



ВЕСТНИК

Московской международной академии

1 / 2024



ММА

**МОСКОВСКАЯ
МЕЖДУНАРОДНАЯ
АКАДЕМИЯ**

Министерство образования и науки
Российской Федерации
Образовательное частное учреждение
высшего образования
«МОСКОВСКАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ»

ВЕСТНИК

Московской международной академии
№ 1 – 2024

Учредитель: ОЧУ ВО «Московская международная академия»
Регистрационный номер: ПИ № ФС 77-37854
ISSN 2541-8343

Редакционный совет

Александрова О.В., доктор филологических наук, профессор
Гриценко Е.С., доктор филологических наук, профессор
Дмитрюк Н.В., доктор филологических наук, профессор
Красных В.В., доктор филологических наук, профессор
Уфимцева Н.В., доктор филологических наук, профессор
Халеева И.И., доктор педагогических наук, профессор
Шингарева М.Ю., кандидат филологических наук, доцент

Редакционная коллегия

Терентий Л.М., ректор ОЧУ ВО «Московская международная академия»,
кандидат политических наук, доктор филологических наук, *главный редактор*
Кирилина А.В., доктор филологических наук, профессор, *заместитель главного редактора*
Дмитрюк С.В., кандидат филологических наук, *выпускающий редактор*
Лапин А.А., кандидат политических наук
Сподах Г.Г., кандидат экономических наук
Усачев Е.В., заместитель декана факультета лингвистики и педагогики
Хаимова В.М., кандидат филологических наук, доцент

Научный журнал теоретических и прикладных исследований.

Выходит 2 раза в год.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Адрес редакции: Москва, ул. Новомосковская, д.15а

e-mail: info@mmamos.ru

Москва 2024

© ОЧУ ВО «Московская международная академия», 2024

© Авторы, 2024

Подписано в печать 13.06.2024. Формат 70x100/16.

Усл. печ. л. 9,8. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии «Канцлер», г. Ярославль,

e-mail: kancler2007@yandex.ru

Founder: Moscow International Academy
Registration number: ПИ No. ФС 77-37854
ISSN 2541-8343

Academic Advisory Board

Alexandrova O.V., Doctor of Philology, Professor
Gritsenko E.S., Doctor of Philology, Professor
Dmitryuk N.V., Doctor of Philology, Professor
Krasnykh V.V., Doctor of Philology, Professor
Ufimtseva N.V., Doctor of Philology, Professor
Khaleeva I.I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Shingareva M.Yu., Candidate of philological sciences, Associate professor

Editorial Board

Terenty L.M., Candidate of Political Science, Doctor of Philology,
Rector of the Moscow International Academy, *Editor-in-Chief*
Kirilina A.V., Doctor of Philology, Professor, *Deputy editor*
Dmitryuk S.V., Candidate of Philology, *Executive secretary*
Lapin A.A., Candidate of political sciences
Spodakh G.G., Candidate of economic sciences
Usachev E.V., Deputy dean of the faculty of linguistics and pedagogy
Khaimova V.M., Candidate of philological sciences, associate professor

Scientific journal of theoretical and applied research.

2 issues per year.

Editorial office: Moscow, ul. Novomoskovskaya, 15a

e-mail: info@mmamos.ru

All rights reserved.

The materials of the journal may not be translated or copied in whole or in part without the written permission of the publisher, except for brief excerpts in connection with reviews or scholarly analysis.

Moscow, 2024

© Moscow International Academy, 2024

© Authors, 2024

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ ММА

«Русский язык как основа развития личности, национально-культурная ценность и объект системы национальной безопасности» <i>Терентий Л.М.</i>	8
Современный русский язык как национально-культурная ценность <i>Халева И.И.</i>	9
Инновационность как вектор и детерминанта формирования навыков профессионального самоопределения в высшей школе Круглый стол РАБО на тему «Культурный код России в Международной системе координат» <i>Кузнецова Е.С.</i>	10
Международная научно-исследовательская конференция «Педагогика, психология и экономика: вызовы современности и тенденции развития»	16
	18

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ахмедова Э.М., Бобылев А.С.</i>	
Исследование лидерских качеств студентов в условиях вуза <i>Ахмедова Э.М., Витюгов М.А.</i>	20
Формирование коммуникативной компетентности студентов вуза <i>Ахмедова Э.М., Коньков Д.С.</i>	26
Феномен развития информационной культуры у студентов вуза <i>Ахмедова Э.М., Машковский А.А.</i>	29
Исследовательская компетентность педагогов как аспект непрерывного профессионального образования <i>Белов А.Е., Лебедева Е.А.</i>	32
Пределы дискреции эксперта и аттестационной комиссии при проведении аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность: вопросы теории и практики <i>Казаков Н.П.</i>	35
Рекомендации по закреплению института наставничества как фактора совершенствования кадровой политики органов исполнительной власти, государственных учреждений и компаний с государственным участием <i>Кибиткин Е.А.</i>	41
Теоретические предпосылки использования генеративных мемов на уроках английского языка <i>Киреева А.В.</i>	45
К вопросу о преимуществах и недостатках кросс-функционального менеджмента (на примере образовательных организаций) <i>Лузина Е.В.</i>	55
Формирование умений диалогической и монологической речи на иностранном языке у студентов языкового факультета	63

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

<i>Болдырев Д.В., Беловол Е.В.</i>	
Роль прогнозирования в процессах психики <i>Бурцева М.А., Ахмедова Э.М.</i>	69
Эмоциональные особенности религиозной личности	73

Содержание

Воробьев В.В., Беловол Е.В. Психологическая природа креативной личности	77
Ёлгин К.А., Беловол Е.В. Анализ воздействия стресса на психофизиологическое состояние летчика при возникновении особых ситуаций в полете	81
Зеленская О.С. Индивидуальные различия в зрительном восприятии	86
Комолова Л.А. Ценностно-смысловая сфера личности в исследованиях отечественных и зарубежных психологов	91
Копейкин А.А., Беловол Е.В. Осознанность и ее влияние на регуляцию эмоций и психологическое благополучие	95
Кубарь И.О. Смысл жизни: теоретические подходы	101
Мишутин Д.О., Беловол Е.В. Личность и интернет: особенности интернет социализации	105
Сайфи Е.Н., Беловол Е.В. Влияние доминирующего типа мотивации (достижение успеха или избегание неудачи) на поведение человека	109
Сорока А.А. Позитивное психологическое здоровье: взгляд сквозь призму позитивной психологии	113
Филатов А.А., Беловол Е.В. «Детские вопросы» или развитие любознательности в онтогенезе	117
Цебро Г.О., Беловол Е.В. Психологические аспекты коммуникативного поведения личности в киберпространстве	122
Шадрина М.В., Беловол Е.В. Формирование пищевого поведения ребенка в контексте детско-родительских отношений	126
Шлепанов А.В. Спортивная психология: психология и наука о спорте и физических упражнениях	131
ТЕОРИЯ ЯЗЫКА, ПЕДАГОГИКА И ЛИНГВОДИДАКТИКА	
Gilyeva E.S., Nosova A.A. The peculiarities of onym's translation in children's literature	136
Саакян В.Л. Применение элементов ИИ в структуре цифровой образовательной среды в дополнительном образовании	141
Сотник А.А. Основные функции, виды и значение наглядного метода	146
ИНФОРМАЦИЯ	
Правила представления рукописей	154

SCIENTIFIC LIFE OF MIA

"Russian language as the basis for personal development, national and cultural value and an object of the national security system"	8
<i>Terenty L.M.</i>	
Modern Russian language as a national cultural value	9
<i>Khaleeva I.I.</i>	
Innovation as a vector and determinant of skills formation professional self-determination in higher education	10
RABO round table- "Cultural code of Russia in the International Coordinate System"	16
<i>Kuznetsova E.S.</i>	
International Research Conference "Pedagogy, Psychology and Economics: Modern Challenges and Development Trends"	18

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Akhmedova E.M., Bobylev A.S.</i>	
Research of students' leadership qualities in the conditions of the university	20
<i>Akhmedova E.M., Vitiugov M.A.</i>	
Formation of the communicative competence of university	26
<i>Akhmedova E.M., Konkov D.S.</i>	
The phenomenon of the development of information culture among university students	29
<i>Akhmedova E.M., Mashkovsky A.A.</i>	
The research competence of teachers as an aspect of continuing professional education	32
<i>Belov A.E., Lebedeva E.A.</i>	
Limits of discretion of expert and attestation commission in certification of teaching staff of organizations engaged in educational activities: issues of theory and practice	35
<i>Kazakov N.P.</i>	
Recommendations for strengthening the institution of mentoring as a factor improving the personnel policy of executive authorities, government agencies and companies with state participation	41
<i>Kibitkin E.A.</i>	
Theoretical prerequisites for the use of generative ai memes in English lessons	45
<i>Kireeva A.V.</i>	
On the question of the advantages and disadvantages of cross-functional management (using the example of educational organizations)	55
<i>Luzina E.V.</i>	
Formation of dialogical and monologue speech skills in a foreign language language among students of the language faculty	63

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

<i>Boldyrev D.V., Belovol E.V.</i>	
The role of forecasting in mental processes	69
<i>Burtseva M.A., Akhmedova E.M.</i>	
Emotional characteristics of a religious person	73
<i>Vorobiev V.V., Belovol E.V.</i>	

Content

Psychological nature of a creative personality <i>Yolgin K.A., Belovol E.V.</i>	77
Analysis of the impact of stress on the psychophysiological state of the pilot when special situations arise during flight <i>Zelenskaya O.S.</i>	81
Individual differences in visual perception <i>Komolova L.A.</i>	86
The value-meaning sphere of personality in the studies of Russian and foreign psychologists <i>Kopeikin A.A., Belovol E.V.</i>	91
Mindfulness and its impact on emotion regulation and psychological well-being <i>Kubar I.O.</i>	95
The meaning of life: theoretical approaches <i>Mishutin D.O., Belovol E.V.</i>	101
Personality and the Internet: features of Internet socialization <i>Sayfi E.N., Belovol E.V.</i>	105
The influence of the dominant type of motivation (achieving success or avoiding failures) on human behavior <i>Soroka A.A.</i>	109
Positive psychological health: a perspective through the positive psychology perspective <i>Filatov A.A., Belovol E.V.</i>	113
"Children's questions": on the development of curiosity in ontogeny <i>Tsebro G.O., Belovol E.V.</i>	117
Psychological aspects of personal communicative behavior in cyberspace <i>Shadrina M.V., Belovol E.V.</i>	122
Formation of a child's eating behavior in the context child-parent relationships <i>Shlepanov A.V.</i>	126
Sport psychology: the psychology and science of sport and physical activity	131
THEORY OF LANGUAGE, PEDAGOGY AND LINGUODIDACTICS	
<i>Gilyeva E.S., Nosova A.A.</i> The peculiarities of onym's translation in children's literature <i>Saakyan V.L.</i>	136
AI elements implementation into the structure of digital educational environment of supplementary education <i>Sotnik A.A.</i>	141
Basic functions, types and meaning of visual method	146
INFORMATION	
Manuscript Submission Guidelines	154

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ, НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ЦЕННОСТЬ И ОБЪЕКТ СИСТЕМЫ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

5 марта 2024 года в Московской международной академии в рамках проведения заседания Научного совета «Инженерное образование и профессиональное самоопределение» при Отделении профессионального образования Российской академии образования состоялся круглый стол на тему «Русский язык как основа развития личности, национально-культурная ценность и объект системы национальной безопасности»

Мероприятие было посвящено обсуждению внешнего воздействия на русский язык как на объект гибридной войны, его особенностей как основы развития личности и средства коммуникации инженерных кадров в условиях цифровой трансформации общества.

С приветственным словом к организаторам, участникам и гостям круглого стола обратился академик Российской академии образования, доктор философских наук, профессор, первый заместитель председателя Комитета Государственной Думы по науке и высшему образованию Смолин Олег Николаевич.

На пленарном заседании выступили ректор Российского государственного университета нефти и газа (национального исследовательского университета) имени И.М. Губкина, академик Российской академии образования, доктор экономических наук, профессор Мартынов В.Г., академик Российской академии образования, доктор технических наук, профессор Жураковский В.М., ректор Московской международной академии, кандидат политических наук, доктор филологических наук Терентий Л.М., академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель Московской международной академии Халеева И.И., ведущий эксперт Министерства обороны Российской Федерации, доктор филологических наук, профессор Кирилина А.В.

В ходе круглого стола обсуждались актуальные вопросы профессиональной терминологии, психолингвистики, лингводидактики.

Работа круглого стола завершилась итоговой дискуссией о проблемах лингвистической безопасности русского языка.



СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ЦЕННОСТЬ

Л.М. Терентий

Московская международная академия
info@mmamos.ru

В картине познания мира язык является универсальным и совершенным инструментом, который используется для передачи информации, выражения мыслей и эмоций, сохранения знаний и культуры. Существование нации немислимо без разнообразия письменного и устного филологического наследия, в котором язык приобретает особый статус, а носитель языка становится безусловной социальной ценностью.

В современном мире русский язык имеет огромное влияние как один из самых распространенных языков мира, на котором говорят более 200 миллионов человек. Это важный инструмент коммуникации в политике, бизнесе, науке и образовании. В России более 100 национальных языков, около 50 из них имеют свою литературу. Но мировое признание национальная литература получает только через русский язык как язык-посредник. Неоспоримым фактом считается особая роль русского языка и в интеграционных процессах на постсоветском пространстве, где русский язык способствует созданию единого гуманитарного пространства. Ежегодно проводятся различные мероприятия, направленные на усиление внешней языковой политики и поддержку русского языка в поликультурном пространстве.

Безусловно, в использовании современного русского языка существует ряд проблем, которые связаны со снижением грамотности, изменением традиционных норм коммуникации, необоснованными заимствованиями, упрощением синтаксиса в сети Интернет, увеличением доли сленгизмов и жаргонизмов в информационном пространстве. Все более очевидной становится идея комплексного подхода к развитию языковой политики государства, направленной на решение задач по обеспечению качества использования русского языка как средства межнационального общения.

Русский язык отражает мировоззрение народа, формирует гражданскую позицию, отношение к Родине. Это один из основных факторов национальной безопасности. Процесс глобализации часто обесценивает национальные особенности, теряется сущность человека, его идентичность, появляется тревожность. Следствием унификации и интеграции национального языка становится потеря ценностей и нравственных ориентиров.

Русский язык обладает уникальным потенциалом и становится для нашей страны гарантией национальной безопасности. Передавая из поколения в поколение исконную красоту русского языка, его образность, художественность, мы сохраняем традиционные ценности и обеспечиваем национальное единство.

ИННОВАЦИОННОСТЬ КАК ВЕКТОР И ДЕТЕРМИНАНТА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ¹

И.И. Халеева

академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель
Московской международной академии

Аннотация. Основная коммуникативная интенция, имплицитированная в предлагаемой статье, направлена на раскрытие инновационного потенциала образовательных стратегий в широком контексте. Основным объектом рассмотрения анализируемых явлений является формула «созидательного разрушения» как демонтаж устоявшихся практик с целью создания инновационного продукта как технологического, так и гуманитарного. Особое внимание в статье уделяется концепции профессионального самоопределения, основы развития которого были заложены советскими и российскими, а также западными исследователями. Важно отметить, что профессиональное самоопределение как предмет исследования базируется на теории феноменологии.

Ключевые слова: инновационность, феномен инновации, «созидательное разрушение», кластеры инноваций, угрозы развитию цивилизации, семиосфера, семантическое пространство, профессиональное самоопределение и профессиональная ориентация

INNOVATIVENESS AS A VECTOR AND DETERMINANT OF FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION SKILLS IN HIGHER SCHOOL

Irina I. Khaleeva

Ed. D. (Doctor of Education), Prof, Academician of the Russian Academy of Education,
Scientific Director of the Moscow international academy

Abstract. The main communicative intention implied in the proposed article is aimed at revealing the innovative potential of educational strategies in a broad context. The main object of consideration of the analysed phenomena is the formula of «creative destruction» as the dismantling of established practices in order to create an innovative product, both technological and humanitarian. The article pays special attention to the concept of professional self-determination, the foundations for the development of which were laid by Soviet and Russian, as well as Western researchers. It is important to note that professional self-determination as a subject of research is based on the theory of phenomenology.

Keywords: innovativeness, innovation phenomenon, «creative destruction», clusters of innovations, threats to the development of civilization, semiosphere, semantic space, professional self-determination and professional orientation

Социально-экономическое развитие современного миропорядка строится на широком использовании инноваций, охватывающих все сферы деятельности человека – экономическую, социальную, образовательную и т.д.

¹ Статья была опубликована в: Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени: Сборник научных трудов / Авторы-составители: В.М. Жураковский, В.Г. Мартынов, А.А. Туманов — М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2024. – С. 218–229.

На истории возникновения понятия «инновация», равно как и вхождении его в научную терминосистему, мы остановимся в п. 1.1. настоящей статьи. Во введении считаем целесообразным подчеркнуть, что и по сегодняшний день феномен инноваций используется преимущественно в экономическом дискурсе, но тем не менее, пока в немногочисленных научных исследованиях, но всё же, термин «инновация» начинает использоваться и в познавательной деятельности, в частности, в дихотомии изобретение (открытие) – инновация. При этом, как отмечается в некоторых научных источниках, открытие, изобретение, инновацию можно отнести к явлениям одного порядка лишь с некоторыми ограничениями, поскольку в содержании понятий «открытие», «изобретение» на передний план выступает индивидуально-личностный план, в то время как инновация детерминируется планом социокультурным [Князев, 2011, с. 4–8].

«Феномен инновации» как социокультурное явление

На основании изучения и анализа целого ряда трудов авторов – представителей различных отраслей научного познания с целью ознакомления с их взглядами на понятие «инновация» / «инновационность» можно сделать вывод относительно общего основания в рассмотрении ими самого явления «инновация» вне зависимости от научной парадигмы, в русле которой проводились сами исследования. Далее приводится далеко не полный перечень наук, представители которых, обосновывая подходы к предмету своих научных инновационных изысканий, обращались к понятию «феномен»: экономика, философия, психология, политология / конфликтология, лингвистика, культурология, образование, теория коммуникации, физика, химия, инженерные науки и т.д.

Таким образом, понятие «феномен инновации» становится неким социокультурным явлением, охватывающим все сферы реальности – как техническую, так и гуманитарную, и одновременно своеобразным триггером, запускающим механизм инновационности, позволяющий раскрыть потенциал обосновываемых нововведений.

На наш взгляд, нельзя не согласиться с А.А. Князевым в том, что инновационная деятельность выступает сегодня «главным условием развития» [Князев, 2011, с. 7]. «Социальные инновации... предполагают закрепление новых социокультурных норм и образцов в сознании и поведении человека» [там же].

«Созидательное разрушение» как основополагающая метафора инноватики

В связи с вышесказанным, следует обратить внимание на то обстоятельство, что картина мира как система представлений о реальности (*англ.* world view, *нем.* Weltanschauung) была бы далеко не полной без обращения к истокам возникновения самого понятия «инновация», тем более, что в России оно вошло в научный тезаурус сравнительно недавно – после распада социалистической системы хозяйствования.

В отличие от России, на Западе термин «инновация» как новая экономическая теория стал широко использоваться в первой половине XX века, благодаря исследованиям Й.А. Шумпетера (Joseph Alois Schumpeter), известного австрийского и американского экономиста, социолога, политолога, историка экономической мысли. Шумпетер рассматривал инновацию как средство преодоления экономических кризисов. Им также было введено понятие «кластер инноваций», т.е. совокупности базисных инноваций, реализуемых в единый момент времени, стимулом к зарождению новых кластеров инноваций служат новые научные открытия. Концепция неравномерности инновационной активности составляет основу современных концепций научно-технического развития [Шумпетер, 2007].

Й. Шумпетер внес огромный вклад в экономическую теорию, своего рода научным бестселлером стала его монография 1942 года [Capitalism, Socialism and Democracy, 1942]. В этой книге излагается теория динамического экономического роста и которую Шумпетер назвал «созидательным разрушением» (*англ.* creative Destruction). В немецкоязычной версии

книги это явление называется «schöpferische» / «kreative Zerstörung». Это уникальное, метафорическое понимание того, что экономический прогресс происходит не постепенно и мирно, а скорее резко и разрушительно, освобождая место для новых технологий, новых методов производства и новых средств распространения.

Таким образом, именно созидательное разрушение как снова инновационного процесса, является движущей силой экономики.

Непредсказуемость современного мира, глобальные перемены и угрозы развитию цивилизации

Первая четверть XXI века характеризуется происходящими в мире переменами, масштабы которых поистине грандиозны и проявляются впервые за всю историю человечества. В силу последнего обстоятельства они пока не смогли быть научно осмыслены в должной мере и соответственно не смогли получить глубокого научного обоснования в стратегических направлениях развития мировой цивилизации.

К таким глобальным переменам ученые относят изменение климата, дефицит питьевой воды, в отдельных регионах земли угрозу голода, глобальный энергетический кризис, разрушение биосферы в результате техногенной деятельности человека и т. д. [Колин, 2014].

Выделяя 50 «узловых» проблем, представляющих собой реальные угрозы для дальнейшего развития цивилизации, К. К. Колин распределяет их по трем основным кластерам: природа, общество или же сам человек, т.е. область проявления таких угроз становится критериальной основой их научного анализа и обоснования [Колин, 2014, с. 8–9].

В предлагаемой автором концепции особое значения для раскрытия темы предлагаемой нами статьи приобретают разработанные К. К. Колиным положения, позволяющие сделать необходимые умозаключения, касающиеся траектории развития образовательных систем в Российской Федерации перед лицом новых вызовов и угроз XXI века.

Так, в содержании кластеров «Общество» и «Человек» убедительно и наглядно описываются глобальные угрозы и опасности как для самого человека, так и для развития мировой цивилизации, где важную роль играет образование, подвергающееся в XXI веке серьезному влиянию внешних и внутренних вызовов, испытаний и рисков и стоящее перед лицом решения чрезвычайно сложных задач.

Проблемные кластеры и их содержание в структуре образовательных систем

В рамках рассматриваемой в настоящей статье проблематики считаем целесообразным остановиться на содержании проблемных кластеров в структуре образовательных систем, с тем, чтобы попытаться определить вектор, направленный на решение и элиминирование обозначенных исследователями опасностей и угроз. В научной литературе последних лет обозначенным выше проблемам уделяется специальное внимание. Российские исследователи проводят не только анализ сложившихся на сегодняшний день рисков и вызовов для образования и науки в стране, но и, что важно, предлагают пути их устранения [Колин, 2021] (*Бартош. Русский язык в прицеле Мировой гибридной войны // Независимое военное обозрение, 21.12.2023*).

Ниже мы свели в краткую таблицу предлагаемый авторами (не полностью) перечень положений, обосновывающих возникновение явлений, представляющих внешние и внутренние опасности для качества современного российских образования и науки, а, значит, и угрозы для успешного развития интеллектуального потенциала страны.

УГРОЗЫ	
внешние: информационно-психологическое воздействие на разные возрастные группы населения в РФ; кибератаки; гибридные войны; уменьшение пространства функционирования русского языка	внутренние: недостаточная гуманитарно- гуманистическая составляющая в содержании инженерного образования; отсутствие коммуникативных навыков в области лингвистической безопасности; не сформированные в должной мере умения в области дискурсивных практик (в зависимости от избранной образовательной программы)
ПУТИ устранения угроз	
формирование понятия «лингвистическая безопасность» в сознании обучающихся во всех типах вузов и образовательных программ, как-то: включение в программы обучения таких дисциплин как риторика, логика, введение в теорию дискурса, психологию, философию науки и т.д.; формирование компетенции в области институциональной коммуникации; разработка концепции лингвистической безопасности России в целях защиты ее государственного языка; реализация Концепции профессионального самоопределения (С. Н. Чистякова).	

Последняя из перечисленных выше задач приобретает, на наш взгляд, особый логический смысл, коррелируя с названием данной статьи, поскольку направлена на субъект деятельности в структуре семиотического пространства (семиосферы по Ю. Лотману) и представляет собой условие осуществления коммуникаций, существования языков и их работы. Язык рассматривается Ю. М. Лотманом как функция или как некая свернутая субстанция семиотического пространства.

Семиотическое пространство образования

В семиотическое пространство изначально погружены все участники коммуникации и только в этом пространстве возможен семиозис, т.е. процесс интерпретации знака, или процесс порождения значения [Лотман, 1984.]

Говоря иными словами, семиотическое пространство это – система правил и норм понимания, оценки и организации человеческого бытия.

Данное умозаключение позволяет, по нашему мнению, инкорпорировать педагогическую науку в структуру семиотического пространства Ю. Лотмана и сделать определенные выводы относительно феномена профессионального самоопределения личности.

Как справедливо писала С. Н. Чистякова, неопределенность ценностных представлений о будущей профессии «смещает ориентиры на выбор с ее помощью предпочитаемого образа жизни...» [Чистякова, 2014, с. 46].

Ее концепция профессионального самоопределения строится на иных постулатах, а именно «как средство самореализации, как компонент Я-концепции, или индивидуальной жизненной структуры (психологический аспект); как реализация социального плана, как ответ на рыночные отношения, реализация экономических, социальных и других интересов (социально-экономический аспект)» [там же, 47].

Говоря иными словами, С. Н. Чистякова аргументировала свой подход к реализации принципа профессионального самоопределения, опираясь в том числе на достижения

гуманистической психологии американского ученого Карла Рэнсома Роджерса, который 1) признавал ценность и уникальность человеческой личности и ее опыта, который формируется в процессе всей жизни и объединен в понятие «феноменальное поле»; 2) обосновал термин «самоактуализация» как главную потребность и движущую силу развития человека; 3) рассматривал понимание самооценки как важнейшего компонента личности, в котором выражается сущность человека [Rogers, 1961].

Самопознание личности как феномен инноваций в педагогике

Посвятив себя в науке проблемам изучения персонального характера образования и самоопределения на основе индивидуально-психологических особенностей обучающихся с учетом бережного отношения к их интересам и потребностям, С. Н. Чистякова выступает как последователь феноменологической модели Карла Р. Роджерса и его единомышленников, их Я-концепции в гуманистической психологии, создавая свою уникальную инновационную концепцию профессионального самоопределения [Чистякова, 2018].

Справедливо относя профессиональное самоопределение к разряду государственных задач, С. Н. Чистякова призывает к поиску новых (я бы добавила – инновационных) решений в этой важной области непрерывного образования. Она считает необходимым условием этого процесса 1) обеспечение консолидации ресурсов школы с другими образовательными организациями, а также с предприятиями, научными учреждениями, бизнесом и др.; 2) усиление профильной подготовки школьников на основе вариативности, с учетом их интересов, склонностей, способностей, а также запросов рынка труда; 3) ресурсное обеспечение профессиональной ориентации на основе сетевой кооперации образовательных организаций между собой и профессиональными образовательными организациями [Чистякова, 2018, 59–60].

В последние годы теоретической основой исследований феномена инноваций в образовании стали ряд подходов, не всегда стыкующихся друг с другом. Одновременно следует заметить, что каждый исследователь имеет право как на собственную точку зрения, так и на собственный научный подход. Все зависит от парадигмы, в русле которой ученый анализирует и обосновывает то или иное положение. Отсюда порой вытекает методологическая нечеткость формулировок, которая, возможно, связана с лакунизацией знания того или иного исследователя, тем более что само понятие «инновация» характеризуется внутренней противоречивостью, что не может не накладывать отпечаток на результат познания и зависит от точки зрения специалиста, исследующего проблему феномена инноваций под углом зрения научной парадигмы в рамках той или иной науки, которую он представляет (будь то экономист или психолог, или философ, или педагог и т.д.)

Наше внимание привлекла статья казанских ученых Ф. Г. Мухаметзяновой и Р. Р. Хайрутдинова под названием «Феномен инноваций в образовании», в которой авторы также обращаются к рассмотрению указанной в названии статьи проблемы.

Они, в частности, предпринимают попытку изучения феномена инновации с позиций «эпохи цифровизации» [Мухаметзянова, Хайрутдинова, 2022].

Свое видение проблемы мы излагаем в рамках предлагаемой статьи и берем за основу рассмотрения термин Шумпетера «созидательное разрушение», полагая, что метафорическое описание явления «инновация» логично сопоставляется с различными науками.

ESSE QUAM VIDERI – быть, а не казаться

Впервые данное изречение встречается в сочинении Цицерона

«О дружбе», однако эта фраза вошла в лексикон не только латинского языка, но и философии жизни. Это выражение имеет глубокий смысл и является неотъемлемой частью рефлексии о человеческой природе и ценностях. Фраза подчеркивает важность подлинности в человеческой жизни, она призывает к тому, чтобы люди оставались искренними в своих действиях, вместо тщеславного представления о себе.

Этой фразой я хочу выразить свое отношение к Светлане Николаевне Чистяковой, выражая дань величайшего уважения к ее добродетели, высочайшему интеллекту, любви и вниманию к окружающим ее людям, умению сплачивать, не разобщать, терпеливо объяснять, не раздражаясь, ее всегда приветливой улыбке и бесконечной доброжелательности.

**Посвящаю данную статью памяти С.Н. Чистяковой
в честь ее юбилея**

Литература

1. Князев А.А. Феномен инновации: сущность и формы проявления // Вестник СамГУ. – 2011. – № 10 (91). – С. 4–8.
2. Колин К.К. Глобальные угрозы развитию цивилизации в 21 веке // Стратегические приоритеты. – 2014. – № 1. – С. 6–30.
3. Колин К.К. Современные проблемы и приоритеты науки и образования России // Образование и образованный человек в XXI веке. – 2021. – № 2. – С. 34–47.
4. Лотман Ю.М. О семиосфере // Труды по знаковым системам. – Таллин, 1984.
5. Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинова Р.Р. Феномен инноваций в образовании // Глобальная экономика и образование. – 2022. – Т. 2. – № 2. – С. 116–126.
6. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение личности: механизмы и образовательные ресурсы // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 45–50.
7. Чистякова С.Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях // Профессиональное образование и рынок труда. – 2018. – № 1. – С. 54–60.
8. Шумпетер Й. Теория экономического развития (1912). – М.: Эксмо, 2007.
9. Capitalism, Socialism and Democracie. United States: Harper & Brothers, 1942.
10. Rogers Carl R. On becoming a Person: a Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1961.

КУЛЬТУРНЫЙ КОД РОССИИ В МЕЖДУНАРОДНОЙ СИСТЕМЕ КООРДИНАТ

28 мая 2024 года в Московской международной академии состоялся Круглый стол РАБО на тему «Культурный код России в Международной системе координат». Мероприятие собрало ведущих экспертов и представителей бизнеса, чтобы обсудить ключевые вопросы интеграции культурных аспектов в международные бизнес-процессы.



Модератор круглого стола

Евтихиева Наталья Андреевна, генеральный директор РАБО и НАСДОБР, заместитель директора ИГСУ РАНХиГС

Ключевой спикер

Александр Александрович Аузан, доктор экономических наук, декан Экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, российский экономист, общественный деятель, публицист, председатель Общественного совета при Министерстве экономического развития, научный руководитель Института национальных проектов, сторонник развития «человеческого капитала» в России.

Участники дискуссии

Мясоедов Сергей Павлович, президент РАБО, проректор РАНХиГС, директор ИБДА РАНХиГС

Терентий Ливиу Михайлович, ректор Московской международной академии (ММА)

Основные темы обсуждения

Различия моделей управления в условиях многополярного мира

В настоящее время, в условиях формирования многополярного мира, активно обсуждаются различия моделей управления Азии и коллективного Запада. Участники круглого стола рассмотрели, существуют ли такие отличия и на чем основываются разные точки зрения. Было отмечено, что азиатские модели управления часто ориентированы на коллективизм и долгосрочное планирование, в то время как западные модели подчеркивают индивидуализм и краткосрочные результаты.

Влияние цифровой революции на контроль и учет бизнес-деятельности

Цифровая революция резко повысила возможность организации контроля и учета всей бизнес-деятельности. Однако участники подчеркнули сильную зависимость между уровнем

доверия и динамичного развития бизнеса и роста ВВП страны. Обсуждалось, будет ли чрезмерный рост контроля и регламента способствовать развитию общества в условиях цифровой экономики. Было отмечено, что чрезмерный контроль может привести к снижению доверия и замедлению инноваций.

Повышение уровня российского образования и бизнес-образования

Важным вопросом стало обсуждение путей повышения уровня российского образования, в частности, бизнес-образования, с уровня «подмастерья» на уровень «мастера международного класса в восточных единоборствах». Участники дискуссии предложили различные стратегии, включая усиление международного сотрудничества, внедрение современных образовательных технологий и повышение квалификации преподавательского состава.



Мероприятие стало платформой для обмена мнениями и опытом, что способствует укреплению позиций России в мировом экономическом сотрудничестве и повышению уровня доверия к российскому бизнесу на международной арене.





ММА МОСКОВСКАЯ
МЕЖДУНАРОДНАЯ
АКАДЕМИЯ

Образовательное частное учреждение высшего образования
«Московская международная академия»
(ОЧУ ВО «ММА»)

КазИИТУ. Казахский университет инновационных и телекоммуникационных систем
Международное высшее учебное заведение «Казахско-Русский Международный
университет» (ТОО «МВУЗ «КРМУ»)

Научно-исследовательский институт организации здравоохранения
и медицинского менеджмента

Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего
образования Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас принять участие в I Международной научно-исследовательской конференции «**Педагогика, психология и экономика: вызовы современности и тенденции развития**», которая состоится 17 октября 2024 г.

