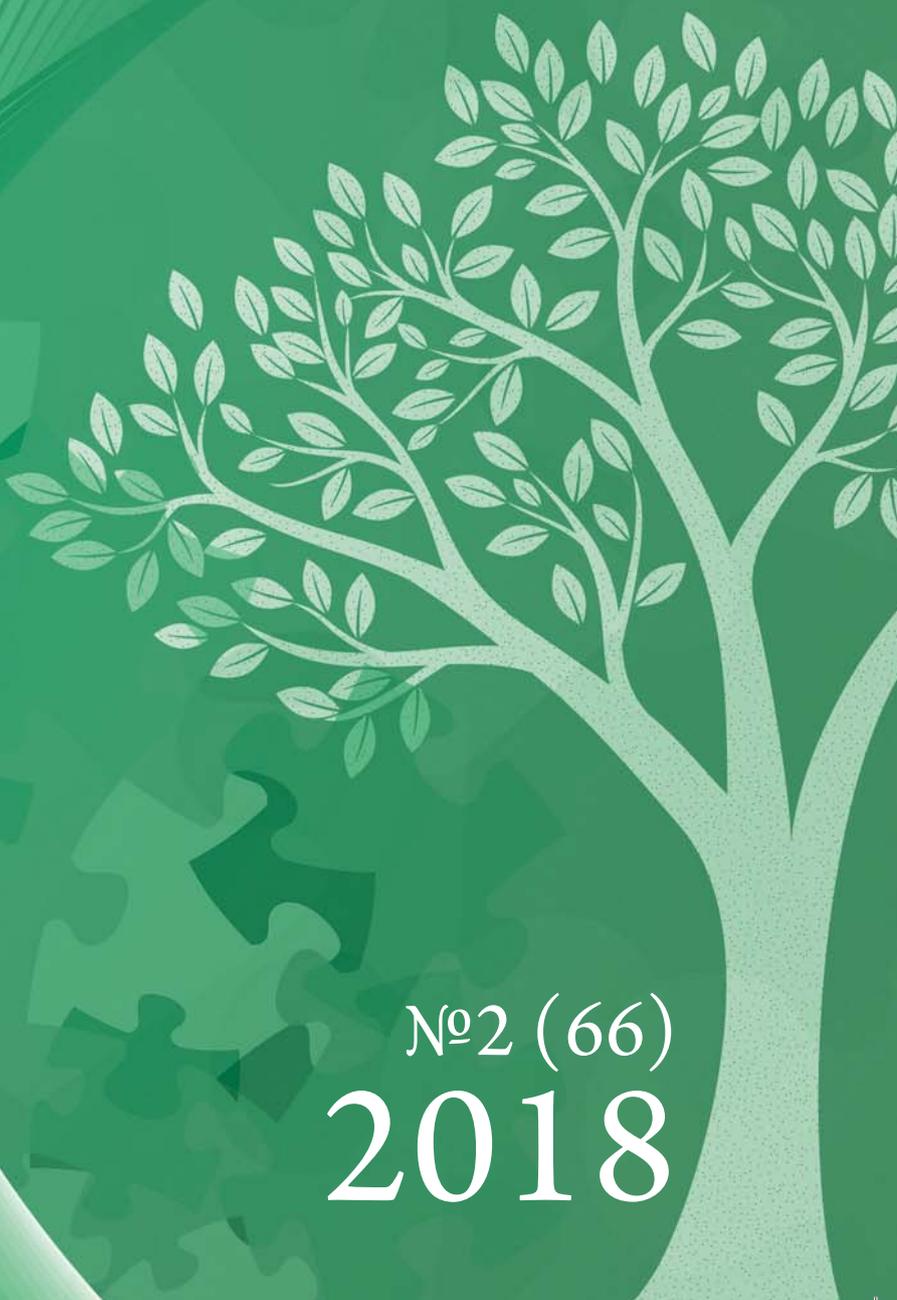


# АКМЕОЛОГИЯ

**Научно-практический журнал**  
**Издаётся с 2001 г.**

Журнал входит в Перечень  
ведущих рецензируемых  
журналов



№2 (66)  
**2018**

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ НАУК  
ЦЕНТР АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ



# Акмеология

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2018, № 2 (66)

Издаётся с 2001 года

*Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых журналов и изданий  
для опубликования основных научных результатов диссертаций,  
Российский индекс цитирования и зарегистрирован  
в Международном центре ISSN (г. Париже)*

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР-учредитель – **Деркач Анатолий Алексеевич**,  
заслуженный деятель науки РФ, академик Российской академии  
образования, доктор психологических наук, профессор

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

**Абульханова Ксения Александровна** – председатель,  
академик РАО, доктор философских наук, профессор  
(Москва, Россия)

**Сайко Эди Викторовна** – заместитель председателя,  
чл.-корр. РАО, доктор исторических наук, профессор  
(Москва, Россия)

Члены Международного редакционного совета:

**Зимняя Ирина Алексеевна** – академик РАО, доктор  
психологических наук, профессор (Москва, Россия)

**Кузьмина Нина Васильевна** – чл.-корр. РАО, доктор  
педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)

**Максименко Сергей Дмитриевич** – академик НАПН  
Украины, доктор психологии, профессор (Киев, Украина)

**Марк Лейкин** – доктор психологии, профессор  
(Хайфа, Израиль)

**Масанао Такеда** – доктор педагогики, профессор  
(Хакай-Такуэн, Япония)

**Перельгина Елена Борисовна** – доктор психологических  
наук, профессор (Екатеринбург, Россия)

**Рубцов Виталий Владимирович** – академик РАО, доктор  
психологических наук, профессор (Москва, Россия)

**Сараева Надежда Михайловна** – доктор психологических  
наук, профессор (Чита, Россия)

**Цымбаленко Сергей Борисович** – доктор педагогических  
наук, Президент творческого объединения ЮНПРЕСС  
(Москва, Россия)

МЕЖДУНАРОДНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Тюрин Константин Геннадьевич** – ответственный  
редактор (ресурсное развитие, фандрайзинг), кандидат  
психологических наук, доцент (Москва, Россия)

**Мурашко Сергей Фёдорович** – ответственный редактор  
(тексты на иностранных языках), кандидат психологических  
наук, доцент (Москва, Россия)

**Федосенко Екатерина Владимировна** – ответственный  
редактор (международное сотрудничество), кандидат  
психологических наук, директор Научного центра  
развития личности «Акме», (Россия, Санкт-Петербург)  
**Лячина Светлана Николаевна** – ответственный  
редактор-секретарь (предварительная издательская  
подготовка, тиражирование, распространение),  
ответственный секретарь Издательского дома  
«Народное образование» (Россия, Москва)

Члены Международной редакционной коллегии:

**Агапов Валерий Сергеевич** – доктор психологических  
наук, профессор (Москва, Россия)

**Жан Беккио** – доктор медицины, профессор (Париж,  
Франция)

**Багдаян Энни** – доктор психологии, профессор (США,  
Оклахома, Университет Оклахомы)

**Бехтер Анна Александровна** – кандидат психологических  
наук, доцент, практический психолог (Хабаровск,  
Россия)

**Иванова Галина Павловна** – доктор педагогических наук,  
профессор (Москва, Россия)

**Ковалев Вячеслав Владимирович** – кандидат  
психологических наук, доцент (Россия, Москва)

**Кудрявцева Екатерина Львовна** – доктор философии,  
ученый секретарь Международного методического  
совета по многоязычию и межкультурной коммуникации  
ОЦ ИКАРус (Германия, Мекленбург – Передняя  
Померания, Гутув)

**Кушнир Алексей Михайлович** – кандидат психологических  
наук, генеральный директор ИД «Народное образование»  
(Москва, Россия)

**Рожок Анатолий Васильевич** – кандидат психологических  
наук (Москва, Россия)

**Соловьёва Наталья Викторовна** – доктор педагогических  
наук, профессор (Москва, Россия)

*Подробные сведения о членах Международного редакционного совета и  
Международной редакционной коллегии размещены на сайте журнала: <http://acmeology.elpub.ru>*

Журнал зарегистрирован в Министерстве печати и информации РФ  
Регистрационный номер 012108

Адрес редакции: 119606, Москва, проспект Вернадского, дом 84, корпус 8, каб. 501

Телефоны: +7 (499) 956 07 25, +7 (499) 956 95 31

E-mail: [acmeologyonline@yandex.ru](mailto:acmeologyonline@yandex.ru) Сайт: [www.acmeology.elpub.ru](http://www.acmeology.elpub.ru)

*Международный редакционный совет и Международная редакционная коллегия не располагают  
возможностью вести частную переписку, рецензировать и возвращать не заказанные ими материалы.*

Индекс журнала в каталоге подписных изданий  
Агентства «Роспечать» – 70859

ISSN 2072-7577 (печатная версия)  
ISSN 2409-6148 (электронная версия)

© Научно-практический журнал «Акмеология», 2018

RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION  
INTERNATIONAL ACADEMY OF ACMEOLOGICAL SCIENCES  
ACMEOLOGICAL RESEARCH CENTER



# Acmeology

Scientific-Practical Magazine

2018, № 2 (66)

It has been published since 2001 year

*The journal is included in the list of leading peer-reviewed publications for the publication of major scientific results of dissertations, Russian Science Index, registered in the ISSN International Centre (Paris)*

---

Editor-in-Chief-Founder:  
**Derkach Anatoly Alexeevich** —  
ScD (Psychology), Professor, Moscow, Russia

---

INTERNATIONAL EDITORIAL COUNCIL:

Chairman of International Editorial Council:  
**Abulkhanova Xenia Aleksandrovna** – ScD (Psychology),  
Professor, Moscow, Russia

Vice-Chairman of Editorial Council:  
**Saiko Edie Viktorovna** – ScD (Psychology), Professor,  
Moscow, Russia

Members of the International Editorial Council:

**Zimnyaya Irina Alekseevna** – ScD (Psychology),  
Professor, Moscow, Russia  
**Kuzmina Nina Vasilyevna** – ScD (Psychology),  
Professor, St. Petersburg, Russia  
**Maksimenco Sergey Dmitriyevich** – ScD (Psychology),  
Professor, Kiev, Ukraine  
**Mark Leikin** – ScD (Psychology), Professor, Haifa, Israel  
**Masanao Takeda** – ScD (Education), Professor,  
Hakay-Takuen, Japan  
**Pereygina Elena Borisovna** – ScD (Psychology),  
Professor, Ekaterinburg, Russia  
**Rubtcov Vitaly Vladimirovich** – ScD (Psychology), Professor,  
Moscow, Russia  
**Saraeva Nadezhda Mikhailovna** – ScD (Psychology), Professor,  
Chita, Russia  
**Tcymbalenko Sergej Borisovich** – ScD (Education), President  
of the Creative Association JunPRESS (Moscow, Russia)

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD:

Deputy Editor-in-Chief (resource development, fundraising):  
**Tyurin Konstantin Gennadievich** – PhD (Psychology),  
Academy of Sciences, Assistant Professor, Moscow, Russia

Deputy Editor-in-Chief (english version):

**Murashko Sergey Fedorovich** – PhD (Psychology),  
Assistant Professor, Moscow, Russia

Deputy Editor-in-Chief (international cooperation):

**Fedosenko Ekaterina Vladimirovna** – PhD (Psychology),  
Assistant Professor, Moscow, Russia

Deputy Editor-in-Chief (Responsible Secretary):

**Lyachina Svetlana Nikolaevna** – Moscow, Russia

Members of the International Editorial Board:

**Agapov Valery Sergeevich** – ScD (Psychology), Professor,  
Moscow, Russia

**Jan Beccio** – MD, Professor, Behavior Analyst, Paris, France

**Annie Baghdayan** – PhD (Psychology), BCBA-D, LBA,  
Assistant Professor, Behavior Analyst, Oklahoma, USA

**Bekhter Anna Alexandrovna** – PhD (Psychology),  
Assistant Professor, Behavior Analyst, Khabarovsk,  
Russia

**Ivanova Galina Pavlovna** – ScD (Education), Professor  
(Psychology), Moscow, Russia

**Kovalev Vyacheslav Vladimirovich** – PhD (Psychology),  
Assistant Professor, Moscow, Russia

**Kudryavtseva Yekaterina Lvovna** – PhD, Scientific Secretary  
of International Methodological Council on Multilingualism  
and Intercultural Communication (Gutow, Mecklenburg-  
Vorpommern, Germany)

**Kushnir Alexey Michailovich** – PhD (Education),  
Moscow, Russia

**Roghok Anatoly Vasiljevich** – PhD (Psychology), Assistant  
Professor, Behavior Analyst, Moscow, Russia

**Solovyeva Natalia Viktorovna** – ScD (Education),  
Professor (Psychology), Moscow, Russia

---

*Detailed information about the members of the International Editorial Board and  
International Editorial Board posted on the website: <http://acmeology.elpub.ru>*

---

The journal is registered with the Ministry of press and information of the Russian Federation  
Registration number 012108

*Address of the Editorial Office: 119606, Moscow, Prospekt Vernadskogo, 84/8, of. 501*

*Phones: +7 (499) 956 07 25, +7 (499) 956 95 31*

*E-mail: [acmeologyonline@yandex.ru](mailto:acmeologyonline@yandex.ru) Web: <http://acmeology.elpub.ru>*

*International Editorial Council and International Editorial Board do not have the opportunity  
conduct private correspondence, review and return not ordered materials.*

**Subscription index of the magazine in the  
Integrated catalog "Rospechat" – 70859**

ISSN 2072-7577 (Printing)  
ISSN 2409-6148 (Online)

© Acmeology Scientific-Practical Magazine, 2018

---

# СОДЕРЖАНИЕ

## Contents

### КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

#### EDITOR-IN-CHIEF'S COLUMN

<i>Деркач А.А. СУБЪЕКТНОЕ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА</i> .....	5
<i>Derkach A.A. SUBJECT SELF-FULFILLMENT IN THE COURSE OF PROFESSIONAL BECOMING</i>	

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА (ТЕОРИЯ, МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ, ПРАКТИКА)

#### PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HUMAN (THEORY, METHODS OF STUDY, PRACTICE)

<i>Гао Гоцуй. ДИСКУРСИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ НА ОСНОВЕ АССОЦИАТИВНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ</i> .....	7
<i>Gao Guocui. DISCOURSE STRATEGIES OF TEACHERS' OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ON THE BASIS OF ASSOCIATIVE EXPERIMENTS</i>	

### ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА (ВОЗРАСТНЫЕ, ГЕНДЕРНЫЕ И МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ)

#### PERSONAL-PROFESSIONAL HUMAN DEVELOPMENT (AGE, GENDER AND INTERCULTURAL ASPECTS)

<i>Сиповская Я.И. РАЗЛИЧИЯ В УРОВНЕ ВЫРАЖЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ СЕНСОРНЫХ СЕМАНТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ, ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ПОЛОВОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬЮ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ</i> .....	13
<i>Sipovskaya Y.I. DIFFERENCES IN THE LEVEL OF MANIFESTATION OF SENSORY SEMANTIC ABILITIES, DUE TO THE SEX OF SENIOR ADOLESCENTS</i>	

<i>Бабаев Т.М., Казаренков В.И. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ГРЕЧЕСКИХ И РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ</i> .....	18
<i>Babaev T.M., Kazarenkov V.I. FEATURES OF EXPERIENCE OF ANXIETY OF GREEK AND RUSSIAN STUDENTS</i>	

<i>Иванкова Д.Л. ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ</i> .....	24
<i>Ivankova D.L. RESEARCH OF LIFE COMPETENCE OF YOUNG PEOPLE PERSONALITY</i>	

### ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛИСТА (PERSONAL-PROFESSIONAL HUMAN DEVELOPMENT)

<i>Аушкар Д.С., Иваненко К.А. АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НАУЧНЫХ КАДРОВ</i> .....	29
<i>Aushkar D.S., Ivanenko K.A. RELEVANT ASPECTS OF THE STUDY OF SCIENTIFIC STAFF'S MOTIVATIONAL-VALUE ORIENTATION</i>	

**НА СТЫКЕ НАУК**  
AT THE JUNCTION OF THE SCIENCES

*Брыксина З.Г., Ковалёв В.В., Молчанова Е.Г.* **ЭВОЛЮЦИОННАЯ КОРТИКОЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИЙ ПРОИЗВОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ДВИЖЕНИЯМИ** ..... 33  
*Bryksina Z.G., Kovalev V.V., Molchanova E.G.* **EVOLUTIONARY CORTICALIZATION OF THE FUNCTIONS OF ARBITRARY MOVEMENTS' CONTROL**

*Блинков А.Н.* **ПСИХОКОРРЕКЦИЯ В СИСТЕМЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ: ОТ ОПИСАНИЯ К ПРАКТИКЕ**..... 38  
*Blinkov A.N.* **PSYCHO-CORRECTION IN THE SYSTEM OF ACMEOLOGICAL CONCEPTS: FROM DESCRIPTION TO PRACTICE**

**РЕЦЕНЗИИ**  
REVIEWS

*Иванова Г.П.* **ИННОВАЦИОННАЯ ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ОБ АКТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ДЛЯ АСПИРАНТОВ**..... 42  
*Ivanova G.P.* **INNOVATIVE DIDACTICS OF HIGHER SCHOOL: (THEORY, TECHNIQUES, METHODS) ON THE RELEVANT MODEL OF THE ACADEMIC DISCIPLINE FOR POSTGRADUATE STUDENTS**

**ДАЙДЖЕСТЫ**  
DIGESTS

*Гагарин А.В.* **ИННОВАЦИОННАЯ ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ОЧНО-ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС ДЛЯ АСПИРАНТОВ** ..... 44  
*Gagarin A.V.* **HIGHER SCHOOL INNOVATIVE DIDACTICS: ONSITE-DISTANCE COURSE FOR POST-GRADUATE STUDENTS**

**СУБЪЕКТНОЕ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЕ  
В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА**

SUBJECT SELF-FULFILLMENT IN THE COURSE  
OF PROFESSIONAL BECOMING

В современном обществе возрастает потребность в инициативных, самостоятельно мыслящих и действующих специалистах, которые не просто адаптируются к возникающим ситуациям, но и изменяют их в соответствии с социальными и профессиональными задачами, активно преобразовывают свою деятельность и себя в ней. Условием эффективной творческой деятельности, непрерывного самосовершенствования в ней и поступательного личностно-профессионального развития является формирование таких психолого-акмеологических феноменов, как субъектность, субъектная позиция и субъектная регуляция деятельности, обеспечивающие непрерывное поступательное саморазвитие, творческое самоопределение и продуктивную самореализацию специалиста в профессии.

Заложенные в человеке субъектные характеристики полагают их развитие в онтогенезе как связанных с реализацией свойственных человеку особенностей. И соответствующий уровень развития индивида в деятельности в онтогенезе (а также в филогенезе, в культурно-историческом процессе) раскрывает все особенности определённости человека как субъекта и поэтому субъектности, субъектной позиции, субъектной регуляции его активности. В частности, специфика человеческого психического обуславливает возможности и соответствующие уровни психологических характеристик субъекта, в том числе связанных с большим или меньшим его самоопределением, определяющим его предстательность в качестве субъекта различных видов деятельности.

В то же время субъектность, заложенная в генезисе человека и социума, в неразрывной связи с самостью, сознанием, деятельностью, опосредованной субъектом и опосредующей субъекта, сущностно определяет действенные возможности человека. Человек изначально

выступает в мире как субъект, обладающий определёнными свойствами, возможностями и среди них способностью к особой активности, способностью творить, преобразовывать, целесообразно действовать и т.д., постоянно развивать свои субъектные свойства, свою субъектность в процессе онтогенеза и филогенеза, в культурно-историческом развитии, расширяя свои возможности в качестве субъекта.

Потребность в саморазвитии и самореализации, их возможность и способность к ним, изначально заложенные в человеке, объективно предполагают системную взаимосвязь и взаимообусловленность субъектности реализующегося в деятельности и реализующего деятельность субъекта и его способности осознавать свою активность.

Такая взаимосвязь обуславливает наличие и обуславливается наличием особого психического свойства человека — субъективности, которая обеспечивает формирование системы отношений человека к себе, к деятельности, к себе в деятельности и т.д. В результате формируется субъектная позиция, которой и определяется характер активности субъекта.

С развитием субъектности и формированием субъектной позиции целью человека становится не просто его саморазвивающееся Я, но и поднятие его Я на новый уровень за счёт осуществления его вершинного Я в ходе реализации себя в социуме. При этом возможности и саморазвития и самореализации человека определяются тем, насколько он способен к регуляции своей активности на субъектном уровне.

Наращивание субъектных характеристик человека, обеспечивающих развитие всех свойственных ему способностей и возможностей в силу формирования соответствующих психологических новообразований, роста самосознания, самопонимания, само-

определения и т.д., становится условием повышения субъектного потенциала индивида, развития его как субъекта действия, развёртывания его субъектной позиции.

Сложно структурированный процесс наращивания субъектного потенциала происходит в онтогенезе, в котором в качестве основных его образующих выступают две стороны развития — саморазвитие и самореализация — в их сложной взаимообусловленности в качестве основных, постоянно воспроизводимых образующих, несущих результативность и исходное содержание процессуальности этого развития<sup>1</sup>. Процессы саморазвития и самореализации определяют движение человека как субъекта, творчески выстраивающего социальный мир и себя в нём. Лишь определённый уровень саморазвития человека обеспечивает актуализацию его потребности в самореализации, способности к ней и возможности на соответствующем уровне и в соответствующей форме (накопление, актуализация, проявление и др.) её осуществить. В нормальном процессе развития человека только самореализация в значимой для самого человека и социально значимой и социально оцениваемой деятельности обеспечивает дальнейшее активное саморазвитие человека. Именно самореализация, предполагающая «выход» человека в социум и потребность представить себя в нём в своей творческой деятельности, в наибольшей степени обеспечивает пространство и способ накопления его субъектного потенциала. В результате формируется соответствующий уровень растущую потребность и способность к творческому самоосуществлению.

<sup>1</sup> См. подробнее: Деркач А.А., Сайко Э.В. Самореализация — основание акмеологического развития: монография. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. — 224 с.

Такая способность к активному действию проявляется в условиях, когда человек испытывает потребность в творческом самоосуществлении в социально значимой, социально признаваемой деятельности и получает возможность реализовать свои творческие способности, достигая подлинного акме.

Регулируя, расширяя границы своей свободы, создавая себя в социальном мире и сам социальный мир в своей преобразующей деятельности, выходя в ней за пределы вчерашних достижений, человек реализует свою потребность в самоосуществлении.

В этом плане именно самореализация определяет смысл и содержание акмеологического развития, полагаящего постепенный, но постоянный рост потребности субъекта в творческом самовыражении, а также способности и возможности к нему. В свою очередь, потребность в самоопределении является необходимым условием вначале саморазвития, а затем самореализации. Только реализуя себя в личности и социально значимой деятельности, человек становится субъектом действительного социального действия, достигая акме как условия перехода через себя к себе новому, более значимому. При этом основанием и условием саморазвития и самореализации человека является определённый уровень проявления субъектных феноменов, а акме, достигнутое в творческой, социально

оцениваемой и необходимо значимой деятельности, выступает показателем его субъектной зрелости.

Высокого уровня развития человека как субъекта требуют прежде всего социэкономические профессии — психология, управление, юриспруденция. Это обусловлено, в первую очередь, тем, что данные профессии имеют ярко выраженный субъект-субъектный характер. Кроме того, уникальность и неповторимость каждой ситуации профессионального взаимодействия представителей данных профессий требует от них высокого уровня саморегуляции и самостоятельности при принятии решений. Современный специалист должен обладать чувством ответственности; быть высоко образованным; он должен быть способен принимать решения и прогнозировать последствия; уметь самостоятельно мыслить и действовать, не только адаптируясь к возникающим условиям, но и изменяя их с учётом новой ситуации, не только адекватно оценивая происходящие внутренние и внешние изменения, но и преобразовывая свою деятельность и себя в ней. Наконец, основным средством профессионального труда психолога, управленца, юриста является его личность, что обуславливает необходимость непрерывных самоизменений.

В то же время для многих представителей данных профессий скорее характерна позиция пассивного исполнителя,

ситуативно реагирующего на обстоятельства, следующего за ними, а не создающего их. При этом несформированность субъектных феноменов не просто снижает эффективность профессиональной деятельности, а тормозит или вообще останавливает личностно-профессиональное развитие.

В связи с этим приоритетной задачей в рамках непрерывного образования и системы сопровождения профессиональной деятельности представителей социэкономических профессий становится формирование субъектных феноменов как внутренних, психолого-акмеологических механизмов, обеспечивающих эффективность личностно-профессионального развития и становления профессионализма, а также обеспечение продуктивных самоопределения и самореализации как форм субъектного самоосуществления в процессе становления профессионализма.

Как показывают многочисленные исследования, именно высокий уровень субъектности, субъектной позиции и субъектной регуляции обеспечивает перевод личностно-профессионального развития в саморазвитие, формирование личностно-профессиональной позиции специалиста и достижение высокой степени готовности к профессиональной деятельности и непрерывному личностно-профессиональному самосовершенствованию.

**Деркач Анатолий Алексеевич** — академик Российской академии образования, заведующий кафедрой акмеологии и психологии профессиональной деятельности факультета психологии Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; e-mail: [derkach-aa@ranepa.ru](mailto:derkach-aa@ranepa.ru)

**Anatoly A. Derkach** — Doctor of Psychology, Academician, Member of the Russian Academy of Education; Head of the Department of Acmeology and Psychology of Professional Activities, Department of Psychology, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; e-mail: [derkach-aa@ranepa.ru](mailto:derkach-aa@ranepa.ru)

---

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА (ТЕОРИЯ, МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ, ПРАКТИКА) PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HUMAN (THEORY, METHODS OF STUDY, PRACTICE)

---

УДК 159.0.072

## ДИСКУРСИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ НА ОСНОВЕ АССОЦИАТИВНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ<sup>1</sup>



**Гао Гоцуй** — доктор педагогических наук, профессор, замдекана, факультет русского языка института иностранных языков Северо-восточного педагогического университета при министерстве образования Китайской народной республики (КНР); пров. Цзилинь, г. Чанчунь, пр. Женьминь, 5268; e-mail: gaogc060@nenu.edu.cn

### Введение

С развитием когнитивного подхода в науке и широким распространением его в различных областях, таких как философия, психология, лингвистика, педагогика, а также других смежных дисциплинах, методика преподавания РКИ также претерпела изменения. Из традиционной системы изучения теории и практики преподавания иностранных языков она превратилась в систему исследования когнитивной психологии. Всё больше и больше учёных при исследовании обучения иностранным языкам начали уделять внимание именно этому подходу. Однако в Китае изучение методики преподавания РКИ с точки зрения когнитивной психологии и психолингвистики, особенно дискурсивных стратегий преподавателей РКИ, в настоящее время находится на начальном этапе.

Каким образом научно оценить дискурс преподавателя на занятии, как выбрать подходящую дискурсивную стратегию преподавания — об этом должны задуматься современные преподаватели РКИ.

Знание методики преподавания иностранных языков помогает студентам в создании системы двуязычного кодирования на базе родного языка. Добиваясь правильного понимания различных исторических культур, социального строя, национального характера, национальной психологии, обогащая ментальное пространство обучаемых, преподаватель может добиться того, чтобы студенты овладели коммуникативными умениями и навыками. Всё это, в конечном итоге, позволяет преподавателям эффективно подбирать необходимый дискурс в процессе обучения, вести

межкультурное общение. Функция дискурса состоит в том, чтобы стимулировать и развивать мышление учащихся. А вербальное общение в сущности представляет собой межкультурную коммуникацию. Значит, в какой-то степени культура решает качество и эффективность коммуникации. Поэтому важно определить, какую роль играют дискурсивные стратегии преподавателей в процессе обучения, особенно при изучении языка вне языковой среды.

Ассоциация (лат. associatio — соединение) — форма связи двух или нескольких психических процессов (ощущений, представлений, мыслей, чувств, движений и др.), выражающаяся в том, что возникновение одного из них стимулирует появление другого или нескольких. Аристотель различал три вида ассоциации: по смежности, сходству

---

### РЕЗЮМЕ

В статье представлены результаты ряда ассоциативных экспериментов, выполненных в китайской и российской аудиториях, в китайских и российских вузах. На этой основе выделены когнитивные различия в ассоциациях студентов двух стран, особенно выделены лакуны российской культуры у китайских студентов, необходимые для межкультурной коммуникации. Основное исследование включило в себя изучение восприятия слов-понятий китайскими студентами в вузах. Исходя из суждений участников эксперимента, были сделаны предварительные выводы о том, что дискурсивные стратегии преподавателей РКИ могут раскрыть аббревиатуру, должны быть направлены на изучение различий между китайской и российской культурами. Автор считает, что на занятии преподавателю РКИ следует осознанно использовать дискурсивные стратегии и тактики, управлять процессами общения, чтобы развивать мышление студентов. Вместе с тем, на этапе объяснения преподавателю надо пользоваться теорией осмысленного вербального обучения и понятия «когнитивной структуры» американского психолога Дейвида Поля Озбела, чтобы студенты легко восприняли новый материал.

**Ключевые слова:** дискурс, дискурсивные стратегии, преподаватель РКИ, ассоциация, эксперимент, лакуна.

<sup>1</sup> Данная статья представляет собой стадийное достижение в сфере фундаментальных научных исследований в области гуманитарных наук в Китае по теме «Исследование эффективности дискурса преподавателей вузов Китая» (16BYU189).

