

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 1 (44)

2021

16+

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тольяттинский государственный университет»

Главный редактор

Криштал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор

Заместитель главного редактора

Лившиц Юрий Анатольевич, кандидат педагогических наук

Редакционная коллегия:

Аббасова Кзылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент
Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Бендюков Михаил Александрович, доктор психологических наук, доцент
Богомолова Елена Владимировна, доктор педагогических наук, доцент
Васягина Наталья Николаевна, доктор психологических наук, профессор
Галагузова Минненур Ахметхановна, доктор педагогических наук, профессор
Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
Дружинина Мария Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Коренева Анастасия Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, профессор
Маркелова Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Невзоров Михаил Николаевич, доктор педагогических наук, профессор
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Полякова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор
Попов Леонид Михайлович, доктор психологических наук, профессор
Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Рогова Антонина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор
Собольников Валерий Васильевич, доктор психологических наук, профессор

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования», в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-76954 от 09 октября 2019 г.).

Компьютерная верстка:
Н.А. Никитенко

Ответственный/технический редактор:
Н.А. Никитенко

Адрес редакции: 445020, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 54-63-64

E-mail: vektornaukitgu@yandex.ru

Сайт:
<https://vektornaukipedagogika.ru>

Подписано в печать 31.03.2021.
Выход в свет 15.06.2021.
Формат 60×84 1/8.
Печать цифровая.
Усл. п. л. 9,6
Тираж 25 экз. Заказ 3-102-21.
Цена свободная.

Издательство Тольяттинского государственного университета
445020, г. Тольятти,
ул. Белорусская, 14

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Кристал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор, ректор
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

Заместитель главного редактора

Лившиц Юрий Анатольевич, кандидат педагогических наук
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылжюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
(Бакинский государственный университет, Баку, Республика Азербайджан).

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, профессор
(Ереванский государственный университет, Ереван, Республика Армения).

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

Бендюков Михаил Александрович, доктор психологических наук, доцент, профессор
(Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург, Россия).

Богомолова Елена Владимировна, доктор педагогических наук, доцент
(Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия).

Васягина Наталия Николаевна, доктор психологических наук, профессор
(Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия).

Галагузова Минненур Ахметхановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор
(Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия).

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия).

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
(Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
(Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия).

Дружинина Мария Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
(Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск, Россия).

Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
(Университет «Туран», Алматы, Республика Казахстан).

Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
(Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь).

Коренева Анастасия Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
(Мурманский арктический государственный университет, Мурманск, Россия).

Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, профессор
(Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы, Украина).

Маркелова Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент
(Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия).

Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
(Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск, Россия).

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
(Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия).

Невзоров Михаил Николаевич, доктор педагогических наук
(Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия).

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
(Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина).

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина).

Полякова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия).

Попов Леонид Михайлович, доктор психологических наук, профессор
(Казанский (Приволжский) государственный университет, Казань, Россия).

Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
(Университет Эдинбурга, Эдинбург, Великобритания).

Рогова Антонина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор
(Забайкальский государственный университет, Чита, Россия).

Собольников Валерий Васильевич, доктор психологических наук, профессор,
(Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия).

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ОЦЕНИВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 7–9 КЛАССАХ В УСЛОВИЯХ БИПРЕДМЕТНОГО МОНИТОРИНГА О.В. Берсенева, А.С. Гаврилюк.....	7
РАЗРАБОТКА ЗАДАНИЙ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ И АНАЛИЗ ИХ КАЧЕСТВА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ MOODLE Ю.В. Великанова, Е.А. Косарева.....	19
ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ В ЗАОЧНОЙ ФОРМЕ: ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА Е.А. Клеймёнов, Е.В. Чепиков.....	29
CLIL В РОССИЙСКОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: КОПИРОВАНИЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ИЛИ ЕГО АДАПТАЦИЯ ПОД РОССИЙСКИЕ РЕАЛИИ А.В. Кудряшова.....	39
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМЫ МОББИНГА А.Б. Кулакова.....	46
СОЗДАНИЕ НАСТОЛЬНОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА А.С. Опанасец.....	55
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ФРУСТРАЦИОННЫХ РЕАКЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЖИТЕЙСКИХ СИТУАЦИЯХ Т.Ю. Никифорова.....	65
СУЩНОСТЬ И ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕТЕРМИНАНТ ДИСКУРСА АУТОКОММУНИКАЦИИ И ВНУТРЕННЕГО ДИАЛОГА И.А. Шаповал.....	73
НАШИ АВТОРЫ.....	82

CONTENT

PEDAGOGY

THE ESTIMATION OF MATURITY LEVEL OF COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES OF THE 7-9 GRADES' STUDENTS AT THE MATHEMATICS LESSONS IN THE CONDITIONS OF TWO-SUBJECT MONITORING O.V. Berseneva, A.S. Gavriluk.....	7
THE DEVELOPMENT OF TASKS FOR SELF-CONTROL AND ANALYSIS OF THEIR QUALITY USING THE MOODLE SYSTEM Yu.V. Velikanova, E.A. Kosareva.....	19
EXTRAMURAL TRAINING AT THE EDUCATIONAL ORGANIZATION OF THE RF INTERIOR MINISTRY SYSTEM: THE EXPERIENCE OF SOCIOLOGICAL ANALYSIS E.A. Kleymentov, E.V. Chepikov.....	29
CLIL IN RUSSIAN HIGHER EDUCATION: ADOPTING FOREIGN METHODOLOGY OR ADAPTING IT TO RUSSIAN REALITY A.V. Kudryashova.....	39
CURRENT STATE OF DEVELOPMENT OF THE PROBLEM OF MOBBING A.B. Kulakova.....	46
BOARD GAME AS A MEANS OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS A.S. Opanasets.....	55
PSYCHOLOGY	
SPECIAL FEATURES OF INTERRELATION OF TEACHERS' FRUSTRATION REACTIONS IN PROFESSIONAL AND EVERYDAY SITUATIONS T.Yu. Nikiforova.....	65
THE ESSENCE AND CHARACTERISTICS OF THE DETERMINANTS OF SELF-COMMUNICATION DISCOURSE AS AN INTERNAL DIALOGUE I.A. Shapoval.....	73
OUR AUTHORS.....	82

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**ОЦЕНИВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 7–9 КЛАССАХ
В УСЛОВИЯХ БИПРЕДМЕТНОГО МОНИТОРИНГА**

© 2021

О.В. Берсенева, кандидат педагогических наук, доцент

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск (Россия)

А.С. Гаврилюк, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель математики

Гимназия № 10 имени А.Е. Бочкина, Дивногорск (Россия)

Ключевые слова: познавательные универсальные учебные действия; метапредметные результаты; оценивание результатов обучения; обучение математике; бипредметный принцип оценивания; УУД; ПУУД.

Аннотация: Необходимость осуществления диагностических процедур в современном процессе обучения математике обусловлена важностью своевременного получения информации об актуальном уровне сформированности предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов обучающихся. Задача состоит в выборе адекватной образовательным трендам и научно обоснованной технологии оценивания. В статье предлагается решить задачу оценивания познавательных универсальных действий учащихся на уроках математики в 7–9 классах в условиях осуществления бипредметного мониторинга. Показано, что познавательные универсальные учебные действия представляют собой динамическое и личностно значимое новообразование личности, они подвластны возрастным особенностям в процессе формирования, что должно учитываться и в процессе оценивания уровня их сформированности. Предложена и обоснована структура и пооперационный состав познавательных универсальных учебных действий, что позволяет представить их в диагностируемом виде. Это позволило выявить и охарактеризовать уровни и критерии сформированности рассматриваемых учебных действий, этапы и процедуры оценивания, а также диагностический инструментарий. Предложена авторская логико-смысловая модель процесса оценивания познавательных универсальных учебных действий в процессе обучения математике, демонстрирующая важную характеристику процесса оценивания познавательных учебных действий – нелинейность. Особым результатом исследования является выявление специфического принципа процесса оценивания познавательных универсальных учебных действий – принципа бипредметности, реализация которого позволяет на предметном материале определять уровень сформированности и предметного, и метапредметного результата обучения. Описан диагностический инструментарий. Представлены технологическая карта диагностической работы, система оценивания отдельных заданий, приведен пример типовых заданий по теме «Уравнения» курса алгебры 7 класса.

ВВЕДЕНИЕ

Проблемой поиска и проектирования технологий оценивания образовательных результатов школьников в рамках изучения отдельных предметов, в том числе математики, находится в центре внимания исследователей сравнительно давно. Сегодня наиболее сложными являются вопросы оценивания метапредметных универсальных учебных действий, среди которых особый интерес в рамках повышения эффективности и качества процесса обучения математике представляет блок познавательных универсальных учебных действий (ПУУД). Результативность процесса их формирования имеет теоретическое и практическое значение, так как информация о динамике их уровня сформированности позволяет прогнозировать, формулировать стратегические решения и коррекционные мероприятия, в целом управлять процессом формирования ПУУД и учебно-познавательной деятельностью обучающихся.

Следствием теоретических изысканий по вопросам оценивания результатов учебно-познавательной деятельности школьников, в том числе ПУУД, является вывод о том, что к настоящему времени наиболее полно представлены научно обоснованные и экспериментально подтвержденные решения для начальной ступени обучения и недостаточно для основной школы. В частности, имеется неоднозначность подходов в понятийном аппарате, обосновании уровней и критериев фор-

мирования ПУУД, принципов, средств и методов оценивания. Так, различные группы ученых (научные школы под руководством А.Г. Асмолова, Л.И. Боженковой, Л.В. Шкериной и т. д.) неравнозначно трактуют функции, структуру, содержание и номенклатуру УУД, формируют диагностический инструментарий и описывают комплекс типовых заданий для их оценивания.

Несовершенство существующих оценочных методик для определения уровня сформированности ПУУД в процессе математической подготовки школьников основной и старшей школы налицо. При этом существенно, что представленные в исследованиях научно обоснованные методики оценивания ПУУД применимы ситуативно (например, для конкретных тем, классов, профилей обучения) и не являются универсальными для реализуемых в школьной практике учебно-методических комплексов по математике, алгебре и геометрии. Они отличаются вариативностью и разнотипностью диагностических заданий, специально конструируются авторами. В частности, широкое применение получили тестовые задания [1; 2], проектные задачи [3], метапредметные задания [4; 5]. Таким образом, на данный момент в исследованиях для основной школы определены лишь возможные варианты заданий для оценивания ПУУД, но не представлены подходы к их диагностике. Кроме того, в исследованиях слабо освещен вопрос диагностики ПУУД как метапредметного результата обучения на основе предметного материала.

Мало работ, раскрывающих вопросы уровневой диагностики ПУУД.

Очевидно, что требуется технология, которая: 1) позволила бы выстроить процесс оценивания ПУУД обучающихся в рамках учебной программы по математике с учетом особенностей взросления учащихся 7–9 классов и уровня их учебной самостоятельности; 2) отличалась бы единообразием диагностических процедур на протяжении всей возрастной ступени; 3) была бы открыта, доступна и понятна всем участникам образовательного процесса; 4) была бы универсальной и не зависела от используемого учителем учебно-методического комплекса.

Для получения объективной информации об эффективности процесса формирования ПУУД у школьников в процессе обучения математике необходимо опираться на систему критериев и показателей их сформированности, уровней и этапов оценивания, а также адекватного диагностического инструментария. Для решения выделенной авторами проблемы необходимо прибегнуть к процессу моделирования.

Цель исследования – разработка, обоснование и описание логико-смысловой модели процесса оценивания уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий учащихся 7–9 классов при обучении математике.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Методологическую основу исследования составили: системный подход, позволяющий изучать процесс оценивания ПУУД как комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов; нормативные требования ФГОС основного общего образования, обусловившие подход к структурированию ПУУД обучающихся в процессе обучения математике в 7–9 классах; системно-деятельностный и интегрированный подходы, на основе которых будет разработан комплекс диагностических средств уровня сформированности ПУУД в процессе обучения математике; уровневый и критериальный подходы, позволившие интерпретировать результаты посредством фиксации уровней сформированности ПУУД по степени проявления критериев.

Экспериментальная работа проводилась в несколько этапов. Первый этап был посвящен изучению психолого-педагогической, научно-методической и математической литературы по проблеме исследования, передового педагогического опыта и анализу степени теоретической и практической разработанности проблемы. На втором этапе был проведен поисковый эксперимент, в результате которого была разработана логико-смысловая модель процесса оценивания ПУУД учащихся 7–9 классов при обучении математике; выявлены критерии и уровни сформированности ПУУД, определены концептуальные основы разработки диагностического инструментария. Третий этап заключался в проведении рефлексии и анализе полученных результатов, корректировании разработанной модели и ее компонентов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Отправной точкой решения проблемы оценивания ПУУД для авторов явилось представление ПУУД в ди-

агностируемом виде, путем конкретизации данного феномена в виде операций, которые составляют определенную группу познавательных действий.

Обращение к нормативно-правовым документам в области образования (ФГОС, «Фундаментальное ядро содержания общего образования» и др.) и педагогической литературе позволило сделать выводы:

1) термин «ПУУД» используется номинативно, с целью классификации УУД. Так, согласно ФГОС, ПУУД входят в состав метапредметных результатов как «способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов». В документе «Фундаментальное ядро содержания общего образования»¹ ПУУД используются в конкретном контексте и наряду с терминами «действия познавательной направленности»;

2) определение данного понятия отсутствует и в учебных пособиях, рекомендованных для проектирования процесса их формирования и оценивания. Определение ПУУД можно обнаружить в малом количестве исследований, посвященных их классификации, формированию и оцениванию;

3) относительно номенклатуры и покомпонентного состава ПУУД также наблюдаются разночтения. Во ФГОС к ПУУД относят: общеучебные, логические действия, постановку и решение проблемы. В авторских исследованиях представлены иные подходы к классификации ПУУД. Так, научная школа А.Г. Асмолова в определении состава и функций УУД основывается на возрастных психологических особенностях обучающихся. Отсюда факторы и условия их формирования, согласно концепции А.Г. Асмолова, приобретают форму, соответствующую специфике возраста. С этой точки зрения структура ПУУД, типовые задачи по их формированию, а также критерии сформированности определены через компоненты проектной и исследовательской деятельности обучающихся основной школы, которая является для них, согласно возрастной психологии, значимой и интересной [6].

Подход Л.И. Боженковой и ее единомышленников к формированию и оцениванию уровня сформированности ПУУД заключается в определении операционного состава каждого познавательного универсального учебного действия. Основу состава ПУУД составляют мыслительные операции, определяющие его. Каждой из них сопоставлено типовое задание как прием, являющийся ориентировочной основой действия обучающегося. Типовые задания по своей конструкции универсальны и могут быть применимы к различному математическому содержанию [5; 7].

Обобщающим моментом служит то, что рассматриваемое нами понятие включает те же процессуальные компоненты, что и познавательная (учебно-познавательная) деятельность: мотив, цель, действие, продукт как результат действия, рефлексия деятельности и результата.

¹ *Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект. М.: Просвещение, 2009. 48 с.*
URL: https://kpfu.ru/docs/F1999935214/fundamentalnoe_yadro.pdf.

Для определения содержания ПУУД и уровней их сформированности учитывались следующие ключевые для нашего исследования положения:

1) результаты Л.И. Боженковой, касающиеся операционального состава познавательных общеучебных и логических учебных действий, представленного «перечнем операций, специально организованных для решения задач определенного типа разной степени обобщенности» [5; 7];

2) результаты О.В. Тумашевой и О.В. Берсеневой, касающиеся деятельностной структуры и содержания ПУУД [8];

3) теория учета возрастных особенностей школьников в процессе учебно-познавательной деятельности [8; 9].

Опираясь на перечисленные положения, авторы разработали номенклатуру ПУУД (таблица 1).

Для представления процесса оценивания ПУУД при обучении математике в 7–9 классах, характеризующегося динамичностью и многогранностью, в исследовании выбрана логико-смысловая модель, предложенная В.Э. Штейнбергом. Особенностью таких моделей является интеграция двух компонентов: «содержательного – свернутой понятийной системы из ключевых слов, и логического – координатно-матричной модели с опорными узлами» [10, с. 171].

Логико-смысловая модель в нашем исследовании представляет собой эффективный инструмент оценивания уровня сформированности ПУУД и позволяет представить этот процесс как целостную систему. Имея координатно-матричный каркас представления, она позволяет вскрыть многомерность исследуемого нами объекта, в целом сгруппировать большое число разнородных элементов ПУУД с помощью координат в смысловые группы и показать связь между ними, продемонстрировать нелинейность хода формирования элементов ПУУД [11]. Кроме того, логико-смысловая модель позволяет отразить методологическую основу авторского исследования.

Логико-смысловая модель имеет два компонента: логический и смысловой, которые, в свою очередь, представлены нумерованными осями и последовательно от центра к краям расположенными точками, а также названиями точек. Логический компонент раскрывает порядок расстановки осей и узловых точек, смысловой раскрывает содержание осей и точек (рис. 1).

Координаты логико-смысловой модели, объединенные общим центром, связывают понятия «элементы

ПУУД», «функции оценивания», «критерии и показатели сформированности», «процедуры оценивания и анализа результатов», «уровни сформированности» и «дидактический инструментальный оценивания». В таком случае процесс оценивания ПУУД можно представить как нелинейный процесс: в произвольный момент времени при выборе определенного диагностического инструментария можно оценить уровень конкретного элемента ПУУД. При этом каждый содержательный элемент ПУУД может доминировать в определенный промежуток времени, а впоследствии позволяет видеть, как эволюционируют в развитии ПУУД как целостное новообразование. Через выделенные координаты выстраиваются взаимодействия, которые связями определяют параллельность процессов, происходящих в ходе реализации оценивания ПУУД.

Координаты К1 и К2 включают элементы общеучебных и логических ПУУД, которые описаны ранее, координата К3 – критерии и показатели сформированности ПУУД. Конструктивной основой для их описания послужили выявленные нами структура и содержание ПУУД. Очевидно, ПУУД в процессе обучения математике формируются непрерывно, нелинейно, поэтапно и в соответствии с зоной актуального развития. Соответственно, критерии и показатели их оценивания необходимо определять с учетом психологических и возрастных особенностей обучающихся, а также содержания учебного материала, объема предметного содержания и степени учебной самостоятельности и отражать эволюцию учебно-познавательной деятельности.

В соответствии со сформулированным нами пониманием сущности категории «ПУУД» как целостной характеристики личности, представляющей единство ее компонентов (ОПД 1–4, ЛПД 1–4), в качестве критериев сформированности данного феномена выступают:

К-1: определение понятия по его существенным свойствам;

К-2: перевод информации из текстового представления в графическое или формализованное (символьное), или наоборот;

К-3: решение задачи разными способами и выбор наиболее оптимального;

К-4: структурирование учебной информации;

К-5: сравнение объектов по существенным признакам;

К-6: установление причинно-следственных связей;

К-7: выстраивание цепочки логических рассуждений;

К-8: формулирование вывода.

Таблица 1. Содержание и структура познавательных универсальных учебных действий учащихся 7–9 классов

Познавательные универсальные учебные действия	Содержание познавательных универсальных учебных действий
Общеучебные ПУУД (действия, связанные с анализом, интерпретацией учебной информации)	– Определение понятия по его существенным свойствам (ОПД-1); – перевод информации из текстового представления в графическое или формализованное (символьное), или наоборот (ОПД-2); – решение задачи разными способами и выбор наиболее оптимального (ОПД-3); – структурирование учебной информации (ОПД-4)
Логические ПУУД (действия, связанные с общими способами умственной деятельности)	– Сравнение объектов по существенным признакам (ЛПД-1); – установление причинно-следственных связей (ЛПД-2); – выстраивание цепочки логических рассуждений (ЛПД-3); – формулирование вывода (ЛПД-4)

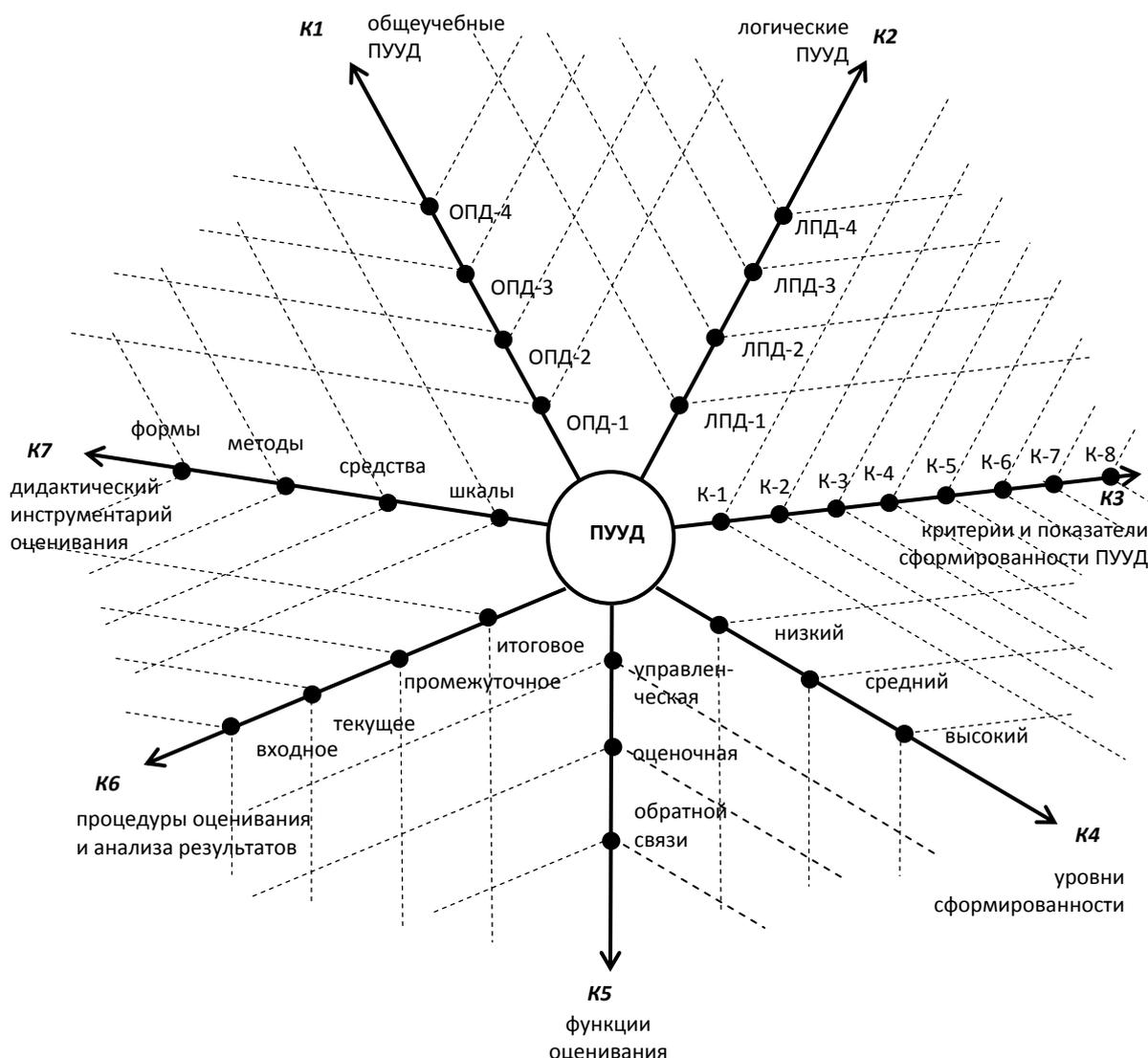


Рис. 1. Логико-смысловая модель процесса оценивания ПУУД учащихся 7–9 классов при обучении математике

Каждый из выделенных критериев характеризуется рядом показателей. Ввиду того, что каждый критерий отражает динамику формирования компонента в соответствии с возрастными особенностями развития личности обучающихся и особенностями учебно-познавательной деятельности, отобраны показатели каждого критерия, учитывающие это требование и адекватные для всех этапов контроля в процессе обучения математике в 7–9 классах. На основании вышеизложенного разработана критериально-динамическая карта сформированности ПУУД учащихся 7–9 классов в процессе обучения математике (таблица 2).

Координата K4 – уровни сформированности ПУУД. Уровень сформированности ПУУД определяется уровнем сформированности каждого компонента, для диагностики которых определены критерии и показатели, представленные выше. Мы подчеркнули ранее, что учебно-познавательная деятельность учащихся 13–15 лет (7–9 классы) испытывает качественную трансформацию ввиду повышения уровня

умственной деятельности и изменения ведущего типа деятельности. Поэтому динамика уровня формирования ПУУД также обусловлена возрастными особенностями формирования учебной деятельности школьников.

В нашей работе для оценивания уровня достижения ПУУД приоритетными являются идеи В.П. Беспалько, который в своих исследованиях, опираясь на виды деятельности, выявил и обосновал уровни усвоения знаний и умений обучающихся. Уровневый подход, предложенный В.П. Беспалько, стал основополагающим для разработки шкалы уровня сформированности ПУУД (таблица 3) [12; 13].

Координата K5 – функции оценивания. Актуальны и общепризнаны по сей день функции оценивания: обратной связи, оценочная, управленческая – которые в совокупности обеспечивают всесторонний анализ, планирование и прогнозирование процесса формирования ПУУД, а также своевременную корректировку и обучающимися, и педагогами своих действий.

Таблица 2. Критериально-динамическая карта сформированности ПУУД учащихся 7–9 классов в процессе обучения математике

Критерии и показатели сформированности ПУУД		
7 класс	8 класс	9 класс
<i>К-1: определение понятия по его существенным свойствам</i>		
Умение определять понятие по 1–2 его существенным признакам	Умение выделять понятие по его существенным свойствам из группы схожих понятий	Умение формулировать определения понятия
<i>К-2: перевод информации из текстового представления в графическое или формализованное (символьное), или наоборот</i>		
Умение составлять схему к задаче	Умение составлять к задаче схему и уравнение	Умение формулировать задачу по заданной схеме или уравнению
<i>К-3: решение задачи разными способами и выбор наиболее оптимального</i>		
Умение решать задачу разными способами	Умение аргументировать наиболее оптимальный способ решения задачи	Умение решать задачи разными способами и выбирать наиболее оптимальный
<i>К-4: структурирование учебной информации</i>		
Умение распределять учебную информацию по смысловым блокам изучения темы	Умение определять ключевую мысль смыслового блока учебной информации	Умение составлять план изучения темы
<i>К-5: сравнение объектов по существенным признакам</i>		
Умение определять основание для разбиения объектов на группы	Умение классифицировать объекты по самостоятельно заданному основанию	Умение классифицировать объекты по разным основаниям
<i>К-6: установление причинно-следственных связей</i>		
Умение устанавливать причину (следствие) действия	Умение прогнозировать последствия каких-либо изменений объектов, ситуации	Умение изменять причину (следствие) в зависимости от изменений следствия (причины)
<i>К-7: выстраивание цепочки логических рассуждений</i>		
Умение составлять план решения задачи (до 3 шагов)	Умение составлять план решения задачи (более 3 шагов)	Умение составлять план доказательства
<i>К-8: формулирование вывода</i>		
Умение обнаруживать закономерность	Умение формулировать вывод на основе представленных известных данных	Умение аргументировать (доказать) вывод, используя представленные известные и недостающие данные

Таблица 3. Оценочная шкала уровня сформированности ПУУД

Вид учебной деятельности	Действия учащихся	Степень проявления показателя	Баллы	Уровень сформированности ПУУД
Воспроизводящий	Выбирает правильный вариант ответа	Показатель проявился частично	1	Низкий
Частично-продуктивный	Дополняет решение или ответ	Показатель проявился в большей степени	2	Средний
Продуктивный	Самостоятельно выполняет задание	Показатель проявился полностью	3	Высокий

Координата К6 – процедуры оценивания и анализа результатов. Процедуры оценивания ПУУД должны базироваться на основе классических принципов оценивания, принятых педагогической общественностью и уточненных нами: принципов системности, преемственности, поэтапности и открытости, а также на основе специальных принципов, выявленных нами в ходе исследования.

В частности, оценка ПУУД происходит поэтапно, через реализацию подготовительного (проектирование процесса оценивания, разработка критериев, уровней и дидактического инструментария оценивания), практического (реализация спроектированного процесса оценивания) и аналитического этапов. Принцип поэтапности требует проведение входного, текущего, промежуточного и итогового контроля.

Входной этап (начало 7 класса) направлен на проведение диагностической работы по выявлению начального уровня сформированности ПУУД. Текущий этап (7–9 классы) характеризуется проведением текущих предметных контрольных работ, в которые включены метапредметные задания. Годовые контрольные работы (промежуточный этап) позволяют оценить динамику уровня сформированности ПУУД. Итоговый этап (конец 9 класса) обеспечивает выявление уровня сформированности всего спектра ПУУД.

Таким образом, в нашем исследовании при организации оценивания ПУУД в процессе обучения математике важным принципом является принцип бипредметности, определенный нами как специальный принцип оценивания ПУУД, обеспечивающий целостность процесса определения уровня достижения планируемых образовательных результатов (предметных – математических, и метапредметных – познавательных универсальных учебных действий), прописанных во ФГОС ООО. Идея бипредметного принципа оценивания ПУУД учащихся 7–9 классов в процессе обучения математике заключается в интеграции в процесс оценивания математических знаний, умений и навыков школьников специально разработанных заданий метапредметного типа. При этом обеспечивается сохранение нормативных требований трудоемкости мониторинговой процедуры и одновременность установления уровня сформированности предметных результатов (математических знаний и умений) и ПУУД как метапредметного результата обучения. Процедуры оценивания ПУУД в условиях бипредметности интегрированы с процедурами оценивания предметных знаний, умений и навыков и включены в различные этапы предметного контроля (входной, текущий, промежуточный и итоговый). В таком случае оценка ПУУД становится «...частью процесса разработки учебной программы обучения, обеспечивая обратную связь для поддержки учащихся и проведение сбора информации для мониторинга и принятия решений об образовательном прогрессе» [14, с. 626].

Координаты К7 – дидактический инструментарий оценивания ПУУД. Заметим, что теоретических анализ публикаций показал отсутствие общепринятых определений понятий «инструментарий», «дидактический инструментарий», «диагностический инструментарий», «методический инструментарий» и «дидактические материалы» [15; 16]. В одних случаях эти термины ис-

пользуются как синонимы, в других один термин подчиняется другому. В нашем исследовании мы придерживаемся мнения, что родовым понятием служит «педагогический инструментарий», который в результате классификации по признаку основания раскрывается через понятия «методологический инструментарий», «дидактический инструментарий», «методический инструментарий», «мониторинговый инструментарий» и т. д. Будем использовать термин «дидактический инструментарий оценивания ПУУД», который должен обладать следующими свойствами:

- 1) адекватность требованиям ФГОС, современной парадигме образования;
- 2) преемственность на различных этапах оценивания и уровнях обучения;
- 3) соответствие возрастным особенностям обучающихся;
- 4) воспроизводимость (различными учителями, в урочной и внеурочной деятельности);
- 5) надежность, валидность, объективность;
- 6) разнообразие форм, методов и средств оценивания [17].

Дидактический инструментарий оценивания включает: формы, методы и средства оценивания; шкалы оценивания; средства обработки и хранения результатов. В качестве средств оценивания ведущими выступают авторские диагностические работы метапредметного характера и проектные задания [4; 8; 18], которые составили авторский банк заданий бипредметного мониторинга учащихся 7–9 классов в процессе обучения математике. Представим пример средства бипредметного мониторинга образовательных результатов обучающихся – диагностическую работу по теме «Уравнения» курса алгебры 7 класса, включающего технологическую карту диагностической работы (таблица 4), систему оценивания отдельных заданий и непосредственно саму диагностическую работу, которую для краткости изложения материала представили в виде типовых заданий (таблица 5, таблица 6).

Диагностическая работа максимально приближена по форме заданий и ее оформлению к работам итоговой государственной аттестации выпускников и состоит из двух частей. Первая часть включает шесть заданий для оценивания уровня освоения обучающимися предметных учебных действий. Вторая часть – два задания метапредметного типа, каждое из которых представлено в трех вариантах. Для выполнения последних двух заданий обучающимся необходимо выбрать и выполнить один из трех вариантов согласно степени своей учебной самостоятельности. В частности, в первом варианте следует выбрать правильный ответ (низкая степень учебной самостоятельности, указывающая на воспроизводящий вид учебной деятельности); во втором варианте – дополнить частично представленное решение (частично-продуктивный вид учебной деятельности, свидетельствующий о средней степени учебной самостоятельности); третий вариант – самостоятельное выполнение задания (продуктивный вид учебной деятельности и, соответственно, высокая степень учебной самостоятельности). В таблице 5 представлены типовые задания диагностической работы на примере темы «Уравнения» (7 класс).

В таблице 7 представим оценочную карту диагностической работы «Уравнения» (7 класс) как средства

Таблица 4. Технологическая карта диагностической работы по теме «Уравнения» (7 класс)

№	Уровень сложности задания	Критерии сформированности предметных учебных действий и ПУУД	Пример формулировки типового задания
1	Базовый	Умение определять, является ли заданное число корнем уравнения	Определите, какие из чисел являются корнями уравнения
2	Базовый	Умение решать линейные уравнения	Найдите корень уравнения
3	Базовый	Умение составлять уравнение по условию задачи	Составьте уравнение по условию задачи
4	Базовый	Умение решать линейные уравнения с преобразованием левой и правой частей	Решите уравнение
5	Повышенный	Умение решать задачи с помощью уравнения	Решите задачу с помощью уравнения
6	Повышенный	Умение решать уравнение с параметром	Решите уравнение относительно x
7	Не определен	Умение определять основание для разбиения объектов на группы	<i>Выберите и выполните один из вариантов задания</i> А) Выберите основание для заданного разбиения уравнений на группы. Б) Укажите для каждой группы уравнений признак, по которому произвели их группировку. В) Что общего между данными уравнениями? Приведите свой пример
8	Не определен	Умение устанавливать причину (следствие) действия	<i>Выберите и выполните один из вариантов задания</i> А) Выберите значения коэффициентов уравнения, при которых уравнение имеет множество решений. Б) Установите соответствие между количеством корней уравнения и значениями его коэффициентов. В) Приведите пример значений коэффициентов уравнения, при которых уравнение не имеет корней

Таблица 5. Типовые задания диагностической работы по теме «Уравнения», часть 1 (7 класс)

№	Типовые задания для выявления сформированности предметных учебных действий
1	Определите, какие из чисел являются корнями уравнения
2 (а, б, в)	Найдите корень уравнения
3 (а, б)	Решите уравнение
4	Составьте уравнение по условию задачи и решите ее
5	Решите задачу с помощью уравнения
6	Решите уравнение относительно x

бипредметного мониторинга образовательных результатов обучающихся.

Согласно теории В.П. Беспалько и набранным обучающимися баллам, выставляем отметку за предметные действия и определяем уровень сформированности ПУУД. Для этого используем следующую схему: 1) предметные действия: 7–10 баллов – отметка «3», 11–14 баллов – отметка «4», 15–16 баллов – отметка «5»; 2) ПУУД: 1 балл – низкий уровень сформированности, 2 балла – средний уровень, 3 балла – высокий уровень.

Приведем также пример диагностических заданий по оцениванию логического познавательного универсального учебного действия «выстраивание цепочки

логических рассуждений (ЛПД-3)», которые демонстрируют идею отслеживания уровня формирования компонентов ПУУД в динамике. Как мы оговорили ранее, задания представлены тремя вариантами (А, Б, В), из которых обучающемуся необходимо выбрать и выполнить один (таблица 8).

При проведении оценивания ПУУД используются индивидуальные, групповые формы при поддержке интерактивных методов оценивания и технологии формирующего оценивания [19–21]. Заметим, что формы, методы и средства оценивания на входном, текущем, промежуточном и итоговом этапах оценивания должны использоваться в системе.

Таблица 6. Типовые задания диагностической работы по теме «Уравнения», часть 2 (7 класс)

№	Типовые задания для выявления сформированности универсальных учебных действий		
	Вариант (а)	Вариант (б)	Вариант (в)
7	<p>Маше даны уравнения:</p> <p>а) $6(x-1)=4y$,</p> <p>б) $6(x-1)=4x$,</p> <p>в) $6x(x-1)=4$,</p> <p>г) $6x-1=x-1$,</p> <p>д) $6x-1=4$.</p> <p>Укажите, признак, на основании которого Маша выбрала уравнения б, г, д.</p> <p>Выберите правильный ответ.</p> <p>1) уравнения являются линейными;</p> <p>2) уравнения являются линейными с одной переменной;</p> <p>3) уравнения содержат одинаковые числа</p>	<p>Укажите уравнения, для решения которых надо умножить или разделить обе части уравнения на одно и то же число, отличное от нуля:</p> <p>а) $-14x=98$,</p> <p>б) $-x=6$,</p> <p>в) $\frac{1}{5}x=3$,</p> <p>г) $7+x=-11$,</p> <p>д) $x+\frac{2}{3}=\frac{5}{6}$</p>	<p>Разделите данные уравнения на группы и укажите признак, на основании которого Вы это сделали:</p> <p>а) $x^2=-1$,</p> <p>б) $x^2=9$,</p> <p>в) $x =-5$,</p> <p>г) $x^6+1=0$,</p> <p>д) $- x =-4$,</p> <p>е) $x^4=0$</p>
8	Дано линейное уравнение $ax=b$, где a и b – некоторые числа.		
	<p>Чему должны быть равны коэффициенты a и b, чтобы уравнение имело множество решений?</p>	<p>Установите соответствие между количеством корней уравнения и числовыми значениями коэффициентов a и b, допишите недостающий вариант</p>	<p>Приведите пример числовых значений коэффициентов a и b, при которых уравнение не имеет корней</p>
	<p>а) $a=0$ и $b \neq 0$,</p> <p>б) $a \neq 0$ и $b=0$,</p> <p>в) $a=0$ и $b=0$.</p>	<p>а) $a=0$ и $b \neq 0$,</p> <p>б) $a \neq 0$ и $b=0$,</p> <p>в) $a=0$ и $b=0$.</p> <p>1) нет корней;</p> <p>2) множество корней;</p> <p>3) свой вариант</p>	<p>Поле для самостоятельного решения</p>

Таблица 7. Оценочная карта образовательных результатов обучающихся по теме «Уравнения» (7 класс)

Результаты	№ задания	Критерии для оценки	Баллы
Предметные действия	1 2(а, б, в)	Задание выполнено верно	1
		Задание выполнено неверно	0
	3(а, б) 4	Задание выполнено верно	2
		Все действия выполнены верно, но допущена одна вычислительная ошибка	1
		Задание выполнено неверно	0
	5 6	Задание выполнено верно. Решение обосновано	3
		Решение содержит одну вычислительную ошибку или недостаточно обосновано	2
		Решение верное, но не доведено до конца, или решение содержит 1–2 ошибки (логические, арифметические)	1
	Задание выполнено неверно	0	

Результаты	№ задания	Критерии для оценки		Баллы
ПУУД	7а 8а	Воспроизводящий вид деятельности	Выполнен правильный выбор	1
			Задание выполнено неверно	0
	7б 8б	Частично продуктивный вид деятельности	Решение выполнено верно, дополнено верно, ответ полный	2
			Решение содержит 1 ошибку и дополнено верно или решено верно, дополнено неверно	1
			Задание выполнено неверно	0
	7в 8в	Продуктивный вид деятельности	Решение выполнено верно	3
			Решение верно, но допущена описка или ошибка, не влияющая на ход рассуждения	2
			Решение верно, но не доведено до конца, или допущена 1 ошибка	1
			Задание выполнено неверно	0

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Описанная логико-смысловая модель процесса оценивания ПУУД учащихся 7–9 классов на уроках математики позволяет наглядно представить характерные особенности этого процесса. Так, она четко показывает нелинейный, динамичный, а также зависимый от возрастных особенностей и видов деятельности характер исследуемого авторами явления. Именно эти особенности необходимо учитывать сегодня при организации диагностических процедур образовательных результа-

тов школьников с учетом требований современных образовательных стандартов.

Наибольшую научную и практическую значимость представляют такие ее компоненты, как «процедуры оценивания и анализа результатов» и «дидактический инструментальный оценивания». Как и другие компоненты модели, указанные наиболее взаимосвязаны и позволяют получать интегральную и дифференцированную информацию о процессе достижения уровня ПУУД, отслеживать индивидуальный прогресс учащихся при обучении математике. В их реализации особое

Таблица 8. Пример диагностических заданий для оценивания ПУУД «выстраивание цепочки логических рассуждений»

Класс	Показатели сформированности	Уровни сформированности	Тема, примеры диагностических заданий
7	Умение составлять план решения задачи (до 3 шагов)	Низкий	Контрольная работа по теме «Дроби и проценты». А) Дана задача: «У Пети было 60 р. На пирожное он потратил 20 % своих денег. Сколько стоит пирожное?» Выберите правильный план решения задачи: 1: найти, сколько составляет 1 %, затем найти, сколько составляют 20 %; 2: найти, сколько процентов составляет остаток денег, затем найти, сколько Петя потратил; 3: найти, сколько рублей составляют 20 %
		Средний	Б) Дана задача: «В саду растут плодовые деревья. 120 из них – яблони, остальные груши. Сколько в саду деревьев, если груши составляют лишь 60 % всех деревьев?» Дополните план решения задачи, заменив «***» необходимыми словами: 1 – найти, сколько процентов составляют ***; 2 – найти, сколько *** составляют 1 %; 3 – найти, сколько всего *** в саду
		Высокий	В) Составьте план решения задачи: «Сколько денег было у Светы, если, купив книгу за 12 р., она истратила 60 % своих денег?»