Место проведения конференции: г. Москва, ул. Новомосковская, д. 15А, стр.1, аудитория 203 (пленарное заседание).

Дата и время проведения конференции: **17 октября 2024 г. 11.00-16.00.**

Формат: очный с использованием дистанционных образовательных технологий

На конференции планируется обсуждение следующих вопросов:

- Тенденции развития педагогики и психологии в современных условиях.
- Актуальные вопросы менеджмента и региональной экономики.
- Новые технологии в финансовом секторе, их влияние на состояние рынков финансовых услуг.
- Актуальные вопросы экономики, управления, здравоохранения.

Программа конференции:

11.00-12.30 аудитория 203 пленарное выступление с докладами
(параллельная трансляция).

Приветственное слово:

Терентий Ливий Михайлович – ректор Образовательного частного учреждения высшего образования «Московская международная академия», кандидат политических наук, доктор филологических наук.

Сподых Григорий Григорьевич – первый проректор Образовательного частного учреждения высшего образования «Московская международная академия», декан факультета государственного и муниципального управления, доцент, кандидат экономических наук.

Пленарное заседание:

Терехова-Пушиная Диана Валерьевна декан факультета экономики и управления ОЧУ ВО «Московская международная академия», доцент, кандидат экономических наук.

Барышова Юлия Николаевна – начальник ГИА ОЧУ ВО «Московская международная академия» доцент, кандидат экономических наук.

Ахмедова Эльмира Магамедгаджиевна – декан факультета общей и клинической психологии ОЧУ ВО «Московская международная академия», доцент, кандидат педагогических наук.

Иванова Валентина Юрьевна – декан факультета лингвистики и педагогики ОЧУ ВО «Московская международная академия», кандидат филологических наук.

Усачёв Евгений Владимирович – директор института лингвистики ОЧУ ВО «Московская международная академия».

Кузнецов Михаил Юрьевич – начальник отдела высшего образования ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ».

Кузнецова Екатерина Сергеевна – модератор конференции, заведующая аспирантурой ОЧУ ВО «Московская международная академия».

14.00-16.00 работа по секциям (онлайн).

Секция 1: Экономика и управление «Актуальные вопросы менеджмента, региональной экономики и деятельности в финансовом секторе»

Секция 2: Методология и технология профессионального образования «Современные тенденции в профессиональном образовании»

Секция 3: Общая психология, психология личности, история психологии «Психологические проблемы личности в современном мире: вызовы и перспективы»

Секция 4: Актуальные вопросы экономики, управления, здравоохранения

Для каждой секции очное или онлайн выступление аспирантов и/или ППС других ВУЗов допускается 2 человека, заочное участие аспирантов и/или ППС других ВУЗов допускается до 5 человек.

Для каждой секции очное или онлайн выступление аспирантов и/или ППС ОЧУ ВО ММА допускается от 2 до 6 человек, а также допускается заочное участие аспирантов и/или ППС 20 и более человек.

Для участия в конференции просим подать заявку (форма заявки будет размещена на сайте ММА), подготовить доклад продолжительностью не более 05-07 минут и не более 12 минут с учетом задаваемых вопросов.

Рабочий язык: русский язык.

К публикации принимаются оригинальные научные статьи, объемом 5-10 стр., подготовленные как индивидуально, так и коллективом авторов (не более 3-х человек). По решению организаторов конференции к публикации могут быть приняты статьи, подготовленные аспирантами в соавторстве с научными руководителями. По итогам конференции все материалы конференции будут опубликованы в электронном виде в сборнике материалов (публикация 4000 рублей).

Допускается формат заочного участия (публикация в сборнике материалов).

Заявки на участие в конференции направляются в срок до 01 октября 2024 года (включительно) на почту kusnecova.a@mtamos.ru.

Проверенный текст статьи для включения в сборник трудов конференции ММА направляется в срок до 10 октября 2024 года (включительно) на почту kusnecova.a@mtamos.ru для дальнейшего составления программы всей I Международной научно-исследовательской конференции «Педагогика, психология и экономика: вызовы современности и тенденции развития».

Сертификат участника конференции выдается при любой форме участия в случае публикации статьи в сборнике материалов и направляется участнику в электронном виде.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна

кандидат педагогических наук, доцент

Московская международная академия

Бобылев Александр Сергеевич

аспирант 1 курса Московской международной академии

Аннотация. Охарактеризовано и проанализировано понятие лидерство и лидерские качества студентов высшего учебного заведения.

Изучена необходимость формирования и становления лидерского потенциала у будущих специалистов, окончивших высшее учебное заведение, как для эффективной профессиональной, так и личностной и социально-значимой деятельности.

В статье проведено исследование для определения лидерских качеств у студентов, посредством анонимного анкетирования. Данное исследование заключается в выявлении у студентов, обучающихся в вузе, лидерских качеств и их предпосылок.

Ключевые слова: лидерство, лидерские качества, лидерские качества студентов

RESEARCH OF STUDENTS' LEADERSHIP QUALITIES IN THE CONDITIONS OF THE UNIVERSITY

Elmira M. Akhmedova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Moscow International Academy

Alexander S. Bobylev

1st year postgraduate student of the Moscow International Academy

Abstract. The concept of leadership and leadership qualities of students of a higher educational institution is characterized and analyzed.

The need for the formation and formation of leadership potential in future specialists who have graduated from higher education institutions, both for effective professional and personal and socially significant activities, is studied.

The article conducted a study to determine the leadership qualities of students through an anonymous questionnaire. This study is aimed at identifying leadership qualities and their prerequisites among students studying at the university.

Keywords: leadership, leadership qualities, leadership qualities of students

Проблема лидерства и лидерских качеств всегда актуальна для изучения в современной отечественной и зарубежной литературе. Самым актуальным в данном вопросе, считается выявление качеств и критерий оценки данного явления, поэтому существует множества теорий и методик выявления лидерского потенциала.

Лидерские качества лучше всего проявляются и закрепляются в период студенческой жизни, так как самореализация в профессиональной деятельности, влечёт за собой максимальную инициативность и активность. Но так же, высшие учебные заведения формируют лидеров, путём предоставления возможностей в занятии студенческих должностей, таких как староста, председатели профсоюзной организаций, члены студенческого отряда.

В нашей работе, для определения лидерских качеств у студентов, было проведено практическое исследование у студентов Московской международной академии, посредством анонимного анкетирования. Данное исследование заключается в выявлении у студентов, обучающихся в вузе, лидерских качеств и их предпосылок. В исследовании, приняли участие 25 студентов, из числа участвующих в общественной деятельности вуза.

Результаты исследования и их анализ представлены ниже на диаграммах.

Таким образом, мы видим (рисунок 1), что на вопрос о том, насколько часто студенты ощущают, себя часто и комфортно, находясь в центре внимания. Мнение респондентов разделилось пополам. Это говорит, о том, что, возможно, внимание важно для студента, но ему может быть не всегда комфортно в нем.

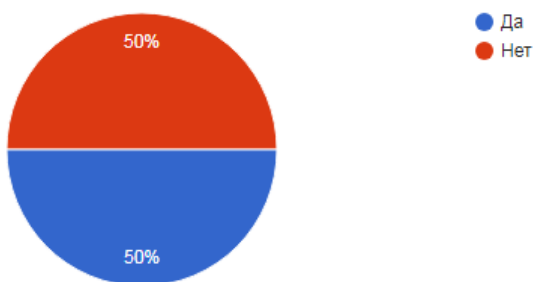


Рисунок 1. – Часто ли вы бываете в центре внимания окружающих?

Следующий вопрос (рисунок 2), демонстрирует нам, что скрывается лидерский потенциал у 42,9% опрошенных студентов вуза, так как они не считают окружающих себя людей «выше» себя, в отличии от остальных опрошенных (57,1%).

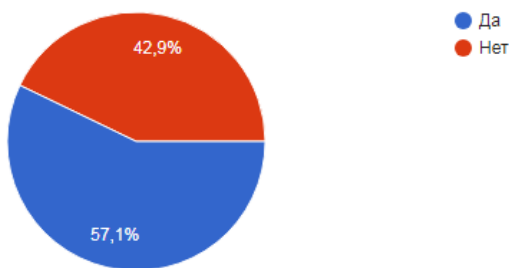


Рисунок 2. – Считаете ли вы, что многие из окружающих вас людей являются «выше» чем вы?

Далее, мнение опрошенных студентов разделилось пополам (рисунок 3), на вопрос о внутренней свободе высказывания своего мнение, вне зависимости от ситуации и окружающих людей, что присуще лидерам.

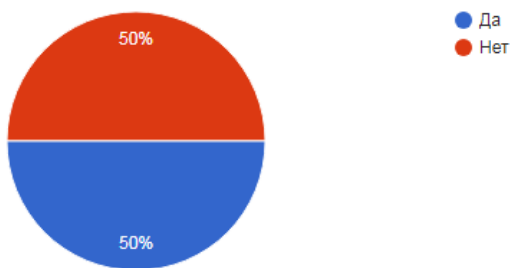


Рисунок 3. – Находясь в компании людей, равных вам по социальному статусу, испытываете ли вы желание не высказывать своего мнения, даже когда это необходимо?

Очень часто лидерский потенциал проявляется в раннем возрасте, когда ребёнок ещё опирается на мнение большинства и внутреннее проявление свободно и открыто. В данном контексте, мы опросили студентов, чувствовали ли они себя лидерами среди сверстников в детстве (рисунок 4). Большинство (57,1%) респондентов, из числа студентов вуза, помнят себя, как детьми с лидерским потенциалом, в отличие от остальных студентов (42,9%). Это говорит о том, что потенциал лидера заложен с детства у большинства, но чем старше становится человек, тем меньше он начинает проявлять свои лидерские качества, в связи с индивидуальными, социальными и другими особенностями взросления.

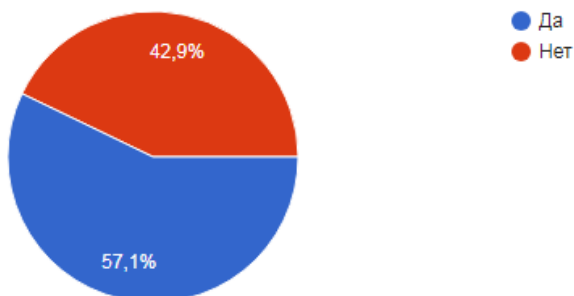


Рисунок 4. – Когда вы были ребенком, нравилось ли вам быть лидером среди сверстников?

Для лидера важно быть услышанным и уметь воздействовать на окружающих. Поэтому, мы поинтересовались у опрошенных обучающихся вуза, приносит ли им удовольствие, когда им, получается, убедить собеседника или группу людей в чём-либо (рисунок 5). Таким образом, большинству респондентов (66,7%) важно данное заключение, а другому числу опрошенных (33,3%) не столь важно. Опять же, данный факт говорит нам о том, что лидерский потенциал, есть, но не проявлен явно в действительности.

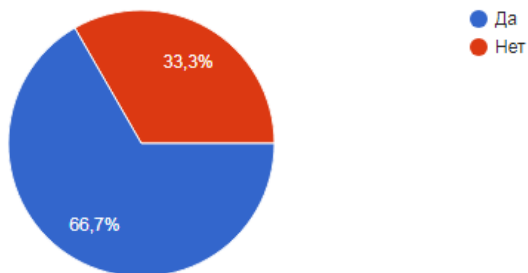


Рисунок 5. – Испытываете ли вы удовольствие, когда вам удается убедить кого-то в чем-либо?

Нерешительность – это, как правило, не черта лидера. В данном контексте, мы видим, что на вопрос о нерешительности студента, большинство (66,7%) отметили, что им приходилось слышать от окружающих об их нерешительном поведении, в отличие от остальных опрошенных (33,3%) студентов (рисунок 6).

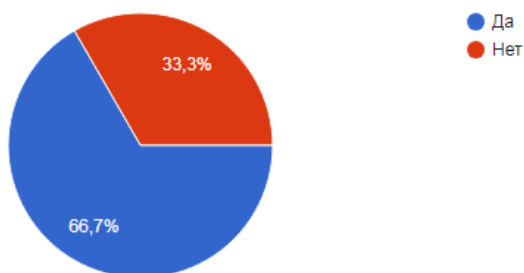


Рисунок 6. – Случается ли, что вас называют нерешительным человеком?

На следующий вопрос (рисунок 7) мнение респондентов опять же разделилось пополам.

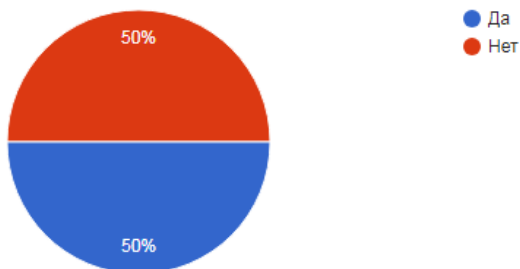


Рисунок 7. – Согласны ли вы с утверждением: «Все самое полезное в мире есть результат деятельности небольшого числа выдающихся людей»?

Лидер, как правило, может советоваться с окружающими, но окончательное решение у него есть всегда в голове. На вопрос о том, что испытывают ли опрошенные необходимость в советнике, их мнение разделилось следующим образом (рисунок 8).

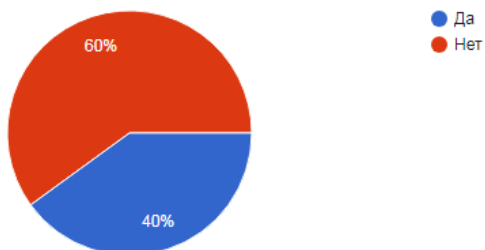


Рисунок 8. – Испытываете ли вы настоятельную необходимость в советчике, который мог бы направить Вас?

Далее, мнение респондентов разделилось пополам (рисунок 9).

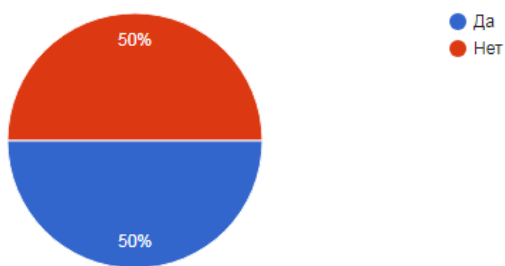


Рисунок 9. – Стараетесь ли вы занимать за столом (на собрании, в компании и т.п.) такое место, которое позволяло бы вам быть в центре внимания и контролировать ситуацию?

На заключительный вопрос, о том, что теряется ли студент в случае если большинство несогласно с его мнением, мнение респондентов разделилось (рисунок 10).

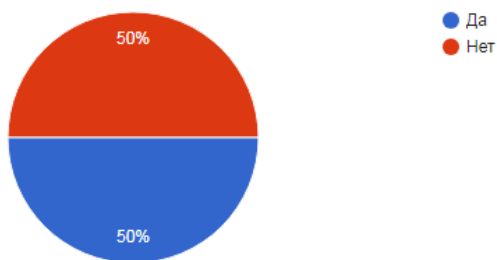


Рисунок 10. – Теряетесь ли вы, если люди, окружающие вас, выражают несогласие с вами?

Таким образом, по результатам проведенного исследования, мы можем заключить, что, в период студенческой жизни, молодые люди особенно активно формируют и проявляют свой лидерский потенциал. Возможно, не все студенты умеют проявлять свои лидерские качества, но в большинстве своем, заложены они у всех. Роль вуза в данном случае, правильно раскрыть потенциал каждого скрытого лидера, из числа его студентов.

Список использованных источников

1. Беспалов Д.В., Матвеева А.В. Динамика лидерства и руководства в молодежных общественных объединениях / Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета // 2017. С. 1-8.
2. Веряскина И.А. Формирование лидерских качеств учащейся молодежи как основная составляющая их профессиональной успешности / И.А. Веряскина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. №12.
3. Волохов А.В., Кочергин В.Н., Степанова Е.К., Фришман И.И. Технологии подготовки лидеров детских общественных объединений. Часть I. Учебно-методическое пособие. – М., Дом детских общественных организаций города Москвы, Институт международных социально-гуманитарных связей, 2007. – 72 с.
4. Кричевский Р.Л. Психология лидерства [Текст] : учебное пособие / Р. Л. Кричевский. - Москва : Статут, 2007. - 541 с. : ил.; 20 см.; ISBN 5-8354-0353-4 (В пер.)
5. Минова М.Е. Подготовка лидеров детских и молодежных общественных объединений в учреждениях образования : пособие для педагогов учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения, учреждений дополнительного образования детей и молодежи / М. Е. Минова. – Минск : Национальный институт образования, 2018. – 240 с.
6. Петровский, А.В., Ярошевский М.Г. Психологическая характеристика лидерства. М.: Теоретическая психология, 2012.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна

кандидат педагогических наук, доцент
Московская международная академия

Витюгов Максим Алексеевич

аспирант 1 курса Московской международной академии

Аннотация. Компетентностный подход занимает особенное актуальное и важное место в современном образовательном процессе. Данный подход включает в себя овладение будущим специалистами определенных компетенций в профессиональной деятельности и сформированную компетентность в его сфере обучения, которые позволят в будущем иметь больше возможностей и конкурировать на рынке труда.

Коммуникативная компетентность описывается в нашем исследовании, как самая необходимая и важная черта профессионального характера студента вуза.

В нашей статье мы акцентируем внимание на необходимости и важности формирования коммуникативной компетентности. Также, отмечаем, что становление коммуникативной компетентности особенно активно и результативно происходит в период получения высшего образования.

Ключевые слова: коммуникации, компетентность, компетентностный подход, коммуникативная компетентность, коммуникативная компетентность у студентов.

FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS

Elmira M. Akhmedova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Moscow International Academy

Maxim A. Vitiugov

1st year postgraduate student of the Moscow International Academy

Abstract. The competence-based approach occupies a particularly relevant and important place in the modern educational process. This approach includes the acquisition of certain professional competencies by future specialists and the formed competence in their field of study, which will allow them to have more opportunities and compete in the labor market in the future.

Communicative competence is described in our study as the most necessary and important feature of a university student's professional character.

In our article, we focus on the need and importance of the formation of communicative competence. Also, we note that the formation of communicative competence is especially active and effective during the period of higher education.

Keywords: communication, competence, competence approach, communicative competence, students' communicative competence.

Современный образовательный процесс характеризуется наличием многообразия подходов к обучению студентов высшего учебного заведения. Применяемые подходы постоянно меняются, в зависимости, от образовательных программ и под инновационным воздействием со стороны окружающей действительности, которая, в свою очередь, имеет неустойчивый и

переменчивый характер. Это, во многом, зависит от быстрых темпов развития во всех сферах жизнедеятельности. Даже, эксперты не всегда могут предугадать или спрогнозировать, в какой именно сфере произойдут существенные изменения, которые внесут свои коррективы в образовательный процесс [5].

В данном контексте, мы рассматриваем компетентностный подход, который является одним из самых ключевых подходов, применяющихся во всех образовательных процессах, в том числе, в обучении студентов высших образовательных учреждений. Далее, данный подход распространяется и переходит на профессиональные процессы.

Благодаря компетентностному подходу, применяемому в образовании, студенты, в лице будущих специалистов в их профессиональной деятельности, в процессе и по окончании обучения, формируют необходимые компетенции [4].

Данные компетенции представляют собой совокупность универсальных знаний и умений, как в профессиональной, так и в личностной, социально-значимой и многих других областях жизнедеятельности.

Однако, стоит разделить между собой понятия «компетентность» и «компетенции». В нашем понимании, первое имеет значение, как способность, в данном контексте, будущего специалиста рационально применять свои знания и грамотно распределять полученную информацию, т.е. компетентность – это навык. Второе понятие, в свою очередь, представляет собой наличие определенных знаний и умений в той или иной сфере деятельности. Следовательно, компетенции – это возможности для демонстрации навыков [3].

В нашем исследовании, мы рассматриваем коммуникативную компетентность. По нашему мнению, данный вид компетентности является самым необходимым и полезным навыков, который должен усвоить в период обучения и научиться применять в своей будущей профессиональной деятельности, студент высшего учебного заведения.

В любом подобном учебном заведении особую роль, в общем образовании и в отдельных дисциплинах, преподаватели отводят формированию у студентов коммуникативной компетентности.

Нам близко понимание коммуникативной компетентности, которое предложила Н.В. Соломина, а именно, данное понятие заключается в интеграции всех возможных видов компетенций (языковая, речевая, культурная, социальная, межличностная и пр.) в одно общее и важное определение – коммуникативная компетентность [8].

Какую бы область знаний мы не затронули, какую бы профессию мы не описали, для профессионала своего дела, необходимо уметь «хорошо» разговаривать, договариваться, применять различные речевые обороты, доходчиво формулировать свои мысли и грамотно их излагать, уметь отстаивать свои интересы, именно благодаря хорошо сформированной коммуникации. Другими словами коммуникативная компетентность – дипломатическая компетентность.

Также, мы отметим в своем исследовании, определение коммуникативной компетентности, которое предложила Л.А. Петровская. По её мнению, коммуникативная компетентность представляет собой навык устанавливать и принимать решение по типам коммуникативных задач, т.е. найти цель коммуникации, затем, распознать намерения и стиль коммуникации партнера, определить собственную стратегию коммуникации, а также, установить и изменить собственный стиль вербального поведения, в случае необходимости [7].

Формирование коммуникативной компетентности у студентов высшего учебного заведения, является стратегически важной задачей, для того, чтобы будущие специалисты имели основания для возможности стать профессионалами своего дела, благодаря заложенной в них техники личностного и профессионального общения [].

Определяющее значение для эффективного формирования коммуникативных компетенций у студентов вуза имеет создание условий, предоставляющих им возможность работать в паре и в группе, выполнять в сотрудничестве задания, имеющие поисковый характер и нацеленные

на общий творческий результат, содержащие смену ролей общения и др. []].

Стоит отметить, что формирование данной компетентности у обучающихся происходит не столько через полученные знания, умение находить и обмениваться необходимой информацией, сколько через сам процесс живого общения, который наполнен смыслом и располагает к формированию и вербальному проявлению индивидуальных мыслей. В таком процессе есть предпосылки к формированию и развитию коммуникативной компетентности [1].

Помимо вербальной коммуникации, коммуникативная компетентность проявляется и формируется у студентов через разнообразные виды деятельности, в которых индивид получает спектр эмоций, формирует воображение и учится определять истинные мысли через невербальную коммуникацию.

Показателями сформированной коммуникативной компетентности у студентов высшего учебного заведения можно считать понятное и аргументированное формулирование собственного мнения, навык формулирования вопросов, способность к разрешению конфликтов, умение планировать действия для достижения общей цели, способность к сотрудничеству и взаимопониманию [2].

Таким образом, коммуникативная компетентность обеспечивает общую социальную компетентность будущего специалиста, его сознательную ориентированность на позиции партнеров по коммуникативному процессу во всех сферах жизнедеятельности.

Список использованных источников

1. Бободжонов Т.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза / Т. А. Бободжонов // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2015. – №6. – С. 192-193.
2. Бочарникова М.А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде / М. А. Бочарникова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2009. — № 8 (8). — С. 130-132.
3. Воровщиков С.Г. Развитие универсальных учебных действий. Внутрешкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: Монография / С.Г. Воровщиков, Е.В. Орлова. – М.: Издательство «Прометей», 2012. – 38с. – ISBN 978-5-4263-0095-8.
4. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка и литературы: Доклады советской делегации на конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1986. – с. 79-84
5. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып.6 (12). – ISBN 978-5-9667-0393-6.
6. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие для студентов высших учебных заведений: [Текст] / А. В. Мудрик. – М.: Педагогическое Общество России, 2001. – 320 с.
7. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды / Л.А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 387 с.
8. Соломина Н.В. Интертекстуальная компетенция как составляющая коммуникативной компетенции / Н. В. Соломина // Коммуникативная культура современника: проблемы и перспективы исследования: материалы I Всероссийской научно-практической конференции; под ред. Т. А. Федосеевой. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2007. – 244 с. – С. 172-176.

ФЕНОМЕН РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна

кандидат педагогических наук, доцент
Московская международная академия

Коньков Дмитрий Сергеевич

аспирант 1 курса Московской международной академии

Аннотация. Рассматривается информационная культура, с точки зрения необходимого навыка современного специалиста и социально-ответственного гражданина общества.

Описываются стратегические возможности сферы образования, которая будет наполнена рациональной информационной культурой.

В статье анализируется феномен развития информационной культуры студентов высшего учебного заведения. Изучается мотивация студентов высшего учебного заведения в формировании информационной культуры, посредством изучения информационных технологий и ориентирования в современных информационных ресурсах.

Также, представлены навыки, которые будет использовать обучающийся в своей последующей профессиональной деятельности, если у него будет сформирована грамотная информационная культура личности.

Ключевые слова: информационная культура, информационная культура студентов вуза

THE PHENOMENON OF THE DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Elmira M. Akhmedova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Moscow International Academy

Dmitry S. Konkov

1st year postgraduate student of the Moscow International Academy

Abstract. The information culture is considered from the point of view of the necessary skill of a modern specialist and a socially responsible citizen of society.

The strategic possibilities of the field of education, which will be filled with a rational information culture, are described.

The article analyzes the phenomenon of the development of information culture of students of higher education institutions. The motivation of students of higher educational institutions in the formation of information culture is studied through the study of information technologies and orientation in modern information resources.

Also, the skills that the student will use in his subsequent professional activity are presented if he has a competent information culture of personality.

Keywords: information culture, information culture of university students

В современных быстроразвивающихся реалиях, особое отношение отводится развитию информационной культуры. Данный вид культурной деятельности распространился на все сферы жизнедеятельности. Невозможно представить современного специалиста без навыков владения информационными технологиями и умениями пользования информационными ресурсами. Распространение информационной культуры связано с развитием научно-технического прогресса, который, в свою очередь, повлиял на общее становление цивилизации.

Соответствующий уровень информационной культуры в профессиональной деятельности необходим для достижения результатов, комфортного профессионального процесса, успешной адаптации при внедрении инновационных программ и методик, эффективного карьерного роста и благополучной личной жизнедеятельности [7].

Современный мир переполнен разного рода информацией, которая несет в себе, как положительный посыл, так и много ненужного информационного материала.

Сфера образования состоит и наполнена информационными ресурсами, практически весь процесс обучения в вузе носит информационный характер, студенты получают образование посредством информационных технологий, применяемых как на учебных дисциплинах, так и в около учебном процессе [2].

По мнению К.К. Колина, проблема информационной культуры в области образования связана с большими объемами информации, применением дистанционного образования и восприятия информационных технологий [3].

Развитие информационной культуры у студентов высшего учебного заведения, соответственно, является важной стратегической задачей сферы образования. Даже, если студент не замотивирован в изучении и углублении в информационную культуру, он, так или иначе, будет связан с ней, в период обучения, и получит базовые знания и умения, относящиеся к информационной культуре. Так как, весь процесс обучения в высшем учебном заведении направлен на формирование у студентов на «погружение» в информационную деятельность [5].

Необходимость развития рациональной информационной культуры у студентов, связана, также, с тем, что в социально-значимой жизнедеятельности большое количество негативного информационного воздействия: фейковые новости, хейтинг, троллинг, социальные сети, которые несут большое количество ложной или искаженной информации. В этой связи, студент, как часть социальной ячейки общества, должен быть подготовлен и уметь ориентироваться в соответствующем потоке информации.

Высшее учебное заведение, в лице соответствующих специалистов, осуществляет информационную подготовку студентов с целью обучения рационального использования информационных ресурсов для последующих профессиональных достижений, в общем, и решения конкретных профессиональных задач в частности [4].

Благодаря информационной культуре происходит развитие целостного мировоззрения, повышается нравственная культура и ответственность при включении в информационно-коммуникационную деятельность.

Уровень информационной культуры студента вуза определяется наличием у него ценностных ориентаций, которые остаются неизменны при переключении из любого вида деятельности в информационную среду существования [3].

Стоит выделить навыки, которые будет использовать обучающийся, если у него будет сформирована базовая информационная культура:

- Рациональное отношение к информации.
- Потребность и мотивация в использовании информационной культуры.
- Умение самостоятельно осуществлять поиск информации и устранять информационный дефицит.
- Способность взаимодействовать с информационной средой.
- Умение воспринимать и оценивать информацию с точки зрения полноты, достоверности и солидности источника [2].

Таким образом, важнейшим направлением в развитии информационной культуры студентов является разработка вопроса стимулирования, изучение которого позволит установить взаимодействие между информационными знаниями, умениями и личными информационными потребностями студентов.

Список использованных источников

1. Бронникова, Л.М. Система формирования информационной культуры студента // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 6. – С. 141-145
2. Козилова, Л.В., Исайкина, И.Ю., Волошина, Л.А. Информационная культура студентов: критерии и уровни формирования в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 6А. Ч. II. С. 837-849.
3. Колин К.К. Информатизация общества в условиях глобализации: современное состояние и актуальные проблемы: лекция для студентов, обучающихся по программам специалитета и магистратуры различных направлений. Красноярск: ИПК СФУ, 2009. 42 с.
4. Пурынычева, Г.М. Осмысление феномена информационной культуры / Г.М. Пурынычева, Н.М. Баданова. // Общество: философия, история, культура. — 2017. — № 7. — С. 13–17
5. Ребко, Э.М. Информационная образовательная среда учебного заведения как средство формирования информационной культуры студентов / Э.М. Ребко, А. П. Федорова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2014. — № 1 (60). — С. 566-568.
6. Степанова, О.А. Формирование информационной культуры в процессе изучения новых информационных технологий / О.А. Степанова // Вестник института педагогических исследований : теория и практика педагогики и психологии проф. и общ. образования / Челяб. гос. акад. культ. и иск. – Челябинск, 2005. – Вып. 18 (№ 3). – С. 144–148.
7. Шабанов, А.Г. Формирование информационной культуры обучающихся и обучающихся как условие эффективности дистанционного обучения: материалы межрегион. науч.-практ. конф. «Профессиональное образование в условиях дистанционного обучения». СГА, 2007.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК АСПЕКТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна

кандидат педагогических наук, доцент
Московская международная академия

Машковский Александр Александрович

аспирант 1 курса Московской международной академии

Аннотация. В данной статье рассматривается важность формирования непрерывного профессионального образования. Описывается непрерывное профессиональное образование в совокупности с педагогической деятельностью. Характеризуется научно-исследовательская деятельность в профессионально-педагогической среде, как индивидуальный стиль педагога в его профессиональной деятельности.

В статье анализируется исследовательская компетентность педагогов, как необходимый аспект непрерывного профессионального образования. Изучаются и описываются уровни научно-исследовательской компетентности педагога в системе непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, исследовательская компетентность педагогов, непрерывное профессиональное образование

THE RESEARCH COMPETENCE OF TEACHERS AS AN ASPECT OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

Elmira M. Akhmedova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Moscow International Academy

Alexander A. Mashkovsky

1st year postgraduate student of the Moscow International Academy

Abstract. This article discusses the importance of the formation of continuing professional education. Continuous professional education in combination with pedagogical activity is described. The research activity in the professional and pedagogical environment is characterized as an individual style of a teacher in his professional activity.

The article analyzes the research competence of teachers as a necessary aspect of continuing professional education. The levels of a teacher's research competence in the system of continuing professional education are studied and described.

Keywords: research competence, research competence of teachers, continuing professional education

В современном образовательном пространстве, педагогическое образование характеризуется как непрерывная программа обучения педагога, который уже имеет в своем арсенале необходимые компетенции, однако процесс непрерывного образования продолжается в течение всей профессиональной деятельности.

В исследованиях таких ученых, как В.И. Загвязинского, В.П. Борисенкова, А.В. Бычкова и других, особенно приоритетным считается наличие у педагога научно-исследовательской компетентности [3].

М.Ш. Алдиева и З.К. Багирова, в своих научных трудах, характеризуют научно-исследовательскую деятельность у педагога, как наличие знаний и умений владения

исследовательской деятельностью, как определённой технологией, в которой можно искать ответы на необходимую профессиональную информацию и решать задачи научно-исследовательской направленности [7].

Исследователи В.С. Елагина и Н.В. Ковалева, отмечают, что внедрение педагогом в свою профессиональную деятельность компонентов научно-исследовательской направленности, повысит эффективность развития индивидуальной профессиональной характеристики личности педагога [5].

По мнению С.И. Глушкова и А.В. Якунина, научно-исследовательская компетентность педагога включает в себя умение педагогом создавать свои авторские научные, социально-ориентированные, патриотические и любой другой направленности проекты [4].

Формирование собственного профессионального стиля в педагогической среде и возможности его продвижения и развития, также, является положительной стороной развития научно-исследовательской деятельности будущего педагога.

На современном этапе, непрерывное профессиональное образование является ключевым сдвигом в эволюционном становлении сферы образования.

Нынешние тенденции непрерывного образования в педагогической среде отмечаются тем, что профессиональная подготовка педагогов является интеграцией профессионально-педагогического, научно-исследовательского и личностного развития. Также, взаимное теоретическое и практическое взаимодействие в профессиональной педагогической деятельности.

Профессиональное образование педагога не ограничивается только получением степени бакалавра или магистра, его профессиональная деятельность требует повышения квалификации, посредством включения в научно-исследовательскую деятельность, которая всегда несет инновационный и научно-прогрессирующий характер, позволяет педагогу воплощать в его деятельность творческие идеи на самые разнообразные темы и события, с учётом критического анализа содержания.