и контрасту. В последние годы всё чаще и чаще используется анализ ассоциации. Именно на нём основан ряд методов психологического исследования человека как ассоциативный эксперимент в психолингвистике.

Цель данного исследования — при помощи ассоциативных экспериментов выявить лакуны российской культуры у китайских студентов в вузах, которые мешают межкультурному общению с россиянами, и на этой основе выдвинуть подходящие дискурсивные стратегии для преподавателей РКИ.

### Методика, организация и выборка исследования

В центре нашего внимания оказались китайские и российские студенты китайских и российских вузов в возрасте от 17 до 25 лет. Для китайских студентов русский язык является специальностью, а для русских — нет.

Участниками нашего экспериментального исследования стали 316 студентов: 163 русских и 153 китайских, студенты трёх российских и трёх китайских вузов. Китайские студенты не изучали русский язык и почти не были знакомы с русской культурой. Они начали изучать русский язык как иностранный только после поступления в вуз. Русские студенты являются носителями языка и хорошо знакомы с культурой своего народа, но китайский язык не является их специальностью.

С целью выявления лакун российской культуры у китайских студентов, необходимых для межкультурной коммуникации, были проведены ассоциативные эксперименты. Эксперименты проводились в письменной форме на китайском и русском (для китайцев) и русском (для русских) языках.

Так как для межкультурного общения необходимы, прежде всего, знания человека о культуре страны изучаемого языка, были предложены следующие эксперименты.

1. Классификация: определить, к какому роду или виду (одному или нескольким) относится то, что обозначает каждое из данных слов. В списке — 72 слова, обозначающие фрукты, овощи и т.п. (*женьшень, цедра китайская, соя, капуста, сахарный тростник, инжир, бессемянка, гранат, манго, петрушка, арахис, угловатая фасоль, абрикос, шпинат, яблоко, слива, восковник, ямс, каламондин, мушмула, черемша, порей, душистый лук, чечевица, банан-яблоко, огурец, клубника, таро, банан,*

*личжи, батат, сельдерей, помело, цветная капуста, укроп, хамитская дыня, финик, лимон, кабачок, конские бобы, персик, морковь, свёкла, помидор, малина, зелёная фасоль, виноград, тыква, груша, гинкго, ананас, арбуз, рябина, кокос, нектарин, полевая капуста, мандарин, калина, каштан, горчица, арка, мак, вишня, шпинатная горчица, апельсин, бамбуковый росток, олива, боярышник, картофель, харантская момордика, редька, земляника*). Классификация длится 30 минут.

2) Когнитивная ассоциация слов-понятий: последовательно читать слово за словом и писать рядом с каждым словом первое слово, которое придёт испытуемому в голову. В списке — 150 слов, конкретные и отвлеченные слова разных частей речи, выбранных по работам по созданию общеславянского тезауруса в Институте языкознания РАН [2] и по Русскому ассоциативному словарю [3]. (*Гость, университет, большой, лес, город, музей, день, балет, дочь, мать, дядя, муж, изба, разговор, река, утро, хлеб, великий, бабушка, земля, вода, огонь, помогать, ребёнок, дело, пасха, народ, время, деньги, памятник, гора, встреча, друг, цена, ночь, баня, дом, мужчина, родина, Интернет, снег, квас, война, голова, глаза, руки, небо, машина, лицо, жизнь, смерть, жить, работа, картофель, свет, любовь, начало, сила, добро, Китай, справедливость, густой, бог, вспоминать, путь, счастье, ветер, уснуть, хотеть, библиотека, надеяться, обещать, есть (кушать), новый, терять, искать, я, очередь, брат, слабый, много, быстро, ходить, ненавидеть, красивый, свободный, деревня, водка, молодой, радость, чистый, большой, рябина, родной, сона, красный, самовар, зелёный, чёрный, богатый, весёлый, семья, вечность, стыд, обед, обман, жадный, вместе, душа, думать, за, камень, экзамен, блюдо, отдыхать, поэт, число, фрукт, животное, берёза, ленивый, дача, берег, женщина, белый, Россия, от, море, лагерь, калина, гимнастика, кот, земляника, каникулы, больница, сова, сокол, на, матрёшка, муха, над, ёлка, горько, глупый, в, рыба, детство, курить, смеяться, белка*). Когнитивная ассоциация слов-понятий длится 30 минут.

3. Определение значений слов-понятий: написать под каждым изображением слово, которое ему соответствует. Дано 25 рисунков: 7 пищевых (*батон, борщ, квас, котлет, окрошка, салат, сало*), 5 пейзажных (*река Волга, Русский*

*музей, Эрмитаж, Красная площадь, Третьяковская галерея*), 4 портретных (*П.И. Чайковский, А.П. Чехов, В.В. Маяковский, А.С. Пушкин*), 6 фруктовых (*малина, боярышник, земляника, калина, рябина, смородина*), 1 цветочный (*Иван-да-Марья*), 1 картинный (*Золотая осень*), 1 кухонный (*самовар*). Определение значений слов-понятий длится 20 минут.

4. Сочинение: написать сочинение по рисунку. Студенты в первый раз видят рисунок. Обычно такой тип задания встречается на государственном экзамене четвёртого уровня по русскому языку в китайских вузах. Студенты должны выполнить это задание за 30 минут. Они сами выбирают тему; количество слов, которые должны написать студенты, — не менее 150.

### Результаты исследования и их обсуждение

В результате первого эксперимента было проанализировано 88 работ: 51 китайских студентов, 37 российских. При анализе мы обратили внимание на то, что между студентами двух стран имеется общее в познании понятий и категорий понятий. Но по функциональным, географическим и другим культурным принадлежностям понятий, появились лакуны в классификации слов-понятий (табл. 1 и 2).

В результате второго эксперимента было проанализировано 95 работ: 48 китайских, 47 российских. В этих работах мы заметили, что между студентами двух стран имеется общее в познании понятий и появилось одинаковое когнитивно-психологическое состояние. Например, все студенты дали одинаковые ответы, когда увидели слово «экзамен». Но по культуре, появились лакуны в когнитивных ассоциациях слов-понятий у китайских студентов (табл. 3).

В ходе третьего эксперимента было проанализировано 49 работ: 29 китайских, 20 российских. Для российских студентов угадать, что было изображено на рисунке, не составило труда. Большинство китайских студентов не узнали предметы, изображённые на рисунках, хотя ранее они уже учили эти слова. Мы считаем, что они не хорошо запомнили их; они не понимают смысла и культурного содержания слов, поэтому и не могут узнать их (табл. 4).

В ходе четвёртого эксперимента было проанализировано 49 работ: 23 китайских и 26 российских. Почти

Таблица 1

Классификация слов-понятий

Страна	Категория	Петрушка	Шпинат	Укроп
Китай	Овощ	100%	100%	72,53%
	Зелень	0	0	0
	Трава	0	0	0
	Приправа	0	0	15,69%
Россия	Овощ	13,51%	21,62%	14,29%
	Зелень	48,65%	51,35%	45,95%
	Трава	40,54%	32,43%	32,43%
	Приправа	13,51%	10,81%	16,22%

Таблица 2

Классификация слов-понятий, обозначающих фрукты/ягоды

Вид Название	фрукты Китай %	фрукты Россия %	ягода Китай %	ягода Россия %	дерево Китай %	дерево Россия %	другие Китай %	другие Россия %	неизвестно Китай %	неизвестно Россия %
	Вишня	100	18,92	0	89,19	0	2,70	0	0	0
Рябина	74,51	10,81	0	64,86	7,84	29,72	5,88	0	11,76	0
Арбуз	100	13,51	0	91,89	0	0	0	0	0	0
Клубника	100	13,51	0	94,59	0	0	0	0	0	0
Калина	68,63	10,81	0	75,68	0	18,92	5,88	0	27,45	0
Малина	96,08	13,51	0	94,59	0	0	0	0	3,92	2,70

Таблица 3

Ассоциативно-вербальные пары (стимул-реакция)

№ п/п	Стимул	Ответы китайских студентов	Ответы русских студентов
1	Берёза	白 17, сосна 4, берёзы 2, 2, белеет 1, зелёные 1, берегу 1, через 1, дерево 1, берёж 1, берёзовый 1, берег 1, берёд 1, 岸 1, беречь 1, 1, любовь 1, береть 1	дерево 7, Россия 4, белая 5, сок 3, Родина 2, стоит 2, красавица 2, полоски 2, сережки 2, стройная 2, чёрно-белая 1, троица 1, родное 1, дрова 1, бруньки 1, Есенин 1, зелень 1, под окном 1, ветка 1, полосатая 1, веник 1, грибы подберёзовики 1, в лесу 1, плачет 1, лес 1
2	Водка	伏特加 20, вода 5, водки 3, квас 3, волка 2, 酒 2, 日 1, вино 1, вод 1, пиво 1, водку 1, огонёнок 1, вино 1, 狼 1, 伏尔加河 1	бутылка 5, зло 4, пьянство 3, рюмка 3, русская 3, крепкая 3, пить 2, алкоголь 2, селёдка, коньяк 2, веселье 1, пьяницы 1, в бутылке 1, спиртное 1, градус 1, алкоголик 1, Ээх!!), бухло 1, горе 1, вредно 1, стакан 1, алкоголизм 1, колбаса 1, паленая 1, прозрачная 1, столичная 1, отвращение 1, горькая 1
3	Квас	格瓦斯 13, 料 7, 酒 5, 格瓦斯 (-酒) 4, пиво 2, 汽水 2, пить 2, хлеб 2, чай 1, вода 1, красивый 1, водка 1, бутылка 1, вас 1, сладкий и газированный 1, вкусный 1	вкусный 5, хлеб 4, жара 3, холодный 3, кислый 3, хлебный 2, напиток 2, рожь 2, домашний 2, окрошка 1, вкусно 1, странный 1, деревня 1, спасение 1, Евгений 1, пена 1, тёмный 1, вкус 1, вода 1, бутылка 1, пиво 1, хмельной 1, тёплый 1, не люблю 1, хмель 1, бражка 1, отвращение 1, в окрошку 1
4	Баня	банк 7, бани 4, баню 4, ваня 3,, бабушка 2, Ваня 2, балет 2, 浴池 2, понять 1, боноу 1, баба 1, время 1, бане 1, башня 1, 浴室 1, ванная 1, душ 1, кухня 1, бал 1, 行 1, 沐浴 1	веник 11, жаркая 6, пар 5, русская 5, жара 4, вода 2, дрова 2, по-чёрному 1, сруб 1, чистота 1, тепло 1, воскресенье 1, брёвна 1, жарко 1, Ваня 1, бодрость 1, духота 1, тёплая 1
5	Хлеб	面包 33, рис 3, соль 3, суп 1, батон 1, хлебосольство 1, молоко 1, вкусно 1, не люблю 1, 笑 1	чёрный 9, насыщенный 3, соль 3, еда 3, свежий 3, чёрствый 3, гостеприимство 2, булка 2, ржаной 2, печка 1, бутерброд 1, главный 1, бородинский 1, поле 1, пшеница 1, батон 1, колбаса 1, рожь 1, масло 1, последний 1, мягкий 1, всему голова 1, каравай 1, пышный 1, вкус 1

**Определение значения слов-понятий**

Страна	Пища	Пейзаж	Портрет	Фрукты	Цветы	Картина	Посуда
Китай	45%	15%	46%	30%	3%	28%	30%
Россия	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

все студенты написали сочинения по рис. 1 на приведённые ниже темы. Но в сочинениях, написанных студентами двух стран, были очевидные различия. Эти различия касались свадебных обычаев, жизненных привычек, понимания смысла любви, отношение к браку.

Достоверность всех экспериментов достигла 0,72, коэффициент — 0,73.

Обычно в психолингвистике культурные лакуны у учащихся иностранным языкам исследуются с помощью метода сравнения ассоциативных полей (АП) одноимённых стимулов. Ассоциативные поля моделируются на основе материалов ассоциативных экспериментов и организуются по признаку частоты встречаемости реакции. Однако в этом случае за пределами исследований остаются более крупные и более сложные ментальные образования, которые организуются и упорядочиваются за счёт узлов-аттракторов [4] и сложной системы разнонаправленных и разнотипных ассоциативных связей [5]. Мы предполагаем, что включение в сопос-

тавительный анализ четырёх ассоциативных экспериментов, в которых репрезентируются целостные фрагменты образа мира, позволит получить данные о глубинных и сложных измерениях культурных лакун.

**Выводы**

По результатам проведённых экспериментов исследователи пришли к выводу, что как у русских, так и у китайских студентов в их ассоциативных экспериментах существуют когнитивные сходства и различия в сознании и в понимании слов-понятий.

Во-первых, сходство в мышлении. Большинство понятий и их категории часто встречаются и употребляются в языке. По Выготскому, разные языковые знаки, т. е. слова-понятия, утвердили предметы в мире. Например, в 1-м эксперименте и русские и китайские испытуемые дали основные категории овощей и фруктов; во 2-м эксперименте и русские и китайские испытуемые выразили свои общие психологические испытания, когда встре-

тили слово «экзамен»; в 3-м эксперименте китайские испытуемые всё-таки дали название общей категории предметов, хотя они не знают точных названий русских предметов, изображённых на картинах; в 4-м эксперименте испытуемые двух стран одинаково определили тему и дали следующие ответы: любовь, свадьба, семья.

Во-вторых, различия в мышлении. По результатам четырёх экспериментов у китайских студентов существуют лакуны в культуре. Главные лакуны из них существуют в классификации, когнитивных ассоциациях слов-понятий и в прямых отношениях между словами-понятиями и указанными ими предметами. Самая главная причина лакун в том, что у китайских студентов недостаточно знаний о русской культуре. А у русских недостаточно знаний о китайской. Своя ментальность хранится в сознании человека в виде семантических сетей, на выбор активной лексики говорящим оказывает влияние большое количество разнообразных факторов.

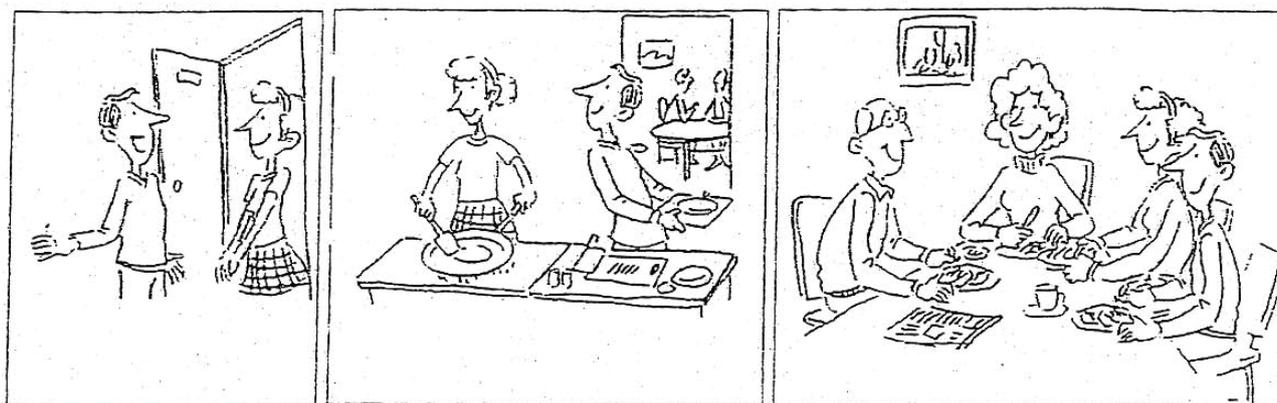


Рис. 1

Испытуемые \ Темы	Темы			
	Смотрины	В гостях	Тусовка	Другие
Китайцы	78,95%	42,11%	21,05%	0
Русские	80,77%	30,76%	11,54%	15,38%

Таким образом, одной из основных проблем современной теории преподавания иностранных языков является выбор эффективной стратегии обучения с целью формирования у учащихся когнитивной системы иноязычной лексики. В этом отношении, в какой-то степени, играет большую роль выбор дискурсивных стратегий преподавателями.

Дискурс — это «общение людей, рассматриваемое с позиции их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации» [6]. Дискурс на занятиях — это речевая деятельность между преподавателями и студентами. А.А. Леонтьев считает, что любая речевая такая деятельность направлена на достижение определённых коммуникативных целей и задач. А это опирается на речи преподавателей, которая выполняет обозначающую, категориальную, понятийную, лексическую, регулируемую, программируемую, коммуникативную и так подобные важные функции. Эти данные функции главным образом осуществляются в процессе обучения, а именно: во введении, объяснении, постановки вопросов и оценки действий учащихся.

#### Общее заключение, практические рекомендации и возможные перспективы исследования

Китайские студенты начали изучать русский язык только после поступления в вуз. Раньше никогда не слышали русскую речь и не были знакомы с русской культурой. Немного о России они узнали из школьного курса мировой истории. Конечно, они не знают тех вещей, которые русским студента знакомы с детства. Наличие системы разнотипных универсальных различий в выше данных экспериментах у китайских и русских студентов, очевидно, объясняется двумя сторонами различий:

1) Разница в двух языковых группах. Китайский язык принадлежит китайско-тибетской языковой группе, а русский язык — индоевропейской.

2) Социально-культурные различия в изучении русского языка. Китайские студенты не знакомы или мало знакомы с российскими зональностью, политикой, историей, общественным положением, религией, традициями и обычаями (например, встреча почётных гостей, праздники, свадьба, день рождения, вку-

совые привычки и т.д.), символическими значениями слов-понятий русского языка. Студенты Китая изучают русский язык в китайской среде. У них нет или ещё недостаточно чёткого представления о русской культуре.

В связи с этим дискурсивные стратегии преподавателей РКИ, особенно китайских преподавателей, должны быть направленными на выявление различий между китайской и российской культурами. Во-первых, на уроке преподавателю следует осознанно использовать дискурсивные стратегии и тактики, управлять процессами общения, чтобы развивать мышление учащихся РКИ. Главные дискурсивные стратегии преподавателя реализуются во вступительной речи, в объяснении нового материала, постановки вопросов и оценки работы учащихся. Полученные нами результаты позволяют предполагать, что в процессе обучения РКИ преподаватели должны обращать внимание на различия между китайской и российской культурой, пользуясь подходящими дискурсивными стратегиями и тактиками на уроке.

Во-вторых, на основе теории осмысленного вербального обучения и понятия “когнитивной структуры” американского психолога Дейвида Поля Озбела, на этапе объяснения преподавателю необходимо прежде всего познакомить студентов с материалом, который станет частью нового содержания урока, чтобы студенты легко восприняли его. Вместе с тем, преподаватель должен сопоставлять китайскую и русскую культуры. Так как у студентов бывает такая интенция: они всегда ищут сходства в культуре разных стран.

На занятиях по русскому языку как иностранному самым важным для преподавателей является то, каким образом и каким способом учащиеся смогут понять и воспринять речь преподавателей, и как, в конце концов, могут овладеть изучаемым языком, чтобы достичь успешной межкультурной коммуникации. Перспективы исследования дискурсивных стратегий мы видим в изучении культуры речи преподавателя и зависимости его речевого поведения от возраста, пола, национальности, культурного фона и языка участников коммуникации.

#### Благодарности

Автор выражает искреннюю признательность и благодарность сотруд-

никам и студентам кафедры русского языка Северо-восточного педагогического университета, Чанчуньского университета, Цзилиньского университета, Казанского университета, Уральского университета за помощь в организации проведения данного исследования.

#### ССЫЛКИ

- [1]. Новый китайско-русский тематический справочник. — Пекин: Изд-во «Обучение иностранным языкам и их исследование», 1989. — С. 181–184.
- [2]. *Белянин В.П.* Психоллингвистика. — М.: Изд. «Флинта», 2009. — 416 с.
- [3]. *Караулов Ю.Н., Черкасова Г.А., Уфимцева Н.В., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф.* Русский ассоциативный словарь. — М., Изд. «АСТ: Астрель», 2002.
- [4]. *Доценко Т.И., Лещенко, Ю.Е.* Формирующийся иноязычный сублексикон взрослого: начальный этап // Вопросы психоллингвистики. — М.: Изд-во ИРЯ РАН. № 9. — С. 138–150.
- [5]. *Залева А.А.* Введение в психоллингвистику. — М.: Изд-во РГГУ 1999. — 382 с.
- [6]. *Антонова Н.А.*, 2007. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: Дис.. канд. филолог. наук, Саратов.

#### REFERENCES

- [1]. Russian Department of Beijing Foreign Language Institute. New Chinese and Russian classification vocabulary manual. Beijing: Press for foreign language teaching and research, 1989:181–184.
- [2]. *Belyanin V.P.* Psycholinguistics. Moscow, Publishing House «Flint», 2009. 416 p.
- [3]. *Karaulov YU.N., Cherkasova G.A., Ufimtseva N.V., Sorokin YU.A., Tarasov Ye.F.* Russkiy assotsiativnyy slovar'. M., 2002.
- [4]. *Dotsenko T.I., Leshchenko, YU.Ye.* 2009. Formiruyushchiysya inoyazychnyy subleksikon vzroslogo: nachal'nyy etap. // Voprosy psikholingvistiki. M.: IRYA RAN. № 9. — S. 138–150.
- [5]. *Zalevskaya A.A.* 1999. Vvedeniye v psikholingvistiku. M.: Rossiysk. gos. gumanit. un-t. 382 s.
- [6]. *Antonova N.A.*, 2007. Pedagogicheskiy diskurs: rechevoye povedeniye uchitel'ya na uroke, dissertatsiya kandidata filologicheskikh nauk, Saratov.

## **DISCOURSE STRATEGIES OF TEACHERS' OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ON THE BASIS OF ASSOCIATIVE EXPERIMENTS**

**Gao Guocui** — Doctor of Education, Professor, Associate Dean, Russian Department, School of Foreign Languages, Northeast Normal University under the Ministry of Education of the People's Republic of China; pr. Jilin, Changchun City, Renmin Street, 5268; e-mail: gaogc060@nenu.edu.cn

### **ABSTRACT**

The article presents the results of a series of associative experiments carried out among college students who study in Chinese and Russian colleges and universities. The paper highlights the cognitive differences in the associations of students of the two countries, especially the gaps between Russian and Chinese culture necessary for intercultural communication. The main research included the study of the perception of words-concepts (autosemantic words) by Chinese students in universities. Based on the judgments of the participants in the experiments, preliminary conclusions were drawn that the discursive strategies of teachers of RFL should be aimed at the differences between Chinese and Russian culture. The author believes that in class the teacher should consciously use discursive strategies and tactics, as well as manage the communication processes in order to develop the thinking of students learning Russian as a foreign language. At the same time, at the stage of explanation the teacher should apply the theory of meaningful verbal learning and the concept of «cognitive structure» of the American psychologist D.P. Ausubel, so that students can easily perceive new material.

**Keywords:** discourse, strategy, teacher of Russian as a foreign language, association, experiment, gap.

---

# ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА (ВОЗРАСТНЫЕ, ГЕНДЕРНЫЕ И МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ)

## PERSONAL-PROFESSIONAL HUMAN DEVELOPMENT (AGE, GENDER AND INTERCULTURAL ASPECTS)

---

УДК 159.93

### РАЗЛИЧИЯ В УРОВНЕ ВЫРАЖЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ СЕНСОРНЫХ СЕМАНТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ, ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ПОЛОВОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬЮ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ



**Сиповская Яна Ивановна** — кандидат психологических наук, ассоциированный сотрудник, Институт психологии Российской академии наук, г. Москва, Российская Федерация, 129366; e-mail: syai@mail.ru

#### Введение

Определяя семантические способности сенсорного типа как компонент понятийного опыта [5; 6; 12], мы задались вопросом не только об их иерархической структуре в соответствии с принципом развития [8], но и об учёте фактора половой принадлежности участников исследования. Ввиду того, что нами была продемонстрирована важность учёта этого фактора при измерении интеллектуальной компетентности [7], было проведено эмпирическое исследование, изучающее самый базовый компонент понятийного опыта — семантические способности. Данный аспект психической реальности в мировой психологической литературе исследован в недостаточной степени, несмотря на ряд научных работ, например, исследования Janosik S.M., Creamer C.

don G., Kowalski G.J. [11], Ю.И. Александрова с коллегами [1].

Определяя параметры выборки участников исследования, мы остановились на старшем подростковом возрасте (15 лет) по причине особенно сильных, резких качественных изменений в ряде сфер человеческой жизнедеятельности, которыми он характеризуется [4].

Таким образом, в роли переменных представленного эмпирического исследования выступили проявления сенсорных семантических способностей разного типа модальности: тактильных, слуховых, обонятельных, вкусовых и зрительных ощущений, а также половая принадлежность участников исследования.

Теоретическая гипотеза исследования: показатели сенсорных семан-

тических способностей разного типа модальности — тактильных, слуховых, обонятельных, вкусовых и зрительных ощущений — не зависят от половой принадлежности индивидуумов.

Цель исследования: раскрытие специфики фактора пола в отношении проявления сенсорных семантических способностей тактильных, слуховых, обонятельных, вкусовых и зрительных типов ощущений в старшем подростковом возрасте.

Задача исследования: определение специфики соотношения фактора половой принадлежности участников исследования на проявления показателей сенсорных семантических способностей тактильных, слуховых, обонятельных, вкусовых и зрительных типов ощущений.

---

#### РЕЗЮМЕ

В статье приведены результаты эмпирического исследования, посвящённого определению степени влияния фактора пола участников исследования, в роли которых выступили школьники старшего подросткового возраста, на проявления сенсорных семантических способностей разного типа модальности: тактильные, слуховые, обонятельные, вкусовые и зрительные ощущения. В соответствии с полученными результатами можно сделать вывод о том, что различия между девочками и мальчиками не выявлены по всем видам сенсорных ощущений. Отражённые в статье результаты углубляют наши представления о таком мало разработанном конструкте понятийного опыта, как семантические сенсорные способности. Эти факты подчёркивают перспективность исследования внутренней структуры концепта. Кроме того, изучение сенсорных способностей в разные возрастные периоды жизни человека, позволяют рассмотреть динамику их развития, установить закономерности их формирования.

**Ключевые слова:** сенсорные семантические способности, модальность, тактильные, слуховые, обонятельные, вкусовые и зрительные ощущения, половая принадлежность, старший подростковый возраст.

### Методики исследования

Выборка: 74 девятиклассника старшего подросткового возраста (47 девочек и 28 мальчиков).

### Методики для выявления семантических способностей

#### 1. Модифицированная методика «Визуальная семантика»

Согласно исследованиям Е.Ю. Артемьевой [2; 3], существует механизм, закономерно «упаковывающий» опыт взаимодействия человека с миром в некоторые специальные структуры, которые Артемьева назвала «семанτικο-перцептивными универсалиями» [2, с. 14].

Участнику исследования на белом листе формата А4 в верхней части предъявляется графическое изображение. Ему нужно ответить на вопрос по отношению к каждому изображению: «Какие свойства, по Вашему ощущению, присущи этому объекту? Какой он?» (записывается перечень этих свойств). Всего предъявлялось пять изображений из набора Артемьевой (рис. 1).

С помощью этой методики оценивается способность к порождению семантических признаков при описании неопределённых визуальных форм.

На основании анализа протоколов были выделены четыре типа семантических признаков:

- семантические признаки сенсорного типа (например, холодный, громкий, колючий и т.д.);
- семантические признаки эмоционально-личностного типа (добрый, весёлый, печальный, ласковый и т.д.);
- семантические признаки динамического типа (бегающий, мчащийся, прыгающий и т.д.);
- семантические признаки логического типа (обветшалый, сложный, неопрятный, непонятный, потускневший и т.д.).

Следуя поставленным в данном исследовании задачам, мы рассматривали исключительно семантические признаки сенсорного типа, подразделяя их дополнительно по модальностям на:

- семантические сенсорные признаки тактильного типа (холодный, мягкий, шершавый и т.д.);
- семантические сенсорные признаки вкусового типа (горький, кислый и т.д.);
- семантические сенсорные признаки обонятельного типа (приятного запаха и т.д.);
- семантические сенсорные признаки слухового типа (громкий, шумный, звучащий и т.д.);
- семантические сенсорные признаки зрительного типа (красочный, яркий и т.д.).

Показатели: количество сенсорных семантических признаков каждого из пяти типов сенсорных способностей, которые подсчитывались для каждого участника исследования.

#### 2. Модифицированный вариант методики «Семантический дифференциал» [10]

Данная методика использовалась для оценки меры участия сенсорно-эмоционального опыта в процессе семантизации неопределённых визуальных форм (см. рис. 1). Бланк включал в себя 20 биполярных шкал в виде прилагательных, обозначающих сенсорные и эмоционально-оценочные признаки (спокойный — тревожный, маленький — большой, красочный — бесцветный и т.д.), с помощью которых участники исследования должны были оценить каждое из пяти неопределённых визуальных форм. Из всех заданных шкал только 13 были связаны с сенсорными ощущениями тактильного, зрительного и слухового типа (вкусовые и обонятельные ощущения не были включены в анализ ввиду того, что была зафиксирована их слабая представленность в сенсорном опыте старших подростков).