Класс	Показатели сформированности	Уровни сформированности	Тема, примеры диагностических заданий
8	Умение составлять план решения задачи (более 3 шагов)	Низкий	Контрольная работа по теме «Квадратные уравнения» А) Определите правильную последовательность шагов решения задачи: «Разложите квадратный трехчлен $x^2 - 2x - 8$ на множители». 1 – применить формулу разложения квадратного трехчлена на множители; 2 – определить количество корней; 3 – найти дискриминант; 4 – найти корни
		Средний	Б) Решите уравнение: $\frac{x^2 + 4}{2} - \frac{3 - x}{3} = 1$. Укажите, какой шаг в решении уравнения пропущен: 1 – определить общий знаменатель; 2 – привести дроби к общему знаменателю; 3 – домножить обе части уравнения на общий знаменатель; 4 – решить уравнение
		Высокий	В) Составьте план решения задачи: «Сократите дробь $\frac{x^2 - 4}{x^2 - 5x + 6}$ »
9	Умение составлять план доказательства	Низкий	Контрольная работа по теме «Метод координат» А) Дана задача: «Докажите, что треугольник ABC с заданными координатами вершин равнобедренный». Определите правильную последовательность шагов доказательства утверждения: 1 – вычислить длины векторов (сторон треугольника); 2 – сравнить длины сторон (векторов); 3 – вычислить координаты векторов, построенных на сторонах треугольника; 4 – сделать вывод
		Средний	Б) Дана задача: «Докажите, что четырехугольник ABCD с заданными координатами вершин является прямоугольником». Допишите план доказательства: 1 – вычислить длины сторон четырехугольника по формуле расстояния между двумя точками; 2 – сравнить длины сторон
		Высокий	В) Составьте план доказательства утверждения, сформулированного в задаче: «Докажите, что четырехугольник ABCD с заданными координатами вершин является параллелограммом»

значение имеет принцип бипредметности, позволивший разработать валидные и надежные средства оценивания ПУУД, оформленные в виде диагностических работ. Идея совмещения оценивания предметной и метапредметной составляющей математической подготовки обучающихся в предметном поле является оригинальной и согласуется с исследованиями [5; 14; 15], в которых отмечается необходимость наличия разноуровневых заданий интегративного характера.

Представленная модель в настоящий момент проходит экспериментальную апробацию в условиях реального образовательного процесса в учреждениях, результаты публикуются по мере их анализа и интерпретации, в частности изложены в работе [18]. Вышесказанное позволяет заключить, что разработанная авторами идея оценивания ПУУД позволяет решить актуальную научно-методическую задачу в области теории и методики обучения математике в общеобразовательной школе, имеет перспективы распространения в рамках обучения не только математике, но и другим дисциплинам.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Описаны структура и состав познавательных универсальных учебных действий, диагностируемых в процессе обучения математике в 7–9 классах.

Спроектирована и описана логико-смысловая модель процесса оценивания ПУУД учащихся при обучении математике в 7–9 классах. Модель разработана с учетом классических принципов оценивания: системности, поэтапности, преемственности, открытости, динамичности, дополненных авторским принципом – бипредметности оценивания ПУУД, демонстрирующим идею интеграции оценивания метапредметных заданий, направленных на выявление уровня сформированности ПУУД, в процесс предметного контроля знаний, умений и навыков по математике.

Выявлены и описаны критерии, показатели проявления и уровни сформированности ПУУД учащихся с учетом положения о том, что ПУУД представляют собой динамическое новообразование и находятся в состоянии непрерывного формирования и подверженности возрастным особенностям учащихся, что должно быть отражено при оценивании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Журавлев И.А. Диагностика сформированности универсальных учебных действий у учащихся на уроках математики // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 1. С. 101–108.
2. Вихман А.А., Попов А.Ю. Два тестовых подхода к диагностике метапредметных результатов обучения в начальной школе // *Пермский педагогический журнал*. 2016. № 8. С. 50–53.
3. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Проектные задачи на уроках математики // *Математика в школе*. 2015. № 10. С. 27–30.
4. Шкерина Л.В., Кейв М.А., Журавлева Н.А., Берсенева О.В. Методика диагностики универсальных учебных действий учащихся при обучении математике // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2017. № 3. С. 17–29.
5. Боженкова Л.И. Познавательные универсальные учебные действия в обучении математике // *Наука и школа*. 2016. № 1. С. 54–60.
6. Формирование универсальных учебных действий основной школе: от действия к мысли. Система заданий / под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
7. Боженкова Л.И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении геометрии. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2015. 205 с.
8. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Обучение математике с позиции системно-деятельностного подхода. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2016. 280 с.
9. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. 3-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. 416 с.
10. Штейнберг В.Э. Современный дидактический регулятор: теория и технология // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2019. Т. 1. № 5. С. 160–183.
11. Штейнберг В.Э. Дидактическая технология в научном журнале: двадцать лет спустя // *Школьные технологии*. 2020. № 3. С. 117–124.
12. Беспалько В.П. Инструменты диагностики качества знаний учащихся // *Школьные технологии*. 2006. № 2. С. 138–151.
13. Беспалько В.П. Качество образовательного процесса // *Школьные технологии*. 2007. № 3. С. 164–177.
14. Van der Vleuten C., Sluijsmans D., Brinke D.J. Competence Assessment as Learner Support in Education // *Technical and vocational education and training*. 2017. Vol. 23. P. 607–630. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_28.
15. Инструментальная дидактика: перспективные средства, среды, технологии обучения / под ред. Т.С. Назаровой. СПб.: Нестор-История, 2012. 436 с.
16. Назарова Т.С., Тихомирова К.М., Кудина И.Ю. Методические поиски и научные решения основоположников направления «Инструментальная дидактика» // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2018. Т. 2. № 1. С. 169–182.
17. Развитие личности учащегося: новые подходы и решения / под ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2019. 295 с.
18. Шкерина Л.В., Гаврилюк А.С., Табинова О.А., Шашкина М.Б. Бипредметный мониторинг результатов освоения универсальных учебных действий обучающихся 7–9 классов в процессе обучения математике // *Перспективы науки и образования*. 2020. № 2. С. 179–194.
19. Kilybaeva S., Myngbay A. Formative evaluation of the student in the new education system // *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2019. № 6-3. С. 87–94.
20. Marzano R. Using Formative Assessment with SEL Skills // *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. 2016. P. 235–272.
21. Titov S., Kurilov A., Titova N., Brikoshina I. Integrative assessment framework in blended learning // *TEM Journal*. 2019. Vol. 8. № 3. P. 768–774.

REFERENCES

1. Zhuravlev I.A. Diagnosis of the level of formation of universal learning activities of students at mathematics classes. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 1, pp. 101–108.
2. Vikhman A.A., Popov A.Yu. Two test approaches to the diagnosis of metasubject learning outcomes in primary school. *Permskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2016, no. 8, pp. 50–53.
3. Tumashev O.V., Berseneva O.V. Project tasks in mathematics lessons. *Matematika v shkole*, 2015, no. 10, pp. 27–30.
4. Shkerina L.V., Keyv M.A., Zhuravleva N.A., Berseneva O.V. The methods to diagnose universal learning actions of students when teaching mathematics. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafeva*, 2017, no. 3, pp. 17–29.
5. Bozhenkova L.I. Cognitive universal educational actions in teaching mathematics. *Nauka i shkola*, 2016, no. 1, pp. 54–60.
6. Asmolov A.G., ed. *Formirovanie universalnykh uchebnykh deystviy osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli. Sistema zadaniy* [Formation of universal educational actions for basic school: from action to idea. System of tasks]. 2nd ed. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2011. 159 p.
7. Bozhenkova L.I. *Metodika formirovaniya universalnykh uchebnykh deystviy pri obuchenii geometrii* [The method of forming universal educational actions in teaching geometry]. Moscow, Binom. Laboratoriya znaniy Publ., 2015. 205 p.
8. Tumasheva O.V., Berseneva O.V. *Obuchenie matematike s pozitsii sistemno-deyatelnostnogo podkhoda* [Teaching mathematics from the position of the system-activity approach]. Krasnoyarsk, Krasnoyars. gos. ped. un-t im. V.P. Astafeva Publ., 2016. 280 p.
9. Elkonin D.B. *Psikhicheskoe razvitiye v detskikh vozrastakh: izbrannyye psikhologicheskiye trudy* [Mental development in childhood: Selected psychological works]. 3rd ed. Moscow, Moskovskiy psikhologosotsialnyy institut Publ., 2001. 416 p.
10. Shteynberg V.E. Modern didactic regulators: theory and technology. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2019, vol. 1, no. 5, pp. 160–183.

11. Shteynberg V.E. Didactic technology in the scientific journal: twenty years after. *Shkolnye tekhnologii*, 2020, no. 3, pp. 117–124.
12. Bepalko V.P. Diagnostic tools for the quality of students' knowledge. *Shkolnye tekhnologii*, 2006, no. 2, pp. 138–151.
13. Bepalko V.P. The quality of the educational process. *Shkolnye tekhnologii*, 2007, no. 3, pp. 164–177.
14. Van der Vleuten C., Sluijsmans D., Brinke D.J. Competence Assessment as Learner Support in Education. *Technical and vocational education and training*, 2017, vol. 23, pp. 607–630. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_28.
15. Nazarova T.S., ed. *Instrumentalnaya didaktika: perspektivnye sredstva, sredy, tekhnologii obucheniya* [Instrumental didactics: promising means, environments, learning technologies]. Sankt Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2012. 436 p.
16. Nazarova T.S., Tikhomirova K.M., Kudina I.Yu. Methodical searches and scientific decisions of the founders of the “instrumental didactics” direction. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2018, vol. 2, no. 1, pp. 169–182.
17. Nagornov A.Yu., ed. *Razvitie lichnosti uchashchegosya: novye podkhody i resheniya* [Student personality development: new approaches and solutions]. Ulyanovsk, Zebra Publ., 2019. 295 p.
18. Shkerina L.V., Gavrilyuk A.S., Tabinova O.A., Shashkina M.B. Bi-subject monitoring of the results of mastering universal educational activities by students in 7th–9th grades in the process of teaching mathematics. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2020, no. 2, pp. 179–194.
19. Kilybaeva S., Myngbay A. Formative evaluation of the student in the new education system. *Aktualnye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*, 2019, no. 6-3, pp. 87–94.
20. Marzano R. Using Formative Assessment with SEL Skills. *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, 2016, pp. 235–272.
21. Titov S., Kurilov A., Titova N., Brikoshina I. Integrative assessment framework in blended learning. *TEM Journal*, 2019, vol. 8, no. 3, pp. 768–774.

THE ESTIMATION OF MATURITY LEVEL OF COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES OF THE 7-9 GRADES' STUDENTS AT THE MATHEMATICS LESSONS IN THE CONDITIONS OF TWO-SUBJECT MONITORING

© 2021

O.V. Berseneva, PhD (Education), Associate Professor

V.P. Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk (Russia)

A.S. Gavrilyuk, Deputy Director for studies and educational work, maths teacher

Municipal autonomous educational institution A.E. Bochkin gymnasium No.10, Divnogorsk (Russia)

Keywords: cognitive universal learning activities; meta-subject results; learning outcomes assessment; mathematics teaching; two-subject estimation principle; ULA; CULA.

Abstract: The necessity to perform diagnostic procedures within the contemporary process of teaching mathematics is caused by the importance of timely obtaining of the information on the current maturity level of the subject, meta-subject, and personal learning outcomes of students. The task is to choose an assessment technique adequate in educational trends and scientifically grounded. The authors propose to solve the issue of estimation of cognitive universal activities of the 7-9 grades' students at the mathematics lessons in the conditions of two-subject monitoring. The paper shows that cognitive universal learning activities are a dynamic and important newly formed structure of a person depending on the age peculiarities in the formation process and should be considered in the maturity level assessment. The authors propose and substantiate the structure and step-by-step composition of the cognitive universal learning activities, which allow demonstrating them in a diagnosable view. It made it possible to identify and characterize the maturity level and criteria of the considered learning activities, assessment stages and procedures, and diagnostic tools. The paper presents the author's conceptual model to assess cognitive universal learning activities when teaching mathematics, which demonstrates the important characteristic of the assessment process – a nonlinear nature. The research resulted in the identification of a specific principle of the assessment of cognitive universal learning activities – a two-subject principle. The implementation of this principle makes it possible to use the subject material to determine the maturity level of both the subject and meta-subject learning results. The authors describe the diagnostic tools, present the diagnostics process chart, the system of assessing certain tasks and give an example of typical assignments on the Equations topic of Algebra course for 7th grade.

РАЗРАБОТКА ЗАДАНИЙ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ И АНАЛИЗ ИХ КАЧЕСТВА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ MOODLE

© 2021

Ю.В. Великанова, кандидат физико-математических наук, доцент,
доцент кафедры «Общая физика, геология и физика нефтегазового производства»
Е.А. Косарева, кандидат технических наук, доцент,
доцент кафедры «Общая физика, геология и физика нефтегазового производства»
Самарский государственный технический университет, Самара (Россия)

Ключевые слова: тесты для самоконтроля; система Moodle; качество образования; физика; разработка; проверяемые компетенции; показатели качества теста; коэффициент усвоения; фонд оценочных средств.

Аннотация: При изучении дисциплин не все обучающиеся могут объективно оценить качество своих знаний и уровень своей подготовки к промежуточной аттестации (зачету или экзамену). В качестве вспомогательного инструмента авторами статьи разработан и внедрен в учебный процесс один из простых и действенных способов проверить себя – тесты для самоконтроля по всем подразделам курса, которые встроены в учебный курс физики под управлением LMS MOODLE. На примере раздела «Механика» показана методика расчета основных характеристик и параметров тестовых заданий. Результаты выполнения тестовых заданий были проанализированы с использованием данных встроенного модуля статистической обработки. Апробация курса показала, что разработанные тестовые задания эффективны в плане повышения качества знаний обучающихся. Качество как тестовых заданий в целом, так и отдельных заданий было оценено при помощи показателей, определенных в модуле «Статистика» LMS MOODLE. Это позволило откорректировать задания, выявить и исключить из базы данных неудачные вопросы, а также определить разделы, вызвавшие наибольшие затруднения. Проведенный анализ показал, что созданная база тестовых заданий для самоконтроля пригодна для дальнейшего использования с учетом небольшой корректировки. Расчет коэффициента усвоения позволяет спрогнозировать оценку и определить темы, вызывающие затруднения. Повторное прохождение тестирования дает возможность достичь желаемого результата. Самоконтроль позволяет сформировать самообразовательные компетенции и повысить качество образования.

ВВЕДЕНИЕ

Очно-заочная форма обучения предполагает, что при изучении дисциплины обучающимися большая роль отводится самостоятельной работе. При этом оценка качества освоения образовательной программы включает текущий контроль успеваемости и промежуточную аттестацию¹, результаты которой достаточно хорошо отражают, насколько обучающийся освоил темы изучаемой дисциплины. Реализация же самого образовательного процесса в вузах всё чаще осуществляется с применением собственных или национальных платформ электронного обучения. Широкое распространение как в России, так и за рубежом получила LMS Moodle. О разработке электронных курсов, в том числе и по физике, говорится в ряде работ отечественных авторов [1; 2], однако многие проблемы по-прежнему остались нерешенными.

Так, организация учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий предполагает высокий уровень ответственности и самодисциплины обучающихся, их высокую мотивацию к получению знаний. В работе [3] говорится о том, что для большинства студентов характерно наличие установки на глубокое познание всего, что связано с будущей профессией (когнитивная мотивация); на втором плане мотивация к достижению успеха. Качество подготовки студентов по конкретной дисциплине (напри-

мер, по физике) зависит от стремления к самостоятельности и саморазвитию.

Между тем проверка показывает, что умение осуществлять самоконтроль и давать самооценку обычно оказывается наиболее слабо сформированным у студентов при их профессиональной подготовке в вузе [4]. Отчасти это связано с отсутствием опыта самостоятельной работы в школе, отчасти с отсутствием когнитивной мотивации: студенты очно-заочной формы обучения ложно воспринимают общеобразовательные дисциплины, в том числе и физику, как некие абстрактные знания, которые им в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности не пригодятся. Многие из них оценивают свои знания крайне субъективно, как преувеличивая их полноту и правильность, так и принижая свой уровень подготовки. Часть обучающихся, сталкиваясь с незнакомой терминологией и первыми трудностями или оценив масштабы предстоящей работы, заранее пасуют перед мнимыми трудностями в освоении дисциплины, становясь равнодушными к результату учебы.

Для того чтобы сгладить подобные моменты, лучше проработать изучаемый материал и хорошо подготовиться к итоговой проверке, в качестве необходимого элемента курса физики предусмотрены достаточно простые промежуточные контрольные точки, задания и вопросы которых предваряют экзаменационные задания. Это задания для самоконтроля [5] в виде вопросов, требующих полного, развернутого ответа, или в более простой форме – в виде тестов [6; 7], каждый из которых предназначен для проверки знаний по одному из подразделов курса физики.

Тестовые задания могут включать такие типы заданий, как задания закрытого типа (альтернативных ответов,

¹ Положение о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся П-368 от 07.05.2018. Самара, СамГТУ, 2018.

множественного выбора, восстановление соответствия, восстановление последовательности) и задания открытого типа (дополнения и свободного изложения) [8; 9]. Выбор формы тестового задания при составлении конкретного теста определяется множеством факторов. Задания на установление соответствия сейчас почти не применяются из-за их громоздкости, а задания открытой формы – из-за их нетехнологичности [10]. Наибольшее распространение получили задания закрытого типа на выбор одного правильного ответа.

Тестовые задания должны включать в себя задания разного уровня сложности [11; 12], проверяющие различные уровни знаний студентов [13]: усвоенные знания, умения применять усвоенные знания и умение синтезировать новые знания. Задания репродуктивного (базового) уровня сложности – это простые задания, проверяющие усвоение наиболее важных физических законов, определений, формул, сути явлений. Доля заданий базового уровня сложности в разных тестах колеблется от 40 до 60 %. Задания повышенного уровня сложности направлены на проверку умений использовать изученные законы и понятия физики для анализа поставленной проблемы, а также умения решать задачи на применение одной-двух формул изученных разделов курса физики.

Тестовые задания для самоконтроля должны обеспечить проверку формирования у обучающихся определенных компетенций [14], знаний, умений и навыков, перечень которых указан в соответствующей рабочей программе по физике (таблица 1). Это универсальная компетенция УК-1 «Системное и критическое мышление» (способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач)².

С учетом междисциплинарного уровня компетенции говорить о ее сформированности на уровне отдельной дисциплины достаточно сложно. Однако если имеется структурное представление компетенций в форме их профилей и уровней достижения, то можно дать качественную оценку «освоил» или «не освоил компетенцию» на тот или иной уровень при достижении или превышении пороговых баллов [15].

Применение тестов самопроверки дает возможность правильно организовать самостоятельную работу студентов [16]. Результат выполнения каждого отдельно взятого теста или всего комплекта тестовых заданий позволит обучающемуся сделать вывод о том, насколько хорошо он подготовлен к предстоящему экзамену. В зависимости от удовлетворенности результатом прохождения тестовых заданий обучающийся принимает решение перейти к усвоению других тем или же проработать те темы и вопросы, которые вызвали затруднения.

Обучающимся можно предложить самостоятельно «предсказать» свою возможную оценку на экзамене – рассчитать так называемый коэффициент усвоения [17] с использованием следующих критериев перевода в традиционную балловую систему: $K_y \in [0; 0,6)$ – «неудовлетворительно», $K_y \in [0,6; 0,8)$ – «удовлетво-

рительно», $K_y \in [0,8; 0,9)$ – «хорошо», $K_y \in [0,9; 1]$ – «отлично».

Своевременный мониторинг и анализ результатов выполненных тестовых заданий для самоконтроля позволит преподавателю делать выводы о ходе работы студента над изучением дисциплины, даст информацию об ошибках, недочетах и пробелах в его знаниях. Однако правильность оценки уровня знаний обучающегося в немалой степени зависит от качества использованных тестовых заданий. Сделать выводы о качестве разработанных тестов в целом и отдельных заданий теста, откорректировать задания, выявить и исключить из базы данных неудачные вопросы можно при помощи данных на основе анализа статистической обработки результатов выполнения тестов обучающимися [18; 19].

Качество тестовых заданий позволяют оценить данные на основе анализа статистической обработки результатов выполнения тестов обучающимися. Принципы такой обработки результатов тестовых испытаний определяются различными моделями теории педагогических измерений [20].

Цель исследования – разработка комплекта заданий для самоконтроля знаний студентов, изучающих курс физики в LMS Moodle, отвечающего критериям качества тестовых заданий.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

При разработке тестовых заданий для самоконтроля было последовательно выполнено несколько этапов: определение длины тестового задания; определение типа используемых тестовых заданий; определение уровня сложности заданий и умений и способов проверки деятельности; разработка содержания тестовых заданий для самоконтроля.

Разработанные тестовые задания прошли апробацию. В общей сложности эти задания в соответствии с графиком учебного процесса выполняли порядка 500 студентов СамГТУ очно-заочной формы обучения по профилю 21.03.01 «Нефтегазовое дело», разбитые на два примерно равных по численности потока (условно поток 1 и поток 2). Входное тестирование при этом не производилось.

После самостоятельного изучения материалов каждой темы курса физики обучающиеся выполняли соответствующий тест для самопроверки. Число попыток при этом не ограничивалось, однако в настройках теста был установлен случайный порядок (выбора) ответов, т. е. верный ответ каждый раз выдавался под другим номером. В каждом тесте самопроверки было 5 заданий: 3 базового и 2 повышенного уровня сложности.

Для оценки качества разработанных тестовых заданий для самопроверки были проанализированы значения следующих показателей, характеризующих тест в целом и отдельные задания теста: средний балл, стандартное отклонение оценок за тест, коэффициенты асимметрии и эксцесса, намеченный вес, эффективный вес, индекс легкости, стандартное отклонение, индекс (коэффициент) дискриминации. Значение этих показателей было получено с помощью встроенных возможностей системы дистанционного обучения (СДО) Moodle.

² ФГОС ВО по направлению подготовки 210301 Нефтегазовое дело, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 09.02.2018. № 96.

Таблица 1. Компетенции, формируемые у обучающихся

Компетенция	Количество заданий	Количество баллов
31 УК-1. 1. Знать: методики поиска, сбора и обработки информации, метод системного анализа	3	3
У1 УК-1. 2. Уметь: применять методики поиска, сбора, обработки информации, системный подход для решения поставленных задач и осуществлять критический анализ и синтез информации, полученной из актуальных российских и зарубежных источников. В1 УК-1. 3. Владеть: методами поиска, сбора и обработки, критического анализа и синтеза информации, методикой системного подхода для решения поставленных задач	2	4

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Первый вопрос, который был решен при разработке заданий для самоконтроля, – это определение длины тестового задания. Увеличение количества вопросов в тестовом задании позволит более качественно провести измерение знаний, но в то же время обучающийся затратит больше времени на его выполнение. Следует иметь в виду, что задания для самоконтроля предназначены для проверки знаний по каждому подразделу, что уже позволяет провести в достаточной степени детальную оценку и самоконтроль полученных знаний. Кроме того, изначально на выполнение каждого тестового задания для самоконтроля было отведено 15–20 минут. С учетом вышесказанного, а также норм времени на выполнение заданий разного уровня сложности и планируемого включения в задание для самоконтроля задач по теме соответствующего подраздела курса физики было принято решение ограничиться 5 заданиями в каждом тесте самопроверки.

LMS Moodle позволяет использовать тестовые задания разных типов: задания типа «верно/неверно», множественный выбор, на соответствие, вложенные ответы, вычисляемый, краткий ответ, числовой ответ, эссе и т. д. Выбор был сделан в пользу вопросов типа «множественный выбор». Предложение готового варианта ответа не способствует развитию мышления и не исключает возможности угадывания ответов студентами. Однако для заданий для самоконтроля, т. е. фактически тестовых заданий, выполняющих обучающие функции, список предложенных вариантов ответов можно рассматривать как некий элемент подсказки для студента. Отчасти поэтому для составления тестовых заданий для самоконтроля было решено использовать именно такой тип вопросов. Что касается количества вариантов ответов к каждому вопросу, было решено ограничиться 5 вариантами ответов, что дает вероятность случайного угадывания правильного ответа при ответе на каждый отдельно взятый вопрос 20 %, а вероятность правильного выполнения всего тестового задания без подготовки – 0,032 %.

Следующий этап, который был реализован при разработке заданий для самоконтроля, – определение уровня сложности заданий и умений и способов проверки деятельности. Поскольку рабочая программа дисциплины «Физика» студентов данного направления подготовки не предусматривает в первом семестре практических занятий, посвященных выработке навыков решения задач, то задачи высокого уровня сложности в тестовые

задания для самоконтроля не включались. В тестовых заданиях для самоконтроля представлены задания только базового и повышенного уровней сложности. Доля заданий базового уровня в тестах самопроверки составляет 60 %, т. е. 3 задания из 5. Два последних задания в тестах самопроверки – задания повышенного уровня сложности, т. е. задачи. В связи с разным уровнем сложности возник вопрос о разном количестве баллов, которые даются за правильное выполнение каждого задания. Было решено, что правильное выполнение заданий базового уровня сложности оценивается в 1 балл, а заданий повышенного уровня сложности – в 2 балла.

Разработка содержания тестовых заданий для самоконтроля показана на примере одного раздела курса физики – «Механика». При работе над курсом было выделено 6 подразделов, к каждому из которых были созданы тестовые задания для самоконтроля: «Кинематика поступательного и вращательного движения» (тест 1), «Динамика поступательного движения» (тест 2), «Динамика вращательного движения» (тест 3), «Элементы механики жидкостей» (тест 4), «Элементы специальной теории относительности» (тест 5), «Механические колебания и волны» (тест 6). В пределах каждой темы задания были разбиты на группы по признакам «уровень сложности», «тип задания», «проверяемые умения и способности действия». Задания различались по форме представления исходных данных: текстовые данные, табличные данные и графики. Выбранный набор позволяет в достаточной степени проводить самопроверку полученных знаний. На рис. 1 представлено структурирование одного из разработанных тестов самопроверки – теста «Кинематика поступательного движения».

В общей сложности при изучении раздела «Механика» обучающийся должен последовательно выполнить 6 тестовых заданий для самопроверки, т. е. ответить в общей сложности на 30 вопросов, имея при этом возможность исправить неудачно выполненное задание, т. е. пройти заново соответствующий тест.

Результаты выполнения пробного прогона тестов были проанализированы, сводные данные распределения обучающихся по баллам по итогам выполнения тестов самопроверки для раздела «Механика» показаны на рис. 2. На данной гистограмме четко видно, что наибольшие затруднения вызвал тест № 4 «Элементы механики жидкостей» (средний балл по всем группам 5,95 из 7 возможных), самым легким для студентов был тест № 1 «Кинематика поступательного и вращательного движения» (средний балл 6,44 из 7 возможных).



Рис. 1. Структура теста для самопроверки «Кинематика поступательного движения»

Был проведен анализ статистической обработки результатов выполнения тестов обучающимися, в том числе с помощью встроенных возможностей СДО Moodle. Обращает на себя внимание, что данные статистической обработки итогов выполнения обучающимися одного и того же тестового задания достаточно существенно отличаются для двух потоков. Это подтверждает убеждения авторов, что делать однозначные выводы о качестве разработанных тестовых заданий на основании одного-двух прогонов тестов нельзя. Тем не менее по результатам анализа статистической обработки тестов в целом можно сделать вывод, что тесты оказались достаточно легкими, не обладающими высокой дифференцирующей способностью, коэффициенты асимметрии и эксцесса незначительно отклоняются от значений для стандартной кривой нормального распределения результатов,

вопросы теста обладают достаточной согласованностью для тестовых заданий с малым количеством вопросов, а величина стандартной ошибки, учитывающей фактор везения, составляет 10–15 %. Для заданий самоконтроля, выполняющих не столько контролирующую, сколько диагностическую, обучающую и ориентирующие функции, эти показатели приемлемы.

Были определены и проанализированы значения показателей, определяющих качество отдельно взятых вопросов теста:

1. Намеченный вес (intended question weight) IQW_p^3 . Это вес вопроса в процентах, назначенный данному вопросу составителем тестового задания на этапе

³ Quiz statistics calculations.

URL: http://docs.moodle.org/dev/Quiz_statistics_calculations.

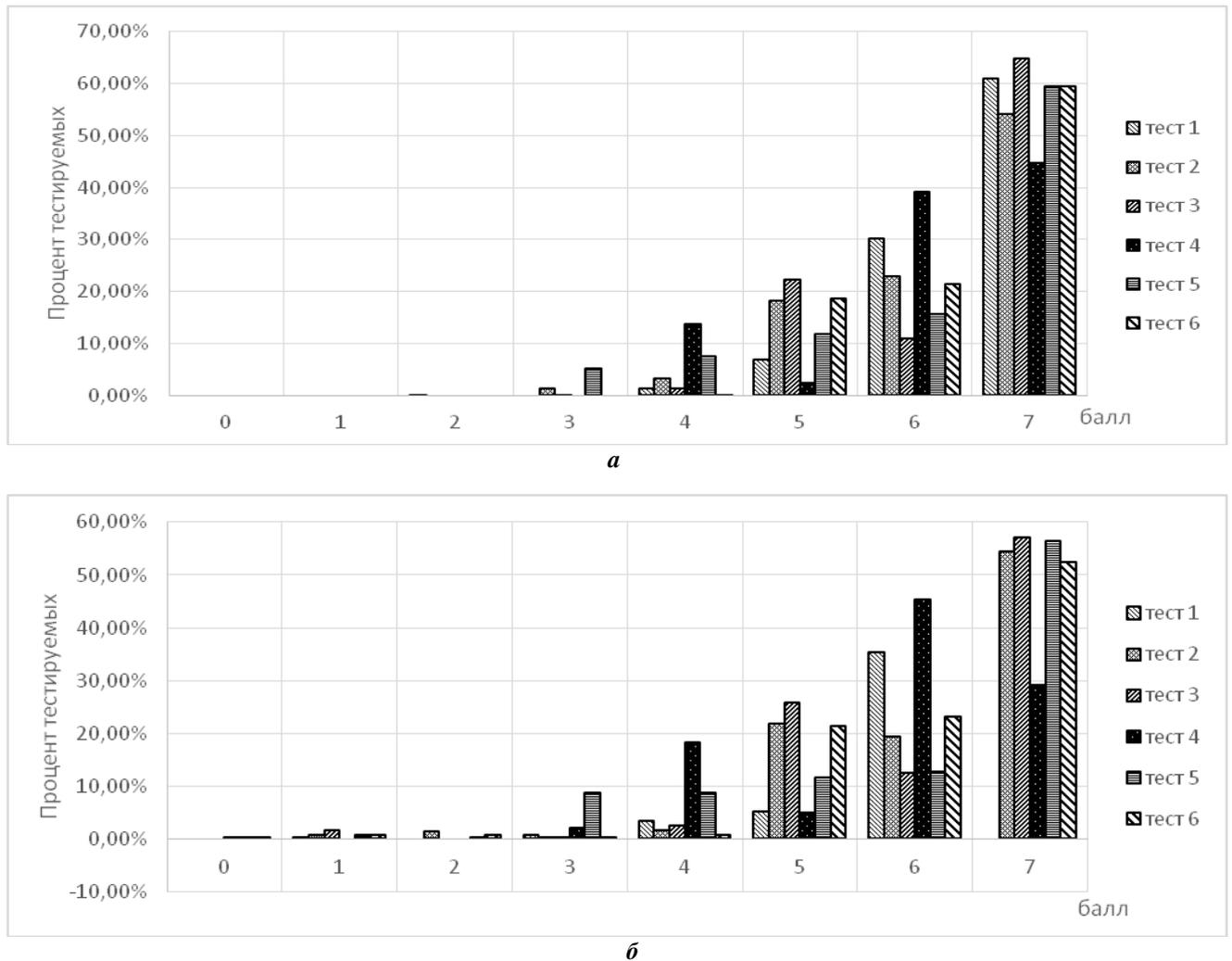


Рис. 2. Распределение обучающихся по баллам по итогам выполнения тестов самопроверки для раздела «Механика»: а – поток 1; б – поток 2

формирования теста. При разработке тестов самопроверки предполагалось, что за правильное выполнение каждого из трех первых вопросов дается 1 балл, а за правильное решение двух последних вопросов (это задачи) дается по 2 балла за каждый из них. Соответственно для вопросов 1–3 величина $IQW \approx 14,29\%$, для вопросов 4–5 обсуждаемых тестовых заданий самопроверки $IQW \approx 28,57\%$.

2. Эффективный вес (effective question weight) EQW_p ⁴. Его значение характеризует фактическую долю данного вопроса в итоговой оценке. Данная характеристика позволяет разработчикам тестового задания скорректировать назначенный вес вопроса. В идеальной ситуации эффективный вес должен быть равен назначенному.

Данные, приведенные на рис. 3 для потока 1 и потока 2, показывают, что эффективный вес вопросов 1–4 по всем тестам в среднем примерно соответствует назначенному, а вот для вопроса 5 (расчетной задачи) эти показатели отличаются довольно существенно.

3. Индекс легкости (facility index) F_p ⁵. В Moodle его значение рассчитывается в процентном выражении.

Индекс легкости показывает, какая часть тестируемых ответила правильно на анализируемый вопрос. Чем он выше, тем проще вопрос для данной группы обучающихся. Задания с индексом легкости, равным единице, является слишком легким: на него правильно ответили все тестируемые, задания с индексом легкости, равным нулю, – излишне сложные. Конечно, на величину этого показателя влияет и уровень подготовки обучающихся, отвечающих на вопросы теста.

Значения индекса легкости (в долях) для разработанных тестов приведены на рис. 4. Расчетные значения индекса легкости соответствующих вопросов примерно одинаковы для обоих потоков. Для всех разработанных тестовых заданий расчетное значение индекса легкости лежат в диапазоне $[0,63; 1,00]$. При этом высокими значениями F_p характеризуются как качественные задания, так и расчетные задачи. Анализ разработанных тестов с этой точки зрения подтверждает, что данные тесты прекрасно подходят для заданий самопроверки, но для экзаменационных заданий малоприспособны.

4. Стандартное отклонение (среднеквадратичное отклонение) (standard deviation) SD_p ⁶. В Moodle данный

⁴ См. 3.

⁵ См. 3.

⁶ См. 3.

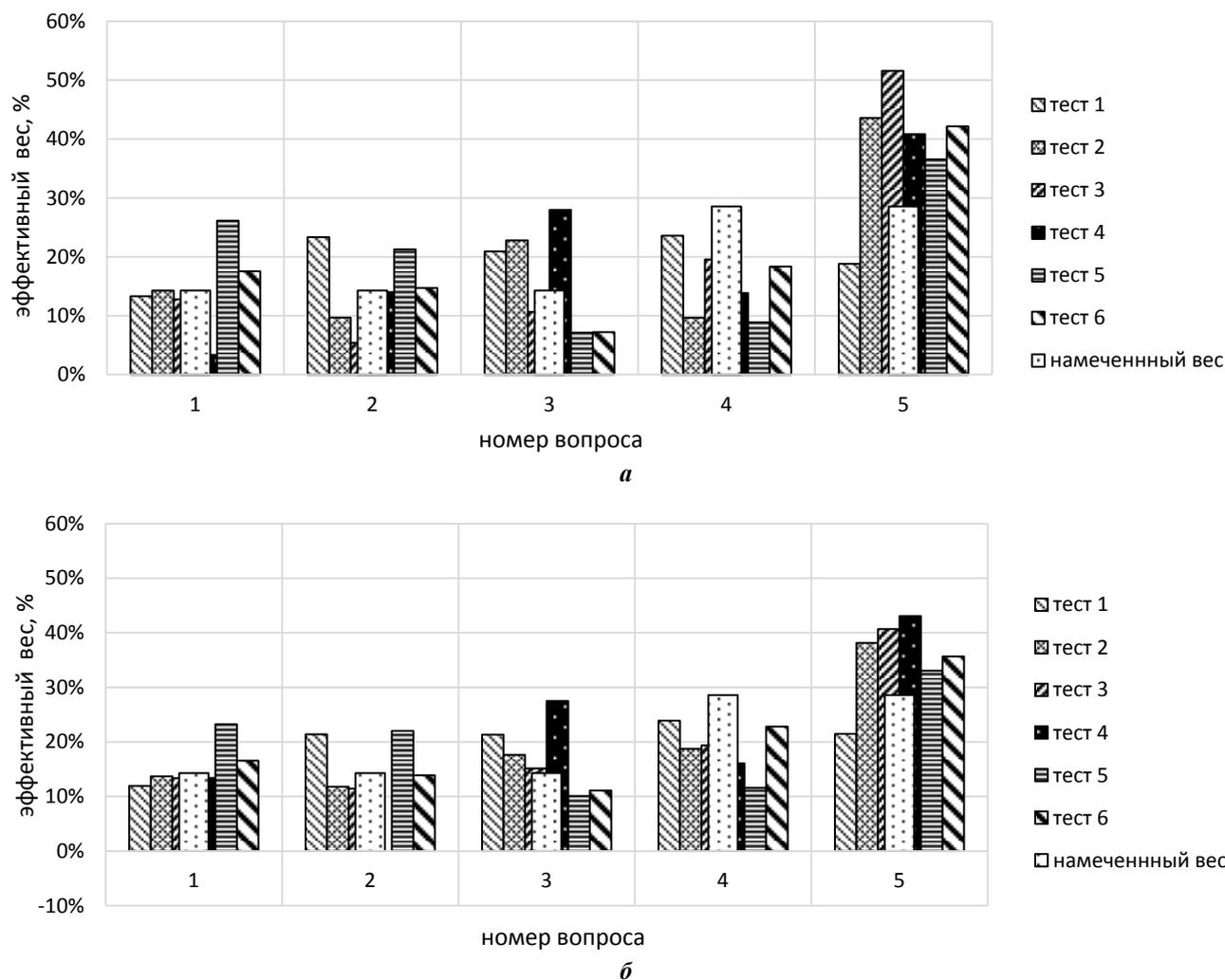


Рис. 3. Эффективный вес: а – поток 1; б – поток 2

показатель рассчитывается в процентах. Величина стандартного отклонения характеризует разброс значений оценок, полученных за данное задание теста. Чем меньше его значение, тем большее количество тестируемых получили за этот вопрос одинаковую оценку. В том случае, если ответы всех студентов этот вопрос были одинаковыми, то отклонение будет равно нулю. Если для какого-либо вопроса данный показатель меньше 0,3, то этот вопрос не обладает хорошей дифференцирующей способностью и не способен разделять студентов на сильных и слабых. Вопрос признается однозначно неудачным, если данный показатель для него равен нулю.

На диаграммах (рис. 5, рис. 6) показаны значения стандартного отклонения (в долях от единицы). Значения этого показателя немного отличаются для одного и того же вопроса по результатам выполнения тестов разными потоками.

Для всех обсуждаемых заданий данный показатель варьировался от 0,12 до 0,46. Хотя задания для самопроверки предполагают большую лояльность, чем экзаменационные задания, в дальнейшем при работе над базой вопросов те задания, для которых показатель был меньше 0,2 при тестировании на обоих потоках, планируется заменить на другие.

5. Индекс (коэффициент) дискриминации (discrimination index) D_p ⁷. Он может принимать как положительные, так и отрицательные значения. В Moodle его значение также рассчитывается в процентах. Индекс дискриминации как бы связывает оценку за данный конкретный вопрос и за все тестовое задание в целом. Если значение индекса дискриминации для данного вопроса равно 1, то на данный вопрос все сильные студенты дали правильные ответы, а слабые – неправильный. Если этот показатель равен нулю, то и сильные, и слабые обучающиеся ответили на этот вопрос одинаково. Такая ситуация характерна для вопросов с индексом легкости, близким к 0 или к 1, а при индексе легкости, равном 0 или 1, D_p будет не определен. Если для какого-либо вопроса значение индекса дискриминации отрицательно, то слабые обучающиеся на него отвечали лучше, чем сильные. Однако исключать вопросы на основании тестирования только одной группы было бы нерационально.