Научно-исследовательская компетентность педагога в системе непрерывного профессионального образования можно охарактеризовать по трем уровням:

- Допрофессиональном – это учебно-исследовательская деятельность в период получения высшего профессионального образования.
- Профессионально-педагогическом – непосредственно сама профессиональная деятельность, с элементами научно-исследовательской компетентности.
- Акмеологическом – это высший уровень, который подразумевает научно-инновационный поиск. Данный уровень перекликается с повышением профессиональной квалификации [3].

Таким образом, научно-исследовательская деятельность педагога является неотъемлемой частью непрерывного профессионального образования, так как исследовательская компетентность предполагает наличие и развитие у педагогов таких навыков, как умение внедрять в педагогическую деятельность научные проекты, осуществлять этапы исследовательской деятельности, внедрять инновационные диагностические методики, уметь исследовать индивидуальные и коллективные особенности обучающихся, посредством инновационных исследовательских методических программ, использующихся в исследовательской деятельности. А также, всегда быть в курсе прогрессивных научно-исследовательских проектов, которые появляются в современном образовательном поле. Вместе с тем исследовательскую компетентность можно рассматривать как метапредметную характеристику педагога-профессионала, позволяющую зафиксировать высокий уровень его профессионального мастерства, системно проявляющийся в методической, управленческой, коммуникативной и инновационной компетентностях.

Список использованных источников

1. Бережнова, Е.В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01. - Волгоград, 2003. - 321 с.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: методологический аспект [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 2007.
3. Загвязинский, В.И., Методология и методы психолого-педагогического исследования : [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям: 050706 (031000) - Педагогика и психология; 050701 (033400) - Педагогика / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. - 7-е изд., стер. - Москва : Академия, 2012. – 206 с.
4. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова; М-во образования Рос. Федерации. Благовещ. гос. пед. ун-т. - 2. изд., испр. и доп. - Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2001. - 342 с.
5. Лукашенко, С.Н. Развитие исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневой подготовки специалистов. // Вестник Томского государственного педагогического университета: Издательство Вестник ТГПУ, 2011. – Вып. 2 (104). – С.100-104.
6. Рындина, Ю.В. Исследовательская компетентность в структуре ключевых компетентностей будущего педагога. // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Курск. – 2011 – № 1. ISSN 1991-3087
7. Рындина, Ю.В. Формирование исследовательской компетентности студентов в рамках аудиторных занятий / Ю. В. Рындина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2011. — № 4 (27). — Т. 2. — С. 127-131. — URL: <https://moluch.ru/archive/27/2908/> (дата обращения: 26.03.2024).
8. Соляников, Ю.В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности [Текст]: автореферат канд. пед. наук. / Ю.В. Соляников. – СПб, 2003. – 20 с.
9. Чернилевский, Д.В. Технология обучения в высшей школе [Текст]: Учебное издание / Д.В. Чернилевский, О.Н.Филатов / под ред. Д.В. Чернилевского. – М.: Экспедитор, 1996. – 288 с.
10. Шнейдер, Е.М., Димитрюк, Ю.С. Методы формирования исследовательской компетентности студентов высшей школы // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6.

ПРЕДЕЛЫ ДИСКРЕЦИИ ЭКСПЕРТА И АТТЕСТАЦИОННОЙ КОМИССИИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Белов Артем Евгеньевич

преподаватель кафедры общеправовых дисциплин и уголовного права
Образовательного частного учреждения высшего образования «Московская
международная академия», адвокат Московской коллегии адвокатов «ГРАД»

Лебедева Екатерина Андреевна

учитель обществознания и экономики Муниципального бюджетного
общеобразовательного учреждения Образовательный центр «Багратион»

Аннотация. В статье рассматриваются спорные вопросы, возникающие в процессе проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность в оценке личного вклада педагогического работника в повышение качества образования, совершенствования методов обучения и воспитания, транслирования в педагогических коллективах опыта практических результатов профессиональной деятельности, активного участия в работе методических объединений педагогических работников как условия присвоения педагогическому работнику первой или высшей квалификационной категории аттестационными комиссиями, созданными уполномоченными органами государственной власти субъектов Российской Федерации. Современная педагогическая наука и правоприменительная практика органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования, актуальные позиции, которых приводятся в статье, только начинают справляться с нарастающими спорами относительно качества оценки педагогических работников привлекаемыми для всесторонней оценки личного вклада педагогического работника в повышение качества образования, совершенствования методов обучения и воспитания, транслирования в педагогических коллективах опыта практических результатов профессиональной деятельности, активного участия в работе методических объединений органами государственной власти субъектов Российской Федерации экспертами по аттестации, которые также не лишены недостатков, препятствующих формированию единых критериев аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность в сфере общего образования.

Ключевые слова: аттестация педагогических работников, качество образования, методы обучения и воспитания, методика преподавания, методические объединения

LIMITS OF DISCRETION OF EXPERT AND ATTESTATION COMMISSION IN CERTIFICATION OF TEACHING STAFF OF ORGANIZATIONS ENGAGED IN EDUCATIONAL ACTIVITIES: ISSUES OF THEORY AND PRACTICE

Artem E. Belov,

lecturer of the department of general theoretical disciplines and criminal law, Private
educational institution of higher education «Moscow international academy», advocate of
Moscow Bar Association «GRAD»

Ekaterina A. Lebedeva,

teacher of social studies and economics of the Municipal budgetary educational institution
educational center «Bagration»

Abstract. The article discusses controversial issues that arise in the process of certification of teaching staff of organizations engaged in educational activities in assessing the personal contribution of a teaching staff member to improving the quality of education, improving teaching and upbringing methods, broadcasting the experience of practical results of professional activity in teaching teams, active participation in the work of methodological associations of pedagogical workers as a condition for assigning a pedagogical worker of the first or highest qualification category by attestation commissions established by authorized state authorities of the subjects of the Russian Federation. Modern pedagogical science and law enforcement practice of the executive authorities of the subjects of the Russian Federation in the field of education, the current positions of which are given in the article, are just beginning to cope with the growing disputes regarding the quality of assessment of teaching staff involved in a comprehensive assessment of the personal contribution of a teaching staff to improving the quality of education, improving teaching and upbringing methods, broadcasting practical experience in teaching teams the results of professional activity, the active participation of certification experts in the work of methodological associations of teaching staff by state authorities of the subjects of the Russian Federation, who are also not without drawbacks that prevent the formation of uniform criteria for certification of teaching staff of organizations engaged in educational activities in the field of general education.

Keywords: certification of teaching staff, quality of education, methods of teaching and upbringing, teaching methods, methodological associations

Новым этапом в подтверждении соответствия педагогических работников занимаемым им должностям на основе оценки их профессиональной деятельности стало принятие Минпросвещения России приказа от 24 марта 2023 года №196 [1], вступившего в силу с 01 сентября 2023 года, установившего новый порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Действует новый порядок еще только девять месяцев, но уже вызвал неоднозначное толкование и его положений и различные подходы в оценке экспертами по аттестации педагогических работников и аттестационными комиссиями органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования личного вклада педагогического работника в повышение качества образования, совершенствования методов обучения и воспитания, транслирования в педагогических коллективах опыта практических результатов профессиональной деятельности, активного участия в работе методических объединений педагогических работников как условия присвоения педагогическому работнику квалификационной категории со ссылкой на названный Порядок [1]. Предопределено это, бесспорно, рядом причин, которые, с одной стороны, продиктованы государством, а, с другой стороны, отсутствием единообразного подхода к определению критериев личного вклада педагогического работника в повышение качества образования, совершенствования методов обучения и воспитания, транслирования в педагогических коллективах опыта практических результатов профессиональной деятельности, активного участия в работе методических объединений педагогических работников, которые вправе самостоятельно устанавливать органы государственной власти субъектов Российской Федерации в пределах своей дискреции и Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность [1]. Нередко и эксперты по аттестации, привлекаемые к независимой оценке профессиональной деятельности педагогических работников, расширительно истолковывая критерии определения личного вклада педагогического работника в повышение качества образования, совершенствования методов обучения и воспитания, транслирования в педагогических коллективах опыта практических результатов профессиональной деятельности, активного участия в работе методических объединений педагогических работников, необоснованно

отвергают представленные педагогическими работниками документы и материалы, свидетельствующие фактически об обратных обстоятельствах, нежели сформулированных экспертом по аттестации в заключении. Вместе с тем, такой подход не может не нарушать право педагогических работников на объективную и всестороннюю оценку их профессиональной деятельности в строго регламентированных рамках, снижает качество проведения аттестации педагогических работников и влечет негативные последствия в виде отказа в присвоении квалификационной категории, которые не могут быть признаны оправданными.

Фундаментальными по своему содержанию являются сформулированные В.Д. Шадриковым основные направления, которые должны быть положены основу оценки профессиональной деятельности педагогического работника при аттестации: объективизация личных качеств педагогического работника, наличие навыков постановки целей и задач деятельности педагогического работника, способность формировать мотивационную составляющую учебной деятельности, владение различными подходами в обеспечении информационной основы педагогической деятельности, а также разработки программных механизмов деятельности и принятия педагогических решений, имеющих методологическую основу и, наконец, компетентность педагогического работника в области учебной деятельности, соответствующей преподаваемому предмету [2]. Подобный подход, высказанной в литературе, в целом соответствует предусматриваемым законодателем условиям присвоения квалификационной категории и воспринят практиками – экспертами по аттестации педагогических работников. Например, М.В. Шепелев, будучи практикующим экспертом по аттестации педагогических кадров, и разделяя подход в критериях оценки профессиональной деятельности педагогического работника, использованный им как экспертом при проведении экспертизы профессиональной деятельности педагогических работников указывает, что экспериментальный опыт органов государственной власти в сфере образования Ивановской области использования методики В.Д. Шадрикова позволил подойти более объективно к оценке профессиональных качеств аттестуемого педагогического работника общего образования, используя в качестве информационных источников экспертизы результатов профессиональной деятельности педагога: анализ проведения педагогическим работником аудиторной работы в различных формах, результаты педагогической деятельности и собеседования, результаты проведения самооценки, участия педагогическим работником в профессиональных конкурсах в ходе проведения аттестации и, конечно, динамики результатов учебной внеурочной деятельности обучающихся, их участия в научно-исследовательских мероприятиях [3]. С другой стороны, другие авторы убедительно подтверждают необходимость совершенствовать процедуры и подходы к аттестации через квалиметрические механизмы, позволяющие в сфере образования решать задачи разработки методик оценки качества процесса обучения и воспитания, достигнутых образовательных результатов, форм и методов обучения и других объектов, используемых в образовании с непосредственным участием субъектов квалиметрии – педагога и обучающегося [4]. Однако, педагогические работники общего образования, проходящие аттестацию в соответствии с действующим Порядком [1] сталкиваются все чаще с различным подходом в оценке их профессиональной компетенции, как со стороны экспертов, так и аттестационной комиссии.

Из независимого исследования уровня удовлетворенности педагогическими работниками Московской области порядком прохождения аттестации, проведенного в Московской области в 2022/2023 учебному году и 2023/2024 учебному году следует, что уровень удовлетворенности педагогических работников, проходивших аттестацию в 2022/2023 учебном году и 2023/2024 учебном году значительно снизился с 59% в 2022/2023 учебном году до 33% в 2023/2024 учебном году. Называя причины неудовлетворенности, педагоги все чаще обращают внимание на различные подходы в оценке экспертами по

аттестации их профессиональной деятельности именно по критериям определения личного вклада педагогического работника в повышение качества образования, совершенствования методов обучения и воспитания, транслирования в педагогических коллективах опыта практических результатов профессиональной деятельности, активного участия в работе методических объединений педагогических работников. Так, в частности, опрошенные учителя истории, обществознания, экономики и права, проходившие аттестацию в Московской области отмечают, что эксперты часто не владеют и не умеют применять положения профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего среднего общего образования) [5] в той части, которая регулирует требования к образованию и обучению по должности «учитель», когда у педагогического работника высшее образование получено не в рамках укрупненных групп направлений подготовки высшего образования «Образование и педагогические науки», а в области, соответствующей преподаваемому предмету. Например, несколько из опрошенных педагогических работников, замещающих должность учителя обществознания в общеобразовательной школе отметили, что эксперты по аттестации исходили из того, что высшее образование, полученное по укрупненным группам направлений подготовки высшего образования «Экономика и управление» и наличие дополнительного профессионального образования в области педагогики с присвоением квалификации «Педагог» не свидетельствует о наличии у аттестуемого педагогического работника необходимого уровня образования, соответствующего профилю преподаваемого предмета, при этом ошибочность истолкования профессионального стандарта выявлялось только в ходе заседания аттестационной комиссии, которая признавая ошибочными выводы эксперта по аттестации, учитывая что раздел «Экономика» входит в тематический план изучения предмета «Обществознание» в основных образовательных программах основного общего и среднего общего образования, присваивала педагогическому работнику соответствующую испрашиваемую квалификационную категорию. Другие педагогические работники отмечали, что в Московской области складывается крайне тревожная практика отвергать публикации педагогических работников, которые сделаны в изданиях, индексируемых РИНЦ и входящих в Перечень ВАК рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук со ссылкой на то, что указанные публикации являются научной деятельностью педагогического работника и к публикациям, охватываемым содержанием критерия оценки профессиональной деятельности «продуктивность методической деятельности» не относятся даже, когда тема опубликованной статьи педагогического работника основана на его личном профессиональном опыте как педагога, при этом публикации, произведенные на сайтах образовательных организаций, на сайте в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» портала «Инфоурок» принимались экспертами по аттестации без замечаний как подтверждение наличия у аттестуемого педагогического работника научных, научно-методических и учебно-методических публикаций, в том числе в электронной версии, когда в описанных условиях такой подход в принципе представлялся абсурдным. Примерно одинаковое количество опрошенных педагогических работников также отмечали различный подход экспертов по аттестации к оценке у аттестуемого педагогического работника профессионального научного развития – наличия ученой степени кандидата наук, когда она присвоена, например, в области медицинских наук, а аттестуемый педагогический работник является учителем биологии, а также в оценке конкретного содержания программ повышения квалификации, который должен пройти аттестуемый педагогический работник, отвергая успешно освоенные педагогическими работниками дополнительные образовательные программы повышения квалификации педагогической направленности, если они напрямую не связаны с повышением квалификации в части,

касающейся применения ФГОС основного общего или среднего общего образования [6,7]. Представляется, что описываемые аттестуемыми педагогическими работниками примеры разной оценки личного вклада педагогического работника в повышение качества образования, совершенствования методов обучения и воспитания, транслирования в педагогических коллективах опыта практических результатов профессиональной деятельности, активного участия в работе методических объединений педагогических работников не выдерживают никакой критики.

Вестимо, что государство в условиях обеспечения равных возможностей и единообразного подхода к порядку проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, установило единый порядок аттестации педагогически работников, однако, все же определенно опрометчиво оставило в сферу дискреции экспертов по аттестации и аттестационных комиссий, созданных уполномоченными органами государственной власти субъектов Российской Федерации, именно оценку выполнения аттестуемым педагогическим работником его личного вклада в повышение качества образования, совершенствования методов обучения и воспитания, транслирования в педагогических коллективах опыта практических результатов профессиональной деятельности, активного участия в работе методических объединений педагогических работников не выдерживают никакой критики, что привело к недопониманию со стороны педагогического сообщества, бесспорно, влекущего будущие страхи прохождения аттестации именно у педагогов. С учетом таких обстоятельств, представляется, что установление на федеральном уровне подзаконным актом Минпросвещения России единых требований к оценке и исчерпывающего перечня документов, которыми могут подтверждаться соблюдение аттестуемым педагогическим работником личного вклада педагогического работника в повышение качества образования, совершенствования методов обучения и воспитания, транслирования в педагогических коллективах опыта практических результатов профессиональной деятельности, активного участия в работе методических объединений педагогических работников урегулирует неутраченные в педагогическом сообществе споры относительно качества проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Обеспечение соблюдения баланса частных и публичных интересов в публично-правовой процедуре проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность через установление единых требований к оценке и исчерпывающего перечня документов, которыми могут подтверждаться соблюдение аттестуемым педагогическим работником личного вклада педагогического работника в повышение качества образования, совершенствования методов обучения и воспитания, транслирования в педагогических коллективах опыта практических результатов профессиональной деятельности, активного участия в работе методических объединений педагогических работников позволит вывести из сферы дискреции эксперта и аттестационной комиссии оценку профессиональной деятельности педагогического работника, участвующего в процедуре аттестации и тем самым обеспечит гарантированные действующим нормативным правовым актом, регулирующим вопросы общественные отношения, возникающие в сфере образования [8] условия для осуществления педагогическими работниками профессиональной деятельности, реальной гарантированности их прав и свобод при прохождении аттестации.

Список использованных источников

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.03.2023 №196 «Об утверждении порядка проведения аттестации педагогических работников организаций,

осуществляющих образовательную деятельность»// Официальный интернет-портал правовой информации <http://pravo.gov.ru>, 02.06.2023

2. Профессионализм современного педагога. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. Монография / А. В. Карпов, И. В. Кузнецова, М. Д. Кузнецова, В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 2011. – 168 с. – ISBN 978-5-98704-597-8. – EDN PIRXYG.

3. Шепелев, М. В. Аттестация педагогических работников: региональный опыт / М. В. Шепелев // Естественнонаучное образование: проблемы аттестации химиков : Методический ежегодник химического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. Том 17, 2021. – Москва : Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова) Издательский Дом (типография), 2021. – С. 225-234. – EDN VCZNCW.

4. Мозгарев, Л. В. Аттестация педагогов как квалиметрическая проблема / Л. В. Мозгарев, Т. В. Дубовицкая // Традиции и инновации в образовании : Сборник статей юбилейной XX Международной научно-практической конференции. Посвящается 85-летию ЛОИРО, Санкт-Петербург, 30 марта 2017 года / Научные редакторы О.В. Ковальчук, В.П. Панасюк, А.Е. Марон. – Санкт-Петербург: Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Ленинградский областной институт развития образования», 2017. – С. 350-358. – EDN ZGBOOT.

5. Приказ Министерства труда и социального развития Российской Федерации от 18 октября 2013 года №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего среднего общего образования)» // «Российская газета», №285, 18.12.2013.

6. Результаты опроса уровня удовлетворенности порядком прохождения аттестации педагогическими работниками Московской области, проведенного в Московской области в 2022/2023, 2023/2024 учебному году [Электронный ресурс]. – URL: www.wciom.ru. Загл. с экрана.

7. Захарова, И. В. Аттестация педагогов как средство профессионального развития кадров образовательной организации / И. В. Захарова, Р. Р. Салахутдинова // Парадигмы управления, экономики и права. – 2022. – № 2(6). – С. 114-121. – EDN OWGMKN.

8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // «Российская газета», №303, 31.12.2022

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ЗАКРЕПЛЕНИЮ ИНСТИТУТА НАСТАВНИЧЕСТВА КАК ФАКТОРА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ ОРГАНОВ ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ, ГОСУДАРСТВЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И КОМПАНИЙ С ГОСУДАРСТВЕННЫМ УЧАСТИЕМ

Казаков Никита Петрович
Московская международная академия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности системы наставничества в государственных учреждениях, органах исполнительной власти и компаниях с государственным участием. Автором описаны некоторые проблемы в процессе адаптации студентов высших и среднеспециальных учебных заведений при прохождении практики. Даны рекомендации по совершенствованию процесса прохождения практики на предприятиях, подготовки наставников, а также предложен новый формат договора между учебной организацией и принимающим учреждением.

Ключевые слова: наставничество, практика студентов, государственное управление, кадровая политика

RECOMMENDATIONS ON STRENGTHENING THE INSTITUTION OF MENTORING AS A FACTOR IN IMPROVING THE PERSONNEL POLICY OF EXECUTIVE AUTHORITIES, GOVERNMENT AGENCIES AND COMPANIES WITH STATE PARTICIPATION

Nikita P. Kazakov
Moscow International Academy

Abstract. The article examines the features of the mentoring system in public institutions, executive authorities and companies with state participation. The author describes some problems in the process of adaptation of students of higher and secondary specialized educational institutions during their internship. Recommendations are given on improving the process of internships at enterprises, training mentors, and a new format of the contract between the educational organization and the host institution is proposed.

Keywords: mentoring, student practice, public administration, personnel policy

Наставничество в отечественной практике рассматривается как одна из форм адаптации государственных служащих, направленная на формирование и развитие кадрового резерва государственной гражданской службы. Формально цели и задачи определены в Постановлении Правительства РФ от 7 октября 2019 г. N 1296 «Об утверждении Положения о наставничестве на государственной гражданской службе Российской Федерации» [1]. Тема наставничества не раз поднималась в формате обсуждения на разных уровнях. В перечне поручений по итогам заседания Государственного совета, утвержденного Президентом РФ 12.02.2024 N Пр-251ГС, Правительству Российской Федерации были даны поручения, затрагивающие развитие института наставничества, а именно:

1. Представить предложения о внесении в трудовое законодательство Российской Федерации изменений, предусматривающих возможность материального стимулирования работников в связи с осуществлением наставничества;
2. Обеспечить разработку курсов и дисциплин по формированию навыков эффективного наставничества, предусмотрев их включение в программы повышения квалификации руководителей и работников организаций социальной сферы и реального сектора экономики [2].

Данные поручения частично рассматриваются в экспертной записке «Кадровая политика на госслужбе: текущие проблемы и необходимые изменения. В записке рассматривался опыт предыдущих реформ, некоторые нормативно-правовые акты, влиявшие на становление кадровой политики государственных учреждений, а также проводился опрос непосредственно представителей государственной гражданской службы разного уровня [3]. Авторы данной записки выделяют институты наставничества и преемников как один из инструментов кадровых служб органов исполнительной власти. Кроме того, среди инструментов выделяется работа с вузами для поиска новых кандидатов, а также программы стажировок, помогающие сформировать кадровый резерв. Автором предлагается рассмотреть синергетический эффект от применения данных инструментов, описать их особенности и специфику в органах исполнительной власти.

Специфика наставничества в органах исполнительной власти и компаниях с государственным участием определяется следованием нормативно-правовым актам, существующим в данный момент в Российской Федерации, а также в регионе присутствия организации, а также внутренних нормативных документов, которые часто схожи с вышеупомянутыми нормативно-правовыми актами по структуре и содержанию. Согласно Методическому инструментарию по применению наставничества на государственной гражданской службе, в качестве наставника в системе государственного управления рассматривается гражданский служащий, формально закреплённый в качестве ответственного за профессиональную и должностную адаптацию лица, в отношении которого осуществляется процесс наставничества. В качестве наставляемого может выступать как вновь принятый сотрудник, не имевший ранее опыта государственной службы, так и опытный сотрудник, переведённый из учреждения, отличающегося направленностью деятельности. В качестве наставника может выступать как сотрудник кадровой службы, так и коллеги нового сотрудника, имеющие достаточные компетенции и опыт профессиональной деятельности [4].

В зависимости от направления деятельности органа исполнительной власти процесс наставничества может сильно различаться. В специализированных учреждениях, например, в сфере строительства или жилищно-коммунального хозяйства, реальный опыт и навыки возможно обрести только проходя практику на предприятии, так как теоретические знания могут быть неприменимы в реалиях работы в регионе присутствия организации. При этом всем государственным учреждениям присуща общая особенность – чёткая подведомственность и наличие иерархической структуры. В данной ситуации процесс наставничества может сильно отличаться от адаптации в коммерческой структуре. Аналогичные особенности возникают и при закреплении наставничества как процесса в учреждении – если в коммерческой структуре данный инструмент может быть годами не закреплён, то в органах исполнительной власти и компаниях с государственным участием подробно описывается цель, задачи, процесс и критерии работы наставников.

Процесс работы со студентами высших учебных заведений, а также среднеспециальных учебных заведений претерпевает изменения, когда рассматривается в разрезе работы государственного учреждения. Чаще всего студенты, даже обучающиеся по направлению «Государственное и муниципальное управление», а также имеющие соответствующий профиль подготовки, не имеют достаточных навыков, позволяющих им исполнять обязанности специалистов/рабочих, придя в учреждение. Специфика учреждений определяет их внутренние процессы и подходы к исполнению задач, прописанных в уставе, что может требовать глубоких познаний в конкретной узкой области – например, знание нормативно-правовых актов, затрагивающих процессы благоустройства и содержания объектов дорожного хозяйства в городе Москве. При этом никакая программа подготовки не даёт нужного объема информации для беспрепятственного вступления в должность. В связи с этим практика студентов является основным инструментом понимания происходящего в конкретном учреждении. Нередко студенты, проходящие практику в организации, остаются работать

на должности, функционал которой они исполняли. Однако данный процесс осложняется недобросовестными руководителями практики от учреждения, а также практикантами, приходящими в организацию ради соблюдения формальной процедуры получения печатей и подписей. Основной проблемой является нежелание руководителя практики от организации «взяться» со студентом, из-за отсутствия достаточных компетенций или времени, для того чтобы погрузить обучающегося в специфику и процессы. Кроме того, данную проблему усложняет и короткий срок практики – чаще всего производственная или преддипломная практика занимают не более двух недель.

Для решения данной проблемы автором предлагается совместить инструменты работы со студентами учебных заведений с инструментарием наставничества путём заключения особых договоров между образовательным учреждением и организацией. В отличие от стандартных договоров, где прописывается руководитель практики от организации, в которую направляется студент и руководитель от образовательной организации, предлагается добавить независимого от обеих организаций наставника, курирующего весь процесс прохождения практики. Данный наставник будет выступать не с точки зрения учреждений, заинтересованных в подписании необходимых документов и соблюдении формальных процедур, а с точки зрения необходимости получения студентом компетенций, которые позволят ему обеспечить дальнейшее трудоустройство. Данный наставник позволит снизить нагрузку на персонал организации, в которой студент проходит практику, а также обеспечить мотивацию к её добросовестному прохождению, так как будут заранее определены основные задачи, которые будет выполнять студент, а также навыки, которые он приобретёт за время, проведённое в учреждении.

Для обеспечения более эффективного подбора места практики автором предлагается формировать модели компетенций, присущие каждому государственному учреждению, органу исполнительной власти, компании с государственным участием. Таким образом, студенты смогут приходить за конкретным навыком, набором знаний или умением, и быть уверенными, что наставник обеспечит их освоение. Также после внедрения данной системы, станет возможна детальная проработка индивидуального задания практиканта, за исполнением которого будет следить наставник.

При внедрении описанной выше модели наставничества возникает потребность в привлечении независимого специалиста, обладающего как необходимыми знаниями в области работы учреждения, так и компетенциями наставника. В данный момент, по мнению автора, курсы повышения квалификации и профессиональной подготовки в области наставничества развиты крайне слабо. Во исполнение поручения по итогам заседания Государственного совета о разработке курсов и дисциплин (модулей) по формированию навыков эффективного наставничества, автором предлагается рассмотреть возможность создания курсов повышения квалификации по наставничеству с учётом конкретных отраслей – информационные технологии, тяжелое машиностроение, медицина, жилищно-коммунальное хозяйство, и других. Данная направленность курсов позволит специализировать их с привлечением действующих специалистов из отраслевых государственных учреждений, что позволит желающим стать наставниками перенять опыт коллег, сформировать полезные связи и укрепить межведомственное взаимодействие, а также получить необходимые навыки в области наставничества. Также автором предлагается формировать резерв независимых наставников из компетентных сотрудников, успешно завершивших соответствующие курсы повышения квалификации или профессиональной переподготовки, из которого специалистов будут привлекать к работе со студентами.

Кратко резюмируя, предлагается перечислить основные мероприятия, предложенные автором, а также их предполагаемое влияние на существующую кадровую систему государственных учреждений:

Автором был предложен формат трехстороннего договора между образовательным учреждением, организацией, принимающей практиканта и независимым наставником, ответственным за освоение навыков студентом. Данный шаг позволит сделать процесс прохождения практики более прозрачным и затруднит формальное подписание документов обеими сторонами. Разработка курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки по наставничеству с учётом специфики отраслей позволит сформировать резерв компетентных специалистов, способных передавать свои знания, навыки и умения практикантам, при этом снизив нагрузку на специалистов, непосредственно исполняющих обязанности на рабочем месте. Разработка моделей компетенций, присущих каждому государственному учреждению или органу исполнительной власти, поспособствует более осознанному выбору студентами мест практики, а также даст возможности для дальнейшего карьерного развития практикантов. Кроме того, с внедрением моделей компетенций, станет возможным более детальная проработка и контроль выполнения студентом задания на практику.

Все вышеописанные рекомендации, по мнению автора, поспособствуют процессу адаптации студентов и новых сотрудников в государственных учреждениях, положительно повлияют на процесс подбора в организациях и позволят создать новые пути карьерного развития для специалистов.

Список использованных источников

1. Постановление Правительства РФ от 7 октября 2019 г. N 1296 «Об утверждении Положения о наставничестве на государственной гражданской службе Российской Федерации».

2. Перечень поручений по итогам заседания Государственного Совета (утв. Президентом РФ 12.02.2024 N Пр-251ГС).

3. Байтеряков С.В., Барышникова А.В., Копыток В.К., Филиппова А., Шубина Д.О. Кадровая политика на госслужбе: текущие проблемы и необходимые изменения / под ред. М.С. Шклярук; М.: Счетная палата Российской Федерации, Центр перспективных управленческих решений, 2021 – 118 с.

4. Письмо Минтруда России от 28.05.2020 N 18-4/10/П-4994 «О Методическом инструментарии по осуществлению наставничества на государственной гражданской службе Российской Федерации» (версия 2.0).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕНЕРАТИВНЫХ МЕМОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Кибиткин Ефим Анатольевич

Московская международная академия

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические основы включения мемов, созданных с помощью искусственного интеллекта, в уроки английского языка. В статье описывается потенциал генеративных ИИ мемов, как универсальных инструментов для укрепления грамматики, словарного запаса и культурной компетентности. Была разработана основа для использования мемов в качестве иллюстративных средств. Неотъемлемые характеристики мемов, такие как юмор и вариативность, исследуются на предмет их мотивационных преимуществ, способствующих к созданию более интерактивной и ориентированной на учащихся среды обучения.

Ключевые слова: Нейросеть, Искусственный интеллект, Мемы, Английский язык, ИКТ

THEORETICAL PREREQUISITES FOR THE USE OF GENERATIVE AI MEMES IN ENGLISH LESSONS

Efim A. Kibitkin

Moscow International Academy

Abstract. This article examines the theoretical foundations for the inclusion of generative artificial intelligence memes in English lessons - a concept that combines the potential of involving modern memes with the pedagogical advantages of generative artificial intelligence. Exploring the intersection of linguistics, cognitive psychology and digital culture, the article describes the potential of artificial intelligence memes as universal tools to strengthen grammar, vocabulary and cultural competence of English language learners. Focusing on the didactic mechanisms by which memes can help in memorization and understanding, the article provides a framework for their use as illustrative tools. The inherent characteristics of memes, such as humor and relativity, are being investigated for their motivational benefits, contributing to a more interactive and student-centered learning environment.

Keywords: Neural Networks, AI, Memes, English

Введение

В современной педагогической практике использование инновационных инструментов является обязательным условием привлечения учащихся и содействия эффективному обучению. Среди этих инструментов нейросети, безусловно, являются самыми амбициозными. Они предлагают учителям новые возможности для привнесения креативности и актуальности в преподавание английского языка. Также и мемы, повсеместно распространенные в цифровой культуре, представляют собой ресурс для повышения уровня владения языком и культурной грамотности учащихся. Использование нейронных сетей для генерации мемов, адаптированных к урокам английского языка, представляет собой многообещающую возможность преодолеть разрыв между традиционными методиками обучения и свободным владением цифровыми технологиями, требуемыми современными учащимися.

Мемы как вид ИКТ. Краткая характеристика

В своей книге Р.Броуди приводит следующие примеры редуционистских определений мема: «Мем — это основная единица передачи культурной информации, т. е. имитации» (определение ученого биолога Р.Докинза); «Мем является единицей культурной

наследственности, аналогичной гену. Мем — это внутренняя репрезентация знания» (определение психолога Г.Плоткина); «Мем — это такого рода комплексная идея, которая формирует себя в виде чего-то определенного и запоминаемого. Мем распространяется посредством орудий — физических проявлений мема» (определение когнитивиста Д.Деннетта). На основе вышеупомянутых определений, можно предположить, что общей характеристикой мема во всех этих определениях является то, что мем содержит информацию в той или иной форме. Кроме того, приведенные определения указывают на способность мема к распространению путем копирования. Определение Р. Докинза, сводится к фразе «все, что может быть скопировано одним человеком у другого». [10] [1]

Несмотря на применение данного термина (мем) в разных сферах науки, его определение имеет за собой схожие черты. В вышеупомянутых определениях можно выделить ключевые слова, такие как “единица информации”, “идея”, “ген”. Также присутствуют такие слова как “имитация” и “распространение”. Во всех определениях можно подчеркнуть, что мем это единица информации, которая может быть представлена в той или иной форме и также, что мем имеет отношение к копированию самого себя.

Можно предположить, что интернет-мемами может являться единица информации или идея, передающаяся посредством всемирной паутины и имеющая способность к самокопированию, за счет пользователей, которые и распространяют данную идею или единицу информации. Интернет-мемы являются полимодальными объектами, то есть они содержат в себе несколько каналов передачи. Наиболее частые для интернет-мемов являются вербальный и графический канал. [3]

Конечно, лучше уточнить основные характеристики и понятия мема. Мем должен соответствовать данным четырем признакам:

1. Способность к репликации
2. Смеховое начало
3. Сочетание экспрессии и стандарта
4. Отход от нормы

Первый признак означает следующее. Мем – это единица, которая часто повторяется и копируется. Как только мем перестает реплицироваться, он исчезает, или он становится чем-то иным, но не мемом.