По каждому из пяти изображений заполнялся протокол: испытуемый должен был поставить галочку в одной из 7-ми граф — «сильно», «средне», «слабо», «нет», «слабо», «средне», «сильно» — по каждой из 20-ти шкал, оценивая, в какой степени, по его ощущениям,

выражен один из двух полюсов шкалы применительно к определённому изображению (выборы в графах «слабо», «средне», «сильно»), либо зафиксировать отсутствие каких-либо впечатлений (выбор в графе «нет»). Время выполнения задания не ограничивается, однако участники исследования просили стараться работать быстрее, ориентируясь на свои первые впечатления.

Оценка производилась по каждому из 5-ти графических изображений путём подсчёта количества выборов в графах «нет», «слабо», «средне» и «сильно» для каждого типа ощущений — тактильных, слуховых или зрительных. Количество выборов по графам «нет», «средне», «слабо», «сильно» суммировалось по 5-ти изображениям.

Показатели: 1) количество выборов в графе «нет» СД — показатель меры недостаточного участия сенсорно-эмоциональных впечатлений в процессе семантизации неопределённых визуальных форм (ТНет, СНет и ЗНет, соответственно, для каждого типа ощущений — тактильного, слухового и зрительного);

2) количество выборов в четырёх графах «средне и слабо» СД — показатель меры дифференцированного участия сенсорно-эмоциональных впечатлений в процессе семантизации неопределённых визуальных форм (слабая и средняя степень участия эмоционального компонента деятельности — ТСредне, ССредне, ЗСредне и ТСлабо, ССлабо, ЗСлабо, соответственно);

3) количество выборов в двух графах «сильно» СД — показатель меры чрезмерной выраженности сенсорно-эмоциональных впечатлений в процессе семантизации неопределённых визуальных форм (ТСильно, ССильно, ЗСильно, соответственно).

Статистическая обработка: методы описательной статистики и непараметрический метод сравнения выборок — метод Краскела — Уоллеса с использованием современных пакетов статистической обработки данных (SPSS 20).

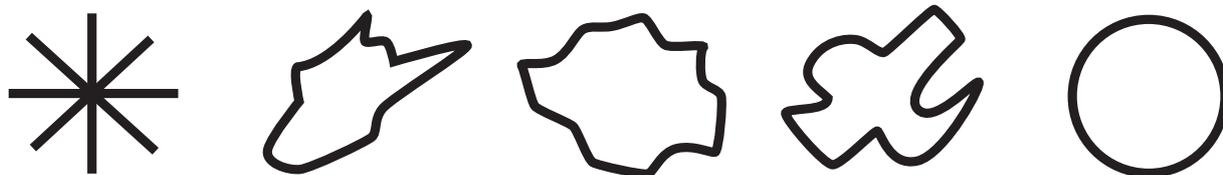


Рис. 1. Примеры графических изображений в методике «Визуальная семантика»

Таблица 1

**Проверка гипотезы о различии двух групп, мальчиков и девочек, по уровню выраженности показателей сенсорных семантических способностей разного типа модальности методом Краскела — Уоллеса**

	Типы сенсорных семантических способностей				
	Тактильные	Вкусовые	Обонятельные	Слуховые	Зрительные
Chi-квадрат	,272	,429	1,445	,940	,128
Асимптотическая значимость	,602	,512	,229	,332	,721

Примечание: степень свободы — 1, группирующая переменная — пол.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Разделив исследовательскую группу на мальчиков и девочек, мы проверили гипотезу об их вероятном различии по уровню выраженности показателей сенсорных семантических способностей тактильных, слуховых, обонятельных, вкусовых и зрительных типов ощущений посредством применения метода Краскела — Уоллеса (табл. 1).

В соответствии с полученными результатами были сделаны промежуточные выводы о том, что различия между мальчиками и девочками не выявлены в уровне выраженности ни одного из представленных в исследовании типа сенсорных ощущений. Т. е. гипотеза об отсутствии влияния половой принадлежности на семантические сенсорные способности тактильного, вкусового, обонятельного, слухового и зрительного типа может считаться правдоподобной до тех пор, пока не появятся её опровержения. Вероятно, такие основополагающие, базисные низкодифференцированные способности, как сенсорные семантические, в равной степени развиты, по меньшей мере, к старшему подростковому воз-

расту у представителей мужского и женского пола.

Сходный вид статистического анализа — метод Краскела — Уоллеса, — был применён и к разного рода интенсивности сенсорных семантических способностей зрительного, тактильного и слухового типа (табл. 2).

Исходя из представленных в табл. 2 результатов, можно заключить, что не выявлены различия групп мальчиков и девочек по признаку различной степени интенсивности сенсорно-эмоциональных впечатлений разной модальности: тактильной, слуховой и зрительной.

Полученные факты можно проинтерпретировать в контексте исследовательских данных М.А. Холодной [9; 10], где указываются аргументы в пользу иерархического строения понятийного опыта. В соответствии с представлениями М.А. Холодной, понятийный опыт состоит из:

- *семантических способностей* — психических свойств, имеющих отношение к продуктивности оперирования содержанием словесных знаков в рамках индивидуального ментального лексико-

на и в скорости оперативной переработки семантической информации;

- *категориальных способностей* — психических свойств, имеющих отношение к обеспечению отнесения соответствующего объекта к определённой категории на основе преобразований в системе категориальных признаков разной степени обобщённости;

- *концептуальных способностей* — психических свойств, обеспечивающих возможность порождения некоторых новых ментальных содержаний, не представленных в наличной информации.

Таким образом, семантические способности относятся к самому базисному, основополагающему уровню концептуализации реальности, на котором различия субъектов по половому признаку если и представлены, то в незначительной степени. Такая интерпретация подкрепляется ранее полученными нами исследовательскими данными [8], где были выявлены различия между представителями разного пола в отношении более высокоорганизованных способностей — произвольных метакогнитивных способностей.

Таблица 2

**Проверка гипотезы о различии двух групп, мальчиков и девочек, по степени выраженности показателей сенсорных семантических способностей разного типа модальности методом Краскела — Уоллеса**

Показатель	Chi-квадрат	Асимптотическая значимость
ТСильно	,066	,797
ТСредне	,893	,345
ТСлабо	,762	,383
ТНет	,000	,997
ССильно	,006	,941
ССредне	,902	,342
ССлабо	,172	,679
СНет	3,316	,069
ЗСильно	,080	,778
ЗСредне	,019	,891
ЗСлабо	1,085	,298
ЗНет	1,992	,158

Примечание: степень свободы — 1, группирующая переменная — пол.

Полученные в исследовании факты, тем не менее, контрастируют с результатами исследований Ю.И. Александрова и коллег [1], откуда следует вывод о том, что зрительные ощущения, являясь более дифференцированными, в отличие от ранних проксимальных анализаторов, в большей степени соотносятся с высшими формами психической деятельности. В указанных исследованиях отмечается, что сознательная деятельность знаменуется меньшей степенью эмоциональности (в терминах нашего исследования — недостаточной степенью представленности сенсорно-эмоциональных ощущений). Однако, вероятно, конструкт «интеллектуальная компетентность» со всеми его компонентами (в данном случае, понятийными способностями) с необходимостью требует включения интеллектуальной эмоциональности в свой состав. Однако следует отметить, что эта эмоциональность присутствует исключительно в дифференцированной мере (ответы «средне» и «слабо» с графах семантического дифференциала). В таком случае единая концепция эмоций и сознания Ю.И. Александрова объясняет отсутствие сильных (чрезмерных) проявлений эмоций в соотношении с высшими психическими процессами.

Таким образом, результаты проведённого эмпирического исследования аргументируют отсутствие значимости учёта фактора пола в контексте семантических сенсорных способностей тактильной, слуховой, обонятельной, вкусовой и зрительной модальности в старшем подростковом возрасте.

### Выводы

Полученные факты демонстрируют отсутствие сопряжённости фактора пола участников исследования с проявлениями семантических сенсорных способностей тактильного, слухового, обонятельного, вкусового и зрительного типа.

Таким образом, можно сделать вывод о правдоподобии гипотезы в отношении того, что показатели сенсорных семантических способностей разного типа модальности — тактильных, слуховых, обонятельных, вкусовых и зрительных ощущений — не зависят от половой принадлежности индивидуумов.

### Заключение

Представленное эмпирическое исследование даёт ответы на вопросы, связанные с различиями в понятийной (се-

мантической) сфере интеллектуальной деятельности между представителями различных полов, и задаёт новые. Например, изучение динамических изменений сенсорной семантической структуры (учёт факторов возраста), где последние, вероятно, могут приводить к регрессии в сторону большей выраженности проксимальных способов кодирования информации. Немаловажным направлением психологических исследований выступает и поиск новых методических средств диагностики разного вида способностей и регрессии как адаптивного механизма психического поведения.

### ССЫЛКИ

[1]. Александров Ю.И., Сварник О.Е., Знаменская И.И., Колбенева М.Г., Арутюнова К.Р., Крылов А.К., Булава А.И. Регрессия как этап развития. — М.: Изд-во Института психологии РАН, 2017. — 191 с.

[2]. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. / Под ред. И.Б. Ханиной. — М.: Наука; Смысл, 1999. — Серия: «Фундаментальная психология». — 350 с.

[3]. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. — М.: Изд-во МГУ, 1980. — 128 с.

[4]. Веккер Л.М. Психологические процессы. — СПб: Изд-во ЛГУ, 1976. — 342 с.

[5]. Лобанов А.П. Когнитивная психология: от ощущений до интеллекта: учебное пособие. — Минск: Новое знание, 2008. — 376 с.

[6]. Мельничук А.С. Многомерный подход к анализу субъективных стратегий развития профессиональных компетенций // Акмеология. — 2012. — № 2. — С. 23–30.

[7]. Сиповская Я.И. Влияние фактора пола старших подростков на проявления интеллектуальной компетентности // Акмеология. — 2017. — № 1(61). — С. 112–115.

[8]. Сиповская Я.И. Проявления регрессии в структуре понятийного опыта старших подростков / American scientific journal, 2017. No. 14. — P. 28–35.

[9]. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.

[10]. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. — М.: Изд-во Института психологии РАН, 2012. — 288 с.

[11]. Janosik S.M., Chairperson; Creamer D.G.; Kowalski G.J. Intellectual and Interpersonal Competence Between Siblings: The College Years Kylie Felps Draucker. — Blacksburg, 2004. — 63 p.

[12]. Lynn R., Irwing P. Sex differences on the progressive matrices: A meta-analysis. Intelligence, 2004. V. 32(5), p. 481–498.

### REFERENCES

[1]. Aleksandrov Yu.I., Svarnik O., Znamenskaya I.I., Kolbeneva M.G., Arutyunova K.R., Krylov A.K., Bulava A.I. Regressiya kak etap razvitiya [Regression as a stage of development]. — Moscow: Publishing house «Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences», 2017. — 191 p.

[2]. Artemieva E.Yu. Osnovy psikhologii sub'ektivnoj semantiki [Fundamentals of psychology of subjective semantics]. Ed. I.B. Khanina. — M.: Nauka; Smysl, 1999. — Seriya: «Fundamental'naya psikhologiya» [M.: Science; Sense — Series: «Fundamental psychology»], 1999. — 350p.

[3]. Artemieva E.Yu. Psikhologiya sub'ektivnoj semantiki [Psychology of subjective semantics]. — Moscow: Publishing house of Moscow University, 1980. — 128p.

[4]. Vekker L.M. Psihologicheskie process [Psychological processes]. — St. Petersburg: Publishing house of the Leningrad University, 1976. — 342p.

[5]. Lobanov A.P. Kognitivnaya psikhologiya: ot oshchushchenij do intellekta: uchebnoe posobie [Cognitive psychology: from sensations to intelligence: a manual]. — Minsk: New knowledge, 2008. — 376 p.

[6]. Melnychuk A.S. Mnogomernyj podhod k analizu sub'ektivnyh strategij razvitiya professional'nyh kompetencij [A multidimensional approach to the analysis of subjective strategies for the development of professional competences] // Akmeologiya [Akmeologiya]. 2012. № 2. pp. 23–30.

[7]. Sipovskaya Ya.I. Vliyanie faktora pola starshih podrostkov na proyavleniya intellektual'noj kompetentnosti [Influence of the sex factor of older teenagers on the manifestations of intellectual competence]. // Akmeologiya [Akmeologiya]. 2017. No. 1 (61), pp. 112–115.

[8]. Sipovskaya Ya.I. Proyavleniya regressii v strukture ponyatijnogo opyta starshih podrostkov [Manifestations of regression in the structure of the conceptual experience of older adolescents]. // American scientific journal, 2017, 14. pp. 28–35.

[9]. *Holodnaya M.A.* Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya [Psychology of conceptual thinking: from conceptual structures to conceptual abilities]. — St. Petersburg: Peter, 2002. — 272 p.

[10]. *Holodnaya M.A.* Psihologiya ponyatijnogo myshleniya: ot konceptual'nyh struktur k ponyatijnym sposobnostyam [Psychology of conceptual thinking: from conceptual structures to conceptual abilities]. — Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 2012. — 288 p.

[11]. *Janosik S.M., Chairperson; Creamer D.G.; Kowalski G.J.* Intellectual and Interpersonal Competence Between Siblings: The College Years Kylie Felps Draucker. — Blacksburg, 2004. — 63 p.

[12]. *Lynn R., Irwing P.* Sex differences on the progressive matrices: A meta-analysis. [Intelligence, 2004, — V. 32(5), pp. 481–498.

## DIFFERENCES IN THE LEVEL OF MANIFESTATION OF SENSORY SEMANTIC ABILITIES, DUE TO THE SEX OF SENIOR ADOLESCENTS

**Yana I. Sipovskaya** — Candidate of Psychological Sciences, Associate, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 129366, Moscow, Russian Federation, syai@mail.ru

### ABSTRACT

The article presents the results of an empirical study devoted to the determination of the degree of influence of participants' sex factor on the manifestations of sensory semantic abilities of different types of modality: tactile, auditory, olfactory, taste and visual sensations. In accordance with the obtained results, it can be concluded that the differences between girls and boys were not revealed for all types of sensory sensations. The results reflected in the article deepen our understanding of such a poorly developed construct of conceptual experience as semantic sensory abilities. These facts underscore the prospect of studying the internal structure of the concept. In addition, the study of sensory abilities in other age periods of human life, allow considering the dynamics of their development, as well as establishing the patterns of their formation.

**Keywords:** sensory semantic abilities; modality; tactile, auditory, olfactory, taste and visual sensations; sex, senior adolescence.

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ГРЕЧЕСКИХ И РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ



**Бабаев Тосиф Музаффар оглы** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198; e-mail: tosif57@mail.ru



**Казаренков Вячеслав Ильич** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов, ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198; e-mail: vikprof2003@yandex.ru

### Введение

Проблема тревожности актуальна в самых различных научных областях, она занимает особую позицию в современном научном знании, ей посвящено достаточно большое количество исследований в психологии, медицине, физиологии, философии, социологии и других сферах науки. Подобный интерес к изучению тревожности не случаен: известно, что существует оптимальный уровень тревожности и связанной с ней общей активации личности, которая способствует успешности деятельности. В то же время высокие тревога и тревожность как черта личности блокируют эффективное протекание трудовой активности.

Учёба в вузе является значимым видом деятельности, в котором на молодого человека падает огромная умствен-

ная и нервно-эмоциональная нагрузка, связанная с постоянным увеличением объёма учебной информации и дефицитом времени на полноценный сон и, как следствие, на её качественную переработку, особенно во время экзаменационной сессии, выступающей стрессогенным фактором [1]. Тем в большей степени учебная ситуация будет являться стрессогенной для иностранных студентов, обучающихся в чужой культурно-языковой среде. Актуальность изучения специфики тревожности российских и греческих студентов напрямую связана с проблемой их адаптации к процессу обучения в вузе, с их академической успеваемостью и развитием личности в целом.

Несмотря на то, что проблеме тревоги и тревожности посвящено огромное количество как зарубежных, так и оте-

чественных исследований, работ, в которых изучалась бы специфика проявления данного феномена у студентов различных национальностей, явно недостаточно.

### Теоретико-методологическая основа исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составили работы классиков зарубежной психологии, внесших вклад в изучение проблематики тревоги и тревожности (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм, Г.С. Салливан, Ч. Спилберг, П. Тиллих, А. Эллис, А. Бек, Р. Лазарус, К. Роджерс и др.), отечественные исследования, посвящённые вопросам сущности, причин и функций тревоги (В.М. Астапов, Ф.Б. Березин, В.А. Бакеев, А.Л. Венгер, Т.В. Драгунова, А.И. Захаров, В.П. Зинченко, И.В. Имедадзе, Л.А. Карпенко, Б.Г. Мещеряков, М.З. Неймарк, Ю.Н. Нуллер, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханин, Л.С. Славина, Б.М. Теплов, В.Д. Небылицин и др.), а также вопросам особенностей проявления тревоги у студентов (К. Роджерс, П.Г. Гасанова, Д.М. Даудова, Е.А. Горшков, Л.Д. Коротина, Р.Е. Тарасова и др.).

При анализе феномена тревожности прежде всего следует отметить многозначность в понимании содержания понятий «тревога» и «тревожность».

В психологическом словаре (под редакцией В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова) тревожность понимается как индивидуальная психологическая особенность, которая выражается в склонности человека к частым и сильным переживаниям состояния тревоги и в низком пороге

### РЕЗЮМЕ

Статья посвящена сравнительному анализу проявления показателей тревожности у греческих и российских студентов в период обучения в вузе на первом и четвёртом курсах. Автор анализирует различия ситуативной и личностной тревожности, а также нервно-психического напряжения и общего показателя тревожности как склонности к переживанию стресса. Показаны различия проявления данных характеристик у студентов первого и четвёртого курсов в греческой и российской выборке, а также в целом у греческих и российских студентов. У греческих студентов все показатели выше, независимо от года их обучения, хотя по уровню склонности к стрессу обнаружена только тенденция различий, в отличие от достоверных отличий в уровне выраженности ситуативной и личностной тревожности, а также нервно-психического напряжения.

**Ключевые слова:** студенты, ситуативная тревожность, личностная тревожность, нервно-психическое напряжение, тревожность как склонность к стрессу.

его возникновения. Тревожность анализируется как личностная характеристика и/или как свойство темперамента, определяемое слабостью нервных процессов [3].

А.Л. Венгер рассматривал тревожность как личностную особенность, заключающуюся в особо лёгком возникновении состояния тревоги [4, с. 27].

Высокий уровень тревожности имеет ряд постоянных проявлений: неудовлетворённость, чувство незащитности, неоправданные страхи. Часто люди боятся совершить ошибку, подвергая свои действия тотальному самоконтролю. Данная особенность называется тревожным гиперконтролем, затормаживающим нормальное протекание автоматизированных действий. А.Л. Венгер считал взаимосвязанными стрессоустойчивость и проявление тревожности, аргументируя это тем, что типичная ситуация, переживаемая человеком как бестревожная, при повышенной тревожности образует стресс. Состояние тревоги переживается как предчувствие опасности, как неопределённый страх. Сильная тревога чревата деструктивными проявлениями, возникновением паники [4, с. 27–29]. Иными словами, тревожность предстаёт как результат реальной тревоги, образующейся в конкретных негативных жизненных обстоятельствах человека, как следствие, возникшее в процессе его жизнедеятельности.

И.В. Имедадзе объединял состояние тревоги с предчувствием фрустрации. По его мнению, ситуация, способная вызвать фрустрацию актуализованной потребности, провоцирует развитие беспокойства и тревоги, то есть тревога может быть обусловлена просто предвосхищением опасной ситуации [8]. Из этого следует вывод, что стресс и фрустрация, при всяком их проявлении, содержат в себе тревогу. Тревога как побочный эффект адаптации в социальной среде возникает в том случае, если личность чувствует, что никак не может совладать с трудностями в процессе общения.

Изучение тревожности ориентировано на различие в понимании ситуационной тревожности, которая сопряжена с конкретной внешней ситуацией, и индивидуальной тревожности, проявляющейся как стабильное состояние человека. Тревожность подразумевает в себе черту личности, связанную с генетически детерминированными свойствами функций человеческого мозга, характеризующимися постоянно повышенным

чувством эмоционального возбуждения и тревоги [2].

Существуют разные классификации тревоги и тревожности. Одним из классических является подход Ч. Спилбергера, который различал тревожность как ситуативное состояние, то есть возникшее на определённом временном промежутке, и тревожность как свойство личности, которое уже стало устойчивой чертой характера. В соответствии со взглядами Ч. Спилбергера, тревога представляет собой реакцию на опасность, реальную или воображаемую, а тревожность — индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в повышенной склонности переживать беспокойство в разнообразных жизненных ситуациях, объективные характеристики которых к этому не располагают [12].

Таким образом, личностная тревожность описывается как индивидуальная характеристика с устойчивым свойством, которая содержит в себе способность человека испытывать тревогу, и предполагающая наличие у него восприимчивости большого спектра ситуаций как несущих угрозу.

Люди с высоким уровнем тревожности, как правило, более болезненно воспринимают угрозу своей самооценке и жизнедеятельности, то есть реагируют на большее количество ситуаций, которые, на самом деле, могут и не иметь негативного характера. Их реакция на данные обстоятельства также проявляется весьма выражено.

В контексте данной статьи интерес представляет классификация А.М. Прихожан, которая выделила следующие виды тревожности:

- учебная тревожность — напрямую связана с процессом обучения;
- самооценочная тревожность — её возникновение зависит от характера представлений человека о себе;
- межличностная тревожность — зависит от особенностей общения с окружающими [11, с. 143–156].

Остановимся на особенностях проявления тревожности в студенчестве. В процессе обучения в вузе студенты встречают на своём пути множество проблем и трудностей, которые вызывают у них чувство тревоги. Данное чувство сопровождает практически всю их учебную деятельность.

В воспитательной и педагогической практике обычно различают два типа психических стрессоров:

1) ситуации перенапряжения в любых формах (соревнования, олимпиады,

зачёты, коллоквиумы, опросы, экзамены, защиты дипломов и др.);

2) процесс самого воспитания и обучения с повседневными формами сложного взаимодействия больших и мелких повседневных конфликтов, выступающих в роли стресса [1].

Наиболее часто в студенческой жизни тревожность находит свои проявления на первом и выпускном курсах. Подобное положение вещей обусловлено различающимся содержанием социальных ролей студента на различных курсах. Так, студенты первого курса преимущественно сталкиваются с проблемами адаптации и приобщения к студенческим формам коллективной жизни; также на появление тревожности могут влиять особенности проживания в другом городе, стране, условия общежития, переживание разлуки с близкими родственниками, аттестацией в предстоящей первой сессии. Поведение первокурсников сопровождается высокой степенью конформизма. Данный период характеризуется немотивированным риском и неумением осуществлять прогноз последствий своих поступков. Таким образом, на первом курсе происходит кардинальная смена социального окружения (сокурсники, преподаватели) и статуса, студенты приобретают новое профессиональное сообщество, новые формы обучения. Тем самым увеличивается их личностная и ситуативная тревожность [6; 7; 9]. Для выпускников главным стрессором является сдача экзаменов, защита диплома и близкая смена социальной ситуации развития.

Среди дополнительных факторов, угнетающе действующих на личность студента, выделяют дисциплинарно-ориентированную модель организации учебного процесса в вузе, основанную на субъект-объектных отношениях. К. Роджерс считал, что в высшем профессиональном учебном заведении доминирует так называемое бессмысленное учение. Оно заключается в зазубривании и повторении выученного материала, ориентировка студентов осуществляется преимущественно на оценку, а не на получение необходимых знаний и умений. Изучаемая информация не приобретает личностного смысла, в связи с чем, довольно быстро подвергается процессам забывания и вызывает у студентов такие негативные ощущения, как дискомфорт, стресс, повышенную тревожность. Второй тип обучения предполагает большую осмысленность. Педагог в данном случае выполняет скорее роль

помощника, проявляя искренний интерес к студенту, к своей работе. В процессе осмысленного обучения студенты ощущают большую раскованность, стремятся к наиболее полному самовыражению, отстаивают свою позицию, не опасаясь критики со стороны преподавателя. Осмысленное обучение способствует улучшению успеваемости студентов благодаря их внутренним мотивам. Всё это также способствует и интенсивному личностному росту, и развитию студентов [6].

Тревожность у студентов проявляется в разнообразных формах, иногда «маскируясь» под другие проблемы. В связи с этим, преподаватели должны внимательно следить за поведением студентов и при возникших опасениях стараться определить причину в нарушенном поведении. Проявления тревожности у студентов во многом зависят от их отношения к учебному процессу, данное отношение может сопровождаться как ситуативной, так и глубокой личностной тревожностью. В таком случае должна быть проведена тщательная дифференциация между указанными состояниями [5].

Студентам с высоким уровнем тревожности часто присущи неуверенность в себе, замкнутость, стеснительность, малообщительность. Как правило, такие студенты одиноки. Они практически не проявляют инициативы, так как ограничены страхом от предвосхищения возможных последствий своей деятельности. Они не любят испытывать на себе внимание окружающих, чётко соблюдают дисциплину. Зачастую таких людей называют скромными, застенчивыми. Однако, помимо всего перечисленного, на протяжении обучения в вузе, когда происходит освоение профессиональных знаний и навыков, в результате включения и применения в обучении студентов механизмов, регулирующих подструктуры личности, личностная структура также претерпевает корректировку и приобре-

тает адаптационную гибкость, фрустрационную толерантность [1].

### Методический инструментарий и выборка исследования

*Целью* данного исследования являлось изучение особенностей проявления тревожности у греческих и российских студентов.

Нами были выдвинуты следующие гипотезы исследования:

- будут обнаружены различия в проявлении показателей тревожности в зависимости от года обучения у греческих и российских студентов (первых курсов и четвёртых курсов);
  - проявления показателей тревожности у греческих и российских студентов будут различаться в уровне выраженности;
  - взаимосвязи между показателями тревожности будут иметь различия у греческих и российских студентов.
- Методы и методики исследования:
- тест «Исследование тревожности» (опросник Ч.Д. Спилбергера, в адаптации Ю.Л. Ханина) [13];
  - шкала нервно-психического напряжения Т.А. Немчина [14, с. 244–245];
  - методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора (в адаптации Т.А. Немчина) [10].

Поскольку полученные данные показали ненормальное распределение, были использованы методы непараметрической статистики: коэффициент корреляции Спирмена и критерий Манна — Уитни для выявления достоверности различий.

В исследовании приняло участие 60 человек: 30 греческих студентов (15 студентов 1-го курса; 15 студентов 4-го курса), 30 российских студентов (15 студентов 1-го курса; 15 студентов 4-го курса), обучающихся в РУДН, г. Москва. Возраст респондентов от 17 до 22 лет.

В данном научном исследовании математико-статистической обработке под-

верглись следующие показатели тревожности студентов:

- 1) ситуативная тревожность;
- 2) личностная тревожность;
- 3) нервно-психическое напряжение.
- 4) общий показатель тревожности как подверженность стрессу.

### Результаты исследования и их обсуждение

Начнём анализ с рассмотрения средних показателей у греческих и российских студентов, как по выборке в целом, так и по студентам 1-го и 4-го курсов обучения (табл. 1.).

Уровень ситуативной и личностной тревожности у греческих студентов высокий. Они тревожны в разнообразных ситуациях, когда дело касается оценки их компетенций и престижа. У первокурсников уровень ситуативной и личностной тревожности выше, чем у четверокурсников. Это говорит о том, что первокурсники в большей степени переживают тревожность, они склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне, могут реагировать выраженными состояниями тревожности. У студентов 1-го курса нервно-психическое напряжение является чрезмерным, что говорит о высокой степени переживания ситуации, что может сопровождаться проблемами в адаптации, дезорганизацией психомоторной деятельности, со снижением различного рода активности личности. Это, скорее всего, связано с тем, что первый курс у молодых людей, обучающихся за границей, самый сложный для адаптации.

У греческих студентов 4-го курса уровень нервно-психического напряжения ниже, является умеренным. Это говорит о том, что у четверокурсников присутствуют негативные проявления, отражающиеся в напряжении со стороны организма, но, в сравнительной степени с первокурсниками, данное психическое напряжение

Таблица 1

Средние значения показателей тревожности у греческих и российских студентов

Показатель тревожности	Греческие студенты			Российские студенты		
	Среднее значение					
	1 курс (n = 15)	4 курс (n = 15)	Все	1 курс (n = 15)	4 курс (n = 15)	Все
Ситуативная тревожность	57,46	45,06	51,26	54,56	34,73	44,6
Личностная тревожность	60,06	59,73	59,9	37,93	39,6	38,76
Нервно-психическое напряжение	84,46	61,06	72,76	68,33	46,06	57,2
Общий показатель тревожности	35,13	15,93	25,53	32,06	12,46	22,26

Таблица 2

**Показатели тревожности у греческих и российских студентов 1-го и 4-го курсов**

	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность	Нервно-психическое напряжение	Общий показатель тревожности
<i>Студенты 1-го курса</i>				
U-критерий Манна — Уитни	89,500	0,000	0,000	92,500
Значимость p	0,338	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	0,405
<i>Студенты 4-го курса</i>				
U-критерий Манна-Уитни	0,000	0,000	14,000	59,500
Значимость p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,027</b>

*Примечание.* Полужирным шрифтом выделены достоверные различия.

ниже. Этот результат мы оцениваем, как успешный в плане прохождения адаптационных процессов, но не достаточный для того, чтобы греческие студенты могли себя чувствовать полностью комфортно в России.