Как и ожидалось, результаты статистической обработки отличаются в зависимости от группы тестируемых (рис. 7). В то же самое время примерно 10 % от общего количества вопросов после тестирования в обоих

⁷ См. 3.

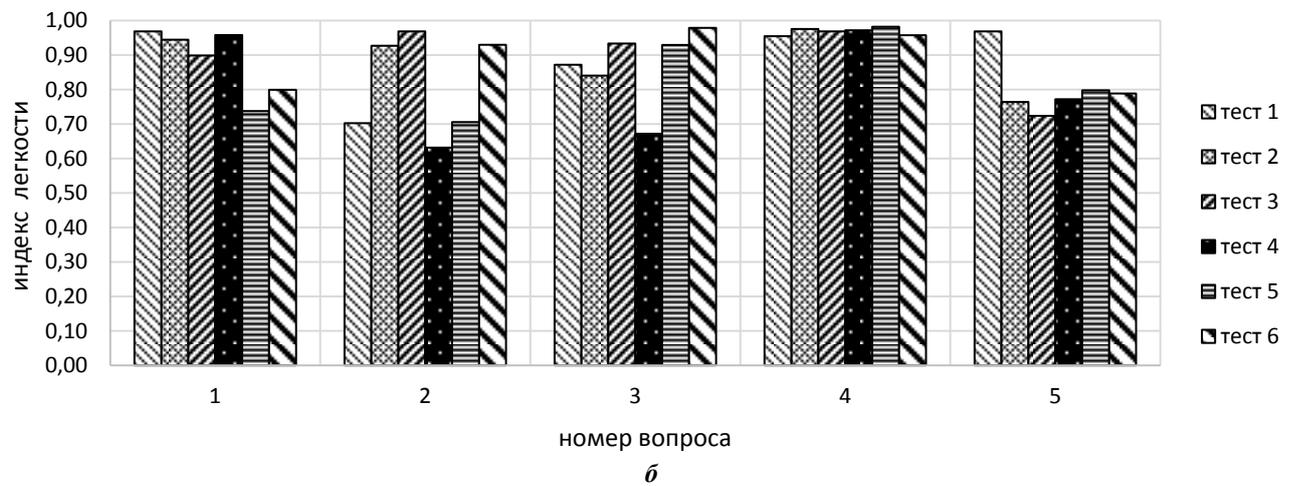
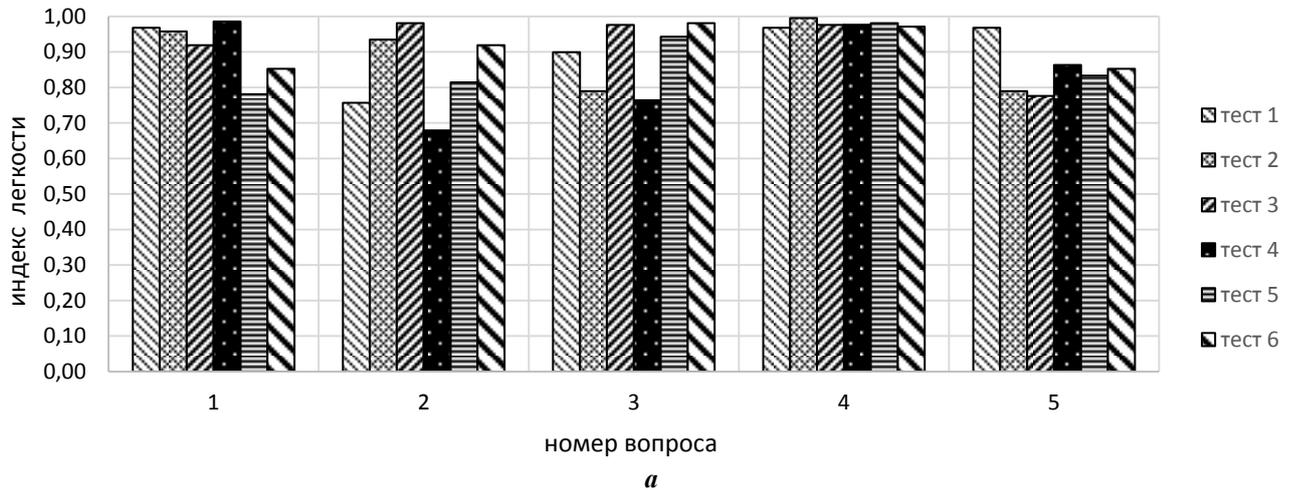


Рис. 4. Индекс легкости: а – поток 1; б – поток 2

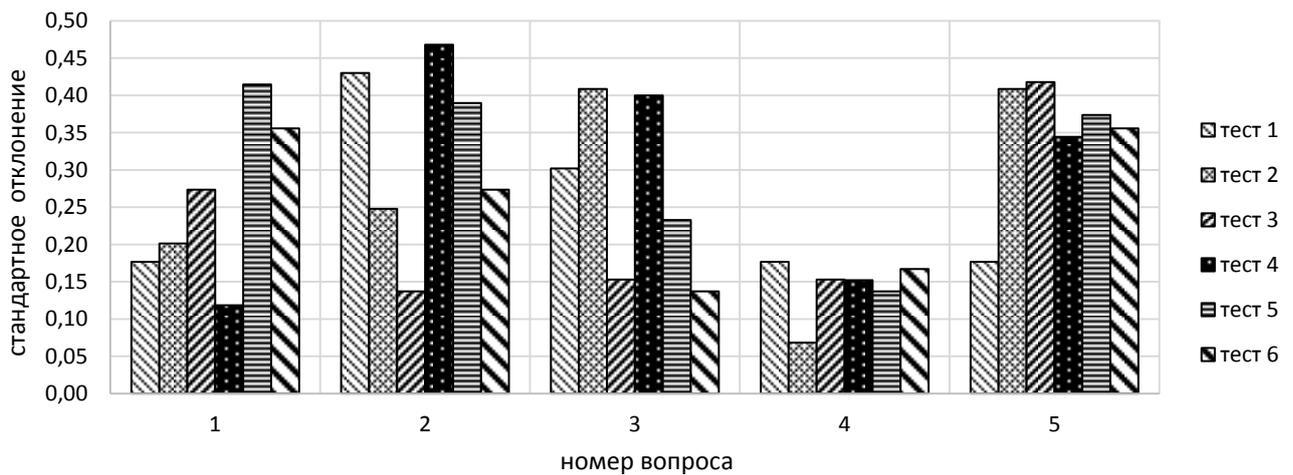


Рис. 5. Стандартное отклонение: поток 1

потоках характеризовались отрицательным значением этого параметра. Эти вопросы в дальнейшем планируется заменять. Например, однозначно будет заменен 2-й вопрос 4-го теста: «Какой вид имеет уравнение неразрывности?» – с выбором математической формы записи этого

уравнения, для которого значения индекса дифференциации составило $-0,31$ для потока 1 и $-0,39$ для потока 2.

Считается, что задание обладает достаточной дифференцирующей способностью, если значение данного коэффициента больше или равно $0,3$. Максимальное

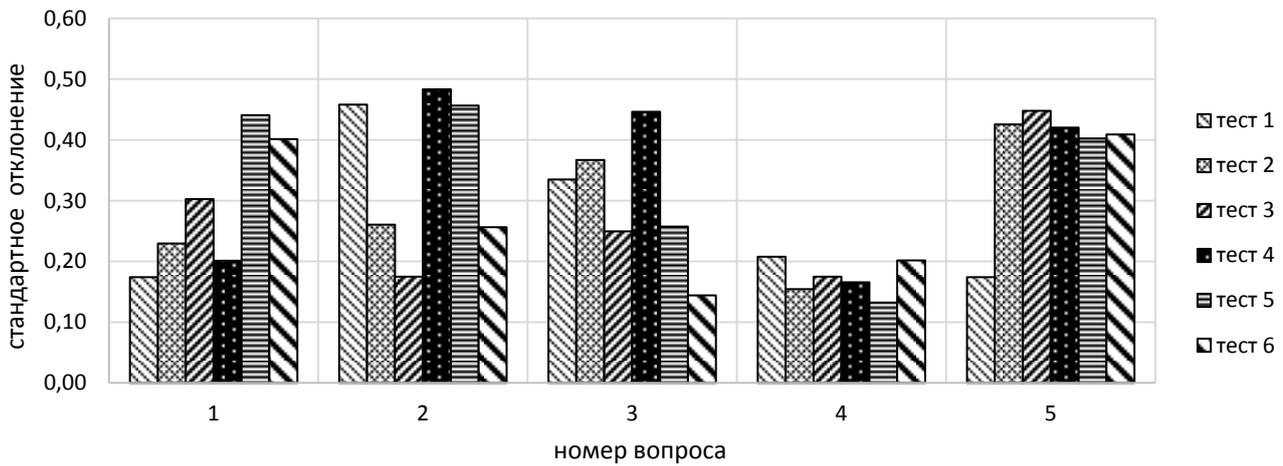


Рис. 6. Стандартное отклонение: поток 2

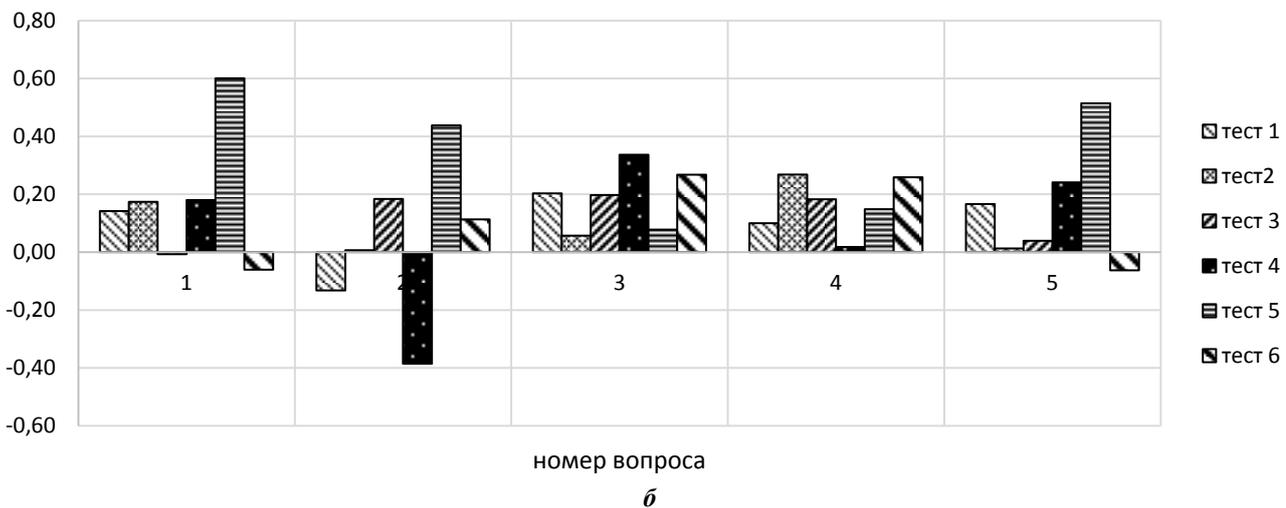
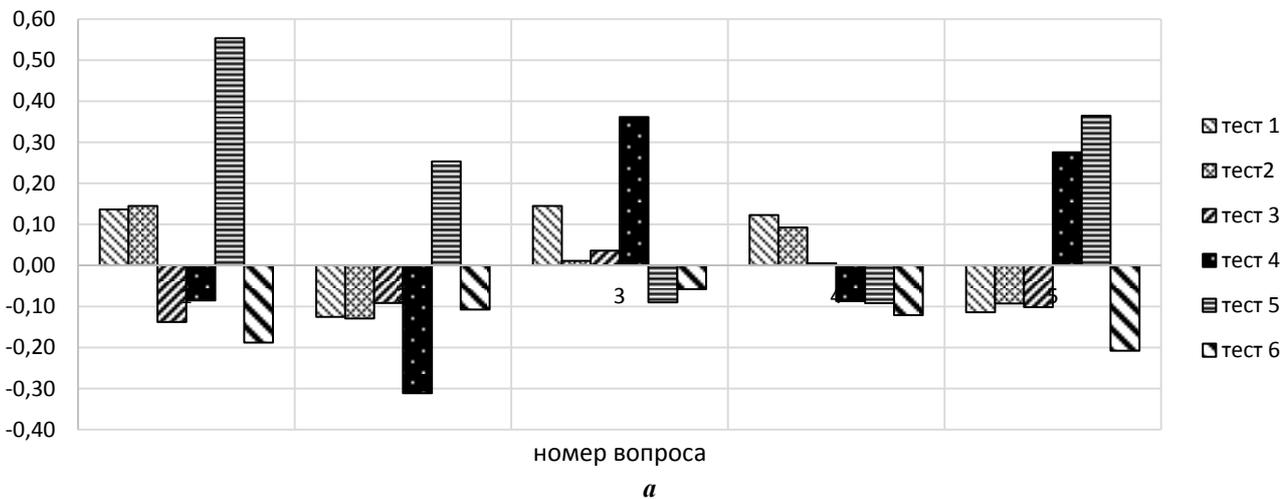


Рис. 7. Индекс дифференциации: а – поток 1; б – поток 2

положительное значение D_p для использованных вопросов составило 0,54. Значение D_p для тех вопросов, у которых индекс легкости был равен 1, как и ожидалось, было не определено.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Подводя итоги, можно сказать, что разработанный фонд оценочных средств для самоконтроля студентов очно-заочной формы обучения позволяет обобщить,

проанализировать и систематизировать информацию по степени освоения как отдельных подразделов курса, так и всего курса «Физика» как обучающемуся, так и преподавателю.

Полученные с помощью модуля статистической обработки результатов выполнения тестов, интегрированного в LMS Moodle, значения характеристик качества тестов показали их пригодность для самопроверки, что позволяет повысить эффективность подготовки студентов к промежуточной аттестации (экзамену) и сформировать самообразовательные компетенции, необходимые не только для личностного роста, но и для будущей профессиональной деятельности.

Анализ показателей, характеризующих качество отдельно взятых вопросов тестов самопроверки, выявил, что база используемых тестовых вопросов требует небольшой корректировки и, конечно, расширения. Ожидается, что замена в тестах некоторых «неудачных» вопросов приведет к увеличению внутренней согласованности теста в целом и уменьшению стандартной ошибки.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Разработаны тестовые задания для самоконтроля по разделу «Механика», встроенному в учебный курс физики под управлением LMS MOODLE, и проанализированы их основные характеристики и параметры. Анализ показал, что разработанные тестовые задания эффективны в плане организации и контроля самостоятельной работы обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Довгаленко В.В., Савченко Е.В. Система дистанционного обучения Moodle как метод преподавания физики в вузах // *Modern science*. 2019. № 11-3. С. 239–242.
2. Шурыгин В.Ю., Краснова Л.А. Организация самостоятельной работы студентов при изучении физики на основе использования элементов дистанционного обучения в LMS Moodle // *Образование и наука*. 2015. № 8. С. 125–139.
3. Ткачева Т.М. Мотивация как стимул самостоятельной работы студентов технических университетов // *История и педагогика естествознания*. 2018. № 1. С. 13–15.
4. Петров А.В., Стародубцева В.С. Сущность самоконтроля в психолого-педагогической теории и практике обучения школьников и студентов вуза // *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 3. С. 78–83.
5. Ефремова Н.А., Рудковская В.Ф., Витюк Е.С. О некоторых проблемах обучения физике в вузе // *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 8-1. С. 116–120.
6. Джанелли М. Электронное обучение в теории, практике и исследованиях // *Вопросы образования*. 2018. № 4. С. 81–98.
7. Пачурин Г.В., Тюмина Н.С., Шевченко С.М. Анализ тестирования как средства контроля знаний обучающихся // *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 4. С. 168–176.

8. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М.: Интеллект-центр, 2001. 296 с.
9. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2002. 239 с.
10. Аванесов В.С. Применение педагогических измерений и новых образовательных технологий для модернизации образования // *Педагогические измерения*. 2015. № 1. С. 3–28.
11. Косухин В., Логинова Г., Логинова И. Роль и место тестирования в деятельности вуза // *Высшее образование в России*. 2008. № 1. С. 94–97.
12. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология. М.: Народное образование, 2001. 432 с.
13. Шахгельдян К.И., Садон Е.В. Проблемы развития и внедрения системы тестирования в высшем учебном заведении // *Открытое образование*. 2006. № 2. С. 28–40.
14. Прохоров В.А. Профессиональный стандарт и ФГОС бакалавриата // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 1. С. 31–36.
15. Ефремова Н.Ф. Специфика и проблемы формирования и оценивания компетенций // *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 6. С. 188–195.
16. Белозёрова С.И., Белозеров О.И. Организация контроля знаний студентов в LMS MOODLE // *Современные проблемы науки и образования*. 2018. № 6. С. 188–195.
17. Бесперстова Е.Н. Управление самообразовательной деятельностью студентов технических университетов // *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*. 2015. № 4. С. 189–195.
18. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Логос, 2002. 431 с.
19. Нестеров С.А., Сметанина М.В. Оценка качества тестовых заданий средствами среды дистанционного обучения Moodle // *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Информатика. Телекоммуникации. Управление*. 2013. № 5. С. 87–92.
20. Чистякова Е.А., Макенова Н.А. Анализ и оценка тестовых заданий в среде Moodle // *Научный вестник НГТУ*. 1995. № 1. С. 435–438.

REFERENCES

1. Dovgalenko V.V., Savchenko E.V. The system of Moodle e-learning as a method of teaching physics in universities. *Modern science*, 2019, no. 11-3, pp. 239–242.
2. Shurygin V.Yu., Krasnova L.A. Organization of students' independent work in studying physics based on distance learning technology in LMS Moodle. *Obrazovanie i nauka*, 2015, no. 8, pp. 125–139.
3. Tkacheva T.M. Motivation as an incentive of self-work for students of technical university. *Istoriya i pedagogika estestvoznaniya*, 2018, no. 1, pp. 13–15.
4. Petrov A.V., Starodubtseva V.S. The basics of self-control in psychological and pedagogical theory and practice of teaching pupils and students of a university. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2017, no. 3, pp. 78–83.

5. Efremova N.A., Rudkovskaya V.F., Vityuk E.S. On some issues of learning physics in high school. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2016, no. 8-1, pp. 116–120.
6. Dzhanelli M. Elearning in theory, practice, and research. *Voprosy obrazovaniya*, 2018, no. 4, pp. 81–98.
7. Pachurin G.V., Tyumina N.S., Shevchenko S.M. Analysis of testing as a means of control of knowledge of learners. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2017, no. 4, pp. 168–176.
8. Mayorov A.N. *Teoriya i praktika sozdaniya testov dlya sistemy obrazovaniya* [The theory and practice of creating tests for educational system]. Moscow, Intellect-tsentr Publ., 2001. 296 p.
9. Avanesov V.S. *Kompozitsiya testovykh zadaniy* [Test tasks composition]. Moscow, Tsentr testirovaniya Publ., 2002. 239 p.
10. Avanesov V.S. The application of educational measurements and new educational technologies for modernization of education. *Pedagogicheskie izmereniya*, 2015, no. 1, pp. 3–28.
11. Kosukhin V., Loginova G., Loginova I. The role and place of testing in the university's activity. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2008, no. 1, pp. 94–97.
12. Mikhaylychev E.A. *Didakticheskaya testologiya* [Didactic testology]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2001. 432 p.
13. Shakhgeldyan K.I., Sadon E.V. The problems of development and introduction of testing system in a higher educational institution. *Otkrytoe obrazovanie*, 2006, no. 2, pp. 28–40.
14. Prokhorov V.A. Professional standard and federal state educational standard for undergraduate programs. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2018, vol. 27, no. 1, pp. 31–36.
15. Efremova N.F. The specifics of formation and evaluation of competences. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2017, no. 6, pp. 188–195.
16. Belozeroва S.I., Belozeroв O.I. Organization of control of student's knowledge in LMS MOODLE. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2018, no. 6, pp. 188–195.
17. Besperstova E.N. Control of self-educational activities of engineering students. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2015, no. 4, pp. 189–195.
18. Chelyshkova M.B. *Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov* [Theory and practice of educational tests construction]. Moscow, Logos Publ., 2002. 431 p.
19. Nesterov S.A., Smetanina M.V. Quality measurement of the test tasks in the learning management system Moodle. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Informatika. Telekommunikatsii. Upravlenie*, 2013, no. 5, pp. 87–92.
20. Chistyakova E.A., Makenova N.A. Analysis and evaluation of test tasks in the moodle environment. *Nauchnyy vestnik NGTU*, 1995, no. 1, pp. 435–438.

THE DEVELOPMENT OF TASKS FOR SELF-CONTROL AND ANALYSIS OF THEIR QUALITY USING THE MOODLE SYSTEM

© 2021

Yu.V. Velikanova, PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, assistant professor of Chair “General Physics, Geology and Physics of Oil and Gas Production”

E.A. Kosareva, PhD (Engineering), Associate Professor, assistant professor of Chair “General Physics, Geology and Physics of Oil and Gas Production”
Samara State Technical University, Samara (Russia)

Keywords: tests for self-control; Moodle system; quality of education; physics; development; verifiable competencies; test quality indicators; achievement rate; assessment tools fund.

Abstract: When studying disciplines, not all students can objectively assess the quality of their knowledge and the level of their preparation for intermediate certification (test or exam). As a backup tool, the authors developed and introduced into the educational process one of the simple and effective ways to test oneself – tests for self-control in all sections of the course, which are integrated into the physics training course under the control of LMS MOODLE. In the example of the Mechanics section, the paper shows the technique for calculating the main characteristics and parameters of test cases. The authors analyzed the results of the test cases using the data of the built-in statistical processing module. Course approval showed that the developed test tasks are efficient in terms of improving the quality of students' knowledge. Using the indicators defined in the LMS MOODLE Statistics module, the authors evaluated the quality of both the test cases as a whole and individual tasks. It allowed correcting the task cases, identifying and excluding unsuitable questions from the database, and identifying the sections that caused the most difficulties. The analysis showed that the created base of test tasks for self-control is suitable for further use, taking into account a slight adjustment. The calculation of the achievement rate allows predicting the assessment and specifying the topics that cause difficulties. Repeated testing makes it possible to achieve the desired result. Self-control allows creating self-educational competencies and improving the quality of education.

ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ В ЗАОЧНОЙ ФОРМЕ: ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

© 2021

Е.А. Клеймёнов, кандидат социологических наук,
доцент кафедры социально-гуманитарных и экономических дисциплин
Е.В. Чепиков, кандидат философских наук,
доцент кафедры социально-гуманитарных и экономических дисциплин
Дальневосточный юридический институт МВД России, Хабаровск (Россия)

Ключевые слова: вузы МВД России; ДВЮИ МВД России; заочное образование; качество образования; слушатели ФЗО; общественное мнение преподавателей и обучающихся; дистанционное обучение.

Аннотация: Значительную долю обучающихся в образовательных организациях Министерства внутренних дел Российской Федерации (МВД России) составляют слушатели заочной формы обучения. Вместе с тем актуального социологического осмысления условий реализации образовательного процесса с их участием в литературе практически нет. В связи с этим авторами была поставлена цель – на основе изучения общественного мнения обучающихся и преподавательского состава провести социологический анализ условий образовательного процесса, реализуемого в образовательной организации системы МВД России в заочной форме. В качестве объектов исследования выступили слушатели и преподаватели Дальневосточного юридического института МВД России. Надежность результатов обеспечена сочетанием использованных в работе количественных и качественных (фокусированных групповых интервью) социологических опросов. Авторы приходят к выводу о том, что основной мотив поступления в образовательную организацию системы МВД России – это возможность получить юридическое образование. Главные содержательные достоинства обучения в Дальневосточном юридическом институте МВД России опрошенные слушатели видят в практической, правоохранительной направленности полученного образования, а также в дисциплине и строгости порядка реализации образовательного процесса. Сложности образовательного процесса респонденты-обучающиеся усматривают прежде всего в недостаточном количестве времени, отведенного для сессионного периода – для очного взаимодействия с преподавателями. Отдельным блоком авторы представляют состояние и перспективы обучения по заочной форме с использованием дистанционных образовательных технологий: показан дуализм восприятия таких технологий преподавательским составом и обучающимися; определена зависимость между уровнем подготовки опрошенных и оценками указанных перспектив; выявлены альтруистичные настроения преподавателей по отношению к возможному полному переводу заочного образования на дистанционную форму.

ВВЕДЕНИЕ

Одним из магистральных направлений реформы Министерства внутренних дел Российской Федерации МВД (далее – МВД России), проведенной в 2012 году, стало совершенствование кадрового обеспечения органов внутренних дел Российской Федерации¹ (далее – ОВД). Законодательство РФ ведущую роль в подготовке кадров для замещения должностей среднего, старшего и высшего начальствующего состава отводит образовательным организациям высшего образования МВД России². Об особой значимости ведомственных образовательных организаций (далее также – вузы МВД России) для кадровой инженерии ОВД заявляют и руководство МВД России³, и представители научного сообще-

ства министерства. Одни из них делают акцент на общем значении специализированных, ведомственных, образовательных организаций в деле подготовки кадров для ОВД как таковых [1; 2], другие уделяют внимание значению вузов МВД России в период проведения реформы данной правоохранительной структуры [3; 4]. Как и в большинстве образовательных организаций высшего образования страны, обучение в вузах МВД России проходит как в очной, так и в заочной форме. При этом обучающихся по заочной форме обучения в вузах МВД России не намного меньше, чем курсантов и слушателей очной формы. К примеру, в крупнейшей ведомственной образовательной организации МВД России – Московском университете МВД России в 2019 году на очную и заочную формы обучения были приняты 696 и 539 человек соответственно⁴, а реализация

¹ Указ Президента Российской Федерации от 24 декабря 2009 г. № 1468 «О мерах по совершенствованию деятельности органов внутренних дел Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. 2009. № 52. Ч. 1. Ст. 6536.

² Федеральный закон от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. 2011. № 49. Ч. 1. Ст. 7020.

³ Выступление Министра внутренних дел Российской Федерации генерала полиции Российской Федерации Владимира Колокольцева на расширенном заседании коллегии Министер-

ства внутренних дел Российской Федерации // Министерство внутренних дел Российской Федерации. URL: <https://мвд.рф/news/item/19639138/?year=2020&month=2&day=2>.

⁴ Результаты приема на обучение по программам подготовки специалистов среднего звена, программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры в 2019 году в Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя // Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя. URL: https://мосу.мвд.рф/Obrazovanie/Rezultat_vstupitelnoy_kampanii.

образовательного процесса с участием слушателей-заочников вузов МВД России имеет не только правовые, но и педагогические, организационные, психические особенности. К последним, в частности, относятся осознанность обучения и повышенная мотивация, стремление обучающегося к самореализации, индивидуализация обучения, совместная деятельность обучающегося и обучающегося по планированию, реализации, оцениванию и коррекции учебного процесса, приоритет самостоятельного обучения [5; 6].

Самостоятельность в обучении некоторые авторы относят к организационным, а не психологическим аспектам образования в заочной форме и раскрывают ее через выделение репродуктивной (работа с методическими материалами, решение типовых задач по образцу, самостоятельное изучение отдельных тем, ответы на вопросы для самопроверки) и продуктивной (творческая и научно-исследовательская работа слушателей, выполнение проектных заданий, подготовка научных статей) работы [7]. Организационная специфика образовательного процесса по заочной форме в вузах МВД России находит свое отражение и при государственной итоговой аттестации: в частности, увеличивается объем задействованного на государственных экзаменах слушателей аудиторного фонда, возникают существенные трудности при проведении дополнительного государственного экзамена для выпускника, который по уважительным причинам отсутствовал во время основного экзамена [8].

К факторам, влияющим на педагогические техники при ведении занятий со слушателями заочной формы обучения, исследователи относят половозрастной состав (доминируют мужчины в возрасте от 20 до 40 лет) [9], различия в возрасте, жизненном и профессиональном опыте, специальных званиях, неодинаковый срок службы в ОВД (от 1 года и более 20 лет) и неодинаковую выслугу в занимаемой должности (от 1 года и до 5 лет), различные уровни (наличие у одних слушателей высшего или незаконченного высшего образования, а у других – среднего специального и среднего образования) и профиль образовательной (юридическое, техническое, педагогическое, экономическое, медицинское образование) [10] и профессиональной подготовки (по основному месту службы они представляют совершенно разные подразделения МВД России) [9].

Несмотря на это, в специальной научной литературе преимущественно освещены образовательные практики очной формы обучения в вузах МВД России. Это касается и методики преподавания отдельных дисциплин, прежде всего специальных (физической [11; 12], огневой [13; 14], тактико-специальной подготовки [15; 16]), и морально-нравственного воспитания и мотивационной палитры обучающихся. Вопросы заочного обучения в таких образовательных организациях в гораздо меньшей степени затрагиваются в научных изданиях.

Рассмотрение таких вопросов в литературе осуществляется преимущественно в русле педагогической науки. Так, в свете развития информационно-телекоммуникационных технологий в научной среде выделен целый блок исследований, посвященных обучению слушателей заочной формы обучения с использованием электронных образовательных систем. В них, в частности, обобщается положительный опыт исполь-

зования таких систем [17], а также те сложности, с которыми сталкиваются слушатели-заочники при работе с ними [18].

Вместе с тем сохраняют свою актуальность изучение педагогических принципов работы со слушателями заочной формы обучения, методик преподавания некоторых дисциплин, организация отдельных видов работ. Значительную долю в обучении слушателей-заочников занимает выполнение письменных работ. В связи с этим ряд исследователей предлагают для каждого контрольного задания подготавливать большее число вариантов, чтобы иметь возможность предлагать разнообразные задания, ежегодно обновлять их, чтобы тексты не устарели [19], использовать для контрольных работ практико-ориентированные задания [20].

Современных же социологических исследований, нацеленных на комплексное изучение обучения по заочной форме на основе общественного мнения различных субъектов образовательного процесса в вузах МВД России, в литературе практически нет. Особую значимость такие исследования приобретают на фоне активизации дискуссий о возможном полном или частичном переводе заочного обучения в России на обучение с использованием дистанционных образовательных технологий – именно их результаты позволят оценить восприятие указанного перевода как педагогическим сообществом, так и обучающимися, а значит, и спрогнозировать эффективность такой инновации.

Представленное исследование направлено на выявление мотивов и ожиданий от получения образования, оценки реализации образовательного процесса с выделением положительных и отрицательных сторон такой реализации, предложений по улучшению условий получения образования, изучение функционирования электронной образовательной среды Дальневосточного юридического института МВД России (далее также – Институт, ДВЮИ МВД России), а также перспективы частичного перевода получения высшего образования (по социально-гуманитарным и общеправовым дисциплинам (первые два года обучения)) в заочной форме на обучение с использованием дистанционных технологий.

Цель исследования – проведение социологического анализа условий образовательного процесса, реализуемого в образовательной организации системы МВД России в заочной форме, на основе изучения общественного мнения обучающихся и профессорско-преподавательского состава.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Авторами проведены количественные и качественные исследования общественного мнения обучающихся по заочной форме, а также научно-педагогических работников – профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) в Дальневосточном юридическом институте МВД России – единственном ведомственном вузе МВД России, расположенном на территории Дальневосточного федерального округа.

Эмпирическую основу исследования составили результаты построенных на выборке основного массива количественных опросов слушателей факультета заочного обучения ДВЮИ МВД России (июнь 2019 года)

(далее – слушатели ФЗО); выпускников, получивших первое высшее образование (юридическое) по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность ($n=52$) (далее также – слушатели специалитета) и направлению подготовки 45.03.01 Юриспруденция ($n=40$) (далее также – бакалавры (слушатели, обучающиеся по данному направлению подготовки в Институте, получают второе высшее образование (юридическое)), а также выпускников, получивших среднее специальное образование по специальности 40.02.02 Правоохранительная деятельность ($n=15$) (далее – слушатели СПО).

Кроме того, использовались качественные социологические методы исследования: результаты 5 фокусированных групповых интервью слушателей ФЗО Института, в которых приняли участие 48 человек. Фокус-группы проводились в течение 2019 года. Количественный опрос ППС также был проведен с использованием выборки основного массива (июнь 2019 года, $n=148$), качественный – посредством фокусированных групповых интервью (2 фокус-группы проведены в мае 2019 года, $n=20$).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Мотивы поступления в ДВЮИ МВД России и ожидания слушателей ФЗО от получения образования

Результаты опросов показали, что мотивационная структура у слушателей различных специальностей неоднородна (таблица 1).

Количественные данные о мотивации обучающихся для поступления в Институт подтверждаются результатами фокусированных групповых интервью. Верификации из таких интервью касаются прежде всего качества образования, получаемого в ДВЮИ МВД России, в его противопоставлении качеству образования, получаемого в гражданских, не относящихся к силовым ведомствам, образовательных организациях: *«У нас в городе отношение к выпускникам из гражданских институтов хуже... ребят с образованием из нашего вуза действительно ценят. Даже в адвокатуре».*

Некоторые респонденты в фокус-группах сообщили и о карьерных мотивах поступления, и о важности образования для профессионального роста, и о престиже Института (выделено мной. – Е.А.): *«Поступил, потому что предложили на работе... престижно».*

Наряду с этим качественные исследования расширили спектр представлений о мотивах сотрудников для поступления в Институт. К таким многие участники фокус-групп относят обучение за счет бюджетных средств: *«У меня семья, небольшой оклад, и я не могу позволить себе получать высшее образование в другом вузе, на платной основе».*

Для многих опрошенных в рамках фокус-групп бакалавров и слушателей специалитета существенное значение имела самоценность высшего образования: *«Все-таки человеку нужно высшее образования для себя».*

Преимущества обучения по заочной форме в ДВЮИ МВД России в социологическом измерении

Результаты качественных опросов показали, что у большинства опрошенных ожидания от обучения

оправдались, и они получили то, на что рассчитывали при поступлении: *«Ожидания соответствуют тому, как проходило обучение... Все... исполнилось».*

Вместе с тем количественные опросы также показывают, что в наименьшей степени указанные ожидания оправдались у бакалавров: 63 % опрошенных данной категории в случае, если бы им повторно пришлось выбирать образовательную организацию для обучения, выбрали бы Институт. В то же время среди слушателей СПО и слушателей специалитета аналогичный выбор в пользу ДВЮИ МВД России сделал бы каждый девятый опрошенный (92 и 93 % соответственно), что, вероятно, вызвано меньшим образовательным уровнем, а значит, и уровнем притязаний к качеству образовательного процесса.

Данный вывод может подтверждаться распределением оценок качества образования и компетентности ППС слушателями ФЗО различных категорий (таблица 2).

Из представленных данных, действительно, видно, что бакалавры менее высоко оценивают качество образования и уровень подготовки ППС. Вместе с тем в целом восприятие опрошенными уровня образования в Институте является положительным.

К условиям, позволяющим слушателям ФЗО позитивно оценить качество образования в Институте, опрошенные относят практическую, правоохранительную направленность полученного образования: в этом признался каждый четвертый опрошенный бакалавр и слушатель специалитета.

О факторах, влияющих на восприятие качества образования, можно судить и по результатам фокусированных групповых интервью. Так, некоторые опрошенные в фокус-группах, характеризуя образовательный процесс в Институте, отметили дисциплину и строгость порядка при его реализации: *«Очень высокий уровень дисциплины, это стимулирует к обучению».*

Некоторые опрошенные обозначили в качестве позитивного фактора образовательного процесса наличие преподавателей, имеющих опыт практической деятельности в ОВД: *«Лекции нескучные... приводят примеры из практики», «Преподаватели имеют опыт, кто-то был в "горячих точках"».*

Ряд респондентов, напротив, свидетельствуют о достаточно серьезном теоретическом, научном уровне подготовки ППС: *«Удивил хороший научный уровень», «...не ожидал, что здесь будут проводить занятия доктора наук. Стоит послушать людей с таким опытом».*

Большинство опрошенных в фокус-группах из числа ППС Института также воспринимают систему заочного образования в ДВЮИ МВД России как достаточно эффективную: *«Заочное образование у нас в целом эффективное».*

Вместе с тем многие опрошенные из числа ППС эффективность такой системы ставят в зависимость от мотивации, заинтересованности самих обучающихся по заочной форме, что вполне соответствует признанным в педагогике особенностям заочного обучения [8]: *«Кто желает учиться, для того система заочного образования эффективна».*

Помимо педагогических и организационных сторон образовательного процесса важное место в его структуре занимает психическое самочувствие обучающихся.

Таблица 1. Мотивы поступления слушателей ФЗО различных специальностей (направлений подготовки) в ДВЮИ МВД России, % от числа опрошенных соответствующей специальности (направления подготовки)*

Чем Вы руководствовались, выбирая ДВЮИ МВД России?	Специальность / направление подготовки		
	40.02.02	40.05.02	40.03.01
1. Советом родных, друзей, знакомых	13	16	7
2. Желанием служить Отечеству – бороться с преступностью, правонарушениями, за справедливость на более профессиональном уровне	40	29	15
3. Плановым набором	53	24	15
4. Возможностью получить юридическое образование	73	69	83
5. Престижностью Института	47	22	12
6. Образование дает возможность вырасти в должности, обеспечивает карьерный рост	27	59	49
7. Относительно небольшим конкурсом	7	8	2
8. Качеством образования	40	22	12

* Сумма ответов превышает 100 %, так как респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов.

Таблица 2. Распределение оценок качества образования в Институте, профессионализма и компетентности ППС слушателями ФЗО различных специальностей (направлений подготовки), % от числа опрошенных соответствующей специальности (направления подготовки)

Оценки	Специальность / направление подготовки слушателей ФЗО					
	40.02.02		40.05.02		40.03.01	
	Качество образования	Профессионализм ППС	Качество образования	Профессионализм ППС	Качество образования	Профессионализм ППС
5	60	53	51	78	22	56
4	40	47	45	18	61	34
3	–	–	2	4	17	10

Примечание. Оценки по шкале от 2 до 5, где 2 – плохо, 3 – удовлетворительно, 4 – хорошо, 5 – очень хорошо.

Количественные опросы показали, что абсолютное большинство опрошенных довольны отношениями с другими субъектами образовательного процесса в Институте (таблица 3). Слушатели ФЗО, воспринимая положительное отношение к себе со стороны преподавательского корпуса, отвечают ему тем же (таблица 4).

Из таблицы 4 следует, что, несмотря на монолитность уважительного отношения к ППС, уровень иных психоэмоциональных состояний у различных категорий респондентов дифференцирован. Особенно показательны отличия по линии интереса к ППС при проведении занятий: чем выше уровень получаемого образования, тем выше такой интерес. Этот факт, наряду с учетом ранее выявленных особенностей в общественном мнении бакалавров (таблица 2), позволяет говорить о существовании своеобразных «мировоззренческих «ножниц» в коллективном сознании данной категории слушателей: с одной стороны, бакалавры более критично оценивают качество полученного образования и уровень профессионализма ППС, с другой стороны, именно бакалавры

проявляют наибольший интерес к информации, транслируемой преподавательским составом Института.

Трудности обучения по заочной форме в ДВЮИ МВД России в социологическом измерении

Параллельно с положительными сторонами обучения в Институте слушатели выделяют и ряд трудностей, с которыми они встретились при обучении. Эти трудности можно разделить на две группы. К первой отнесем особенности преподавания отдельных дисциплин ППС Института, ко второй – условия обучения в Институте, процессы и явления, обеспечивающие образовательный процесс. Судить о последних мы можем прежде всего по результатам количественных опросов. Наиболее значимые из них представлены в таблице 5. Как видим, ключевое препятствие для обучения в Институте слушатели видят в последствиях недостаточности времени, отведенного для сессионного периода.

Вместе с тем в представленных данных отражены и педагогические аспекты неудовлетворенности респондентов обучением в Институте. К ним, как следует из таблицы 5,

Таблица 3. Оценки слушателями ФЗО отношений с другими субъектами образовательного процесса, %

В жизни нашего Института имеется много различных сторон и аспектов, которые так или иначе затрагивают каждого слушателя. Оцените, насколько Вы удовлетворены	Удовлетворены	Не удовлетворены	Затрудняюсь с ответом
1. Отношением со стороны сотрудников факультета заочного обучения к Вам	94,4	3,7	1,9
2. Отношением к Вам со стороны преподавателей	95,3	2,8	1,9
3. Признанием Ваших успехов и достижений	90,7	6,5	2,8
4. Отношениями с другими слушателями	93,5	5,6	0,9

Таблица 4. Распределение ответов слушателей ФЗО на вопрос: «Как бы Вы охарактеризовали Ваше типичное отношение как слушателя к преподавателям при проведении занятий?», в % от числа опрошенных соответствующей специальности (направления подготовки)*

Как бы Вы охарактеризовали Ваше типичное отношение как слушателя к преподавателям при проведении занятий?	Специальность / направление подготовки		
	40.02.02	40.05.02	40.03.01
1. Уважение	93	94	93
2. Доверие	53	62	32
3. Радость	40	17	15
4. Интерес	33	52	63

* Сумма ответов превышает 100 %, так как респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов.