Второй важный признак мема – это смеховое начало. Действительно, любой мем описывает какую-либо ситуацию с позиции смеха, и он высмеивает ее, часто по-разному. Например, какое-то дружеское подбадривание. Это может быть легкая ирония или языковая игра. Но наличие смехового начала в мемах обязательно.

Третий признак — это сочетание экспрессии и стандарта. В меме задействуются средства выразительности. Проявляется креатив, который позволяет человеку выразить себя, выразив свою точку зрения или продемонстрировать какую либо идею. То есть, можно считать, что это средство самопрезентации. Главной задачей автора мема в этом случае является сделать что-то не похожее на ранее существовавшие, но при этом мем также что-то стандартное, так как многие из них создаются по шаблону.

С помощью нейросетей можно использовать эти шаблоны, чтобы персонализировать учебный процесс для учащихся, что может существенно увеличить их мотивацию и продуктивность. Персонализация подразумевает то, что учитель формирует часть учебного материала под интересы учащихся. Персонализация - важнейшее требование для эффективного использования информационно-коммуникационных технологии при изучении языка. Технология должна быть достаточно гибкой, чтобы адаптироваться к индивидуальным потребностям и предпочтениям учащихся, реализуя персонализированный опыт обучения, и соответствуя его целям.

Следует отметить, что информационно-коммуникационные технологии обладают огромным потенциалом для изучения иностранного языка. Однако их эффективное

использование требует тщательного рассмотрения конкретных требований, включая: интерактивность, вовлеченность, персонализацию и доступность.

Нейронные сети позволяют максимально изменять уже устоявшиеся шаблоны мемов и создавать новые.

Типология мемов

Для лучшей эффективности создания ИИ мемов и их понимания следует разделить их на типы и подтипы. [4]

Способы появления:

1. Преднамеренно созданные – мемы, которые были созданы для повышения заинтересованности к какому-либо объекту, событию.
2. Случайные – мемы созданные случайно, по стечению обстоятельств, в результате какого-то события, которое могло являться преднамеренным или же случайным. Имеют способность к быстрому распространению.
3. Отсылающие к современной культуре – мемы, которые возникают в связи некоторыми событиями в культуре, отсылающие к фильмам, играм и политическим событиям.

Степень понимания:

1. Универсальные – мемы, которые понятны большому проценту аудитории. Для их восприятия и осознания не требуется углубленного знания какой-либо отрасли или профессии, они адаптированы на большинство языков и понятны практически всем.

2. Узконаправленные – мемы, созданные с расчетом на какого-то зрителя. Они требуют понимания той или иной тематики.

Многие интернет мемы строятся по определенным шаблонам, это как раз и способствует их активной репликации. То есть если кто-то придумал определенный мем, и он обрёл популярность, то другие люди начнут использовать данный мем в качестве основы для создания своего. Таким образом многие мемы реплицируются, а также “мутируют”. Рассмотрим некоторые структурные тропы мемов, с помощью которых и происходит данный процесс.

Структурные тропы мемов:

1. Сетап-панчлайн – мемы, состоящие из двух частей “сетап” (завязка) и “панчлайн” (кульминация). Достигается посредством сетапа и панчлайна, то есть в неожиданном повороте действия или ситуации, что и вызывает смеховой эффект.

2. Узнаваемая фигура – мемы, которые берут в основу некоего персонажа с отличительной чертой или деталью. Часто такие мемы бывают шаблонными, то есть, например, к персонажу мема подставляют любую надпись, описывающую какую-либо ситуацию или шутку.

3. Синтаксические – мемы, основанные на нестандартном строении предложений и использовании языковых единиц. Например, разговор Йоды из Звездных Воин.

4. Мемы использующие сравнение – в данных мемах часто используют более одного изображения, чтобы показать какое-то сравнение и указать на абсурдность ожиданий и реальности.

Создание мемов, зачастую, преследует какую-либо цель, рассмотрим наиболее распространенные цели.

1. Развлекательная цель – целью данных мемов является создание смехового эффекта (относится практически ко всем мемам).

2. Политическая цель – мемы, в которых высмеиваются те или иные взгляды на политику, а также сами политики. Зачастую используется для выражения своей политической позиции или как инструмент пропаганды.

3. Мемы без цели – Абстрактные, абсурдные мемы. В этих мемах очень часто невозможно уследить логику, никакого смысла в них может и не быть, за счет этого может

создаваться комический эффект. Можно сказать, что отсутствие цели и является целью у данных мемов.

Виды эффектов, сопровождающих мемы:

1. Комедийный – характерен практически для всех.
2. Философский, нравоучительный – часто имеют мемы, высмеивающие быт и побуждающие задуматься.
3. Общественно-политический – отражается в мемах, несущих пропагандистский характер и продвигающих ту или иную гражданскую позицию или мнение.
4. Познавательный – характерен для мемов, помогающих узнать что-то новое или затрагивающих какую-то либо науку или историю нашего мира.

Следует отметить, что несмотря на условное разделение на виды и типы, мемы могут вмещать в себе несколько качеств и свойств. То есть, например, познавательный мем также может быть и философским, а универсальный мем можно переделать в узконаправленный. Таким образом, можно предположить, что мемы могут быть очень гибким и удобным способом передачи информации. [5]

Нейросеть как вид современного ИКТ. Краткие характеристики

Нейросеть функционирует как программный алгоритм, использующий итеративный процесс для навигации по значениям в поисках решения. При желании, успешные результаты могут быть сохранены, что позволяет нейросети взаимодействовать с ними, тем самым самообучаться. Это свойство самообучения создает видимость сходства с человеческим мозгом, хотя и не имеет прямой связи с ним. Для иллюстрации рассмотрим сценарий, в котором пятилетнему ребенку поручают решить уравнение $X * 3 = 9$, то есть задача, которая не знакома ребенку. Заменив X на три и получив подтверждение правильного решения, ребенок понимает конкретный ответ, не понимая роли знака умножения. Важно отметить, что нейросети не присуще понимание сути, вместо этого она систематически перебирает значения, оценивая, какие из них приводят к заранее определенной цели, поставленной программистом. Следовательно, нейронная сеть не может по-настоящему «осмыслить» свои ошибки. Она просто распознает, что желаемый результат не был достигнут, что побуждает ее исследовать альтернативные варианты.

Независимо от уровня сложности, демонстрируемого нейронной сетью, она является продуктом человеческого мышления. Ее основная функция заключается в замене сложных логических алгоритмов. Однако для обеспечения оптимальной производительности, обучение любой нейросети является обязательным. Это приводит к вопросу о понимании роли и возможностей искусственного интеллекта (ИИ) в сфере образования. ИИ может охватывать различные аспекты образовательного процесса, включая: различное применение чат ботов, оценка знаний учащихся, оценка эффективности учителя, виртуальные помощники, распознавание речи, переводы текстов

Искусственный интеллект значительно облегчает услуги по переводу иностранных текстов, примером чего может служить хорошо известный сервис Google. С 2016 года Google интегрировала технологию нейронного машинного перевода Google (GNMT) в свои переводчики. GNMT повышает качество перевода, используя метод машинного перевода на основе примеров, при которых система учится на большом количестве данных, полученных из миллионов онлайн-источников. Со временем обширная сквозная структура позволяет системе совершенствоваться и производить улучшенные, более естественные переводы.

Виды нейросетей и область их применения

Учителя английского языка могут использовать различные типы нейросетей для улучшения своих методов обучения. Некоторые из нейросетей, которые могут быть особенно полезны при обучении английскому языку, включают в себя: чат-боты, генераторы картинок, и переводчики.

Чат-боты: Боты, работающие на базе нейросетей, могут вовлекать учеников в разговорную практику, предоставлять мгновенную обратную связь по грамматике и использованию словарного запаса и предлагать персонализированный опыт обучения. Модели генерации текста, такие как GPT-3, могут создавать связный и контекстуально релевантный письменный контент. Учителя английского языка могут использовать эти модели для создания материалов для чтения и подсказок к написанию, или примеров предложений для грамматических упражнений.

Генераторы картинок: генераторы картинок DALL-E 3, Midjourney, Stable Diffusion и подобные, могут также активно использоваться в учебном процессе. С помощью них можно визуализировать любую идею в виде картинки, что значительно упрощает поиск нужных материалов для урока. Если не удастся найти нужный пример или проиллюстрировать какую-либо языковую ситуацию, то ИИ генераторы картинок справляются с этим.

ИИ переводчики: Модели нейросетей, главной целью которых является перевод контента. В эту категорию входят как и текстовые переводчики, так и переводчики аудио и видео материалов.

Роль коммуникативного подхода при использовании генеративных мемов.

Коммуникативный метод развивался в тот момент, когда проходили изменения в системе преподавания Великобритании. До этого метода был популярен ситуационный подход, который прочно укрепился в традиционной системе. Коммуникативный метод был создан как альтернатива аудиолингвальному, который основывался на так называемом “дриллинге” (механическая монотонная отработка) с акцентом на запоминание. Цель коммуникативного метода - развитие разговорных навыков у учеников при погружении их в жизненные ситуации. Этот метод был в основном направлен на взрослых учащихся, туристов или людей, которые занимались академическими, культурными, экономическими или техническими исследованиями. Вильям Литлвуд объяснял: “одна из самых характерных черт коммуникативного подхода - это акцент на функциональные и структурные аспекты языка, которые при совмещении дают более точное представление” [6].

Выделяется семь основных видов коммуникативного метода обучения: запрашивание и предоставление информации, выражение мыслительных процессов, выражение мнения, моральная дисциплина и оценка, корректировка поведения, выражение чувств, социальное взаимодействие. В основные принципы и характеристики коммуникативного метода входят следующие пункты: ученик хочет понимать и быть понятым, ученик хочет говорить бегло и грамотно, жизненные ситуации должны быть внедрены в систему обучения. Учитель при данном методе проходит с учеником три стадии обучения: engagement (вовлечение), study (изучение) и activation (активация — использование).

К сожалению, раньше одной из главных задач обучения иностранному языку была успешная сдача экзаменов, но это не помогало решать коммуникативную задачу. Язык — это не только средство общения, но и сообщение, которое можно передать или получить.

Разговор на иностранном языке выполняет огромное количество функций (поинтересоваться, извиниться, выразить удовлетворение или неприязнь). Существуют разные методы решения коммуникативной задачи (видео и аудио форматы, всяческая визуализация контекста учебных материалов, задачи на развитие диалогической речи).

У учителя есть две основные задачи: обеспечить процесс коммуникации между учениками и участвовать независимо в процессе. Для учителя важно определить уровень ученика и подобрать необходимые материалы, учитывая интересы обучающихся. Необходимо отслеживать разговорные навыки учащихся и предоставлять “фидбек”, использовать надежные источники и материалы, делать акцент на разговорную функцию.

Преимущества коммуникативного метода включают в себя персонализацию и локализацию языка для удовлетворения интересов учеников. Не менее важным является использование

проверенных материалов, что более будет интересно для ученика, а также повторение грамматических правил для более точного использования языковых структур.

Ученики-подростки сегодня отличаются особой потребностью проведения занятий, которые затрагивают эмоциональный аспект обучения с разнообразным использованием визуализации и наглядности (Интернет, видео, аудио, презентации и т.д.). Следует отметить, что применение визуальных средств в иноязычном образовании только получает свое распространение. Как показывает практика и традиции иноязычного образования в России, принцип наглядности всегда был одним из основополагающих принципов обучения иностранным языкам. Использование наглядности характерно для всех этапов обучения, область ее применения постоянно расширяется. В современных условиях мы все больше говорим не просто о средствах наглядности, но и о средствах визуализации, в основе создания, которых лежат различные способы обработки и компоновки информации, позволяющие представлять ее в компактном и удобном для восприятия и использования виде [7].

Вместе с тем, важно понимать, что информационная насыщенность учебного процесса предполагает специальную подготовку учебного материала перед его предъявлением обучаемым. П.М. Эрдниев утверждает: “наибольшая прочность освоения программного материала достигается при подаче учебной информации одновременно на четырех кодах: рисуночном, числовом, символическом, словесном”, [8]. В этой связи, важное значение приобретают принцип системного квантования и принцип когнитивной визуализации, как в большей степени отражающие специфику визуализации в обучении.

При использовании коммуникативного метода уделяется особое внимание вовлеченности в реальную жизнь, разговорным навыкам и функциональному использованию языка. Этот подход особенно важен в контексте включения генеративных мемов в уроки английского языка по нескольким причинам.

Мемы представляют собой современную и актуальную форму коммуникации, особенно среди молодого поколения. Для примера возьмём старшую подростковую возрастную группу со средним уровнем английского B1-B2. Используя коммуникативный метод, учителя могут учитывать интересы и культурный опыт учащихся, делая процесс обучения более увлекательным. Это не только помогает привлечь внимание учащихся, но и способствует более глубокому пониманию нюансов английского языка, например, понимания сленга, различия формальной и неформальной речи, двусмысленность. Использование мемов на уроках английского языка, поощряет креативность и критическое мышление.

Учащиеся не просто пассивные получатели информации, а непосредственно участники образовательного процесса. Они активно взаимодействуют с содержанием, интерпретируют значения и даже создают свои собственные мемы. Этот процесс требует глубокого понимания языка, контекста и аудитории, в соответствии с акцентом коммуникативного метода на функциональные и структурные аспекты языка. Это ставит перед учениками задачу применять свои знания с помощью инновационных способов, тем самым повышая их разговорные навыки и лингвистическую компетентность.

Использование мемов на уроках английского языка согласуется с подходом персонализации изучения языка в коммуникативном методе. Мемы могут быть адаптированы к отражению интересов учащихся, текущим событиям и культурным явлениям, что делает процесс обучения более персонализированным и актуальным. Такой подход не только способствует более глубокому усвоению материала, но и побуждает учеников выражать себя на языке, который является живым, динамичным и отражает их мир.

Мемы часто передают сообщения косвенно, посредством сатиры, иронии или преувеличения, требуя от учащихся более глубокого погружения в процесс. Это повышает их способность понимать и воспроизводить язык, богатый смыслом и контекстом, подготавливая их к общению в реальном мире.

Таким образом, интеграция генеративных мемов на уроках английского языка с помощью коммуникативного подхода, важна по нескольким причинам. Это вовлекает учащихся в культурно- и лингвистически значимую деятельность, развивает креативность и критическое мышление, персонализирует процесс обучения и улучшает разговорные навыки. Использование мемов в образовательном процессе может обогатить опыт учащихся, охватывая динамичную и многогранную природу языка в эпоху цифровых технологий.

Методические рекомендации по созданию ИИ мемов

При создании генеративных мемов на педагогов ложится ответственность за поддержание тонкого баланса между креативностью и уместностью. Для примера возьмём старшую подростковую возрастную группу со средним уровнем английского B1-B2. При включении этих увлекательных инструментов в уроки крайне важно, чтобы учителя тщательно избегали мемов, затрагивающих чувствительные темы, такие как политика или религия, наряду с любыми другими темами, которые считаются неуместными в сфере образования. Этот процесс тщательного отбора направлен не только на соблюдение принципов политкорректности и этичности, но и на создание уважительной среды обучения. Соблюдая нормы этики, учителя таким образом обеспечивают образовательную целостность своих уроков, и поддерживают ценности разнообразного и уважительного академического сообщества. Так же следует упомянуть про субъективность юмора как явление. Созданные ИИ мемы могут не вызывать смехового эффекта. Но даже если мем, который сделал учитель, не имеет должного смехового эффекта, он все равно должен оставаться поучительным для учащихся. Для создания мемов в качестве образовательного контента, нужно это учитывать при работе с различными моделями ИИ.

Процесс создания генеративного мема

Для создания мемов использовался ChatGpt4 с встроенным генератором картинок DALL-E 3.

Первым шагом в создании образовательного мема является четкое определение его обучающей цели. Учителю необходимо определить, что он может продемонстрировать с помощью мема. Это может варьироваться от разъяснения грамматической концепции, такой как разница между «You» и «you're», до демонстрации правильного использования идиоматических выражений или иллюстрации ошибок в произношении. Задача в том, чтобы сосредоточиться на одном-единственном поучительном моменте, который может быть эффективно передан с помощью мема. При создании мема важно учитывать те сферы, в которых та или иная возрастная группа проявляет интерес, с чем часто сталкиваются учащиеся или что может оказать влияние на их учебный процесс. Цель учителя состоит в том, чтобы выбрать идею, которая не только обучает, но и находит отклик у учащихся, делая процесс обучения запоминающимся. Важно также помнить, что понятие юмора у разных возрастных групп разное и мем следует составлять в соответствии с возрастной группой.

Как только идея мема определена, следующим шагом является создание промта (текстовый запрос, который пишется в чат нейросети), который будет направлять ChatGPT при создании текстового содержимого мема. То есть это будет являться пояснением, которое будет вставлено в картинку позже. Для хорошо составленного промта нужно совершить следующие действия:

Четко сформулируйте языковую концепцию, смысл которой необходимо донести до учеников.

Выберите подходящий тон или стиль: укажите, должен ли мем быть юмористическим, ироничным, прямолинейным или содержать элементы игры слов. Это поможет сгенерированному тексту с достижением желаемого эффекта.

Упомяните любые конкретные примеры или сценарии: если применимо, приведите примеры или контексты, в которых языковая концепция часто используется неправильно, обеспечивая конкретную основу для содержания мема.

Например, промт может выглядеть так: “Generate a humorous text for a meme that highlights the common confusion between ‘there’, ‘their’ and ‘they’re’ in a high school setting. Include a scenario where this mix-up leads to a funny misunderstanding, Abstract, Absurd humor”

3. Создание промта для визуальной части мема (самой картинки)

Создание промта для визуального компонента требует подробного описания, которое будет направлять процесс создания изображения, дополняющего текстовое содержимое. При создании вашего промта учитывайте следующее:

Визуальный контекст: Опишите обстановку или персонажей, которые должны появиться на изображении, убедившись, что они соответствуют образовательной цели мема.

Действие или эмоция: Укажите любые конкретные действия или эмоции, которые следует изобразить, чтобы усилить смысл мема (например, смущенный ученик, смотрящий на вывеску).

Стиль и ясность: Запросите четкий, легко понятный стиль, который соответствует мему и возрастной группе ваших учеников.

Примером промта для визуальной части может быть: “ Create an image of a high school student standing at an intersection with a confused look. There should be three signs, each of which says ‘there’, ‘their’ and ‘they’re’. The student scratches his head, trying to decide which path to choose. The scene should be cartoonish and attractive.”

В ходе создания мемов с помощью ChatGpt так же мы выявили несколько минусов использования данной модели. Использование ChatGpt и аналогичных языковых моделей, управляемых искусственным интеллектом, дает множество преимуществ, таких как доступность информации, эффективность создания контента и интерактивный опыт обучения. Однако существует ряд недостатков и ограничений, связанных с их использованием. Существует несколько ключевых моментов, которые следует учитывать. Такие как: отсутствие глубокого понимания, потенциал для дезинформации, датасет нейросети, глубинное понимание темы, технические ограничения и доступность.

·Отсутствие глубокого понимания

В то время как ChatGPT может генерировать ответы, которые кажутся последовательными и контекстуально релевантными, ему не хватает истинного понимания содержания. Искусственный интеллект обрабатывает информацию на основе “шаблонов”, а не понимания смысла текста. Это фундаментальное ограничение может привести к ответам, которые являются правдоподобными, но неверными или недостаточно глубокими в понимании сложных тем.

·Потенциал для дезинформации

Учитывая зависимость нейросети от ранее существовавших данных вплоть до последнего момента прекращения обучения, ChatGPT может распространять устаревшую, неверную или предвзятую информацию. Модель искусственного интеллекта генерирует ответы на основе данных, на которых она была обучена, без возможности проверять факты в режиме реального времени или обновлять свою базу знаний новейшей информацией. Это может привести к распространению дезинформации, если пользователи принимают данные ответы без дополнительной проверки.

·Датасет Нейросети

ChatGPT это нейросеть обученная на большом количестве данных. Это играет большую роль в генерации текста. Нейросети присущи общепринятые социальные нормы и мнения, так как большинство текстов, на которых она обучена, придерживаются их.

·Глубинное понимание темы

Нейросеть не может мыслить, как человек. Все результаты ее действий — это совокупность текстов, которые она “выучила”. По сути это не искусственный интеллект, а его имитация, так как нейросеть собирает наиболее подходящий тексту промт, собирая его как пазл из текстов на которых она была обучена.

Не стоит ждать от нее оригинальных идей, так как она пока просто, грубо говоря, цитирует то, что уже было написано ранее. Ее трудно назвать саму по себе креативной, ведь это бы означало, что у нее есть сознание и собственное виденье мира.

· Технические ограничения и доступность

Для работы с нейросетью нужен интернет, а иногда и платная подписка, которая предоставит лучшие результаты и снимет ограничения. Также нейросеть не способна работать с узконаправленными сферами или нишами, так как это могло не входить в ее базу. Что касается генерации картинок, то там тоже есть свои ограничения. Многие нейросети не могут генерировать изображения известных личностей по этическим соображениям и также это может относиться к некоторым вымышленным персонажам, так как это может нарушать условия копирайта.

Заключение

В ходе исследования был проведен анализ “мема” как явления и варианты работы с нейросетями. Генеративные мемы могут повысить уровень заинтересованности и мотивации учащихся, и положительно влиять на образовательный процесс. Генеративные мемы могут преобразовывать образовательный процесс, персонализируя его. Генеративные мемы имеют потенциал делать занятия более увлекательными и запоминающимися. Генеративные мемы могут экономить время и ресурсы учителя. С помощью них становится возможным экономить время на поиск дополнительных материалов.

Генеративные ИИ мемы – это новый формат подачи информации на уроках английского языка, который отчасти знаком ученикам и потенциально может находить у них отклик.

Список использованных источников

1. Докинз, Р. Эгоистичный ген / Р. Докинз. – М.: АСТ, 2013.
2. Мем [электронный ресурс]: Википедия. Свободная Энциклопедия Режим доступа URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Мем#:~:text=Проблема%20мемов%20была%20впервые%20изложена,%2C%20мемы%20являются%20репликаторами%20\(англ. \(дата обращения: 20.03.2024\)\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Мем#:~:text=Проблема%20мемов%20была%20впервые%20изложена,%2C%20мемы%20являются%20репликаторами%20(англ. (дата обращения: 20.03.2024))).
3. Степанова М.М., Ковалёва Е.В. Сопоставительный анализ мемов как современных паремиологических единиц в русском, английском и испанском интернет-дискурсе // Вестник Костромского государственного университета. 2016. Т. 22. № 6. С. 150-154 ISSN: 1998-0817. с.161-173
4. Саидова З.Э. Мем как универсальный феномен интернет-культуры (на материале русского, английского и чеченского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №1-2 (67). С. 175–178. ISSN: 1997-2911 [с175-178]
5. Канашина С.В. Интернет-мем как новый вид полимодального дискурса в интернеткоммуникации (на материале английского языка): дис. ... канд. филол. наук. – 10.02.04. – МГЛУ, 2016. – 265 с.
6. Littlewood, W. Communicative language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 108p.
7. Изотова, Н. В. Система средств визуализации в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Н. В. Изотова, Е. Ю. Буглаева // Вестник Брянского государственного университета. — 2015. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-sredstv-vizualizatsii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku>. (дата обращения: 20.02.2023)
8. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов/Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Барнаул.: Издательство Алтайского государственного университета, 2012. 231с.
9. [Электронный ресурс]// <https://chat.openai.com/> (дата обращения:20.03.2024)
10. Лысенко Елизавета Николаевна Интернет-мемы в коммуникации молодежи // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2017. №4.

Вложение 1. Примеры генеративных ии мемов



К ВОПРОСУ О ПРЕИМУЩЕСТВАХ И НЕДОСТАТКАХ КРОСС-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ)

Киреева Анна Валериановна

аспирант Московской международной академии, преподаватель китайского
и английского языков

Аннотация. Данная статья посвящена выявлению преимуществ и недостатков технологии «кросс-функциональный менеджмент» в высшем профессиональном образовании. Актуальность статьи обусловлена тем, что в современной отечественной научной мысли данная технология рассматривается преимущественно с позиций достоинств, в то время как недостатки не изучаются. В реальных условиях образовательной практики вузов это периодически приводит к неудачам при попытках внедрения кросс-функционального менеджмента в управление образовательным процессом. Рассмотрен опыт формирования и деятельность кросс-функциональной команды подготовки специалистов по направлению «Востоковедение». Обращается внимание на высокую степень закрытости данных по КРІ. Для нивелирования свойственных кросс-функциональному менеджменту недостатков автор формулирует несколько правил. Общим выводом является тот, что кросс-функциональные команды не должны быть полностью кросс-функциональными, но должны содержать в себе элементы иерархического управления, а также учитывать мировоззренческие особенности членов команды и страны, в которой работает такая команда.

Ключевые слова: кросс-функциональный менеджмент, управление образованием, иерархическое управление, проектное управление, командная работа

ON THE ISSUE OF THE CROSS-FUNCTIONAL MANAGEMENT ADVANTAGES AND DISADVANTAGES (USING THE EXAMPLE OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS)

Anna V. Kireeva

Moscow International Academy

Abstract. This article is devoted to identifying the advantages and disadvantages of the “cross-functional management” technology in tertiary education. The relevance of the article is due to the fact that in modern Russian scientific thought, this technology is usually considered basically from the standpoint of its advantages, whereas disadvantages are not studied. In the real conditions of educational practice at universities, this periodically leads to failures when attempting to introduce cross-functional management into the educational process management. The experience of forming and activities of a cross-functional team for training specialists in the field of Oriental Studies is considered. Attention is drawn to the high degree of KPI data confidentiality. To level out the inherent shortcomings of cross-functional management, the author formulates several rules. The general conclusion is that cross-functional teams should not be completely cross-functional, but should contain some elements of hierarchical management as well as take into consideration the worldview of team members and the country in which such team operates.

Keywords: cross-functional management, education management, hierarchical management, project management, teamwork

Введение

В последнее время во время обсуждений на конференциях и круглых столах говорится о необходимости развития у молодых специалистов кросс-функциональной компетенции. Это

связано во многом с тем, что мировое сообщество находится в очередной точке бифуркации. Студенты, как одна из наиболее динамичных страт нашего общества, также оказываются вовлечены в процесс выбора моделей развития общества. Более того, именно набор и качество компетенций, полученных молодыми специалистами, определит векторы и темпы этого процесса. Поскольку в качестве живого образца для изучения, практики и подражания студенты обычно берут применяемые в вузе модели взаимодействия и управления, мы обратились к изучению вопроса применения кросс-функционального подхода в образовательном менеджменте вузов.

Вопрос о кросс-функциональности в образовательном менеджменте был поднят еще в 1990-х гг., однако переход к практической деятельности произошел только в последние 10 лет. Ученые в области управленческого образования поставили под сомнение эффективность нынешнего направления образования в подготовке эффективных менеджеров. Разрыв между теорией и практикой и чрезмерный акцент на концептуальных знаниях приводятся в качестве основных причин значительно низкого уровня управленческой эффективности [Давыденко, 2019: 108-117]. Существующие исследования формулируют необходимость внедрения кросс-функционального подхода к образованию в области менеджмента с целью преодоления разрыва между теорией и ее имплементацией.

Учитывая сложность принятия решений в современной крайне динамичной среде, учебные заведения должны решить два важных вопроса. Во-первых, ориентированы ли их учебные программы на результаты обучения, которые актуальны в современной образовательной среде. Во-вторых, выпускают ли они управленцев, способных рассматривать проблемы с точки зрения межфункциональных перспектив, ориентированных на клиента и процессы. Для соблюдения последнего условия необходимо, чтобы выпускники выходили за рамки своего понимания управления образовательным процессом только с точки зрения организационной иерархии и управленческих функций.

Однако следует отметить, что, несмотря на относительно широкий круг исследований, посвященных данному вопросу, подавляющее большинство из них посвящены описанию преимуществ данной управленческой технологии, и почти не рассматривает недостатки. В реальных условиях образовательной практики это приводит к частым неудачам при попытках внедрения кросс-функционального менеджмента в управление образовательным процессом. Тем более сложной представляется задача развития кросс-функциональной компетенции у студентов. Таким образом, актуальность данной статьи обусловлена необходимостью выявления преимуществ и недостатков кросс-функционального менеджмента, в целях выработки эффективных управленческих решений.

Основными методами исследования являются контент-анализ открытых данных интернет-сайтов организаций высшего образования в России, США, КНР, странах ЕС, анализ научных, публицистических материалов указанной тематики, с применением системного, культурологического подхода, гуманитарного аспекта в сфере кросс-функционального менеджмента образовательной организации, анализ и обобщение практического опыта и эмпирических наблюдений автора.

Кросс-функциональный менеджмент: к определению понятия

До сих пор понятие «кросс-функциональный менеджмент» (далее- КФМ) является не до конца определенным в управленческой науке. Считается, что КФМ был впервые внедрен в Японии на фирме Тойота в качестве различного рода рабочих кружков, в рамках которых представители разных направлений деятельности обменивались опытом с целью проверки качества производимого товара [Сатору, 1989: 107]. Его суть – в координации деятельности различных подразделений и/или представителей различных профессий с целью достижения высших целей и реализации общей политики компании.

Не удивительно появление данной технологии в Японии, поскольку идея коллективного обсуждения мастерами и учеными возникающих проблем в целом была характерна для

управленческой модели стран Юго-восточной Азии. В этом регионе она основана на конфуцианско-легистской модели управления.

Французский ученый Филип Мондольфо рассматривает кросс-функциональный менеджмент как практику меньшинства, трансформацию внутри рабочих ситуаций, еще один способ определения властных отношений [Mondolfo, 2001, <https://>].

Кроме того, кросс-функциональный менеджмент может быть определен как управление деятельностью без иерархических связей, в отличие от обычного менеджмента. Его роль заключается в определении работы одной команды, в которой менеджер не имеет линейных полномочий, для удовлетворения потребностей компании [Lewin, Massini et al., 2009: 901-925]. КФМ – это горизонтальная (между командами или отделами) интеграция всей деятельности по управлению качеством в рамках организации [Бушуева, Хрутьба и др., 2015: 25-35]. Некоторые проблемы выходят за рамки одного рабочего подразделения, в то время как другие охватывают всю организацию.

КФМ часто представляет собой отношение, которое предполагает готовность к общению и сотрудничеству, а не структуру или форму [Гордеева, 2015: 40-44]. Карты взаимодействия заказчика и поставщика часто могут использоваться как эффективное средство развития кросс-функционального мышления.

КФМ управляет бизнес-процессами за пределами традиционных границ функциональных областей. То есть КФМ относится к координации и синергетическому взаимодействию деятельности различных подразделений для реализации вышестоящих межфункциональных целей и внедрения политики. Он направлен на создание более совершенной системы для достижения таких межфункциональных целей, как инновации, качество, стоимость и доставка. Новшеством, привнесённым КФМ, является «инверсия приоритетов» [Menegoz, 2010: 9-16].

Проанализировав несколько определений этого понятия, можно с уверенностью сказать одно: КФМ означает выгодное сосуществование определенных видов деятельности, обычно разделенных.

Именно КФМ позволяет управлению проектами выходить за традиционные рамки, такие как компетенция каждой функции или отдела, фокусируясь на их индивидуальной цели. Приоритет, отдаваемый максимизации индивидуальной цели, отвлекает внимание от общей цели компании. Обеспечение соответствия требованиям традиционного производства может «убить» новый продукт или услугу. И наоборот, предлагать новый продукт или услугу, не убедившись в том, что это осуществимо, соответствует имеющемуся бюджету и имеет соответствующее качество, может быть опасно.

А.С. Филатов отмечает, что управление современным инновационным предприятием невозможно представить без шести составляющих компонентов:

- 1) топ-менеджмент, который формирует инновационный вектор;
- 2) кросс-функциональные команды, прокладывающие инновационный путь;
- 3) работники-инноваторы, которые имеют достаточный уровень полномочий для участия в инновационных процессах;
- 4) четко очерченная корпоративная стратегия;
- 5) корпоративная культура, мотивирующая к непрерывному развитию;
- 6) реализация инновационных процессов.

При этом А.С. Филатов отмечает, что «управление бизнес-процессами перестало быть функциональным и превратилось в кросс-функциональное, то есть системное явление» [Филатов, 2010: 100-104].

Таким образом, во главе традиционной линейной системы находится человек – руководитель. Во главе кросс-функциональной системы находится цель, которую необходимо достигнуть.

Недостатки кросс-функционального менеджмента

Кросс-функциональный подход имеет и свои недостатки. Прежде всего это как раз отсутствие четкого центра управления, которое на практике приводит к хаосу. В 2015 году Б. Табризи исследовал 95 кросс-функциональных команд в 25 ведущих корпорациях, отобранных независимой группой ученых и экспертов. Он обнаружил, что эти команды весьма дисфункциональны, а 75% из них являются неэффективными [Tabrizi, 2015, [https](https://)]. Основными причинами их неудач являются: 1) несоблюдение запланированного бюджета; 2) несоблюдение графика; 3) несоблюдение технических требований; 4) несоответствие ожиданиям клиентов; 5) несоответствие корпоративным целям компании.

Кросс-функциональные команды часто терпят неудачу вследствие недостатка системного подхода внутри организации. Командам вредят нечеткое управление, отсутствие подотчетности, цели, которым не хватает конкретики, и неспособность организаций расставить приоритеты для успеха кросс-функциональных проектов.