Как мы можем отметить, у греческих студентов 1-го курса отмечен средний уровень тревоги как подверженности стрессу, с тенденцией к высокому. Это говорит о том, что первокурсники испытывают тревожные состояния, могут думать о чём-либо, в чём, к примеру, не компетентны, и боятся достичь своих целей; в их поведении может проявляться осторожность. У греческих студентов 4-го курса отмечен низкий порог среднего уровня тревожности; мы можем сказать, что существует тенденция как к высокой тревожности, так и к низкой.

У российских студентов уровень личностной тревожности у первокурсников и четверокурсников почти одинаковый — умеренный уровень. Данный уровень считается наиболее стабильным, так как нервная система активизирует свои ресурсы в случае опасности и тревожность помогает вовремя построить адекватную реакцию. Что касается реактивной тревожности, у студентов 4-го курса её уровень умеренный, у первокурсников её уровень является высоким. Это говорит о том, что студенты в определённые моменты чувствуют напряжение, беспокойство, может быть нарушено внимание, возникает стресс,

снижение работоспособности. Мы связываем это с адаптацией к новой социальной ситуации развития.

У первокурсников уровень нервно-психического напряжения интенсивный, но ближе к границе с экстенсивным; у четверокурсников также уровень интенсивный. Это связано с тем, что у первокурсников, как мы полагаем, уровень нервно-психического напряжения повышен в связи со сменой социального статуса на «студента», перестройкой деятельности.

У студентов 1-го курса уровень тревожности как показатель склонности к стрессу высокий, у студентов 4-го курса — средний, с тенденцией к низкому. Здесь речь идёт о диагностике тревоги как о постоянном процессе, который сопровождает человека. У первокурсников данный процесс связан с неизвестными моментами, которые ожидают в будущем, сменой социальной роли, обретение нового графика работы в ходе своей новой деятельности — «студента».

Посмотрим, какие показатели тревожности достоверно различаются, а какие находятся примерно в одинаковых пределах в зависимости от года обучения греческих и российских студентов (табл. 2).

Личностная тревожность и нервно-психическое напряжение достоверно выше у греческих студентов первого года обучения в сравнении с российскими студентами. Греческим студен-

там первого курса может быть больше свойственен механизм возникновения личностной тревожности, который заключается в склонности воспринимать большое количество ситуаций с точки зрения надвигающейся угрозы, и, как следствие, они могут реагировать с сильной эмоциональной отрицательной отдачей, в то время как ситуативная тревожность и склонность к переживанию стресса у них одинаковая.

Студенты, обучающиеся на четвёртом курсе, отличаются по всем исследуемым показателям тревожности: они достоверно выше у греческих студентов. Мы объясняем этот факт тем, что студентам предстоит сдавать экзамены и защищать диплом, что негативно сказывается как на уровне ситуативной тревожности, так и на склонности к стрессу у греческих студентов, для которых этот этап особенно сложен в связи с оставшимися языковыми барьерами и неизжитыми трудностями в адаптации.

Интересно, что достоверность различий между показателями тревожности у греческих и российских студентов по выборке в целом выявлена по трём характеристикам: ситуативной и личностной тревожности, а также по уровню нервно-психического напряжения. В то же время уровень склонности к переживанию стресса оказался сходным у греческих и российских студентов (табл. 3).

Таблица 3

**Показатели тревожности у греческих и российских студентов**

Показатель тревожности	Греческие и российские студенты 1-го и 4-го курсов			
	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность	Нервно-психическое напряжение	Общий показатель тревожности
U-критерий Манна — Уитни	307,500	0,000	224,000	369,000
Значимость p	<b>0,035</b>	<b>0,000</b>	<b>0,001</b>	0,231

*Примечание.* Полужирным шрифтом выделены достоверные различия.

Данный факт позволяет говорить о том, что греческие студенты имеют повышенные показатели тревожности прежде всего в результате погружения в иную культурную среду.

В то же время, качественный анализ позволяет говорить о наличии тенденции различий и в показателе склонности к стрессу, поскольку среднее значение выше у греческих студентов.

В ходе корреляционного анализа в группе греческих студентов была обнаружена положительная взаимосвязь *ситуативной тревожности с нервно-психическим напряжением* ( $r = 0,671$  при  $p \leq 0,01$ ) и *общим показателем тревожности* ( $r = 0,710$  при  $p \leq 0,01$ ), а также между *общим показателем тревожности и нервно-психическим напряжением* ( $r = 0,712$  при  $p \leq 0,01$ ). Мы можем отметить, что для греков свойственна ситуативная тревожность и личностная тревожность, которая влечёт за собой чувство тревоги и нервно-психическое напряжение (и наоборот). У студентов повышается нарушение внимания, работоспособности, что связано с повышением нервно-психического напряжения. Полагаем, что это свидетельствует о том, что греческим студентам тревожность может быть не характерна как свойство личности, что она появилась как устойчивая реакция на стрессовую ситуацию пребывания в другой культуре, в России, а не у себя на Родине.

В выборке российских студентов были обнаружены следующие прямые взаимосвязи, причём, между всеми показателями тревожности: между *ситуативной тревожностью и нервно-психическим напряжением* ( $r = 0,727$  при  $p \leq 0,01$ ), *ситуативной тревожностью и тревожностью* ( $r = 0,698$  при  $p \leq 0,01$ ), *тревожностью и нервно-психическим напряжением* ( $r = 0,754$  при  $p \leq 0,01$ ), *личностной тревожностью и нервно-психическим напряжением* ( $r = 0,362$  при  $p \leq 0,05$ ), *личностная тревожность была связана с общим показателем тревожности* ( $r = 0,379$  при  $p \leq 0,05$ ). Подчеркнём, что у российских студентов все показатели связаны друг с другом, образуя целостность. Нервно-психическое напряжение возникает в том случае, когда российские студенты проявляют реактивную и личностную тревожность, сопровождающиеся субъективным дискомфортом, беспокойством и вегетативным возбуждением.

### Основные выводы по результатам проведённого исследования

Греческие студенты тревожны в разнообразных ситуациях, когда дело касается оценки их компетенций и престижа, им свойственны ситуативная тревожность и личностная тревожность, которая влечёт за собой чувство тревоги и нервно-психическое напряжение. У первокурсников уровень ситуативной и личностной тревожности выше, чем у четверокурсников. У студентов повышается нарушение внимания, работоспособности, что связано с повышенным нервно-психическим напряжением.

У российских студентов уровень личностной тревожности у первокурсников и четверокурсников почти одинаковый, умеренный. Данный уровень считается наиболее стабильным, так как нервная система активизирует свои ресурсы в случае опасности и тревожность помогает вовремя построить адекватную реакцию. Ситуативная тревожность у студентов 1-го курса на высоком уровне, у студентов 4-го курса её уровень является умеренным (средним). У первокурсников и четверокурсников уровень нервно-психического напряжения интенсивный. При этом нервно-психическое напряжение возникает в тех случаях, когда российские студенты проявляют реактивную и личностную тревожность, сопровождающиеся субъективным дискомфортом, беспокойством и вегетативным возбуждением.

Сравнительный анализ показал, что показатели тревожности достоверно выше у греческих студентов (как мы полагаем, в связи с пребыванием в России). Российские же студенты находятся в комфортных для них условиях, что определяет более низкий уровень тревожности по сравнению с греческими студентами.

Взаимосвязи между показателями тревожности у греческих и российских студентов также отличаются. У российских студентов все характеристики тревожности связаны друг с другом, подчёркивая целостность её проявления.

Таким образом, гипотезы исследования в основном подтвердились на уровне достоверности и значимости, а также, в некоторых случаях, на уровне тенденций различий.

*Практическая значимость работы* заключается в возможности применения полученной информации в целях совершенствования процесса обучения, снижения уровня тревожности студентов и повышения их успеваемости. Следует

подчеркнуть, что целенаправленная деятельность по профилактике и коррекции тревожности студентов со стороны администрации вуза и преподавателей будет способствовать повышению успеваемости студентов, благоприятно влияя на особенности формирования будущего грамотного специалиста.

Опираясь на полученные результаты, мы можем утверждать, что *практические рекомендации* по снижению тревожности должны быть основаны на этнопсихологических особенностях групп:

- греческим студентам необходимо формировать чувство уверенности и личного успеха;
- рекомендована психологическая подготовка перед поступлением в вуз в целях повышения компетентности и снижения тревожности, связанной со сменой социального статуса;
- для российских студентов рекомендована работа для смещения акцента с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по задачам;
- для российских и греческих студентов необходимо проведение тренингов по снижению уровня тревожности;
- для обеих групп рекомендовано введение курсов по ознакомлению с тайм-менеджментом для гармонизации организации личного и студенческого времени, для более успешного планирования, сдачи выпускных экзаменов, написания дипломных работ.

### ССЫЛКИ

- [1]. Александров А.Г., Лукьяненко П.И. Изменение уровней тревожности студентов в условиях учебной деятельности // Научное обозрение. Медицинские науки. — 2016, № 6. — С. 5–14.
- [2]. Араkelов Н., Шишкова Н. Тревожность: методы её диагностики и коррекции // Вестник МУ, сер. Психология. — 1998, № 1. — С. 18.
- [3]. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — М.: Прайм-Еврознак, 2003. — 667 с.
- [4]. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Ч. 1. — 3-е изд. — М. Генезис, 2005. — 160 с.
- [5]. Гасанова П.Г., Даудова Д.М., Кимпаева Э.А. Влияние тревожности на учебную деятельность студентов. // Евразийский союз учёных. — 2015.

[Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://euroasia-science.ru/psixologicheskie-nauki/vliyanie-trevozhnosti-na-uchebnyuyu-deyatelnost-studentov/> (дата обращения: 27.11.2017).

[6]. Герасимова А.Ю. Снижение тревожности студентов в процессе адаптационного периода в первый год обучения в вузе // Сб. науч. статей. Глобальный экономический кризис: реалии и пути преодоления. — СПб.: Институт бизнеса и права, 2009. — С. 51–54.

[7]. Горшков Е.А., Коротина Л.Д. Исследование эмоциональной тревожности студентов на разных этапах обучения в педагогическом вузе // Молодой учёный, 2015, № 23(2). — С. 46–51.

[8]. Имедадзе И.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. — Тбилиси: Мецнисреба, 1960. — С. 54–57.

[9]. Маслова Т.М. Динамика тревожности студентов ВУЗа в процессе их профессионального становления. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2014, № 4(30). — С. 168–171.

[10]. Методика измерения уровня тревожности Тейлора, адаптация Т.А. Немчинова. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psylist.net/praktikum/mettre.htm> (дата обращения: 29.03.2017).

[11]. Прихожан А.М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности // Тревога и тревожность / Ред. В.М. Астапов. — СПб.: Питер, 2001. — С. 143–156.

[12]. Стилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте. — М., 1983. — С. 12–24.

[13]. Тест «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psylist.net/praktikum/istre.htm> (дата обращения: 29.11.2017).

[14]. Технологии психологической помощи в кризисных и чрезвычайных ситуациях: учебно-методический комплекс. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. — 513 с.

## REFERENCES

[1]. Aleksandrov A.G., Luk'yanenok P.I. Izmenenie urovnej trevozhnosti studentov v usloviyah uchebnoj deyatel'nosti // Nauchnoe obozrenie. Medicinskie nauki. — 2016, № 6. — С. 5–14

[2.] Arakelov N., SHishkova N. Trevozhnost': metody ee diagnostiki i korrekcii // Vestnik MU, ser. Psihologiya. — 1998, № 1. — s. 18.

[3.] Bol'shoj psihologicheskij slovar' / Pod red. B.G. Meshcheryakova, akad. V.P. Zinchenko. — М.: Prajm-Evroznak, 2003. — 667 с.

[4.] Venger A.L. Psihologicheskoe konsul'tirovanie i diagnostika. Prakticheskoe rukovodstvo. CHast' 1. — 3-e izd. M. Genezis, 2005. — 160 s.

[5.] Gasanova P.G., Daudova D.M., Kim-paeva E.A. Vliyanie trevozhnosti na uchebnyuyu deyatel'nost' studentov. // Evrazijskij soyuz uchyonyh. — 2015. [EHlektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://euroasia-science.ru/psixologicheskie-nauki/vliyanie-trevozhnosti-na-uchebnyuyu-deyatelnost-studentov/> (дата обращения: 27.11.2017).

[6]. Gerasimova A. YU. Snizhenie trevozhnosti studentov v processe adaptacionogo perioda v pervyj god obucheni-

ya v vuze // Sb. nauch. statej Global'nyj ehkonomicheskij krizis: realii i puti preodoleniya. — SPb.: Institut biznesa i prava, 2009. — С. 51–54.

[7]. Gorshkov E.A., Korotina L.D. Issledovanie ehmocional'noj trevozhnosti studentov na raznyh ehtapah obucheniya v pedagogicheskom vuze // Molodoj uchenyj. — 2015, № 23 (2). — С. 46–51.

[8]. Imedadze I.V. Trevozhnost' kak faktor ucheniya v doshkol'nom vozraste// Psihologicheskie issledovaniya. — Tbilisi: Mecnisreba, 1960. — С. 54–57.

[9]. Maslova T.M. Dinamika trevozhnosti studentov VUZA v processe ih professional'nogo stanovleniya. // Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2014, №4 (30). — С. 168–171.

[10]. Metodika izmereniya urovnya trevozhnosti Tejlora adaptaciya T.A. Nemchinova. [EHlektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://psylist.net/praktikum/mettre.htm> (дата обращения: 29.03.2017).

[11]. Prihozhan A. M. Formy i maski trevozhnosti. Vliyanie trevozhnosti na deyatel'nost' i razvitie lichnosti // Trevoga i trevozhnost' / Red. V.M. Astapov. — SPb.: Piter, 2001. — С. 143–156.

[12]. Spilberger CH.D. Konceptual'nye i metodologicheskie problemy issledovaniya trevogi // Stress i trevoga v sporte. — М., 1983. — С. 12–24.

[13]. Тест «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера). [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://psylist.net/praktikum/istre.htm> (дата обращения: 29.11.2017).

[14]. Tekhnologii psihologicheskoy pomoshchi v krizisnyh i chrezvychajnyh situaciyah: Uchebno-metodicheskij kompleks. — SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2008. — 513 с.

## FEATURES OF EXPERIENCE OF ANXIETY OF GREEK AND RUSSIAN STUDENTS

**Tosif M. Babaev** — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia Miklukho-Maklaya Street, 6, Moscow, 117198, Russia; e-mail: [tosif57@mail.ru](mailto:tosif57@mail.ru)

**Vyacheslav I. Kazarenkov** — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social and Differential Psychology, Peoples' Friendship University of Russia Miklukho-Maklaya Street, 6, Moscow, 117198, Russia; e-mail: [vikprof2003@yandex.ru](mailto:vikprof2003@yandex.ru)

### ABSTRACT

The article is devoted to the comparative analysis of the manifestation of anxiety indicators among Greek and Russian students during the first and the fourth years of their study at the university.

The author analyzes the differences in situational and personal anxiety, as well as neuropsychic stress and the general index of anxiety as a propensity to experience stress.

There have been shown differences in the manifestation of these characteristics among the first- and the fourth-year students in Greek and Russian samples, as well as among Greek and Russian students in general. In Greek students, all the indexes are higher, regardless of the year of their education, although the level of propensity to stress revealed a tendency for differences only, in contrast to significant differences in the level of expression of situational and personal anxiety, as well as neuropsychological stress.

**Keywords:** students, situational anxiety, personal anxiety, neuro-psychological stress, anxiety as a propensity to stress.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ



**Иванкова Дарья Леонидовна** — аспирант кафедры психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тульский государственный университет», г. Тула, пр. Ленина, 92, e-mail: lazds@inbox.ru

### Введение

Жизненная компетентность личности представляет собой актуальную, стремительно набирающую популярность предметную область научных исследований.

В современной психологии жизненная компетентность рассмотрена как «воедино связанная совокупность внутренних условий» [5, с. 269] и «психическое орудие практической реализации» [2] развития личности. Её основное назначение, равно как и любого личностного свойства заключается в том, что она «включается в жизнь человека в качестве и обусловленной его обстоятельствами жизни, и обуславливающей его деятельность, посредством которой, он эти обстоятельства изменяет», как отмечает С.Л. Рубинштейн [5, с. 291].

Вслед за А. Крузе, Э. Деси и Р. Райном, М. Уайтом, С.Л. Рубинштейном, Т.М. Назаренко-Матвеевой, под **жизненной компетентностью (ЖК)** личности мы подразумеваем понимание, постановку и решение возрастных задач посредством использования стратегий и способов разрешения противоречий между требованиями окружающей действительности и собственной инди-

видуальностью с ориентацией на достижение результата, субъективно оцениваемого как эффективный. Источником жизненной компетентности выступает систематизированный и обобщённый жизненный опыт, накопленные знания, эмоциональное отношение к происходящим событиям и учёт потенциальных возможностей развития.

Под возрастными задачами развития мы, вслед за П. Балтесом, А. Крузе, Ю.И. Фроловым, Р. Хевигхерстом и другими исследователями, рассматриваем базовое противоречие возраста, разрешение которого приведёт к появлению новой ситуации развития, смене ведущего вида деятельности и появлению новообразованию возраста. Использование данной категории в исследовании закономерностей развития в молодости демонстрирует работа Л.Е. Тарасовой [7]. Наш анализ показал, что в периоде молодости авторы (Г. Шихи, Л.Е. Тарасова, Э. Эриксон, Е.Л. Солдатова) выделяют следующие важнейшие возрастные задачи: построение жизненных планов в социальной, профессиональной, личностной и эмоциональных сферах, а также самореализация личности в рамках каждой из них, создание семьи, осмыс-

ление своего «Я» как уникального, учёт собственных возможностей в противовес желаниям.

Психологическому исследованию ЖК посвящены работы А. Крузе, Т.М. Назаренко-Матвеевой, М.Д. Степаненко, Н.Н. Быстровой и других авторов. Она выступает как совокупность знаний, умений и навыков, свойство личности, системно характеризующее реальную возможность их адекватного применения в различных жизненных ситуациях, как наличных, так и предполагаемых, возможных [6]. Подобный ракурс в её определении, с одной стороны, акцентирует инструментальное значение, лежащее в основе — жизненная компетентность затрагивает процессуальный и результативный аспекты жизнедеятельности взрослого человека, связанной с решением возрастных задач развития. С другой стороны, позволяет дифференцировать ЖК от смежных понятий, таких как: мудрость [9; 11], автобиографическая память [5], биографическая рефлексия [3] и др.

И хотя собственно жизненной компетентности посвящено небольшое количество работ, вопросы компетентностного отношения личности к собственной

### РЕЗЮМЕ

Статья посвящена исследованию психологического содержания жизненной компетентности молодых людей в возрасте от 23 до 26 лет. Гипотезой исследования выступает предположение о том, что психологическое содержание жизненной компетентности включает в себя 4 компонента: когнитивный (автобиографические знания и знание возрастных задач), аффективный (эмоции и чувства по отношению к возрастным задачам), мотивационный (ценности, мотивы, потребности и устремления, связанные с возрастными задачами) и поведенческий (стратегии решения возрастных задач). Были использованы данные, полученные от 40 человек в возрасте от 23 до 26 лет с использованием авторских методик. Качественный анализ данных проводился с помощью контент-анализа, статистическая обработка данных — с использованием коэффициента согласованности Альфа Кронбаха, критерия ранговой корреляции Спирмена и критерия Фридмана. В результате исследования мы выявили следующее: 1) жизненная компетентность молодых людей актуализируется при решении возрастных задач, преимущественно её когнитивный и поведенческий компоненты; 2) в наименьшей степени актуализирован аффективный компонент; 3) в совокупности все выделенные компоненты связаны между собой и образуют единую структуру.

**Ключевые слова:** личность, жизненная компетентность, возрастные задачи развития, молодость.

жизни, к себе, своим отношениям затрагиваются во многих теориях, концепциях, подходах.

Психологическое изучение жизненной компетентности опирается на представления о её структурных компонентах.

**Когнитивный компонент ЖК**, связанный с автобиографическими знаниями и знаниями человеком возрастных задач, рассмотрен в рамках всевозрастного и субъектного подходов (А. Крузе, С.Л. Рубинштейн, П. Балтес, К.А. Абульханова), концепции автобиографической памяти В.В. Нурковой. Его актуализация предполагает обращение личности при решении возрастных задач к имеющимся у неё биографическим знаниям, знаниям о жизни, о мире, представлениям о себе [9; 10].

**Поведенческий компонент ЖК** предполагает актуализацию способностей и умений, обеспечивающих эффективность деятельности, поведенческих стратегий и действий личности в решении возрастных задач и, как следствие, достижение ею результата субъективно оцениваемого как продуктивный. Он был также рассмотрен в рамках всевозрастного, акмеологического и субъектного подходов (А. Крузе, И.А. Потапова, С.Л. Рубинштейн, И.В. Арндачук).

**Аффективный компонент ЖК**, связанный с эмоциями и чувствами, сопровождающими деятельность, связанную с решением возрастных задач, оценкой происходящих событий, а также построением прогноза развития, рассмотрен в рамках субъектного и нарративного подходов (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, Дж. Брунер, М. Уайт, Д. Эпстон, Д.П. МакАдамс).

**Мотивационный компонент ЖК**, рассмотренный в рамках всевозрастного, субъектного и акмеологического подходов (К.А. Абульханова, А.А. Дергач, А.К. Маркова, Е.М. Бородулина, А.Г. Портнова, Е.С. Каган, Д.П. МакАдамс), представляет собой совокупность мотивов и ценностей, побуждающих к решению возрастных задач, рефлексии, саморазвитию и самопониманию посредством обращения к потенциальным линиям развития [1; 8].

Проблемное поле представляет собой собственно психологическое содержание жизненной компетентности и её структурных компонентов, способствующих достижению личностью максимальной результативности и эффективности в процессе разрешения возрастных задач в молодости.

**Цель исследования** — изучить психологическое содержание жизненной компетентности личности у молодых людей в процессе решения возрастных задач.

**Гипотезой исследования** выступает предположение о том, что психологическое содержание жизненной компетентности включает в себя когнитивный (знания, смыслы, знания о жизни, о себе, о мире, стратегий решения задач), аффективный (эмоции и чувства), мотивационный (ценности, мотивы, потребности и устремления) и поведенческий (действия, использование стратегий решения задач) компоненты.

**Объект исследования** — жизненная компетентность личности.

**Предмет исследования** — структура жизненной компетентности личности молодых людей.

#### Методика, организация и выборка исследования

В исследовании приняли участие 40 человек (мужчины и женщины) в возрасте от 23 до 26 лет, имеющих оконченное или незаконченное высшее образование.

Была использована авторская методика «Истории из жизни». Испытуемым предлагались 16 заданий, представляющих собой дилеммы жизненных ситуаций, описывающих характерные для данного возрастного периода задачи, которые требуют принятия решения. Например, для оценки актуализации жизненной компетентности при решении возрастной задачи «поиск своего призвания и становление личности профессионала» была использована следующая дилемма: «Вы чувствуете, что ритм жизни изнуряет — времени и сил не хватает для того, чтобы совмещать работу, не связанную с выбранной специальностью, и учёбу. Необходимо делать выбор и решить, что важнее». Испытуемым было необходимо аргументировать свои выборы и решения, требуемые ресурсы, а также оценить, насколько каждая история типична для их жизни. Следующий блок заданий представлял собой незаконченные предложения, касающиеся различных аспектов понимания, постановки и решения возрастных задач, например: «Вы знаете, что вы взрослый, потому что...», «Понимание различий между идеалом и реальностью позволяет вам...» (всего 26 суждений).

Обработка данных осуществлялась с использованием контент-анализа. В качестве К-переменных были использо-

ваны языковые репрезентанты (слова и словосочетания), соответствующие структурным компонентам ЖК: знание возрастных задач (когнитивный компонент), эмоции и чувства (аффективный компонент), действия (поведенческий компонент), стремления, мотивы, ценности (мотивационный компонент), связанные с решением возрастных задач молодости: 1) обретение самостоятельности и ответственности как личностной черты; 2) создание жизненных проектов своего развития; 3) стремление к идентификации реальности и идеала; 4) создание семьи и освоение семейной жизни, поиск союза обусловленного такими мотивами: любовь, духовная близость, материальный расчёт, психологическое соответствие и моральные соображения; 5) поиск своего призвания и становление личности как профессионала; 6) активная внутриличностная работа по осмыслению своего «Я» и своей жизни как уникальной.

Контент-анализ текстов осуществлялся 4 экспертами, имеющими высшее психологическое образование.

Последующий статистический анализ осуществлялся в SPSS (версия 21). Надёжность и согласованность предложенной компонентной структуры ЖК оценивалась с помощью коэффициента надёжности Альфа Кронбаха, корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена) и сравнительного анализа (критерий Фридмана).

#### Результаты исследования и их обсуждение

Анализ данных показал, что все участники справились с заданиями. Мы получили по 16 текстов от каждого респондента.

Количественный и качественный анализ данных позволил выделить ряд закономерностей.

Во-первых, психологическое содержание когнитивного компонента жизненной компетентности личности образовано знаниями и представлениями личности о мире, жизни и собственно биографическими знаниями, которые позволяют достигать желаемого, субъективно значимого результата в решении возрастных задач. Именно к ним человек обращается, когда сталкивается с ситуацией, решение которой не может проходить по уже отработанной стратегии, и когда необходимо задействовать имеющиеся знания для создания новой, ориентированной на перспективы развития и саморазвития личности.

Эти знания также выступают в качестве основы для реализации прогностической функции жизненной компетентности. Среднее значение К-переменных, соответствующих когнитивному компоненту, составило **6,68**. Оно отражает обращение личности к накопленным знаниям, человек как бы говорит себе: «Я знаю, что делать, какие стратегии использовать, я понимаю ситуацию, осознаю происходящее». Таким образом, психологическое содержание когнитивного компонента жизненной компетентности молодых людей раскрывалось в таких языковых репрезентантах как: «осознание однообразия помогает мне решить...»; «я знаю, что для решения мне необходимо...»; «я понимаю жизнь»; «я знаю, как достичь профессионального роста»; «я знаю, что в идеале, моя жизнь...»; «я понимаю, чего от меня ожидают...»; «уже сейчас я понимаю, что не смогу...»; «именно знание жизни позволяет мне предугадать...»; «потому что это моя жизнь и я четко осознаю то, к чему хочу стремиться»; «я знаю, поэтому нет необходимости выбирать»; «не понимаю, как можно хотеть быть матерью»; «я знаю, что так будет лучше»; «мои знания и мой опыт»; «я понимаю, что некоторые цели... навязаны обществом»; «понимаю, что поглощена трудом и развитием» и т.д.

Во-вторых, психологическое содержание аффективного компонента ЖК образовано эмоциями, чувствами и реакциями, сопровождающими решение возрастных задач, отражающими отношение личности к происходящим событиям, позволяющими оценить актуальное развитие ситуации и соотнести его с прогнозируемым и желаемым, внести необходимые коррективы. Среднее значение К-переменных, соответствующих аффективному компоненту, составило **3,52**. Оно отражает, что человек чувствует, о чём переживает в ходе разрешения возрастных задач. Таким образом, психологическое содержание аффективного компонента жизненной компетентности

молодых людей включало в себя такие языковые репрезентанты, как: «моральное удовлетворение», «радость», «одиночество», «большая печалька», «уверенность», «удовольствие», «интерес», «счастье», «страх», «отчаяние», «любовь», «душевный подъём», «ощущение света» и т.д.

В-третьих, психологическое содержание поведенческого компонента ЖК представляет собой способности и умения личности, поведенческие стратегии и действия, направленные на решение возрастных задач, достижение субъективно значимого и наиболее продуктивного результата. Это сознательно направляемая субъектом активность, реальная деятельность в ситуации, требующей преодоления возникающего противоречия. Среднее значение К-переменных для поведенческого компонента составило **6,74**. Оно выражается в ответе на вопрос: «Что я делаю для того, чтобы достичь поставленной цели? Какие стратегии поведения я использую?» Таким образом, психологическое содержание поведенческого компонента жизненной компетентности молодых людей определяли такие языковые репрезентанты, как: «сделаю всё возможное», «учился и жил...», «я бы поговорила... и объяснила...», «доказала своей успешностью», «я несу за себя ответственность», «продумывать всё наперёд», «я двигаюсь постоянно вперёд и тогда достигаю результата», «объясню, что смогу обеспечить себя», «взвешу все "за" и "против", «работать над собой», «получить диплом» и т.д.

В-четвёртых, психологическое содержание мотивационного компонента ЖК представляет собой совокупность мотивов и ценностей, побуждающих к решению возрастных задач, рефлексии, саморазвитию и самопониманию, а также наделяет ситуацию решения возрастного противоречия личностным смыслом, делает её личностно значимой. Среднее значение К-переменных для мотивационного компонента со-

ставляло **5,04**. К-переменные, насыщающие данный компонент, представлены в виде ответа на вопросы: «Чего я хочу? Что я ценю? Чего хочу достигнуть? Что я желаю?» Таким образом, психологическое содержание мотивационного компонента ЖК молодых людей включало в себя такие языковые репрезентанты, как: «я хочу настоящую свадьбу», «я ценю своих родителей», «стремлюсь к стабильности и комфорту», «для меня важно становиться лучше, чем вчера», «устремление должно стать реальностью», «то, что ценно и важно для меня», «мне есть к чему стремиться», «планы для меня важны» и т.д.