Таблица 5. Распределение трудностей, с которыми встретились слушатели ФЗО при обучении в Институте, % от числа опрошенных соответствующей специальности (направления подготовки)*

Трудности, с которыми встретились слушатели ФЗО при обучении в Институте	Специальность / направление подготовки		
	40.02.02	40.05.02	40.03.01
1. Неинтересное ведение занятий отдельными преподавателями	7	6	15
2. Недостаточное число преподавателей, имеющих опыт службы в практических органах	27	20	29
3. Слишком много занятий каждый день по расписанию – это не способствует усвоению материала на занятиях	53	49	22
4. Недостаточное количество практической составляющей в занятиях	7	18	10
5. Слишком много занятий каждый день по расписанию – сложно подготовиться к занятиям следующего учебного дня	53	47	44
6. Одна сессия в году не способствует эффективному обучению	20	18	10
7. Малое количество аудиторных часов для изучения отдельных дисциплин не позволяло усвоить их должным образом	13	18	29

* Сумма ответов превышает 100 %, так как респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов.

некоторые опрошенные преимущественно относят недостаточную практическую составляющую в некоторых занятиях и связанное с ней недостаточное число ППС, имеющих опыт службы в «практических» ОВД. Другими словами, несмотря на то, что, как было показано выше, в коллективном сознании опрошенных практическая со-

ставляющая образовательного процесса в Институте является его преимуществом, такое преимущество все же не воспринимается обучающимися в качестве полного, абсолютного, а потому, по мнению опрошенных, практическая составляющая в образовательном процессе Института требует совершенствования.

Иные особенности педагогического воздействия, нуждающиеся в корректировке, представлены в результатах фокусированного группового интервьюирования слушателей ФЗО и раскрывают сущность количественных показателей неинтересного ведения занятий отдельными преподавателями: *«Одни преподаватели рассказывают интересно, с примерами. Ты это воспринимаешь. А некоторые сухо повествуют, и ты просто пишешь и пишешь...»*.

Единичные мнения опрошенных показывают важность более простого изложения материала, а также значимость его емкого освещения ППС: *«Нам не надо множества этих сложных терминов. Мы практики, нам не нужно это знать наизусть, нам это нужно понимать...»*.

Общие направления совершенствования образовательного процесса по заочной форме обучения в ДВЮИ МВД России

Мнения слушателей ФЗО по оптимизации образовательного процесса коррелируют с теми сложностями, с которыми опрошенные встретились в ходе обучения в Институте. Эти сложности, так же как и трудности в обучении, в коллективном сознании опрошенных имеют дуалистичную природу: одни из них относятся к организации учебного процесса, другие – к методике преподавания слушателям ФЗО.

Предложения обучающихся аккумулированы прежде всего в результатах фокусированных групповых интервью.

Многие респонденты высказались за изменения в организации учебного процесса, в том числе за увеличение времени, отведенного для сессий: *«Увеличить количество дней сессии»*. Некоторые опрошенные обозначили возможность замены одной сессии двумя: *«Если бы сессия была два раза в год, то информация бы лучше запоминалась»*.

Данные предложения связаны с желанием отдельных слушателей сократить количество занятий в течение учебного дня, сделать его менее концентрированным: *«Сложно готовиться, когда 4 семинара»*.

Корректировку методики преподавания для слушателей ФЗО большинство опрошенных видят в первую очередь в увеличении практической составляющей при проведении занятий, в том числе за счет привлечения преподавателей, имеющих опыт службы в «практических» ОВД: *«Больше преподавателей-практиков, тех, кто сам расследовал преступления»*, *«Следует увеличить число практических занятий»*.

Кроме того, ряд опрошенных в связи с небольшим объемом аудиторных часов для занятий со слушателями отмечают важность приоритетного преподавания главных, наиболее значимых разделов соответствующей дисциплины: *«Времени мало, и преподавателям нужно скомпоновать самые важные моменты»*.

Количественные опросы показывают, что каждый пятый респондент выступает за увеличение доли интерактивных форм работы со слушателями ФЗО (творческих заданий, командных, соревновательных, игровых).

Электронная образовательная среда Института и перспективы частичного перевода получения высшего образования в заочной форме на обучение при помощи дистанционных технологий

Количественные исследования показали, что большинство респондентов (86 и 69 % опрошенных слушателей ФЗО и ППС соответственно) полагают, что электронная информационно-образовательная среда (далее – ЭИОС) полезна для обучения.

Детализация данных позиций находит свое отражение в стенограммах фокус-групп ППС: *«Плюсом является то, что в ЭИОС выкладываются вопросы к зачетам и экзаменам, методички по написанию работ – не приходится отвечать 60 раз на один и тот же вопрос»; «ЭИОС – это доступная связь преподавателя и обучающегося»*.

Наряду с этим именно ППС более настороженно относятся к потенциальному переводу первых двух лет заочного обучения при получении высшего образования на дистанционную форму (рис. 1). Чем выше образовательный уровень опрошенных, тем более скептически они воспринимают замену очной формы обучения в рамках соответствующего периода на обучение с использованием дистанционных образовательных технологий. Данное наблюдение позволяет спрогнозировать возможный уровень удовлетворенности различных субъектов образовательного процесса реализации обучения в дистанционной форме для слушателей ФЗО: наивысшим он будет у слушателей СПО, наименьшим – у ППС.

Одновременно с этим большинство и ППС, и слушателей ФЗО, отрицательно воспринимающих такую замену, сходятся во мнении о причинах своего критического отношения к реализации рассматриваемой образовательной новации: она приведет к снижению качества образования, поскольку для должного усвоения материала обучающимся необходимо «живое» общение с преподавателем (таблица 6).

Отрадно, что ППС, оценивая перевод обучения на дистанционную форму, приоритетно тревожится не по поводу возможного сокращения учебной нагрузки и потенциального сокращения численности ППС, а о снижении эффективности образовательного процесса, что подтверждают и результаты фокус-групп: *«Традиционное образование – это работа в группе, что дает возможность обучающимся задавать вопросы, обсуждать примеры, использовать наглядный материал... Ломоносов – это исключение, которое подтверждает правило»*, *«...уйдет педагогическая составляющая»*.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Сочетание качественных и количественных методов исследования, изучение коллективных представлений различных категорий респондентов позволило достичь результатов, отличающихся значительной степенью надежности. Перечислим те из них, которые являются наиболее значимыми в научно-практическом отношении.

1. Приоритетное значение для сотрудников ОВД в плане поступления в образовательную организацию системы МВД России имеет возможность получить

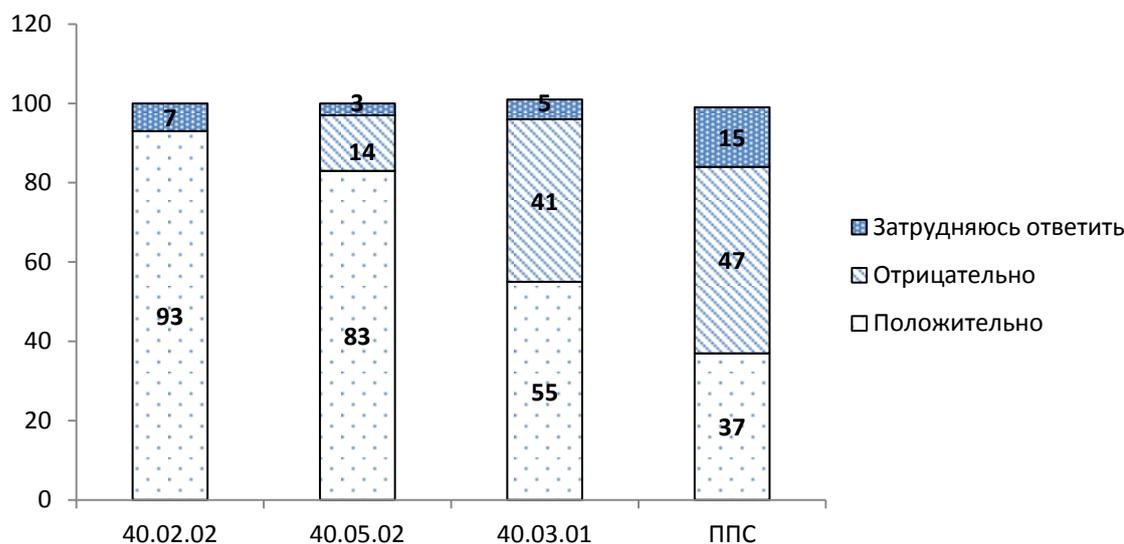


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос: «Как Вы относитесь к перспективам осуществления заочного обучения в системе МВД России по социально-гуманитарным и общеюридическим дисциплинам (первые два года обучения) при помощи дистанционных образовательных технологий?»

Таблица 6. Причины отрицательного отношения к перспективам осуществления заочного обучения в системе МВД России по социально-гуманитарным и общеюридическим дисциплинам (первые два года обучения) при помощи дистанционных образовательных технологий, % от числа опрошенных соответствующей категории респондентов, отрицательно воспринимающих указанное осуществление*

Причины отрицательного отношения к перспективам осуществления заочного обучения в системе МВД России по социально-гуманитарным и общеюридическим дисциплинам (первые два года обучения) при помощи дистанционных образовательных технологий	Специальность / направление подготовки		ППС
	40.05.02	40.03.01	
1. Это приведет к снижению качества образования – слушатели самостоятельно учиться не будут	57	81	77
2. Это приведет к снижению качества образования – для должного усвоения материала необходимо непосредственное взаимодействие с преподавателем	86	75	78
3. Это приведет к снижению качества получаемого образования в связи с использованием тестовой формы проверки знаний	57	63	45
4. Это приведет к снижению качества образования в целом, так как первые два курса – это база для усвоения специальных дисциплин	57	38	45
5. Это приведет к снижению нагрузки на преподавателей и, как следствие, к сокращению штатов	–	–	17

* Сумма ответов превышает 100 %, так как респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов.

юридическое образование. Существенное влияние на такой выбор оказывает получение образования за счет бюджетных средств, а также перспективы карьерного роста после успешного завершения обучения по программам высшего образования.

2. Образовательная реальность, с которой сталкиваются обучающиеся, во многом отражает те ожидания, с которыми они связывали свое поступление в Институт. Абсолютное большинство опрошенных удовлетворено обучением в ДВЮИ МВД России.

3. Воплотившиеся в жизнь ожидания от обучения в Институте – не единственная положительная сторона образовательного процесса. Главные содержательные достоинства обучения в Институте опрошенные слушатели-

заочники видят в практической, правоохранительной направленности полученного образования, обусловленной в том числе наличием преподавателей, имеющих опыт практической деятельности в ОВД, а также в дисциплине и строгости порядка реализации образовательного процесса.

4. Сложности образовательного процесса в Институте респонденты-обучающиеся усматривают в недостаточном количестве времени, отведенного для сессийного периода – для очного взаимодействия с ППС, а также в требующей увеличения практической составляющей проводимых занятий. Наиболее важные предложения опрошенных слушателей по совершенствованию образовательного процесса направлены на разрешение вышеуказанных сложностей.

5. Оценки функционирования дистанционных образовательных технологий в Институте и обучающимися, и ППС весьма позитивны. Вместе с тем возможный полный переход на удаленное обучение слушателей ФЗО в течение первых двух лет обучения (по блокам социально-гуманитарных и общеправовых дисциплин) воспринимается опрошенными неоднозначно и зависит от их образовательного уровня: чем он выше, тем более осторожным является отношение к потенциальному внедрению указанной образовательной новации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жевлакович С.С. Место ведомственной образовательной системы в кадровой политике МВД России // Вестник экономической безопасности. 2017. № 4. С. 230–235.
2. Васильев В.В. Ценностные основания непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел в высших учебных заведениях Министерства внутренних дел Российской Федерации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23. № 2. С. 124–127.
3. Калининченко И.А., Зиборов О.В., Харламов С.О. Актуальные направления подготовки кадров для подразделений по вопросам миграции МВД России // Вестник экономической безопасности. 2020. № 1. С. 333–336.
4. Герман Р.Б. Модернизация ведомственной системы образования и ее роль в формировании сотрудников МВД России нового типа // ЮРИСТ-ПРАВОВЕДЪ. 2013. № 2. С. 11–15.
5. Горшенева И.А., Иванов А.А., Смоленцева Л.Г. О специфике социальных и психологических факторов, составляющих особенности образовательной среды заочной формы обучения в ВУЗах МВД России // Вестник Московского университета МВД России. 2015. № 12. С. 297–299.
6. Аветян А.А. Особенности заочной формы обучения в вузах МВД России // Вестник учебного отдела Барнаульского юридического института МВД России. 2020. № 35. С. 53–54.
7. Серостанова Н.Н., Чопорова Е.И. Организация самостоятельной иноязычной деятельности слушателей заочной формы обучения в образовательных организациях МВД России // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2019. Т. 1. С. 332–334.
8. Вызулин Е.А., Васильев В.В. Государственный экзамен слушателей заочной формы, обучающихся в вузах МВД России по программам бакалавриата. Методика подготовки и проведения // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2016. № 2. С. 231–235.
9. Юдина Е.Н., Дурнев В.С. Методика преподавания юридических дисциплин при заочной форме обучения // Наука и школа. 2016. № 5. С. 7–13.
10. Буткевич С.А., Забрда С.Н. Совершенствование формирования профессиональной компетенции у слушателей заочной формы обучения в образовательных учреждениях МВД России // Социально-гуманитарное обозрение. 2017. № 4. С. 17–20.
11. Макеева В.С., Баркалов С.Н., Герасимов И.В. Особенности развития физических качеств курсантов, обучающихся в ВУЗах МВД России по профилю ГИБДД // Научное мнение. 2017. № 1. С. 97–102.
12. Чехранов Ю.В., Горелов С.А. Формирование у курсантов образовательных организаций высшего образования МВД России компетенций по силовому пресечению правонарушений // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2018. № 1. С. 183–186.
13. Домрачева Е.Ю., Савин М.Н., Зимоновский А.В. Педагогическая модель повышения качества проведения занятий с курсантами по огневой подготовке в вузах МВД России // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 1. С. 94–98.
14. Северин Н.Н., Васильченко Е.И., Клименко С.С., Домрачёва Е.Ю. Методика обучения огневой подготовке курсантов и слушателей белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина // Современный ученый. 2020. № 4. С. 136–139.
15. Коновалова С.И. Проблемные вопросы проведения занятий по тактико-специальной подготовке в рамках дистанционного обучения слушателей и курсантов образовательных организаций системы МВД России // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. 2020. Т. 5. № 2. С. 155–159.
16. Витютнев Е.Е. Развитие двигательной ловкости у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России на занятиях по дисциплине «Личная безопасность сотрудников ОВД» // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2020. № 3. С. 55–61.
17. Тимофеев В.В., Кирюшин И.И. Современные тенденции использования дистанционных образовательных технологий на факультете заочного обучения // Вестник учебного отдела Барнаульского юридического института МВД России. 2019. № 33. С. 42–44.
18. Сорокина А.Г., Шапорев Д.А. Использование возможностей ЭИОС ВУЗа МВД России в формировании общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся по юридическим специальностям заочной формы обучения (на примере ЭИОС БЮИ МВД России) // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1. С. 148–150.
19. Башлуева Н.Н. Некоторые вопросы методики составления контрольных заданий в системе заочного обучения в учебных заведениях МВД России // Социально-гуманитарное обозрение. 2018. Т. 1. № 1. С. 19–21.
20. Башинская И.Г., Ашхотова Л.А. Практико-ориентированный подход к формированию профессиональных навыков в образовательных организациях системы МВД России // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. 2018. № 4. С. 119–122.

REFERENCES

1. Zhevlakovich S.S. The place of departmental educational system in the personnel policy of the ministry of internal affairs of Russia. *Vestnik ekonomicheskoy bezopasnosti*, 2017, no. 4, pp. 230–235.

2. Vasilev V.V. Values of the continuous education of employees of internal affairs bodies in the higher education institutions of ministry of internal affairs of the Russian Federation. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2017, vol. 23, no. 2, pp. 124–127.
3. Kalinichenko I.A., Ziborov O.V., Kharlamov S.O. Actual directions of personnel training for migration units of the ministry of internal affairs of the Russian Federation. *Vestnik ekonomicheskoy bezopasnosti*, 2020, no. 1, pp. 333–336.
4. German R.B. Modernization of the departmental system of education and its role in the formation. *YuRIST-PRAVOVED*, 2013, no. 2, pp. 11–15.
5. Gorsheneva I.A., Ivanov A.A., Smolentseva L.G. On the specifics of social and psychological factors constituting peculiarities of the by correspondence educational environment in higher schools of the RF ministry of the interior. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*, 2015, no. 12, pp. 297–299.
6. Avetyan A.A. Features of the correspondence form of education in the universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Vestnik uchebnogo otdela Barnaulskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*, 2020, no. 35, pp. 53–54.
7. Serostanova N.N., Choporova E.I. Organizing self-directed foreign language activity of extramural learners in educational organization of the ministry of internal affairs of Russia. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo*, 2019, vol. 1, pp. 332–334.
8. Vyzulin E.A., Vasilev V.V. State examination of students of correspondence studying in the ministry of internal affairs of the Russian federation for undergraduate. Methods of preparation and conduct. *Yuridicheskaya nauka i praktika: Vestnik Nizhegorodskoy akademii MVD Rossii*, 2016, no. 2, pp. 231–235.
9. Yudina E.N., Durnev V.S. Methods of teaching legal disciplines at extramural studies. *Nauka i shkola*, 2016, no. 5, pp. 7–13.
10. Butkevich S.A., Zabroda S.N. Perfection of the formation of professional competence students of the correspondence form of education in educational organizations ministry of the interior of Russia. *Sotsialno-gumanitarnoe obozrenie*, 2017, no. 4, pp. 17–20.
11. Makeeva V.S., Barkalov S.N., Gerasimov I.V. The development of physical qualities of cadets studying at universities of the ministry of the interior in the road traffic safety field. *Nauchnoe mnenie*, 2017, no. 1, pp. 97–102.
12. Chekhranov Yu.V., Gorelov S.A. Forming cadets' competences in suppressing offences at higher educational establishments of the RF ministry of internal affairs. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*, 2018, no. 1, pp. 183–186.
13. Domracheva E.Yu., Savin M.N., Zimonovskiy A.V. Pedagogical model of improvement of quality of teaching cadets to fire skills in higher education institutions of the ministry of internal affairs of the Russian Federation. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, 2019, no. 1, pp. 94–98.
14. Severin N.N., Vasilchenko E.I., Klimenko S.S., Domracheva E.Yu. Technique for teaching fire training of cadets and listeners of the Belgorod law institute of the Russian ministry of internal affairs named after I.D. Putilin. *Sovremennyy uchenyy*, 2020, no. 4, pp. 136–139.
15. Konovalova S.I. Challenges in teaching tactical and special training in distance learning for students of educational organizations of MIA of Russia. *Uchenye zapiski Kazanskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*, 2020, vol. 5, no. 2, pp. 155–159.
16. Vityutnev E.E. Development of motor dexterity among cadets and students of educational organizations of the ministry of internal affairs of Russia in classes in the discipline “personal safety of internal affairs officers”. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya*, 2020, no. 3, pp. 55–61.
17. Timofeev V.V., Kiryushin I.I. Modern trends in the use of distance learning technologies at the faculty of distance learning. *Vestnik uchebnogo otdela Barnaulskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*, 2019, no. 33, pp. 42–44.
18. Sorokina A.G., Shaporev D.A. The use of electronic information educational environment in a higher school of the ministry of internal affairs of Russia to develop general and professional competencies of law students (with reference to electronic information educational environment of Barnaul law institute of the ministry of internal affairs of Russia). *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2020, no. 1, pp. 148–150.
19. Bashlueva N.N. Some questions of composition of control tasks in the system of corresponding in the educational institutions of the ministry of the interior of Russia. *Sotsialno-gumanitarnoe obozrenie*, 2018, vol. 1, no. 1, pp. 19–21.
20. Bashinskaya I.G., Ashkhotova L.A. Practice-oriented approach to the formation of professional skills in educational organizations of the system of the ministry of the interior of Russia. *Vestnik Kaliningradskogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*, 2018, no. 4, pp. 119–122.

EXTRAMURAL TRAINING AT THE EDUCATIONAL ORGANIZATION OF THE RF INTERIOR MINISTRY SYSTEM: THE EXPERIENCE OF SOCIOLOGICAL ANALYSIS

© 2021

E.A. Kleymentov, PhD (Sociology),
assistant professor of Chair of Socio-Humanitarian and Economic Disciplines

E.V. Chepikov, PhD (Philosophy),
assistant professor of Chair of Socio-Humanitarian and Economic Disciplines
Far-Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Khabarovsk (Russia)

Keywords: higher educational institutions of the RF Interior Ministry; Far-Eastern Law Institute of the RF Interior Ministry; extramural education; quality of education; students of the department of extramural studies; public opinion of lecturers and students; distance learning.

Abstract: A significant proportion of students of educational institutions of the RF Ministry of Internal Affairs (the RF Interior Ministry) are students of the correspondence courses. Moreover, there is practically no relevant sociological understanding in the literature of the conditions to implement the educational process with their participation. In this regard, the authors set a goal - based on studying the public opinion of students and teaching staff, to conduct a sociological analysis of the conditions of the educational process implemented in the educational organization of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia in correspondence form. The students and teachers of the Far-Eastern Law Institute of the RF Interior Ministry were the subjects of the research. A combination of quantitative and qualitative (focus group interviews) sociological surveys used in the paper ensured the results' reliability. The authors conclude that the main cause for entering an educational organization of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia is an opportunity to obtain a legal education. The interviewed students consider the practical, law enforcement orientation of the education received and the discipline and strictness of the educational process implementation as the main substantive advantages of education at the Institute. The respondents see the difficulties of the educational process, first of all, in the insufficient amount of time for the examination period, i.e., face-to-face interaction with lecturers. In a separate block, the authors describe the state and the prospects of extramural education using distance learning technologies: the paper shows the dualism of perception of such technologies by the teaching staff and students, determines the relations between the training level of the respondents and the assessments of these prospects and reveals the altruistic moods of lecturers regarding the possible full transfer of distance education on the remote form.

CLIL В РОССИЙСКОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: КОПИРОВАНИЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ИЛИ ЕГО АДАПТАЦИЯ ПОД РОССИЙСКИЕ РЕАЛИИ

© 2021

А.В. Кудряшова, аспирант, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск (Россия)

Ключевые слова: интегрированный предметно-языковой подход; CLIL; Content and Language Integrated Learning; интеграция дисциплин; междисциплинарность.

Аннотация: В статье рассматривается интегрированный предметно-языковой подход CLIL (Content and Language Integrated Learning) как метод обучения, способствующий подготовке конкурентоспособных специалистов, востребованных как на отечественном, так и на международном рынке труда. Актуальность исследования определяется растущей популярностью CLIL-подхода в российской системе высшего образования и недостаточной изученностью условий его эффективной реализации в нашей стране, что зачастую приводит к неудачному копированию зарубежного опыта. Целью статьи является изучение специфики российской образовательной системы и ее потенциала в качестве платформы для реализации CLIL-обучения. Для достижения поставленной цели проводится анализ зарубежных практик и методологии CLIL-подхода, который позволяет выявить ряд дидактических принципов и ключевых факторов, влияющих на выбор модели и формы реализации CLIL-обучения в условиях той или иной образовательной парадигмы. Специфика российской системы образования анализируется с позиции препятствий в реализации CLIL-обучения. По результатам проведенного исследования определено, что реализация CLIL-обучения в России возможна, но при условии довольно масштабных усилий по адаптации CLIL-подхода под российские реалии. Предлагается механизм адаптации, который подразумевает принятие следующих мер: утверждение подхода на уровне управления университета, налаживание взаимодействия с работодателями для совместной разработки плана обучения, создание команды разработчиков CLIL-методики на уровне университета, создание условий для профессиональной переподготовки преподавателей-предметников в сфере реализации CLIL-обучения, повышение уровня иностранного языка студентов и преподавателей-предметников, а также налаживание взаимодействия преподавателей-предметников и лингвистов в разработке CLIL-курсов.

ВВЕДЕНИЕ

Современное высшее образование в своем стремлении соответствовать изменениям, происходящим в мире, таким как глобализация, информатизация, автоматизация, находится в постоянном поиске новых форм и методов обучения, которые бы способствовали подготовке конкурентоспособных специалистов, востребованных как на российском, так и на международном рынке труда. Сегодня залогом успеха, наряду с профессиональными навыками и умениями, является владение иностранным языком (ИЯ), что позволяет специалисту обмениваться опытом с зарубежными коллегами, представлять свою компанию за рубежом, быть задействованным в международных проектах, в полной мере использовать возможности электронных образовательных ресурсов на иностранном языке для собственного развития в профессиональной области.

Одним из способов решения задачи по подготовке специалиста, соответствующего перечисленным требованиям, может являться принятие вузами принципа интеграции профессиональных дисциплин и иностранного языка как ключевого принципа современного высшего образования. Принцип интеграции лежит в основе подхода, отвечающего за консолидацию ИЯ и предметного знания, что соответствует образовательной задаче «обеспечить подготовку специалистов, свободно владеющих иностранным языком в рамках повседневного и профессионального общения».

Конвергенция двух компонентов возможна в рамках интегрированного предметно-языкового подхода (CLIL – Content and Language Integrated Learning), преследующего двуединую цель одновременного изуче-

ния иностранного языка и профессиональной дисциплины и подразумевающего развитие практической функциональности языка при решении профессиональных задач.

На настоящий момент CLIL-подход считается одним из наиболее успешных методов преподавания благодаря тому, что обладает рядом преимуществ. Такими преимуществами, например, являются следующие: ярко выраженная практическая направленность обучения; возможность погружения в языковую среду; раскрытие функциональности языка; овладение иноязычной компетенцией в повседневном и профессиональном общении; развитие дискурсивных умений как на родном, так и на иностранном языке; приобретение культурологических знаний; развитие толерантности [1–3].

В результате реализации интегрированного предметно-языкового подхода на базе высшего образования будущий специалист (выпускник вуза) будет обладать следующими конкурентными преимуществами: возможностью обмена опытом на международном уровне и повышения квалификации за рубежом; неограниченным доступом к информационным ресурсам на ИЯ; ростом стремления к самореализации в профессиональной области; готовностью и способностью к саморазвитию в языковой и профессиональной сферах; большими возможностями для получения высоких результатов при сдаче экзаменов на сертификаты международного образца, определяющие уровень владения ИЯ; готовностью к непрерывному обучению; высокой конкурентоспособностью [4–6].

Следовательно, принимая во внимание преимущества CLIL-подхода для подготовки специалистов, отвечающих современным условиям рынка труда, мы

возьмем на себя смелость констатировать целесообразность его применения на уровне высшего образования России.

CLIL-подход зародился в Европе в 1990-х годах и по настоящее время активно используется на всех ступенях обучения (начальной, средней и высшей). Однако можно ли утверждать, что успешность применения CLIL за рубежом гарантирует его эффективность в нашей стране? Существует ли универсальная модель реализации CLIL-подхода, которую можно было бы скопировать и использовать в российской образовательной системе?

Цель работы – анализ зарубежных практик применения CLIL-подхода на предмет выявления основных принципов и условий его реализации, а также определение особенностей применения CLIL-подхода в России.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование основано на анализе зарубежных практик применения CLIL-подхода и особенностей российской системы высшего образования с позиции ее потенциала в отношении реализации CLIL-обучения. Методом теоретического анализа были изучены различные модели построения CLIL-обучения в европейских странах, а также формы его реализации за рубежом. Метод синтеза позволил выявить сущность применения CLIL-подхода в Европе с целью определения модели, на которую можно опираться при внедрении данного подхода на базах высших учебных заведений нашей страны. При помощи методов анализа и синтеза были выделены методологические принципы CLIL-обучения и факторы, влияющие на его реализацию, которые стали базисом для выявления ряда общих условий внедрения CLIL-подхода. Методом сравнения были выделены особенности российской системы высшего образования и представлены аргументы в пользу достаточного потенциала эффективной реализации CLIL-обучения в нашей стране. Далее с помощью методов анализа и синтеза был определен ряд мер, способствующих успешной адаптации CLIL-подхода к особенностям российского высшего образования.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

История возникновения CLIL и зарубежные практики

Для полного понимания специфики интегрированного предметно-языкового подхода и с целью определения условий его эффективной реализации в нашей стране обратимся к истории его возникновения и зарубежным практикам использования. Итак, CLIL-подход основан на идеях билингвизма и считается его европейским маркером [7], поскольку зародился на основе лингвистических потребностей Европейского союза [8] и полностью лежит в плоскости ориентации на потребности Европы в билингвизме и мультилингвизме [9]. Изначально билингвальное обучение появилось в странах с несколькими государственными языками и имело целью формирование единого межкультурного пространства. Одной из таких стран, начавшей реализовывать билингвальные программы, была Канада.

На территории Квебека примерно в 1965 году у англоговорящих родителей возникла инициатива создать обучающую программу для детских садов, способствующую формированию у детей навыков и развитию умений говорения, чтения и письма на французском языке, обучению на обоих языках, уважению культуры англо- и франкоговорящих канадцев. В результате этого в школах Квебека появились программы изучения иностранного языка путем погружения в языковую среду.

Родоначальником самого CLIL-подхода принято считать Д. Марша, имеющего богатейший опыт полилингвизма (он родился в Австралии, получил образование в Великобритании и сделал карьеру в Финляндии). В 1994 году Д. Марш впервые использовал термин «CLIL» в Финляндии, а позднее описал CLIL-методику, которая стала широко применяться в Европе. С момента своего возникновения Европейская комиссия и Совет Европы поддерживали множество инициатив в продвижении CLIL, потому что реализация этого подхода отвечала потребностям Европы в улучшении образования на втором языке и двуязычия в условиях мультилингвизма [10].

Если говорить о статистике CLIL, то важно отметить следующее:

- а) история его развития составляет более 30 лет;
- б) количество европейских стран, использующих данный подход, – 30; количество европейских стран, не использующих его, – 6 (Португалия, Лихтенштейн, Кипр, Дания, Греция и Исландия) [11];
- в) уровни применения в образовании – начальный, средний, высшее образование;
- г) в основном подход применяется на уровне школьного образования, тогда как на уровне университетов существуют отдельные или специальные образовательные программы;
- д) страны с наибольшей популярностью CLIL – Финляндия, Швеция, Норвегия, Эстония;
- е) наиболее популярные предметы на основе CLIL-подхода – общественные науки, естественные науки, физическая культура и прикладное искусство [12].

Важно отметить, что CLIL-подход имеет разные формы реализации в разных странах, что обусловлено образовательными и лингвистическими особенностями каждой страны [9]. На настоящий момент существует около 216 типов реализации программ, основанных на принципах CLIL-подхода, в основе которых лежат такие отличающие их аспекты, как обязательность подхода (на уровне распоряжений правительства и правительственных программ) в той или иной стране, интенсивность реализации, возраст обучающихся, первоначальный уровень ИЯ, длительность реализации [13].

Следовательно, учитывая разность условий и первичных целей, в том числе национальных, политических и экономических, можно сделать вывод о том, что не существует единственно верной или единственной принятой модели CLIL-подхода. Вариативность моделей определяется вариативностью целей и задач того или иного университета, той или иной страны. Основываясь на данном заключении, делаем вывод о том, что на сегодняшний день не представляется возможным и верным копирование зарубежного опыта и перенос его на российские условия организации университетского

обучения. Копирование возможно, но с элементами адаптации и модификации.

Следовательно, возникает вопрос: под какие именно условия (реалии) российской образовательной системы нужно адаптировать CLIL-подход? Насколько масштабным может быть этот процесс? И возможна ли эта адаптация в принципе?

Методология CLIL-подхода

Для ответа на эти вопросы определим основные дидактические принципы CLIL-подхода, описывающие его специфику [14–16]. Представим информацию в виде схемы (рис. 1).

Как видно из рис. 1, при реализации CLIL-обучения следует учитывать достаточно большое количество принципов, что требует четкого описания алгоритма действий и наличия методических указаний по применению того или иного принципа в процессе обучения. Принцип интеграции ИЯ и предметного содержания, лежащий в основе CLIL-подхода, предполагает наличие сразу трех «направлений» профессиональной компетентности преподавателя, а именно компетенций в области: а) ИЯ; б) предметного содержания; в) методики преподавания предметного содержания посредством иностранного языка.

Следует упомянуть, что форма проведения занятий в рамках CLIL подразумевает преподавание дисциплины: а) преподавателями-предметниками, б) лингвистами, в) совместно лингвистами и предметниками (или тандемами – опыт Томского политехнического университета) [17].

Последний вариант может реализовываться в следующих форматах: а) совместное проведение отдельно взятого учебного занятия преподавателем-предметником и лингвистом, б) поочередное проведение занятий, в) совместное планирование учебного занятия с последующим его проведением преподавателем-предметником. Полагаем, что вариант тандемов полностью отвечает требованиям к преподаванию в рамках CLIL-подхода. Однако следует подчеркнуть, что в любой из выбранных форм необходимо тесное сотрудничество преподавателя-предметника и лингвиста при подготов-

ке и разработке материала, определении цели и задач обучения и т. д.

Для определения условий, необходимых для качественной организации CLIL-обучения, следует проанализировать факторы, которые важно при этом учитывать. Опираясь на научно-методические источники, рассматривающие методологию CLIL, составим список таких факторов [18–20]:

- 1) характер предметной дисциплины;
- 2) ее место в образовательной программе;
- 3) интенсивность реализации CLIL-обучения (модуль, курс);
- 4) длительность реализации CLIL-обучения;
- 5) политика образовательного учреждения в отношении языкового обучения;
- 6) обязательность реализации CLIL-подхода;
- 7) количество и качество доступного аутентичного материала на ИЯ по преподаваемой дисциплине;
- 8) начальный уровень ИЯ обучающихся;
- 9) планируемый уровень ИЯ обучающихся;
- 10) начальный уровень предметных знаний обучающихся;
- 11) уровень ИЯ CLIL-преподавателя;
- 12) квалификация CLIL-преподавателя (преподаватель-предметник или лингвист);
- 13) возраст обучающихся;
- 14) наличие/отсутствие CLIL-сообществ;
- 15) степень и характер взаимодействия ключевых участников CLIL-обучения.

Исходя из анализа основных дидактических принципов CLIL и факторов, которые необходимо учитывать при реализации подхода, можно сделать вывод о том, что для использования CLIL-подхода на том или ином этапе обучения необходимо:

- 1) провести тщательную подготовку на уровне администрации вуза с опорой на требования современного общества и потребностей рынка труда, что предполагает тесное взаимодействие ключевых участников CLIL-обучения;
- 2) разработать методику, позволяющую реализовывать CLIL-подход с учетом всех принципов, характерных

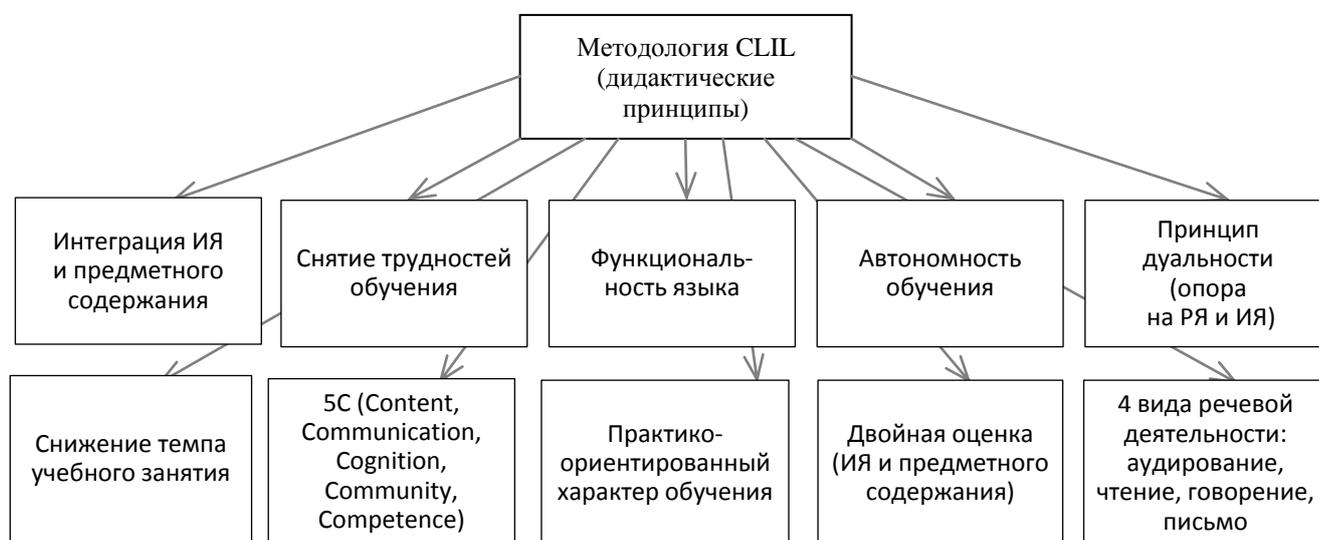


Рис. 1. Дидактические принципы методологии CLIL

для его реализации, включая постановку целей и оценку результатов обучения;

3) на основе CLIL-методики подготовить кадры для проведения занятий в рамках CLIL-подхода (с учетом основных принципов, целей и ожидаемых результатов обучения);

4) обеспечить преподавателям, реализующим CLIL-подход, условия для повышения уровня ИЯ, необходимого для проведения занятий на ИЯ, в том числе развитие академической языковой компетенции, предполагающей умение применять шаблоны для объяснения заданий в ходе занятия;

5) для проведения занятий в рамках CLIL-подхода задействовать кадры, заинтересованные в применении новых технологий и собственном постоянном развитии;

6) создать CLIL-сообщества для обмена опытом и совершенствования результатов обучения в рамках CLIL-подхода.

Российские условия реализации CLIL-подхода

Определение потенциала российской системы высшего образования как платформы для реализации CLIL-обучения требует анализа образовательной системы, ее компонентов и участников, а также выявления того, что отличает нашу страну от стран Европы. Для определения этого потенциала обобщим специфику российских

условий, причем пойдем по пути выбора именно тех аспектов, которые нам потребуются для анализа препятствий реализации рассматриваемого подхода. Объединив препятствия в реализации CLIL-подхода в категории, представим информацию в виде таблицы 1.

Итак, насколько можно видеть из таблицы 1, в российской системе образования есть определенные аспекты, отличающие ее от других стран, и таких аспектов достаточно много. Во-первых, это низкий уровень владения ИЯ как студентов, так и преподавателей и низкая мотивация к его изучению, что обусловлено отсутствием необходимости изучения ИЯ, так как основным языком на территории всей страны является русский. Во-вторых, это низкая квалификация преподавателей-предметников в контексте CLIL-обучения в силу того, что их образование, необходимое для проведения занятий на русском языке, вполне достаточно для качественного выполнения своих прямых обязанностей, но кардинально отличается от тех требований, которыми должны обладать преподаватели, реализующие CLIL-подход. В-третьих, это практически полное отсутствие разработанной методики, на которую следует опираться при реализации обучения в рамках CLIL-подхода, а также отсутствие сообществ по аккумуляции практик и опыта CLIL, которые могли бы способствовать улучшению ситуации по изложенным выше пунктам.

Таблица 1. Препятствия в реализации CLIL-подхода в России

Критерий	Препятствие в реализации CLIL
Взаимодействие ключевых участников CLIL-обучения	– Практически полное отсутствие взаимодействия между работодателями, руководством вуза и преподавателями, проводящими занятия на ИЯ; – отсутствие общеуниверситетского сообщества по аккумуляции практик и опыта реализации CLIL-обучения
Мотивация	– Недостаточная мотивация студентов к изучению дисциплины на ИЯ; – недостаточная мотивация преподавателей-предметников в плане проведения занятий на ИЯ; – недостаточная мотивация преподавателей-предметников в плане «принятия» CLIL-методики
Уровень ИЯ	– Недостаточный уровень языковой подготовки у студентов*; – неоднородность уровней языковой подготовки у студентов в группе; – недостаточное владение ИЯ преподавателем-предметником**
Квалификация	– Отсутствие необходимой специальной квалификации преподавателей-предметников в плане CLIL-обучения; – практическое отсутствие курсов повышения квалификации для преподавателей-предметников по CLIL-методике
Материалы	– Отсутствие методических указаний-рекомендаций по обучению в рамках CLIL-курсов; – отсутствие возможности консультаций при подготовке материалов курса с преподавателем-лингвистом/носителем языка; – отсутствие готового материала
Цели обучения	– Неоднородность (и неточность) мнений в понимании цели обучения
Оценка	– Отсутствие методических указаний-рекомендаций по оцениванию результатов студентов, обучающихся в рамках CLIL-курсов; – отсутствие способов оценки компетенций, необходимых для реализации CLIL-обучения

* По данным отчета по проведению тестирования EF SET в ОИЯ (Отделении иностранных языков), ШБИП (Школе базовой инженерной подготовки) ТПУ (2020), средний уровень владения английским языком студентов ТПУ соответствует уровню A2 в соответствии со шкалой CEFR. Тестирование охватило 1993 студента, из которых 630 показали уровень A1, 447 – A2, 387 – B1, 321 – B2, 159 – C1, 49 – C2.