Такой большой процент неудач связан с двумя обстоятельствами. Первое – это отсутствие единого центра, которое в реальных условиях выливается не в свободное творчество и поиск, а в анархию. Второе обстоятельство заключается в отсутствии четких и ясных правил формирования кросс-функциональных команд. Одной из первых проблем, с которой сталкиваются руководители, стремящиеся создать междисциплинарные команды, является процесс отбора членов команды таким образом, чтобы в команде установились социальные отношения, способствующие обучению как на индивидуальном, так и на групповом уровне, и чтобы разнообразие членов команды могло быть использовано с выгодой. Участие в таких командных упражнениях, как правило, является совершенно новым опытом для их участников, и предоставление им возможности самим выбирать членов своей команды может оказаться не самым эффективным методом создания команды. Реальный опыт показывает, что участники склонны выбирать сотрудников, с которыми они работали в прошлом, которые занимаются схожей основной областью обучения или обладают схожими личностными чертами [Ferrais et al., 2016, [https](https://)]. Однако наличие дружеских или приятельских связей не означает соответствие требуемому уровню квалификации. Кроме того, создание команд, члены которой обучены одной и той же дисциплине (бухгалтерский учет, финансы, инженерия, общий менеджмент, и т.д.) обеспечивает однородность среди членов команды (базовый набор навыков, проверенная методология, личные отношения), но препятствует максимизации командной синергии из-за недостаточной широты образовательного и практического инструментария команд.

Еще одной существенной составляющей работы кросс-функциональной команды (КФК) является личная компетентность руководителя или координатора. Е.Г. Калабина и О.Ю. Беляк выявили, что наибольшей трудностью при введении кросс-функциональной командной работы является отсутствие знаний у руководителей или координаторов таких команд [Калабина, Беляк, 2021: 517]. В результате проведенного ими исследования установлено, что КФК сталкиваются со сложностями в сфере коммуникации и эффективного обмена знаниями между своими участниками, что подтверждает, насколько существенной является роль образования, кругозора и мировоззренческой базы представителей управляющего звена КФК.

В свете глобализации и глокализации мировоззренческая основа родного языка и культуры их участников приобретает особое значение. Мировоззренческая основа родной культуры участников кросс-функциональной команды напрямую влияет на их поведение и способ мышления. Национальная культура государства оказывает существенное влияние на организационную культуру национальных компаний и является важным фактором при локализации бизнес-процессов. Например, автор многократно наблюдал, как представители деловой элиты России или Китая могут вести международные переговоры по всем «давосским» правилам, либо внешне вести образ жизни яппи или инога «международного кочевника», но в реальной жизни использовать традиционные принципы управления, характерные для их родной культуры. Следовательно, мировоззренческие основы культур также могут как

вносить свой вклад в работу кросс-функциональной команды, так и препятствовать развитию командной синергии.

Особенности кросс-функционального менеджмента в высшем образовании

Образовательный менеджмент объединяет в себе педагогику и менеджмент. Он включает в себя ряд направлений деятельности, в том числе связанных:

- а) с руководством образовательным учреждением и образовательным процессом;
- б) с деятельностью, направленной на развитие самой образовательной организации.

Последняя подразумевает образование сотрудников, расширение педагогических функций организации, формирование корпоративной культуры, привлечение персонала к инновационной деятельности [Габышева, 2018, <https://>].

Рассмотрим примеры. Анализ управленческих команд целого ряда российских и зарубежных вузов на основе данных их официальных сайтов, показал, что КФМ в образовании используется наиболее часто на уровне формирования команды управления вузом, состоящей из представителей различных факультетов с различными образовательными базами, наиболее важные вопросы принимаются ученым советом вуза. Ученый совет является высшим рабочим органом управления Университетом и осуществляет общее руководство вузом по важнейшим вопросам его деятельности и перспективного развития.

КФК по определенным научным направлениям также де факто существуют в вузах в рамках научных школ, проектных групп, формируются при подготовке кадров смешанных специальностей (например, регионоведов, синологов, биоинженеров, педагогов-психологов, ИТ-дизайнеров и т.д.). Также распространена практика сотрудничества вузов различных городов и государств. На официальном сайте почти каждого вуза можно найти список других вузов и иных организаций, с которыми они так или иначе взаимодействуют в различных целях и по различным направлениям, также имеются отсылки на контакты лиц, ответственных за данное взаимодействие. На практике при личных и онлайн встречах представителей различных вузов периодически формируются временные формальные (институционально организованные), полуформальные (имеющие частичную официальную институционализацию) и неформальные (не имеющие официальной институционализации), команды с целью реализации отдельных проектов.

Рассмотрим особенности функционирования КФК на примере факультета практического востоковедения Московской международной академии. Команда сложилась в результате регулярного взаимодействия преподавательского состава на выделенной офисной территории. В постоянный состав КФК входят: декан факультета (преподаватель корейского языка, востоковед), 2 преподавателя английского языка (лингвист и педагог), 1 преподаватель географии (востоковед), 2 преподавателя китайского языка (1 лингвист-переводчик и 1 регионовед-переводчик со смежной специальностью маркетолога), 1 преподаватель политологии (историк-политолог), 1 преподаватель японского языка (лингвист и востоковед). Возраст преподавателей варьируется от 24 до 55 лет. Также по мере необходимости привлекаются и другие специалисты по различным направлениям (например, специалисты ИТ). Каждый из участников команды обладает своим уникальным багажом знаний и навыков, большинство участников является обладателями 2-х и более языковых личностей и регулярно работают в рамках различных мировоззренческих традиций. Кросс-функциональность данной команды выражается в том, что ее члены владеют разными иностранными языками и разным набором дополнительных компетенций.

Сформирована общая территория коммуникации, в рамках которой участники КФК могут в неформальной и полуформальной обстановке поднимать проблемы подготовки специалистов, обсуждать их и находить эффективные способы их решения с целью принести пользу ММК, компаниям-сотрудникам и будущим специалистам. Формальным и неформальным лидером команды, ее идейным вдохновителем является декан факультета. Участники КФК могут самостоятельно поднимать вопросы, требующие решения или предлагать проекты,

имеющие целью коммерциализировать идеи. Сроки исполнения участники, как правило, устанавливают сами, либо их устанавливает руководитель команды. Задача менеджера КФК – поддерживать рабочую атмосферу и периодически напоминать о дедлайнах, помогать участникам осуществлять коммуникацию (например, организовывая соответствующие онлайн и оффлайн платформы и мероприятия).

Эффективность работы данной КФК проявляется в развитии форм и методов работы со студентами (создание элективных онлайн-курсов, клубно-кружковая работа), формирование общих принципов культуры поведения студентов, развитие студенческого самоуправления, организация междисциплинарных семинаров и встреч с носителями изучаемого языка, организация сотрудничества с другими вузами по отдельным направлениям, обмен знаниями и опытом между преподавателями разных поколений и направлений подготовки.

Несмотря на то, что сама ММА как организация представляет собой жестко иерархическую структуру, офис для решения текущих задач ФПВ создан по гибкому подходу, предусматривающему очное, дистанционное и комбинированное участие. В КФК вошли сотрудники разного возраста и квалификации, которым понятен смысл совместной работы: организовать учебную, научную, инновационную и предпринимательскую деятельность студентов, магистрантов и аспирантов. Разработка идей, программ и проектов в рамках КФК в полуформальной обстановке позволяет интегрировать усилия вовлеченных людей в максимально сжатые сроки с минимальными экономическими затратами, однако обратная связь о реальном положении дел в КФК затруднена. Глубинные интервью с участниками команды показали, что большинство из них не видит свое сотрудничество в качестве именно единой группы, считая обмен идеями и опытом, выдвижение новых идей частью личного общения или частью делового общения с коллегами.

Еще одним примером КФК может служить совместный проект НИТУ «МИСиС», который описывают Л.В. Кожитов, С.Г. Емельянов, В.Г. Костишин, А.В. Попкова. Изученный ими опыт работы КФК в области наноинженерии и подготовки специалистов данного направления и смежных специальностей показал, что создание КФК вуза по выбранному научному направлению и работа в ней являются «одной из эффективных форм организации учебной, научной, инновационной и предпринимательской видов деятельности студентов и аспирантов» [Кожитов и др., 2018].

Мотивация создания и функционирования КФК на факультете практического востоковедения ММА и в иных аналогичных командах заключается в следующем:

1. возможность расширения кругозора участников КФК;
2. возможность расширения и/или установлении рабочих контактов, способствующих более быстрой реализации поставленных перед командой целей;
3. экономия средств и синергия нематериальных усилий;
4. возможность совместного обсуждения полученных результатов деятельности;
5. составление совместных учебных программ;
6. подготовка специалистов, имеющих навыки научной, экономической предпринимательской, инновационной деятельности, умеющих создавать команды и работать в командах.

Во многих вузах и научно-исследовательских учреждениях активно используется формат КФК для реализации различного рода задач, требующих генерации нестандартных идей, издания междисциплинарных учебных пособий, отчетов и монографий, расширения географии и сфер исследований, координации междисциплинарных исследований. В качестве примера можно назвать проекты сотрудничества ИМЭМО РАН и МГИМО, проекты НИУ ВШЭ, МГУ, МГЛУ, МФТИ, ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, программы совместных научных исследований Центрально-европейского университета, проекты Института Конфуция по всему миру, прочие различные межвузовские и международные КФК. Результаты деятельности КФК и эффективность КФМ проследить на данный момент сложно, поскольку информация о них

либо не фиксируется, либо является корпоративной тайной, а официально предоставленные данные обычно обобщены, скудны и разрозненны.

Важным моментом в работе КФК с международным компонентом являются факторы мировой политики и экономики. В частности, А. А. Маслов отмечает, что несмотря на длительную тенденцию «поддержки талантов» в КНР в первых декадах XX в., когда активно высказывались правительством идеи об отказе от прямого руководства персоналом и поддержке инициатив наиболее талантливых и активных исследователей, в 2021 г. КПК вернулась к обсуждению проблемы эффективности работы исследовательских и образовательных центров в новых, более жестких международных условиях [Маслов, 2021: 17].

Из сложностей работы таких КФК следует отметить отсутствие четких полномочий реализации тех или иных вопросов, необходимость самоорганизации участников процесса, стихийность работы и низкая степень предсказуемости результатов работы; нерегулярность и неравномерность работы, невозможность взаимозаменяемости членов команды, высокие требования к личному уровню и широте кругозора менеджера/менеджеров команды, необходимость учитывать мировоззренческие особенности участников команды, особенности нравственно-этического компонента кросс-функциональной компетентности руководителя команды, необходимость регулировать дивергентность и ковергентность мышления участников процесса, необходимость учитывать изменения в мировой экономике и политике при организации КФК с участниками из различных государств.

Выводы

В связи с вышеперечисленными обстоятельствами нами сформулировано несколько правил для того, чтобы в рамках кросс-функциональные команды в вузах были эффективны.

1. У каждого проекта должен быть ответственный руководитель. В крупных компаниях, где иерархия может быть многоуровневой, кросс-функциональные команды могут извлечь выгоду из зеркальной структуры. Например, если в состав КФК входят вице-президенты по инжинирингу, дизайну, маркетингу и продуктам, в проектную команду могут входить менеджеры и директора по этим функциям. Но должен быть один сквозной подотчетный лидер, курирующий каждую функцию, и один сквозной лидер, курирующий весь проект целиком.

2. У каждого проекта должны быть четко установленные цели, ресурсы и крайние сроки. Перед началом любого проекта должен быть утвержден бюджет, определяющий приоритеты, желаемые результаты и временные рамки.

3. Главной целью команд должен быть успех проекта. У разных функций могут быть свои приоритеты, и иногда они вступают в противоречие с целями проекта. Вот почему так важно учитывать успех — или неуспех — кросс-функциональных проектов при оценке вознаграждения и эффективности работы людей, которые работают в командах или руководят ими.

4. Каждый проект должен постоянно подвергаться переоценке. Лидеру следует вести список проектов и приоритетов и регулярно сокращать те, которые не работают или не соответствуют бизнес-целям. Быстро меняющиеся рыночные условия и требования клиентов вынуждают все компании пересматривать свою корпоративную стратегию высокого уровня.

То есть кросс-функциональные команды не должны быть полностью кросс-функциональными, но должны содержать в себе элементы иерархического управления.

Еще одним выводом будет то, что в образовательных программах, нацеленных на формирование у студентов вуза кросс-функциональной управленческой компетенции, должна быть выстроена сбалансированная система с учетом вышеперечисленных правил. Соответственно, в дальнейшем следует изучить вопрос истории и методологии формирования соответствующих программ и развития кросс-функциональной компетентности на этапе подготовки специалиста и менеджера.

Список использованных источников

1. Бушуева Н.С., Хрутьба В.А., Филатов А.С. Модель формирования кросс-функциональной команды для управления социальными проектами в быстрорастущей организации. // Управление проектами, системный анализ и логистика. Киров: НТУ. 2015. Вып. 15. С. 25-35 (на украинском).
2. Габышева Н.В. Образовательный менеджмент: понятие и сущность // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2018. №7-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-menedzhment-ponyatie-i-suschnost>. Дата обращения 22.03.2024.
3. Гордеева Е.И. Кросс-функциональное взаимодействие в информационной поддержке бизнеса. Научные записки молодых исследователей. 2015. № 2. С. 40-44.
4. Давыденко А.В. Опыт-экспериментальная работа по выявлению эффективности модели подготовки менеджеров среднего профессионального образования к организации безопасной среды // Вестник непрерывного образования. 2019. № 3. С. 108-117.
5. Калабина Е.Г., Беляк О.Ю. Факторы обмена знаниями в процессе управления кросс-функциональными командами. // Российский журнал менеджмента, 2021. № 19(4). С. 515–547.
6. Кожитов Л.В., Емельянов С.Г., Костишин В.Г., Попкова А.В. Перспективы кросс-функциональных команд вуза в формировании компетенций выпускников коммерциализации объектов интеллектуальной собственности в области nanoиндустрии // Инновации. 2018. №6 (236). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-kross-funktionalnyh-komand-vuza-v-formirovanii-kompetentsiy-vypusnikov-kommercializatsii-obektov-intellektualnoy>. Дата обращения: 20.03.2024.
7. Маслов А.А. Трансформация аналитических центров как элемента «мягкой силы» Китая в 2010–2020 гг. // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. 2021. №14(4). С 6-22. DOI:10.23932/2542-0240-2021-14-4-1
8. Сатору Т. Участие работников в управлении // Как работают японские предприятия: Сокр. пер. с англ. / Под ред. Я. Модена и др.; Науч. ред. и авт. предисл. Д.Н. Бобрышев. – М., 1989. – С. 107 - 114
9. Филатов А.С. Особенности формирования кросс-функциональных команд для управления инновационными проектами // Управление проектами и развитие производства. 2010. № 4. С. 100-104. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-kross-funktionalnyh-komand-dlya-upravleniya-innovatsionnymi-proektami> Дата обращения: 08.03.2024.
10. Чэнь М. Теория и путь строительства аналитических центров нового типа с китайскими характеристиками // Чайна Ньюз Сервис. 14:03, 08.01.2021. (陈明琨。中国特色新型智库建设的理与路 // 中国新闻, 2021年01月08日 14:03) URL: <https://www.chinanews.com/gn/2021/01-08/9381906.shtml>. Дата обращения: 28.03.2024. (на китайском)
11. Ferraris, A., Bresciani, S., & Del Giudice, M.. International diversification and firm performance: A four-stage model. EuroMed Journal of Business. 2016. Vol. 11 (3). URL: <https://doi.org/10.1108/EMJB-10-2015-0048>. Дата обращения: 03.03.2024
12. Lewin, A. Y., Massini, S., & Peeters, C. Why are companies offshoring innovation? The emerging global race for talent. Journal of International Business Studies. 2009. Vol. 40 (6).
13. Menegoz, L. Experience d'une organization transverse, Editions Universitaires Europeennes, 2010.
14. Mondolfo P. Travail social et développement, Editions Dunod. 2001. URL: <https://www.lien-social.com/Travail-social-et-developpement>. Дата обращения: 04.03.2024
15. Tabrizi. B. 75% of Cross-Functional Teams Are Dysfunctional // HBR. 2015. Vol. 06. URL: <https://hbr.org/2015/06/75-of-cross-functional-teams-are-dysfunctional>. Дата обращения: 15.03.2024

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ И МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

Лузина Елена Викторовна

Московская международная академия

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования навыков диалогической и монологической речи студентов языкового факультета. Внимание акцентируется на особенностях создания речевых ситуаций на занятиях по иностранному языку в вузе. Показана роль использования различных видов опор (вербальных и иллюстративных), направленных на формирование навыков устной речи, необходимость создания положительного эмоционального отношения к говорению на иностранном языке. В статье приведены примеры заданий, используемые на занятиях по английскому языку в вузе.

Ключевые слова: навык говорения, монологическая речь, диалогическая речь, речевые ситуации, вербальные опоры, иллюстративные опоры, студенты языкового факультета.

FORMATION OF DIALOGIC AND MONOLOGIC SPEECH SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE FOR TEACHING STUDENTS OF LINGUISTICS

Elena V. Luzina

Moscow International Academy

Abstract. The article is devoted to the problem of developing students' dialogue and monologue speech skills. Attention is focused on the features of creating speech situations in foreign language classes. The role of using various types of supports (verbal and illustrative) aimed at developing oral speech skills is shown, the need to create a positive emotional attitude towards speaking a foreign language. The article provides examples of tasks used in English classes at a university.

Keywords: speaking skill, monologue speech, dialogic speech, speech situations, verbal supports, illustrative supports, students of the language department

Языковое образование в России является основным компонентом системы высшего образования. Прежде всего это обусловлено социально-политическими, а также экономическими изменениями в нашей стране. Задача преподавателей иностранного языка в вузе - обеспечить достижения будущими специалистами высокого уровня владения языком, при котором они смогли бы успешно взаимодействовать с иностранными коллегами в условиях иноязычного общения, а также создать оптимальные условия для обучения студентов устной иноязычной речи с целью решения задач межличностного, межкультурного и профессионального взаимодействия.

Важной составляющей профессиональной компетентности обучающихся по направлению Педагогическое образование является владение навыком говорения на иностранном языке. Это выводит обучение устной коммуникации в одну из целевых доминант вузовского иноязычного образования. В рамках освоения программы бакалавриата выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогические; проектные; методические; организационно-управленческие; культурно-просветительские; сопровождения.

В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы ключевые универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, установленные программой бакалавриата, например:

1) способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде;

2) способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах);

3) способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах;

4) способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний;

5) способен к коммуникации и многоаспектному анализу устной и письменной речи на иностранном языке с учётом его социокультурных особенностей;

6) способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия [1].

Современность диктует определённые требования к иноязычной подготовке специалистов: ведение переговоров, участие в конференциях, обмен опытом, реализация международных проектов и т.д.

Из вышесказанного следует, что для достижения поставленных целей, необходимо применять эффективные методики, позволяющие подготовить будущих специалистов к реальной коммуникации на иностранном языке.

Цель данной статьи – теоретическое обоснование отбора и организации речевого материала для обучения иноязычному говорению студентов языкового факультета.

Основным элементом подготовки студентов к общению является формирование умений диалогической и монологической речи.

По словам Зимней И. А., говорение представляет собой «сложный и многогранный процесс, посредством которого наряду с аудированием осуществляется устное вербальное общение» [Зимняя 2001: 48].

Говорение – это форма устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего.

Гальскова Н. Д. и Гез Н. И. указывают, что целью обучения говорению является развитие у обучающихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных, социально детерминированных ситуациях, отражающих реальные потребности и интересы личности [Гальскова 2013].

Говорение является продуктивным видом речевой деятельности, оно всегда ситуативно, целенаправленно и тесно связано с мышлением говорящего.

Из практики преподавателей следует, что такие рецептивные виды речевой деятельности как, чтение и аудирование, являются относительно лёгкими, в то время как продуктивные виды, а именно, говорение и письмо могут вызывать определённые затруднения при обучении.

Зимняя И. А. выделяет следующие фазы/уровни речевой деятельности:

1) мотивационно-побудительную;

2) ориентировочно-исследовательскую (аналитико-синтетическую);

3) исполнительную (реализующую) [Зимняя 1985: 47].

Для осуществления монологического и диалогического высказывания необходимо произвести отбор лексических и грамматических средств иностранного языка, что соответствует второй фазе речевой деятельности. На третьей фазе осуществляется само говорение.

Не является секретом то, что освоение всех четырёх видов речевой деятельности происходит более успешно при условии их взаимодействия друг с другом [Бредихина 2018: 32]. Исследователи данной области отмечают особую связь говорения и аудирования: «Таким образом, мы приходим к выводу, что говорение и аудирование есть неразрывные, диалектически взаимосвязанные между собой стороны одного процесса, при этом активной, ведущей стороной этого единства является говорение, а аудирование – вторичной, пассивной, зависимой стороной» [Зимняя 2001: 22].

В методике преподавания иностранных языков принято выделять два пути обучения говорению – индуктивный и дедуктивный («путь снизу вверх» и «путь сверху вниз»). В данной статье мы будем опираться на «путь сверху вниз», при котором учащиеся, создавая собственные высказывания, опираются на выражения и речевые клише аутентичных текстов, аудиоматериалов, используют интересную информацию, которую можно моделировать под конкретные цели и задачи.

Леонтьев А. А. считает, для того чтобы осуществить речевое действие по намеченному плану, необходимо создать речевую ситуацию, которая включает в себя совокупность условий, речевых и неречевых [Леонтьев 1969]. На занятиях по иностранному языку речевые ситуации создаются преподавателем. Условия являются вымышленными, студенты используют различные роли, решают воображаемые проблемы.

Как отмечает Петрусевич П. Ю., моделируемые (речевые) ситуации будут способствовать развитию умений говорения в том случае, если:

- они отражают реальные ситуации современности, которые проживаются студентами и поэтому являются актуальными для обучающихся;
- имеют элемент художественного вымысла, абсурда, юмора, что вызывает эмоциональный отклик;
- затрагивают темы, имеющие личностную значимость для обучающихся;
- поднимают проблемные, неоднозначные вопросы, побуждающие к дискуссии [Петрусевич 2020: 140].

Далее рассмотрим характеристики монологической и диалогической речи.

По словам Солововой Е. Н., монолог характеризуется относительной непрерывностью, целенаправленностью, логичностью, большей развернутостью, смысловой законченностью, произвольностью, а также выразительностью [Соловова 2006: 172].

Бредихина И. А. классифицирует монологическую речь по ряду признаков, в зависимости от:

- содержания: описание, сообщение (рассказ), рассуждение;
- степени самостоятельности: репродуктивная, репродуктивно-продуктивная, продуктивная речь;
- степени подготовленности: подготовленная, частично-подготовленная, неподготовленная речь [Бредихина 2018: 38].

В свою очередь, рассматривая особенности диалога, Соловова Е. Н. выделяет следующие его характеристики: реактивность и ситуативность. Благодаря тому, что диалогическая речь – процесс речевого общения, при котором происходит обмен высказываниями, причём у каждого участника периоды речевой активности сменяются периодами восприятия информации, она представляет больше трудностей в учебном общении, чем монологическая речь.

При обучении диалогической речи также следует учитывать существование различных видов диалогов. Их классифицируют в зависимости от:

- структуры: микродиалоги и тематические макродиалоги (включают в себя несколько микродиалогов);
- степени свободы: стандартные (с четко закрепленными ролями) и свободные;
- психологических установок партнеров: диктальный (опрос, обмен информацией), модальный (спор, дискуссия), регулятивный (планирование, инструктаж, уговаривание) [Петрусевич 2020: 144].

Анализ научной литературы и обобщение педагогического опыта дают понять, что при обучении студентов говорению, особую роль играют различные виды опор.

Царькова В. Б., давая определение опорам, говорит о том, что они призваны вызывать у учащихся ассоциации с конкретным жизненным опытом. Она рассматривает опоры, как «структуры, которые призваны вызвать ассоциации с жизненным опытом учащихся и с тем, что возможно (в силу языковой подготовленности) в его речевом опыте» [Царькова 1980: 15].

Пассов Е. И. подразделяет следующие виды опор на:

- вербальные, выраженные при помощи языковых и речевых средств;
- иллюстративные/изобразительные, выраженные при помощи образов, символов;
- содержательные, дающие информацию о теме высказывания, подробное описание ситуации;
- смысловые, дающие краткую информацию о теме высказывания [Пассов 2010: 249].

Но не стоит забывать, что с развитием умений говорения потребность в опорах уменьшается. На начальном этапе овладения иностранным языком опоры являются основным элементом [Пассов 2010].

По словам Гальсковой Н. Д., основная стратегическая направленность обучения говорению протекает от подготовленного высказывания (на основе образца) через систему опор к неподготовленной речи (без опоры на образец и вербальных опор), когда учащиеся самостоятельно выбирают лексический и грамматический материал [Гальскова 2018].

К вербальным опорам относятся: текст, планы, схемы, поговорки, списки ключевых слов. Различные тексты используются как основа для пересказа, стимул для высказывания собственных мыслей. Планы, таблицы, схемы дают учащимся больше свободы в построении собственного высказывания. К иллюстративным/изобразительным опорам относятся: рисунки, фотографии, карты, кинофильмы. Данные опоры призваны вовлечь учащихся в процесс, стимулировать к развитию собственных идей. Однако, необходимо учитывать тот факт, что при использовании иллюстративных опор учащиеся уже владеют лексическими и грамматическими навыками построения предложений, относящимися к определённым ситуациям общения.

В процессе формирования навыков диалогической и монологической речи опоры значительно уменьшают меру неопределённости и ошибочности речи. Успешность развития умений говорения также зависит от эмоционального состояния обучающихся. Положительное эмоциональное состояние у студентов достигается:

- гуманистической позицией преподавателя;
- способами исправления ошибок, не вызывающими тревожность;
- беседами, повышающими уровень осознанности студентов;
- диагностикой, позволяющей обучающимся увидеть свой прогресс;
- творческими и игровыми заданиями, интересными и актуальными учебными материалами [Пертусевич 2020: 140].

В данной статье мы рассмотрим некоторые задания, предполагающие использование различных опор (вербальных и иллюстративных, содержательных и смысловых) на уроках иностранного языка в вузе, направленных на развитие навыков как диалогической, так и монологической речи учащихся.

Так, например, при изучении темы «Outstanding people» студентам предлагается посмотреть на фото и ответить на ряд вопросов. Затем обсудить данную тему более развёрнуто.

1) Look at the pictures and answer the questions.

1. Who do you think the man and the woman are?

2. What are the people behind them doing?

3. What do you think the man and the woman have just said to each other? What is going to happen next?

2) Discuss the questions.

1. On what occasions do you normally take photos? When was the last time you took a selfie?

2. If you could take a selfie with a famous person, who would you choose and why?

3. What role do you think celebrities and famous people play in modern society? How important is it that they should: - be good role models? – inspire other people?

3) Think of an inspiring person, who has influenced you in some way. It can be someone you know or it can be someone famous. Make notes about the person. Use the questions to help you.

- What is this person's background?
- What important things has this person done in their life?
- Why are they inspiring?
- How have they changed or influenced your life?

4) Tell other students about your person. Ask questions.

- My cousin Vera is an athlete. She trains really hard every day – she's really determined.
- How does she stay motivated?

5) Work in pairs. Interview your partner about their three challenges. Do you think he/she will be successful?

- Are you planning to...?
- How are you going to...?
- Do you think it will be...?

В заключении следует отметить, что, проанализировав большое количество упражнений, направленных на развитие навыков диалогической и монологической речи, значительную роль играют различные опоры (иллюстративные, вербальные, содержательные, смысловые).

Подводя итог, можно сказать следующее:

1) в рамках коммуникативного подхода, на который мы опираемся в данной статье, в процессе обучения иноязычному говорению имитируются условия осуществления реального устно-речевого общения;

2) использование специально отобранного речевого материала помогает создавать ситуации общения, которые обеспечивают поэтапное формирование устно-речевых умений студентов;

3) необходимо создание речевых ситуаций, побуждающих учащихся к активному общению на английском языке;

4) требуется использование различных видов опор, вербальных и иллюстративных, которые направлены на то, чтобы помочь учащимся в построении собственного высказывания;

5) необходимо создавать положительное эмоциональное отношение к говорению на иностранном языке;

6) в современных условиях от специалистов требуется владение всем видам монологического и диалогического высказывания;

7) сформировать умения устанавливать контакт с собеседником, что является успешностью коммуникации.

Список использованных источников

1. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 N 125 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». URL: tspu.edu.ru/sveden/education/educationDocs (дата обращения: 21.03.2024).

2. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков. Обучение основным видам речевой деятельности. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2018. - 104 с.

3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2013. - 336 с.

4. Гальскова Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. М.: КНОРУС, 2018. - 390 с.

5. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - 432 с.

6. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. - 159 с.

7. Ламзин С.А. О видах речевой деятельности в обучении иностранным языкам // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. 2011. № 4 (33). С. 19–30.
8. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. - 214 с.
9. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. М.: Глосса-Пресс, 2010. - 640 с.
9. Петрусевич П. Ю. Формирование умений монологической и диалогической речи на иностранном языке у студентов медицинских вузов // Наука и Школа / Science and School № 6, 2020. – с. 138 – 147.
10. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
11. Царькова, В.Б. Классификация опор в целях развития речевого умения / В.Б. Царькова // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. – 1980. – с. 15 – 22.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

РОЛЬ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССАХ ПСИХИКИ

Болдырев Дмитрий Валерьевич

Московская международная академия

Беловол Елена Владимировна

кандидат психологических наук, профессор

Московская международная академия

Аннотация. В статье исследуется, в какой мере в разное время процессы прогнозирования считались важными и связанными с теми или иными психическими процессами. Приведены несколько исторических примеров и сделан упор на современных подходах, в частности, подчеркивающих влияние прогнозирования на перцепцию и восприятие. Рассмотрено проявление данного влияния в смежных дисциплинах – лингвистике, психиатрии. Указаны и известные на данный момент недостатки и недоработки данного подхода. Статья завершается предположениями, в какой степени очередная смена парадигмы способна возродить к жизни идеи, уже возникавшие ранее в этой области.

Ключевые слова: прогнозирование, восприятие, язык, когнитивная психология, искусственные нейронные сети

THE ROLE OF PREDICTION IN PSYCHIC PROCESSES

Dmitry V. Boldyrev

Moscow International Academy

Elena V. Belovol

PhD, professor

Moscow International Academy

Abstract. The article explores to what extent predictive processes were considered crucial and linked to different psychic processes at different times. Historical examples and contemporary approaches are provided in particular stressing the link between prediction and perception. Examples from complimentary sciences such as linguistics and psychiatry are provided as well as currently known drawbacks of the mentioned approach. The article is concluded with the speculation regarding the possibility of the old theories to reemerge in the light of new paradigms.

Keywords: prediction, perception, language, cognitive psychology, artificial neural networks

Введение

В данной статье будет рассмотрено влияние прогнозирования на нашу психику, восприятие и когнитивную сферу в целом. Данный подход насчитывает более сотни лет, мы рассмотрим его, начиная от взглядов Гельмгольца и Келли, и заканчивая ренессансом данного взгляда, случившимся за последние 10-15 лет. Несмотря то бум публикаций, постулирующих значительный вклад прогнозирования в восприятие, данный подход не лишен критиков, подсвечивающих узкие места и неоднозначности у сыскавшего популярность подхода.

Предыстория

Историю взгляда, подчеркивающего важность прогнозирования, принято отсчитывать от Гельмгольца. Он предположил, что постоянство зрительного восприятия каким-то образом связано с бессознательным ожиданием и прогнозированием формы предмета, который мы воспринимаем [5]. В самом деле, при приближении, удалении, наклоне головы и т.д. картинка меняется почти полностью, ни одна точка не остается на своем месте. А значит что-то должно повлиять на восприятие таким образом, чтобы целостность восприятия осталась сохранна. По мнению Гельмгольца, это может быть обусловлено принципом правдоподобия или наибольшей вероятности. В этом случае мы будем воспринимать объект, который с наибольшей вероятностью вызвал данный образ.

Бессознательный характер подобного влияния не нашел отклика у современников, а после и вся психика ушла в тень поведения во времена, когда в западной психологии правил бал бихевиоризм. Однако позже, с появлением компьютеров, с когнитивной революцией в психологии, психика вновь заняла центральное место, и стало вновь возможным говорить о внутренних состояниях и о прогнозах в том числе.

Еще одним исследователем, указавшим на важность прогнозирования и построения гипотез был Джордж Келли. В его парадигме каждый из нас – это ученый, тестирующий гипотезы. Это более широкий взгляд, уходящий из чистой перцепции и восприятия в когнитивную сферу, но им пронизан весь взгляд Келли на психику и на то, как мы поступаем с личностными конструктами.

Взгляды, подобные описанным, на протяжении развития психологии были не единственными, но настоящий бум случился относительно недавно. Как и во времена Келли, не последнюю роль сыграли компьютерные науки и прогресс в области искусственного интеллекта.

Современность

Говоря про современность, можно условно разделить проявление интереса к прогнозированию на два периода, отличающиеся по времени совсем незначительно, но специалист из смежной дисциплины, знакомый с развитием искусственных нейронных сетей, легко обнаружит различие.