В-пятых, выявлены значимые различия в показателях компонентов ЖК. Когнитивный и поведенческий компоненты являются более выраженными, а наименее выражен аффективный компонент (значимость рангового критерия Фрийдмана при  $p < 0,001$ ). Это может говорить о том, что при решении возрастных задач молодые люди ориентированы в наибольшей степени на рационализацию, опору на знания о жизненной ситуации и о стратегиях её преодоления, которые претворяются в жизнь в поведении, целенаправленно организованной, сознательно направляемой активности. В наименьшей же степени они ориентированы на эмоциональную оценку. Эмоции и чувства является неотделимым содержанием жизнедеятельности, но сами по себе не выступают значимыми и направляющим в решении возрастных задач. Желаемый результат (решение жизненной дилеммы) связано с противоречием между значением и личностным смыслом задачи, решая которое личность приобретает жизненную компетентность.

В-шестых, между когнитивным, аффективным, поведенческим и мотивационным компонентами ЖК выявлены значимые положительные взаимосвязи (табл. 1), что позволяет говорить о том, что компоненты взаимно влияют друг на друга, их изменения происходят

Таблица 1

Корреляционный анализ				
	Когнитивный	Аффективный	Поведенческий	Мотивационный
Когнитивный	1,00	0,86**	0,58**	0,80**
Аффективный	0,86**	1,00	0,76**	0,81**
Поведенческий	0,58**	0,76**	1,00	0,77**
Мотивационный	0,80**	0,81**	0,77**	1,00

\*\* Корреляция значима на уровне 0,01.

согласовано и односторонне. Те связи, которые выявлены внутри ЖК, образуют единую систему.

Коэффициент надёжности-согласованности Альфа Кронбаха для показателей ЖК составил 0,89, что позволяет говорить о хорошей согласованности компонентов ЖК, которые описывают её психологическое содержание в период молодости при решении возникающих возрастных задач.

В-седьмых, сравнительный анализ наполненности компонентов ЖК относительно содержания возрастных задач позволяет говорить о том, что для молодых людей наиболее значимыми возрастными задачами выступают следующие: создание семьи, освоение семейной жизни и становление личности как профессионала, равно как и осмысление собственной жизни, ориентация на проживание жизни в соответствии с собственными мотивами, ценностями, идеалами, планами в противовес жизни под эгидой сильного наставника, подражания ему. Получение образования на данном этапе относится к наименее значимым возрастным задачам. Сравнение средних значений компонентов ЖК для каждой возрастной задачи представлено в табл. 2.

Анализируя данные, представленные в табл. 2, можно отметить, что решая возрастные задачи 3, 4 и 7, молодые люди актуализируют, главным образом, когнитивный компонент ЖК, т.е. обращаются к имеющемуся у них опыту и биографическому знанию. Наличие прошлого опыта в контексте решения этих задач выступает фундаментом в до-

стижении желаемого результата, понимании того, каким он должен быть с субъективной позиции.

При решении задач 1, 2, 5 и 6 молодые люди опираются на поведенческий компонент ЖК, они реализуют конкретные стратегии поведения, направляют собственную активность на достижение субъективно эффективного результата. Это может быть связано с открывающимися перед ними возможностями, индивидуальной системой ценностей, а также с приоритетами в развитии отдельных жизненных сфер.

### Выводы

Таким образом, жизненная компетентность молодых людей в возрасте от 23 до 26 лет образована четырьмя компонентами, которые определяют её психологическое содержание: когнитивным, аффективным, поведенческим, мотивационным, которые актуализируются в ходе решения возрастных задач. Вместе они образуют единую согласованную структуру. Когнитивный компонент, представляющий собой знания о себе, о мире, о жизни, о стратегиях поведения, наиболее выражен в структуре ЖК при решении молодыми людьми возрастных задач. Именно к нему они обращаются чаще. В наименьшей степени актуализируется аффективный компонент, что может говорить о том, что эмоции и чувства скорее сопровождают процесс решения возрастной задачи, но не способствуют собственно принятию решения. При решении таких задач, как получение образования, становление личности как профессионала, приобрете-

ние самостоятельности и ответственности, создание жизненных проектов своего развития, в наибольшей степени актуализируется поведенческий компонент. Для молодых людей наиболее значимыми выступают решения таких задач, как создание семьи и освоение семейной жизни, а также становление собственной личности как профессионала, решение которых актуализирует когнитивный и поведенческий компоненты.

### Заключение

Полученные результаты исследования могут стать основой как для дальнейшей разработки проблемы, так и для построения практических рекомендаций для молодых людей, решающих возрастные задачи.

Исследование психологического содержания жизненной компетентности молодых людей позволяет говорить о ней не только как о совокупности знаний, умений, навыков, способностей, но и как о ценном ресурсе, способствующем развитию личности.

### Благодарности

Автор выражает благодарность научному руководителю Клементьевой Марине Владимировне, кандидату психологических наук, доценту кафедры психологии Института гуманитарных и социальных наук, ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», и кафедре психологии Института гуманитарных и социальных наук ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет».

Таблица 2

Сравнение средних значений К-переменных				
Возрастные задачи	Среднее значение К-переменных			
	Когнитивный компонент	Аффективный компонент	Поведенческий компонент	Мотивационный компонент
1. Обретение самостоятельности и ответственности	8,98	4,1	11,25	7,2
2. Создание жизненных проектов своего развития	7,60	5,05	8,225	6,4
3. Стремление к идентификации реальности и идеала	9,1	5,075	8,05	6,275
4. Создание семьи и освоение семейной жизни	15,45	8,45	13,675	10,875
5. Получение образования	1,30	0,475	2,225	1,15
6. Поиск своего призвания и становление личности как профессионала	10,13	5,375	11,325	8,275
7. Активная внутриличностная работа по осмыслению своего «Я» и своей жизни как уникальной	10,73	4,875	9,25	6,175

## ССЫЛКИ

[1]. Абульханова К.А. Проблема индивидуальности в психологии // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. — М.: НОУ ВПО МПСИ. 2009. — С. 14–63.

[3]. Клементьева М.В. Амплификация биографической рефлексии студентов — психологов // Акмеология, 2015. № 4. — С. 96–102.

[4]. Нуркова В.В. Анализ феноменов автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология, 2008. — № 1. — С. 17–25.

[5]. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб.: Питер. 2003. — 269 с.

[6]. Ситников А.П., Деркач А.А., Елшина И.В. Аутопсихологическая компетентность руководителей: прикладные технологии. — М.: Изд-во «Луч». 1994. — 225 с.

[7]. Тарасова Л.Е. Проявление кризиса ранней взрослости в группах с разной структурой социальной ситуации развития // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1. № 3. — С. 18–21.

[8]. Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода / под ред. И.Т. Фролова. — М.: Эдиториал УРСС. 1999. — С. 9.

[9]. Ardel M. Antecedents and Effects of Wisdom in Old Age: A Longitudinal Perspective on Aging Well. Research on Aging. 2000. Vol. 22. — P. 360–394.

[10]. Kruse A. Geriatrie — Gesundheit und Kompetenz im Alter/ Aufgaben der Prævention und Rehabilitation. In Alhoff P.J., Leidel J., Ollenschlager G., Voigt P. (Hrsg) Handbuch der Præventivmedizin. — NY: Springer, Berlin Heidelberg. — S. 601–628.

[11]. Staudinger Ursula M. Psychologische Produktivität und Selbstentfaltung im Alter // Produktives Leben im Alter / Margret Baltes; Leo Montada (Hg.). — Frankfurt/Main; NY: Campus Verlag 1996 (Schriftenreihe / ADIA-Stiftung zur Erforschung Neuer Wege für Arbeit und soziales Leben. Bd. 3).

## REFERENCES

[1]. Abul'hanova K.A. Problema individual'nosti v psihologii // Psihologija individual'nosti: Novye modeli i koncepcii / pod red. E.B. Starovojtenko, V.D. Shadrikova. M.: NOU VPO MPSI. — 2009. — s. 14–63. — s. 38.

[2]. Vygotskij L.S. Orudie i znak v razvitii rebenka. Sobranie sochinenij, tom 6. — M.: Pedagogika. — 1984. — 455 s.

[3]. Karpinskij K.V. Smysl zhizni i resursy ego realizacii: k ponimaniju mehanizmov lichnostnogo krizisa // Psihologija. Zhurnal VShJe. — 2012. — № 4. — s. 3–33.

[4]. Klement'eva M.V. Amplifikacija biograficheskoj refleksii studentov — psihologov // Akmeologija. — № 4. — 2015. — s. 96–102.

[5]. Nurkova V.V. Analiz fenomenov avtobiograficheskoj pamjati s pozicij kul'turno-istoricheskogo podhoda //

Kul'turno-istoricheskaja psihologija. — 2008. — № 1. — s. 17–25.

[6]. Rubinshtejn S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir. — SPb.: Piter. — 2003. — 269 s.

[7]. Sitnikov A.P., Derkach A.A., Elshina I.V. Autopsihologicheskaja kompetentnost' rukovoditelej: prikladnye tehnologii. — M.: Izd-vo Luch. — 1994. — 225 s.

[8]. Tarasova L.E. Projavlenie krizisa rannej vzroslosti v gruppah s raznoj strukturoj social'noj situacii razvitija // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija. — 2012. — T. 1. — № 3. — s. 18–21.

[9]. Chelovecheskij potencial: opyt kompleksnogo podhoda / pod.red. I.T. Frolova. M.: Jeditorial URSS. — 1999. — 176s. — s.9.

[10]. Ardel M. Antecedents and Effects of Wisdom in Old Age: A Longitudinal Perspective on Aging Well. Research on Aging. 2000. — Vol. 22. — P. 360–394.

[11]. Kruse A. Geriatrie — Gesundheit und Kompetenz im Alter/ Aufgaben der Prævention und Rehabilitation. In Alhoff P.J., Leidel J., Ollenschlager G., Voigt P. (Hrsg) Handbuch der Præventivmedizin. NY: Springer, Berlin Heidelberg. S. 601–628.

[12]. Staudinger Ursula M. Psychologische Produktivität und Selbstentfaltung im Alter. // Produktives Leben im Alter / Margret Baltes; Leo Montada (Hg.). — Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag 1996 (Schriftenreihe / ADIA-Stiftung zur Erforschung Neuer Wege für Arbeit und soziales Leben; Bd. 3).

## RESEARCH OF LIFE COMPETENCE OF YOUNG PEOPLE PERSONALITY

Dariya L. Ivankova — Post-Graduate Student, Department of Psychology, Federal State Budget Educational Institution «Tula State University», Lenina Prospect, 92, Tula, Russia; e-mail: laz@inbox.ru

### ABSTRACT

The article is devoted to the psychological content of life competence of young people aged 23 to 26 years. Hypothesis of the research is the supposition that the psychological content of life competence includes four components: cognitive (autobiographical knowledge and knowledge of age-related tasks), affective (emotions and feelings in relation to the age tasks), motivational (values, motives, needs and aspirations associated with the age tasks), and behavioral (strategies for solving the age tasks). The sample consisted of data obtained from 40 people aged 23 to 26 years old using the developed method. Qualitative data analysis was conducted using content analysis, statistical data processing — using the consistency coefficient Cronbach's alpha, criterion the Spearman's rank correlation and Friedman's criterion. As a result of the study we have identified the following: 1) life competence of young people is actualized when solving age problems, mainly its cognitive and behavioral components; 2) the affective component is actualized least of all; 3) the totality of all the selected components are interrelated and form a single structure.

**Keywords:** personality, life competence, developmental age tasks, development, youth.

---

# ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛИСТА PERSONAL-PROFESSIONAL HUMAN DEVELOPMENT

---

УДК 159.9.072

## АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НАУЧНЫХ КАДРОВ



**Аушкап Дарья Сергеевна** — студент магистратуры; Институт общественных наук; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС); пр. Вернадского, 84, к. 8; Москва, Россия; e-mail: d.aushkap@gmail.com



**Иваненко Кристина Александровна** — доцент; Институт общественных наук; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС); пр. Вернадского, 84, к. 8; Москва, Россия; e-mail: ivanenko.kristina@gmail.com

В последние несколько лет остро стоит вопрос научно-технологического развития России. Данная область в большой степени зависит от кадров. Однако состояние научной сферы в нашей стране не самое лучшее. Конечно,

этому способствует множество факторов внутреннего и внешнего характера, от вопросов образования до высокого уровня бюрократизма [5; 7; 9; 10]. Проблемы с кадровым потенциалом обусловлены в основном двумя причи-

нами: материальное состояние научной сферы и привлекательность науки для молодёжи. Заработать деньги на непосредственно научной деятельности можно только за счёт грантов [8]. При этом важно, что большую часть времени при

---

### РЕЗЮМЕ

Актуальность психологического изучения мотивационно-ценностной направленности научных кадров заключается в необходимости совершенствования системы управления наукой, которая не может существовать без самих учёных. Переход мировой экономики на путь инновационного развития требует воспроизводства научных кадров высокого уровня квалификации. В связи с этим, необходимо комплексное изучение главной движущей силы науки, то есть людей, создающих новое знание. Психологические особенности представителей данной профессии, к сожалению, часто выпадают из поля зрения исследователей и структур, управляющих наукой. Поэтому целью статьи явилось комплексное изучение состояния научной сферы в России и научных кадров в частности. Основной задачей было выяснение роли мотивационно-ценностной направленности в деятельности учёных. Помимо этого, перед авторами стояла задача анализа и сравнения зарубежного опыта управления наукой с российским. В статье рассмотрено актуальное состояние кадров в научной сфере, выявлена важная роль нравственных и ценностных мотивов в работе учёных. Также проведён сравнительный анализ с результатами опросов зарубежных учёных, выявлены некоторые особенности изменения мотивационно-ценностной направленности научных кадров. Анализ проведён на основе официальной государственной статистики и последних исследований в области науковедения, социологии и психологии. Определена высокая значимость изучения мотивационно-ценностной направленности научных кадров и применения результатов таких исследований в управлении научной сферой. Полученные результаты позволяют уже сейчас усовершенствовать механизмы управления наукой. В дальнейшем необходимо исследовать динамику мотивационно-ценностной сферы научных кадров, что позволит, с одной стороны, выявить возможные психологические проблемы, возникающие в процессе научной деятельности, а с другой — определить наиболее важные факторы, способствующие развитию научных кадров. И, как следствие, и российской науки в целом.

**Ключевые слова:** психология управления, управление наукой, акмеология, научные кадры.

выполнении гранта, занимает не столько научная или исследовательская деятельность, сколько бюрократические процедуры. Согласно данным Росстата, средняя зарплата научных сотрудников за 2016 год составила 40 000 руб. При этом необходимо учитывать, что подсчёт средней зарплаты — всё равно что измерение средней температуры по больнице — не показывает ничего, кроме цифры. Для наглядности, в апреле 2017 года 43% научных сотрудников получали зарплату меньше 40 000 руб. (Официальные данные Федеральной службы государственной статистики.) С молодёжью в науке дела обстоят не лучше. Средний возраст исследователей в России 47 лет, а исследователей даже не с докторской, а с кандидатской степенью — 51 год [3]. С 2013 года количество защит диссертаций на соискание учёной степени кандидатов и докторов наук упала на 40% (официальная статистика Высшей аттестационной комиссии при министерстве образования и науки Российской Федерации) Решению этих проблем может способствовать Стратегия научно-технологического развития России до 2020 года (далее Стратегия)<sup>1</sup>. Основная задача Стратегии заключается в повышении конкурентоспособности России в мировой экономике, неотъемлемой частью которой сегодня является наука. Стратегия включает в себя меры, способствующие материально-техническому обеспечению, привлечению и выращиванию квалифицированных научных кадров. На данный момент конкретные меры привлечения молодёжи в науку находятся на стадии разработки (до июня 2018 года). Каким образом можно повысить заинтересованность молодёжи в науке — сложный вопрос, особенно с учётом современного состояния и специфики российской науки. В связи с этим, авторы попытались выяснить на основе анализа литературы и исследований значимость изучения мотивационно-ценностной направленности научных кадров для управления наукой.

В любой структуре, в том числе и в науке, управление осуществляется по трём направлениям: ресурсы, процессы и люди. Аналогично этим направлениям можно рассматривать историческое развитие подходов к вопросу управле-

ния персоналом. Изначально работник оценивался исключительно по своим умениям или компетенциям. Личность соискателя, его характерологические особенности не оценивались, отношения между руководством и подчинёнными характеризовались как деперсонализованные и руководителя интересовало только наличие необходимых для данной должности компетенций и степень их представленности. Иными словами, кадры воспринимаются как ресурс без учёта личностных качеств сотрудников. И хотя нельзя сказать, что школа научного управления абсолютно исключала человеческий фактор, но она сводила его к утилитарным потребностям. Со временем подход менялся, и стало понятно, что компетентность развивается и популярность приобрёл человеко-центрированный подход. Теперь, с точки зрения управления, мы видим не человека экономического, а человека социального. Что было наглядно продемонстрировано ещё Хотторнским экспериментом, который показал зависимость производительности труда не от конкретных способов мотивации (материальных), а от степени удовлетворённости работников [15]. Акцент ставится на организацию процесса трудовой деятельности. Последняя тенденция, которая реализуется и в современном мире — личностно-ориентированный подход. Основным принципом данного подхода является развитие личности, которое, в свою очередь, приводит к развитию и эффективному функционированию самой организации. Для структур, осуществляющих научную деятельность, очевидна прямая зависимость между развитием научных сотрудников и качеством работы организации. Таким образом, общество пришло к тому, что всё решают кадры. Теперь невозможно рассматривать развитие организации без учёта её кадрового потенциала [2]. Одним из признаков высокой значимости личности для управления любой структурой может являться стремительное развитие акмеологии профессиональной деятельности и акмеологии управления. Исследования в этой области показывают, насколько на практике оказываются важными личностные характеристики как управленцев, так и линейного персонала.

Изучением научных кадров занимается преимущественно науковедение и социология. За последние 4 года опубликованы 353 работы в области науковедения, 880 работ в области социологии.

Также опубликованы примерно 200 работ в области психологии. Вне зависимости от области, превалирует изучение подготовки и мобильности научных кадров. Иными словами, в основном интересуются обучением будущих учёных, их количеством и местонахождением. Большинство работ, затрагивающих вопрос мотивации учёных, сводится к проблемам материального характера и признания [1; 6]. Опросы среди студентов выделяют именно эти причины низкой заинтересованности в научно-исследовательской деятельности [9]. Однако студенческий возраст здесь играет важную роль. Если аспирантура предполагает дальнейшую научную деятельность обучающегося, то магистранты, а тем более бакалавры, такой определённости ещё не имеют. Как показывают исследования [4; 12], система мотивации меняется в соответствии с целями и коррелирует с этапами включённости в научную работу. Более того, этап молодости в науке отсчитывается примерно с 26 лет. Исследование ценностно-смысловых барьеров в научно-исследовательской деятельности также обнаруживают значимые различия между магистрантами и аспирантами [14]. Выявляется низкая направленность магистров на исследовательскую деятельность по сравнению с аспирантами. Наличие барьеров говорит о сложностях реализации своих потребностей в профессиональной деятельности. Важно, что авторы при этом видят решение проблемы именно в личностном развитии молодых учёных, а не в материальном обеспечении науки. К сожалению, таких исследований крайне мало. Изучение мотивации российской научной диаспоры также упирается в материальный вопрос. Оценка соответствия ожиданий от работы за рубежом и реальной картины выявила три группы факторов, явившихся причиной для переезда: 1) высокий уровень обеспечения своей работы; 2) условия, обеспечивающие видимый результат вкладываемых сил; 3) условия для обеспечения комфортного профессионального развития. [6; 11] Хотя материальный вопрос стоит на первом месте, выделяются и такие факторы, как возможность внести вклад в науку, повышение квалификации, личные контакты со специалистами, уровень морально-психологической атмосферы. Крайне важным является факт сотрудничества научной диаспоры со своими коллегами и научными организациями

<sup>1</sup> Указ Президента Российской Федерации о Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации (<http://kremlin.ru/acts/bank/41449>)

на родине. Конечно, это государственные программы, такие как «мегагранты», которые предполагают финансирование. Но, кроме них, осуществляется деятельность на безвозмездной основе. Например, экспертная работа, преподавательская, консультативная и т.д. Такого рода картина характерна не только для России, но и для других стран. Некоторые страны имеют большой опыт работы с учёными-соотечественниками [13]. Опросы с индийскими учёными показали, что практически все респонденты уехали, чтобы получить докторскую степень. Среди причин получения степени за пределами Индии все опрошенные выделяют низкий уровень качества образования, плохую материальную оснащённость, нехватку прикладных исследований (упор на фундаментальную науку и исследования), низкую интегрированность в мировую науку. Крайне важным условием отмечают низкий уровень заработных плат в Индии. Таким образом, за границей учёные даже на невысокой должности будут получать больше, чем на более высокой в Индии. Авторы распределили проблемы по 5-ти группам причин интеллектуальной миграции (см. таблицу).

Наибольшую роль играют три причины: исследовательские перспективы; профессиональное развитие; карьерные преимущества. Среди личных причин остаться в стране пребывания, как правило, выступало заключение брака и наличие детей. Но личные причины оказались значимыми только в 14 процентах случаев. Большинство опрошенных осуществляют регулярные поездки в Индию. Семейные связи являются для них одной из главных ценностей, поэтому посещение родной страны не может вызывать вопросов. При этом часто учёные приезжают, чтобы способствовать развитию научной сферы Индии: осуществляют взаимодействие с лабораториями, проводят лекции, работают над совместными проектами с учёными-со-

отечественниками [16; 17]. Всё это говорит о том, что материальный вопрос хоть и важен, но не является единственным фактором.

Исторический анализ показывает также необходимость изучения и разработки мотивационно-ценностного аспекта поставленного вопроса. Наибольший подъём научной сферы в России отмечается в 1920–1950-х годах и в 1980-е годы. Оба периода связаны с включением науки в экономическое и социальное развитие на уровне государства. Тогда отмечались и высокий престиж научной деятельности, и соответствующая зарплата. В первой половине 1970-х годов развитие российской науки претерпело определённые пертурбации, в связи с общественными проблемами. К 1980-м годам наука провозглашалась основой экономического развития. Однако политика того времени не смогла обеспечить дальнейший рост научной сферы. Как отмечают науковеды, причиной тому стало отсутствие реальных стимулов к инновациям. После развала СССР развалилась и наука. Военный период, безусловно, крайне специфичен. Тем не менее он не нарушил стремительного развития науки в России. А говорить о материальной направленности научных кадров в военный и послевоенный период было бы, как минимум, странно.

В заключение следует отметить, что материальных стимулов не может быть достаточно для повышения заинтересованности людей в научной деятельности. Как видно из исторической практики, различных исследований в области психологии, науковедения и социологии, прочной основой для развития и существования любой организации является не только профессионализм сотрудников, но и их личностные и нравственные качества. Необходимость изучения мотивационно-ценностной направленности научных кадров не вызывает сомнений.

## ССЫЛКИ

- [1]. Аллахвердян А.Г. Динамика научных кадров в советской и российской науке: сравнительно-историческое исследование. — М.: Изд-во «Когито-Центр», 2014. — 263 с.
- [2]. Анциупов А.Я. Стратегическое управление. — М.: Изд-во «Техносфера», 2015. — 344 с.
- [3]. Войнилов Ю.Л., Городникова Н.В., Гохберг Л.М. и др. // Индикаторы науки: 2017: статистический сборник / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд-во НИУ ВШЭ, 2017.
- [4]. Герасимова Ю.В., Канищева Т.М. Особенности структуры мотивации научной деятельности сотрудников сферы сельского хозяйства // Экономика и социум, 2015. № 11(14). — С. 217–222.
- [5]. Далёкин П.И., Гусева И.Б. Особенности анализа и оценки проектов НИОКР на научно-производственных предприятиях // интернет-журнал «Науковедение», 2015. Т. 7, № 5. — С. 34.
- [6]. Дулин А.Н., Иванченко О.С., Тихоновскова М.П. Проблемы воспроизводства научных кадров — основная проблема модернизации социально-экономической жизни в России // сборник научных статей по материалам международной практической конференции «Социально-экономические институты и процессы в современном обществе». 2016. — С. 66–70.
- [7]. Казарина М.В. О роли подготовки кадров высшей квалификации для научных учреждений академического сектора // В сборнике: Наука сегодня: задачи и пути их решения. Материалы международной научно-практической конференции, 2017. — С. 57–58.
- [8]. Коннов В.И., Юревич М.А. Стандартные отклонения: российские учёные в зеркале норм и контрнорм научной деятельности // Вопросы психологии, 2016. № 1. — С. 96–109.
- [9]. Кострикова А.Р. Система мотивации молодых учёных к активной научной деятельности // Наука, техника

### Основные причины диаспоры остаться за границей

Причины	Количество респондентов	Процент респондентов
Исследовательские перспективы	23	44
Профессиональное развитие	10	20
Карьерные преимущества	8	16
Профессиональные предпочтения	7	14
Другое	3	6
Итого	51	100

Источник: Переведено авторами на основе Cohen I., Duberley J., Ravishankar M.N. «Examining the Interplay of Career, Migration and National Cultural Identity: The Case of Indian Scientists».

и образование, 2015. № 12(18). — С. 209–211.

[10]. Мкртчян Е.Р. Состояние и региональные особенности воспроизводства научно-педагогических кадров в России: опыт социологического анализа // Научный вестник ВФ РАНХиГС, 2015. № 3. — С. 33–44.

[11]. Развитие сотрудничества с русскоязычной научной диаспорой: опыт, проблемы, перспективы. 2015. № 23. [И.Г. Дежина, Е.Н. Кузнецов, А.В. Коробков, Н.В. Васильев]; [гл. ред. И.С. Иванов]. — М.: Спецкнига, 2015

[12]. Разина Т.В. Системогенетические и метасистемогенетические закономерности развития системы мотивации научной деятельности // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки, 2016. № 1(35). — С. 104–108.

[13]. Соколов Д.В. Интеллектуальная миграция в Китае, Индии и России: некоторые международные сопоставления // Наука. Инновации. Образование, 2016. № 3(21). — С. 45–63.

[14]. Шабаловская М.В., Бохан Т.Г., Радишевская Л.В., Ульянич А.Л. Ценностно-смысловые барьеры в научно-исследовательской деятельности молодых учёных // Психологическая наука и образование, 2017. Т. 9. № 1. — С. 54–65.

[15]. G. Adair (1984) «The Hawthorne effect: A reconsideration of the methodological artifact» // Journal of Appl. Psychology No. 69 (2), P. 334–345 [Reviews references to Hawthorne in the psychology methodology literature.]

[16]. Cohen I., Duberley J., Ravishankar M.N. «Examining the Interplay of Career, Migration and National Cultural Identity: The Case of Indian Scientists» // International migration, 2015. No. 53. — P. 104–121.

[17]. Sabharwal M., Varma R. Scientific Diaspora: Stay Plans of Indian Faculty in the United States // perspectives on global development and technology, 2015. No 14(3) — P. 368–387.

## REFERENCES

[1]. Allakhverdyan A.G. Dynamics of scientific shots in the Soviet and Russian science: comparative-historical research. Moscow. 2014. 263 p.

[2]. Antsupov A.Ya. Strategic management. 2015. 344 p.

[3]. Voynilov Yu.L., Gorodnikova N.V., Gokhberg L.M., etc. // science Indicators: 2017: statistical collection / Nats. res. un-t Higher School of Economics. — М.: Higher School of Economics National Research University, 2017.

[4]. Gerasimova Yu.V., Kanishcheva T.M. Features of structure of motivation of scientific activity of employees of the sphere of agriculture // Economy and society. 2015. № 11 (14). P. 217–222.

[5]. Dlekin P.I., Guseva I.B. Features of the analysis and assessment of the research and development projects at the scientific and production enterprises. // The online magazine «Naukovedeniye». 2015. Volume 7, № 5. P. 34.

[6]. Dulin A.N., Ivanchenko O.S., Tikhonovskova M.P. Problems of reproduction of scientific shots — the main problem of modernization of social and economic life in Russia // In the collection: Social and economic institutes and processes in modern society the collection of scientific articles on materials of the international practical conference. 2016. P. 66–70.

[7]. Kazarina M.V. About a role of training of the top skills for scientific institutions of the academic sector // In the collection: SCIENCE TODAY: TASKS AND WAYS OF THEIR DECISION. Materials of the international scientific and practical conference. 2017. P. 57–58.

[8]. Konnov V.I., Yurevich M.A. Standard deviations: the Russian scientists in a mirror of norms and counternorms of scientific activity // psychology Questions. 2016. № 1. P. 96–109.

[9]. Kostrikova A.R. The system of motivation of young scientists to vigorous scientific activity // Science, the equipment and education. 2015. No. 12 (18). P. 209–211.

[10]. Mkrтчyan E.R. Sociological experience is in the study of state and regional aspects of reproduction of Academic Staff In Russia // Scientific bulletin of VF RANEPА. 2015. № 3. P. 33–44.

[11]. Development of cooperation with Russian-speaking scientific diaspora: experience, problems, prospects. 2015. No. 23. [I.G. Dezhin, E.N. Kuznetsov, A.V. Korobkov, N.V. Vasilyev]; [of an edition I.S. Ivanov]. 2015. Moscow.

[12]. Razina T.V. Systemogenesis and Meta-Systemogenesis Patterns of the Scientific Activity Motivation System // Yargu bulletin. Series Humanities. 2016. No. 1(35). P. 104–108.