** По данным отчета проректора по образовательной деятельности на заседании Ученого совета ТПУ (2020), средний уровень владения английским языком преподавателей-предметников ТПУ соответствует уровню A2 в соответствии со шкалой CEFR. Тестирование охватило 120 НПП и аспирантов, из которых 10 показали уровень A2, 42 – B1, 35 – B2, 33 – C1.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Следует отметить, что анализ зарубежных практик реализации интегрированного предметно-языкового подхода доказывает, что:

1) в рамках данного подхода не существует одной определенной модели обучения, которую можно было бы в неизменном виде внедрить в процесс обучения на том или ином этапе;

2) CLIL-подход достаточно гибкий, и его реализация может происходить на основе множества моделей и форм, адаптированных под требования той или иной образовательной системы, учебной программы, целей и задач, которые ставит для себя преподаватель.

Следовательно, можно утверждать, что интегрированный предметно-языковой подход может применяться в России при условии его адаптации под российские реалии.

Однако процесс такой адаптации предполагает довольно масштабные усилия в силу того, что существует достаточно много препятствий на пути применения данной методики в нашей стране. Для устранения препятствий необходимо:

1) утвердить CLIL-подход на уровне руководства университетов;

2) наладить взаимодействие между работодателями, являющимися заказчиками образовательных услуг, и вузом в совместной разработке плана обучения, основанного на реально существующих задачах и проблемах в той или иной профессиональной области;

3) создать команду разработчиков CLIL-методики на уровне университета;

4) организовать переподготовку преподавателей-предметников, заинтересованных в применении CLIL-подхода в своей профессиональной деятельности;

5) создать условия для повышения уровня ИЯ студентов и преподавателей;

6) наладить механизм взаимодействия преподавателей-предметников и лингвистов для совместной работы над разработкой курсов/модулей, предполагающих применение CLIL-методики.

Тем не менее, несмотря на масштабность мероприятий по внедрению CLIL-подхода в образовательную среду российского вуза, следует отметить, что данные усилия окупятся результатом, предполагающим более высокий уровень подготовки специалистов.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Система российского высшего образования имеет определенные особенности, препятствующие успешной реализации CLIL-подхода. К таким особенностям относятся: низкий уровень ИЯ студентов и преподавателей, слабая мотивация его повышения, отсутствие условий для переподготовки преподавателей-предметников в рамках реализации CLIL-обучения, отсутствие разработанных CLIL-методик и CLIL-сообществ для обмена опытом. Однако реализация CLIL-подхода возможна при условии принятия предложенных мер.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как ме-

тодология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 29–42.

2. Григорьева К.С., Яхина Р.Р. Об опыте использования технологии предметно-языкового интегрированного обучения CLIL // Актуальные вопросы гуманитарного знания в современном обществе: сборник материалов Международной научно-практической конференции «Современные исследования основных направлений гуманитарных и естественных наук». Казань: Печать-Сервис-XXI век, 2017. С. 126–131.
3. Van de Craen P., Mondt K., Allain L., Gao Y. Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory // Views. 2007. Vol. 16. № 3. P. 70–78.
4. Serragiotto G. The Problems of Implementing CLIL in Italy // International Journal of Linguistics. 2017. Vol. 9. № 5. P. 82–96.
5. Григорьева К.С. О реализации модели интеграции иностранного языка и предметного содержания в образовательном процессе технического вуза // Стандарты и мониторинг в образовании. 2016. Т. 4. № 1. С. 25–31.
6. Danilov A., Grigorieva K., Salekhova L. The Results of CLIL Implementation in Bilingual Teaching of University Students // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2016. Vol. 6. № 9. P. 54–58.
7. Lorenzo F. The sociolinguistics of CLIL: Language planning and language change in 21st century Europe // Revista española de lingüística aplicada. 2007. Vol. 20. № 1. P. 27–38.
8. Munoz C. CLIL: Some thoughts on its psycholinguistic principles // Revista española de lingüística aplicada. 2007. Vol. 20. № 1. P. 17–26.
9. Wolff D. The European framework for CLIL teacher education // Synergies Italie. 2012. № 8. P. 105–116.
10. Cenoz J., Genesee F., Gorter D. Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward // Applied linguistics. 2014. Vol. 35. № 3. P. 243–262.
11. Pérez-Cañado M.L. CLIL research in Europe: Past, present, and future // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2012. Vol. 15. № 3. P. 315–341.
12. Muñoz C., Navés, T. CLIL in Spain // Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight. Graz: European Center for Modern Languages, 2007. P. 160–165.
13. Coyle D. Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies // International journal of bilingual education and bilingualism. 2007. Vol. 10. № 5. P. 543–562.
14. González J.Á., Barbero Andrés J. Building bridges between different levels of education: Methodological proposals for CLIL at university // Language Value. 2013. Vol. 5. № 1. P. 1–23.
15. Качкина И.И., Мишланова С.Л. Особенности предметно-языкового интегрированного обучения английскому языку учащихся начальной школы (на примере межпредметного обучения: окружающий мир и английский язык) // Актуальные проблемы изучения иностранных языков и литератур: сборник статей молодых ученых. Пермь: Сияние, 2018. С. 323–333.

16. Griva E., Deligianni A. CLIL implementation in foreign language contexts: Exploring challenges and perspectives. Part I // *Research Papers in Language Teaching and Learning*. 2017. Vol. 8. № 2. P. 63–73.
17. Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В., Розанова Я.В. CLIL-практики в Томском политехническом университете: успехи и неудачи // *Образование и наука*. 2018. Т. 20. № 8. С. 164–187.
18. Räisänen C. Broadening the scope of language learning and teaching: An integrative approach // *Pedagogical Reflections on Learning Languages in Instructed Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. P. 298–314.
19. Cinganotto L. CLIL in Italy: A general overview // *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2016. Vol. 9. № 2. P. 374–400.
20. Овинова Л.Н. Использование CLIL-технологии при обучении иностранному языку в вузе // *Наука ЮУрГУ: сборник материалов 69-й научной конференции*. Челябинск: ЮУрГУ, 2017. С. 608–614.
21. Muñoz C. CLIL: Some thoughts on its psycholinguistic principles. *Revista española de lingüística aplicada*, 2007, vol. 20, no. 1, pp. 27–38.
22. Wolff D. The European framework for CLIL teacher education. *Synergies Italie*, 2012, no. 8, pp. 105–116.
23. Cenoz J., Genesee F., Gorter D. Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 2014, vol. 35, no. 3, pp. 243–262.
24. Pérez-Cañado M.L. CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2012, vol. 15, no. 3, pp. 315–341.
25. Muñoz C., Navés, T. CLIL in Spain. *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Graz, European Center for Modern Languages Publ., 2007, pp. 160–165.
26. Coyle D. Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 2007, vol. 10, no. 5, pp. 543–562.
27. González J.Á., Barbero Andrés J. Building bridges between different levels of education: Methodological proposals for CLIL at university. *Language Value*, 2013, vol. 5, no. 1, pp. 1–23.
28. Kachkina I.I., Mishlanova S.L. Features of content and language integrated learning of the English language of pupils of primary school (on the example of cross-curricular learning: elementary science and English). *Aktualnye problemy izucheniya inostrannykh yazykov i literatur: sbornik statey molodykh uchenykh*. Perm, Siyanie Publ., 2018, pp. 323–333.
29. Griva E., Deligianni A. CLIL implementation in foreign language contexts: Exploring challenges and perspectives. Part I. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 2017, vol. 8, no. 2, pp. 63–73.
30. Sidorenko T.V., Rybushkina S.V., Rozanova Ya.V. CLIL practices in Tomsk polytechnic university: successes and failures. *Obrazovanie i nauka*, 2018, vol. 20, no. 8, pp. 164–187.
31. Räisänen C. Broadening the scope of language learning and teaching: An integrative approach. *Pedagogical Reflections on Learning Languages in Instructed Settings*. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 2007, pp. 298–314.
32. Cinganotto L. CLIL in Italy: A general overview. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2016, vol. 9, no. 2, pp. 374–400.
33. Ovinova L.N. Using CLIL technology in teaching a foreign language at a university. *Nauka YuUrGU: sbornik materialov 69-y nauchnoy konferentsii*. Chelyabinsk, YuUrGU Publ., 2017, pp. 608–614.

REFERENCES

CLIL IN RUSSIAN HIGHER EDUCATION: ADOPTING FOREIGN METHODOLOGY OR ADAPTING IT TO RUSSIAN REALITY

© 2021

A.V. Kudryashova, postgraduate student, senior teacher
National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk (Russia)

Keywords: CLIL; Content and Language Integrated Learning; integration of disciplines; interdisciplinarity.

Abstract: The paper analyzes CLIL (Content and Language Integrated Learning) as a teaching method contributing to training competitive specialists in demand both in the Russian and international labor markets. CLIL has become popular

in the Russian system of higher education while insufficient understanding of the conditions for its effective implementation in our country often leads to unsuccessful foreign experience adoption. The paper aims to study the specifics of the Russian educational system and its potential as a platform for CLIL implementation. The foreign practices and CLIL-methodology are analyzed with the objective to identify a number of didactic principles and key factors affecting the choice of a model and form of CLIL for a particular educational paradigm. The specificity of the Russian educational system is analyzed from the standpoint of the obstacles to CLIL implementation. Based on the results of the study, it is determined that CLIL implementation in Russia is possible. However, this methodology should be adapted to the Russian reality. The author suggests an adaptation mechanism that implies the following measures: approving CLIL at the university level, establishing interaction between the university and businesses to jointly develop a training plan, creating a team of CLIL-methodology developers at the university level, providing conditions for professional retraining of subject teachers in CLIL methodology, establishing interaction between subject teachers and linguists for the development of CLIL-courses.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМЫ МОББИНГА

© 2021

А.Б. Кулакова, младший научный сотрудник*Вологодский научный центр Российской академии наук, Вологда (Россия)*

Ключевые слова: моббинг; психологический террор; объект моббинга; моббер; давление; моббинг-действия; профилактика моббинга.

Аннотация: В условиях современного стрессогенного рынка труда особую актуальность приобретает профилактика моббинга в организациях, так как психологический террор в отношении сотрудника со стороны коллектива, отдельных его лиц или руководителя встречается все чаще. Конфликтное взаимодействие сказывается на здоровье и психическом состоянии объекта психологического прессинга, создает нездоровую рабочую атмосферу, негативно отражается на финансовых показателях: падает производительность труда, возрастает текучесть кадров, коллектив становится менее сплоченным. Необходимо осмысление профилактики обозначенной проблемы. Работа посвящена выявлению особенностей моббинга в организациях и определению перечня своевременных профилактических мер психологического террора. На основании результатов современных исследований проведен теоретический обзор и анализ структуры моббинг-процесса, определены наиболее уязвимые профессиональные области. На основании предложенных типологий инициаторов моббинг-процесса (субъектов) представлены очевидные личностные характеристики мобберов и их стереотипные стратегии в трудовых коллективах. Выделены факторы, повышающие возможность того, что человек будет выбран объектом психологического террора, и наиболее распространенные моббинг-действия, направленные на него. По итогам проделанной работы составлен перечень профилактических мероприятий в организации, обеспечивающих своевременное выявление моббинг-процесса, а также преодоление уже сложившихся в коллективе форм психологического террора. Предложены нейтрализующие, предупреждающие, устраняющие и контролируемые мероприятия, которые при своевременном проведении будут способствовать разрешению проблемы моббинга в организациях.

ВВЕДЕНИЕ

Одним из главных факторов удовлетворенности профессиональной деятельностью является социально-психологический климат в организации, который, в свою очередь, безусловно, сказывается на результатах совместной работы сотрудников [1]. Однако современная обстановка на рынке труда может подтолкнуть человека к нарушению дозволенных рамок сотрудничества и использованию нечестных приемов конкуренции на рабочем месте. Одним из таких приемов является психологический террор, или моббинг (англ. mob – «толпа», «травить толпой»), представляющий наиболее разрушительную форму проявления социальных противоречий. При этом для травли применяются такие средства, как внеплановые проверки, «жесткая критика», бессмысленные задания, социальная изоляция и т. п. Подобный прессинг сотрудников, как давно работающих, так и вновь принятых, отрицательно сказывается на результатах работы и имидже компании. «Запрещенные» приемы приводят к финансовым, материальным и психологическим потерям, к снижению эффективности работы в реальных трудовых коллективах, существенно повышают текучесть кадров [2]. Моббинг как социальное явление анализировали многие зарубежные исследователи, рассматривая его как «психологический терроризм», включающий систематически повторяющееся враждебное отношение одного или нескольких людей к другому человеку, и приравнивая моббинг к физическому насилию, так как оно наносит такой же серьезный вред, как убийство, изнасилование или ограбление [3; 4].

Целью такой агрессии по отношению к работникам является их «выдавливание» из определенного структурного подразделения или из организации, в которой

они заняты трудовой деятельностью [5]. При этом указывается на отличие моббинга от «обычного» конфликта. Если в ходе «обычного» конфликта в организации победителем может стать любая из конфликтующих сторон, то при моббинге жертва никогда не может выиграть, так как изначально сотрудник, попавший под психологический прессинг, является более слабым, и чем дальше развивается этот конфликт, тем беспомощнее и слабее он становится [6; 7]. Большое внимание в отечественной научной литературе уделяется использованию должностными лицами административного ресурса для организации психологического преследования, когда в качестве способов морально-психологического подавления личности используются дискриминация, административные притеснения, создание трудностей в профессиональной деятельности и т. д. [8]. При этом активизация и ужесточение моббинга соотносится с формированием «норм травли», демонстрацией и поощрением агрессивных форм поведения для закрепления определенной социальной иерархии [9; 10].

В отечественной практике на первом месте по частоте проявления моббинга административный сектор, так как в нем присутствуют специфические особенности системы, связанные с субординацией и кумовством. Далее со схожей картиной проявления травли следуют государственные учреждения (причины – отсутствие достаточного количества других рабочих мест, жесткая система подчиненности, низкий уровень заработной платы, манипуляции с премиальной системой и т. д.). Не обошел моббинг и предприятия мелкого и среднего бизнеса, где нередки манипуляции с заработной платой сотрудников, режимом распределения рабочего времени, некорректным или незаконным манипулированием руководителем документальной базой (к примеру, договором найма или его отсутствием) в свою пользу.

Еще одна сфера, попадающая в зону риска, – сезонный бизнес (курортный, отельный), где чаще всего абсолютная власть руководителя порождает травлю по тем же причинам, что и в секторе мелкого и среднего бизнеса [11].

Очевидно, что для понимания путей профилактики моббинга стало необходимым изучение методов психологического притеснения, характеристик субъектов и объектов моббинга, причин и фаз развития моббинга в современной организации.

Цель работы – обзор современных исследований понятия «моббинг» и предложение перечня мероприятий, направленных на предупреждение моббинга в современной организации.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В работе использовались традиционные методы и процедуры сбора и осмысления фактов. Для получения новых знаний о моббинг-процессе применялся анализ зарубежных и российских исследований по теме моббинга в современных организациях, контент-анализ публикаций, обобщение независимых характеристик.

На первом этапе исследования с целью определения сущности моббинга в организациях были проанализированы основные признаки моббинг-процесса – преобладающие способы давления на рабочем месте, выделены подходы к классификации субъектов моббинга. Проведено сравнение различных точек зрения на характеристики объектов моббинга; обозначен спектр обстоятельств, повышающих возможность того, что человек на рабочем месте будет выбран объектом моббинга; изучены стереотипные стратегии мобберов и мотивы моббинг-действий. На втором этапе исследования с целью определения основных мер профилактики моббинга были проанализированы этапы развития психологического прессинга в системе трудовых отношений и его последствия как для отдельного сотрудника, так и для организации в целом. На третьем этапе автором предложены мероприятия по предупреждению моббинга в организации.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Несмотря на то, что моббинг довольно широко исследован, охарактеризованы все его составляющие, он продолжает оставаться насущной проблемой трудовых коллективов и негативно влиять на эффективность их работы. Кроме того, моббинг, продолжающийся в течение длительного периода, ставит жертву в положение, в котором трудно защищаться.

В связи с этим, безусловно, вопрос профилактики моббинга выходит на передний план. Руководитель, который заинтересован в результатах работы предприятия, должен не только вовремя распознать ситуацию, но и принять своевременные меры по предотвращению возникновения психологической травли в коллективе. Особое значение в профилактике моббинга должно придаваться объективному, тщательному изучению всех причин возникших отклонений и условий, при которых они стали возможны. Важно также умение дипломатично подойти к рассмотрению как общей ситуационной картины, так и каждого конкретного случая

конфликта; внимательно проанализировать все факторы возникших отклонений и условия, при которых они стали возможны. Правильно организованная, грамотно и своевременно осуществленная профилактическая работа поможет избежать возникновения ситуаций психологического террора в коллективе.

Профилактические мероприятия мы предлагаем проводить по нескольким направлениям (таблица 1).

Нейтрализующие мероприятия должны пресекать любые тенденции и возможности психологических притеснений в коллективе. Основной задачей предупреждающих мероприятий должно стать формирование у каждого сотрудника понимания о неприемлемости моббинга на рабочем месте. Устраняющие мероприятия через использование социально приемлемых способов должны быть направлены на блокирование проявлений моббинга. Осуществление последующего надзора (контроля) над проводимой профилактической работой и ее результатами – задача контролирующих мероприятий.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Разработка нейтрализующих мероприятий профилактики, целью которых является препятствие возникновению каких-либо тенденций и возможностей психологической травли, требует знания методов проявления моббинга в организации, объектов и субъектов данного процесса, причин возникновения. Для понимания преобладающих способов психологического давления на рабочем месте мы обратились к результатам анкетирования, в рамках которого было опрошено 5 тысяч совершеннолетних работающих граждан Российской Федерации [10]. Результаты исследования представлены на рис. 1.

В первую тройку психологических притеснений вошли «неконструктивная критика со стороны руководства» (55 %), «упреки в ошибках и погрешностях» (45 %), «задания, не входящие в круг непосредственных обязанностей» (43 %) [12]. Полученные результаты показывают, что в России наиболее часто встречается вертикальный моббинг (психологический террор в отношении «неудобного» подчиненного со стороны руководителя).

Далее идут такие моббинг-действия, как «крики и оскорбления» (41 %), «распространение информации, портящее достоинство работника (клеветы)» (36 %), «обсуждение личной жизни» (33 %) [12]. Подобное распределение, на наш взгляд, также исторически присуще российской действительности и потому часто встречается в отечественной практике психологического прессинга коллег в трудовых коллективах.

Можно предположить, что такая ситуация складывается по причине непрофессионализма руководителей, топ-менеджеров и специалистов по управлению персоналом, которые не могут выстроить прозрачную и эффективную систему управления предприятием. В таких случаях функции организации, мотивации, контроля, отслеживания обратной связи искажаются, нередко превращаясь в смесь самодурства и элементарной не порядочности. Всё это является свидетельством некомпетентности сотрудников и руководства.

Следующим шагом стало изучение характерных особенностей участников моббинг-процесса: объектов

Таблица 1. Меры по предупреждению моббинга в организации

№	Тип профилактических мероприятий	Цель	Профилактические мероприятия
1.	Нейтрализующие	Препятствие возникновению каких-либо тенденций и возможностей моббинга	– Наблюдение, оценка и прогноз психологического микроклимата в коллективе (диагностика, опрос); – перевод сотрудника в другое рабочее подразделение, отдел
2.	Предупреждающие	Принятие мер, направленных на формирование в коллективе социально приемлемой системы ценностей, потребностей и представлений	– Утверждение этического кодекса; – проведение с сотрудниками тренингов высокоэффективной коммуникации, деловых и ролевых игр, семинаров, индивидуальных бесед, консультаций и т. д.; – коучинг; – включение в практику организации действенной системы формирования представления о моббинге; – соблюдение прозрачности труда в организации
3.	Устраняющие	Блокирование проявлений моббинга	– Подключение психолога-конфликтолога для разрешения противоречий участников конфликта; – вовлечение третьей нейтральной стороны во взаимодействие, направленное на устранение моббинга
4.	Контролирующие	Дальнейшее отслеживание эффективности профилактических мероприятий	– Принятие всеми сотрудниками коллективного соглашения о защите от моббинга; – назначение консультантов, ответственных лиц из числа сотрудников по проблеме моббинга

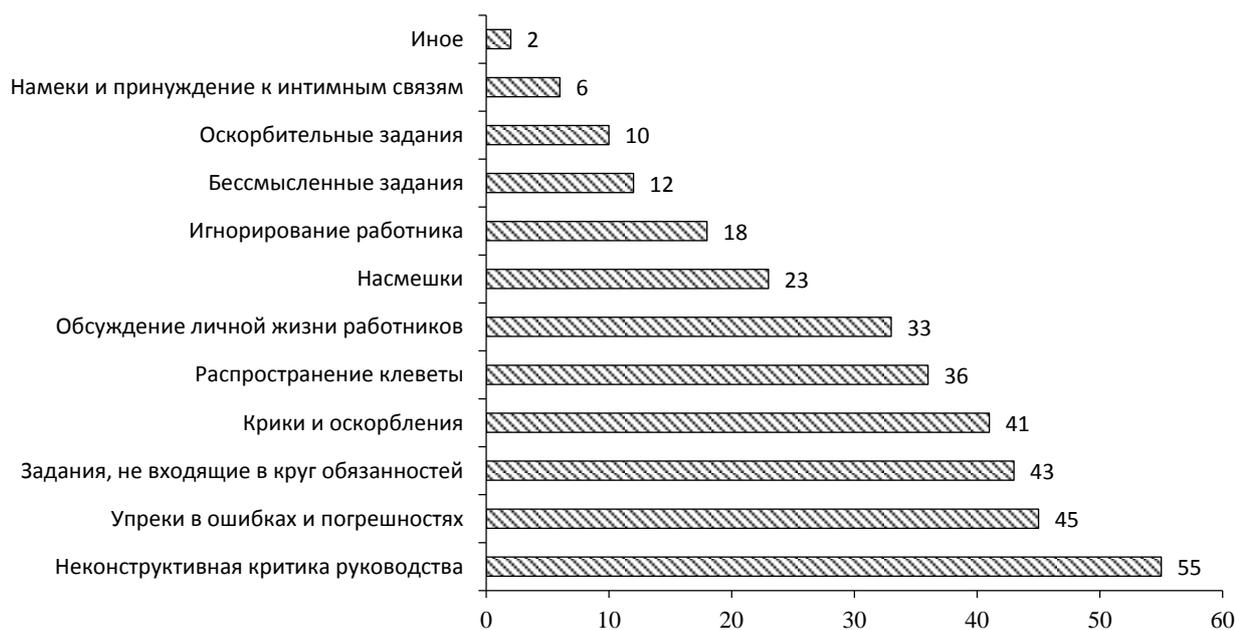


Рис. 1. Методы психологического террора в коллективе (доля респондентов, указавших наличие данного воздействия, %) [Привод. по: 12, с. 257]

и субъектов. Объектом (жертвой) травли становится личность, на которую обращены моббинг-действия, субъектом (моббером) – их инициатор [13]. Различные подходы к классификации субъектов (инициаторов психологического террора) представлены в таблице 2.

На основании представленных классификаций (типологий) Н.А. Ларченко выделяет наиболее очевидные личностные характеристики, которыми обладают мобберы. По мнению автора, сюда относятся:

- низкая самооценка (отсюда желание занижить самооценку у жертвы моббинга);
- завышенная самооценка (стремление подчеркнуть превосходство);
- склонность к манипулятивному поведению как ведущему способу взаимодействия;
- агрессивное поведение в условиях обычного рабочего контакта;
- агрессия как самозащита (восприятие коллеги как конкурента);

Таблица 2. Классификация субъектов моббинга

№	Типы субъектов моббинг-действий	Характеристика
<i>Классификация Е.С. Корыстиной, составленная на основании личных особенностей субъектов моббинга [8]</i>		
1.	В центре внимания	Женщина, стремящаяся показать себя творящей добро, оказывающей заботу, испытывающей сострадание. Однако на самом деле это надменная, малокомпетентная в профессиональной деятельности сотрудница, с возможным демонстрацией открытой злобы при назначении ее ответственной за что-либо
2.	Скандалист	Женщина, для которой нападающее поведение – норма. Затягивание объекта агрессии в конфликт предоставляет ей возможность возвышаться и укреплять свою уверенность
3.	Критик	«Критик» с целью занижения самооценки объекта моббинга бесконечно критикует и обвиняет его, предвзято к нему относится
4.	Мечтатель	Мужчина, жаждущий почета, уважения, но для их получения ему недостает мастерства в своей сфере. Свою деятельность строит на обмане и лицемерии
5.	Гуру	Сотрудник с высоким уровнем профессиональной компетентности, но с плохо развитыми социальными навыками и эмоциями, не умеющий выражать эмпатию
6.	Контролер	Данный тип не только стоит выше объекта травли по служебному положению, но и создает для него невозможные условия работы, подвергает сомнению его компетентность и соответствие занимаемой должности
7.	Социопат	Интеллектуальный мужчина, без способности к проявлению сочувствия или раскаяния. Получает удовольствие от сраживания людей друг с другом. Сам остается в позиции наблюдателя
8.	Интриган	Манипулятор, инструмент которого – мнение коллектива, нацеленное против объекта моббинга
<i>Классификация А.В. Сквитина, составленная на основании российских и зарубежных исследований [9]</i>		
1.	Двуглавый змей	Тип, жонглирующий мнением коллектива в отношении объекта травли и подрывающий его репутацию порождением сплетен, слухов
2.	Постоянный критик	Человек-агрессор, в арсенале которого нападки, бесконечная критика, предвзятое мнение, придирки к несущественным деталям. В результате у «жертвы» возникают сомнения по поводу своей компетенции
3.	Кричащая Мими	Агрессивный тип с вызывающим поведением (вербально проявляется в крике, брани, подстрекающих репликах). Цель – втягивание объекта в скандал, где он (агрессор) чувствует себя комфортно и уверенно
4.	Привратник	Через установление контроля над всеми видами ресурсов, от которых зависит успешное выполнение работы, и ограничение доступа объекта моббинга к этим ресурсам, человек программирует жертву на обнаружение у себя служебного несоответствия выполняемой работе

– слабо сформированные социальные навыки (сотрудник выстраивает отношения в коллективе с помощью преподнесения подарков, услужливости, заискиваний, лести);

– непрофессионализм (в отечественной практике как результат кумовства). Малокомпетентный начальник может стать моббером как осознанно (в случае, если утверждение своих позиций в коллективе происходит при понимании им недостаточности своих знаний), так и неосознанно (в случае, если, по его мнению, он обладает необходимым объемом знаний, однако на деле это не соответствует действительности);

– профессионализм в сочетании с несформированными социальными навыками (как правило, это руководитель авторитарного типа, плохо знающий коллектив) [10].

Следует отметить, что характерные черты мобберов в основном полярны.

Ряд исследователей считают, что люди, имеющие стабильный социальный статус, сложившиеся моральные ценности и устойчивое положение в коллективе, крайне редко становятся субъектами травли [14]. Наибольшие шансы стать субъектами моббинга имеют люди, для которых характерны:

- определенный склад характера (интриган, любитель закулисных игр и т. д.);
- серьезные комплексы, с преобладанием комплекса неудачника;
- чрезмерное честолюбие, высокомерие по отношению к окружению, подчеркивание своего превосходства;
- отсутствие культуры поведения, преобладание хамской манеры общения, несоблюдение этических норм;

- отрицательные эмоции, вызванные достижениями коллег;
- привычка достигать целей через подкуп, лицемерие, страх;
- преследование сотрудника и перетягивание на свою сторону себе подобных для выхода своих отрицательных эмоций, возникших в прошлом или настоящем;
- пребывание ранее на месте «жертвы» [10].

Таким образом, на основании рассмотренных характеристик черт мобберов (потенциальных мобберов) мы отметили, что субъектами моббинга становятся люди, не обладающие стержневым характером, с низким уровнем профессионализма, слабо развитой этической культурой, т. е. не лучшие представители трудового коллектива.

Далее мы обратились к рассмотрению объектов моббинга. Было выявлено, что достаточно часто к «жертвам» преследования предлагают относиться людей нерешительных, боящихся и утаивающих ситуации, связанные с психологическим давлением на них. Однако не все ученые считают такой подход к использованию термина «жертва» обоснованным. Так, некоторые исследователи полагают, что личные качества индивида не имеют большого значения, так как при неблагоприятных внешних условиях практически каждый может оказаться на месте объекта [8]. Но, на наш взгляд, стать действительно «жертвой» травли и, как следствие, потерять свое рабочее место могут только те люди, которые не предпринимают никаких попыток к преодолению возникшей ситуации вследствие моббинг-действий, направленных на них.

В поведении жертвы чаще всего отмечается:

- неумение переклочить конфликтные ситуации в позитивное для себя русло;
- неумение оказывать противодействие конфликтной ситуации;
- неуверенность в своей профессиональной квалификации и социальной компетенции [15].

Проанализировав различные точки зрения на характеристики объектов моббинга, можно выделить целый ряд факторов, которые повышают возможность того, что человек будет выбран объектом психологического террора:

- молодой или пожилой возраст;
- профессиональный потенциал сотрудника, который может составить конкуренцию;
- отличающийся уровень образования сотрудника, его национальность, чувство юмора, внешний вид, культура общения, личное мировоззрение и т. д.;
- кадровые перестановки, реструктуризация, экономический кризис;
- провинциальное происхождение работника, трудоустроившегося в столице;
- наличие физического недостатка, внешняя непривлекательность;
- гендерная принадлежность (например, единственная женщина в коллективе мужчин, и наоборот);
- личные обстоятельства сотрудника (беременность, болезнь, наличие детей и т. д.) [16].

Дополним вышеперечисленные факторы мнением Н.А. Ларченко, которая считает, что наибольшая вероятность стать объектами моббинга возникает:

- у сотрудников, которые занимают в коллективе высокооплачиваемые должности;

- у сотрудников, которые уже занимают в коллективе высокие должности;
- у сотрудников, которые неожиданно для сослуживцев переведены на место руководителя;
- у сотрудников, которые внезапно понижены в должности;
- у коллег, с которыми требуется разделять трудовые обязанности;
- у верующего в ряду убежденных атеистов, и наоборот;
- у студентов (например, на производстве);
- у интеллектуально одаренных выходцев из провинции [10].

На основании такого широкого спектра обстоятельств, повышающих возможность того, что человек на рабочем месте будет выбран объектом моббинга, напрашивается вывод, что почти каждый сотрудник может стать объектом психологического террора в коллективе, вне зависимости от половой принадлежности. При этом и мужчинам, и женщинам, выступающим в роли мобберов, присущи стереотипные «стратегии», по которым они действуют в трудовых коллективах. Характеристики этих стратегий представлены в таблице 3 [15].

Анализ стереотипных стратегий мобберов показывает, что в процессе моббинга в сфере трудовых отношений в одном ряду с объектом и субъектом во многих случаях находятся и другие участники противоречия, так называемые «наблюдающие» за тем, что происходит [8]. Для них определен термин «содействующие участники». Именно поэтому и происходит превращение конфликта в моббинг (чаще в психологический террор). Своим бездействием, пассивностью и невмешательством наблюдающие сотрудники способствуют возникновению моббинга и тем самым становятся его содействующими. Изучение научной литературы позволило также сделать вывод, что причины возникновения моббинга называются абсолютно разные, но чаще всего отмечается некомпетентность руководства, малый опыт в сфере разрешения внутриорганизационных конфликтов и неэффективная организация производства.

Далее в рамках нашего исследования мы рассмотрели классификацию моббинг-действий в организациях. К наиболее распространенным моббинг-действиям в системе трудовых отношений следует отнести пересуды об объекте моббинга за его спиной, презрительные взгляды или жесты, избегание контакта посредством невербальных намеков, несправедливую или оскорбительную оценку результативности, игнорирование человека и т. д. В этот перечень добавляют и угрозы социальным отношениям, угрозы социальному авторитету, причинение вреда здоровью, сексуальные домогательства [17]. При этом в основе классификации всех моббинг-действий лежит вектор их направленности: 1) группа моббинг-действий, имеющих вертикальную направленность (здесь речь идет о боссинге, стаффинге и буллинге); 2) группа моббинг-действий с горизонтальной (линейной) направленностью [8].

Разработка предупреждающих и устраняющих мероприятий профилактики, направленных на принятие мер по формированию в коллективе социально приемлемой системы ценностей, потребностей и представлений,

Таблица 3. Стереотипные стратегии мобберов в трудовых коллективах [15]

Стратегия	Содержание стратегии
№ 1	Моббер сознательно создает неодобрительный образ выбранной им жертвы в коллективе. Для этого он сам или с помощью «друзей» может использовать умышленно ложные слухи о сотруднике, создавать вокруг него атмосферу вымыслов, включать механизм передачи компрометирующей информации, не замечать успехи объекта травли и заострять внимание на его неудачах
№ 2	Моббер подстраивает рассогласование рабочего процесса, участником которого является объект моббинга, для того чтобы обвинить его в некомпетентности или продемонстрировать неэффективность его работы. В том случае, когда моббером выступает непосредственный начальник, к средствам травли добавляются постоянные придирки по пустякам; неясная и бессмысленная критика; воспрепятствование новым предложениям или усложнение процедуры согласования даже несущественных вопросов; утайка важнейших вопросов и искажение информации; выведение жертвы из состава ключевых рабочих групп; частая замена общепроизводственных заданий или выдача бессмысленных заданий, для выполнения которых от сотрудника требуются огромные силы и затраты времени
№ 3	Моббер-руководитель в сущности полностью освобождает приближенных сотрудников от работы, а объект моббинга получает очень сложные задачи, выполнением которых начальник остается недоволен. Итог: высокая оценка результатов «друзей» моббера, которые ничего не делают
№ 4	Моббер устанавливает сверхмерный контроль над исполнением трудовой дисциплины объектом моббинга, настраивает сотрудников друг против друга, подстрекает к конкурентной борьбе в ее ложном понимании, предъявляет к одной части работников завышенные требования, оставляя другую часть работников в привилегированном положении

блокирование проявлений моббинга, невозможна без понимания процесса развития психологического террора и его последствий. В связи с этим нами были рассмотрены несколько научных подходов к развитию моббинга в системе трудовых отношений в работах отечественных исследователей.

Выявлено, что процесс развития моббинга условно разделяется на 3 этапа. На 1-м этапе наблюдается открытый конфликт в коллективе. В это время есть группы с разными точками зрения и группа, которая держит нейтралитет. На втором этапе члены группировок воспринимают разногласия не как межгрупповую проблему, а как конфликт между группой и отдельным работником. На этой стадии высвечивается жертва. Первичные разногласия уходят на задний план, а поводом для моббинг-действий становится личность объекта травли. Группы, которая бы занимала не примыкающую ни к одной из сторон позицию, нет, а напряжение в подразделении требует выхода в том или ином виде. На третьем этапе происходит быстрое и более активное использование различных форм и методов моббинга.

Но наиболее точным, по нашему мнению, является подход О.В. Евтихова, который не только выделяет 5 этапов (фаз) развития рассматриваемого процесса в трудовом коллективе, но и отмечает развитие проявлений у объекта моббинга последствий травли [18]. Содержание всех фаз рассматриваемого процесса и их последствия представлены в виде схемы на рис. 2.

Рассмотрев фазы развития моббинга в системе трудовых отношений, можем сказать, что основными признаками моббинга в организации будут являться наличие в коллективе конфликта (скрытого, явного); безосновательные слухи об отдельных коллегах; наличие сотрудников-изгоев, не вписывающихся в общий коллектив; нелицеприятные отзывы коллег друг о друге; снижение производительности труда у «жертвы». При этом вариантом окончания процесса психологического

насилия может быть отстранение от дел, ранняя пенсия, выдача больничного листа на длительное время, перевод по службе, помещение в психиатрическую клинику [19].

В деструктивном профессионогенезе выделяют психическую (социально-стрессовые, депрессивные, невротические и зависимые расстройства личности), соматическую (психосоматические заболевания) и социальную (дезадаптация и деградация) составляющие [14].

К. Колодей разделяет последствия моббинга на две группы:

- 1) индивидуальные последствия: расстройства психики и физические заболевания, расстройства в личной жизни, самоубийство;
- 2) производственные последствия: ухудшение организационного климата, результатов труда, «внутреннее освобождение» – сознательная неготовность к проявлению инициативы в работе; болезненность [20].

В научной литературе к основным расстройствам, возникающим у объектов моббинга, относят: психологическую нестабильность; появление характерных для стресса симптомов (головная боль, бессонница, мигрень и т. д.); возникающее чувство вины («без вины виноватый»); развитие стыда и даже паранойи; нервные срывы; депрессию; возникновение дезориентаций в обществе; ослабление иммунитета; развитие или обострение хронических заболеваний, таких как гипертоническая болезнь, сахарный диабет, ишемическая болезнь сердца, язвенная болезнь желудка, аллергия, экзема, астено-невротический синдром; рассеянность [10].

Моббинг разрушает не только профессиональную сферу, но и оказывает влияние на личную и семейную жизнь объекта травли. В этом случае отмечают вспыльчивость, агрессивность или безучастность по отношению к ближайшим родственникам, а также ссоры, финансовые проблемы. Жертвы психологической травли могут начать принимать алкоголь, психоактивные вещества, терять концентрацию внимания и умственную



Рис. 2. Фазы развития моббинга

работоспособность. В случаях, когда период психологической травмы длится достаточно долго, образующееся разрушительное воздействие может подтолкнуть человека к самоубийству. Следствием негативных чувств, которые испытывают люди, подвергающиеся моббингу на работе, являются случаи немотивированной агрессии.

В трудовом коллективе ситуации моббинга отражаются на отношениях между сотрудниками и на самом коллективе:

- снижается производительность труда рабочего коллектива;
- временные и интеллектуальные ресурсы коллектива используются неэффективно, не по назначению;
- у сотрудников, наблюдающих конфликт со стороны, пропадает ощущение своей безопасности, заметно снижается лояльное отношение к коллективу, а у тех, кто принимал участие в травле, появляется страх, что подобное может случиться и с ними;
- ухудшается рабочая атмосфера;
- отмечается снижение мотивации выполнять работу;
- отсутствие объекта травли на работе (по причине болезни) приводит к дополнительным нагрузкам и необходимости выполнять «не свою» работу, к увеличению времени для выполнения работы и возможному недовольству клиентов [2; 10].

Последствия моббинга для мобберов не нашли должного отражения в научной литературе. На наш взгляд, причина заключается в том, что эти последствия являются наименее выраженными. Тем не менее некоторые авторы к наиболее распространенным последствиям для мобберов относят: психосоматические заболевания, в некоторых случаях напоминающие симптомы их жертв; негативные реакции коллективов на моб-

бинг-действия против их коллеги/коллег; снижение производительности труда самих мобберов; увольнение / перевод по службе / понижение зарплаты и другие санкции [10]. Однако трудно проанализировать, какое число мобберов прекращают притеснять работников под воздействием каких-либо санкций или наказаний.

Рассмотрение этапов развития моббинга в организации и его последствий позволило нам наметить основные мероприятия, направленные на предупреждение и устранение данного явления в системе трудовых отношений. Утверждение этического кодекса, проведение с сотрудниками тренингов высокоэффективной коммуникации, деловых и ролевых игр, семинаров, индивидуальных бесед, консультаций, коучинг, включение в практику организации действенной системы просвещения о моббинге и соблюдение прозрачности труда в организации позволит предотвратить травлю на рабочем месте. А подключение психолога-конфликтолога для разрешения противоречий участников конфликта, привлечение третьей нейтральной стороны к взаимодействию позволит помочь устранить моббинг в организации.