Еще в конце двухтысячных модульная структура сознания виделась более предпочтительной. В частности, Лоренс Барсалу в 2009 году, говоря про влияние прогнозирования, описывает его в терминах ассоциативных связей и категорий [6] – проблематика, которую можно отнести еще к античности или к средним векам [1]. Проявление категорий он описывает как набор статистически коррелирующих свойств, которые активируют схожие нейронные паттерны. Данное описание очень похоже на описание символической обработки информации в противовес возрождавшимся в то же время искусственным нейронным сетям. В понимании Барсалу прогнозирование проявляется в завершении получаемых паттернов до целостного образа, хранящегося в памяти [6].

Стоит заметить, что в это же время в области искусственного интеллекта происходит очередная революция, глубокие нейронные сети проявляют в полной мере свою мощь, новости о них заполняют информационное пространство, влияя на все смежные области человеческого знания.

Энди Кларка можно считать одним из последователей данного поворота. В статье 2020 года он приводит подробное описание произошедшего смещения [2], начиная, как и мы в нашей статье, с Гельмгольца, только в его случае это уже подведение к созданной существенно позднее машине Гельмгольца – искусственной нейронной сети, обученной создавать генеративные модели. Функция психики – вторит Кларк британскому психиатру Эшби – корректировать ошибки.

Он приводит примеры, имеющие явные параллели с компьютерными науками. Например, компрессия видеоизображения в алгоритмах происходит за счет редукции не особо значимой информации. Если значительная область изображения представляет собой однородный блок, значимыми будут только границы этого блока, в которых происходит переход к другой информации. Аналогичным образом работают слои визуальной коры в человеческом мозге или слои нейронных сетей, распознающих визуальные образы: после непосредственного восприятия следующим слоем информация абстрагируется сперва до линий и преломлений, и далее к большим уровням абстракции. Роль прогнозирования в этом случае в построении модели, которая будет после корректироваться – механизм, известный в нейронных сетях как обратное распространение ошибки.

Похожие механизмы находят подтверждение и в нейрофизиологии. Моше Бар, в частности, связывает нейронный корреляты ассоциативной памяти с дефолт системами мозга, предполагая, что за этим стоит постоянная генерация гипотез [9].

Все вместе данные подходы объясняют также давно существовавшую загадку, а именно – почему количество иерархических нейронных связей от органов чувств не всегда превышает количество связей, следующих в обратном направлении. Если принять гипотезу постоянного корректирования ошибки восприятия, обратный поток информации в данной модели обретает смысл.

Смежные дисциплины

Не только на когнитивную психологию оказал влияния сдвиг фокуса на прогнозирование. Пиккеринг и Гарольд обращают внимание, что аналогичным образом процессы речи с одной стороны и ее восприятия с другой не столь различны между собой – деление, тянущееся еще с разделения областей, связанных с речью на области Брока и Вернике [8]. Всевозможные примеры, когда неожиданные окончания фраз отмечались соответствующим откликом нейронной активности, вероятнее всего объяснимы многократно упомянутой здесь активностью прогнозирования, в данном случае – следующего слова или символа.

Нашел место описываемый нами подход и в психиатрии. В частности, аддиктивное поведение, рассмотренное через призму предиктивной обработки информации, лучшим образом показывает, почему именно ожидание вознаграждения может играть значимую роль в исследовании аддикции [7].

Неоднозначность

Однако не все согласны со столь широким распространением описанной нами модели. Файрстон и Шолль из Йельского университета полагают подобное объяснение неоднозначным и указывают на несколько недостатков в данных исследованиях [3]. Во-первых, из значительная доля исследований акцентируются на проявлении эффекта, но не уделяют должного внимания ситуациям, когда эффект не проявляется. Кроме того, граница восприятия и когнитивной области не всегда четко разделена. К примеру, в ряде экспериментов за процессами восприятия могут, по факту, стоять процессы суждения о чем-либо. Кроме того, они обращают внимание на социальную природу экспериментов, подчеркивая, что в них может иметь место социальная желательность поведения испытуемых: они могут выбирать делать то, что ожидают от них авторы экспериментов, и именно это в значительной степени будет объяснять их поведение.

Кроме того, стараясь видеть в функционировании психики чистое проявление Байесовского механизма, мы упускаем из вида примеры, когда никакая обратная связь не корректирует имеющиеся представления, верования и убеждения [4]. Частично врожденные, частично приобретенные в течение жизни устойчивые к корректирующей обратной связи паттерны должны показать нам, что есть и другие механизмы, помимо встроеного «идеального ученого», постулируемого Джорджем Келли.

Заключение

Периодические возвращение и уход из мейнстрима академической психологии того или иного подхода или взгляда могли бы говорить о том, что просто еще не выработан соответствующий методологический аппарат. Как часто бывает в исследованиях, связанных с психикой человека, самые последние достижения науки и техники оказывают влияние на ту парадигму, которая используется для изучения работы мозга.

За пестротой описанных здесь взглядов на влияние прогнозирования стоит сложность соответствующего психического механизма, и для его разгадки, возможно, потребуется еще не одна смена парадигмы, значимое деление процессов, рассматриваемых сейчас как единое, на несколько, или наоборот объединение воедино процессов, ранее казавшихся разными. Может статься, к примеру, что идеи, высказанные Джорджем Келли на заре когнитивной психологии о внутреннем ученом в каждом из нас, найдет новое проявление уже в современной парадигме.

Список использованных источников

1. Неретина С., Огурцов А. - Пути к универсалиям. СПб.: ПХГА, 2006. 1000 стр.
2. Andy Clark. Whatever next? Predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science. BEHAVIORAL AND BRAIN SCIENCES, 2013. 73 стр.
3. Chaz Firestone, Brian J. Scholl. Cognition does not affect perception: Evaluating the evidence for “top-down” effects. BEHAVIORAL AND BRAIN SCIENCES, 2016. 77 стр.
4. Daniel Yon, Floris P. de Lange, and Clare Press. The Predictive Brain as a Stubborn Scientist. TRENDS in Cognitive Sciences. 3 стр.
5. E. Bruce Goldstein. The Mind: Consciousness, Prediction, and the Brain. MIT Press, 2020. 248 стр.
6. Lawrence W. Barsalou. Simulation, Situated Conceptualization, and Prediction. Royal Society, 2009. 10 стр.
7. Mark Millera, Julian Kiversteinb, Erik Rietveld. Embodying addiction: A predictive processing account. Brain and Cognition, 2020. 10 стр.
8. Martin J. Pickering, Simon Garrod. An integrated theory of language production and comprehension. BEHAVIORAL AND BRAIN SCIENCES. 2013. 65 стр.
9. Moshe Bar. The proactive brain: using analogies and associations to generate predictions. TRENDS in Cognitive Sciences. 10 стр.
10. Stuart Russell and Peter Norvig. Artificial Intelligence: A Modern Approach, 4th ed. Pearson Education Limited, 2022. 1167 стр.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОЙ ЛИЧНОСТИ

Бурцева Мария Андреевна

Московская международная академия
Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна
кандидат педагогических наук, доцент
Московская международная академия

Аннотация. Проблематика устойчивости психики в условиях современного мира становится всё более актуальной в области психологии. Особое внимание уделяется изучению того, как различные аспекты личности, включая религиозные убеждения, влияют на эмоциональное состояние человека. В контексте возрастающих вызовов, таких как депрессия и уныние, религиозность может играть защитную роль, помогая людям справляться с психологическими трудностями.

В статье рассматриваются особенности эмоциональных состояний религиозных личностей. Анализируется, как религиозная принадлежность и участие в религиозных практиках способствуют повышению устойчивости к эмоциональным негативным состояниям.

Ключевые слова: религиозная личность, эмоциональное состояние, депрессия, уныние, психическая устойчивость

EMOTIONAL CHARACTERISTICS OF A RELIGIOUS PERSONALITY

Mariya A. Burtseva

Moscow International Academy

Elmira M. Akhmedova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Moscow International Academy

Abstract. The issue of mental resilience in the modern world is becoming increasingly relevant in the field of psychology. Particular attention is paid to how various aspects of personality, including religious beliefs, affect a person's emotional state. In the context of increasing challenges such as depression and melancholy, religiosity can play a protective role, helping people cope with psychological difficulties.

This article examines the characteristics of the emotional states of religious personalities. It analyzes how religious affiliation and participation in religious practices contribute to increased resilience to negative emotional states.

Keywords: religious personality, emotional state, depression, melancholy, psychological resilience

В наше время, когда общество сталкивается с многочисленными психологическими вызовами, такими как депрессия, уныние и хандра, вопрос устойчивости личности к эмоциональным трудностям становится особенно актуален. Религиозная личность, в этом контексте, привлекает внимание ученых своей потенциальной способностью справляться с подобными состояниями более эффективно, благодаря укорененности в верованиях и ритуалах, которые могут предоставлять эмоциональную поддержку и психологическую устойчивость. Исследование того, как именно религиозная принадлежность влияет на эмоциональное благополучие, помогает понять, могут ли религиозные практики и убеждения служить защитным барьером против негативных эмоциональных состояний. Эта статья пытается систематизировать и анализировать существующие данные о взаимосвязи религиозности и эмоциональной устойчивости, с целью выявить механизмы, через которые религиозные

убеждения и практики могут способствовать лучшему справлению с депрессивными и унылыми состояниями, тем самым улучшая качество жизни и психологическое здоровье религиозных личностей.

В исследованиях психологии и социологии давно установлено, что религиозность может оказывать глубокое влияние на эмоциональное состояние и общее благополучие человека. Теоретические основы данной взаимосвязи уходят корнями в различные направления мышления, начиная от психоанализа и заканчивая когнитивной психологией. Один из фундаментальных аспектов этой взаимосвязи заключается в том, что религия предоставляет систему убеждений, которая помогает человеку придать смысл жизненным событиям, особенно в трудные периоды. Религиозные учения часто включают представления о страдании, его значении и путях преодоления, что предоставляет религиозным людям ресурсы для борьбы с эмоциональными кризисами [1].

На уровне практики, многие религии предлагают ритуалы и молитвы, которые способствуют регуляции эмоций и снижению уровня стресса. Например, медитация и молитва могут служить механизмами для достижения психологического равновесия, предоставляя верующим время и пространство для размышлений, самосознания и внутренней гармонии. Такие практики помогают уменьшить уровень тревожности и улучшить настроение, предлагая способ отделения себя от повседневных проблем и сосредоточения на духовном росте и личностном развитии. Исследования подтверждают, что регулярное участие в религиозных обрядах связано с улучшением психического здоровья и повышением уровня жизненного удовлетворения.

Помимо индивидуальной практики, религиозные общины играют значительную роль в поддержке своих членов. Социальная поддержка, которую предоставляет община, может оказывать сильное влияние на эмоциональное благополучие. Члены общины часто делятся общими ценностями и убеждениями, что создает сильное чувство принадлежности и взаимоподдержки. Это, в свою очередь, может уменьшать чувство одиночества и изоляции, которые являются ключевыми факторами многих форм депрессии и тревожности. Общение и взаимодействие в рамках религиозной общины также предоставляют дополнительные ресурсы для справления с личными и коллективными трудностями, что укрепляет психологическую устойчивость и способствует общему эмоциональному благополучию [2].

Таким образом, теоретические основы связи между религиозностью и эмоциональным благополучием обширны и многообразны. Они включают как психологические механизмы индивидуального справления с жизненными испытаниями через религиозные убеждения и практики, так и социальные аспекты поддержки, которые предоставляет религиозная община. Далее будут рассмотрены конкретные эмпирические исследования, подтверждающие эти теоретические положения, а также предложены рекомендации для практического применения полученных данных в сфере психологической помощи и поддержки.

Борьба с депрессией и унынием у религиозных личностей часто основывается на уникальных механизмах, которые предоставляет их вера и религиозная практика. Религиозные учения предлагают не только моральные и этические руководства, но и конкретные стратегии для преодоления жизненных трудностей, включая депрессию и уныние. Эти стратегии могут включать молитву, медитацию, чтение священных текстов и участие в религиозных церемониях. Эти действия не просто ритуалы; они способствуют развитию чувства надежды и оптимизма, что является критически важным для борьбы с депрессивными состояниями [3].

Молитва и медитация особенно значимы в этом контексте, так как они позволяют индивидууму вести внутренний диалог с высшей силой, что может привести к снижению уровня стресса и тревожности. Эти практики предоставляют возможность для саморефлексии и самоосмысления, что является важным аспектом в процессах психологического исцеления. Кроме того, участие в групповых религиозных мероприятиях создаёт среду

социальной поддержки, где члены общины могут обмениваться своими переживаниями и взаимно помогать друг другу. Такое взаимодействие может значительно снизить ощущение одиночества и изоляции, которые часто сопутствуют депрессии [7].

С другой стороны, религиозные тексты и проповеди могут предоставлять перспективы, которые помогают придавать смысл страданиям. Во многих религиях страдание видится как неотъемлемая часть человеческого опыта, которая несет в себе потенциал для личностного роста и духовного совершенствования. Эта интерпретация может помочь снизить стигму, связанную с депрессией, и предложить позитивное видение путей её преодоления.

Роль религиозного лидера также не может быть недооценена. Они часто служат как духовные наставники, так и психологические советники для своих прихожан. Во многих случаях, религиозные лидеры обладают необходимыми навыками и знаниями, чтобы помочь в справлении с эмоциональными и психологическими проблемами, предлагая руководство и поддержку через духовные и религиозные рамки. Это, в свою очередь, может укрепить духовные устои человека и предоставить ему дополнительные ресурсы для преодоления депрессии [4].

Различные исследования, проведенные во многих странах, позволяют оценить, как религиозные убеждения и практики воздействуют на психологическое благополучие индивидов. Эмпирические данные были собраны с использованием разнообразных методологий, включая опросы, интервью и долгосрочные наблюдения, что обеспечивает глубокое понимание изучаемых феноменов.

Один из основных аспектов, которые выделяются в этих исследованиях, — это роль религиозной принадлежности в уменьшении чувства одиночества и социальной изоляции, что является значимым фактором риска для развития депрессивных расстройств. Например, в ряде исследований было показано, что регулярное посещение религиозных служб коррелирует с более низким уровнем депрессии среди участников. Такие данные подтверждают теорию о том, что религиозные общины создают сеть поддержки, которая помогает своим членам справляться с эмоциональными нагрузками.

Кроме того, анализируется влияние личной религиозной практики, такой как молитва и медитация, на психологическую устойчивость. Исследования показывают, что личная молитва может служить эффективным средством для снижения уровня стресса и тревожности. Эти действия предоставляют возможность для рефлексии и самоуспокоения, что является важным ресурсом в моменты психологического напряжения [5].

Важным аспектом, поднимаемым в рамках эмпирических исследований, является также разнообразие религиозного опыта и его влияние на психическое здоровье. Исследования в разных культурных контекстах позволяют увидеть, что не все религиозные практики одинаково воздействуют на психологическое состояние. В некоторых случаях, определённые верования или практики могут также усиливать психологические проблемы, особенно если они влекут за собой вину или страх. Это подчеркивает необходимость более нюансированного подхода к изучению религиозности в контексте психического здоровья [6].

В заключении данного исследования можно подчеркнуть, что религиозность играет значительную роль в эмоциональном благополучии личности, особенно в контексте преодоления таких трудных состояний, как депрессия и уныние. Анализ теоретических основ, механизмов справления и эмпирических данных показывает, что религиозные убеждения и практики обеспечивают эффективные стратегии для улучшения психического здоровья. Это особенно заметно в аспектах предоставления надежды, смысла, социальной поддержки и личных практик саморефлексии, таких как молитва и медитация. В то же время, важно отметить, что не все аспекты религиозности однозначно положительно влияют на психическое здоровье, что подчеркивает необходимость дальнейших исследований и разработки подходов, которые помогали бы определять наиболее благоприятные формы религиозной активности. В дополнение к этому, роль религиозных общин и лидеров

оказывается критически важной в процессе поддержки и руководства верующих через трудности. Подводя итог, можно сказать, что понимание связи между религиозностью и психическим здоровьем может служить основой для разработки более целенаправленных и культурно адаптированных подходов в психологической помощи и социальной работе, что в конечном итоге способствует улучшению качества жизни и благополучия населения.

Список использованных источников

1. Эллисон А., Сандерс К. «Психология и религия: теория и практика». М.: Академический Проект, 2020. 320 с.
2. Васильева Н.А. «Религиозность и стресс: механизмы психологической защиты». Вестник Московского университета. Серия 14, Психология, 2021. № 2. С. 30-45.
3. Горелова Г.Н., Мельникова О.Т. «Особенности эмоционального состояния религиозных людей». Журнал практической психологии и психоанализа, 2022. № 3. С. 56-70.
4. Кожевникова Д.Ю. «Влияние религиозности на психологическое благополучие личности». Психологические исследования, 2019. Том 12, № 65. С. 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.04.2024).
5. Маркова С.В. «Религия как фактор стабилизации эмоционального состояния в кризисных ситуациях». Социальная и клиническая психиатрия, 2020. Том 30, № 2. С. 25-31.
6. Павлова Т.С. «Дискуссионное исследование православной религиозной идентичности». Вопросы психологии, 2020. С. 82-95.
7. Чумакова В.Г. «Религиозность и психологическая устойчивость: обзор исследований». Национальный психологический журнал, 2023. № 1 (41). С. 98-112.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ

Воробьев Валерий Владиславович

Московская международная академия

Беловол Елена Владимировна

кандидат психологических наук, профессор

Московская международная академия

Аннотация. В статье представлены результаты анализа научных исследований по проблеме психологической природы креативной личности. Даны определения категории «креативность», рассмотрены критерии и факторы креативной личности.

Ключевые слова: креативность, творчество, творческие способности, личностные особенности

PSYCHOLOGICAL NATURE OF CREATIVE PERSONALITY

Valeriy V. Vorobiov

Moscow International Academy

Elena V. Belovol

PhD, professor

Moscow International Academy

Abstract. The article presents the results of analysis of scientific research on the problem of psychological nature of creative personality. The definitions of the category “creativity” are given, criteria and factors of creative personality are considered.

Keywords: creativity, creative abilities, personality traits

Проблематика креативности сложна для исследований и обуславливает возникновение множество споров в связи с тем, что эмпирическое поле факторов и характеристик, которые относятся к данной проблемной области чрезвычайно широко. Креативность является предметом научного интереса в различных концепциях, но при этом к настоящему времени не существует отдельной целостной картины относительно данного психологического феномена.

В настоящее время существует множество подходов к определению сущности и особенностей креативности. Так, можно говорить о шести традициях понимания креативности: гештальтистских (креативность отражает процесс разрушения существующего гештальта для построения лучшего), инновационных (креативность оценивается по новизне продукта), эстетических (креативность отражает характер самовыражения человека), психоаналитических (креативность понимается в контексте соотношения инстанций личности), проблемных (креативность рассматривается через процесс решения задач).

А.М. Матюшкиным креативность рассматривалась как комплексное образование, включающее в себя такие компоненты как любознательность (вербальную и невербальную), интуитивность (понятливость), а также легкость владения языком как основного средства для самовыражения и формулирования мыслей [11].

По мнению Е.В. Гетманской, креативность является основой продуктивного развития личности, это потенциал, который обеспечивает рост, который присущ каждому человеку. В структурном плане креативность интегрирует в себе мотивационный компонент (познавательную мотивацию), когнитивно-творческий компонент (характеристики творческого мышления и их проявление), а также личностный компонент (проявление творческих качеств личности) [10].

Н.В. Кондратьевой были предложены критерии креативности, в ряду которых выделялись когнитивно-эмоциональный критерий, личностно-креативный критерий, мотивационно-ценностный критерий, деятельностно-процессуальный критерий, а также рефлексивный критерий [6].

Когнитивно-эмоциональный критерий отражает способность мыслить нешаблонно и формировать новые идеи, образы.

Личностно-креативный критерий отражает способность человека к активизации собственного творческого потенциала.

Мотивационно-ценностный критерий характеризует стремление к участию в творческой деятельности, в самовыражении.

Деятельностно-процессуальный критерий характеризует применение навыков организации самостоятельной творческой деятельности.

Рефлексивный критерий раскрывает способность человека к самоанализу, саморефлексии, а также поиску своих сильных и слабых сторон, стремление к саморазвитию, познанию мира [6].

Наиболее общим определением креативности можно считать определение ее как способности личности к творчеству, характеризующейся готовностью к созданию принципиально новых идей [7].

Креативность предполагает выведение мышления с обыденного сознания на создание необычной ситуации, в которой могут интегрироваться несоединимые поля реальности, тогда как сущность творчества заключается в открытии и создании чего-либо нового, необычного, ранее не существовавшего [9].

С.Ю. Кузьминой также были выделены характеристики, которые могут рассматриваться как критерии креативности личности. Так, исследователем выделяются такие особенности как яркая саморегуляция восприятия, устремленность субъекта на решение некоторой проблемы или задачи, «цепкость» внимания, его устойчивость и длительность. Способность сформировать целостную картину увиденного также может рассматриваться как один из критериев креативной личности. Немаловажное значение для оценки креативной личности имеет уровень развития познавательных качеств и способностей, в ряду которых можно выделить высокий уровень чувствительности к субсенсорным раздражителям, способность воспринимать отклонения, неточности, способность подмечать связь между признаками, умение видеть потенциальное, «спонтанность» восприятия. Данные характеристики и особенности могут рассматриваться как отдельные критерии креативной личности [7].

По мнению Ф. Вильямса, можно говорить о наличии ряда показателей креативности, которые также могут рассматриваться как критерии. Исследователем выделяются когнитивно-интеллектуальные творческие факторы, а также личностно-индивидуальные творческие факторы. Когнитивно-интеллектуальные творческие факторы включают в себя беглость мышления, его гибкость, оригинальность и разработанность мышления. В свою очередь, личностно-индивидуальные креативные факторы включают в себя способность пойти на риск, направленность на изучение неизвестного, любознательность, а также развитое воображение [10].

Помимо критериев креативности немаловажное значение также имеет и рассмотрение специфики факторов и ресурсов креативности. Н.А. Антонова, на основании анализа научных источников, выделяет такие группы факторов, оказывающих влияние на формирование креативности: когнитивные способности, личностные качества, задатки и внешние факторы. Когнитивные способности интегрируют в себя уровень интеллекта, а также особенности развития познавательных процессов. Личностные качества отражают уверенность в собственных способностях, настойчивость при решении задач, наличие собственного мнения, способность к риску, высокий уровень мотивации и потребность в самоактуализации. Внешними факторами выступают воспитание человека и окружение

Задатки, как факторы формирования креативности отражают сочетание врожденных особенностей и характеристик, который обуславливают развитие креативности, прежде всего тип межполушарной асимметрии [1]. Повышению уровня креативности способствует усилению правополушарных и межполушарных эффектов интерференции информации при конфликте локальных / глобальных свойств или конгруэнтных / неконгруэнтных стимулов. Снижение доминирования правой руки сопровождается повышением креативности и правополушарным усилением эффекта интерференции [1].

Также можно говорить и о наличии переменных, которые негативным образом сказываются на креативности личности. Ситуативными переменными, отрицательным образом сказывающимися на креативности личности выступает лимит времени, состояние стресса, повышенный уровень тревожности, недостаточный уровень мотивации. Также можно говорить о существенном влиянии такой переменной, как фиксированная установка на конкретный способ решения, неуверенность в собственных силах. Личностными факторами, которые препятствуют проявлению креативности выступают такие, которые препятствуют проявлению креативности можно рассматривать те, которые негативным образом сказываются на состоянии человека, вызванные той или иной ситуацией. Наиболее часто в ряду таких личностных факторов выделяют конформизм, неуверенность в себе, самоуверенность, преобладание отрицательных эмоций и эмоциональная подавленность, склонность к избеганию риска, а также преобладание мотивации избегания неудач над мотивацией достижения успеха. Отдельно можно отметить лень, страх, боязнь неудачи, а также чрезмерно высокий уровень самокритичности [3].

Проанализированные научные источники позволяют сделать вывод о том, что креативность в современной науке рассматривается как комплексный феномен, отражающий возможности субъекта обнаруживать новые способы решения различных задач, новые способы выражения, а также привнесения нового в жизнедеятельность субъекта. Креативность находит свое проявление в гибкости, оригинальности, беглости и разработанности. Креативность обуславливается действием ряда факторов, в ряду которых средовые факторы, особенности семейной ситуации развития, а также индивидуальные особенности самого человека. Результатом креативного акта можно рассматривать креативный продукт.

Таким образом, подводя итог рассмотрения проблематики креативности, можно говорить о том, что она является одним из ведущих, наиболее значимых свойств личности интегративно-комплексного характера, связанного с другими свойствами личности. Креативность находит свое проявление на различных уровнях функционирования личности – на неосознанном и на осознаваемом, на познавательном и исследовательском, в контексте индивидуальной деятельности, а также в социальном плане. Креативность существенным образом сказывается на функционировании личности, на проявлении ее в различных видах деятельности.

Список использованных источников

1. Антонова Н. А. Факторы, влияющие на развитие креативности // *Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность: сборник статей VII Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 15–16 февраля 2021 года.* – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2021. – С. 18-23.
2. Банюхова А.Е. Личностные аспекты креативности // *Ярославский педагогический вестник.* 2010. №4. -С. 205-211
3. Бухарова И.С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста. -М., 2018, -119 с.
4. Гетманская Е.В. Личность: креативные характеристики // *Педагогика и психология образования.* 2010. №1. -С. 25-33

5. Каразаева А. Ю. Взаимосвязь креативности и полушарных процессов селекции информации: значение моторной асимметрии // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. – 2012. – Т. 62, № 3. – С. 279.
6. Кондратьева Н. В. Критерии, показатели и уровни развития творческих способностей младших школьников // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-1. – С. 99-102.
7. Кузьмин С. Ю. Креативность как личностная характеристика студента // Качество. Инновации. Образование. – 2012. – № 5(84). – С. 20-26.
8. Пичугин В. Г. Классификация ресурсов креативной деятельности // Экономика: вчера, сегодня, завтра. – 2021. – Т. 11, № 1-1. – С. 296-301.
9. Рожкова С. В. Сравнительный анализ понятий «креативность» и «творчество» // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2018. – Т. 17, № 1. – С. 85-87. –
10. Салов Ю.И. Психолого-педагогическая антропология. – М., 2003. - 320 с.
11. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей / Под ред. А.М. Матюшкина. – М., 2006. -280 с.

АНАЛИЗ ВОЗДЕЙСТВИЯ СТРЕССА НА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЛЕТЧИКА ПРИ ВОЗНИКНОВЕНИИ ОСОБЫХ СИТУАЦИЙ В ПОЛЕТЕ

Ёлгин Константин Андреевич

Московская международная академия

Беловол Елена Владимировна

кандидат психологических наук, профессор

Московская международная академия

Аннотация. В статье проведен анализ воздействия на психофизиологическое состояние летчика при возникновении особых ситуаций (ОС) в полете. Рассматриваются причины возникновения эмоционального (психологического) стресса пилота в условиях воздействия стресс-факторов. Также дается обобщенная характеристика отрицательного влияния стресса на поведение летчика в нестандартных (аварийных) ситуациях.

Ключевые слова: стресс, летчик, стресс-фактор, напряженность, особые ситуации полета

ANALYSIS OF THE IMPACT OF STRESS ON THE PSYCHOPHYSIOLOGICAL STATE OF A PILOT DURING SPECIAL SITUATIONS IN FLIGHT

Konstantin A. Elgin

Moscow International Academy

Elena V. Belovol

PhD, Professor

Moscow International Academy

Abstract. The article provides an analysis of the impact on the psychophysiological state of a pilot during the occurrence of special situations (SS) in flight. The reasons for the emergence of emotional (psychological) stress of the pilot under the influence of stress factors are considered. It also provides a generalized description of the negative impact of stress on the behavior of the pilot in emergency situations.

Keywords: stress, pilot, stress factor, tension, special flight situations

Нет не одного человека, который бы хоть раз в жизни не подвергнулся факторам, вызвавшим стресс. Со стрессовыми ситуациями человечество сталкивается каждый день. И у стресса есть две стороны, одна из них стимулирующая активность, дающая возможность более интенсивно использовать потенциал организма, другая разрушающая, которая приводит к неадекватному состоянию с серьезными внутренними переживаниями.

Определим понятие «стресса» в психологии.

Психологический стресс – одна из самых сложных междисциплинарных проблем, находящихся на стыке психологии, психофизиологии и физиологии. В 1946 году исследователь теории стресса Ганс Селье начал систематически использовать термин «стресс» (от англ. stress – давление, нажим, напор; напряжение) и определил его, как реакцию организма на внешний или внутренний раздражитель любого генеза, который по силе превышает пределы текущей адаптивности. На основе своих трудов Г. Селье делает вывод, что стресс несет в себе не только вред от перенапряжения организма, но и важнейший процесс адаптации, тренировки организма. Стресс призван повышать сопротивляемость, тренировать защитные механизмы тела и психики. При воздействии стрессовых факторов в организме разворачиваются, как специфические реакции защиты от действующего фактора, так и неспецифические приспособительные реакции. Комплекс защитных неспецифических

реакций организма на неблагоприятные влияния среды был назван Г. Селье (1960) общим адаптационным синдромом.

Отечественный специалист в данной области Л. А. Китаев-Смык трактует понимание стресса, как неспецифические физиологические и психологические проявления адаптационной активности при сильных, экстремальных для организма воздействиях, имеющих определенную значимость для человека [1].

На сегодняшний день, представление о стрессе, как о крайней степени психической напряженности, вызывающей дезорганизацию деятельности, значительно отличается от понятия, введенного Г. Селье. Г. Н. Кассиль, М. Н. Русалова, Л. А. Китаев-Смык под эмоциональным стрессом понимают широкий круг изменений психических и поведенческих проявлений, сопровождающихся выраженными неспецифическими изменениями биохимических, электрофизиологических показателей и другими реакциями [6; 7; 11].

В формировании общего адаптационного синдрома, К. И. Погодаев, выделяет ведущую роль центральной нервной системы, тем самым определяет стресс, как состояние напряжения или перенапряжения процессов метаболической адаптации головного мозга, ведущих к защите или повреждению организма на разных уровнях его организации посредством единых нейрогуморальных и внутриклеточных механизмов регуляции. Такой подход фиксирует внимание только на энергетических процессах в самой мозговой ткани [9].

Р. Лазарус [8] характеризует психологический стресс, как обусловленное «угрозой» эмоциональное переживание, которое оказывает влияние на способность человека достаточно эффективно осуществлять свою деятельность. В таком контексте между эмоцией (отрицательной по своей модальности) и эмоциональным стрессом нет существенного различия, так как в качестве определяющего фактора рассматривается влияние эмоционального напряжения на деятельность индивида.

Выделение категории «эмоциональный стресс» и противопоставление ее в какой-то мере тому понятию «стресс», которое, по концепции Г. Селье, определяется как общий адаптационный синдром, было большим прогрессом в области психоанализа стресса.

Благодаря введению этого понятия определен тот объективный критерий, который позволяет обобщать огромное разнообразие внешних воздействий, ориентированных на человека или животное с одной позиции, а именно с позиции их психологической сущности для данного индивида. Тем самым выделяется первичный пусковой (причинный) фактор, определяющий последующее развитие эмоциональных реакций. Им является психологическое состояние, возникающее у данного индивида в ответ на воздействие. Поэтому наряду с термином «эмоциональный стресс» используется и термин «психологический стресс». Эмоциональный стресс тесно связан с профессиональной деятельностью.

Профессиональный стресс – это напряженное состояние работника, возникающее у него при воздействии эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов, связанных с выполняемой профессиональной деятельностью.

Летчик, в особенности начинающий осваивать данную профессию, как никто другой знаком со стрессом. Управление воздушным судном (ВС) требует от организма физической, психологической и эмоциональной энергии, что тем самым приводит весь организм в напряжение. Поэтому для выполнения полетного задания, необходимо уметь противостоять стрессу и быть готовым к нештатным ситуациям, без затрачивания большого количества энергии.

Целью работы является исследование воздействия эмоционального стресса на психофизиологическое состояние летчика при возникновении особых ситуаций в полете.

К возникновению стресса у летчика может привести воздействие на организм самых разнообразных факторов и условий полета, агентов и ситуаций. И это является ответной реакцией организма пилота, формирующего в его сознании определенную направленность поведения и порядок действий [3].

В качестве причин возникновения эмоционального стресса могут выступать *стрессоры (стресс-факторы)* – внешние и внутренние факторы, в результате действия, которых человек, оказывается в стрессовом состоянии. Д. Исаев классифицировал стрессоры как психосоциальные воздействия по виду и продолжительности [5].

Кратковременно действующие стрессоры:

- связанные с неудачами;
- обусловленные перегрузками, чрезмерной скоростью и отвлечением;
- вызывающие страх.

Продолжительно действующие стрессоры:

- борьба;
- опасные ситуации;
- заключение и изоляция;
- утомление от длительной активности.

Влияние стресс-факторов проявляется в изменении эмоционального фона, преобладании тревожности и напряженности, нарушении внимания, мышления, памяти, психомоторных и физиологических функций организма, что влечет за собой снижение уровня безопасности полетов.

Неподготовленность летчика к выполнению полетного задания является причиной эмоциональной напряженности и появившейся в связи с этим неуверенности. В большинстве случаев пережитое эмоциональнонапряженное, возникшее в ОС предыдущего полета, условный рефлекс в течение некоторого времени вызывает эмоциональную напряженность. Так же высокая напряженность возникает в случае неправильного педагогического подхода летчика-инструктора или же несовместимости членов экипажа, что создает напряженные взаимоотношения внутри коллектива.