[13]. Sokolov D.V. Intellectual migration in China, India and Russia: some international comparisons // Science. Innovations. Education. 2016. № 3 (21). P. 45–63.

[14]. Shabalovskaya M.V., Bokhan T.G., Radishevskaya L.V., Ulyanich A.L. Valuable and semantic barriers in research activity of young scientists // Psychological science and education. 2017. Volume 9. № 1. P. 54–65.

[15]. Adair G. (1984) «The Hawthorne effect: A reconsideration of the methodological artifact» Journal of Appl. Psychology 69 (2), 334–345. [Reviews references to Hawthorne in the psychology methodology literature.]

[16]. Cohen I., Duberley J., Ravishankar M.N. «Examining the Interplay of Career, Migration and National Cultural Identity: The Case of Indian Scientists» // international migration. 2015. 53 № 5. P. 104–121.

[17]. Sabharwal M., Varma R. «Scientific Diaspora: Stay Plans of Indian Faculty in the United States» // perspectives on global development and technology. 2015. 14 № 3 P. 368–387.

## RELEVANT ASPECTS OF THE STUDY OF SCIENTIFIC STAFF'S MOTIVATIONAL-VALUE ORIENTATION

**Dariya S. Aushkap** — Graduate Student (Master's Degree); Faculty of Psychology, Institute of Social Sciences; Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPА); 84/8, Vernadskogo Prospect, Moscow, 119606, Russia; e-mail: d.aushkap@gmail.com

**Kristina A. Ivanenko** — Associate Professor, Institute of Social Sciences; Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPА); 84/8, Vernadskogo Prospect, Moscow, 119606, Russia; e-mail: ivanenko.kristina@gmail.com

### ABSTRACT

The article considers the current state of personnel in the scientific sphere, as well as reveals the major factors influencing development and promoting of science in Russia. The comparative analysis of national and foreign experience of science management has been presented. The analysis has been carried out on the basis of official state statistics and recent researches in the field of science, sociology and psychology. The authors define high importance of studying the motivation-value orientation of scientific personnel and application of the researches' results in scientific sphere management.

**Keywords:** psychology of management, science management, acmeology, scientific personnel.

УДК 159.913

## **ЭВОЛЮЦИОННАЯ КОРТИКОЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИЙ ПРОИЗВОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ДВИЖЕНИЯМИ**



**Брыксина Зинаида Глебовна** — кандидат биологических наук, профессор кафедры анатомии и физиологии человека и животных Института биологии и химии Московского педагогического государственного университета; М. Пироговская, 1/1, Москва, Россия, 119991; e-mail: zg-briksina@mail.ru



**Ковалёв Виктор Вячеславович** — кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; пр. Вернадского, 84, Москва, Россия, 119606; e-mail: kovalev\_v@bk.ru



**Молчанова Елена Геннадьевна** — магистрант Московского педагогического государственного университета; М.Пироговская, 1/1, Москва, Россия, 119991; e-mail: lenmolch93@mail.ru

### **Введение**

Анализ механизмов организации произвольного управления показывает, что чем выше на эволюционной лестнице стоит данный организм, тем в боль-

шей степени его поведение регулируется корой большого мозга и тем больше возрастает дифференцированный характер этой регуляции. Закон прогрессивной кортиколизации функций ста-

новится одним из основных законов мозговой организации поведения, а корковые структуры являются основным инструментом осуществления высших психических функций [10]. В качестве

---

### **Резюме**

В статье приведены данные нейронаук по исследованию морфометрических показателей, таких как объёмная фракция нейронов, плотность нервных клеток, объём в мкм<sup>3</sup> пирамидных нейронов, объём в мкм<sup>3</sup> гигантских пирамид Беца, плотность расположения глиальных клеток, характеризующих развитие моторной коры в эволюционном ряду насекомых — приматы — человек. Все исследования проводились в слое V citoархитектонического поля 4, слой V. Основной целью работы является исследование характера нейро-глиальных взаимодействий в эффекторных слоях первичной двигательной коры, как морфофункционального субстрата функции произвольного управления моторной деятельности, как эфферентного компонента в структуре поведенческого акта. Для этого проводили серию фронтальных срезов толщиной 20 мкм, окрашенных крезил-виолетом по методу Ниссля в модификации, разработанной в лаборатории анатомии и архитектоники НИИ мозга РАМН. В результате проведённого исследования было показано, что кортиколизация функций, как процесс формирования систем афферентного синтеза и эфферентных систем нейронов, определяет характер целенаправленных поведенческих актов. В частности, увеличение объёмов пирамид Беца в филогенезе свидетельствует о прогрессивном развитии пирамидного тракта в филогенезе и более широких возможностях в организации движений, увеличение плотности принейрональной глии, свидетельствует о непосредственном участии в процессе электрогенеза нейрона при возрастании функциональных нагрузок. Данные исследования вносят существенный вклад в нейропсихологию как сравнительно-анатомический источник знаний о функциональной организации мозга, в акмеологию, для формирования представлений о механизмах и продуктивного развития моторной деятельности для последующей организации и профессиональной деятельности человека.

**Ключевые слова:** двигательная кора, гигантские пирамиды Беца, глиа, филогенез, моторная деятельность, продуктивное развитие моторной деятельности.

морфологической базы высших психических функций и организации поведения выступают корковые поля собственно лобной области. В целом корковые поля лобной доли обеспечивают организацию активной деятельности человека от произвольных движений, реализуемых через двигательную кору прецентральной области, до корковых полей лобной области, формирующих структурно-функциональный блок программирования, регуляции и контроля сложных форм поведения и волевой целенаправленной деятельности. Корковые поля прецентральной области наиболее тесно связаны с непосредственным управлением мотонейронами спинного мозга [7; 8; 11] Особого внимания заслуживает формирование в филогенезе первичной двигательной коры (поле 4, *area gigantopyramidalis*), в эффекторных слоях которых дифференцируются специализированные группы нейронов — гигантских пирамид Беца и формируется корковый механизм прямых связей двигательной коры с мотонейронами. Подобно эффекторным нейронам двигательных ядер передних рогов спинного мозга, называемых Шерингтоном «воронкой», пирамиды Беца на корковом уровне осуществляют конвергенцию разномодальной информации и могут рассматриваться в качестве командных нейронов, возбуждение которых достаточно для того, чтобы вызвать конкретный фрагмент поведения путём активации или торможения мотонейронов [1].

Гигантские пирамидные нейроны способны объединить информацию о программе движения и подготовить определённые мотонейроны до начала двигательного акта. Пространственное распределение гигантских пирамид предполагает функциональную связь этих нейронов с регуляцией мышечного тонуса антигравитационных мышц [2]. Совокупность приведённых данных позволяет считать, что пирамиды Беца, осуществляя прямое моносинаптическое воздействие на двигательные нейроны, формируют высоконадёжный рефлекторный механизм двигательного контроля, позволяющий удерживать равновесие при сложной локомоции наземных позвоночных, формируя, таким образом, наряду с иерархическими уровнями управления движениями, обходные пути прямых связей проекционных зон коры к двигательным нейронам. Наличие в двигательных системах последовательных и параллельных проводя-

щих путей обеспечивает более широкие возможности в организации движения, а следовательно, и поведения.

Поэтому исследование характера морфофункциональных изменений процесса кортиколизации функций произвольного управления, использующее количественные критерии, является весьма актуальной задачей для решения проблем поведения. Стоящие в настоящее время социальные проблемы перед современной психологией и акмеологией требуют углублённых знаний о принципах и закономерностях работы головного мозга, которые в значительной степени определяются структурно-функциональной организацией его клеточных элементов — нейронов и нейроглии. В совокупности эти клеточные элементы составляют единую морфологическую и функциональную основу головного мозга. В ходе эволюционного развития нейроны сформировались как ведущие в функциональном отношении клеточные структуры, выполняющие основную функциональную нагрузку, специфичную для нервной ткани. Функция глии, представляющая самый многочисленный тип клеток нервной системы, во многом остаётся неопределённой. Однако полагают, что только будущие сравнительно-анатомические исследования могут способствовать выяснению функционального значения этой клеточной популяции [12].

Цель работы — исследовать характер нейро-глиальных взаимодействий в эффекторных слоях первичной двигательной коры (поле 4, слой V), как морфологического субстрата функции произвольного управления моторной деятельности.

#### Методика и выборка исследования

Материалом для исследования послужил мозг ежей, зелёных мартишек, павианов, гамадрилов и человека (по два экземпляра каждого вида). Мозг брался лишь в том случае, если причиной смерти были заболевания, не связанные с поражением ЦНС. Исследование проводилось в поле 4 (подполе 4а) левого полушария — зоне проекций нижней конечности. Исследование проводилось на серии фронтальных срезов толщиной 20 мкм, окрашенных крезил-виолетом по методу Ниссля в модификации, разработанной в лаборатории анатомии и архитектоники НИИ мозга РАМН. Для окрашивания серии срезов исследуемой структуры коры отбирался каждый 10-й срез. Подряд на одном пре-

парате исследовалось не менее 5 полей зрения. Непосредственному количественному определению подлежали объёмная фракция нейронов и глиальных ядер, а также линейные размеры нейронов и ядер глии. Под объёмной фракцией понимается суммарный объём занимаемый телами компонента в единице объёма ткани. В работе применялся стереологический принцип определения объёмной фракции ( $V_v$ ), позволяющий получить информацию о пространственной структуре трёхмерных объектов на основе двумерных плоских срезов. Стереологические методы, совершенно необходимые при сравнительно-анатомическом исследовании, позволяют исключить влияние фактора дифференциальной усадки материала, оказывающей большие влияния на морфометрические показатели, искажая их значения [3–6] Использовался точечный метод счёта, при котором объёмная фракция компонента определяется отношением количества перекрестий квадратно-счётного окуляра с данными компонента к общему количеству перекрестий сетки окуляра (Глаголев, 1933). Дифференцировка глиальных элементов проводилась согласно описаниям П.Е. Снесарева, по величине, форме ядра и распределению в нём хроматина [13]. Выделяли олигодендроциты, астроциты и микроглиоциты. Для измерения линейных размеров нервных клеток и ядер глии применялся окуляр-микроскопический метод. Данные измерений обрабатывались статистически. Для оценки выборочных средних использовались доверительные интервалы при доверительной вероятности  $p = 0,95$ .

#### Результаты исследования и их обсуждение

Анализируя количественные показатели объёмных фракций нейронов и плотность их расположения, отмечаем, что наибольшее их значение характерно для насекомыхных (табл. 1 и 2).

В отряде приматов наблюдается уменьшение этих количественных параметров от низших обезьян к высшим и человека, для которого характерно наименьшее значение этих показателей. Выявленное уменьшение величины объёмной фракции и плотности нейронов является показателем активных процессов нейронного разряжения коры в значительной степени выраженных у человека.

Анализ объёмов пирамидных нейронов гигантских пирамид Беца слоя V

Таблица 1

**Объёмная фракция нейронов в V слое коры поля 4 (V<sub>н</sub>, %)**

Вид	M	m	σ
Ёж	1,56	0,045	0,181
Зелёная мартышка	1,37	0,055	0,272
Павиан гамадрил	0,978	0,062	0,226
Шимпанзе	1,53	0,127	0,365
Человек	1,06	0,057	0,225

Примечание. p = 0,95.

Таблица 2

**Плотность нервных клеток в V слое коры поля 4 (количество клеток в 0,01 мм<sup>2</sup>)**

Вид	M	m	σ
Ёж	285,85	19,57	78,27
Зелёная мартышка	124,28	8,07	43,63
Павиан гамадрил	85,45	5,96	29,82
Шимпанзе	136,82	8,95	38,64
Человек	73,28	6,0	23,4

показывает увеличение этого количественного показателя от насекомоядных к приматам (табл. 3 и 4). Наибольший объём характерен для пирамидных нейронов коры головного мозга человека. Особенно значительное увеличение объёмов характерно для пирамид Беца в коре человека (табл. 4).

У представителей насекомоядных пирамиды Беца не дифференцируются. В двигательной коре насекомоядных диагностируются пирамидные нейроны, объём которых достигает 1500–4000 мкм<sup>3</sup>, однако они рассматриваются только в качестве «гомологов» пирамид Беца.

Анализ количественных показателей объёмной фракции плотности расположения и объёмов нейронов косвенно указывает на интенсивно происходящее в филогенезе развитие дендритных ветвлений, площадей дендритных полей нейронов и их рецептивных поверхностей. Увеличение рецептивной поверхности нейрона создаёт большие возможности для афферентного синтеза, определяющего целенаправленный характер будущего поведенческого акта.

Данные количественных исследований плотности глиального комплекса слоя V свидетельствуют об увеличении плотности глии от насекомоядных к при-

матам (табл. 5). В связи с неоднородным клеточным составом глиальной популяции, проведён количественный анализ плотности отдельных видов глиальных клеток: олиго-, астро- и микроглии. Полученные количественные данные показали, что наиболее многочисленной и вариабельной клеточной популяцией глии является олигоглия [9]. Для элементов астроглии и микроглии характерна меньшая плотность расположения и незначительная вариабельность.

Особого внимания заслуживают данные о плотности принейрональной глии, а также количественный показатель отношения принейрональной

Таблица 3

**Объём пирамидных нейронов в V слое коры поля 4, мкм<sup>3</sup>**

Вид	M	m	σ
Ёж	587,0	31,95	156,5
Зелёная мартышка	687,28	65,26	326,32
Павиан гамадрил	743,15	66,0	330,3
Шимпанзе	602,87	34,14	170,72
Человек	935,97	42,3	173,9

Примечание. p = 0,95.

Таблица 4

**Объём гигантских пирамид Беца в V слое коры поля 4, мкм<sup>3</sup>**

Вид	M	m	σ
Ёж	3251	143,5	705,0
Зелёная мартышка	11630	1196,0	597,9
Павиан гамадрил	10295	1132,5	5661,5
Шимпанзе	27115	2038,0	10190,0
Человек	39045	2430,5	12150,0

Примечание. p = 0,95.

**Плотность расположения глиальных клеток в V слое коры поля 4 (количество клеток в 0,01 мм<sup>2</sup>)**

Вид	M	m	σ
Ёж	1293,05	32,0	128,0
Зелёная мартышка	1732,37	61,66	353,3
Павиан гамадрил	1632,03	81,77	408,58
Шимпанзе	1843,59	98,34	486,07
Человек	1672,48	96,2	377,23

глии к количеству нейронов (перинеурональный индекс). Перинеурональными сателлитами считаются глиальные клетки, расположенные на расстоянии одного ядра от сомы нейрона. Работами прошлых лет убедительно показано, что вокруг функционирующих нейронов происходит увеличение глиальных клеток, занимающих перинеурональное положение. Анализируя количественный показатель плотности расположения перинеурональной глии, отмечаем увеличение её количества в филогенезе. Так, для всего поперечника коры её плотность в двигательной коре насекомых составляет 61, у человека — 219 клеток в 0,01 мм<sup>2</sup>.

Рассматривая отношение плотности перинеурональной глии к плотности нейронов (перинеурональный индекс) отмечаем его значительное увеличение от насекомых к приматам и человеку. Так, его значение для всего поперечника поля 4 составляет: насекомые — 0,27, низшие узконосые — 0,85, человек — 1,76. Оба количественных параметра демонстрируют усиление индекса в филогенезе нейро-глиальных взаимодействий.

### Выводы

Полученные количественные данные позволили выявить ряд следующих морфофункциональных особенностей процесса прогрессивной кортиколизации в филогенезе функции произвольного управления движениями:

1. Увеличение в филогенезе (от насекомых к приматам) объёмов пирамидных нейронов обеспечивает увеличение рецептивной поверхности нейронов, а также большие возможности внутриклеточной регенерации.

2. Дифференцировка в эфферентном слое (V) двигательной коры приматов специализированных групп нейронов (пирамид Беца), формирующих прямые связи проекционных зон двигательной коры с двигательными нейронами спинного мозга.

3. Увеличение объёмов пирамид Беца в отряде приматов от низших узконосых обезьян к высшим узконосым и человеку свидетельствует о прогрессивном развитии пирамидного тракта в филогенезе и более широких возможностях в организации движений.

4. Уменьшение объёмной фракции и плотности расположения нейронов, свидетельствующие об интенсивном процессе разряжения коры, связано с увеличением площади дендритных полей нейронов.

5. Увеличение объёмов пирамид Беца в отряде приматов от низших узконосых обезьян к высшим узконосым и человеку свидетельствует о прогрессивном развитии пирамидного тракта в филогенезе и более широких возможностях в организации движений.

6. Увеличение плотности перинеурональной глии и перинеуронального индекса свидетельствует о непосредственном участии в процессе электрогенеза нейрона при возрастании функциональных нагрузок.

Таким образом, кортиколизация функций — это процесс формирования систем афферентного синтеза и эфферентных систем нейронов, определяющий характер целенаправленных поведенческих актов.

### Заключение

Полученные результаты позволили зафиксировать количественные данные по морфофункциональной организации двигательной коры в филогенезе. Данные результаты вносят существенный вклад в практическую психологию, нейропсихологию как сравнительно-анатомический источник знаний о функциональной организации мозга, а также в акмеологию, для формирования представлений о механизмах и продуктивного развития моторной деятельности для последующей организации и профессиональной деятельности человека.

### ССЫЛКИ

[1]. Bentley D., Konishi M. / Neural control of behavior. Ann. Rev. neurosci., Vol. 1, p. 35–59. 1978.

[2]. Claire-Bénédicte Rivara, Chet C. Sherwood, Constantin Bouras, Patrick R., Hof. Stereologic characterization and spatial distribution patterns of Betz cells in the human primary motor cortex. Anat Rec Part A 270A: p. 137–151, 2003. DOI 10.1002/ar.a.100015.

[3]. Haug H., Kuhl S., Mechke E., Sass N-L., Wasner K. The significance of morphometric procedures in the investigation of age changes in cytoarchitectonic structures of human brain. J. Hirnforsch. Vol 25, p.353–374. 1984.

[4]. Long J.M., Mouton P.R., Jucker M. & Ingram D.K. What counts in brain aging? Design-based stereological analysis of cell number. J.Gerontology. Vol. 54, p. 407–417. 1999.

[5]. Mouton P.R. History of modern stereology. IBRO History Neurosci. 2005.

[6]. Pannese E. Morphological changes in nerve cells during normal aging. Brain Struct Funct p. 85–89. 2018.

[7]. Penfield W. Evans J. The frontal lobe in man: a clinical study of maximum removal // Brain. — 1995. № 58.

[8]. Бец В.А. Московский врачебный вестник, — М., 1874, № 25. — С. 426.

[9]. Брыксина З.Г. Архитектоника олигодендроглии в соматомоторной коре человека / Сборник «Физиология развития человека», — М., 1986.

[10]. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М.: Просвещение, 1960.

[11]. Кукуев Л.А. Структура двигательного анализатора (эволюция, связи и роль в патологии мозга). — Л.: Медицина, 1968.

[12]. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. — М.: Академа, 2002. — С. 88–162.

[13]. Снесарев П.Е. Цитоархитектоника коры большого мозга человека. — М.: Медгиз, 1949.

## REFERENCES

- [1]. Bentley D., Konishi M. / Neural control of behavior. *Ann. Rev. neuroscel*, 1, 35–59. 1978.
- [2]. Claire-Bénédictie Rivara, Chet C. Sherwood, Constantin Bouras, Patrick R., Hof. Stereologic characterization and spatial distribution patterns of Betz cells in the human primary motor cortex. *Anat Rec Part A 270A*: p. 137–151, 2003. DOI 10.1002/ar.a.100015.
- [3]. Haug H., Kuhl S., Mechke E., Sass N-L., Wasner K. (1984). The significance of morphometric procedures in the investigation of age changes in cytoarchitectonic structures of human brain. *J. Hirnforsch* 25:353–374. 1984.
- [4]. Long J.M., Mouton P.R., Jucker M. & Ingram D.K. (1999). What counts in brain aging? Design-based stereological analysis of cell number. *J.Gerontology* 54A: B407-B417.
- [5]. Mouton P.R. History of modern stereology. *IBRO History Neurosci.* 2005.
- [6]. Pannese E. Morphological changes in nerve cells during normal aging. *Brain Struct Funct* 216:85–89. 2011.
- [7]. Penfield W. Evans J. The frontal lobe in man: a clinical study of maximum removal // *Brain*. — 1995 — № 58.
- [8]. Bets V.A. Moskovskiy vrachebnyi vestnik, — 1873–1874, 25, 426.
- [9]. Брыксина З.Г. Архитектоника олигодендроглии в соматомоторной коре человека. / сб. «Физиология развития человека», М., 1986.
- [10]. Игитский Л.С. Развитие высших психических функций, — М., 1960.
- [11]. Кукеев Л.А. Структура двигательного анализатора (эволюция, связи и роль патологии мозга). — «Медицина», Ленинградское отделение. Л., 1968.
- [12]. Лурья А.Р. Основы нейропсихологии — М.: «Академия», 2002. с. 88–162.
- [13]. Снесарев П.Е. Цитоархитектоника коры большого мозга человека. М., «Медгиз», 1949.

## EVOLUTIONARY CORTICALIZATION OF THE FUNCTIONS OF ARBITRARY MOVEMENTS' CONTROL

**Zinaida G. Bryksina** — PhD (Biology), Professor, Department of Anatomy and Physiology of Humans and Animals, Institute of Biology and Chemistry, Moscow Pedagogical State university; M.Pirogovskaya, 1/1, Moscow, 119991, Russia; e-mail zgbryksina@mail.ru

**Victor V. Kovalev** — PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Acmeology and Psychology of Professional Activity, Faculty of Psychology, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA); Vernadskogo Prospect, 84, Moscow, 119606, Russia; e-mail kovalev\_v@bk.ru

**Elena G. Molchanova** — Graduate Student, Moscow Pedagogical State University, M. Pirogovskaya, 1/1, Moscow, Russia, 119991, Russia; e-mail lenmolch93@mail.ru

### ABSTRACT

The article presents the data of neuroscience on studying the morphometric parameters such as volume fraction of neurons, density of nerve cells, volume of pyramidal neurons in  $\text{mk}^3$ , amount of Betz giant pyramids in  $\text{mk}^3$ , density of glial cells characterizing the development of the motor cortex in evolutionary line Insectivorous — Primates — Human. All the studies were conducted in layer V, cytoarchitectonics field 4. The main goal of this work is studying the nature of the character of neuro-glial interactions in the effector layers of the primary motor cortex (zone 4, layer V), as morphofunctional substrate of an arbitrary function of motor activities control as an efferent component in the structure of the behavioral act. Therefore there was carried out a series of frontal slices with a thickness of 20 microns, painted with cresyl-violet according to Nissle's method in modification, developed in the laboratory of anatomy and architectonics of the Brain Research Institute of the Russian Academy of Medical Sciences.

The study has shown that functions' corticalization, as a process of formation of systems of afferent synthesis and efferent systems of neurons, determines the nature of targeted behavioral acts. In particular, the increase in volume of Betz pyramids in phylogenesis indicates the progressive development of the pyramidal tract in phylogenesis and more capacity in movements, increase of the density of perineuronal glia, give evidences of direct participation in the process of electrogenesis neuron at increasing of functional loads.

These studies make a significant contribution to neuropsychology as a comparative anatomical source of knowledge about the functional organization of the brain, to acmeology, in order to form the ideas about the mechanisms and the productive development of the motor activity for the subsequent organization and professional activities of human beings.

**Keywords:** motor cortex, Betz giant pyramids, glia, phylogenesis, motor activity, motor development of productive activities.

## ПСИХОКОРРЕКЦИЯ В СИСТЕМЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ: ОТ ОПИСАНИЯ К ПРАКТИКЕ



**Блинков Александр Николаевич** — кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности факультета психологии Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС); пр. Вернадского, 84, к. 8; Москва, Россия; e-mail: 5780604@gmail.ru

Теоретический анализ проблемы соотношения психологической и акмеологической коррекционной деятельности проводился нами в следующей логике: был осуществлён сравнительный анализ общего и особенного в психологической и акмеологической коррекционной деятельности, включающий в себя изучение теоретических и практических аспектов акмеологической коррекционной деятельности; выделение акмеологических аспектов деятельности практического психолога.

В основу анализа были положены работы, в которых используется понятие психолого-акмеологической и акмеологической коррекции.

Особенности психолого-акмеологической коррекции рассматривались в работах С.Е. Заковряшиной, А.А. Тетерина, А.А. Никольской, Е.А. Сенициной, Г.Г. Вербиной [1–5]. Анализ данных работ позволит нам выделить уже изученные аспекты акмеологической коррекционной деятельности.

А.А. Тетерин рассматривает психолого-акмеологическую коррекцию как компонент психологического сопровождения профессиональной деятельности государственного служащего и понимается как целевое психолого-акмеологическое воздействие на психологические образования личности государственно-

го служащего с целью оптимизации его профессиональной деятельности [2]. По его мнению, акмеологическая суть коррекции состоит в том, что психолог структурирует собственную коррекционную деятельность, выбирает те или иные методы психологической коррекции в ответ на происходящие у клиента изменения. Исходя из этого, Тетерин выделяет условия эффективной психолого-акмеологической коррекции: профессиональная компетентность психолога; наличие системного алгоритма его работы; отслеживание динамики изменения сознания и поведения клиента во время проведения коррекционных мероприятий; понимание клиентом (или группой клиентов) причин возникновения сложных профессиональных ситуаций, требующих использования психолого-акмеологической коррекции [2].

Акмеологическими факторами, оптимизирующими коррекционную деятельность психолога, являются, с одной стороны, факторы, связанные с клиентом (учёт ожиданий клиента от процесса коррекции; осознание клиентом значимости коррекционной работы; содержание и уровень сложности проблем клиента; готовность клиента к сотрудничеству); с другой — факторы, связанные с профессиональной деятельностью психолога (точность диагностики

проблем клиента; адекватный выбор тех или иных методов психологической коррекции на каждом этапе коррекции; прогнозирование краткосрочных, среднесрочных и долгосрочных результатов воздействия; вариативность использования коррекционных методов на разных этапах коррекции).

В работе С.Е. Заковряшиной изучается проблема сопротивляемости клиента в работе с психологом. В качестве клиентов рассматриваются военнослужащие — участники военных действий. Объектом исследования является коррекционная работа по преодолению боевого стресса [1]. Автор выделил особенности поведения клиента в преодолении стресса посредством коррекционной деятельности психолога: конструктивную и пассивную. В процессе конструктивной стратегии клиент осуществляет сотрудничество с психологом; анализирует психологические проблемы и способы их преодоления; осуществляет позитивное переосмысление проблем; повышает самооценку и самоконтроль, стремится к дальнейшей самореализации в системе военной службы. Клиенты с пассивной стратегией преодоления стресса фиксируются на негативных переживаниях за счёт ригидности мотивационно-смысловой сферы и негибкости социального поведения, что приводит

### РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены: 1) актуальность темы исследования, которая определяется недостаточной изученностью и необходимостью научного анализа проблемы общего и особенного в реализации психологической и акмеологической коррекции; 2) проведён сравнительный анализ общего и особенного в психологической и акмеологической коррекции; выделены теоретические аспекты изучения акмеологической коррекционной деятельности; определено содержание акмеологической коррекционной деятельности; выделены существенные особенности акмеологической коррекционной деятельности в их отличии от психологической коррекции — это коррекция психически здоровых людей с целью оптимизации траекторий их личностно-профессионального развития в сложных, экстремальных условиях деятельности.

**Ключевые слова:** акмеологическая коррекция, психологическая коррекция, психолого-акмеологическое воздействие, акмеологический тренинг, траектории личностно-профессионального развития.

к невозможности дальнейшего прохождения военной службы.

Алгоритм акмеологической коррекции выстраивается с учётом структуры нарушений психического здоровья военнослужащих после боевого стресса, на основе которой выстраивается индивидуальная стратегия коррекции. К нарушениям психического здоровья относятся: стрессовые реакции; невротические синдромы; экстраили интропунитивная направленность кульминационной разрядки аффекта; внутриличностная дезинтеграция личности, неэффективные компенсаторные механизмы социальной адаптации.

С.Е. Заковряшина описывает алгоритм составления индивидуальных программ для проведения акмеологической коррекции с учётом уровня совпадения объективной и субъективной оценок психического здоровья военнослужащих, а также с учётом того, в каких сферах проявляются данные расстройства: антиципационной; ауторегулятивной; эмоционально-чувственной; мотивационно-смысловой; социально-перцептивной; организационно-коммуникативной; организационно-технологической.

Система методов акмеологической коррекции включает в себя подсистемы методов: психологические (методики релаксации, аутогенной тренировки и т. д.), социально-психологические (превентивные меры преодоления стресса в подразделении), педагогические (обучение технологиям сохранения здоровья), аутопсихологические (знание конструктивных стратегий преодоления стресса в рамках своих психологических особенностей) и валеологические (знание системы поддержания оптимального здоровья) [1].

Г.Г. Вербина в качестве предмета акмеологической коррекции выделяет профессиональное здоровье специалиста. Основной задачей акмеологической коррекции является восстановление целостности психофизиологических и индивидуально-личностных особенностей человека, формирование у него установки на самопознание, самоорганизацию и самосовершенствование [5]. Основной коррекционной технологией является рефлексивная саморегуляция.