Однако необходим и последующий контроль (отслеживание) эффективности проводимых мер профилактики. Считаем, что принятие всеми сотрудниками коллективного соглашения по защите от моббинга и назначение консультантов либо ответственных лиц из числа сотрудников по проблеме моббинга позволит достичь этой цели.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Определены меры профилактики моббинга в организации, направленные на своевременную нейтрализацию,

предупреждение и устранение психологического насилия в системе трудовых отношений, а также на последующий контроль эффективности проводимых профилактических мероприятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуськова Е.А., Шавырина И.В. Особенности социальной ингибиции в системе современных социально-профессиональных отношений // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 8. С. 249–254.
2. Федоров В.М., Михалев О.В., Геращенко И.П. Моббинг как деструктивная форма иррационального трудового поведения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Экономика и управление. 2019. Т. 5. № 4. С. 164–175.
3. Leymann H. Mobbing and psychological terror at workplaces // *Violence and Victims*. 1990. Vol. 5. № 2. P. 119–126.
4. Chappell D., Martino Di V. *Violence at work*. 2nd ed. Geneva: Intern. labour office, 2000. XIII, 171 p.
5. Зайцев А.К. Социальный конфликт. М.: Academia, 2000. 461 с.
6. Тимофеева С.С., Черных С.С. Моббинг как фактор профессионального риска в современной высшей школе // XXI век. Техносферная безопасность. 2020. Т. 5. № 1. С. 89–107.
7. Скавитин А.В. Проблема притеснений на рабочих местах (по материалам зарубежных исследований) // Менеджмент в России и за рубежом. 2004. № 5. С. 118–126.
8. Беляев А.В. Причины, способы, средства использования социально-административного моббинга // Социум и власть. 2019. № 1. С. 79–90.
9. Ларченко Н.А. Моббинг, или психологическое насилие в трудовом коллективе: методический материал для учителей и воспитателей. Волгоград: Волгоградский областной центр медицинской профилактики, 2015. 24 с.
10. Кошенова М.И. Моббинг как маркер системного неблагополучия современного российского общества? // Социально-психологическая оценка рисков современной реальности: очевидное и вероятное. Новосибирск: НГПУ, 2017. С. 53–69.
11. Корыстина Е.С. Об участниках моббинга в организации // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. 2012. № 4. С. 132–138.
12. Байер Н.Ю., Грошева С.А., Заржевский С.Г., Пересыпина О.А., Пчелова Е.О., Романов В.В., Свиридова Л.В., Соломина И.О., Тагунова В.Б., Угнич Э.А. Современные проблемы управления человеческими ресурсами. Н. Новгород: Волго-Вятская академия государственной службы, 2011. 372 с.
13. Курсова О.В., Плужник И.Л. Трудовое право: правовой идеал и правовой вакуум: к вопросу о защите работника от психологического насилия в России // Российский журнал правовых исследований. 2015. Т. 2. № 3. С. 186–195.
14. Сидоров П.И. Синдром моббинга: ментальная экология деструктивного профессиогенеза // Экология человека. 2013. № 6. С. 33–41.
15. Батаева Е.В. Моббинг на рабочем месте (междисциплинарные аспекты изучения) // Социологический журнал. 2016. Т. 22. № 3. С. 49–66.
16. Патласов О.Ю., Калмыков И.С. Технологии противодействия моббингу персонала на рабочем месте // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1. С. 234–242.
17. Щербакова О.В. К вопросу о понятии психологического насилия (моббинга): социально-психологический и трудовправовой аспекты // Вестник Омского университета. Серия: Право. 2018. № 4. С. 118–123.
18. Евтихов О.В. Психология управления персоналом: теория и практика. СПб.: Речь, 2010. 319 с.
19. Чикер В.А., Почебут Л.Г. Социально-психологический анализ моббинг-процессов // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. Общественные науки. 2015. № 4. С. 136–141.
20. Колодей К. Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления. Харьков: Гуманитарный центр, 2007. 364 с.

REFERENCES

1. Guskova E.A., Shavyrina I.V. Features of social inhibition in the system of modern social and professional relationships. *Sotsialno-gumanitarnye znaniya*, 2016, no. 8, pp. 249–254.
2. Fedorov V.M., Mikhalev O.V., Gerashchenko I.P. Mobbing as a destructive form of irrational employment behavior. *Uchenye zapiski Krymskogo federalnogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Ekonomika i upravlenie*, 2019, vol. 5, no. 4, pp. 164–175.
3. Leymann H. Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 1990, vol. 5, no. 2, pp. 119–126.
4. Chappell D., Martino Di V. *Violence at work*. 2nd ed. Geneva, Intern. labour office Publ., 2000. XIII, 171 p.
5. Zaytsev A.K. *Sotsialnyy konflikt* [Social conflict]. Moscow, Academia Publ., 2000. 461 p.
6. Timofeeva S.S., Chernykh S.S. Mobbing as a professional risk factor in modern high school. *XXI vek. Tekhnosfernaya bezopasnost*, 2020, vol. 5, no. 1, pp. 89–107.
7. Skavitin A.V. The problem of harassment in the workplace. *Menedzhment v Rossii i za rubezhom*, 2004, no. 5, pp. 118–126.
8. Belyaev A.V. Social and administrative mobbing: reasons, ways, means. *Sotsium i vlast*, 2019, no. 1, pp. 79–90.
9. Larchenko N.A. *Mobbing, ili psikhologicheskoe nasilie v trudovom kollektive: metodicheskii material dlya uchiteley i vospitateley* [Mobbing, or psychological abuse among personnel: learning material for teachers and tutors]. Volgograd, Volgogradskiy oblastnoy tsentr meditsinskoy profilaktiki Publ., 2015. 24 p.
10. Koshenova M.I. Mobbing as marker of system ill-being of modern Russian society? *Sotsialno-psikhologicheskaya otsenka riskov sovremennoy realnosti: ochevidnoe i veroyatnoe*. Novosibirsk, NGPU Publ., 2017, pp. 53–69.

11. Korystina E.S. About participants the mobbing in organization. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Ekonomika*, 2012, no. 4, pp. 132–138.
12. Bayer N.Yu., Grosheva S.A., Zazhevskiy S.G., Peresykina O.A., Pchelova E.O., Romanov V.V., Sviridova L.V., Solomina I.O., Tagunova V.B., Ug-nich E.A. *Sovremennye problemy upravleniya chelovecheskimi resursami* [Contemporary issues of human resource management]. Nizhniy Novgorod, Volgo-Vyatskaya akademiya gosudarstvennoy sluzhby Publ., 2011. 372 p.
13. Kursova O.V., Pluzhnik I.L. Legal ideal and legal vacuum: the question of the legal protection of workers from psychological violence in Russia. *Rossiyskiy zhurnal pravovykh issledovaniy*, 2015, vol. 2, no. 3, pp. 186–195.
14. Sidorov P.I. Mobbing syndrome: mental ecology of destructive professiogenesis. *Ekologiya cheloveka*, 2013, no. 6, pp. 33–41.
15. Bataeva E.V. Mobbing at the workplace (interdisciplinary aspects of studies). *Sotsiologicheskiy zhurnal*, 2016, vol. 22, no. 3, pp. 49–66.
16. Patlasov O.Yu., Kalmykov I.S. Technology of counter-acting mobbing in the workplace. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*, 2016, no. 1, pp. 234–242.
17. Sherbakova O.V. On the issue of the concept of psychological violence (mobbing): socio-psychological and labor-legal aspects. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Pravo*, 2018, no. 4, pp. 118–123.
18. Evtikhov O.V. *Psikhologiya upravleniya personalom: teoriya i praktika* [The psychology of human resource management: theory and practice]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2010. 319 p.
19. Chiker V.A., Pochebut L.G. Social-psychological analyze of mobbing processes. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta im. K.L. Khetagurova. Obshchestvennye nauki*, 2015, no. 4, pp. 136–141.
20. Kolodey K. *Mobbing. Psikhterror na rabochem meste i metody ego preodoleniya* [Bullying at work and the ways of its overcoming]. Kharkov, Gumanitarnyy tsentr Publ., 2007. 364 p.

CURRENT STATE OF DEVELOPMENT OF THE PROBLEM OF MOBBING

© 2021

A.B. Kulakova, junior researcher

Vologda Research Center of the Russian Academy of Sciences, Vologda (Russia)

Keywords: mobbing; bullying; mobbing object; bully; pressure; mobbing actions; mobbing prevention.

Abstract: In the context of the modern stressful labor market, mobbing prevention in organizations becomes very relevant as bullying towards an employee from the staff, its certain persons, or a chief happens increasingly frequently. Conflict interaction affects the health and mental state of an object of bullying, creates a toxic working climate, and adversely affects financial indicators: labor efficiency goes down, employee turnover increases, and the staff becomes less consolidated. It is necessary to understand the prevention of this problem. The paper deals with identifying the peculiarities of mobbing in organizations and specifying the list of prompt preventive measures against bullying. Based on the results of contemporary studies, the author carried out a theoretical review and analysis of the mobbing process structure and identified the most sensitive professions. Using the proposed typologies of the mobbing process initiators (subjects), the paper presents the evident personal attributes of bullies and their stereotypic strategies in working teams. The author highlights factors raising a possibility that a person will be chosen as a mobbing object and the most common mobbing actions against such person. As a result of the study, the author created a list of preventive measures in an organization ensuring timely identification of the mobbing process and overcoming the bullying forms existing among the staff. The paper suggests the counteracting, preventing, correcting, and controlling measures, which, when timely carried out, will promote the solving of mobbing problems in organizations.

СОЗДАНИЕ НАСТОЛЬНОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

© 2021

А.С. Опанасец, аспирант кафедры лингвистики и перевода
Тульский государственный университет, Тула (Россия)

Ключевые слова: метод проектов; межкультурная компетенция; творческий проект; настольная игра; познавательный интерес.

Аннотация: В статье описывается опыт использования метода проектов как средства развития межкультурной компетенции студентов при изучении иностранного языка в вузе. Целесообразность его применения обусловлена высокими требованиями к усвоению образовательных программ различных направлений, а также необходимостью поиска педагогических технологий, методов и подходов, способствующих максимальному приближению иноязычного коммуникативного процесса к реальным ситуациям общения в ходе изучения иностранного языка студентами нелингвистических специальностей. Анализируется использование метода проектов в процессе создания будущими бакалаврами направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» творческого проекта. Представлены результаты опроса студентов относительно предпочтений в используемых формах организации образовательной деятельности. Проанализирован опыт создания студентами настольной игры как творческого проекта в рамках дисциплины «Иностранный язык». Подробно описаны этапы проектной деятельности: подготовительный, технологический и заключительный, объяснены логика и значение каждого из них. Дано подробное описание используемых на всех этапах упражнений, направленных на отработку материала. Особое внимание уделено критериям оценки выполняемой проектной деятельности. Описан ход мониторинга, направленного на выявление уровня владения студентами лексическим, культурологическим, историческим материалом в рамках заданной тематики до начала и по итогам реализации метода проектов. Отмечена эффективность создания студентами настольной игры с целью актуализации имеющихся межкультурных знаний и познавательного интереса, повышения уровня усвоения новой информации и владения лексическим, культурологическим, историческим материалом в процессе развития межкультурной компетенции студентов.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в процессе изучения иностранного языка чрезвычайно актуальным является поиск новых педагогических технологий, методов и средств обучения, способствующих максимальному приближению коммуникативного процесса к реальным ситуациям общения. Такие факторы внешней среды, как глобализация, интеграция, мультикультурализм, международное сотрудничество, динамично развивающееся и изменяющееся общество, приводят к необходимости модернизации традиционной формы организации образовательной деятельности студентов вуза. Кроме того, как показала практика, в налаженный процесс обучения могут вмешаться непредвиденные факторы природного и техногенного характера, такие как пандемия в 2020 году и переход на дистанционную форму обучения.

Несмотря на динамично трансформирующиеся факторы внешней среды и сложную эпидемиологическую ситуацию, требования к освоению будущими бакалаврами соответствующей образовательной программы высшего образования остаются неизменными. По окончании вуза студент должен стать высококвалифицированным специалистом, способным выдержать жесткую конкуренцию в своей профессиональной сфере деятельности. Работодатели нуждаются в индивидууме, способном к самоорганизации, саморазвитию, творческой самореализации, активному взаимодействию с коллегами и потенциальными клиентами, а также выполнению проектной деятельности. Последняя становится всё более востребованной в различных сферах в связи с усложнением и вариативностью профессиональных задач. Расширение международного сотрудни-

чества затрагивает профессии, на первый взгляд не связанные с обладанием иноязычными навыками. Так, например, уверенное владение PR-специалистом (специалистом в сфере связей с общественностью) иностранным языком обеспечивает оптимизацию процесса переработки профессиональной информации в ходе выполнения повседневной трудовой деятельности. Хорошее владение языком подразумевает не только лексико-грамматические навыки, но и комплекс знаний о стране изучаемого языка в таких областях, как культура, политика, экономика, история, образ жизни и т. д. От степени подготовки специалиста в сфере связей с общественностью в области межкультурной коммуникации может зависеть благополучие международной деятельности компании или предприятия.

Разработка способов повышения эффективности формирования межкультурной компетенции специалистов по связям с общественностью находит отражение в современных исследованиях. В частности, описывается учебная деловая игра «Культурный код России» как инструмент развития умений и навыков устной и письменной речи студентов. Отмечается ее положительное свойство частичной имитации будущей профессиональной деятельности при работе с иностранной аудиторией [1]. Авторы [2] представляют учебное пособие «Einführung in die Öffentlichkeitsarbeit», целью которого является формирование коммуникативной, социокультурной и межкультурной компетенций у обучающихся по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью». Анализируется использование контекстного подхода с медиаобразованием в формировании межкультурной компетенции, который представляет разнообразие методов и приемов,

что позволяет учитывать особенности личности бакалавра по рекламе и связям с общественностью [3].

Обучение будущего специалиста в вузе иностранному языку с использованием изученных и отработанных благодаря многолетней практике технологий, методов, средств обучения показало свою эффективность. Однако трансформирующиеся социокультурные условия, непредвиденные факторы внешней среды, а также всё более высокие требования к освоению образовательной программы высшего образования инициируют необходимость оптимизации образовательного процесса с помощью применения инновационных интерактивных технологий. Одной из таких технологий является метод проектов.

Активное применение метода проектов в педагогической практике отечественных и зарубежных исследователей начало осуществляться в конце XX века. Его зарождение связано с деятельностью американских педагогов Дж. Дьюи, Э. Колинга и У. Килпатрика, выступающих за использование ежедневного опыта при воспитании и обучении учащихся. В отечественной методике внедрением данного метода в практику занимались С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.Г. Калашников, Е.Г. Кагаров и другие. Они выдвигали идею приучения и побуждения учащихся к выполнению трудовой деятельности посредством использования в образовательном процессе метода проектов.

На современном этапе развития науки исследованием метода проектов занимаются отечественные ученые, реализующие свою деятельность по различным педагогическим направлениям. Делается акцент на активизации работы и мышления учащихся, поднятии мотивации и организации активной самостоятельной работы благодаря использованию метода проектов и информационных технологий [4]. Обуславливается необходимость использования метода проектов как педагогической технологии, обеспечивающей формирование у младших школьников гражданской идентичности [5]. Освещается вопрос использования проектной деятельности в общеобразовательной школе [6]. В рамках обучения иностранному языку метод проектов рассматривается современными исследователями: как средство профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов технического вуза [7]; как ключевой метод работы в рамках компетентностного подхода [8]; как инструмент профессионально ориентированного обучения [9]; как эффективный и приемлемый метод обучения иностранному языку учащихся с ограниченными возможностями здоровья [10].

Методу проектов как средству развития межкультурной компетенции студентов вуза уделяется особое место в отечественных исследованиях. Описывается использование проектной работы при интерактивном обучении иностранному языку. Отмечаются ее возможности способствования интеллектуальному развитию, реализации творческого потенциала, глубокому пониманию межпредметных связей, а также овладению навыками социокультурной и межкультурной коммуникации студентов вуза [11]. Анализируются преимущества метода проектов при формировании ключевых компетенций студентов факультета иностранных языков. Уделяется внимание телекоммуникационным проектам ввиду их максимальной приближенности к язы-

ковой среде [12]. Описывается разработанный учебно-тренировочный комплекс, способствующий формированию межкультурной компетенции в рамках изучения иностранного языка студентами вуза [13].

Метод проектов как педагогическая технология активно применяется в процессе обучения в зарубежных странах. Реализацией метода проектов в своей деятельности занимаются современные педагоги-исследователи. Отмечается, что знание педагогом критериев эффективного использования метода проектов в своей деятельности играет важную роль в развитии всесторонних навыков учащихся в процессе обучения [14]. Подчеркиваются и проблемные моменты, в частности, поднимается вопрос о нехватке времени у учителя на использование и отработку метода проектов [15]. Описывается использование метода проектов как эффективной технологии, направленной на развитие критического мышления студентов в ходе дисциплины *“English for Management”* (Английский язык для менеджмента) [16]. Анализируется использование метода проектов как педагогической технологии, способствующей понижению уровня плагиата и неэтичного использования студентами интернет-источников [17].

Несмотря на разноплановое изучение отечественными и зарубежными учеными метода проектов как педагогической технологии, недостаточно, на наш взгляд, исследована проблема его применения при формировании межкультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка. В связи с этим мы сочли необходимым исследовать эффективность применения метода проектов в процессе иноязычной подготовки будущих бакалавров направления «Реклама и связи с общественностью», в частности в процессе реализации творческого проекта по созданию настольной игры, в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Цель работы – представление поэтапной реализации метода проектов в рамках обучения студентов направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» иностранному языку как средства развития их межкультурной компетенции.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проведено в Тульском государственном университете во время осеннего и весеннего семестров 2020/2021 года среди студентов первого, второго и третьего курсов направления подготовки «Реклама и связи с общественностью», изучающих иностранный язык в рамках дисциплин «Иностранный язык» и «Практика устной и письменной речи на английском языке».

Участники проектной деятельности – учебная группа студентов первого курса (15 человек). Участники опроса относительно предпочтений в используемых формах организации образовательной деятельности – студенты первого, второго и третьего курсов (96 человек).

Выполнение творческого проекта осуществлялось в рамках тематики *“Halloween”* с использованием знаний из таких областей, как история Соединенного королевства Великобритании и Северной Ирландии и США, культурные феномены данных стран, страноведение, литература и английский язык.

Создание проекта было разделено на три этапа: подготовительный, технологический и заключительный.

На подготовительном этапе проектной деятельности был выявлен исходный уровень владения студентами лексическим, культурологическим, историческим материалом в рамках заданной тематики и сформированности межкультурной компетенции с помощью тестирования. С целью повышения уровня сформированности межкультурной компетенции нами был разработан проект создания настольной игры как педагогическая технология в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык», а также определены критерии оценки эффективности проектной деятельности.

Технологический этап состоял из следующих шагов: ознакомления студентов с лексическим, культурологическим, историческим материалом в рамках заданной тематики; отработки материала посредством выполнения ряда упражнений; презентации примерных вариантов настольных игр; формирования проектных групп и распределения обязанностей; групповой работы над проектами; предоставления результатов проектной деятельности и апробации настольных игр; групповых обсуждений, анализа успехов и недочетов настольных игр, способов коррекции ошибок, нахождения путей их решения; группового обсуждения использованной педагогической технологии.

На заключительном этапе оценивалась проектная деятельность студентов на основе разработанных критериев. Определен уровень усвоения учащимися новой информации и владения лексическим, культурологическим, историческим материалом в рамках заданной тематики, а также проанализирован используемый метод проектов и его эффективность при активизации познавательного интереса и, следовательно, формировании межкультурной компетенции.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Подготовительный этап проектной деятельности

На подготовительном этапе студентам было предложено выполнить ряд упражнений. В первую очередь они соотносили некоторые символы Хэллоуина с их определениями на английском языке:

A witch (a woman with magic powers, who is believed to use them to do evil things). Ведьма (женщина с магическими способностями, которая, как считается, использует их для злых деяний).

Далее студенты давали определения следующим символам Хэллоуина: *trick or treat* (сладость или шалость), *a skeleton* (скелет), *a haunted house* (дом с привидениями), *a graveyard* (кладбище), *a scarecrow* (пугало), *a spider* (паук), *a black cat* (черный кот), *an owl* (сова), *a web* (паутина), *a turnip* (репа). В качестве финального задания учащиеся ответили на вопросы о традициях празднования Хэллоуина:

When is Halloween celebrated? (Когда празднуется Хэллоуин?)

Анализ ответов позволил сделать вывод, что 15 % студентов не справились с заданием на сопоставление слова с его англоязычным определением. 96 % респондентов сделали ошибки при выполнении задания, где необходимо было дать определения словам – символам Хэллоуина. У 100 % респондентов возникли трудности с ответами на предложенные вопросы, в связи с низкой

осведомленностью в рамках данной тематики и нехваткой межкультурных знаний. Данные результаты свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности у учащихся межкультурной компетенции.

Исходя из совокупности результатов тестирования, направленного на выявление уровня владения студентами лексическим, культурологическим, историческим материалом в рамках заданной тематики и сформированности межкультурной компетенции, целесообразно использовать метод проектов как педагогическую технологию в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык».

Технологический этап проектной деятельности

На технологическом этапе учащиеся ознакомились с лексическим, культурологическим, историческим материалом в рамках заданной тематики посредством прочтения статей *“How Jack O’Lanterns Originated in Irish Myth”* и *“Halloween 2020”* подготовленных британской онлайн-платформой History и находящихся в свободном доступе. После их прочтения студенты отвечали на вопросы по содержанию текстов и выполняли упражнения, направленные на отработку материала. Кроме того, им были презентованы примерные варианты настольных игр по теме «Хэллоуин», которые можно было использовать в качестве опоры.

Учебная группа, состоящая из 15 человек, была разделена на 4 мини-группы (3 группы подгруппы состояли из 4 человек, одна подгруппа включала в свой состав 3 человека). Далее, подготовив заранее листы А3, цветные ручки, карандаши, вырезки из журналов или распечатанные картинки, каждая команда должна была заняться непосредственным созданием настольной игры. Им необходимо было создать обычную игру со специальным полем, в которой игроки по очереди бросают кости, делают ходы и отвечают на вопросы в ячейках игрового поля. Учащимся было предложено составить минимум 20 вопросов по тематике прочитанных ранее статей *“How Jack O’Lanterns Originated in Irish Myth”* и *“Halloween 2020”*. При желании студенты могли создать дополнительные ячейки, где были изображены символы Хэллоуина, с декоративной целью и для придания игре более динамичного характера (возвращение на несколько ячеек назад, продвижение вперед по игровому полю, пропуск хода).

После того как проекты были созданы, мини-группы обменивались настольными играми и оценивали их в процессе игры. Важным аспектом было говорение только на иностранном языке в ходе игры. Особое внимание уделялось участию в групповых обсуждениях, а также самостоятельности суждений и умозаключений на иностранном языке. По окончании игры было проведено групповое обсуждение, отмечены успехи и недочеты настольных игр, способы коррекции ошибок, нахождения путей их решения. Помимо этого, студентам необходимо было высказать свое мнение об используемом в процессе для создания настольной игры методе проектов. Был отмечен его коммуникативный характер и приближенность к реальным ситуациям общения. Студентам понравилась данная педагогическая технология, так как они смогли проявить свой творческий потенциал, непринужденно пообщаться друг с другом.

Заключительный этап проектной деятельности

На заключительном этапе проектной деятельности перед преподавателем стояла задача оценить то, как каждый студент проявил себя в процессе создания настольной игры и в ходе групповых обсуждений. Был проанализирован используемый метод проектов и его эффективность в процессе формирования межкультурной компетенции. Для этого были использованы следующие четыре критерия: владение информацией в рамках тематики «Хэллоуин» и умение оперировать ею при выполнении проектной деятельности; лексический, грамматический и фонетический аспекты владения иностранным языком при построении монологического и диалогического высказывания; способность к анализу и синтезу информации; участие в групповых обсуждениях, самостоятельной оценке суждений и умозаключений. Каждый критерий оценивался максимально в 3 балла. Максимальным количеством баллов при выполнении всех критериев было 12 баллов.

С целью определения уровня усвоения новой информации и владения лексическим, культурологическим, историческим материалом в рамках заданной тематики студентам было вновь предложено выполнить задания, которые вызвали трудности на подготовительном этапе: соотнести некоторые символы Хэллоуина с их определениями на английском языке (3 балла), дать определения перечисленным символам Хэллоуина (7 баллов) и ответить на представленные вопросы (10 баллов). Максимальным количеством баллов при выполнении всех заданий было 20 баллов. Полученные за тестирование баллы затем приплюсовывались к баллам за выполнение проектной деятельности для выявления уровня владения материалом в рамках заданной тематики: высокий уровень – 22–32 балла; средний уровень – 12 баллов – 21 балл; низкий уровень – 0–11 баллов.

Результаты повторного тестирования превзошли показатели, которые были получены на подготовительном этапе. 95 % студентов справились с заданием на сопоставление слова с его англоязычным определением. 82 % респондентов не допустили ошибок при выполнении задания, где необходимо было дать определения словам – символам Хэллоуина. Суммирование набранных баллов показало, что у 78 % студентов был отмечен высокий уровень владения материалом в рамках заданной тематики, у 22 % показатель был средним. Низкого уровня по результатам проектной деятельности не было выявлено. Данные результаты свидетельствуют об эффективности метода проектов, используемого с целью развития межкультурной компетенции студентов.

Предпочтения в используемых формах организационной образовательной деятельности

Опрос относительно предпочтений в используемых формах организационной образовательной деятельности показал следующие результаты. Было отмечено желание применять на занятиях в большей мере такие технологии, которые позволили бы проявить разносторонний творческий потенциал. Был высказан интерес к использованию диалогических форм речи, позволяющих воспроизвести процесс иноязычной коммуника-

ции. Опрашиваемые сочли более интересными такие занятия, в ходе которых ведутся дискуссии, организовываются круглые столы, театрализованные представления, создаются разнообразные проекты, что позволяет проявить свой творческий потенциал. Следует отметить, что студенты, выбирающие направление «Реклама и связи с общественностью», в большинстве своем обладают высоким коммуникативным потенциалом, имеют выраженные творческие способности, экстраверсивную личностную направленность: данные личностные качества являются, по сути, профессионально значимыми в данной сфере. Этим во многом объясняется их стремление к организации интерактивных форм обучения.

В свою очередь, педагог, нацеленный на достижение высоких образовательных результатов, учитывает при планировании учебных занятий коммуникативный потенциал группы. Если он высок, целесообразно использовать как можно больше интерактивных технологий, методов и средств, с помощью которых возможно создать более реальные ситуации общения на иностранном языке и максимально приблизить процесс коммуникации к живому общению в ходе практических занятий.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Отечественными и зарубежными учеными доказано положительное влияние метода проектов на формирование межкультурной компетенции студентов вуза. Описывается процесс создания студентами экономической специальности в ходе изучения иностранного языка группового проекта «X-Culture», направленного не только на решение бизнес-кейса и предоставление командного отчета. В литературе описан процесс реализации четырехлетнего проекта посредством использования технологии Web 2, направленного на теоретизацию межкультурной компетенции с точки зрения поликультурного и глобального образования [18]. Проанализирована специфика обучения проектной деятельности как «мягкому навыку» в ходе изучения иностранного языка в высшей школе, рассмотрены возникающие проблемы и даны рекомендации по преодолению трудностей [19]. Группа авторов [20] подчеркнула необходимость использования междисциплинарных проектов на иностранном языке в процессе обучения иностранному языку в вузе, так как с их помощью становится возможным формирование различных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, в том числе и межкультурного. Проектная деятельность обеспечивает эффективное взаимодействие студентов, кураторов и преподавателей.

В аспекте формирования межкультурной компетенции как необходимого условия успешной профессиональной деятельности бакалавров лингвистических специальностей в исследованиях предлагается ряд зарекомендовавших себя подходов, технологий. Использование метода проектов как педагогической технологии при обучении иностранному языку позволяет не только достичь целей обучения и решить образовательные задачи, но и сформировать личность, способную к самоорганизации, саморазвитию, творческой самореализации, активному взаимодействию с коллективом и потенциальными клиентами.

Реализация творческого проекта в процессе обучения иностранному языку направлена на повышение познавательного интереса и развитие межкультурной компетенции студентов. Структура такого вида проектов определяется, развивается и изменяется в процессе учебной деятельности в зависимости от конечной цели, индивидуальных способностей каждого учащегося. Результаты проекта могут быть оформлены в виде драматизации, плаката, буклета, статьи и т. д.

Процесс создания настольной игры выступает в роли одного из ключевых компонентов, способствующих повышению познавательного интереса студентов и, благодаря выбору тематики, развитию их межкультурной компетенции. Использование игр в процессе обучения активизирует формирование речевых навыков и умений. Игровая ситуация позволяет максимально воссоздать условия реальной коммуникации. Целесообразно отметить, что использование игр в процессе изучения иностранного языка дает возможность снять с учащихся чувство напряжения, которое может быть вызвано недостаточным уровнем владения лексическими, фонетическими и грамматическими аспектами языка и сформированности межкультурной компетенции. Студенты, будучи вовлеченными в игру, начинают чувствовать себя увереннее, учатся строить логичные и последовательные монологические высказывания, принимать участие в диалоге или групповой беседе. Игры используются для решения комплексных задач: усвоения нового или отработки ранее представленного материала, закрепления и развития творческих способностей, активизации познавательного интереса.

Резюмируя вышеизложенные положения, мы полагаем, что предложенный подход к использованию метода проектов является достаточно эффективным. Создание настольной игры в ходе обучения студентов направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» иностранному языку способствует активизации познавательного интереса и развитию межкультурной компетенции. Перспективными предметными областями для создания подобных творческих проектов являются следующие сферы: литература, история, окружающая среда, здравоохранение, искусство.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Процесс создания студентами первого курса направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» творческого проекта, а именно настольной игры в рамках тематики «Хэллоуин», в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» показал положительные результаты. Была отмечена актуализация уже имеющихся межкультурных знаний, а также повышение уровня усвоения новой информации и владения лексическим, культурологическим, историческим материалом. Опрос студентов об используемом в процессе создания настольной игры методе проектов позволил отметить его положительные стороны: коммуникативный характер и приближенность к реальным ситуациям общения. Студентам понравилась данная педагогическая технология, в связи с возможностью реализовать свой творческий потенциал в процессе ее выполнения. Они изъявили желание чаще использовать метод проектов в ходе изучаемой дисциплины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ляхова Е.Г., Мороз Н.Ю., Перлова О.В. Учебная деловая игра «Культурный код России» как средство повышения эффективности обучения профессиональному английскому языку будущих специалистов по связям с общественностью // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 5. С. 713–718.
2. Белогурова М.Ю., Данилова В.А. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на примере реализации дополнительной образовательной программы «Связи с общественностью в сфере международных отношений» // Вестник московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 4. С. 26–33.
3. Виниченко В.А. Контекстный подход в формировании межкультурной компетенции бакалавров по рекламе и связям с общественностью // ЦИТИСЭ. 2020. № 4. С. 381–393.
4. Боброва И.И., Трофимов Е.Г. Применение метода проектов и информационных технологий при изучении дисциплин математического, физического циклов высшей школы // Открытое образование. 2018. Т. 22. № 5. С. 4–12.
5. Кашина Н.И., Пономарева Е.Г., Петровских О.Н. Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников средствами проектной деятельности // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 123–129.
6. Резниченко М.А., Лупандина Е.А. Проектная деятельность на уроках технологии в рамках реализации ФГОС ОО // Вопросы педагогики. 2020. № 4-2. С. 301–307.
7. Рожнова Е.А., Симакова С.М. Использование метода проектов в интерактивном обучении студентов иностранному языку в техническом вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. № 1. С. 141–146.
8. Антонцева В.А. Метод проектов и его применение в вузе // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2014. № 29. С. 12–16.
9. Borisova E.N., Letkina N.V. English for professional communication: a project-based approach to teaching university students (a case study of music students) // Integration of Education. 2019. Vol. 23. № 4. P. 607–627.
10. Makarova T.S., Matveeva E.E., Molchanova M.A., Morozova E.A., Burenina N.V. Project work management addressing the needs of BVI learners of EFL // Integration of Education. 2017. Vol. 21. № 4. P. 609–622.
11. Данилова Н.Н., Казарян О.В. Проектная работа при интерактивном обучении иностранным языкам в контексте личностно ориентированного образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2016. № 4. С. 38–47.
12. Бобонова Е.Н. Метод проектов как средство формирования ключевых компетенций у студентов факультета иностранных языков // Современный ученый. 2020. № 1. С. 142–148.
13. Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А. Практические аспекты формирования межкультурной

- компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 6. С. 77–93.
14. Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. Project-based learning: A review of the literature // *Improving Schools*. 2016. Vol. 19. № 3. P. 267–277.
 15. Mentzer G.A., Czerniak C.M., Brooks L. An Examination of Teacher Understanding of Project Based Science as a Result of Participating in an Extended Professional Development // *School Science and Mathematics*. 2017. Vol. 117. № 1-2. P. 76–86.
 16. Mafrudloh N., Fitriati R. The effect of project based learning to the students' speaking ability // *Celtic: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature and Linguistics*. 2020. Vol. 7. № 1. P. 57–64.
 17. Sorea D., Repanovici A. Project-based learning and its contribution to avoid plagiarism of university students // *Investigación Bibliotecológica*. 2020. Vol. 34. № 85. P. 155–178.
 18. Seeberg V., Minick T. Enhancing cross-cultural competence in Multicultural Teacher Education: Transformation in global learning // *International Journal of Multicultural Education*. 2012. Vol. 14. № 3. P. 1–22.
 19. Малетина О.А., Цыбанева В.А. Обучение проектной деятельности как «мягкому» навыку на уроках иностранного языка в высшей школе // *Сибирский учитель*. 2020. № 4. С. 73–78.
 20. Ковалева А.Г., Анчугова О.В., Дымова Е.Е., Курманова Д.И., Ткачева М.В. Методика междисциплинарных проектов на иностранном языке в вузе // *Педагогическое образование в России*. 2019. № 7. С. 76–83.
- of General Education FSES. *Voprosy pedagogiki*, 2020, no. 4-2, pp. 301–307.
7. Rozhnova E.A., Simakova S.M. Using the project-method in interactive teaching a foreign language to students at the technical university. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2018, no. 1, pp. 141–146.
 8. Antontseva V.A. Method of projects and its implementation in institutions of higher education. *Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty*, 2014, no. 29, pp. 12–16.
 9. Borisova E.N., Letkina N.V. English for professional communication: a project-based approach to teaching university students (a case study of music students). *Integration of Education*, 2019, vol. 23, no. 4, pp. 607–627.
 10. Makarova T.S., Matveeva E.E., Molchanova M.A., Morozova E.A., Burenina N.V. Project work management addressing the needs of BVI learners of EFL. *Integration of Education*, 2017, vol. 21, no. 4, pp. 609–622.
 11. Danilova N.N., Kazaryan O.V. Project work in learner-centered interactive foreign language learning. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, 2016, no. 4, pp. 38–47.
 12. Bobonova E.N. Project method as a means of forming key competencies for students of the foreign languages faculty. *Sovremennyy uchenyy*, 2020, no. 1, pp. 142–148.
 13. Baronenko E.A., Raysvikh Yu.A., Skorobrenko I.A. Practical aspects of intercultural competence's formation in the process of teaching foreign languages. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 2019, no. 6, pp. 77–93.
 14. Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 2016, vol. 19, no. 3, pp. 267–277.
 15. Mentzer G.A., Czerniak C.M., Brooks L. An Examination of Teacher Understanding of Project Based Science as a Result of Participating in an Extended Professional Development. *School Science and Mathematics*, 2017, vol. 117, no. 1-2, pp. 76–86.
 16. Mafrudloh N., Fitriati R. The effect of project based learning to the students' speaking ability. *Celtic: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature and Linguistics*, 2020, vol. 7, no. 1, pp. 57–64.
 17. Sorea D., Repanovici A. Project-based learning and its contribution to avoid plagiarism of university students. *Investigación Bibliotecológica*, 2020, vol. 34, no. 85, pp. 155–178.
 18. Seeberg V., Minick T. Enhancing cross-cultural competence in Multicultural Teacher Education: Transformation in global learning. *International Journal of Multicultural Education*, 2012, vol. 14, no. 3, pp. 1–22.
 19. Maletina O.A., Tsybaneva V.A. Teaching project activity as a “soft skill” in foreign language lessons in high school. *Sibirskiy uchitel*, 2020, no. 4, pp. 73–78.
 20. Kovaleva A.G., Anchugova O.V., Dymova E.E., Kurmanova D.I., Tkacheva M.V. Methodology of interdisciplinary projects in a foreign language in the university. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2019, no. 7, pp. 76–83.

REFERENCES

1. Lyakhova E.G., Moroz N.Yu., Perlova O.V. Educational business game “The Russian cultural code” as a means to raise efficiency of teaching professional English to future PR specialists. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, 2020, vol. 5, no. 5, pp. 713–718.
2. Belogurova M.Yu., Danilova V.A. Teaching foreign languages to aspiring PR-professionals using the programme “Public relations in the global markets”. *Vestnik moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, 2018, no. 4, pp. 26–33.
3. Vinichenko V.A. A contextual approach in forming the intercultural competence of bachelors in advertising and public relations. *TsITISE*, 2020, no. 4, pp. 381–393.
4. Bobrova I.I., Trofimov E.G. Application of the project methods and information technologies in the study of the disciplines of mathematical, physical cycles of the higher school. *Otkrytoe obrazovanie*, 2018, vol. 22, no. 5, pp. 4–12.
5. Kashina N.I., Ponomareva E.G., Petrovskikh O.N. Shaping civic identity in young schoolchildren by means of project activity. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2020, no. 3, pp. 123–129.
6. Reznichenko M.A., Lupandina E.A. Project activities at the handicraft classes in framework of implementation

**BOARD GAME AS A MEANS OF DEVELOPING
INTERCULTURAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS**

© 2021

A.S. Opanasets, postgraduate student of Chair of Linguistics and Translation
Tula State University, Tula (Russia)

Keywords: project-based method; intercultural awareness; creative project; board game; cognitive interest.

Abstract: The paper analyzes the project-based method as a means of developing the intercultural competence of university students in the course of learning a foreign language. The application of this method is caused by the high requirements of the university academic programs and the necessity to search for pedagogical technologies, methods, and approaches that contribute to the imitation of real communication situations in the course of studying a foreign language by students of non-linguistic specialties. The author describes the project-based method as an approach in teaching undergraduates of the academic program “Advertising and public relations” to make a creative project. The paper presents the results of a survey regarding the students’ preferences in the forms of educational activities used in class; describes the students’ experience in creating a board game as a creative project for the Foreign Language course. The stages of the project activity – preparatory, technological, and final – are described in detail, the meaning of each stage is explained, a detailed description of the exercises used at all stages is given. The author paid particular attention to the criteria for evaluating the project activities. The paper presents the results of monitoring that identifies the level of students’ proficiency in lexical, cultural, and historical material on the given topic before and after the implementation of the project-based method. The author underlines the potential of the project-based technique in enhancing the existing intercultural awareness and cognitive interest of the students, improving their skills of learning new information as well as lexical, cultural, and historical material.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ФРУСТРАЦИОННЫХ РЕАКЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЖИТЕЙСКИХ СИТУАЦИЯХ

© 2021

Т.Ю. Никифорова, аспирант

Самарский филиал Московского городского педагогического университета, Самара (Россия)

Ключевые слова: фрустрационные реакции; фрустрирующая ситуация; личность педагога; профессиональные отношения; психологическое сопровождение деятельности учителя.

Аннотация: Своевременное выявление особенностей взаимосвязи реакций учителя в условиях фрустрирующих жизненных ситуаций и профессиональных отношений позволяет обеспечить прогноз эффективности деятельности, скорректировать установки на реагирование, создать позитивный профессиональный сценарий. С этой целью были изучены реакции на фрустрацию у школьных учителей во взаимосвязи жизненных и профессиональных ситуаций. В исследовании приняли участие 120 учителей с опытом работы более 7 лет. В результате проведенного исследования было показано, что наибольшее количество реакций учителей в общежитейских фрустрирующих ситуациях – это реакции, экстрапунитивные по направленности и с фиксацией на самозащите по типу. В ситуациях фрустрации педагоги обнаруживают склонность к реакциям самозащиты значительно чаще, чем признают наличие препятствия, что определяет их уязвимость в проблемных ситуациях, требующих самостоятельного преодоления трудностей. Статистически доказано, что чем менее выражена склонность педагогов в общежитейских фрустрирующих ситуациях подчеркивать наличие препятствия и чем более выражена склонность полагать, что кто-то другой должен разрешить возникшую проблему, тем чаще в конфликтных педагогических ситуациях их реакции направлены на учащегося (индивида). Выявленное преобладание реакций педагогов, направленных на индивида, а также реакций с фиксацией на задаче и объяснении в конфликтных педагогических ситуациях отражает недостаточность сформированности у них интернального локуса контроля. Статистический анализ взаимосвязей между реакциями педагогов в общежитейских и педагогических ситуациях с использованием коэффициента Пирсона и коэффициента Спирмена свидетельствует о существенной интеграции профессионального педагогического отношения со структурой личностного повседневного сознания, что определяет необходимость психологического сопровождения дальнейшего развития педагогической карьеры.