При ситуации, вызывающей эмоциональный стресс, наблюдаются две формы реагирования: резкое повышение возбудимости, ведущее к импульсивным поступкам и заторможенная реакция, выражающаяся в замедлении или пропуске действий. Стресс же может проявиться в ошибочных действиях при правильной оценке ситуации и принятом решении.

Поведение членов экипажа ВС в ОС полета во множестве случаев определяется его психофизиологическими качествами. Именно от этих качеств будет зависеть, будет ли он активным, а его деятельность рациональной, или он окажется пассивным, заторможенным. Поэтому пилота, который способен в условиях максимальных психических нагрузок успешно и хладнокровно выполнить операции по предотвращению нештатных ситуаций в полете, считают психологически устойчивым. Как правило, большинство летчиков в условиях ОС полета действуют уверенно, и в данном поведении проявляются качества личности, способные мобилизовать все чувства человека на адекватное восприятие постоянно меняющейся обстановки и принятия решения. Знания, высокая мотивация и сознательная деятельность всегда является ключевым показателем того, насколько летчик способен выдержать и преодолеть стресс.

Ошибки все же случаются в случае повышенной напряженности летчика в ОС полета и неудачным конструкторским размещением кабинного оборудования (близкое расположение или однотипный переключатель разного назначения).

Стресс влияет отрицательно не только на выполнение манипуляций, но и на само восприятие окружения и мышления в целом. Импульсные действия являются результатом необдуманного и быстрого решения. Отказ от дальнейших действий, заторможенность и ошибочные действия, проявляется вследствие нарушения процессов принятия, анализа информации и принятия решения.

При нештатной ситуации у некоторых летчиков наступает ситуация, когда нарушается синтез информации, сужается объем внимания, подменяются необходимые связи случайными

ассоциациями, ложные предположения о причинах отказа авиационной техники. Одни из самых распространенных нарушений восприятия информации при стрессовых ситуациях, является невосприятие информации адресованной ему, потеря ориентации, выпадение из поля зрения приборов сигнализации. Причина кроется не в нарушении функционирования зрения, а в сужении объема внимания, так как под натиском стресс-факторов внимание концентрируется на ограниченном количестве объектов и действий. Так же нарушение восприятия информации возможно вследствие неправильного восприятия ожидаемой информации.

Еще одной формой принятия и анализа поступившей информации при возникновении нештатной ситуации, является переход от количественных показаний приборов к примерному качественному. То есть в условиях возникшей аварии взгляд пилота не может сконцентрироваться на одном приборе, становится беглым, из-за этого он видит не все деления на приборе, а способен определить только ориентацию указателя прибора.

Еще одним важным фактором, влияющим на стрессовое состояние у летного состава, можно выделить двусмысленность и неопределенность принимаемой информации, которые напрямую ухудшают качественные и временные показатели летчика и приводят к ошибочным действиям. Ложная информация от отказавших приборов и индикаторов поступившая летчику является наиболее опасной из всех неисправностей. Например, при отказе указателя скорости прибора, указатель скорости двигается по шкале произвольно, вводя летчика в заблуждение, тем самым вынуждая его действовать согласно ложным показаниям неисправного прибора. Несоответствие действий и показаний прибора вызывают у пилота, также эмоциональный стресс. Стресса можно избежать, для этого на приборной панели предусмотрен резервный указатель скорости второго пилота, на который необходимо переключить свое внимание и считывать с него данные. Если же и он становится неисправным, на помощь летчику должно прийти развитое оперативное мышление, то есть способность преобразовать неполноценную информацию в полноценную, преобразовать неявный сигнал в явный, в результате чего необходимо составить новый план действий в сложившейся нештатной ситуации.

Заключение

Проведенный анализ влияния эмоционального стресса на психологические характеристики деятельности летчика позволяет сделать вывод, что стресс имеет отрицательное влияние на восприятие принятой и обработанной информации, имея следующие последствия:

- переход от количественного восприятия к качественному;
 - невосприятие полезного сигнала из-за повышенной концентрации внимания на других объектах;
 - неправильная оценка воспринятой информации вследствие двусмысленности индикации.
- Отрицательное влияние стресса на функции исполнения и действия вызывает:
- отказ выполнения действий в результате ступора при воздействии сильного стресс-фактора или невозможности принятия решения при нарушении мышления;
 - импульсивные действия в результате нарушения мышления, которые приводят к поспешности и необдуманности решений;
 - действия с запозданием в результате нарушения процесса принятия решения;
 - ошибочные действия при адекватной оценке ситуации в процессе напряженности летчика и плохой эргономики кабины ВС;
 - невыполнение однократных действий вследствие нарушения памяти.

В противовес к отрицательным влияниям стресса можно выделить и положительную сторону. Высокая эмоциональная напряженность активизирует все ресурсы организма, одним из которых является повышение способности запоминать. Функции отдельных систем организма человека в момент возникновения опасности мгновенно в «боевую готовность». Стресс является защитным механизмом перед опасностью и является функцией тренировки организма [10].

Для летчика сохранение профессионализма в стрессовых ситуациях является физиологической устойчивостью, так и психической готовностью, которая прямо зависит от психических качеств личности и профессиональной подготовки к действиям в ОС в полете. Их эмоциональная стабильность и умение принимать обоснованные решения в стрессовых ситуациях имеют особое значение для обеспечения безопасности и снижения риска возникновения авиационных происшествий или катастроф.

Актуальным направлением совершенствования обучения экипажей действий в стрессовых ситуациях является особая форма организации летной практики на тренажерах. Необходимо разрабатывать учебные планы с отработкой аварийных полетов и подготовить членов экипажей ВС к эмоциональной стабильности и адекватной реакции на нештатные события в полете.

По мере развития профессионализма и уверенности, основной акцент делается на тренажерах, где экипажи могут повышать свою квалификацию и совершенствовать свои навыки пилотирования в предельных режимах, таких как скорость, высота, перегрузка и другие параметры, что является важным аспектом в летной деятельности. В результате, экипажи становятся более опытными, уверенными и готовыми психологически к сложным ситуациям, которые могут возникнуть в реальных условиях полета.

Список использованных источников

1. Бодров В.А. Информационный стресс. Учебное пособие для вузов. М.: ПЕРСЭ, 2000.
2. Зиньковская С.М. Психологические аспекты подготовки летчиков к действиям в особых ситуациях // Педагогическое образование в России, 2009.
3. Дмитренко А.Ю. Профессиональная ответственность офицера воздушно-космических сил России: содержательно-структурный анализ // Сибирский педагогический журнал, 2019.
4. Дмитренко А.Ю. Профилактика стрессоустойчивости как важного компонента профессиональной ответственности военного летчика. Коллективная монография. Стресс и эмоциональное выгорание: методы профилактики. Ульяновск: научное издательство «ЗЕБРА», 2019.
5. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. СПб.: Речь, 2005.
6. Кассиль Г.Н. Внутренняя среда организма. М.: Наука, 1983.
7. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М.: Наука, 1983.
8. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. – В кн.: Эмоциональный стресс. – Л., Медицина, 1970.
9. Погодаев К.И. К биологическим основам «стресса» и «адаптационного синдрома». Кишинев: Штиинца, 1976.
10. Покровский Б.Л. Летчику о психологии. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Воениздат, 1984.
11. Русалова М.Н. Экспериментальные исследования эмоциональных реакций человека. М.: Наука, 1979.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ЗРИТЕЛЬНОМ ВОСПРИЯТИИ

Зеленская Оксана Сергеевна

аспирант 1 курса Московской международной академии

Аннотация. Основная часть исследований, посвященных изучению зрительного восприятия, направлена на поиск общих закономерностей. При этом роль индивидуальных различий в зрительном восприятии практически игнорируется. В статье рассматривается и обосновывается необходимость изучения индивидуальных особенностей зрительного восприятия.

Ключевые слова: зрительное восприятие, индивидуальные различия, механизмы зрительного восприятия, «стандартный наблюдатель».

INDIVIDUAL DIFFERENCES IN VISUAL PERCEPTION

Oksana S. Zelenskaya

1st year postgraduate student of the Moscow International Academy

Abstract. The main part of research devoted to the study of visual perception is aimed at finding general regularities. At the same time, the role of individual differences in visual perception is practically ignored. The article considers and substantiates the necessity of studying individual peculiarities of visual perception.

Keywords: visual perception, individual differences, mechanisms of visual perception, “standard observer”

В рамках психологии зрительного восприятия проводилось и проводится множество исследований, в результате которых накоплено огромное количество эмпирических данных о характеристиках и механизмах зрительной обработки. Большинство таких исследований направлено на изучение разных наблюдателей в номинально одинаковых условиях, чтобы понять влияние этих условий и их последствия для базовых процессов восприятия. Множество наблюдателей привлекается для того, чтобы убедиться в общности результатов, например, чтобы подтвердить, что полученные результаты могут быть воспроизведены с наивными наблюдателями, не знающими о целях исследования. Использование нескольких наблюдателей также обеспечивает значимость и надежность результатов. Данные, полученные от разных наблюдателей, позволяют оценить ошибку измерения. В этом отношении различия между наблюдателями рассматриваются как неприятный фактор, который можно игнорировать – как простой шум в измерениях. И в очень многих исследованиях эти различия, к сожалению, игнорируются и центральным понятием в науке о зрении является описание визуальных характеристик «среднего или стандартного наблюдателя» (например, Judd, 1933; Watson, 2006). В учебниках, посвященных психологии зрительного восприятия (Шиффман, 2003) приводятся многочисленные кривые и таблицы, описывающие классическую кривую темновой адаптации, фотопическую и скотопическую чувствительности, механизмов изолированных колбочек и т.д., которые определяют то, что считается стандартными данными. Эта традиция находит отражение в экспериментальных схемах, которые фокусируются на таких результатах, как средние групповые различия и средние изменения по сравнению с исходным уровнем. В таких исследованиях сильно варьирующие данные рассматриваются как отклонения от «нормы» и часто рассматриваются либо как «неприятность» (и такие «выбросы» отбрасываются), либо как нечто требующее статистической корректировки.

Однако различия между наблюдателями часто носят систематический характер и зачастую обусловлены реальными различиями в тех самых оптических, нейронных и когнитивных процессах, которые опосредуют восприятие. В этом плане индивидуальные различия представляют собой существенный источник информации об этих процессах. (de-Wit & Wagemans, 2016; Peterzell, 2016; Wilmer, 2008).

Сегодня психологи располагают обширными базами архивных данных, полученных за время изучения зрительного восприятия. Эти данные часто включают в себя индивидуальную вариативность, о которой сообщается, но которая часто остается не изученной. По сравнению со многими областями экспериментальной психологии, эти психофизические обычно имеют очень низкую погрешность измерения и во многих случаях могут быть оценены достаточно точно по определенным количественным характеристикам. Именно поэтому они являются потенциальными для разработки экспериментальных схем, которые позволяют получить достоверную информацию за счет использования различий между наблюдателями, и ученые-психологи все чаще обращаются к исследованиям, которые направлены на измерения и анализе различий зрительного восприятия между наблюдателями.

Индивидуальные различия можно определять и интерпретировать по-разному. Одно из важных различий - это «индивидуальные различия в данных» и «истинные индивидуальные различия». Первая фраза относится к различиям, полученным в ходе фактических измерений, и они могут возникать как из-за реальных различий между людьми, так и из-за ошибок измерений (например, из-за случайной изменчивости, систематических смещений, инструментальной вариации и т. д.). Под «истинными индивидуальными различиями» понимается изменчивость, которая остается после исключения влияния ошибки измерения. Это гипотетический конструкт и желаемая цель измерения. В других определениях «истинные индивидуальные различия» подразумевают нечто большее, чем нулевая ошибка измерения, поскольку они включают только вариативность, присущую индивидам, отражающую различия в чертах, а не просто в состоянии. Эти различия важны для принятия решения о том, как разрабатывать и интерпретировать эксперименты, изучающие различия между наблюдателями (Барабанщиков, 1990).

Когда индивиды, отличающиеся от других последовательным образом, объединяются в группу, индивидуальные различия приводят к групповым различиям. Очень многие исследования посвящены изучению таких групповых различий. Так, например, большая часть клинических исследований направлена на понимание болезни путем сравнения контрольных лиц с различными группами пациентов; исследования развития или продолжительности жизни сравнивают людей, сгруппированных по возрасту; а исследования демографических факторов могут классифицировать участников по полу или этнической принадлежности. При разработке таких исследований людей часто классифицируют по заранее определенным критериям, а результаты затем анализируют с точки зрения выделенных групп. Это, конечно, достаточно эффективный подход, но в нем существует большая вероятность упустить возможности для более глубокого понимания различий между наблюдателями, поскольку внутригрупповые различия снова рассматриваются как шум (Mollon et al., 2017). Исследования истинных индивидуальных различий рассматривают каждого наблюдателя как отдельную личность. Это позволяет классифицировать наблюдателей по различным критериям (например, по возрасту или остроте зрения), но, что важно, позволяет анализировать измерения, когда соответствующая классификация неизвестна (например, в случае набора наблюдателей, которые по какой-то оценке определяются как «нормальные»).

Источники индивидуальных различий

Вариации в зрительной обработке возникают из многих источников и, вероятно, являются преобладающей характеристикой на всех уровнях зрительного кодирования и на всех этапах

зрительных путей. Даже на самых первых этапах формирования изображения существуют большие, стабильные и последовательные вариации оптических aberrаций глаза, которые влияют на качество и форму идиосинкразического ретинального изображения индивида (Castejon-Mochon, Lopez-Gil, Benito, & Artal, 2002; Porter, Guirao, Cox, & Williams, 2001).

В качестве примера таких индивидуальных различий можно привести цветное зрение. Индивидуальные различия цветового зрения изучены и описаны достаточно подробно (Webster, 2015b). Оптика глаза различается по спектральному качеству благодаря пигменту в хрусталике, который экранирует свет более коротких длин волн. Плотность пигмента хрусталика заметно различается у разных наблюдателей, а также неуклонно увеличивается с возрастом (Pokorny, Smith, & Lutze, 1987). Аналогично, наблюдатели сильно различаются по плотности макулярного пигмента, экранирующего центральную ямку (Bone & Sparrock, 1971). Эти пререцепторные фильтры сильно искажают спектр света, попадающего на фоторецепторы, и фактически являются основным источником различий между наблюдателями в подборе цвета (Webster & MacLeod, 1988). Более того, спектральная чувствительность колбочковых фоторецепторов достоверно различается по положению пиков (λ_{max}) (Winderickx et al., 1992) и по полосе пропускания (например, из-за вариаций оптической плотности) (Wyszecki & Stiles, 1980). Как хорошо известно из исследований нарушений цветового зрения, могут также существовать большие и разнообразные различия как в количестве, так и в характере типов колбочек (Neitz & Neitz, 2011). Кроме того, существуют существенные различия в относительном количестве различных типов колбочек. Например, часто отмечается, что у человека в среднем в два раза больше колбочек L, чем колбочек M, однако у людей с нормальным цветовым зрением соотношение колбочек L и M варьируется от 1:1 до 16,5:1 (Hofer, Carroll, Neitz, Neitz, & Williams, 2005).

Существуют также значительные и достоверные индивидуальные различия в субъективных суждениях о цвете, т.е. в том, как цвета передаются или классифицируются.

Огромный массив данных был получен в рамках Всемирного исследования цвета (World Color Survey). Этот проект был начат в 1976 году для проверки основных выводов, сделанных Берлином и Кеем (1969) о том, что:

(1) что существуют универсальные кросс-лингвистические ограничения на именование цвета, и

(2) что основные системы цветовой терминологии имеют тенденцию развиваться в частично фиксированном виде.

С этой целью в рамках Проекта были собраны данные о наименованиях цветов, полученные от носителей 110 бесписьменных языков. Эти данные собраны в единый архив (доступен на сайте <http://www.icsi.berkeley.edu/wcs/data.html>).

Основные цветовые термины родного языка собеседника были получены с помощью вопросов, направленных на поиск наименьшего количества простых слов, с помощью которых говорящий мог бы назвать любой цвет (основные цветовые термины). После того как этот набор базовых цветовых терминов был установлен, собеседника просили выполнить два задания.

Первое задание – задание на называние стимулов. При его выполнении перед респондентом помещали стимульный массив, и экспериментатор просил указать все те цвета, которые респондент может назвать. Второе задание – задание на фокусировку. Для его выполнения респонденту также представляли стимульный массив цветов, при этом респондента попросили указать лучший пример(ы) для каждого базового цветового термина.

Результаты исследования показали, что границы категорий достаточно вариативны, но при этом были сделаны общие выводы о том, что: (1) – референты для основных цветовых терминов всех языков берутся из набора одиннадцати универсальных перцептивных

категорий, и (2) – эти категории закодированны в истории конкретного языка в частично фиксированном порядке (Berlin and Kay 1969).

Однако повторное изучение результатов Всемирного исследования цвета показало, что люди сильно различаются по своим моделям наименования цветов и что эти основные «мотивы» часто более схожи у носителей разных языков, чем у представителей одной языковой группы (Lindsey & Brown, 2009). Последние исследования также указывают на важность учета индивидуальных различий для понимания репрезентации цвета в той или иной культуре. Например, некоторые языки характеризуются небольшим количеством цветовых терминов и высоким уровнем неопределенности на уровне индивида, но при этом включают богатую парцелляцию цвета на уровне индивида.

Еще одним важным источником вариаций в цветовом зрении - да и во всем зрении являются вариации в окружающей наблюдателя среде. Хотя естественная визуальная среда обладает многими характерными свойствами, которые, как считается, формируют визуальное кодирование (Geisler & Ringach, 2009; Simoncelli & Olshausen, 2001), мир также изменяется в пространстве и времени. Например, наблюдатели видят совершенно разные цвета в пышной или засушливой среде, а цвета в одном и том же месте могут меняться в зависимости от времени года (Webster, Mizokami, & Webster, 2007). Аналогичным образом, разнообразие лиц, воспринимаемых человеком, сильно варьируется в зависимости от его социального окружения. Зрение регулярно адаптируется к преобладающим характеристикам стимулов в окружающей среде (Webster, 2015a). Потенциальными примерами таких контекстуальных эффектов являются сезонные изменения в цветовосприятии (Welbourne, Morland, & Wade, 2015) или эффект «другой расы» в восприятии лиц (Meissner & Brigham, 2001).

Как следует из приведенных примеров, причин индивидуальных различий в зрении множество. Некоторые из них могут быть очень стабильными и напрямую связаны с генами. Другие зависят от образа жизни и опыта. Например, возрастные изменения плотности пигмента хрусталика в значительной степени являются следствием воздействия света (Lindsey & Brown, 2002), а плотность макулярного пигмента (состоящего из каротиноидов сетчатки - лютеина и зеаксантина) зависит от количества каротиноидов в рационе человека (Hammond et al., 1997). Источники различий также могут быть тесно переплетены. Например, косвенное генетическое влияние на плотность макулярного пигмента может возникнуть, если полиморфизм вкусовых рецепторов опосредует различия в рационе питания, что приводит к ответному влиянию на макулярный пигмент и цветовое зрение. Аналогичным образом, культура или профессия человека определяют распределение цветов или лиц, с которыми он сталкивается, а рост человека, определяемый генетически или окружающей средой, может оказывать косвенное влияние на зрительное восприятие, воздействуя на зрительный вход, например, на паттерны оптического потока. Эти взаимодействия усложняют интерпретацию индивидуальных различий, измеряемых в любой задаче, но также предполагают, что такие различия являются богатым ресурсом для изучения различных процессов и их взаимодействия.

Список использованных источников

1. Барабанщиков, В.А. Динамика зрительного восприятия. – Москва : Наука, 1990. – 240 с.
2. Шиффман Х.Р. Ощущение и восприятие. Питер, 2003.
3. Berlin, B., Kay, P.: Basic Color Terms. University of California Press, Berkeley (1969).
4. Bone RA, Sparrock JM. Comparison of macular pigment densities in human eyes. *Vision Research*. 1971;11(10):1057–1064.
5. Castejon-Mochon JF, Lopez-Gil N, Benito A, Artal P. Ocular wave-front aberration statistics in a normal young population. *Vision Research*. 2002;42(13):1611–1617.
6. de-Wit L, Wagemans J. Individual differences in local and global perceptual organization.

In: Wagemans J, editor. Oxford Handbook of Perceptual Organization. Oxford: Oxford University Press; 2016.

7. Geisler WS, Ringach D. Natural systems analysis. Introduction. *Visual Neuroscience*. 2009;26(1):1–3.

8. Hammond BR, Jr, Johnson EJ, Russell RM, Krinsky NI, Yeum KJ, Edwards RB, Snodderly DM. Dietary modification of human macular pigment density. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*. 1997;38(9):1795–1801.

9. Hofer H, Carroll J, Neitz J, Neitz M, Williams DR. Organization of the human trichromatic cone mosaic. *Journal of Neuroscience*. 2005;25(42):9669–9679.

10. Judd, D.B., 1933. The 1931 ICI standard observer and coordinate system for colorimetry, *JOSA* 23 (10), 359–374

11. Lindsey DT, Brown AM. Color naming and the phototoxic effects of sunlight on the eye. *Psychological Science*. 2002;13(6):506–512.

12. Lindsey DT, Brown AM. World Color Survey color naming reveals universal motifs and their within-language diversity. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2009;106(47):19785–19790.

13. Meissner CA, Brigham JC. Thirty years of investigating the own-race bias in memory for faces: A meta-analytic review. *Psychology, Public Policy, and Law*. 2001;7:3–35.

14. Mollon JD, Bosten JM, Peterzell DH, Webster MA. Individual differences in visual science: What can be learned and what is good experimental practice? *Vision Res*. 2017 Dec;141:4-15.

15. Neitz J, Neitz M. The genetics of normal and defective color vision. *Vision Research*. 2011;51(7):633–651.

16. Peterzell DH. Discovering sensory processes using individual differences: A review and factor analytic manifesto. *Electronic Imaging*. 2016;16:1–11.

17. Pokorny J, Smith VC, Lutze M. Aging of the human lens. *Applied Optics*. 1987;26:1437.

18. Porter J, Guirao A, Cox IG, Williams DR. Monochromatic aberrations of the human eye in a large population. *Journal of the Optical Society of America. A: Optics, Image Science, and Vision*. 2001;18(8):1793–1803.

19. Watson, A.B., 2006, June. 31.1: invited paper: the spatial standard observer: a human vision model for display inspection. In: *SID Symposium Digest of Technical Papers*, 37. Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK, pp. 1312–1315.

20. Webster MA, MacLeod DI. Factors underlying individual differences in the color matches of normal observers. *Journal of the Optical Society of America A: Optics, Image Science, and Vision*. 1988;5(10):1722–1735.

21. Webster MA, Mizokami Y, Webster SM. Seasonal variations in the color statistics of natural images. *Network*. 2007;18(3):213–233.

22. Webster MA. Individual differences in color vision. In: Elliott A, Fairchild M, Franklin A, editors. *Handbook of color psychology*. Cambridge University Press; 2015b. pp. 197–215.

23. Webster MA. Visual adaptation. *Annual Review of Vision Science*. 2015a;1:547–567.

24. Welbourne LE, Morland AB, Wade AR. Human colour perception changes between seasons. *Current Biology*. 2015;25(15):R646–R647.

25. Wilmer JB. How to use individual differences to isolate functional organization, biology, and utility of visual functions; with illustrative proposals for stereopsis. *Spatial Vision*. 2008;21(6):561–579.

26. Winderickx J, Lindsey DT, Sanocki E, Teller DY, Motulsky AG, Deeb SS. Polymorphism in red photopigment underlies variation in colour matching. *Nature*. 1992;356(6368):431–433.

27. Wyszecki G, Stiles WS. High-level trichromatic color matching and the pigment-bleaching hypothesis. *Vision Research*. 1980;20(1):23–37.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ

Комолова Людмила Анатольевна

аспирант 1 курса Московской международной академии

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности. Рассматриваются теоретические подходы как отечественных, так и зарубежных исследователей.

Ключевые слова: личность, смысл, ценностный смысл, ценности, инструментальные ценности, терминальные ценности

THE VALUE-MEANING SPHERE OF PERSONALITY IN THE STUDIES OF RUSSIAN AND FOREIGN PSYCHOLOGISTS

Ludmila A. Komolova

1st year postgraduate student of the Moscow International Academy

Abstract. The article considers theoretical and methodological approaches to the study of the value-sense sphere of personality. The theoretical approaches of both domestic and foreign researchers are considered.

Keywords: personality, meaning, value meaning, values, instrumental values, terminal values

Ценностно-смысловая сфера личности представляет собой комплексное образование, включающее в себя систему ценностей, убеждений, жизненных принципов и смыслов, которые определяют индивидуальность и характер каждой личности. Эта сфера формируется в процессе воспитания, социализации и личностного развития, оказывая значительное влияние на все аспекты жизни человека (Баксанский, 2019).

Ценностно-смысловая сфера личности является внутренней основой ее представлений о мире, собственной цели и месте в нем. Ценности, на которых строится эта сфера, определяют приоритеты и цели каждого индивида, его отношение к окружающей среде, обществу и себе самому. Они формируются под воздействием различных факторов, таких как культура, религия, образование, социальное окружение и личный опыт.

Ключевая роль ценностно-смысловой сферы личности заключается в том, что она помогает определить, что для нас действительно важно и имеет смысл в жизни. Она дает возможность ставить перед собой цели, направлять свои усилия на их достижение и формировать собственное отношение к окружающему миру. В то же время эта сфера помогает определить и пересмотреть свои ценности и смыслы в зависимости от изменяющихся условий и ситуаций.

Ценностно-смысловая сфера личности также играет важную роль в процессе принятия решений, поскольку то, что мы считаем ценным и смысловым, влияет на выбор наших действий и поступков. Она помогает нам определить, что нам действительно важно и что может принести нам истинное удовлетворение и счастье. Однако ценностно-смысловая сфера личности является динамичной и подверженной изменениям. С возрастом и опытом человек может переоценить свои ценности и смыслы, пересмотреть свои убеждения и изменить свое отношение к жизни. Это процесс непрерывного развития, который способствует самореализации и самосознанию личности.

В целом, ценностно-смысловая сфера личности является основным фундаментом развития и самоопределения каждого человека. Она определяет, что для нас действительно важно и имеет значение в жизни, помогает нам ставить цели и принимать решения в соответствии с нашими убеждениями, содействуя полноценному и осмысленному существованию.

Ценностно-смысловая сфера личности состоит из двух ключевых компонентов: системы ценностных ориентаций и системы личностных смыслов. По мнению А.В. Серого и М.С. Яницкого, оба эти компонента неразрывно связаны с самой личностью (Баксанский, 2020). Ценности являются персональной оценкой и отражением индивидом своей позиции в отношении окружающего мира, которая проистекает из значимости различных аспектов жизни. Хотя системы ценностей в основном уникальны для каждого человека, они также отражают общие ценности в контексте индивидуального восприятия.

В психологии ценностные ориентации представлены как основные компоненты, определяющие структуру личности. Они отражают содержательную форму направленности человека, выражая наиболее значимые и существенные аспекты, которые он приобретает в результате осознания ценностей. Ценностные ориентации представляются в виде фиксированных форм, которые отражают значимость этих ценностей для человека.

Изучение ценностных ориентаций в работах А.Г. Здравомыслова было разделено на 5 направлений и соответствующие им теории (Баксанский, 2019).

Первое направление - натуралистический психологизм, представленный работами А. Мейнонга, Р. Б. Перри, Дж. Дьюи и К. И. Льюиса. Они интерпретировали источник ценностей как биопсихологические потребности человека, а сами ценности могут быть фиксированы как эмпирические факты.

Второе направление - трансцендентализм, связанный с идеей о ценности как идеальном бытии. В работах В. Виндельбанда и Г. Риккерта ценности считались идеальными и не зависящими от человеческих потребностей, а связанными с трансцендентальным «чистым» сознанием.

Третье направление - персоналистический онтологизм. В соответствии с концепцией Шелера тип личности определяется иерархией ей свойственных ценностей, которые формируют онтологическую основу личности. В рамках культурно-исторического релятивизма (представленного В. Дильтейем) подчеркивается идея аксиологического плюрализма (Баксанский, 2020).

Социологизм, представленный М. Вебером, Ф. Знанецким и Т. Парсонсом утверждает, что освоение ценностей и норм, а также формирование системы ценностных ориентаций на уровне личности являются необходимой основой для поддержания нормативного порядка в обществе (Аргиропуло, 2019).

Культурное наследие играет ключевую роль в определении личностных ценностей и жизненных установок, которые индивидум усваивает в ходе своего развития. Эти внутренние убеждения и принципы стабильно влияют на поведенческие модели человека и способствуют его способности приспосабливаться и вносить новшества в окружающую среду. Вклад в изучение этого взаимодействия внесли ряд выдающихся российских ученых-психологов: Л. Выготский, А. Лурия, С. Рубинштейн и А. Леонтьев, и др (Выготский, 2021).

Два класса ценностей различаются рядом авторов, независимо друг от друга. Один класс - терминальные ценности, то есть цели жизнедеятельности. Второй класс - инструментальные ценности, то есть принципы жизнедеятельности. Стоит отметить, что разделение терминальных и инструментальных ценностей повторяет уже устоявшееся различие целей и средств. Методика психолога М. Рокича фокусируется на ценностных ориентациях, различая их на две основные категории: терминальные и инструментальные ценности.

Терминальные ценности рассматриваются как конечные убеждения, которые имеют как личную, так и общественную значимость и представляют собой цели, достижение которых считается важным – например, достаток, самоуверенность, любовь. Инструментальные же ценности относятся к предпочитаемым моделям поведения, которые оцениваются как положительные в различных жизненных обстоятельствах, такие как определенные действия и манеры поведения.

Международные концепции ценностных ориентаций личности также включают в себя теорию Ш. Шварца и У. Бильски о универсальном содержании и структуре ценностей. В соответствии с концепцией Ш. Шварца, основой любой ценностной ориентации являются желаемые, внеситуативные цели, которые различаются по степени значимости и вдохновляют на действие. Система целей, является одним из десяти мотивационных типов, выделенных Ш.Шварцем (Гуревич, 2023).

В исследованиях в разных странах наблюдалась постоянная повторяемость, что позволяет сделать вывод о всеобщей и общей культурной природе этих явлений. Более точную модель базовых индивидуальных ценностей, описывающую мотивационные ориентации через девятнадцать концептуальных ценностей, была предложена Ш. Шварцем и его соавторами.

Стоит отметить, что именно научные труды М. Рокича обусловили масштабный исследовательский интерес к прикладному изучению ценностно-смысловой проблематики, который, в свою очередь, инициировал разработку эмпирических классификаций ценностей и ценностных ориентаций по разнообразным психолого-методическим основаниям.

В отечественной психологии было проведено множество исследований посвященных данным понятиям. Личностный смысл в течение длительного времени определялся как «индивидуализированное отражение реального отношения личности к объектам, для которых она осуществляет свою деятельность, и которые осознаются как «значение-для-меня». Эти объекты включают в себя безличные знания о мире, такие как понятия, умения, действия и поступки, а также социальные нормы, роли, ценности и идеалы, которые осуществляются людьми.

Согласно исследованию Орлова А.Б., отечественная психология подчеркивает главенство точки зрения, согласно которой личность является системным свойством индивида. Она определяет личность как «нормально» функционирующего человека. Стоит отметить, что научные критерии нормы в отечественной психологии отражали идеологические директивы партии и правительства, а также соответствовали идее о человеке как совокупности общественных отношений, согласно Зинченко В.П. и Моргунова Е.Б. (Маклаков, 2019).

Различные контексты понимания сущности человека отражают проблему смысла в западной психологии, в то время как отечественная психология изучает различные аспекты свойств личности. Существует единственная теория, которая объединяет все теоретические подходы к личности и признается верной после длительного времени. Основной характеристикой является направленность, которая представляет собой смысловое отношение человека к окружающей его объективной действительности. В.Н. Мясищев отдавал центральное место изучению психологических отношений личности, А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн анализировали личность через анализ ее деятельности в рамках теории деятельности, К.А. Абульханова Славская, А.А. Бодалев и Б.Ф. Ломов исследовали личность в контексте общения, а Д.Н. Узнадзе и А.С. Прангишвили - в контексте установок (Маклакув, 2019).

Раскрывая смысл в результате анализа явлений, принадлежащих не сознанию, а жизни и деятельности субъекта, отечественная психология выделяет его как один из основных элементов психической деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что смысл является связующим звеном между деятельностью и сознанием, согласно подходу отечественной психологии.

У зарубежных подходов к определению понятия смысла имеются некоторые точки соприкосновения с нашими отечественными представлениями. Согласно этим подходам, смысл обусловлен как когнитивными, так и аффективными компонентами психики и проявляется в поведенческих реакциях, выполняя роль связующего элемента между субъектом и миром. Интерес к категории смысла прямо пропорционален интересу к человеку и личности, и его рост становится все более заметным. В концепции В. Франкла основа поведения человека заключается в его стремлении обнаружить и осуществить индивидуальный жизненный смысл. Франкл утверждает, что смысл не является продуктом человеческого воображения,

а обнаруживается в реальных жизненных обстоятельствах – он является объективной данностью, к которой человек стремится (Перлик, 2020). Ситуации, с которыми сталкиваются люди, несут уникальный смысл, который является истинным на индивидуальном уровне, подчеркивая уникальность опыта каждого человека в поисках смысла.