А.А. Никольская изучала предпринимательскую деятельность, в рамках которой под акмеологической коррекцией понимается психолого-информационное динамическое регулирующее воздействие для формирования эффек-

тивных взаимоотношений конкурентов в предпринимательской деятельности [3]. Результатом такого коррекционного воздействия является оптимизация конкурентных отношений: от «конфронтации» к «сосуществованию», «взаимоддействию», «сотрудничеству». Предложенная автором модель коррекции конкурентных отношений предпринимателей включает в себя: акмеологическую диагностику, осуществляемую в режиме мониторинга, анализ, экспертизу, оценку проблемы, разработку программы коррекции (комплекса коррекционных действий), акмеологическое консультирование и собственно коррекцию конкурентных отношений [3].

Проведённый анализ научной литературы позволил выделить наиболее изученные аспекты проблемы акмеологической коррекции: дано определение акмеологической коррекции как системного психологического воздействия на те или иные психологические образования личности с целью её полноценного развития и функционирования; выделены сферы применения акмеологической коррекции: управление, предпринимательство, военная сфера; определены психологические ситуации, в которых используется акмеологическая коррекция, — особые условия деятельности, стресс, конфликтные отношения, приводящие к личностной и поведенческой дезинтеграции человека; разработана система и алгоритм акмеологической коррекции; определены технологии и методы акмеологической коррекции.

Проблема психологической коррекции изучалась преимущественно в работах медицинских психологов применительно к различным сферам психических нарушений и деформаций [6–9]. Анализ данных работ позволил нам вычленивать некоторые аспекты акмеологической направленности в коррекционной работе психолога: комплексность в проведении коррекции, индивидуальный подход к клиенту, работа с целостной психикой — восстановление целостности функционирования личности за счёт коррекции отдельных её частей.

Т.М. Васильева изучала психокоррекционную работу с Я-концепцией больных шизофренией: описаны психодиагностические методики изучения Я-концепции, а также программа психологической коррекции [6]. На наш взгляд, акмеологические аспекты коррекционной работы, описанные Василь-

евои, состоят в интегративном подходе работы с Я-концепцией, включающем когнитивный, эмоциональный и мотивационно-поведенческий компоненты Я-концепции. Эффективность такой целостной коррекционной работы состоит в том, что происходит повышение целостности, интегрированности, и сбалансированности Я-концепции, а отдалённым эффектом является актуализация и задействование творчества, что приводит к развитию целостности личности.

О.А. Шевцова разработала индивидуальный подход к реализации коррекции для сотрудников спецслужб в зависимости от типа расстройств, индивидуальной психокоррекции и разработкой рекомендаций по повышению эффективности профессиональной деятельности, что также отражает акмеологический аспект в проблеме коррекционной работы [7]. При разработке методики коррекционной работы она учитывала технологическую составляющую — определение эффективных психокоррекционных методик (техники релаксации, аутогенный тренинг, поведенческая психотерапия), кроме того, ею был разработан оптимальный график работы психолога, проводящего психокоррекционные мероприятия: не более двух пациентов в день, восстановительная работа для самого психолога.

В исследовании В.А. Олешко изучена комплексная психофизиологическая, фармакологическая, психотерапевтическая и психологическая коррекция нарушенных функций: психоэмоционального состояния, интеллектуально-гностических функций, нейрофизиологических характеристик ЦНС, физической работоспособности, функциональных резервов организма [8].

А.И. Чижова сделала акцент на использовании аутопсихологических технологий самопознания и самокоррекции в процессе коррекции дезадаптивных нарушений психики, вызванных соматическими заболеваниями: тревожно-депрессивных настроений, психосоциальной и личностной дезадаптации, когнитивных искажений, низкого уровня субъективного контроля [9]. Предметом психологической коррекции является, по сути, повышение уровня осознания себя в ситуации болезни: системы отношений, собственных иррациональных суждений. В результате происходит восстановление целостности психики за счёт исключения иррациональных представлений, нормализации

эмоционального состояния, формирования внутреннего локуса контроля.

Таким образом, анализ работ по психологической коррекции показал, что данный вид коррекционной работы используется преимущественно применительно к различного рода расстройствам психики — психическим, невротическим, соматическим. Для разработки акмеологической направленности профессиональной деятельности акмеолога кадровой работы этот опыт может быть использован, во-первых, с точки зрения использования приёмов и методов работы с так называемыми мишенями коррекции: Я-концепция, психоэмоциональное состояние, интеллектуально-гностические функции, нейрофизиологические характеристики ЦНС, физическая работоспособность, функциональные резервы организма, локус контроля; во-вторых, с точки зрения реализации комплексного подхода при реализации коррекционных мероприятий, включающего психофизиологическую, фармакологическую, психотерапевтическую и психологическую коррекции; в-третьих, использование коррекционных технологий и методов; в-четвёртых, использование организационного алгоритма работы психолога.

Акмеологические аспекты коррекционной работы выделены также авторами, которые занимаются социально-психологической коррекцией в рамках изучения нарушений подросткового поведения, а также тренинговой работы [10–13]. Так же как и при индивидуальной коррекционной работе, акмеологические аспекты социально-психологической коррекции состоят в работе с целостной социальной-психологической системой и использовании комплекса методов. В.А. Янышева, например, при социально-психологической коррекции асоциальной групповой активности подростков использует комплексную коррекционную работу, включающую, с одной стороны, оценку степени энтропии асоциальной группы, с другой стороны, работу по снижению статуса или удалению асоциальных неформальных лидеров, а с третьей стороны — выявление потенциальных про-социальных лидеров среди участников группировок [10]. Она подчёркивает, что оптимизировать социально-психологическую коррекцию девиантного поведения подростков можно за счёт проведения предварительных мероприятий по усилению групповой энтропии

за счёт видоизменения состава подростковой группы.

Акмеологический аспект коррекционной работы представлен в работах О.Н. Сибгатуллиной и О.А. Хашиной. В своём исследовании они разработали технологии социально-психологической коррекции самооотношения и самореализации средствами целенаправленного воздействия психолога и внутригруппового взаимодействия. Результатом коррекционной работы является повышение целостности личности, взаимосвязь компонентов сферы «Я», повышение уровня самоактуализации [11; 12]. Индивидуальный подход в данной коррекционной методике представлен с учётом сензитивности каждой возрастной группы. В частности, показано, что ранний юношеский возраст является наиболее продуктивным для социально-психологической коррекции самооотношения личности.

И.А. Сальникова разработала комплексную коррекционную методику коррекции неадекватных родительских позиций, включающую в себя: диагностику типа родительской позиции; коррекцию стратегии работы с родителями в зависимости от типа нарушения родительской позиции; оценку эффективности проделанной коррекционной работы [13]. Индивидуализация форм коррекционной работы зависит от типа нарушений родительской позиции.

Таким образом, разработанные на сегодняшний день технологии социально-психологической коррекции позволяют осуществить коррекционную работу в двух направлениях: 1) коррекцию группового неэффективного или асоциального поведения (неадекватные родительские позиции, асоциальные подростковые группы); 2) коррекцию процессов самооотношения, самоопределения средствами социально-психологического тренинга.

Таким образом предметом психолого-акмеологической коррекции является коррекция траекторий личностно-профессионального развития на основе выявленных потенциалов развития и задействования самости (мотивации саморазвития, самореализации), что будет способствовать развитию аутопсихологической компетентности личности как интегративной личностной способности, обеспечивающей оптимальную внутреннюю конфигурацию способностей личности в сфере самопонимания и самореализации [14].

## ССЫЛКИ

- [1]. *Заковряшина С.Е.* Психолого-акмеологическая коррекция психического здоровья военнослужащих после боевого стресса: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2008. — 25 с.
- [2]. *Тетерин А.А.* Психолого-акмеологическая коррекция деятельности государственных служащих в напряжённых ситуациях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук — М., 2011. — 25 с.
- [3]. *Никольская А.А.* Психолого-акмеологическая коррекция отношений конкурентов в предпринимательстве // Акмеология, 2012. № 4(44). — С. 104–107.
- [4]. *Синицина Е.А.* Психолого-акмеологические особенности комплексной реабилитации инвалидов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук — М., 2010. — 22 с.
- [5]. *Вербина Г.Г.* Психолого-акмеологическая концепция развития профессионального здоровья специалиста: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Тамбов, 2011. — 35 с.
- [6]. *Васильева Т.М.* Динамика структуры Я-концепции в процессе психологической коррекции у больных шизофренией: Автореф. дис. ... канд. психол. наук, СПб, 2004 — 23 с.
- [7]. *Шевцова О.А.* Психологическая коррекция расстройств невротического уровня у лиц опасных профессий: Автореф. дис. ... канд. биол. наук. — М., 2010. — 24 с.
- [8]. *Олешко В.А.* Медико-психологическая коррекция психосоматических нарушений у ветеранов подразделений особого риска в отдалённом периоде: Автореф. дис. ... д-ра медицин. наук, СПб, 2007. — 36 с.
- [9]. *Чижова А.И.* Психологическая коррекция отношения к болезни в лечении соматоформных расстройств: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб, 2012. — 22 с.
- [10]. *Янышева В.А.* Системно-психологическая коррекция асоциальной групповой активности подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук, — М., 2008 — 24 с.
- [11]. *Сибгатуллина О.Н.* Социально-психологическая коррекция самооотношения личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2011. — 24 с.
- [12]. *Хашина О.А.* Социально-психологическая коррекция акцентуаций характера путём формирования личностного самоопределения: Автореф. дис. канд. психол. наук, — Самара, 1998. — 23 с.

[13]. Сальникова И.А. Социально-психологическая коррекция неадекватных родительских позиций: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2010. — 23 с.

[14]. Стеннова Л.А. Аутопсихологическая компетентность в контексте изучения механизмов саморазвития личности // Акмеология, 2017, № 2(62). — С. 27–34.

## REFERENCES

[1]. Zakovryashina, S.E. Psychological and acmeological correction of mental health of servicemen after combat stress: author's abstract. dis.... kand.psih. Sciences: 05.26.02 / Zakovryashina, Svetlana Evgenievna — M., 2008 — 25 p.

[2]. Teterin, A.A. Psychological and acmeological correction of the activity of civil servants in tense situations: author's abstract. dis.... kand.psih. Sciences 19.00.13 / Teterin, Anatoly Anatolievich — M., 2011 — 25 p.

[3]. Nikolskaya, A.A. Psihologo-Akmeologichesky correction of relations of competitors in business // Akmeologiya. №4 (44). 2012. — 104–107.

[4]. Sinitsina, E.A. Psychological and acmeological features of complex rehabilitation

of disabled people: author's abstract. dis... kand.psihol.nauk — 19.00.13, / Sinitsina, Elena Anatolievna — M., 2010 — 22 p.

[5]. Verbina, G.G. Psychological and acmeological concept of the development of professional health specialist: the author. dis... dokt.psihol.nauk, 19.00.13, / Verbina, Galina Georgievna — Tambov, 2011 — 35 p.

[6]. Vasilyeva, T.M. Dynamics of the structure of the self-concept in the process of psychological correction in patients with schizophrenia: author's abstract. dis... candidate.psih.nauk, 19.00.04, / Vasilyeva, Tamara Mikhailovna — St. Petersburg, 2004 — 23 p.

[7]. Shevtsova, O.A. Psychological correction of neurotic disorders in persons of dangerous occupations: author's abstract. dis... kand.biolog.nauk, 05.26.02, / Shevtsova, Olga Aleksandrovna — M., 2010 — 24 p.

[8]. Oleshko, V.A. Medico-psychological correction of psychosomatic disorders in veterans of special risk units in the long-term period: author's abstract. dis... Doct. medical.nauk, 05.26.02, / Oleshko, Victor Alekseevich. — St. Petersburg, 2007 — 36 p.

[9]. Chizhova, A.I. Psychological correction of the attitude to the disease in

the treatment of somatoform disorders: author's abstract. dis... kand.psihol.nauk 19.00.04, / Chizhova, Alisa Igorevna — St. Petersburg, 2012 — 22 p.

[10]. Yanysheva, V.A. System-psychological correction of antisocial group activity of adolescents: author's abstract. dis.... kand.psihol.nauk, 19.00.05, / Yanysheva, Vera Aleksandrovna — M., 2008. — 24 p.

[11]. Sibgatullina O.N. Socially-psychological correction of self-relationship of the person: the author's abstract. Dis.... Cand. Sc., 19.00.05, / Sibgatullina, Olga Leonidovna — Yaroslavl, 2011 — 24 p.

[12]. Khashin, O.A. Socially-psychological correction of accentuations of character by formation of personal self-determination: the author's abstract. dis...kand. psychol.nauk, 19.00.05, / Hashina, Olga Aleksandrovna — Samara, 1998 — 23 p.

[13]. Salnikova, I.A. Socio-psychological correction of inadequate parental positions: the author's abstract. dis.... Cand.sp.Shol.nauk 19.00.05, / Salnikova, Irina Anatolievna. — M., 2010 — 23 p.

[14]. Stepnova, L.A. Autopsychological competence in the context of studying the mechanisms of self-development of personality // Akmeologiya, 2017, No. 2 (62), P. 27–34.

## PSYCHO-CORRECTION IN THE SYSTEM OF ACMEOLOGICAL CONCEPTS: FROM DESCRIPTION TO PRACTICE

**Alexander N. Blinkov** — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor; Department of Acmeology and Psychology of Professional Activities; Faculty of Psychology; Institute of Social Sciences; Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA); Vernadskogo Prospect, 84/build. 8, Moscow, Russia; e-mail: 5780604@mail.com

### ABSTRACT

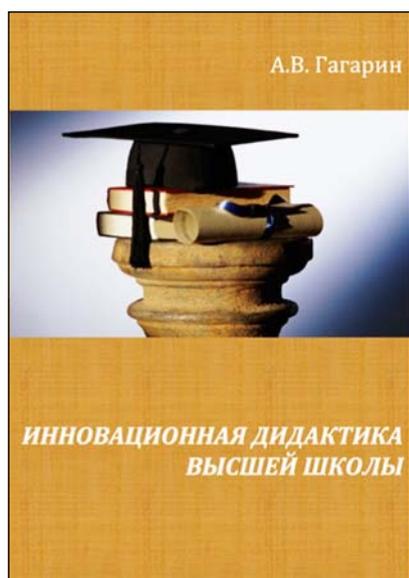
The article considers: 1) the relevance of the research's topic, which is determined by insufficient knowledge and the need for scientific analysis of the problem of the common and the peculiar in implementation of psychological and acmeological correction; 2) the results of the study: the comparative analysis of the common and the specific in psychological and acmeological correction has been carried out; the theoretical aspects of studying the acmeological correctional activity have been outlined; the content of correctional activity has been determined; the essential features of the acmeological corrective activity have been defined in their difference from the psychological correction — that is the correction of mentally healthy people aimed at optimizing the pathways of their personal and professional development in difficult, extreme conditions of activity.

**Keywords:** acmeological correction, psychological correction, psychological and acmeological influence, acmeological training, pathways of personal and professional development.

## РЕЦЕНЗИИ REVIEWS

### ИННОВАЦИОННАЯ ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ОБ АКТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ДЛЯ АСПИРАНТОВ

INNOVATIVE DIDACTICS OF HIGHER SCHOOL: (THEORY, TECHNIQUES,  
METHODS) ON THE RELEVANT MODEL OF THE ACADEMIC DISCIPLINE  
FOR POSTGRADUATE STUDENTS



**Гагарин А.В.** Инновационная дидактика высшей школы: теория, технологии, методы: Электронное учебное пособие для аспирантов (очно-дистанционный курс «Педагогика и психология высшей школы»). — М.: Изд-во МААН, 2018. — 484 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eco-anthropology.ru/psihologiya-i-pedagogika-vysshey-shkoly/>

**Gagarin A.V.** Innovative didactics of higher school: theory, techniques, methods: Electronic textbook for graduate students (online-course «Pedagogy and psychology of higher school»). Moscow, 2018. 484 p. Available: <http://eco-anthropology.ru/psihologiya-i-pedagogika-vysshey-shkoly/>

Вышло в свет учебное пособие «Инновационная дидактика высшей школы: теория, технологии, методы», его автор — Гагарин Александр Валерьевич, доктор педагогических наук, профессор Института общественных наук РАНХиГС при Президенте Российской Федерации.

Пособие представляет собой оригинальную «дидактическую версию» учебной дисциплины «Педагогика и психология высшей школы», адресовано оно аспирантам. Пособие подготовлено в электронном формате и может быть успешно использовано в очно-дистанционном и онлайн обучении, с учётом современных условий развития высшего образования в России и в мире, и в связи с положениями действующего Федерального государственного стандарта высшего образования.

Согласно действующему Закону РФ «Об образовании», аспирантура сегодня — это третий уровень высшего образования. Государственная аттестация выпускников аспирантуры предполагает присвоение им квалификации «Пре-

подаватель-исследователь». Поэтому выраженная дидактическая составляющая в рецензируемом учебном пособии более чем оправдана на современном этапе развития системы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации.

А.В. Гагариным осмыслен многолетний опыт собственной научно-педагогической деятельности в вузах Москвы и Московской области. Обобщены и систематизированы апробированные ранее авторские разработки разных моделей дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» как в традиционном, так и в инновационном вариантах.

Апробация предлагаемой в учебном пособии модели успешно прошла в последние четыре года на кафедре акмеологии и психологии профессиональной деятельности Института общественных наук РАНХиГС. Отрадно, что автор пособия в большой мере систематизировал как собственный научно-педагогический опыт, так и обобщил богатейший теоретический и практический потенциал ка-

федры, накопленный за 25 лет её работы по данному направлению.

Это позволяет автору данного пособия и одноимённого учебного курса реализовать дисциплину «Педагогика и психология высшей школы» на основе вариативности её содержания и форм организации учебной деятельности — и классических, и инновационных, — что позволяет работать в самых разных аудиториях слушателей (аспиранты разных специальностей и направленностей обучения, слушатели системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, практикующие и будущие преподаватели высшей школы и др.).

Оригинальность и авторский вклад в реализацию ключевой миссии учебной дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» в современных условиях заключается в актуализации и ориентировке самостоятельной деятельности аспирантов. При этом акцент сделан не только на осмысление содержания теоретически и методически сложного учебного курса (имеющего и фундаментальное, и прикладное

значение в подготовке современного преподавателя), но и предшествующего аспирантскому учебному и практического опыта.

Педагогическое взаимодействие при использовании учебного пособия нацелено, прежде всего, на создание условий для развития рефлексивной профессиональной позиции будущего преподавателя-исследователя. Данный подход способствует становлению преподавателя «думающего», мыслящего», осуществляющего свою профессиональную деятельность на «исследовательском» уровне.

Сам по себе учебный курс задуман автором как последовательность «неоднозначной», и где-то противоречивой проблематики и содержания, которое организационно реализуется в форме 15-ти тематических учебных дискуссий.

На взгляд автора именно дискуссионный формат дисциплины позволяет аспирантам актуализировать уже сформированную в той или иной мере профессионально-педагогическую компетентность на предыдущих этапах обучения, а также «пересмотреть» свой предшествующий профессиональный (и педагогический, если таковой уже имеется) опыт, сложившиеся представления о профессии педагога в контек-

те современных тенденций развития педагогической и психологической науки, комплексного анализа разных факторов, влияющих на эффективность учебной деятельности и собственно педагогического взаимодействия.

В конечном итоге аспиранты получают возможность осмыслить уровень собственной готовности (теоретической, дидактической и методической, практической) к работе в качестве преподавателя, по словам автора пособия, на «повышенном» («исследовательском») уровне «погружения в профессию педагога».

В этой связи построена теоретическая часть содержания, что дидактически представлено опорными материалами, которые включают и авторские наработки, и тексты и выдержки из признанных научным и педагогическим сообществом источников. Кроме того автор использовал широко известные классические работы в области педагогики и психологии высшей школы, а также инновационные разработки интерактивных методов обучения.

Пособие, несомненно, может претендовать на оригинальность ряда подходов, но прежде всего, в части дидактической интерпретации содержания дисциплины в связи с современным

этапом развития высшего образования в мире и в России и требованиями действующего Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (подготовка научно-педагогических кадров, уровень высшего образования «Аспирантура»).

Важно, что предложенная в пособии инновационная дидактическая модель учебной дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» была успешно апробирована в процессе подготовки преподавателей-исследователей в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (2015–2018); в Институте биоинженерии Федерального исследовательского центра «Фундаментальные основы биотехнологии» Российской академии наук (2016–2017); в Институте общей генетики им. Н.И. Вавилова Российской академии наук (2016–2017).

Отметим, что пособие вызовет интерес не только у студентов аспирантуры, обучающимся по разным направлениям, специальностям и направлениям (квалификация «Преподаватель-исследователь»), но и будет полезно студентам магистратуры и преподавателям высшей школы.

**Иванова Галина Павловна,**  
профессор, доктор педагогических наук,  
Российский университет дружбы народов,  
e-mail: ivgp@mail.ru

**Galina P. Ivanova,**  
Professor, ScD (Education),  
Peoples' Friendship University of Russia,  
e-mail: ivgp@mail.ru

## ИННОВАЦИОННАЯ ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ОЧНО-ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС ДЛЯ АСПИРАНТОВ



**Гагарин Александр Валерьевич** — доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности факультета психологии Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), пр. Вернадского, 84, Москва, Россия, 119606; e-mail: gagarin-av@ranepa.ru

Предлагаемая разработка — результат осмысления автором многолетнего опыта научно-педагогической деятельности в высших учебных заведениях, в том числе в реализации различных инновационных моделей указанного выше традиционного в аспирантской подготовке учебного курса.

В содержании разработка отражена актуальная (дидактическая) модель указанной дисциплины, апробация которой прошла в последние четыре года в Институте общественных наук РАНХиГС в рамках «поточного формата» дисциплины. Аудитория слушателей-аспирантов представлена такими специальностями (направленностями) как психология, социология, политология, культурология, философия, религиоведение, история и археология, средства массовой информации и информационно-библиотечное дело и некоторыми другими. Разработка данной модели велась автором на кафедре акмеологии и психологии профессиональной деятельности, где за 25 лет наработан и накоплен богатейший теоретический и практический потенциал по данному направлению.

Сегодня это позволяет реализовать дисциплину в самых разных форматах, в том числе в классическом и инновационном (интерактивном, фундаментальном и/или прикладном [1]) в расчёте на самые разные аудитории слушателей (студентов специалитета, магистрантов, аспирантов и докторантов, слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки, практикующих и будущих преподавателей и т.д.).

В этой связи в 2015–2018 гг. нами был реализован её альтернативный (традиционному «по учебнику») вариант («Инновационная дидактика высшей школы») для аспирантов, когда 15 определённых рабочим учебным планом спаренных (четырёхчасовых) занятий проводятся исключительно в диалоговом формате и в разных вариантах учебных дискуссий.

И здесь важно отметить, что «неоднозначность», а где-то и противоречивость проблематики и содержания всех 15-ти учебных дискуссий позволяет студентам не только актуализировать уже сформированную в той или иной мере профессионально-педагогическую компетентность на предыдущих

этапах обучения, но и «пересмотреть» свой предшествующий профессиональный (педагогический) опыт, сложившиеся представления о профессии педагога в контексте современных тенденций развития педагогической и психологической науки, комплексного анализа разных факторов, влияющих на эффективность учебной деятельности и собственно педагогического взаимодействия в системе «Педагог — Обучающихся». Наконец, осмыслить уровень собственной готовности (теоретической, дидактической и методической, практической) к работе в качестве преподавателя на «повышенном» («исследовательском») уровне «погружения в профессию педагога».

Краткий дайджест дисциплины представлен ниже.

### Цель реализации дисциплины

Цель реализации учебной дисциплины «Инновационная дидактика высшей школы» заключается в создании совокупности условий:

– для актуализации основных педагогических и психологических, в частности дидактических и психолого-дидактических проблем высшего образования

### РЕЗЮМЕ

Предлагаемая учебная дисциплина адресована аспирантам (ныне «студентам аспирантуры», «Postgraduate Students») разных специальностей. Сама по себе предлагаемая дидактическая разработка представляет оригинальную («дидактическую») версию учебной дисциплины «Педагогика и психология высшей школы». При разработке и апробации курса автором учтены современные условия развития высшего образования в России и в мире, а также положения действующего Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО).

Аспирантура, согласно указанному стандарту, есть третий уровень высшего образования, государственная аттестация по окончании которой предполагает присвоение выпускникам квалификации «Преподаватель-исследователь». Поэтому именно дидактическая интерпретация отмеченной дисциплины, по мнению автора, более чем актуальна сегодня.

В данной публикации вниманию читателя предложен дайджест очно-дистанционного курса для аспирантов Института общественных наук РАНХиГС.

**Ключевые слова:** преподаватель-исследователь, аспирант, педагогика и психология высшей школы, дидактика высшей школы, инновационная модель.

в России и в мире, а также интеграции различных научных и практических подходов к их решению;

– для содействия студентам в освоении интегративного аналитического подхода к осмыслению традиционных и инновационных концепций высшего образования и формирования личности, к разработке и практике применения технологий и методов «конструирования» педагогической ситуации в высшем учебном заведении.

#### Место в общей подготовке

При «правильной дидактической задаче» содержательной части дисциплины, адекватной современным условиям организации аудиторных занятий и внеаудиторной самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, использовании «яркого» опорного материала и личностной их включённости в учебный процесс, изучение данной дисциплины будет содействовать не только освоению «ансамбля» профессиональных компетенций современного преподавателя-исследователя, но и служить стимулом для личностного роста и саморазвития.

#### Требования к уровню освоения содержания

Учебная дисциплина «Инновационная дидактика высшей школы» соответствует действующему стандарту высшего образования («Аспирантура»), определяющему требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки преподавателя-исследователя. В этой связи реализация дисциплины принципиально, содержательно, технологически и методически направлена на освоение студентами личностно-профессиональных компетенций.

Действующим ФГОС ВО [2]<sup>1</sup> установлен следующий перечень компетенций, успешное освоение которых даёт право студенту аспирантуры на присвоение ему квалификации «Преподаватель-исследователь».

**УК-1.** Способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях. *Расшифровка.* Знать современные научные достиже-

ния по своему направлению (специальности), понимать важность их использования в педагогической деятельности в высшем учебном заведении. Уметь осознавать необходимость критического анализа и оценки современных научных достижений в области направления (специальности) подготовки. Владеть навыком критического анализа и оценки современных научных достижений при использовании в конкретной педагогической практике [2].

**УК-3.** Готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач. *Расшифровка.* Знать основные международные и российские проекты, направленные на решение научных и научно-образовательных задач. Уметь обосновать свою позицию по решению научных и научно-образовательных задач. Владеть навыком участия в работе российских и международных коллективов по решению научных и научно-образовательных задач. [2]

**УК-4.** Готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках. *Расшифровка.* Знать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках. Уметь использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках. Владеть навыками реализации современных методов и технологий научной коммуникации на государственном и иностранном языках [2].

**УК-5.** Способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности. *Расшифровка.* Знать принципы профессиональной этики. Уметь добросовестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики преподавателя высшей школы, применять полученные знания в своей деятельности. Владеть навыком добросовестного исполнения служебных обязанностей, следования принципам профессиональной этики [2].

**ОПК-1.** Владение методологией теоретических и экспериментальных исследований по своему направлению (специальности). *Расшифровка.* Знать методологические основы соответствующих теоретических и экспериментальных исследований. Уметь использовать в педагогической деятельности методологические основы теоретических и экспериментальных исследований по на-

правлению (специальности). Владеть навыками реализации указанных методологических основ теоретических и экспериментальных исследований [2].

**ОПК-2.** Владение культурой научного исследования по своему направлению (специальности), в том числе с использованием новейших информационно-коммуникационных технологий. *Расшифровка.* Знать основы культуры научного исследования по своему направлению (специальности), в том числе с использованием новейших информационно-коммуникационных технологий. Уметь использовать полученные знания о культуре научного исследования, в том числе с использованием новейших информационно-коммуникационных технологий. Владеть навыками развития культуры научного исследования, в том числе с использованием новейших информационно-коммуникационных технологий [2].

**ОПК-4.** Готовность организовать работу исследовательского коллектива. *Расшифровка.* Знать принципы организации исследовательских работ, управления коллективом. Уметь компетентно использовать на практике приобретённые умения и навыки в организации исследовательских работ, в управлении коллективом. Владеть навыком организации исследовательских работ, управления коллективом. [2]

**ОПК-5.** Готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования. *Расшифровка.* Знать теоретические основы преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования. Уметь применять в конкретной педагогической практике современные методы, технологии, направленные на реализацию современных образовательных программ высшего образования. Владеть навыками преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования [2].

#### Образовательные модули и учебные дискуссии

Структурно учебная дисциплина «Инновационная дидактика высшей школы» представлена пятнадцатью учебными дискуссиями, объединёнными в семь образовательных модулей, каждый из которых тематически связан с ответом на один из семи ключевых вопросов современной дидактики: «Зачем обучать?», «Когда обучать?», «Чему обучать?», «Где обучать?», «Кого обучать?», «Как обучать?», «Кому обучать?» (табл. 1).

<sup>1</sup> В ФГОС ВО используются следующие сокращения: ВО — высшее образование; УК — универсальные компетенции; ОПК — общепрофессиональные компетенции; ПК — профессиональные компетенции.