ВВЕДЕНИЕ

В современной действительности в связи с информационной насыщенностью жизни, неопределенностью и непредсказуемостью социальной среды сложились достаточно напряженные условия, которые подвергают взрослых как в жизни, так и в профессиональной деятельности воздействию сложных фрустрирующих ситуаций, меняющих эмоциональное состояние и влияющих на поступки. Своеобразие учебно-воспитательного процесса в современном образовании проявляется не только в тенденциях гуманизации и гуманитаризации, но и в увеличении частоты и степени влияния фрустрирующих факторов образовательной среды [1–3]. Состояния фрустрации накладывают отпечаток на всю психическую жизнь человека и являются целостными реакциями организма в адаптации к среде.

В научной литературе встречаются различные трактовки понятия фрустрации. Представители концепции фрустрации рассматривают ее и как движущую силу развития личности [4–6].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выявили, что многие авторы выделяют в теории личности в концепции отношений то, что личность в основном является целеполагающим активным действующим лицом взаимодействия [7–9].

Согласно теоретическим представлениям о психологических отношениях, их природе, структуре и функциях, психическое отношение выражает активную избирательную позицию личности; эффективность воспитательной деятельности обеспечивает формирование и развитие субъективных отношений личности; психи-

ческое отношение понимается как отзывчивость личности на внешние раздражения, проявляющаяся не только в отражении среды, но и в ее преобразовании; наконец, отношение личности к тем или иным объектам среды рассматривается как типическая, специфическая реакция, обусловленная особенностями данной личности, включающими интересы и склонности [10–12].

Высокая психическая напряженность является отличительной особенностью педагогической работы. Профессиональная деятельность учителя может затрудняться, если у педагога чрезмерно выражены такие реакции на фрустрацию, как досада на себя, злость и обида на других участников образовательных отношений, обесценивание поставленной задачи, состояние тревоги и депрессии. При этом агрессивное реагирование не всегда является результатом профессиональной деформации. Агрессия может быть связана с характером защитных механизмов личности и проявляться в условиях профессиональной фрустрации [13–15]. Она может иметь как осознанный, так и неосознаваемый характер.

Педагогическая практика показывает, что учителя после фрустрирующих педагогических ситуаций, с которыми им, как и всем современным педагогам, приходится часто сталкиваться, чувствуют себя разбитыми, подавленными, у них снижается работоспособность, они чаще теряют самообладание, контроль над своими эмоциями. Профессиональный долг педагога же требует взвешенных поступков и решений, обязывает преодолевать вспышки гнева, состояния раздражительности, тревожности, отчаяния.

Психологическое сопровождение карьеры учителя, рассматриваемой нами как процесс непрерывного

профессионального развития, предполагает конструктивное отношение к профессиональной деятельности для преодоления трудностей и препятствий – это и является основополагающим моментом в контексте исследования. Мы разделяем мнение Н.Д. Левитова, что «фрустрация должна рассматриваться в контексте более широкой проблемы – выносимости по отношению к жизненным трудностям и реакции на эти трудности» [16, с. 38]. Своевременное выявление особенностей реакции учителя в ходе критических ситуаций, возникающих в процессе жизненных отношений и трудовой деятельности, позволяет обеспечить прогноз эффективности деятельности, скорректировать собственное отношение, создать позитивный профессиональный сценарий [17–19]. И это существенно: непрерывность психологического сопровождения дает широкий диапазон психологических средств для саморазвития, социальной адаптации в сочетании с сохранением и реализацией собственной уникальности. Совершенно очевидно, что лишь психологически здоровый учитель реально способен создать эмоционально комфортную атмосферу в классе, обеспечивающую не только обучение и развитие ребенка, но и его воспитание как личности.

Информационная насыщенность общественной жизни, эмоциональное напряжение, сопровождающее жизнь человека во все более неопределенной и непредсказуемой среде, – все это, по мнению современных исследователей, не может не сказаться на специфике психических состояний людей в профессиональной деятельности [4; 20; 21]. В связи с этим изучение реакции на фрустрацию во взаимосвязи жизненных и профессиональных ситуаций приобретает особую актуальность.

Возможность опираться на психологическое сопровождение обеспечивает доступность использования психологических средств для саморазвития, социальной адаптации в сочетании с сохранением и реализацией собственной уникальности.

Цель исследования – изучение реакций на фрустрацию у школьных учителей во взаимосвязи жизненных и профессиональных ситуаций.

Объектом исследования являются фрустрационные реакции учителя в профессиональных и жизненных ситуациях.

Предмет исследования – особенности взаимосвязи фрустрационных реакций учителя в жизненных и профессиональных ситуациях.

Гипотеза исследования определяет существование взаимосвязей характеристик фрустрационных реакций педагогов при определении ими оптимальной тактики поведения в конфликтных педагогических ситуациях с характеристиками реакций педагогов в общежитейских ситуациях фрустрации.

ВЫБОРКА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось на базе муниципальных общеобразовательных учреждений Красноглинского района г. о. Самара – МОУ СОШ № 9, 118, 127, 161. В состав экспериментальной выборки вошли 120 человек – 30 мужчин и 90 женщин. Возраст испытуемых – от 27 до 60 лет. Стаж профессиональной деятельности испытуемых – от 7 до 40 лет.

В проведении экспериментального исследования фрустрационных реакций учителей в жизненных и профессиональных ситуациях нами были использованы тест рисуночной ассоциации С. Розенцвейга [5] и контент-анализ вербальных реакций педагогов при решении ситуативных задач, описывающих типичные трудности во взаимодействии с учащимися.

В предложенных ситуациях отражаются разные варианты конфликтов ученика и учителя, в том числе связанные с нарушением каких-либо норм и условиями для воспитательного воздействия со стороны учителя. Стимульный материал состоит из краткого описания восьми педагогических ситуаций [22].

Направленность, тип и общий эмоциональный тон реакций определялись эмпирически – как категории в методе контент-анализа.

В результате были выделены реакции, направленные на отдельного индивида (учащегося), всю группу (класс), авторитетов (родителей, директора, классного руководителя), ситуацию в целом, самого учителя.

По типу реагирования были выделены:

- (1) наказание (замечания, оскорбления, выговоры и пр.);
 - (2) дистанцирование (избегание активных действий);
 - (3) изучение (проверка фактов, расспрос учащегося или его родителей);
 - (4) постановка задачи (какое-либо задание для учащегося или самого учителя);
 - (5) объяснение (предоставление информации, обеспечение понимания);
 - (6) поощрение (поддержка словом или делом, позитивное подкрепление действий учащихся).
- Кроме того, по общему эмоциональному тону выделены следующие реакции:
- (7) негативные (отругать, строго спросить и пр.);
 - (8) позитивные (шутить, хвалить и пр.);
 - (9) нейтральные (те, в которых общий эмоциональный тон никак не выделен).

Таким образом, в контент-анализе особенностей фрустрационных реакций учителей во взаимодействии с учащимися было использовано 14 категорий.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результаты, полученные по тесту С. Розенцвейга, представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, наибольший процент в выборке имеют экстрапунитивные реакции (46,5 %), а наименьший – импунитивные реакции (15,8 %). Средними по выраженности в выборке являются интропунитивные реакции (37,7 %). Таким образом, можно сказать, что педагоги во фрустрационной ситуации чаще всего отвечают в экстрапунитивной манере (т. е. обвиняют в произошедшем другие лица и обстоятельства), значительно реже – в интропунитивной (понимание и принятие ошибочности собственных действий) и еще реже – в импунитивной манере, направленной на способность извлечь урок из происходящего. Заметно, что многие учителя имеют повышенные требования к окружающим. Поскольку педагоги достаточно слабы и уязвимы и не могут оставаться спокойными в конфликтных обстоятельствах, то значительная часть их

Таблица 1. Распределение реакций на фрустрирующие ситуации по направленности, % от общего количества реакций в подгруппе

Показатели описательной статистики	Направленность реакций		
	Экстрапунитивные	Интропунитивные	Импунитивные
Минимальное значение	16,7	12,5	4,2
Максимальное значение	70,8	54,3	25,0
Среднее значение	46,54	37,70	15,80
Мода	50,1	37,5	4,3
Стандартное отклонение	11,46	9,94	9,29

усилий направлена на защиту своего «Я». В основном экстрапунитивная направленность реакции учителей окрашена осуждением и враждебностью. Это можно объяснить особенностями личности педагога, связанными с профессиональной деструкцией. Поскольку педагог выступает в качестве субъекта влияния, то закономерно формируется авторитарный стиль руководства, отличающийся, в числе прочего, завышенной самооценкой, назидательностью, чрезмерной самоуверенностью высказываний.

Процентное соотношение типов реакций в ответах испытуемых для всей выборки представлено в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, наибольший процент в выборке имеют реакции с *ED* – фиксацией на самозащите (44,3 %), а реакции с *OD* – фиксацией на препятствии и с *NP* – фиксацией на удовлетворении потребности распределены среди всех испытуемых примерно поровну (27,9 и 27,8 % соответственно).

Следовательно, можно отметить, что в ситуациях фрустрации педагоги признают наличие препятствия значительно реже, чем обнаруживают склонность к самозащите (*NP*-фиксация). Завышенная оценка по типу реакции с фиксацией на самозащите отражает слабость структуры «Я» личности у педагогов. Готовность к разрешению проблемной ситуации несколько ниже нормы (6 %), что определяет уязвимость педагогов в ситуаци-

ях фрустрации, требующих самостоятельного решения для преодоления трудностей. Частота проявления реакций с фиксацией на удовлетворении потребностей отражает установку педагогов на то, что их интересы важнее интересов других людей.

Результаты, полученные при использовании контент-анализа вербальных реакций учителей при решении ситуативных педагогических задач, представлены в таблицах 3 и 4.

Как видно из таблицы 3, наибольший процент в выборке имеют реакции, направленные на индивида (36,8 %) и группу (33,3 %), а наименьший – реакции, направленные на авторитеты (4,9 %) и ситуацию (9,4 %). Средней по выраженности в выборке является реакция, направленная на самого учителя (15,6 %).

Как видно из таблицы 4, наибольший процент в выборке имеют реакции с фиксацией на задаче (36,8 %) и на объяснении (20,1 %), а наименьший – реакции с фиксацией на поощрении (4,9 %) и изучении (10,1 %).

Статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием компьютерной программы SPSS 13.0. Был проведен анализ всех полученных данных на нормальность распределения. Для выявления корреляционных связей между рядами параметрических данных использовали коэффициент корреляции Пирсона, для непараметрических данных – коэффициент корреляции Спирмена.

Таблица 2. Распределение реакций на фрустрирующие ситуации среди испытуемых по типу, % от общего количества реакций в подгруппе

Показатели описательной статистики	Тип реакций		
	<i>OD</i> – фиксация на препятствии	<i>ED</i> – фиксация на самозащите	<i>NP</i> – фиксация на удовлетворении потребности
Минимальное значение	12,5	8,3	6,6
Максимальное значение	54,3	69,5	62,5
Среднее значение	27,8	44,3	27,9
Мода	28,5	47,5	29,0
Стандартное отклонение	9,94	9,94	11,46

Таблица 3. Распределение реакций на педагогические ситуации по направленности, % от общего количества реакций в подгруппе

Показатели описательной статистики	Направленность реакций в педагогических ситуациях на:				
	индивида	группу	авторитеты	ситуацию	учителя
Минимальное значение	6,4	5,2	1,3	1,6	2,9
Максимальное значение	49,9	51,6	8,7	17,8	26,7
Среднее значение	36,8	33,3	4,9	9,4	15,6
Мода	34,3	37,2	3,5	8,6	13,1
Стандартное отклонение	11,41	13,4	3,31	5,82	8,11

Таблица 4. Распределение реакций на педагогические ситуации по типу, % от общего количества реакций в подгруппе

Показатели описательной статистики	Тип реакций – с фиксацией на:					
	наказании	дистанцировании	изучении	задаче	объяснении	поощрении
Минимальное значение	3,5	1,6	1,3	9,4	11,5	1,1
Максимальное значение	29,6	24,3	22,8	52,3	33,8	7,9
Среднее значение	16,9	11,2	10,1	36,8	20,1	4,9
Мода	14,4	11,8	11,6	32,6	21,3	3,1
Стандартное отклонение	9,05	9,21	9,2	11,63	9,7	3,61

В нашем исследовании выявлено 12 значимых корреляционных связей между данными теста С. Розенцвейга, представляющими собой реакции испытуемых на рисуночные общежитейские фрустрирующие ситуации, и данными контент-анализа реакции тех же испытуемых на педагогические ситуации фрустрации.

Среди параметрических корреляций нами выявлены две значимые корреляции между реакциями педагогов в общежитейских и педагогических ситуациях (таблица 5).

Как видно из таблицы 5, направленность фрустрационной реакции на учителя прямо связана (0,362) с реакцией *M* «Трудности фрустрирующей ситуации не замечаются или сводятся к полному ее отрицанию»: чем более выражена склонность испытуемых отрицать трудности в общежитейских фрустрирующих ситуациях, тем более выражена направленность их реакций в конфликтных педагогических ситуациях на самого учителя ($p \leq 0,05$).

Фиксация на дистанцировании имеет отрицательную корреляцию (-0,333) с реакцией *I*: чем более выражена склонность испытуемых интерпретировать общежитейскую ситуацию как своего рода благо, как приносящую удовлетворение, тем менее выражена склонность к дистанцированию в конфликтных педагогических ситуациях ($p \leq 0,05$).

Среди непараметрических корреляций нами выявлены еще 10 значимых корреляций между реакциями

педагогов в рисуночных общежитейских и описанных педагогических ситуациях (таблица 6).

Как видно из таблицы 6, направленность на индивида имеет отрицательную корреляцию (-0,341) с реакцией типа *E*: чем менее выражена склонность испытуемых подчеркивать наличие препятствия в общежитейских фрустрирующих ситуациях, тем более выражена направленность их реакций на учащегося (индивида) в конфликтных педагогических ситуациях ($p \leq 0,05$).

Направленность на индивида имеет положительную корреляцию (0,340) с реакцией типа *e*: чем более ожидается или явно подразумевается, что кто-то другой должен разрешить ситуацию в общежитейских фрустрирующих ситуациях, тем более выражена направленность реакций испытуемых на индивида в конфликтных педагогических ситуациях ($p \leq 0,05$).

Направленность на индивида имеет отрицательную корреляцию (-0,328) с типом реакций *OD*: чем менее выражена склонность испытуемых к типу реакций с фиксацией на препятствии в общежитейских фрустрирующих ситуациях, тем более выражена направленность их реакций на индивида в конфликтных педагогических ситуациях ($p \leq 0,05$).

Направленность на индивида имеет положительную корреляцию (0,339) с типом реакций *NP*: чем более выражена склонность испытуемых к типу реакций с фиксацией на удовлетворении потребности в общежитейских фрустрирующих ситуациях, тем более выражена

Таблица 5. Показатели корреляции между реакциями педагогов в общежитейских и педагогических ситуациях (значение коэффициента Пирсона)

Реакции испытуемых в педагогических ситуациях	Реакции испытуемых в общежитейских ситуациях	
	r	M
Направленность на учителя	0,084	0,362(*)
Фиксация на дистанцировании	-0,333(*)	-0,079

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонний критерий значимости).

Таблица 6. Показатели корреляции между реакциями педагогов в общежитейских и педагогических ситуациях (значение коэффициента Спирмена)

	E	e	I	i	$E_{общ}$	$I_{общ}$	OD	NP
Направленность на индивида	-0,341(*)	0,340(*)	0,049	0,058	-0,162	0,196	-0,328(*)	0,339(*)
Фиксация на поощрении	-0,272	-0,046	-0,12	0,431(**)	-0,317(*)	0,415(**)	-0,320(*)	0,302
Эмоциональный фон нейтральный	0,007	0,095	0,325(*)	-0,044	-0,017	0,075	-0,01	0,074
Эмоциональный фон позитивный	-0,191	0,106	-0,341(*)	0,169	-0,096	0,026	-0,169	0,207

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонний критерий значимости).

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонний критерий значимости).

направленность реакций испытуемых на индивида в конфликтных педагогических ситуациях ($p \leq 0,05$).

Фиксация на поощрении прямо связана (0,431) с реакцией i : чем более выражена склонность испытуемых самим разрешать фрустрирующую общежитейскую ситуацию, тем более выражена склонность к поощрению учащихся в конфликтных педагогических ситуациях ($p \leq 0,01$).

Фиксация на поощрении имеет положительную корреляцию (0,415) с самообвинительной направленностью реакции типа I : чем более выражена склонность испытуемых к обвинению себя во фрустрирующих общежитейских ситуациях, тем более выражена склонность к поощрению учащихся в конфликтных педагогических ситуациях ($p \leq 0,01$).

Фиксация на поощрении имеет отрицательную корреляцию (-0,317) с внешнеобвинительной направленностью реакцией типа E : чем более выражена склонность испытуемых к обвинению других во фрустрирующих общежитейских ситуациях, тем менее выражена склонность к поощрению учащихся в конфликтных педагогических ситуациях ($p \leq 0,05$).

Фиксация на поощрении имеет отрицательную корреляцию (-0,320) с типом реакцией OD : чем более выражена склонность испытуемых к типу реакций с фиксацией на препятствии во фрустрирующих общежитейских ситуациях, тем менее выражена склонность к поощрению учащихся в конфликтных педагогических ситуациях ($p \leq 0,05$).

Эмоциональный фон реакций в педагогических ситуациях имеет две значимых корреляционных связи

(обе на уровне $p \leq 0,05$) только с одним видом реакций в общежитейских фрустрирующих ситуациях – это реакция типа I , в которой, признавая свою вину, субъект отрицает свою ответственность, призывая на помощь смягчающие обстоятельства.

Нейтральный эмоциональный фон реакций имеет положительную корреляцию (0,325) с реакцией типа I : чем более выражена склонность испытуемых к оправдыванию себя во фрустрирующих общежитейских ситуациях, тем более выражена их склонность не проявлять каких-либо эмоций в конфликтных педагогических ситуациях.

Позитивный эмоциональный фон реакций имеет отрицательную корреляцию (-0,341) с реакцией типа I : чем более выражена склонность испытуемых к оправдыванию себя во фрустрирующих общежитейских ситуациях, тем менее выражена их склонность проявлять позитивные эмоции в конфликтных педагогических ситуациях.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Таким образом, полученные нами данные показали, что у значительной части учителей исследованной выборки (46,5 %) обнаруживается преобладание экстрапунитивных реакций в общежитейских фрустрирующих ситуациях (по тесту С. Розенцвейга). Наибольший процент в выборке имеют реакции с ED – фиксацией на самозащите (44,3 %). У педагогов обе эти особенности могут быть связаны с таким нежелательным явлением, как профессиональная деформация психики.

Преобладание у педагогов реакций, направленных на индивида и группу (см. таблицу 3), отражает, вероятно, индивидуально-публичный характер педагогической деятельности.

Преобладание в группе реакций с фиксацией на задаче и объяснении (см. таблицу 4) в педагогических ситуациях вполне объяснимо влиянием профессиональных педагогических установок, а низкий процент поощрений может быть объяснен спецификой конфликтных воспитательно-педагогических ситуаций, в которых поощрения чаще всего просто неуместны.

Нами выявлено 12 корреляционных связей между реакциями педагогов в общежитейских и педагогических ситуациях (см. таблицы 5 и 6), что свидетельствует о значительной интегрированности педагогического сознания в ментальную структуру личности и, как следствие, о необходимости дальнейшего развития профориентации и профессионального отбора педагогов на этапах общего образования и профессиональной подготовки.

Учителя, проявляющие склонность к восприятию позитивных аспектов фрустрирующих общежитейских ситуаций, редко самоустраиваются из конфликтных педагогических ситуаций, по всей видимости, находя и используя их позитивный потенциал.

Педагоги, проявляющие склонность не замечать трудности в общежитейских ситуациях, чаще направляют реакции в конфликтных педагогических ситуациях на индивида. Это подтверждается и отрицательной корреляцией между подчеркиванием наличия препятствия в общежитейских фрустрирующих ситуациях и реакцией на индивида в конфликтных педагогических ситуациях, которая идентична реакции *e* («кто-то другой должен разрешить ситуацию») в общежитейских фрустрирующих ситуациях. Будучи частным случаем проявления реакций NP, реакция на индивида противостоит фиксации на препятствии по локусу субъективного контроля.

Фиксация на поощрении имеет совершенно понятные (с точки зрения агрессивности и локуса контроля) отрицательные корреляции с направленностью агрессии вовне (экстрапунитивные реакции) и с реакциями фиксации на препятствии, а также малопонятную, на первый взгляд, корреляционную связь с самообвинительной направленностью реакцией (*I*), которая, однако, может быть легко объяснена тем, что поощрение используется в ситуации нарушения учащимся каких-либо социальных норм и может сопровождаться чувством вины, возникающим у учителя.

Чувство вины и связанное с ним самооправдание во фрустрирующих общежитейских ситуациях играют важную роль в формировании эмоционального фона реакций в педагогических конфликтах: чем более выражена склонность педагогов к самооправданию, тем менее выражена их склонность к эмоциональным переживаниям, которые вытесняются вместе с чувством вины, стоящим за самооправданием.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Показано, что наибольшее количество реакций учителей исследованной выборки в общежитейских фрустрирующих ситуациях – это реакции, экстрапунитивные

по направленности и с фиксацией на самозащите по типу. В ситуациях фрустрации педагоги исследованной выборки обнаруживают склонность к реакциям самозащиты значительно чаще, чем признают наличие препятствия, что определяет их уязвимость в проблемных ситуациях, требующих самостоятельного преодоления трудностей. Статистически доказано, что чем менее выражена склонность педагогов в общежитейских фрустрирующих ситуациях подчеркивать наличие препятствия и чем более выражена склонность полагать, что кто-то другой должен разрешить возникшую проблему, тем чаще в конфликтных педагогических ситуациях их реакции направлены на учащегося (индивида). Выявленное преобладание реакций педагогов, направленных на индивида, а также реакций с фиксацией на задаче и объяснении в конфликтных педагогических ситуациях отражает недостаточность сформированности у них интернального локуса контроля.

Статистический анализ взаимосвязей между реакциями педагогов в общежитейских и педагогических ситуациях с использованием коэффициента Пирсона и коэффициента Спирмена свидетельствует о существенной интеграции профессионального педагогического отношения со структурой личностного повседневного сознания, что определяет необходимость психологического сопровождения дальнейшего развития педагогической карьеры.

Гипотеза исследования о существовании взаимосвязей характеристик фрустрационных реакций педагогов при определении ими оптимальной тактики поведения в конфликтных педагогических ситуациях с характеристиками реакций педагогов в общежитейских ситуациях фрустрации подтвердилась.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гунирова Г.Ф. Психологические особенности профессиональной деятельности в образовательной среде // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 26. С. 6–10.
2. Захарова Е.В. Профессиональная педагогическая деятельность как фактор профессиональной деформации личности учителей и преподавателей // Известия Самарского научного центра РАН. 2015. Т. 17. № 2-2. С. 465–472.
3. Баксанский О.Е., Самойлова В.М. Современная психология: теоретические подходы и методологические основания: аффективная сфера личности и психология общения. М.: Либроком, 2018. 368 с.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: МГУ, 1984. 240 с.
5. Тарабрина Н.В. Метод изучения фрустрации рисуночный // Психология общения. Энциклопедический словарь. М.: Когито-Центр, 2011. С. 529–530.
6. Яньшин П.В. Практикум по клинической психологии: методы исследования личности. СПб.: Питер, 2004. 336 с.
7. Larsen J.K., Brand N., Bermond B., Hijman R. Cognitive and emotional characteristics of alexithymia: a review of neurobiological studies // Journal of Psychosomatic Research. 2003. Vol. 54. № 6. P. 533–541.
8. Hilgeman M.M., Allen R.S., DeCoster J., Burgio L.D. Positive aspects of caregiving as a moderator of

- treatment outcome over 12 months // *Psychology and Aging*. 2007. Vol. 22. № 2. P. 361–371.
9. Барсукова О.В., Павлова Т.В., Тушнова Ю.А. Психология личности: определения, схемы, таблицы. Ростов н/Д.: Феникс, 2019. 240 с.
 10. Евсюкова Н.И. Коммуникативные барьеры взаимодействия учителя с учеником как детерминация дидактической депривации // *Мир науки, культуры, образования*. 2013. № 6. С. 52–55.
 11. Мерлин В.С. Структура личности. Характер, способности, самосознание. Пермь: Пресса, 1990. 456 с.
 12. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Функциональные состояния и работоспособность человека в профессиональной деятельности // *Психология труда, инженерная психология и эргономика*. В 2 ч. Ч. 1. М.: Юрайт, 2020. С. 270–294.
 13. Медведева Н.И. Психологические аспекты влияния стиля реагирования учителя общеобразовательной школы на процесс педагогической деятельности // *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 2. С. 281–282.
 14. Дерябин В.С. Психология личности и высшая нервная деятельность: психофизиологические очерки. М.: URSS, 2010. 199 с.
 15. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: PerSe, 2019. 350 с.
 16. Левитов Н.Д. Фрустрации как один из видов психических состояний // *Вопросы психологии*. 1967. № 6. С. 38–42.
 17. Стасюк М.И. Эмоциональное реагирование педагога на стрессоры // *Перспективы науки и образования*. 2014. № 5. С. 102–107.
 18. Шилова Т.А., Пономарева Е.А. Социальное взаимодействие участников образовательного пространства // *Системная психология и социология*. 2016. № 2. С. 70–78.
 19. Сопов В.Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности. М.: Академический Проект, 2020. 128 с.
 20. Прохоров А.О., Фахрутдинова Л.Р. О связи переживаний и психических состояний // *Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2008. Т. 150. № 3. С. 50–55.
 21. Феоктистова С.В., Кривошеева Е.В. Состояние фрустрации педагогов в условиях модернизации образовательной среды // *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*. 2018. № 4. С. 72–76.
 22. Ахрямкина Т.А., Чаус И.Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде. Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. 104 с.
 3. Baksanskiy O.E., Samoylova V.M. *Sovremennaya psikhologiya: teoreticheskie podkhody i metodologicheskie osnovaniya: affektivnaya sfera lichnosti i psikhologiya obshcheniya* [Modern psychology: theoretical approaches and methodological foundations: the affective sphere of personality and the psychology of communication]. Moscow, Librokom Publ., 2018. 368 p.
 4. Vasilyuk F.E. *Psikhologiya perezhivaniya* [Psychology of experience]. Moscow, MGU Publ., 1984. 240 p.
 5. Tarabrina N.V. The method of studying frustration is pictorial. *Psikhologiya obshcheniya. Entsiklopedicheskiy slovar*. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2011, pp. 529–530.
 6. Yanshin P.V. *Praktikum po klinicheskoy psikhologii: metody issledovaniya lichnosti* [Practical work on clinical psychology: methods of personality research]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2004. 336 p.
 7. Larsen J.K., Brand N., Bermond B., Hijman R. Cognitive and emotional characteristics of alexithymia: a review of neurobiological studies. *Journal of Psychosomatic Research*, 2003, vol. 54, no. 6, pp. 533–541.
 8. Hilgeman M.M., Allen R.S., DeCoster J., Burgio L.D. Positive aspects of caregiving as a moderator of treatment outcome over 12 months. *Psychology and Aging*, 2007, vol. 22, no. 2, pp. 361–371.
 9. Barsukova O.V., Pavlova T.V., Tushnova Yu.A. *Psikhologiya lichnosti: opredeleniya, skhemy, tablitsy* [Personality psychology: definitions, schemes, tables]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2019. 240 p.
 10. Evsyukova N.I. Communicative barriers of cooperation of teacher with student as determination to didactic deprivation. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2013, no. 6, pp. 52–55.
 11. Merlin V.S. *Struktura lichnosti. Kharakter, sposobnosti, samosoznanie* [Personality structure. Character, abilities, self-awareness]. Perm, Pressa Publ., 1990. 456 p.
 12. Leonova A.B., Kuznetsova A.S. Functional states and efficiency of a person in professional activities. *Psikhologiya truda, inzhenernaya psikhologiya i ergonomika*. Moscow, Yurayt Publ., 2020. Ch. 1, pp. 270–294.
 13. Medvedeva N.I. Psychological aspects of the influence of the style of response on teaching among secondary school teachers. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2017, no. 2, pp. 281–282.
 14. Deryabin V.S. *Psikhologiya lichnosti i vysshaya nervnaya deyatelnost: Psikhofiziologicheskie ocherki* [Personality psychology and higher nervous activity: Psychophysiological essays]. Moscow, URSS Publ., 2010. 199 p.
 15. Prokhorov A.O. *Samoregulyatsiya psikhicheskikh sostoyaniy: fenomenologiya, mekhanizmy, zakonomernosti* [Self-regulation of mental states: phenomenology, mechanisms, patterns]. Moscow, PerSe Publ., 2019. 350 p.
 16. Levitov N.D. Emotional response of a teacher to stressors. *Voprosy psikhologii*, 1967, no. 6, pp. 38–42.
 17. Stasyuk M.I. Emotional reaction to the teacher's stressors. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 5, pp. 102–107.
 18. Shilova T.A., Ponomareva E.A. Social interaction of participants of the educational space. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya*, 2016, no. 2, pp. 70–78.

REFERENCES

1. Gumirova G.F. Psychological features of professional activity in the educational environment. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2015, vol. 26, pp. 6–10.
2. Zakharova E.V. Professional pedagogical activity as a factor of personal professional deformations of teachers and educators. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN*, 2015, vol. 17, no. 2-2, pp. 465–472.

19. Sopov V.F. *Psikhicheskie sostoyaniya v napryazhennoy professionalnoy deyatelnosti* [Mental states in hard professional activity]. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., 2020. 128 p.
20. Prokhorov A.O., Fakhrutdinova L.R. The Connection between Emotional Experience and Psychic State. *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2008, vol. 150, no. 3, pp. 50–55.
21. Feoktistova S.V., Krivosheeva E.V. The state of frustration of teachers in the modernization of the educational environment. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2018, no. 4, pp. 72–76.
22. Akhryamkina T.A., Chaus I.N. *Psikhologicheskoe blagopoluchie uchashchikhsya v obrazovatelnoy srede* [Psychological well-being of students in the educational environment]. Samara, SF GBOU VPO MGPU Publ., 2012. 104 p.

SPECIAL FEATURES OF INTERRELATION OF TEACHERS' FRUSTRATION REACTIONS IN PROFESSIONAL AND EVERYDAY SITUATIONS

© 2021

T.Yu. Nikiforova, postgraduate student
Samara branch of Moscow City University, Samara (Russia)

Keywords: frustration reactions; frustrating situation; teacher's personality; professional relationships; psychological follow-up of teacher's activity.

Abstract: Early identification of special features of interaction of teacher reactions in the frustrating everyday situations and professional relationships makes it possible to predict the activity effectiveness, adjust attitudes towards response, and create a positive professional scenario. For this purpose, the author studied school teachers' reactions to frustration in the context of everyday and professional situations. The study involved 120 teachers having more than seven years of work experience. As a result, the study showed that most teachers' reactions in everyday frustrating situations were extra-punitive reactions with a fixation on self-defense. In situations of frustration, teachers reveal a tendency towards self-defense reactions much more often than they admit the presence of an obstacle, which determines their vulnerability in problem situations that require the independent overcoming of difficulties. The study proved statistically that the less manifested the tendency of teachers in everyday frustrating situations to emphasize the presence of an obstacle and the more manifested the inclination to believe that someone else should solve a problem, the more often in conflict pedagogical situations, their reactions are directed towards a student (individual). The identified predominance of teachers' reactions towards an individual, as well as reactions with the fixation on a task and explanation in conflict pedagogical situations, reflects the insufficient formation of their internal locus control. Statistical analysis of interdependence between the reactions of teachers in everyday and pedagogical situations using the Pearson coefficient and the Spearman coefficient indicates a significant integration of professional-pedagogical attitude into the structure of the everyday consciousness of a person, which determines the necessity of psychological support for further development of the professional career of teachers.

СУЩНОСТЬ И ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕТЕРМИНАНТ ДИСКУРСА АУТОКОММУНИКАЦИИ И ВНУТРЕННЕГО ДИАЛОГА

© 2021

И.А. Шаповал, доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной психологии
Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург (Россия)

Ключевые слова: дискурс; аутокоммуникация; «значения-для-меня»; агенты дискурса; прототипное место; мотивы дискурса; цели дискурса; границы Я.

Аннотация: Представлены результаты междисциплинарного анализа детерминант системы дискурса аутокоммуникации и внутреннего диалога как форм объективации содержания сознания человека, ориентированных на определенные действия в интересах достижения неких целей. Дискурс раскрывается как интеграция коммуникативных и языковых процессов в самопонимании и самоопределении личности. Актуальные смыслы личности вербализуются в контекстуально связанном и динамичном дискурсе аутокоммуникации как способе обретения новых смыслов или подтверждения старых. Результаты исследования раскрывают специфику и связи детерминант дискурса внутреннего диалога в континууме объектности – субъектности человека. Детерминанты дискурса диктуют его контекст и правила и включают прототипное место и агентов с их мотивами и целями. Базовую пару агентов представляют Я-позиции, выраженные в бинарных автопредикациях Я и Не-Я (Другой). Модальность отношения человека к своим Я-позициям делает их коммуникации диалогом или монологом на границе их субтерриторий как прототипном месте дискурса. Степень субъектности дискурса, его замкнутости в прототипном месте или открытости трансгрессии зависит от сложности и дифференцированности Я-концепции и функциональности границ Я. Мотивы и цели аутокоммуникации определяются фрустрацией метапотребности сохранения самоуважения и самопринятия путем переоценки и перестройки взаимоотношений Я-позиций. Общая цель самоорганизации Я реализуется во внутреннем диалоге в формах конституирования, верификации и интеграции его автопредикаций. Статусно-ролевые характеристики агентов и функциональность прототипного места дискурса определяют специфику его мотивов и целей согласно системным эффектам самоорганизации Я.

ВВЕДЕНИЕ

Ключевыми понятиями, раскрывающими в своем взаимодействии проблематику нашей работы, являются аутокоммуникация, внутренний диалог и его дискурс. Двум первым темам релевантны позиции психологии: феноменологии личности, экзистенциального анализа, гештальтпсихологии и дискурсивной психологии. Многообразие трактовок сущности дискурса распределяется между лингвистическим, философским и психологическим знанием.

Аутокоммуникацию – внутриличностную, интра-субъектную, интрапсихическую коммуникацию – можно назвать частным случаем межличностного общения человека с самим собой. Интегральной целью и функцией такого общения, осознанного или неосознанного, являются постижение и достижение осмысленности человеком своего Я, происходящих с ним событий и жизни в целом [1; 2]. Общения с другими людьми для этого недостаточно, и эту принципиальную несамодостаточность человека как почву его нужды в диалоге с Другим впервые конституировал М.М. Бахтин: «Два голоса – это *minimum* жизни, *minimum* бытия» [3, с. 74]. И если, следуя мысли Бахтина, диалогическое общение первично, то диалогичным оказывается строение нашего сознания и самосознания. Согласно двухфакторной модели сознания, в пространстве внутренней свободы которого коммуницируют диады «Я – Другой (Другие)», «Я – Ты», «Я – Он (Они)», «Я-первое – Я-второе», А.Г. Акопов выделяет четыре уровня их коммуникации [4]. На уровне контакта его источником выступает интенция человека внутренне представить события своей жизни в формах знаний, переживаний, мысленных действий. Наличие контакта определяет

готовность его субъектов к обмену «сообщениями» в рамках информационной аутокоммуникации. Прототипом метакоммуникации Я и Не-Я выступает формула: «Вот каким я тебя и себя вижу». Уровень смыслов отражает условия и процессы реализации интенций контакта.

Диалогичность как важная характеристика сознания раскрывается в концепциях В.С. Библера, Ю.М. Лотмана, М. Бубера, Л.С. Выготского, А.В. Брушлинского, В.В. Знакова, А.Б. Орлова, В.В. Столина и других ученых. Общими для диалога (межличностного и внутриличностного) характеристиками можно назвать наличие в них реальных или воображаемых субъектов обратной связи, возможность появления в них нового содержания и, наконец, принципиальную незавершенность трансформаций взглядов и точек зрения субъектов диалога. Во внутреннем диалоге как одной из форм аутокоммуникации роли ее участников в системе «Я – Я» принадлежат одному лицу, а передача сообщения, замечает Ю.М. Лотман, качественно трансформирует и перестраивает само Я [2].

Х. Херманс в концепции диалогического Я (“*dialogical self*”) представляет внутренний диалог как особое взаимодействие между Я-позициями. Каждая из них является в диалоге полноправным субъектом, и в зависимости от характера коалиций этих субъектов их взаимодействие может быть симметричным и структурированным, асимметричным или вообще отсутствовать [5]. Взаимность Я-позиций в слушании точек зрения друг друга, в предоставлении друг другу пространства для выражения опыта и мнения, в интересе к обнаружению возможного недопонимания и в желании его скорректировать, в готовности учиться друг у друга на основе взаимообмена можно квалифицировать как «идеальный диалог».

Исходя из факта «объективно-субъективного» присутствия внутреннего диалога в сферах психической жизни человека [15], он связан с такими феноменами, как внутренняя речь, интроекция, интериоризация, рефлексия, и в то же время относительно автономен от них. В целом внутренний диалог дефинируется: а) в контексте феноменов сознания, самосознания, мышления и речи [5; 6]; б) в качестве неотъемлемой составляющей и механизма поиска и определения субъектом себя и своей жизненной позиции [7–9]; в) в качестве возникновения и развития измененных состояний сознания [9–13]; г) в качестве психотерапевтического приема [9; 10; 13; 14] и т. д.

Ключевые признаки диалога определяют его интерпретации [4–7; 15]:

- как информационный феномен, он основан на обмене собеседников взаимодействиями;

- как репрезентированный в разговоре когнитивный процесс, диалог характеризуется степенью выраженности смысловых позиций;

- как движение в сторону сотрудничества, открытое общение, он характеризуется предъявлением действительных мотивов, взаимоуважением, соблюдением коммуникативных прав, безоценочным принятием;

- как целеполагание консенсуса, он характеризуется наличием общих диалогических интенций, «иммунитета» от внешних принуждений или санкций, использованием нестратегических форм коммуникаций (стремление к балансу интересов и симметричному распределению шансов в высказываниях) и отказом от стратегических/паразитических форм.

Е.Б. Старовойтенко рассматривает внутренний диалог как путь, на котором встречаются две полярных тенденции Я: к самосохранению и к разотождествлению с собой и самоотожествлению на новых уровнях [7]. При условии многомерного рефлексивного раскрытия отношений позиций «Я-сам» и «внутреннего Другого» – проблематизации, гармонизации и синтеза Я-репрезентаций – диалог может обогащать и усиливать самоотждество Я.

Отсутствие связи внутренней диалоговой активности с экзистенциальной исполненностью констатирует Е.В. Шаймарданова, в то же время низкий уровень исполненности коррелирует с конфликтным характером общения человека с самим собой [8]. По мнению А.В. Визгиной [6], степень развернутости позиций субъектов внутреннего диалога, их взаимодействий и кооперации между ними, динамики и результативности – главные различия между его конфликтной и конструктивной формами. Трансформировать конфликт в конструктив можно путем вывода внутреннего диалога во внешнюю форму, интериоризация которой позволит человеку формировать новые позиции. С этой точки зрения внутренний диалог можно считать ментальным ресурсом человека в повседневной жизни и инструментом совладания с проблемами.

Современные подходы к осмыслению дискурса развивались в русле исторической смены научных парадигм благодаря «лингвистическому повороту» философии и социогуманитарных наук и «дискурсивному перевороту» психологии на фоне кризиса традиционных когнитивной и социальной парадигм.

В классической философии дискурс понимался двояко: а) как последовательный переход в мышлении

от одного дискретного понятия и суждения к другому (в противовес, например, инсайту); б) как рационально-логическая процедура «скромного чтения» (термин М. Фуко) – следования объекту и декодирования по мере возможностей и репрезентации его смысла и логики.

Неклассическая философия XX века (М. Хайдеггер, Х.-Г. Гадамер, П. Рикер и др.) провозглашает самоценной константой дискурса процессуальность в нем рефлексивных и вербализованных коммуникативных актов в формах языково-речевых конструкций (речи или текста).

В философии постмодернизма (Л. Альтюссер, Ж. Делез, Ж. Деррида, Ж. Лакан и др.) и французском дискурсивном анализе (М. Фуко, М. Пешё и др.), близком к «критической психологии», дискурс выполняет функции [16]: 1) описания правил, разделов, систем, средств и т. п.; 2) институционально закрепленного разделения определенного корпуса знания (психологический, экономический и другие дискурсы); 3) обозначения социальных практик, формирующих объекты, концепты и стратегии. При этом участники дискурса, занимающие позиции (не тождественные социальным ролям) внутри поля множества действующих сил, являются продуктом исторически формирующихся сил социальной регуляции. И так же исторически выработанные правила и условия продуцирования высказываний играют большую роль в процедурах упорядочивания дискурса, чем формальная структура вербальной коммуникации. Отсюда преимущественная цель анализа дискурса, по М. Фуко, – раскрывать отношения между «правилами» и организованными в соответствии с ними «высказываниями».

«Лингвистический поворот» – рождение и развитие лингвоцентрированных идей в середине XX века – начинается с признания того, что понимание мира и сознания возможно лишь посредством анализа языка [17]. Всплеск внимания к контекстам и предпосылкам высказываний, многозначности языка и его политическим и социальным функциям определил и интерес психологии к идеям лингвистики, теории дискурса, философии языка, и ассимиляцию этих идей.

Лингвистические подходы к анализу дискурса, сложившиеся к настоящему времени, расставляют свои акценты. Так, коммуникативная лингвистика рассматривает дискурс как актуализацию текстов, которые в «живом» общении отклоняются от формальных языковых конструкций по степени спонтанности, завершенности, тематической связности, понятности для других. Социолингвистика на первый план выводит социокультурный контекст условий общения и характеристики его участников как представителей социальных групп.

В нашем исследовании дискурса мы опираемся на идеи и положения прагмалингвистики и когнитивной семантики [18; 19]. Прагмалингвистические аспекты раскрываются в диалогических взаимодействиях агентов дискурса, их мотивов и целей в обмене информацией и взаимном воздействии в определенном прототипном месте дискурса путем использования коммуникативных стратегий и тактик (Ч.С. Пирс и Ч.У. Моррис; И.П. Сузов, Г.Г. Матвеева, Н.И. Формановская и др.). Когнитивная семантика фокусируется на реализации участниками общения фреймовых моделей (сценариев, схем,

скриптов) социокультурной информации, или способов представления стереотипной ситуации (М. Минский, Г. Бейтсон, Е.С. Кубрякова и др.). Темы фреймов определяют типы дискурса как особые, тематические взаимодействия участников коммуникации.

Результатом «дискурсивного переворота» как следствия, в свою очередь, кризиса когнитивной и социальной парадигм традиционной психологии и «второй когнитивной революции» стало рождение дискурсивной психологии, интегрирующей философские основания феноменологии, социального конструкционизма, символического интеракционизма, постструктурализма, социологии, лингвистики, исследований коммуникации, теорий социальной критики [20]. В этом контексте дискурс – социальная деятельность человека в условиях реалий мира и атрибутов коммуникации, отражающая своеобразие его социокультурной и геополитической принадлежности в его языковых средствах. Образы Я и Других, убеждения, эмоции, установки – все эти личностные конструкты выстраиваются, конституируются и постоянно воспроизводятся в процессах дискурса. Учитывая конституирующую роль дискурса в объяснении социальной реальности и порождаемых ею опыта и смыслов, большое значение для анализа дискурса приобретают его когнитивный (ментальные феномены, репрезентированные в тексте) и этический (дискурс как условие социального действия) аспекты [21; 22].

Общим для сложившихся психологических подходов к пониманию дискурса стало признание его двойной сущности: он одновременно и конституируется из лингвистических элементов (слов, категорий, идиом, репертуаров и т. п.), и с их помощью конституирует в процессе разговора некую версию реальности. Согласно дискурс-анализу Дж. Поттера [23; 24], наш дискурс отражает наши интерпретативные репертуары, включая: а) культурно-дискурсивные ресурсы (как средства осмысливания социальной реальности, форматирования опыта, построения идентичности и т. п.) и б) специфический набор понятий, формирующийся на базе отдельных фигур речи (с их помощью социальная реальность описывается и оценивается). По мнению Р. Харре [25], косвенно создавая реальность, дискурс следует принципам интенциональности (ориентации на действия и социальные практики) и ситуативности (производности от коммуникативных, риторических и институциональных ситуаций).

Conversation analysis / анализ разговора (Х. Сакс; Г. Джефферсон и Э. Шеглофф; С. Уилкинсон и С. Китцингер) интерпретирует дискурс как структурированное действие, порождающее и устанавливающее интерсубъективность человека [26]. Отсюда в фокусе анализа оказываются: а) речевые действия – что люди делают посредством своей речи: жалуются, говорят комплимент, дают профессиональный совет; б) очередность речевых ходов, организация последовательности высказываний, выбор слов и т. п.; в) как именно в процессе разговора устанавливается интерсубъективность.

Итак, обзор литературы по теме дискурса аутокоммуникации и внутреннего диалога показывает сложность данного культурного феномена и отсутствие научного осмысления его психологических детерминант – необходимых отправных точек общения человека с самим собой.

Цель исследования – анализ сущности и характеристик психологических детерминант: кто именно (пары агентов), где (прототипное место), зачем (мотивы) и с какими целями начинает наши внутренние диалоги.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование основывается на категориальном анализе и синтезе интерпретаций культурных феноменов дискурса, аутокоммуникации и внутреннего диалога в современных философских, психологических и лингвистических теориях и согласованных с ними методах и практиках: в феноменологии личности, экзистенциальном анализе, гештальтпсихологии, дискурс-анализе, анализе разговора, когнитивной семантике, прагмалингвистике и сближающей их дискурсивной психологии. Междисциплинарный подход и последовательное применение аксиоматического метода и методов апперцепирования и моделирования выступили исследовательским алгоритмом разработки и обоснования авторского концепта понимания и объяснения психологических детерминант дискурса диалога в аутокоммуникации.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ и синтез концептов дискурс-анализа, когнитивной семантики, прагмалингвистики, феноменологии личности, дискурсивной психологии позволяет выделить в дискурсе аутокоммуникации и внутреннего диалога две сущностные стороны. Во-первых, дискурс выступает пространством и механизмом конструирования, понимания и «проигрывания» человеком в его взаимодействиях с самим собой всех его «ментальных сущностей» и «чувства Я», включая личный опыт, переживания и т. д. Во-вторых, являясь инструментом внутренних интеракций, дискурс отражает контекстуально связанное употребление сложного единства динамичных языковых конструктов.

Релевантными сущности дискурса аутокоммуникации являются следующие его характеристики:

- ориентированность на совершение действия, направленного на достижение неких целей (обвинение, объяснение, приглашение и т. д.), и отсюда – имманентная и неразрывная связь речи и действия;

- поле самореализации человека в качестве субъекта дискурса и гибкого дискурсивного конструкта: а) создающего для себя мир, выглядящий реальным или истинным; б) преломляющего социальные контексты реальности через свое Я, ментальность, идеологию и в) трансформирующего идентичность,

- объективация в сознании человека его систем ценностей, значимостей, смыслов путем их вербализации и обеспечение самопонимания и обретения новых смыслов.

Важность выявления сущности и характеристик психологических детерминант дискурса определяется их ролью пролога и предиспозиций контекста и фреймов дискурса, жанрового, стратегического и тактического согласования в нем возможных последовательностей высказываний. В роли таких релевантных дискурсу внутреннего диалога детерминант, согласно прагмалингвистическому подходу, выступают прототипное место и базовая пара агентов с их статусно-ролевыми

характеристиками, мотивами и целями, объединяемые в континууме объектности – субъектности человека в дискурсе системными эффектами самоорганизации Я.

Агентами дискурса внутреннего диалога выступают Я-позиции (реальные или виртуальные, бессознательные «говоримые существа» или сознательные), выражаемые в бинарных автопредикациях Я и Не-Я. Модальность отношения человека к своим Я и Не-Я определяет характер их коммуникации: субъект-субъектный диалог или субъект-объектные монолог и аутоманипуляции и, соответственно, разные дискурсы.

Прототипным местом дискурса определяются границы субтерриторий Я и Не-Я, обнаруживших потребность в их демаркации или переопределении в пространстве Я и различия в этом отношении своих интенций, позиций и целей. В зависимости от когнитивной сложности и дифференцированности Я-концепции и от функциональности границ Я (конструктивной, дефицитарной, деструктивной) дискурс будет субъектным или объектным, замкнутым в пространстве личности (субпространстве) или открытым трансгрессии.

Универсальные мотивы начала и развития аутокоммуникации исходят из метапотребностей сохранения самопринятия и самоуважения Я, фрустрация которых требует переоценки и перестройки прежних взаимоотношений с собой и поиска новых смыслов (самоизменения) или защиты старых (консервации Я).

Общей целью внутреннего диалога агентов дискурса можно считать самоорганизацию Я в формах конституирования, верификации и интеграции их автопредикаций. Частными целями могут быть самоконтроль и самокоррекция, защита Я от посягательств извне и изнутри, эксплуатация Я или Других Я, аутопсихотерапия, преодоление границ и т. д.

Логика связи между дискурсом, аутокоммуникацией, внутренним диалогом и психологическими детерминантами дискурса, определяющими его контекст и правила (статусно-ролевые характеристики базовой пары агентов дискурса, его мотивы, цели и прототипное место), представлена на рис. 1.

Ситуативное «рабочее Я» как актуальная рефлексивно осознанная самоидентичность выстраивает конструкт из бинарных автопредикаций «Я (независимое и самодетерминируемое) – Не-Я («я не есть то», персонализирующее неприемлемые супер-эго стороны личности, инфантильное и неустойчивое)», ставит и воплощает цели, включает Другие Я в свои интересы, сохраняя дистанцию с Не-Я [29]. Выше уже говорилось, что формула: «Вот каким я тебя и себя вижу» – действует на уровне метакоммуникации Я и Не-Я, при этом реакция на нее определяет характер интеракций. Так согласие Я/Не-Я с предложенной формулой отразит минимизирующие различия и отзеркаливающие друг друга интеракции, гарантирующие стабильность и мир; принятие формулы – максимизирующие различия и конфликтные интеракции (часто конструктивные для Я).

Множественность и неоднозначность Я – необходимое условие становления личности, однако внутренняя расщепленность и, как следствие, противоречивость Я несут в себе риски редукции и искажения аутодискурса (А. Лэнгле, Э. Берн, С. Карпман, А.Б. Орлов и др.). Так, в дискурсе клиента консультативного триалога его разные внутренние субъекты говорят на разных языках

(наблюдатель – на знаковом языке поведения, клиент – на сигнальном языке тела, «сам себе терапевт» – на символическом языке состояний), используют разные регистры и тональности дискурса, имеют разные интенции диалога и отношение к поиску общего языка [13]. Аналогично базовые пары агентов дискурса и собственные дискурсы образуют «рабочие» внутренние Я:

– Подсудимого, Судьи, Обвиняемого или Адвоката, Прокурора, Свидетеля (консультативный триалог А.Б. Орлова);

– Ребенка, Родителя, Взрослого (эго-состояния у Э. Берна);

– Жертвы, Преследователя, Спасателя (треугольник С. Карпмана) и т. д.

Соответственно характерам могут складываться коалиции Я и Другого Я [5]: властного и аморфного, эмоционально голодного и тайно желаемого и любящего, перфекциониста и мечтателя. Дезадаптивность этих коалиций является, как правило, следствием ригидности и стереотипности паттернов диалога, неосмысливаемых или неосознаваемых латентных противоречий, диссоциации или активного избегания проблемного опыта. Адаптивность коалиции, в свою очередь, может обеспечиваться, например: а) опытом принятия реальности и конструированием на его основе позиции «Я принимающий»; б) появлением метапозиции или третьей позиции (абстрагирования от простого переживания); в) появлением аутентичного голоса Я – поддерживающего, предлагающего, не давящего способом обращения и т. д. Выход к новым смыслам делают возможным переживание ясности, очевидности, соответствия позиций и интеграция опыта.

Важнейший вопрос самой возможности аутокоммуникации и ее качества – модальность отношения Я к своим Не-Я как к равно независимым, имеющим свое значение, желания и нарративы. При условии взаимного уважения агентов дискурса их отношения в диалоге будут субъект-субъектными; если один из них антипатичен другому, девальвируется им и бессознательно отвергается – субъект-объектными. В случаях присвоения позиции власти одним из Я (или Не-Я) другие Я или Не-Я отчуждаются, их право свободно выражать свои интересы игнорируется, а внутренний диалог переходит в монолог и аутоманипуляции.

Динамика позиций и характера связей Я и Не-Я (уважение – неуважение, симпатия – антипатия, близость – отдаленность, интегрированность – конфликтность) зависит от когнитивной сложности и дифференцированности Я-концепции, слабости ее структуры и границ, от силы защитных механизмов. Эти же качества Я-концепции определяют характеристики потенциального пространства для аутокоммуникации.

Прототипное место внутреннего диалога

Прототипным местом внутреннего диалога, позволяющем агентам дискурса включаться в со-бытие, со-мышление, со-понимание, оставаясь вполне автономными, оказываются границы Я: «пограничье» соединяет и разделяет частные территории общего пространства личности. Так, например, соотносятся территории изживания-действия, переживания-чувства, проживания-бытия [13]: я изживаю не там, где я переживаю, и я переживаю не там, где я живу.



Рис. 1. Организация дискурса внутреннего диалога в аутокоммуникации

По мнению Х. Херманса, сам внутренний диалог – это способ организации пространства Я [17], в котором множественные Я и Не-Я весьма мобильны: они мигрируют от периферии к центру этого пространства и обратно и, встречаясь на границах своих субтерриторий, завязывают и разрушают отношения «к», «с» и «между». Процессуально эти отношения возникают и реализуются в диалогах на тему опознания нового и его отличий от старого, их приемлемости/неприемлемости и принятия/отвержения. Характер и самих диалогов, и отношений Я и Не-Я как исходных субъектов диалогов равным образом зависит от функциональности границ Я, определяющей условия прототипного места аутокоммуникации [12; 29]:

- если качества и оценки образов Я и Не-Я «сцеплены», а подсистемы Я склеены, то связи и отношения с Не-Я нестабильны, диалог разворачивается по типу «качелей», а дискурс имеет разрывы;

- если диалог угрожает разрушением границ Я и самого Я, то дискурс исключается, редуцируется или монолоизируется;

- если репрезентации Я и Не-Я размыты, то в дискурсе они психологически фракционируют или вступают в отношения «прилипания», в которых Не-Я выступает «мучающим другим».

Функции Я-отграничений обеспечивают саму жизнь Я, констатирует Г. Аммон [11]: внешние границы дают человеку возможность заглянуть в себя, внутренние – свободную от конфликтов аутокоммуникацию Я с Другими Я и Не-Я. При конструктивном разделении и связывании границами сознающего Я и «говоримого существа» бессознательное может сообщать о себе, не нарушая актуальных взаимодействий человека с реальностью. В этом случае дискурс оптимален: сознание допускает в себя и различает как реальные и нереальные объекты внешнего мира и представления, фантазии и мечты о них, состояния сознания и телесные ощущения, мысли и чувства, отношения и действия, прошлое, настоящее и будущее. В условиях функционально дефицитарного Я-отграничения продукты сознания и бессознательного смешиваются, и, как правило, побеждают чувства, фантазии, воспоминания. При деструктивном Я-отграничении дискурс заключен в ригидные «барьеры»: субпространства Я фрагментированы и обособлены, и потому диалог между ними сводится к монологу.

Замкнут ли дискурс однозначно в границах личного пространства или его субпространств? С одной стороны, как говорилось выше, Я находится во «власти дискурса»: типичные для данного социума вербальные игровые практики и дискурсивные процедуры делают субъекта дискурса его носителем, репрезентирующим модель «как все» – типичные для данной социокультурной среды имиджи, смыслы, ценности. С другой стороны, человек всегда имеет возможность спонтанно и непредвиденно трансгрессировать за рамки предсказуемого и не заданного извне смысла. Как результат, возникают презумпции дискурса [16]: его креативный потенциал, тенденции ветвления смысла, имманентная неподчинимость принудительной внешней каузальности.

Можно полагать, что полярные возможности человека – трансгрессии и становления дискурсивной субъектности или рождения страха перед аутокоммуникацией, бесконтрольной, непредсказуемой и, следовательно, угрожающей – связаны прежде всего со способностью человека к самодистанцированию [30]. Для реализации этой способности – и свободы дискурса нужно обладать, в свою очередь, достаточным свободным пространством Я, позволяющим дистанцироваться от привычного Я и не «запутываться» в своих аффектах, предубеждениях, желаниях и ригидности.

Подчеркнем: пространство личности – это в первую очередь пространство субъективных, пристрастных значимостей человека. Включенные в него фрагменты территорий, привычек, установок и т. д. отобраны из обыденного опыта, отождествляются с «Я + Моё» и становятся для человека желаемым и должным в отношении к миру, к себе и к другим. Эти персонализированные ценностно-потребностные «значения-для-меня» служат основаниями дискурса аутокоммуникации и выступают мотивами его рождения, начала и развития.

Мотивы дискурса аутокоммуникации

В начале жизни Моё человека имеет характер «своего-чужого» и находит себе имя вовне: там мы как бы «узнаём» свои переживания и их посредством – самих себя [2]. Накопление жизненного опыта, развитие рефлексии и осознание своей уникальности рождает необходимость обозначать феномены Я и конструировать аутентичную Я-концепцию в собственном пространстве значимостей.

Актуальная потребность может стать мотивом аутокоммуникации при условии ее значимости здесь-и-сейчас. Метапотребностями, универсально витальными, называют потребности в безопасности, привязанности и достижении. Но столь же витальными становятся и фрустрированные «по-настоящему» важные для человека потребности: в автономии, агрессии и защите, оппозиции и неприкосновенности, доминировании и заботе, чувственности, порядке и понимании и т. д. Из отрицательных смысловых переживаний фрустрированности человека легко рождаются ценности отталкивания.

Источниками неудовлетворенности могут стать и осознание значительного разрыва между Я реальным и идеальным, и повышенная потребность в самоактуализации, и приверженность иррациональным и в какой-то мере навязчивым ценностям. Фрустрация потребности переводит Я в пограничное состояние, которое требует выхода – поиска новых смыслов для сохранения самопринятия и самоуважения путем самоизменения или консервации Я. Этот поиск становится и мотивом, и предметом аутокоммуникации.

Замечено, что «значения-для-меня» часто могут не осознаваться, но даже осознание их причинной связи с некими событиями не избавляет человека от обусловленных ими переживаний. Более того, и неприглядные, противоречащие этическим нормам личности потребности не изменяются от самого факта их осознания. Таким образом, иерархия «значений-для-меня» индивидуальна и динамична. Трансформации Я в ходе его жизни (вне клинических случаев) сопровождаются переоценкой и перестройкой его прежних взаимоотношений с собой, ценностей, диспозиций и появление новых мотивационно-потребностных оснований дискурса и, соответственно, его целей.

Цели аутокоммуникации

Цели аутокоммуникации многообразны. Самой примитивной целью является уход от молчания, эволюционно воспринимаемого как знак опасности. В основе более сложных целей – ведущие диспозиции человека к самоорганизации Я: самоизменению или сохранению актуального Я-образа. Важно, что обе тенденции имеют целью поддержать Я, но выражают разные части самосознания. Будучи явными или скрытыми, эти установки преддетерминируют аутокоммуникацию, ориентируют ее на потребное будущее состояние Я и выступают, таким образом, аттрактором процесса его самоорганизации. В контексте мотивов конституирования, верификации и интеграции Я-репрезентаций в самоисповеди или нарративе цели дискурса варьируются в зависимости от predispositions человека.

– Цели самокоррекции, самоконтроля, самоограничения, самоубеждения коррелируют с орудийным самоотношением и «заблуждающей» самопрезентацией, с потребностью в самоутверждении или с компенсацией чувства неполноценности. Все это как цель аутокоммуникации выводит ее за пределы интенций взаимообмена, защиты и выживания.

– Цель консервации Я может коррелировать с нарциссическими тенденциями личности или отказом от суверенитета. Содержание дискурса заключается в предотвращении доступа к Я, его инфантилизации или инвалидации, в подавлении Я внешними требованиями.

– Цели эксплуатации Я, Не-Я или Других Я исключительно как помогающих или препятствующих осуществлению целей делают темой дискурса «войну с самим собой». Поляризация Я и Не-Я и дезидентификация с «лишним» из них, его дискредитация и поглощение его территории проводятся с помощью рациональных, «логических» аргументов, самонаказания, самоуничтожения, самокоррекции.

– Цель самовыговаривания и соответствующая ей ментальная потребность типична для лиц: а) социально или ментально изолированных: им приходится общаться с собой ради осознания самих себя, и содержание такого дискурса составляют самоанализ, самопознание, самооценка; б) для рефлексивной личности все это – часть ее бытия.

– Цели аутопсихотерапии в дискурсе часто связаны с поддержанием высокой самооценки. При отсутствии честности по отношению к себе результатом может быть создание «ложного» Я, в котором Я и Не-Я субъективно выгодно сверхидеализированы или Не-Я дискредитировано, а недостатки Я получили статус добродетели.

– Наконец, цели определения пределов личных возможностей или ответственности за преодоление границ заданного обычно связаны с «мотивом границы» (В.А. Петровский) или стремлением к автономии (в том числе внутренней).

Итак, дискурс как контекстуально связанное и динамичное употребление человеком языка в процессах внутренних интеракций объективирует содержание сознания и внутренне ориентирован на совершение некоего действия в интересах достижения неких целей.

Психологические детерминанты внутреннего диалога, рассмотренные выше, связаны между собой системно-функциональными отношениями: связь статусно-ролевых характеристик агентов дискурса с его прототипным местом определяют условия рождения и реализации целей и мотивов агентов дискурса (рис. 1).

Взаимосвязь функциональности прототипного места аутокоммуникации с динамикой позиций и связей Я и Не-Я определяется их способностью самодистанцироваться, зависящей от когнитивной сложности и дифференцированности пространства Я и конструктивности его внешних и внутренних границ.

Мотивы и цели внутреннего диалога персонализированы, вариативны в зависимости от прототипного места и характеристик агентов дискурса, динамичны и взаимодействуют в коммуникативно-языковых процессах (их жанрах, стратегиях, тактиках, приемах) для вербализации ценностей и значимостей личности, их подтверждения или обретения новых смыслов.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

На основе предложенной схемы организации дискурса внутреннего диалога в аутокоммуникации могут быть разработаны частные, дополняющие друг друга практики анализа и самоанализа множественного Я, психологических детерминант происходящих в нем внутренних диалогов и коммуникативно-языковых процессов их дискурса.

Применение этих практик позволит расширить диапазон возможностей субъектов психологического

консультирования в самопознании, в осознании своих позиций, мотивов и целей.

В психологическом образовании понимание диспозиций и процессов аутокоммуникации будет способствовать формированию у обучающихся профессионально-языковой личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Измагурова В.Л. Феномен аутокоммуникации как фактор развития сознания // *Коммуникология*. 2015. Т. 3. № 4. С. 31–42.
- Лотман Ю.М. Аутокоммуникация: «Я» и «Другой» как адресаты (О двух моделях коммуникации в системе культуры) // *Семиосфера*. СПб.: Искусство-СПб, 2000. С. 159–165.
- Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979. 320 с.
- Акопов А.Г., Белоус А.В. Внутренний диалог с позиций двухфакторной модели сознания // *Психология диалога и мир человека: памяти Г.В. Дьяконова: сборник научных трудов*. Уфа: Башкирский государственный университет, 2019. С. 22–25.
- Hermans H.J.M. Dialogical Self in a Complex World: The Need for Bridging Theories // *Europe's Journal of Psychology*. 2015. Vol. 11. № 1. P. 1–4.
- Визгина А.В. Внутренний диалог как ментальный ресурс // *Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен*. М.: Институт психологии РАН, 2020. С. 888–897.
- Старовойтенко Е.Б. Самоощущение Я во внутреннем диалоге // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2019. Т. 16. № 3. С. 434–453.
- Шаймарданова Е.В. Внутренний диалог в связи с экзистенциальной исполненностью: как мы разговариваем с собой и что это значит для нашей жизни // *Вестник Омского университета*. Серия: Психология. 2019. № 2. С. 49–57.
- Пестов М. Я – не-Я или исследование неполноты идентичности. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 116 с.
- Малейчук Г.И. Парадоксы симптома. Системно-аналитический подход в работе с психосоматическим симптомом. М.: Академический проект, 2019. 245 с.
- Ammon G. *Handbuch der Dynamischen Psychiatric*. Bd. 2. Munchen: Er. Reinhardt Verlag, 1982. 967 p.
- Шаповал И.А. Дефицитарность границ Я как фактор нарушений ментализации и внутреннего диалога при самоотчуждении // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2019. № 3. С. 54–60. DOI: [10.18323/2221-5662-2019-3-54-60](https://doi.org/10.18323/2221-5662-2019-3-54-60).
- Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2002. 272 с.
- Гребенюк Е.Г. Диалогическое Я и психотерапия // *Консультативная психология и психотерапия*. 2017. Т. 25. № 2. С. 144–158. DOI: [10.17759/cpp.2017250209](https://doi.org/10.17759/cpp.2017250209).
- Красильников Г.Т., Селезнев С.Б., Косенко В.Г., Косенко Н.А. О значении «внутреннего диалога» для психологической теории и психотерапевтической практики (аналитический обзор литературы) // *Медицинская психология в России*. 2018. Т. 10. № 3. С. 2–21.
- Фуко М. Порядок дискурса // *Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет*. М.: Магистериум-Касталь, 1996. С. 47–96.
- Бусыгина Н.П. Современные подходы к анализу дискурса, разговора и повествования и их значение для исследований в области психотерапии // *Психология в ВУЗе*. 2014. № 4. С. 43–73.
- Багдасарян Т.М. Прагматическая лингвистика (речевое поведение) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017. № 3-3. С. 50–53.
- Радзиховская В.К. Прагматическая лингвистика поля взаимности // *Филология и человек*. 2017. № 2. С. 26–38.
- Переверзев Е.В. Дискурсивная психология // *Современный дискурс-анализ*. 2009. Т. 1. № 1. URL: <http://discourseanalysis.org/ada1/st3.shtml>.
- Рябова А.Л. Язык и дискурс: методы обучения ведению дискурса современности // *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика*. 2020. Т. 9. № 3. С. 59–63. DOI: [10.12737/2587-9103-2020-59-63](https://doi.org/10.12737/2587-9103-2020-59-63).
- Олешкова А.М. Когнитивные и этические основания дискурса и дискурс-анализа // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2020. № 8. С. 23–25. DOI: [10.24158/spp.2020.8.3](https://doi.org/10.24158/spp.2020.8.3).
- Potter J. *Discourse analysis and discursive psychology // Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design*. Washington: American Psychological Association, 2003. P. 73–94.
- Wiggins S., Potter J.W. *Discursive psychology // Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London: Sage Publications, 2008. P. 73–90.
- Harré H.R., Stearns P., ed. *Discursive psychology*. London: Sage, 1995. 240 p.
- Wilkinson S., Kitzinger C. *Conversation analysis // Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London: Sage Publications, 2008. P. 54–72.
- Пеше М. Прописные истины. Лингвистика, семантика, философия // *Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса*. М.: Прогресс, 1999. С. 225–291.
- Markus H., Nurius P. Possible selves: The interface between motivation and the self-concept // *Self and identity: Psychosocial perspectives*. Oxford: Wiley & Sons, 1987. P. 157–172.
- Шаповал И.А. Функции границ Я во внутреннем диалоге клиента психологического консультирования // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2018. № 2. С. 83–89. DOI: [10.18323/2221-5662-2018-2-83-89](https://doi.org/10.18323/2221-5662-2018-2-83-89).
- Кривцова С.В., Лэнгле А., Орглер К. Шкала экзистенции (Existenz skala) А. Лэнгле и К. Орглер // *Экзистенциальный анализ*. Бюллетень. 2009. № 1. С. 141–170. URL: <http://laengle.info/downloads/ESK%20Krivtsova-%20L%e4ngle%20Bull%2009.pdf>.

REFERENCES

- Izmagurova V.L. Phenomenon of autocommunication as a factor of development of consciousness. *Kommunikologiya*, 2015, vol. 3, no. 4, pp. 31–42.

2. Lotman Yu.M. Autocommunication: "I" and "Other" as addressees (About two models of communication in the cultural system). *Semiosfera*. Sankt Petersburg, Iskustvo-SPB Publ., 2000, pp. 159–165.
3. Bakhtin M.M. *Problemy poetiki Dostoevskogo* [Problems of Dostoevsky's poetics]. Moscow, Sovetskaya Rossiya Publ., 1979. 320 p.
4. Akopov A.G., Belous A.V. Internal dialogue from the perspective of a two-factor model of consciousness. *Psikhologiya dialoga i mir cheloveka: pamyati G.V. Dyakonova: sbornik nauchnykh trudov*. Ufa, Bashkirskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2019, pp. 22–25.
5. Hermans H.J.M. Dialogical Self in a Complex World: The Need for Bridging Theories. *Europe's Journal of Psychology*, 2015, vol. 11, no. 1, pp. 1–4.
6. Vizgina A.V. The inner dialogue as a mental resource. *Sposobnosti i mentalnye resursy cheloveka v mire globalnykh peremen*. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2020, pp. 888–897.
7. Starovoytenko E.B. Self-identity of the i in internal dialog. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*, 2019, vol. 16, no. 3, pp. 434–453.
8. Shaymardanova E.V. Internal dialogue due to existential fulfillment: how we talk to ourselves and what it means for our lives. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*, 2019, no. 2, pp. 49–57.
9. Pestov M. *Ya – ne-Ya ili issledovanie nepolnoty identichnosti* [I-am-not-I or the Study of incompleteness of identity]. Moscow, Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy Publ., 2016. 116 p.
10. Maleychuk G.I. *Paradoksy simptoma. Sistemno-analiticheskii podkhod v rabote s psikhosomaticheskimi simptomami* [Paradoxes of the symptom. System-analytical approach to work with psychosomatic symptoms]. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2019. 245 p.
11. Ammon G. *Handbuch der Dynamischen Psychiatric*. Munchen, Er. Reinhardt Verlag Publ., 1982. Bd. 2, 967 p.
12. Shapoval I.A. Deficiency of ego boundaries as a factor of violations of mentalization and inner discourse in the case of self-alienation. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2019, no. 3, pp. 54–60. DOI: [10.18323/2221-5662-2019-3-54-60](https://doi.org/10.18323/2221-5662-2019-3-54-60).
13. Orlov A.B. *Psikhologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka: paradigm, proek-tsii, praktiki* [Psychology of personality and essence of man: Paradigms, projection, practice]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 272 p.
14. Grebenyuk E.G. Dialogical self and psychotherapy. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2017, vol. 25, no. 2, pp. 144–158. DOI: [10.17759/cpp.2017250209](https://doi.org/10.17759/cpp.2017250209).
15. Krasilnikov G.T., Seleznev S.B., Kosenko V.G., Kosenko N.A. The meaning of the "internal dialogue" to psychological theory and psychotherapeutic practice (analytic literature review). *Meditinskaya psikhologiya v Rossii*, 2018, vol. 10, no. 3, pp. 2–21.
16. Fuko M. Order of discourse. *Volya k istine: po tu storonu znaniya, vlasti i seksualnosti. Raboty raznykh let*. Moscow, Magisterium-Kastal Publ., 1996, pp. 47–96.
17. Busygina N.P. Modern approaches to the analysis of discourse, conversation, and narration and their significance for the research in the field of psychotherapy. *Psikhologiya v VUZe*, 2014, no. 4, pp. 43–73.
18. Bagdasaryan T.M. Pragma-linguistics (speech behaviour). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2017, no. 3-3, pp. 50–53.
19. Radzikhovskaya V.K. Pragmalinguistics of mutuality field. *Filologiya i chelovek*, 2017, no. 2, pp. 26–38.
20. Pereverzev E.V. Discursive psychology. *Sovremennyy diskurs-analiz*, 2009, vol. 1, no. 1. URL: <http://discourseanalysis.org/ada1/st3.shtml>.
21. Ryabova A.L. Language and discourse: teaching methods for modern discourse. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika*, 2020, vol. 9, no. 3, pp. 59–63. DOI: [10.12737/2587-9103-2020-59-63](https://doi.org/10.12737/2587-9103-2020-59-63).
22. Oleshkova A.M. Cognitive and ethical bases of discourse and discourse analysis. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2020, no. 8, pp. 23–25. DOI: [10.24158/spp.2020.8.3](https://doi.org/10.24158/spp.2020.8.3).
23. Potter J. Discourse analysis and discursive psychology. *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design*. Washington, American Psychological Association Publ., 2003, pp. 73–94.
24. Wiggins S., Potter J.W. Discursive psychology. *Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London, Sage Publ., 2008, pp. 73–90.
25. Harré H.R., Stearns P., ed. *Discursive psychology*. London, Sage Publ., 1995. 240 p.
26. Wilkinson S., Kitzinger C. Conversation analysis. *Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London, Sage Publ., 2008, pp. 54–72.
27. Peshe M. Common truth. Linguistics, semantics, philosophy. *Kvadratura smysla: frantsuzskaya shkola analiza diskursa*. Moscow, Progress Publ., 1999, pp. 225–291.
28. Markus H., Nurius P. Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. *Self and identity: Psychosocial perspectives*. Oxford, Wiley & Sons Publ., 1987, pp. 157–172.
29. Shapoval I.A. The functions of ego boundaries in the internal discourse of a counseling client. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2018, no. 2, pp. 83–89. DOI: [10.18323/2221-5662-2018-2-83-89](https://doi.org/10.18323/2221-5662-2018-2-83-89).
30. Krivtsova S.V., Lengle A., Orgler K. The existence scale (Existenz skala) of A. Laengle and Ch. Orgler. *Ekzistentsialnyy analiz. Byulleten*, 2009, no. 1, pp. 141–170. URL: <http://laengle.info/downloads/ESK%20Krivtsova-%20L%e4ngle%20Bull%2009.pdf>.

THE ESSENCE AND CHARACTERISTICS OF THE DETERMINANTS OF SELF-COMMUNICATION DISCOURSE AS AN INTERNAL DIALOGUE

© 2021

I.A. Shapoval, Doctor of Sciences (Education), professor of Chair of Special Psychology
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg (Russia)

Keywords: discourse; self-communication; “values-for-me”; agents of discourse; prototype place; motives of discourse; discourse objectives; ego boundaries.

Abstract: The paper presents the interdisciplinary analysis of the determinants of the system of self-communication discourse and internal dialogue as the forms of objectivation of human mental content focused on some actions for meeting some objectives. The author describes discourse as integration of communication and language processes in self-understanding and personal identity. Contextually determined and dynamic self-communication discourse, as a way of acquirement of new senses and confirmation of old ones, verbalizes current personal values. The study results reveal the characteristics and relations of the internal dialogue discourse determinants within the human objectivity–subjectivity continuum. Discourse determinants prescribe its context and rules and include the prototype place and agents with their motives and objectives. Self-positions manifested in Self and Non-Self (Other Self) binary self-predications form the core pair of agents. The modality of a person’s attitude to own Self-positions makes their communications a dialogue or a monologue on the boundary of their sub-territories as a discourse prototype place. The degree of discourse agency, its closeness within the prototype place, or transgression openness depends on the complexity and differentiation of Self-concept and ego boundaries functionality. The frustration of meta-necessity to keep self-confidence and self-acceptance by reassessment and reformation of interrelations of Self-positions determines the motives and objectives of self-communication. The common goal of self-organization is implemented through the internal dialogue in the form of institutionalization, verification, and integration of their Self-predications. Status-role characteristics of agents and functionality of discourse prototype place determine the specificity of its motives and objectives according to the systemic effects of Self-organization.

НАШИ АВТОРЫ

Берсенева Олеся Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Адрес: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,

660049, Россия, г. Красноярск, ул. Перенсона, д. 7.

E-mail: olesya.zdanovich@gmail.com

Великанова Юлия Владимировна, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры «Общая физика, геология и физика нефтегазового производства».

Адрес: Самарский государственный технический университет,

443100, Россия, г. Самара, ул. Молодогвардейская, д. 244.

E-mail: juliavl@mail.ru

Гаврилюк Анна Станиславовна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель математики.

Адрес: Гимназия № 10 имени А.Е. Бочкина,

663090, Россия, Красноярский край, г. Дивногорск, ул. Бочкина, д. 22.

E-mail: ani24@rambler.ru

Клеймёнов Евгений Алексеевич, кандидат социологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных и экономических дисциплин.

Адрес: Дальневосточный юридический институт МВД России,

680020, Россия, г. Хабаровск, пер. Казарменный, д. 15.

E-mail: yevgeni-k1@yandex.ru

Косарева Евгения Александровна, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Общая физика, геология и физика нефтегазового производства».

Адрес: Самарский государственный технический университет,

443100, Россия, г. Самара, ул. Молодогвардейская, д. 244.

E-mail: genia_7@mail.ru

Кудряшова Александра Владимировна, аспирант, старший преподаватель.

Адрес: Национальный исследовательский Томский политехнический университет,

634050, Россия, г. Томск, пр-т Ленина, д. 30.

E-mail: english@tpu.ru

Кулакова Анна Борисовна, младший научный сотрудник.

Адрес: Вологодский научный центр Российской академии наук,

160014, Россия, г. Вологда, ул. Горького, д. 56а.

E-mail: coolepik@yandex.ru

Никифорова Татьяна Юрьевна, аспирант.

Адрес: Самарский филиал Московского городского педагогического университета,

443081, Россия, г. Самара, ул. Стара-Загора, д. 76.

E-mail: tati163@mail.ru

Опанасец Анастасия Сергеевна, аспирант кафедры лингвистики и перевода.

Адрес: Тульский государственный университет,

300012, Россия, г. Тула, проспект Ленина, д. 92.

E-mail: nastia2894@gmail.com

Чепиков Евгений Валерьевич, кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных и экономических дисциплин.

Адрес: Дальневосточный юридический институт МВД России,

680020, Россия, г. Хабаровск, пер. Казарменный, д. 15.

E-mail: chepikov_ev@mail.ru

Шаповал Ирина Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной психологии.

Адрес: Оренбургский государственный педагогический университет,

460014, Россия, г. Оренбург, ул. Советская, д. 19.

E-mail: irinashapoval@yandex.ru

OUR AUTHORS

Berseneva Olesya Vasilievna, PhD (Education), Associate Professor.

Address: V.P. Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University,

660049, Russia, Krasnoyarsk, Perenson Street, 7.

E-mail: olesya.zdanovich@gmail.com

Chepikov Evgeny Valerievich, PhD (Philosophy), assistant professor of Chair of Socio-Humanitarian and Economic Disciplines.

Address: Far-Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia,

680020, Russia, Khabarovsk, Kazarmenny Pereulok, 15.

E-mail: chepikov_ev@mail.ru

Gavrilyuk Anna Stanislavovna, Deputy Director for studies and educational work, maths teacher.

Address: Municipal autonomous educational institution A.E. Bochkin gymnasium No.10,

663090, Russia, Krasnoyarsk Territory, Divnogorsk, Bochkin Street, 22.

E-mail: ani24@rambler.ru

Kleymenov Evgeny Alekseevich, PhD (Sociology), assistant professor of Chair of Socio-Humanitarian and Economic Disciplines.

Address: Far-Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia,

680020, Russia, Khabarovsk, Kazarmenny Pereulok, 15.

E-mail: yevgeni-k1@yandex.ru

Kosareva Evgeniya Aleksandrovna, PhD (Engineering), Associate Professor, assistant professor of Chair “General Physics, Geology and Physics of Oil and Gas Production”.

Address: Samara State Technical University,

443100, Russia, Samara, Molodogvardeyskaya Street, 244.

E-mail: genia_7@mail.ru

Kudryashova Aleksandra Vladimirovna, postgraduate student, senior teacher.

Address: National Research Tomsk Polytechnic University,

634050, Russia, Tomsk, Lenin Prospect, 30.

E-mail: english@tpu.ru

Kulakova Anna Borisovna, junior researcher.

Address: Vologda Research Center of the Russian Academy of Sciences,

160014, Russia, Vologda, Gorky Street, 56A.

E-mail: coolepik@yandex.ru

Nikiforova Tatyana Yuryevna, postgraduate student.

Address: Samara branch of Moscow City University,

443081, Russia, Samara, Stara-Zagora Street, 76.

E-mail: tati163@mail.ru

Opanasets Anastasiya Sergeevna, postgraduate student of Chair of Linguistics and Translation.

Address: Tula State University,

300012, Russia, Tula, Lenin Prospekt, 92.

E-mail: nastia2894@gmail.com

Shapoval Irina Anatolievna, Doctor of Sciences (Education), professor of Chair of Special Psychology.

Address: Orenburg State Pedagogical University,

460014, Russia, Orenburg, Sovetskaya Street, 19.

E-mail: irinashapoval@yandex.ru

Velikanova Yuliya Vladimirovna, PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, assistant professor of Chair “General Physics, Geology and Physics of Oil and Gas Production”.

Address: Samara State Technical University,

443100, Russia, Samara, Molodogvardeyskaya Street, 244.

E-mail: juliavl@mail.ru