## Структура и содержание дисциплины

ОМ	УД	Тема, технологическая форма, проблематика и содержание учебной дискуссии
1	1	<p><b>Проблема.</b> «Актуализация», или «О ключевых вопросах дидактики высшей школы».</p> <p><b>Технологические формы.</b> ЭТФ «Лекция-беседа» + ЭТФ «ОДИ» (вариант 1, «кейс-случай» «Педагогическая ситуация»).</p> <p><b>Содержание.</b> Актуализация в учебном содержании дисциплины, ключевых проблем педагогики и психологии высшей школы (в целом), а также важнейших вопросов дидактики высшей школы (в частности).</p> <p><b>Для обсуждения и дискуссии.</b> Ключевые вопросы дидактики высшей школы: «Зачем обучать?», «Когда обучать?», «Чему обучать?», «Где обучать?», «Кого обучать?», «Как обучать?», «Кому обучать?» и/или «Совместное определение стратегии, логики, актуального (проблемных вопросов) содержания, форм и методов реализации дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» (уровень высшего образования «Аспирантура»).</p>
1	2	<p><b>Проблема.</b> «Зачем обучать?», или «О воспитании, развитии, профессиональном образовании личности».</p> <p><b>Технологические формы.</b> ЭТФ «ОДИ» (вариант 1, «кейс-случай» «Педагогическая ситуация» — продолжение) ЭТФ «Аудиторно-практическое занятие» (вариант 1, «опорный бланк» + учебная дискуссия: «самоорганизующаяся» с ранжированием причин обучения в вузе и обсуждением).</p> <p><b>Содержание.</b> Роль высшего образования в развитии современной цивилизации (воспитательная, развивающая, профессиональная составляющие). Тенденции (классика и современность) развития системы высшего образования в России и за рубежом (демократизация, создание научно-учебно-производственных комплексов, фундаментализация, индивидуализация, гуманитаризация и гуманизация, компьютеризация, переход к массовому высшему образованию, автономизация, рост требований к профессионализму преподавателей, увеличение роли общественной оценки эффективности вузов).</p> <p><b>Для обсуждения и дискуссии.</b> «Зачем нужно учиться в вузе?» — взгляд «бывшего» студента (карьера, личностный рост, заработок, статус в обществе, кругозор, руководящая должность, собственный бизнес, общение, новые знакомства и т.д.</p>
	3	<p><b>Проблема.</b> «Зачем обучать?», или «О самообразовании, саморазвитии, профессиональном самоопределении личности».</p> <p><b>Технологические формы.</b> ЭТФ «ОДИ» (вариант 2, «работа с понятиями в формате устной и/или письменной рефлексии»).</p> <p><b>Содержание.</b> Понятийно-терминологический аппарат психологии и педагогики высшей школы. Взаимосвязь и соотношение категорий и ключевых понятий педагогики (дидактики) и психологии высшей школы: образование, воспитание, обучение, учение, преподавание, усвоение, формирование, развитие, социализация, самоопределение, самообразование, самовоспитание, саморазвитие.</p> <p><b>Для обсуждения и дискуссии.</b> «Как соотносятся «личностное и «профессиональное» в содержании категорий и ключевых понятий педагогики (дидактики) и психологии высшей школы?»</p>
2	4	<p><b>Проблема.</b> «Когда обучать?», или «От мотивации к компетенции» («Lifelong Learning», т. е. «Обучение на протяжении всей жизни»).</p> <p><b>Технологические формы.</b> ЭТФ «Лекция с разбором конкретных ситуаций» и/или + ЭТФ учебной дискуссии «Круглый стол» (вариант 1, «с экспресс-подготовкой к обсуждению»).</p> <p><b>Содержание.</b> «Важен ли для обучающегося возраст?»: непрерывное образование как ключевой фактор развития, ориентации и самореализации личности в условиях динамичной социально-экономической среды, информационно-технологического прогресса, глобализации экономики.</p> <p><b>Для обсуждения и дискуссии.</b> «Высшее образование человека и/или его социальный статус, и/или социально-экономическое положение, и/или качество жизни, и/или конкурентоспособность, и/или гражданская позиция, и/или профессиональная реализация, и/или возможности для занятости?»</p>
3	5	<p><b>Проблема.</b> «Чему обучать?», или «О ЗУНах и квалификации, о знаниях и компетенциях».</p> <p><b>Технологические формы.</b> ЭТФ «Лекция-дискуссия» с элементами «Панельной дискуссии» и/или «Техники аквариума» (с привлечением слушателей к проведению занятия).</p> <p><b>Содержание.</b> «От «ЗУНов» к квалификации, от знаний к компетенции». Содержание высшего образования: «фундаментальное», и/или «знаниевое», и/или «компетентностное»? «Знаниевый подход» и «компетентностный подход»: история, общее и особенное, плюсы и минусы, возможности и пути системной интеграции и эффективного использования. Роль знаний в образовании, о квантовой и когнитивной педагогике, о нейропедагогике, о суггестивной и лингвистической педагогике. Компетенции общекультурные, профессиональные (когнитивные, функциональные, социально-личностные). Обучающийся как пользователь инструментов познания, или «декларация» — «ахиллесова пята» традиционной педагогики».</p> <p><b>Для обсуждения и дискуссии:</b> «Обучение» (разные подходы к пониманию процесса), «получение знаний и переработка информации» и/или «Развитие индивидуальных способностей и «умения учиться»? (начало)</p>
3	6	<p><b>Проблема.</b> «Чему обучать?», или «О специалистах, бакалаврах, магистрах и «PhD-докторах».</p> <p><b>Технологические формы.</b> ЭТФ «Лекция-дискуссия с элементами конференции («выступление — вопросы — обсуждение») + «Индивидуальное собеседование по выполненному заданию» (с привлечением слушателей к проведению занятия).</p> <p><b>Содержание.</b> Особенности и опыт разработки «фундаментального» и «компетентностного» содержания учебных дисциплин. Действующий ФГОС ВО: общее и существенно различное (и/или специфичное): А) в бакалаврской («бакалавриат») и специальной («специалитет») подготовке; Б) в бакалаврской («бакалавриат»), магистерской («магистратура»); аспирантской («аспирантура») подготовке в вузе (сравнительный анализ в контексте содержания понятий «ЗУНы» и «квалификация», «компетенции» и «компетентность»).</p> <p><b>Для обсуждения и дискуссии.</b> «Квалификация» и «компетентность» (подходы к пониманию конструкторов): «Получение знаний и/или развитие индивидуальных способностей и «умения учиться»? (окончание)</p>

ОМ	УД	Тема, технологическая форма, проблематика и содержание учебной дискуссии
4	7	<p><b>Проблема.</b> «Где обучать?», или «Болонский процесс: история, современность, перспективы».</p> <p><b>Технологические формы.</b> ЭТФ «Лекция вдвоём» и/или Дебаты «За или Против» (с привлечением слушателей к проведению занятия).</p> <p><b>Содержание.</b> Система и типология вузов в России и за рубежом (Китай, Великобритания, Франция, Испания, Германия, США, Бразилия, Аргентина, Куба и др.): общее и особенное (из истории развития; о структуре, ступенях, этапах и уровнях; о плюсах и минусах; о реалиях и перспективах).</p> <p><b>Для обсуждения и дискуссии.</b> Болонский процесс и воспитание «Гражданина мира» (актуальная потребность и реальные противоречия, «За и/или Против?»): «Желаемое и/или действительное», «Глобальная интеграция и/или потеря культурного своеобразия?», «Фундаментальное («идеальное») развитие и/или прикладное («актуальное») образование?», «Платное и/или бесплатное образование: психолого-педагогическая составляющая проблемы?»)</p>
5	8	<p><b>Проблема.</b> «Кого обучать?», или «О студенте глазами преподавателя».</p> <p><b>Технологические формы.</b> ЭТФ «Лекция-визуализация») + ЭТФ «Аудиторно-практическое занятие» (вариант 2, «рабочая тетрадь» + «самопроверка в формате тестирования»).</p> <p><b>Содержание.</b> Психология современного студента: возрастные и индивидуально-типологические особенности, индивидуальные проявления личности, мотивы обучения в вузе. Студент бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры: общее и особенное (аспекты адаптации к обучению, а также воспитания, развития и профессионализации, психолого-педагогического изучения студентов на каждом уровне высшего образования).</p> <p><b>Для обсуждения и дискуссии.</b> «Успеваемость и «отсев» студентов», а также «компромиссный выбор профессии» как один из факторов отчисления из вуза.</p>
5	9	<p><b>Проблема.</b> «Как обучать?», или «Вузовская дидактика: традиции и современность».</p> <p><b>Технологические формы.</b> ЭТФ «Лекция с применением техники обратной связи» + ЭТФ «Опорные схемы», часть 1 («закрытые» дидактические материалы — «терминокарты»)).</p> <p><b>Содержание.</b> Дидактика высшей школы: ключевые аспекты. Целостный педагогический процесс в высшей школе: сущность, структура и закономерности. Дидактическая система высшей школы. Обучение в высшей школе: сущность, структура, этапы и формы. Обучение, преподавание и учение: соотношение и взаимосвязь ключевых понятий дидактики.</p> <p><b>Для обсуждения и дискуссии.</b> «Обучение, и/или образование, и/или развитие?» Целостный педагогический процесс в вузе: структура, принципы, цели, содержание, методы, средства, формы, технологии.</p>
5	10	<p><b>Проблема.</b> «Как обучать?», или «Инновационное поле развития образовательных технологий в России».</p> <p><b>Технологические формы.</b> ЭТФ «Лекция с заранее запланированными ошибками или «лекция-провокация» + ЭТФ «Опорные схемы», часть 2 («закрытые» дидактические материалы — «конспекты»)).</p> <p><b>Содержание.</b> К вопросу о технологическом подходе к обучению и современность. Образовательные технологии и их реализация в контексте различных подходов к обучению и образованию: традиционного, развивающего, компетентностного. Традиционные формы, методы и средства вузовского обучения. Макроуровень: очная, заочная, вечерняя, экстернат, дистанционная формы. Организационные формы и способы «управления учебной деятельностью» студентов: лекция, семинар и/или практическое занятие, самостоятельная работа.</p> <p><b>Для обсуждения и дискуссии.</b> Обучение «от общего к частному и/или «от частного к общему?»»; «Лекция: воспитание, развитие и/или убеждение?»»; «Лекция: информация и/или стимуляция знаний, разъяснение и/или актуализация знаний, актуализация или систематизация знаний?»»; «Лекция и/или практическое занятие?»»; «Лекция и/или самостоятельная работа?»»; «Аудитория» и/или альтернативное пространство учебно-познавательной деятельности?».</p>
5	11	<p><b>Проблема.</b> «Как обучать?», или «О «средовой» дидактике».</p> <p><b>Технологические формы.</b> ЭТФ «Лекционно-практическое занятие» + ЭТФ «Опорные схемы», часть 3 («открытые» дидактические материалы — «дидактические бланки»)).</p> <p><b>Содержание.</b> Дидактическое проектирование, моделирование и экспертиза образовательной среды как пример реализации технологии развивающего образования. Классификация, структура, особенности восприятия, проектирования и экспертизы образовательной среды. Эргономика и психология обучающей и организационной среды; «юзабилити» и коммуникации человека с миром посредством «интерфейса». Средовой контекст познания, внешние и внутренние «инструменты» (средства) обучающей и организационной среды. Компьютерные (таблицы, базы данных, статистические пакеты, графические редакторы, пакеты 3D графики и др.) и интерактивные (интерактивные доски, электронные учебные пособия, учебно-информационные порталы, системы дистанционного обучения, сетевые обучающие среды, обучающие веб-сайты); педагогическое юзабилити-тестирование. О модульной технологии построения учебной дисциплины, о проектно-исследовательской деятельности студентов как «стержневой» форме «средовой дидактики». От «кейса» к современным «вариациям «Организационно-деятельностной игры» (ролевые, имитационные и деловые, комплексные и блиц-игры) и разнообразию учебных дискуссий (дебаты, круглые столы и т.д.), или «О формах обсуждения результатов учебно-исследовательской и проектной деятельности студентов». Опыт дидактического проектирования и моделирования учебной дисциплины.</p> <p><b>Для обсуждения и дискуссии.</b> «Научно-методическая культура и/или средство организации и планирования учебной деятельности? (о соотношении собственно учебной и проектно-исследовательской, собственной учебной и развивающей составляющих обучения в вузе)».</p>

ОМ	УД	Тема, технологическая форма, проблематика и содержание учебной дискуссии
6	12	<p><b>Проблема.</b> «Как обучать?», или «Об отличниках и троечниках, о баллах и рейтингах».</p> <p><b>Технологические формы.</b> ЭТФ «Опорные схемы», часть 4 («закрытые» дидактические материалы: «блок-схемы» и «алгоритмы»).</p> <p><b>Содержание.</b> Формы педагогического контроля в вузе. Традиционная (отечественная 5-балльная) и балльно-рейтинговая (международная 100-балльная) системы оценки: общее и особенное, плюсы и минусы, возможности и пути системной интеграции и эффективного использования. Всё об ECTS.</p> <p><b>Для обсуждения и дискуссии.</b> «Антиплагиат.Вуз»: «Дисциплинарный инструмент», и/или «Метод педагогического воздействия», и/или «Форма контроля и оценки учебной деятельности студентов?».</p>
	13	<p><b>Проблема.</b> «Как обучать?», или «Об информационных технологиях и дистанционном обучении».</p> <p><b>Технологические формы.</b> ЭТФ «Учебный диалог в социальных сетях» + ЭТФ «Опорные схемы», часть 5 («открытые» дидактические материалы — «системно-дидактические таблицы»).</p> <p><b>Содержание.</b> Информационные технологии и дистанционное обучение, о формах педагогического взаимодействия в социальных сетях (анализ дидактической таблицы и презентация авторского учебного блога по избранной теме, дисциплине и т. п.). «Технологические формы организации занятий в вузе и их инновационные вариации: системно-дидактический анализ» (обсуждение результатов заполнения и обработки дидактической таблицы).</p> <p><b>Для обсуждения и дискуссии.</b> «Коммуникация в социальных сетях: удовлетворение социальных потребностей в квази-форме<sup>1</sup> и/или альтернативная форма организации учебной и профессиональной рефлексии преподавателя и студентов?».</p>
	14	<p><b>Проблема.</b> «Кому обучать?», или «О преподавателе глазами студента».</p> <p><b>Технологические формы.</b> ЭТФ «Лекция-консультация» с элементами коллективной мыследеятельности («Организационно-мыслительная игра»: «Интеллектуальная разминка: конкурс педагогического мастерства» и «Портрет идеального преподавателя»).</p> <p><b>Содержание.</b> «Педагогическая деятельность, педагогическая коммуникация, педагогическая рефлексия», или «Об избранных методах педагогического взаимодействия». О педагогическом мастерстве преподавателя и его дидактическом отражении.</p> <p><b>Для обсуждения и дискуссии.</b> «Предметная подготовка и/или общая эрудиция?»; «Педагогические способности и/или индивидуальный стиль деятельности преподавателя?»; «Современный преподаватель — предметник и/или исследователь?»; «Качество = Содержание» и/или «Количество = Формальная оценка «эффективности» преподавателя?»</p>
7	15	<p><b>Проблема.</b> «Итог», или «О качестве высшего образования».</p> <p><b>Технологические формы.</b> Итоговая рефлексия по проблемам качества современного высшего образования в форме «индивидуального собеседования» как варианта «дидактического диалога» («преподаватель — студент»), формат собеседования — «один на один».</p> <p><b>Содержание.</b> Проблема качества образования в современной высшей школе (в мире и в России). О понятиях «качество», «качество образования», «качество преподавания». Качество высшего образования: некоторые подходы к пониманию сущности; обеспечение в учреждениях разных типов, уровней и направленности. Оценивание качества образования (внешнее и внутреннее), его контроль и мониторинг. Практика разработки и внедрения системы обеспечения качества образовательного процесса.</p> <p><b>Для обсуждения и дискуссии.</b> «Учить учиться», и/или «Учить работать?»; «Отечественное «фундаментальное», и/или «Зарубежное практико-ориентированное», и/или «Инновационное интегративное?»; «Электронный «образовательный рай», и/или «Экономия» на субъектах образования», и/или «Демонтаж традиционной системы образования?»; «Фабрики по «массовому производству» «BS», и/или «Творческие люди, плодотворные эксперименты и созидательная жизнедеятельность?»; «Высшее образование как «неоднозначный критерий» успешности в жизни», и/или « Развитие «культуры образования» как образа жизни?»</p>

<sup>1</sup> Приставка «квази» означает ложность, мнимость того, что названо мотивирующим именем существительным.

### Самоанализ учебных достижений и перспектив личностно-профессионального развития

Следует отметить, что реализация компетентностного подхода в высшем образовании (в том понимании, в котором он активно развивается сегодня в России) априори предусматривает широкое использование в образовательном процессе активных/интерактивных форм проведения занятий, направленных, прежде всего, на актуализацию и активизацию самостоятельной и рефлексивной учебной деятельности студентов, развитие устойчивой познавательной потребности их личности как ключевой личностно-профессиональной компетенции современного специалиста. В этой

связи центральным принципом организации обучения студентов выступает принцип ответственности и инициативы, отражающий смещение акцентов с односторонней авторитарной позиции преподавателя на активную, ответственную и самостоятельную позицию в обучении студентов. Роль преподавателя при этом заключается не в ретрансляции знаний, а в такой организации учебного процесса, когда он способствует самостоятельному поиску студентами истины, повышению их субъектности в учении. Понятно, что в самообразовательной деятельности, которая вне образовательной рефлексии невозможна, человек выступает сам для себя и «Я — учеником» и «Я — учителем», благода-

ря чему он сам направляет, исполняет и одновременно контролирует процесс своего обучения.

### Учебная дискуссия как системообразующая форма организации образовательной рефлексии

Рефлексивные методы используются в процессе постановки проблемы на вводимом этапе занятия, на основном этапе, на заключительном этапе решения той или иной задачи, при подведении итогов, когда и студент, и преподаватель не просто оценивают результативность своих действий, но и рефлексиируют критерии, по которым они ставят свои оценки. В этом смысле речь идёт, прежде

всего, о *рефлексивном обсуждении* как методе рефлексивного анализа и критической оценки проделанной работы.

Важно использование *реальных ситуаций* – включение студента в ситуацию реальную или близкую к реальной — т. е. стихийную (в том числе возникшую в ходе учебной деятельности) или специально организованную в ходе подготовки и проведения занятия. Важно поставить студентов перед необходимостью выбора решения, побуждения борьбы мотивов и т. д. (обсуждения предстоящего задания в *учебной дискуссии*), обратить их внимание на ситуацию, вызвать высказывание ими разных мнений, аргументированное их обсуждение.

Умело направляемая преподавателем коллективная рефлексия — есть средство и результат *рефлексии индивидуальной*. Формируется и протекает она у каждого студента по-своему, а поэтому

необходимо использовать разные сочетания и интенсивность приёмов.

### Технологические формы организации занятий

Технологические формы, используемые нами в организации учебных дискуссий на аудиторных занятиях, а также самостоятельной работы и учебно-познавательной рефлексии студентов основаны на сочетании традиционных, интерактивных, собственно рефлексивных и информационно-коммуникационных образовательных технологий. Их перечень и описание представлены выше, в табл. 1.

### Интеграция форм и методов самостоятельной учебной деятельности и самоконтроля успеваемости

Перечисленные выше формы и методы организации учебной аудиторной

и самостоятельной учебной деятельности студентов, а также соответствующие им формы контроля успеваемости и формирования компетенций актуализированы в рамках интеграции аудиторной и внеаудиторной работы студентов. Стратегическая цель данного процесса — «эволюционное» (во временных рамках реализации курса) преобразование объективного контроля успеваемости в субъективный; рефлексивный контроль студентами собственного личностного и профессионального роста.

### Структура государственной итоговой аттестации

Государственная итоговая аттестация аспиранта позволяет оценить уровень сформированности у него необходимых компетенций профессионального исследователя, отражённых в том числе в рамках научно-педагогической деятельности. Государственная итоговая

Таблица 2

### Отражение в курсе «Инновационная дидактика высшей школы» («ИДВШ») содержания «педагогического» блока результатов освоения образовательной программы

Шифр	Компетенция	Расшифровка	Отражение в курсе «ИДВШ»
ОПК-3	Готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования	31. Знать этические нормы взаимодействия студента и преподавателя	Решение «кейс-случаев» — ситуационных задач или «педагогических ситуаций»
		32. Знать основные педагогические технологии, используемые в вузе	Практико-технологический образовательный модуль: разработка и апробация учебного занятия в рамках избранной технологической формы
		33. Знать основы компетентностного подхода к оценке результатов обучения	Теоретико-дискуссионный образовательный модуль: учебные дискуссии по проблемам «компетентностного» формата высшего образования
		У1. Уметь определять основные понятия (по специальности обучения в аспирантуре), указывая на их отличительные признаки; сравнивать изучаемые явления и процессы	Педагогическая практика (выпускающая кафедра)
		У2. Уметь объяснять абстрактные понятия (по специальности обучения в аспирантуре) на конкретных примерах, аргументировать свою мысль теоретическими определениями и приводить соответствующие факты	Педагогическая практика (выпускающая кафедра)
		У3. Уметь формировать у студентов навыки анализа и обобщения	Педагогическая практика (выпускающая кафедра)
		В1. Владеть методами критического разбора педагогических технологий	Практико-технологический образовательный модуль: разработка и апробация учебного занятия в рамках избранной технологической формы
		В2. Владеть способами разработки учебных программ	Практико-технологический образовательный модуль: разработка и апробация учебного занятия в рамках избранной технологической формы
		В3. Владеть способами разработки оценочных средств	Практико-технологический образовательный модуль: разработка и апробация учебного занятия в рамках избранной технологической формы

аттестация включает в себя государственный экзамен в письменной/устной форме и защиту выпускной квалификационной работы (научный доклад по результатам подготовки диссертационного исследования).

Таким образом, в структуре государственной итоговой аттестации аспиранта можно выделить следующие три блока:

1) «методологический» блок: теоретический вопрос в экзаменационном билете по специальности обучения в аспирантуре;

2) «педагогический» блок: апробированная на практике дидактическая разработка одного занятия по направлению (специальности) обучения в аспирантуре в избранной технологической форме обучения в вузе — лекция, семинар, практическое занятие, деловая игра и т. д.;

3) «исследовательский» блок: отчёт по выполненной исследовательской работе с обсуждением полученных результатов на совете факультета/института.

В табл. 2 представлены ожидаемые результаты освоения образовательной программы; в частности, её «педагогический» блок.

#### Содержание государственного экзамена («педагогический» блок)

Собственно в содержательной части государственного экзамена «педагогический» блок представлен:

♦ основными принципами и педагогическими приёмами преподавания в вузе профильных учебных дисциплин по научному направлению (специальности) обучения в аспирантуре;

♦ особенностями данного научного направления как учебной дисциплины (комплекса учебных дисциплин), педагогические способы (методы, средства и приёмы) формирования определённых ФГОС ВО компетенций в ходе занятий по данной дисциплине в вузе.

#### Организационно-дидактические аспекты

В организационно-дидактическом плане дисциплина построена в формате 15-ти последовательных тематических учебных дискуссий, включённых в соответствующие (рассмотрены выше) образовательные модули. Каждая учебная дискуссия готовится и проводится совместно преподавателем и студентами по той или иной (определённой «компетентностным» содержанием дисциплины) проблематики. При этом используются различные элементы традиционных и инновационных технологических форм организации учебных дискуссий. При подготовке к учебным дискуссиям студентам обязательно рекомендуется необходимая информация для размышления и рефлексии, и собственно для обсуждения и дискуссии. Перед проведением учебной дискус-

сии обсуждается ход аудиторного занятия, определённый заранее преподавателем. В рамках домашней подготовки и непосредственно на аудиторных занятиях используются опорные (дидактические) материалы с рекомендуемыми основными и дополнительными источниками информации.

#### ССЫЛКИ

[1]. Гагарин А.В. Психология и педагогика высшей школы: учебное пособие. — М.: Издательский дом МЭИ, 2010. — 240 с.

[2]. Государственные образовательные стандарты, примерные учебные планы и программы высшего профессионального образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/> (дата обращения 16 марта 2018 г.)

#### REFERENCES

[1]. Gagarin A.V. Psihologija i pedagogika vysshej shkoly: Uchebnoe posobie [Psychology and pedagogics of higher school: Tutorial]. Moscow, 2010. 240 p.

[2]. Gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty, primernye uchebnye plany i programmy vysshego professional'nogo obrazovanija [State educational standards and programs]. Available: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/> (08 March 2018).

### HIGHER SCHOOL INNOVATIVE DIDACTICS: ONSITE-DISTANCE COURSE FOR POST-GRADUATE STUDENTS

Alexander V. Gagarin — D.Ed., Professor, Department of Acmeology and Psychology of Professional Activities, Faculty of Psychology, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; e-mail: gagarin-av@ranepa.ru

#### ABSTRACT

The academic discipline presented is addressed to the post-graduate students of different specialties. The offered didactic development itself presents an original («didactic») version of an academic discipline «Pedagogy and Psychology of the Higher School».

When developing and testing the course, the author took into account modern conditions of higher education development in Russia and all over the world, as well as Provisions of the current Federal state standard of higher education.

Postgraduate education, in accordance with this standard, is the third level of the higher education; and state attestation upon its graduation envisages certification «Teacher-Researcher». That is why, according to the author's opinion, it is the didactic interpretation of the mentioned discipline that is more than just relevant today.

This publication offers to the reader's attention the digest of the onsite-distance course for post-graduate students of the Institute of Social Sciences of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

**Keywords:** teacher-researcher, post-graduate student, pedagogy and psychology of the higher school, higher school didactics, innovative model.

### ОБРАЩЕНИЕ К АВТОРАМ

Международный редакционный совет и международная редакционная коллегия сообщают, что научно-практический журнал «Акмеология» включён Министерством образования и науки Российской Федерации в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» по двум научным направлениям: 05.26.00 — безопасность деятельности человека и 19.00.00 — психологические науки.

Актуальная информация о «Перечне...» доступна на сайте Минобрнауки РФ по ссылке <http://perechen.vak2.ed.gov.ru>

Международная редакционная коллегия принимает к рецензированию и публикации материалы самостоятельных и завершённых исследований, выполненных в сферах психологии и акмеологии, которые соответствуют следующим специальностям научных работников: 05.26.02 — безопасность в чрезвычайных ситуациях (психологические науки); 19.00.01 — общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 19.00.13 — психология развития, акмеология (психологические и педагогические науки); 19.00.05 — социальная психология (психологические науки); 19.00.06 — юридическая психология (психологические науки).

В то же время, международная редакционная коллегия просит авторов учитывать то, что журнал является профильным и поэтому рецензенты обращают внимание на выраженный акмеологический контекст исследования (формирование

и развитие профессионализма личности; саморазвитие, самосовершенствование, самореализация человека в различных сферах жизнедеятельности; акмеологические аспекты социального взаимодействия человека). При этом статья может отражать различные аспекты — социально-психологический, психолого-правовой, психолого-личностный, аспект безопасности жизнедеятельности, — но она должна быть выполнена в формате теоретико-эмпирического акмеологического и/или психолого-акмеологического исследования.

Статья должна носить комплексный (теоретико-эмпирический), либо эмпирический (как итог аспирантского исследования), либо концептуальный (как итог докторского исследования) характер. Однако в отдельных случаях может быть рассмотрен и опубликован теоретический материал постановочного или обзорного характера, а также эмпирический материал «пилотажного» исследования; при этом целесообразность такой публикации в журнале определяется его международным редакционным советом при условии обязательного внутреннего (экспертиза в экспертном совете международной редакционной коллегии журнала) рецензирования рукописи. Выполняя свою работу, эксперт (рецензент) имеет право на формально-информационную проверку текста рукописи в программе «Антиплагиат.ВУЗ». Состав экспертного совета и сведения об экспертах (рецензентах) размещены на сайте журнала по ссылке: <http://akmeology.ru/ekspertnyy-sovet/>

Редактор — Владислав Певчев  
Редактор англ. перевода — Асия Кобзева  
Корректор — Ирина Маслова  
Макет и вёрстка — Максим Буланов  
Дизайн обложки — Андрей Богданов

Подписано в печать 22.05.2018. Формат 60×90/8.  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл.-п.л. 6,5. П.л. 6,5. Тираж 1500 экз.

ООО «НИИ школьных технологий»  
Издательский Дом «Народное образование»  
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2  
Тел.: +7 (495) 345-52-00  
Электронная почта: narob@yandex.ru; narodnoe@narodnoe.org  
Продажа: no.podpiska@yandex.ru

Отпечатано в типографии НИИ школьных технологий  
Тел.: +7 (495) 972-59-62

---

It is sent for the press on May 22, 2018. Format 60×90/8.  
Paper offset. Offset printing. Conditional printed pages 6,5.  
Printed pages 6,5. 1500 printed copies are duplicated.

LLC «Scientific Research Institute of School Technologies»  
Publishing House «National Education»  
157 / bld 2, Lyublinskaya St., Moscow, Russia, 109341.  
Ph.: +7 (495) 345-52-00. E-mail: narodnoe@narodnoe.org  
Sale: no.podpiska@yandex.ru

It is printed in Printing House  
of LLC «Scientific Research Institute of School Technologies»  
Ph.: +7 (495) 972-59-62.



ISSN 2072-7577

ISSN 2409-6148