Вместо того чтобы задумываться над общим смыслом существования, более важным является понимание уникального предназначения отдельного человека в конкретный исторический период. Открытие индивидуального смысла жизни связано не столько с интеллектуальным поиском, сколько с осознанием своего призвания. Поиск и придание значимости своему существованию является задачей, с которой каждый сталкивается, направляя на ее преодоление все свои ресурсы. Важно, чтобы с самых ранних лет в сознание молодежи вкладывались основы духовно-нравственного развития, способствующие благополучию общества. Эти принципы, укореняемые с юности, обладают потенциалом для поддержки жизненной устойчивости и формирования личностной значимости, а жизненный путь каждой индивидуальности отличается своей уникальностью и неповторимостью.

Человек развивает определенные ценностные предпочтения, которые влияют на его отношение к различным аспектам действительности. Это субъективно переживаемое отношение выборочно направлено на физические и моральные блага, что в своей основе является осознанным и избирательным подходом к окружающему миру.

Список использованных источников

1. Аргиропуло, Н. К. Ценностные ориентации молодежи / Н. К. Аргиропуло, А. А. Мельникова // Образовательная система: вопросы современного этапа развития научной мысли: сборник научных трудов. – Казань: ООО «СитИвент», 2019. – С. 84–86.
2. Баксанский, О. Е. Психологические особенности развития личности в период молодости / О. Е. Баксанский, А. В. Скоробогатова // Образовательные технологии (г. Москва). – 2020. – № 2. – С. 77–86.
3. Баксанский, О. Е. Психологические особенности развития личности в период молодости / О. Е. Баксанский, А. В. Скоробогатова // Коллекция гуманитарных исследований. – 2019. – № 5(20). – С. 13–26.
4. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 281 с.
5. Гуревич, П. С. Психология: учебник для вузов / П. С. Гуревич. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 465 с.
6. Маклаков, А. Общая психология / А. Маклаков. - СПб.: Питер, 2019. -583 с.
7. Пирлик, Г. П. Возрастная психология: развитие ребенка в деятельности: Учебное пособие / Г. П. Пирлик, А. М. Федосеева. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2020. – 372 с.

ОСОЗНАННОСТЬ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РЕГУЛЯЦИЮ ЭМОЦИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ

Копейкин Андрей Александрович

Московская международная академия

Беловол Елена Владимировна

Кандидат психологических наук, профессор

Московская международная академия

Аннотация. Осознанность определяется как состояние открытого и непредвзятого внимания к явлениям, происходящим в настоящий момент. Позитивные связи между осознанностью и психологическим благополучием хорошо известны как в корреляционных, так и в интервенционных исследованиях, сравнивающих эффекты психологических вмешательств, основанных на осознанности, с различными контрольными группами. Поскольку регуляция эмоций также связана с психологическим благополучием, в этом обзоре рассматривается взаимосвязь между осознанностью и регуляцией эмоций. Кроме того, обсуждается возможность того, что регулирование эмоций может способствовать положительному влиянию осознанности на благополучие. Представлен обзор теоретических взглядов на эту тему, а также выборочный обзор существующих эмпирических исследований. Представлена новая теоретическая модель (модель RICH) эффектов осознанности, включающая прямые эффекты осознанности (расслабление, пронизательность, контакт и гармония), посредством которой утверждается, что осознанность оказывает благотворное влияние на ряд промежуточных факторов более низкого уровня, в том числе в основном произвольная регуляция эмоций, в конечном итоге влияющая на психологическое благополучие человека.

Ключевые слова: осознанность, эмоции, регуляция эмоций, благополучие, исследования

MINDFULNESS AND ITS IMPACK ON EMOTION REGULATION AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Andrey A. Kopeykin

Moscow International Academy

Elena V. Belovol

PhD, professor

Moscow International Academy

Abstract. Mindfulness is defined as a state of open and unbiased attention to phenomena occurring in the present moment. Positive associations between mindfulness and psychological well-being are well-established in both correlational and intervention studies, comparing the effects of mindfulness-based interventions to various control groups. Since emotion regulation is also linked to psychological well-being, this review examines the relationship between mindfulness and emotion regulation. Furthermore, the possibility that emotion regulation may contribute to the positive effects of mindfulness on well-being is discussed. The review presents theoretical perspectives on this topic as well as a selective review of existing empirical research. A new theoretical model (the RICH model) of mindfulness effects is presented, including direct effects of mindfulness (relaxation, insight, contact, and harmony), through which it is asserted that mindfulness exerts a beneficial influence on a range of lower-level intermediate factors, including primarily involuntary emotion regulation, ultimately impacting an individual's psychological well-being.

Keywords: mindfulness, emotions, emotion regulation, well-being, research

В традиционной психологии осознанность рассматривается как способ развития и улучшения психического благополучия. Люди стремятся к осознанности, чтобы улучшить свою эмоциональную регуляцию, снизить стресс и тревожность, повысить концентрацию и общее чувство благополучия. Практика осознанности интегрируется в различные формы психотерапии, такие как когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), диалектическая поведенческая терапия (ДПТ), терапия акцептации и принятия (АСТ) и другие. Она может быть использована для помощи клиентам в управлении эмоциями, улучшении внимания и снижении реакции на стресс.

Осознанность, происходящая из азиатских духовных традиций, основана на освобождении от страданий, связанных с желанием изменить текущее состояние. Она развивается через медитацию на осознанности, направленную на полное обращение внимания на настоящий опыт без суждений. Различные определения осознанности подчеркивают намерение, внимание и отношение к опыту. Некоторые считают, что подробные описания необходимы, другие считают, что достаточно простого осознания текущего момента. Аспекты намерения и отношения важны для практики, но могут отсутствовать в самом состоянии осознанности.

Благородные истины буддийской теории объясняют, что страдание человека проистекает из стремления к хорошим вещам и избегания плохих, что вызывает беспокойство и страх. Осознанность, развиваемая через медитацию, помогает уменьшить стресс, позволяя видеть мир без предвзятости. Современные психологи, вдохновленные буддийской медитацией, описывают четыре вида умственного равновесия, достигаемого через практику. Осознанность рассматривается также через призму теории самоопределения, учитывая потребности в компетенции, автономии и связи для психического здоровья. Некоторые исследования связывают осознанность с регуляцией эмоций и психологическим благополучием.

Осознанность определяется как способность осознавать и принимать настоящий момент без суждений и оценок. Это включает в себя умение сосредотачиваться на текущем опыте, будучи внимательным к своим мыслям, чувствам и физическим ощущениям, а также к окружающей среде. Осознанность часто ассоциируется с уменьшением стресса, улучшением психологического благополучия и повышением качества жизни.

Регуляция эмоций означает процесс управления своими эмоциями, чтобы достигнуть определенных целей, поддерживать благоприятные отношения с окружающими и адаптироваться к различным ситуациям. Это включает в себя умение распознавать свои эмоции, понимать их причины, выбирать эффективные стратегии регуляции и реагировать на них адекватно. Регуляция эмоций играет важную роль в психологическом благополучии и адаптивном функционировании.

Психологическое благополучие относится к субъективному ощущению счастья, удовлетворенности жизнью и общего благополучия человека. Оно включает в себя такие аспекты, как высокий уровень самооценки, хорошие отношения с другими людьми, способность эффективно справляться со стрессом и трудностями, а также наличие смысла и цели в жизни. Психологическое благополучие рассматривается как ключевой показатель общего психического здоровья и качества жизни.

Исследования о связи между осознанностью и психологическим благополучием делятся на корреляционные и интервенционные. В корреляционных исследованиях обнаружена положительная связь между уровнем осознанности и показателями благополучия, а также отрицательная связь с симптомами тревоги и депрессии. Экспериментальные исследования, включая Метод психологической релаксации на основе осознанности (MBSR), показывают эффективность этой практики в снижении дистресса, тревоги и депрессии, а также улучшении позитивного настроения и качества жизни. Однако до сих пор не ясно, связаны ли эти эффекты с реальным изменением осознанности или являются результатом неспецифических факторов, таких как социальная поддержка. Некоторые исследования указывают на то, что изменение уровня осознанности может быть посредником благоприятных эффектов MBSR

на уровень стресса и качество жизни. Тем не менее, требуются дальнейшие исследования, чтобы полностью разобраться в этой связи и определить причинно-следственные отношения.

Регуляция эмоций (РЭ) - процесс модуляции эмоционального опыта или ответа, который может происходить как на сознательном, так и на бессознательном уровне [1, с. 224–237]. РЭ рассматривается как ключевой элемент психологического благополучия человека. Одной из стратегий РЭ является подавление эмоций, что может быть полезно в социальных ситуациях, но связано с уменьшением положительных эмоций, межличностными проблемами и увеличением руминации. Когнитивная переоценка, напротив, чаще связана с положительными эффектами на психологическое благополучие, такими как улучшение настроения и межличностное функционирование. Физиологически когнитивная переоценка ассоциируется с пониженным уровнем артериального давления и активацией участков мозга, ответственных за адаптивную регуляцию эмоций. Связь между различными формами РЭ и благополучием демонстрирует значимость исследований в этой области, особенно в контексте их влияния на психологическое благополучие.

С точки зрения осознанности эмоции и мысли, питающие эмоции, являются тесно взаимосвязанными ментальными явлениями, которым не нужно на самом деле уделять внимание, потому что они просто таковы: временные ментальные события, не имеющие четкого соответствия внешней реальности [2, с. 118-119, 3, с. 59-63]. Иногда даже аргументируется, что слишком большое внимание регуляции эмоций может быть вредным, потому что важность эмоций преувеличивается, что делает их воздействие больше, чем необходимо, и, как следствие, заставляет людей предпринимать часто неудачные попытки их регуляции. «Попытки регулировать эмоции могут фактически быть основной причиной психопатологии» [2, с. 120]. С точки зрения этого подхода эмоции по себе не являются проблемой, но мысли и действия, следующие за ними и приводящие к попыткам их регуляции, могут быть рассмотрены как экспериментальное избегание.

Поскольку негативные эмоции рассматриваются как нежелательные, предпринимаются попытки избавиться от них каким-либо образом, что часто не приводит к успеху, а даже часто увеличивает негативные эмоции из-за неудачи в их регуляции. Когда эмоции могут быть восприняты как просто эмоции, временные ментальные события («немного нашей истории, привнесенной в настоящее время текущим контекстом»), и полностью приняты как таковые, нет необходимости в их регуляции (за исключением случая, когда связанная с ними тенденция к действию переводится в действие, которое вредит другим людям, как в случае неуправляемого гнева). Вместо этого принятие опыта эмоций приводит к мгновенному расслаблению в эмоциях, освобождая место для жизни: «Чувствовать чувства как чувства, мыслить мысли как мысли, полностью и без защиты, и продолжать заниматься своими делами» [2, с. 124].

Связь между осознанностью и стратегиями регуляции эмоций, такими как подавление и когнитивная переоценка, довольно сложна. Осознанность пропагандирует принятие происходящего в настоящем моменте, включая эмоции, без стремления к их изменению или подавлению. Однако, хотя осознанность несовместима с подавлением эмоций на уровне эмоционального опыта, она может быть совместима с поведенческим подавлением, так как человек может выбирать, насколько он выражает свои эмоции внешне в зависимости от ситуации. Тем не менее, на уровне эмоционального опыта осознанность может смягчить необходимость выражать эмоции, так как она может снижать их интенсивность и приводить к естественному успокоению.

Касательно когнитивной переоценки, осознанность также может улучшать эту стратегию РЭ, поскольку принятие происходящего в настоящем моменте позволяет человеку видеть ситуацию более объективно и переоценивать ее в более адаптивном ключе. Осознанность помогает снижать вовлеченность в руминацию и негативные мыслительные шаблоны, что способствует эффективной когнитивной переоценке ситуации.

Таким образом, хотя осознанность не является прямым методом регуляции эмоций, она создает контекст, благоприятный для эффективной регуляции, включая снижение необходимости в подавлении эмоций и улучшение когнитивной переоценки.

Анализируя механизмы благоприятного воздействия осознанности на благополучие человека, можно заметить, что они включают как намеренные, так и ненамеренные процессы регуляции эмоций.

Переосмысление: Этот механизм, представленный как центральный элемент, включает в себя смену перспективы и отождествление с содержанием сознания, что позволяет рассматривать опыт более ясно и объективно. Подобный процесс отождествления, или когнитивная диффузия, в теории отношений и метакогнитивной терапии, также рассматривается как средство регуляции эмоций.

Саморегуляция: Результатом переосмысления является уменьшение подверженности автоматическим шаблонам мыслей и эмоций, что повышает степень свободы и расширяет варианты поведения. Этот механизм также можно рассматривать как форму поведенческой регуляции эмоций.

Прояснение ценностей: Переосмысление ценностей позволяет пересмотреть идентифицированные ценности, что также приводит к большей степени свободы в выборе поведения, соответствующего этим ценностям. Хотя это не является прямой регуляцией эмоций, это влияет на эмоциональное состояние человека через приверженность собственным ценностям.

Когнитивная, эмоциональная и поведенческая гибкость: Переосмысление или осознанность способствуют гибкости в выборе когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий, что включает в себя регуляцию эмоций.

Экспозиция: Готовность обращаться ко всем явлениям, развивающимся в данный момент, помогает человеку принимать их такими, какие они есть, что приводит к уменьшению негативных эмоций, особенно связанных с тревогой.

Таким образом, хотя некоторые из этих механизмов, такие как переосмысление и экспозиция, могут не быть направлены напрямую на регуляцию эмоций, они оказывают влияние на эмоциональное состояние человека через изменение его отношения к внутреннему миру и внешним стимулам.

Предложенная модель RICH центральных прямых эффектов осознанности представляет собой важный вклад в понимание процессов, связанных с осознанностью и их воздействием на благополучие человека. Давайте рассмотрим каждый из четырех прямых эффектов более подробно:

Первый - Расслабление (R), это прямой эффект принимающего и неактивного отношения осознанности, хотя он не всегда присутствует на первых этапах практики осознанности. Расслабление отражает расслабление всей системы тела и разума в результате освобождения от (потенциально беспокоящих) мыслей и других ментальных явлений и принятия реальности такой, какая она есть (включая временные, потенциально беспокоящие мысли, эмоции и т. д.).

Второй эффект - Просветление (I), также часто не явно упоминается, кроме как в модели Чемберса и др. [4, с. 66-67], хотя он замечен в исходной буддийской мысли [5, с. 48]. Согласно буддийским текстам, это просветление в природу явлений (определенно включая ментальные явления), которое приводит к освобождению от страданий. Просветление включает в себя понимание различных автоматических ментальных процессов, таких как мысли - включая суждения - чувства и т. д., и в то, что «я» не тождественно этим процессам (см. обсуждение когнитивной дефузии выше). Это подразумевает некоторое расстояние между этими ментальными процессами и осознанием их, что приводит к свободе выбора в отношении того, насколько целесообразно вовлекаться в эти ментальные процессы или просто наблюдать за ними пассивно и отпускать их.

Третий прямой эффект - Контакт с реальностью (C). Открытая, принимающая осознанность позволяет быть полностью на связи с тем, что происходит в данный момент,

как внутри собственной системы тела и разума, так и во внешней среде. Где просветление предполагает некоторую отдаленную перспективу, как уже обсуждалось выше, контакт подразумевает фундаментальную близость к тому, что воспринимается. Этот контакт ведет к связи и состраданию, как обсуждалось ниже. Таким образом, этот фактор тесно связан с подходом [6, с. 842] к экспозиции, но явно включает аспекты реальности, связанные также с нейтральными и положительными аффективными состояниями.

Последний прямой эффект - Гармония (Н), которая включает в себя чувство позитивного резонанса с тем, что происходит в данный момент: гармонию между различными подсистемами собственной системы тела и разума, а также между системой в целом и окружающей средой. Это также прямой эффект открытого и принимающего отношения осознанности. Где расслабление относится к положительному состоянию собственной системы, гармония включает также внешнюю реальность. Этот фактор, хотя обычно не упоминается явно в теоретических моделях, является известным эффектом, о котором сообщают практикующие медитации.

Эти четыре эффекта, которые взаимосвязаны, вместе составляют модель RICH центральных прямых эффектов осознанности, которые рассматриваются как промежуточные пути, ведущие к другим эффектам, связанным с благополучием, которые были описаны ранее, такими как (само) сострадание, поведенческая гибкость и т. д. [6, с. 855, 7, с. 15-20, 8, с. 24]. Модель представляет собой иерархическую модель, в которой факторы более высокого порядка наиболее непосредственно связаны с самой осознанностью (наиболее близкие: прямые эффекты RICH), в то время как факторы более низкого порядка более отдалены (наиболее удалены здесь: ценностное действие). Факторы более низкого порядка подвержены влиянию большинства факторов более высоких уровней, хотя следует отметить, что многие ассоциации также двунаправлены.

Модель RICH представляет собой интересный исследовательский фреймворк для понимания влияния осознанности на различные аспекты психологического благополучия. Относительно вопроса о связи между осознанностью и РЭ, существует значительное количество эмпирических исследований, подтверждающих эту связь.

Например, исследования показали, что практика осознанности связана с улучшением РЭ. Люди, которые регулярно занимаются практиками осознанности, обычно имеют более адаптивные стратегии РЭ, такие как повышенная способность к переживанию эмоций без судить или подавлять их, более эффективное принятие неприятных эмоций и уменьшение реактивности на негативные стимулы.

Более того, исследования показывают, что практика осознанности может изменить активацию и структуру мозга, связанную с регуляцией эмоций. Например, у практикующих осознанность наблюдается увеличение активности в префронтальной коре, регионе мозга, ответственном за когнитивную РЭ.

Таким образом, хотя РЭ не упоминается явно в модели RICH, существуют убедительные эмпирические данные, подтверждающие связь между осознанностью и регуляцией эмоций. Это дополнительно подтверждает значимость модели RICH в исследованиях по механизмам действия осознанности на психологическое благополучие.

Рассматриваемая информация представляет интересный обзор исследований о связи между осознанностью и РЭ. Действительно, данные указывают на то, что осознанность может играть важную роль в улучшении способности регулировать эмоции. Ряд исследований показывает, что люди с более высоким уровнем осознанности чаще используют адаптивные стратегии РЭ и имеют меньше негативных эмоциональных реакций.

Однако важно продолжать исследования в этой области, чтобы более полно понять механизмы, через которые осознанность влияет на РЭ, а также исследовать острые и долгосрочные эффекты практики осознанности на РЭ в различных контекстах.

Экспериментальные исследования и случайные контролируемые испытания могут быть особенно полезными для более глубокого понимания этой связи, позволяя ученым проверить

причинно-следственные связи между осознанностью и РЭ.

Интеграция осознанности и навыков РЭ, таких как в диалектической поведенческой терапии, также представляет собой перспективный подход для развития эффективных интервенций в психотерапии.

Научные исследования в данной области действительно указывают на потенциальные связи между осознанностью, РЭ и психологическим благополучием. Они также подтверждают роль осознанности как прямого фактора, а также ее косвенное влияние через механизмы, связанные с РЭ, на различные аспекты психологического благополучия.

Однако существует нехватка хорошо проведенных исследований, особенно тех, которые включают контрольные испытания и анализ посредничества. Для более убедительных выводов и понимания механизмов взаимосвязи между осознанностью, РЭ и психологическим благополучием необходимо проведение дальнейших исследований.

Экспериментальные и интервенционные исследования, которые включают меры осознанности, регуляции эмоций и психологического благополучия, а также анализ посредничества, будут важны для более глубокого понимания этих взаимосвязей и разработки более эффективных методов психотерапии и практик для улучшения психологического благополучия.

Рассмотрение взаимосвязи между осознанностью, регуляцией эмоций и психологическим благополучием представляет собой сложную и важную задачу. На основе этого становится ясно, что существует множество точек зрения на эту проблему, а также нехватка хорошо контролируемых исследований.

Предложенная теоретическая модель, учитывающая регуляцию эмоций на разных уровнях пути влияния осознанности на благополучие, представляет интересный подход к пониманию этой связи.

Дальнейшие исследования, сосредоточенные на формальных анализах медиации в контролируемых интервенционных исследованиях, могут помочь расширить наше понимание этой проблемы. Также важно исследовать, насколько РЭ, связанная с осознанностью, является явной и волевой или косвенной и неволевой последствием осознанности.

Исследования в этой области подчеркивают важность дальнейших исследований и глубокого понимания связи между осознанностью, регуляцией эмоций и психологическим благополучием.

Список использованных источников

1. Гросс, Джей-Джей. Регулирование эмоций, ориентированное на antecedенты и реакции: различные последствия для опыта, выражения и физиологии // Журнал личности и социальной психологии. – 1998 – С. 346.
2. Блэкледж, Дж. Т. Регулирование эмоций в терапии принятия и обязательств. – 2001. С. 228.
3. Экман П., Дэвидсон Р.Дж., Рикар М. и Уоллес Б.А. Буддийские и психологические взгляды на эмоции и благополучие. Современные направления психологической науки. – 2005 – С. 97.
4. Чемберс Р., Галлоне Э. и Аллен Н.Б. Внимательное регулирование эмоций: интегративный обзор. – 2009 – С. 82.
5. Наг Хан, Т. Сердце понимания: Комментарии к Сутре сердца Праджняпарамиты. – 1988 – С. 73.
6. Шапиро С.Л., Оман Д., Торесен С.Э., Планте Т.Г. и Флиндерс Т. Культивирование осознанности: влияние на благополучие. Журнал клинической психологии. – 2008 – С. 889.
7. Баер, Р.А. Самофокусированное внимание и механизмы изменения в лечении, основанном на осознанности. Когнитивно-поведенческая терапия. – 2009. – С. 38.
8. Кабат-Зинн, Дж. Жизнь в полной катастрофе: использование мудрости своего тела и разума для борьбы со стрессом, болью и болезнями. – 1990 – С. 56.

СМЫСЛ ЖИЗНИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Кубарь Игорь Олегович

Московская международная академия

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические подходы к пониманию смысла жизни трех ведущих теоретиков в данной области. Рассматриваются взгляды Виктора Франкла, Абрахама Маслоу и Ирвина Ялома. Проводится сравнительный анализ теоретических подходов.

Ключевые слова: смыслы, смысл жизни, логотерапия, самореализация, потребности, экзистенциальный подход

MEANING OF LIFE: THEORETICAL APPROACHES

Igor O. Kubar

Moscow International Academy

Abstract. The article considers theoretical approaches to understanding the meaning of life of three leading theorists in this field. The views of Viktor Frankl, Abraham Maslow and Irvin Yalom are considered. A comparative analysis of theoretical approaches is carried out.

Keywords: meanings, meaning of life, logotherapy, self-actualisation, needs, existential approach

Смысл жизни отражает ощущение того, что существование человека имеет значение, цель и последовательность (Heintzelman and King, 2014). Смысл жизни достаточно трудно определить, поскольку это очень личный опыт. Исследователи определяют смысл жизни как ощущение того, что жизнь человека значима, целеустремленна и последовательна; другими словами, у него есть направление, которое имеет смысл, и он чувствует свою значимость. Растущее количество исследований определяет смысл жизни как фундаментальную потребность человека, которая сильно влияет как на психологическое, так и на физическое благополучие (Vail and Routledge, 2020). При этом, несмотря на растущий интерес к смыслу жизни как психологическому феномену, до сих пор ученые продолжают концептуально утонять это понятие.

Ниже рассматриваются три теории, теории, которые хронологически были одними из первых психологических теорий смысла жизни, теории, которые в той или иной мере лежат в основе современных подходов к пониманию и формированию смысла. Рассматриваются теоретические подходы к понятию смысла Виктора Франкла (1905-1997), Абрахама Маслоу (1908-1970) и Ирвина Ялома (1931-).

Теория Виктора Франкла. (Франкл, 1990, 2000, 2016) рассматривает смысл жизни как процесс открытия мира, который по своей сути является осмысленным. Его теория постулирует, что смыслы не изобретаются и могут быть найдены только вне человека. Поиск личного идиосинкразического (сугубо личного) смысла является первичным мотивом человека. Удовлетворение смысла всегда предполагает принятие решений, а это, в отличие от удовлетворения потребностей, не приводит к гомеостазу. Смысл может быть достигнут через творческие, эмпирические и мировоззренческие ценности. Творческие ценности вдохновляют людей на производство, создание и достижение, обычно какую-либо форму деятельности. Эмпирические ценности включают в себя позитивные человеческие переживания, такие как любовь, восприятие красоты и др. Мировоззренческие ценности помогают людям выбрать свою позицию по отношению к неизбежным негативным условиям, например, достойно противостоять несправедливости. Согласно В. Франклу, смыслы не являются произвольными творениями человека, а представляют собой объективную реальность. У каждой ситуации есть только

один смысл, и это ее истинное значение, при этом люди руководствуются своей совестью, чтобы интуитивно найти этот истинный смысл. Несмотря на то, что обстоятельства оказывают сильное влияние на создание и реализацию смысла, они во многом зависят от отношения человека к своим обстоятельствам. Теория В. Франкла предполагает, что если человек не стремится к смыслу, он может испытать экзистенциальный вакуум или бессмысленность. При длительных условиях это переживание бессмысленности может привести к «ноогеническому неврозу» – состоянию, характеризующемуся скукой и апатией. Напротив, когда человек стремится к смыслу, он переживает самотрансценденцию и получает сопутствующее ей чувство удовлетворенности жизнью и наполненности.

Теория Абрахама Маслоу (Маслоу, 1968, 2019), в отличие от теории В. Франкла, рассматривал смысл как внутренне присущее человеку эмерджентное свойство. Его теория состоит из следующих ключевых идей: Пока не удовлетворены низшие потребности, ценности и смысл жизни мало влияют на мотивацию человека. Однако, когда низшие потребности удовлетворены, ценности становятся мотивирующей силой для индивидов, посвящающих себя какой-то миссии или делу. Смысл жизни – это своего рода «мета-мотив», «потребность роста» или «мета-потребность», которая действует по иным правилам, чем «дефицит-потребность».

Удовлетворение мета-мотивы необходимо для здорового функционирования личности, при этом их неудовлетворение приводит к болезням. Мета-потребности отличаются от дефицитарных потребностей по нескольким признакам. Мета-потребности не относятся к внутреннему дефициту, потому что напряжение, которое они создают, часто бывает приятным.

Действительно, удовлетворение мета-потребностей усиливает их мотивационную силу, их удовлетворение создает рост, а не просто предотвращает болезнь. Мета-потребности не могут быть полностью удовлетворены, Соответственно, полная реализация смысла или цели жизни невозможна, потому что смысл жизни заключен в таких идеалах, как ненасилие или красота, которые невозможно довести до совершенства. Индивиды вольны выбирать смыслы, но они будут здоровее, если выберут те смыслы, которые помогут им реализовать свою внутреннюю природу. Наибольший результат достигается, если выбранные виды деятельности максимально соответствуют внутренним ценностям настолько близко, насколько это возможно.

Таким образом, теория А. Маслоу утверждает, что без реализации ценностей индивиды, находящиеся на более высоких ступенях, становятся больными – «состояние, когда у человека нет системы ценностей. Состояние без системы ценностей является психопатогенным. ... Человеку нужна система ценностей, философия жизни, религия или ее суррогат, чтобы жить и понимать, примерно в том же смысле, в каком ему нужен солнечный свет, кальций или любовь» (Maslow, 1968, p.206).

Теория Ирвина Ялома (Ялом, 1999) рассматривает феномен смысла жизни с экзистенциалистской позиции. Его подход начинается с базового экзистенциального конфликта, который вытекает из противостояния индивида с четырьмя центральными фактами существования или конечными проблемами, а именно: смерть, свобода, изоляция и бессмысленность. Психопатология рассматривается как результат защитных и неэффективных способов справиться с этими главными проблемами. С другой стороны, смыслом жизни считается творческий ответ человека на абсолютную бессмысленность мира. Человек, по сути, выбирает и создает свои собственные обстоятельства. Смысл не существует вне индивидов, которые полностью создают его сами. Не существует ни конечного замысла, ни цели Вселенной. Следовательно, чтобы выжить в бессмысленной вселенной, необходим личный смысл.

Смысл может быть достигнут различными способами как, например, альтруизмом, преданностью делу, творчеством или гедонизмом. Однако, поскольку большинство людей осознают, что смыслы создаются самостоятельно, то требуется второе действие – приверженность. Люди должны всецело посвятить себя выбранным смыслам и целям, если они хотят избежать тревоги нигилизма. Тревога бессмысленности часто усиливается осознанием неиз-

бежности смерти. Если со смертью все потеряно, то какой смысл может иметь жизнь вообще? Чувство бессмысленности жизни считается необходимым условием психического здоровья: «Человеческое существо требует смысла. Жизнь без смысла, целей, ценностей или идеалов кажется, вызывает значительный дистресс. В тяжелой форме это может привести к решению покончить с жизнью ... Нам, очевидно, нужны абсолюты, твердые идеалы, к которым мы можем стремиться, и ориентиры, которыми мы можем руководствоваться в своей жизни» (Yalom 1980, p.422).

Таким образом, теория И. Ялома постулирует, что приписывание смысла и цели внешним событиям, обеспечивает значительную степень безопасности и стабильности в жизни человека. С другой стороны, вывод о том, что мир не имеет смысла, может быть очень неутешительным и привести к чрезмерному чувству ответственности и отчаяния.

Таким образом, анализ взглядов трех ведущих теоретиков на проблему смысла жизни показывает, что все они сходятся во мнении, что смысл жизни – это конструкт, которая имеет как негативные, так и позитивные аспекты для психического здоровья личности. В. Франкл, А. Маслоу и И. Ялом признавали, что там, где существует экзистенциальный вакуум, туда устремляются всевозможные психопатологические симптомы такие как, например, алкоголизм, депрессия, гиперинфляция секса, лихачество, чтобы заполнить его. Их представления о бессмысленности также в основном соответствуют описанию С. Мадди (Мадди, 2002) как состояния всепроникающего нигилизма и вегетативности. С. Мадди характеризует бессмысленность следующими явлениями: на когнитивном уровне – хронической неспособностью поверить в полезность или ценность любого из жизненных начинаний, на аффективном уровне – всепроникающей бездеятельностью и скукой, с эпизодическими депрессиями, а на поведенческом уровне – отсутствием избирательности действий, если активность вообще существует.

Несмотря на согласие в отношении клинических аспектов концепции смысла жизни вышеупомянутые теоретики предложили несовпадающие определения конструкта и теоретические различия. В то время как В. Франкл постулирует внутреннюю осмысленность жизни и описывает смысл как процесс открытия, а А. Маслоу предлагает концепцию смысла жизни, в которой процесс самоактуализации и создание смыслов занимают центральное место. И. Ялом начинает с предположения об абсолютной бессмысленности существования и подчеркивает приверженность самостоятельно избранным ценностям как единственному выходу из нигилизма и отчаяния.

Из этих различий можно сделать вывод, что попытки человека достичь ощущения смысла жизни гедонистическим путем будут отрицаться в рамках логотерапевтического подхода, поскольку, по мнению В. Франкла, только самотрансцендентные ценности могут привести к самореализации в жизни. С другой стороны, религиозным клиентам, верящим в личного, защищающего их Бога, будет нелегко с экзистенциальным терапевтом в духе И. Ялома, который считает, что вера в конечного спасителя - это одна из основных защит от столкновения с бессмысленностью жизни, которую необходимо преодолеть.

Теория А. Маслоу также подверглась критике со стороны Франкла из-за жесткости разработанной им иерархии ценностей. Основываясь на собственном опыте узника концлагеря, В. Франкл неоднократно заявлял, что в отличие от животных люди вполне способны добровольно отказаться от удовлетворения низших потребностей и перейти непосредственно к удовлетворению высших ценностей, например, к заботе о близких.

С другой стороны, А. Маслоу критикует утверждение В. Франкла о том, что самотрансценденция может быть позитивной для любого человека в любое время. А. Маслоу указывал на «опасность» преждевременного выхода за пределы себя, поскольку это может привести к неудовлетворению дефицитарных потребностей в нужное время, что в итоге может помешать психологическому росту личности.

Второе теоретическое расхождение связано с созданной и обнаруженной природой смысла жизни. Постулируемая способность человека свободно создавать или открывать личностные смыслы, которая является центральным компонентом экзистенциалистских и гуманистических теорий, обсуждалась несколькими теоретиками. Развитие смысла жизни было приравнено к овладению языком (Redekopp, 1990). Согласно этому аргументу, язык является социально приобретенным, и каждый ребенок, приобретающий языковые способности, открывает для себя формы и процессы своего языкового сообщества. Ребенок направляет свои усилия на открытие социально принятых языковых символов и их референтов, а не на создание собственных символов. С точки зрения развития смысла жизни можно также утверждать, что смысл жизни не развивается в вакууме, а, как и язык, возникает в результате взаимодействия разнообразных социальных связей. Блокер (Blocker, 1974) убедительно доказывает, что на ранних стадиях развития человека смысл следует понимать как свойство мира, а не как личное творение. По его мнению, первая часть жизни проходит в открытии смысла во всех его формах, а не в сознательном создании смысла. Подростки впервые начинают сомневаться в адекватности общественных смыслов, которые они впитали в свою личную жизнь. Эмоциональные или интеллектуальные кризисы в средней и поздней взрослости могут ускорить потребность индивида освободиться от культурно приобретенных смысловых систем и инициировать поиск и создание идиосинкразических и личных смыслов.

Таким образом, каждая из трех описанных ведущих теорий смысла жизни имеет свои особенности достоинства, как с теоретической, так и с практической точки зрения, поскольку каждая представляет актуальный и уникальный аспект этого сложного, многомерного феномена.

Список использованных источников

1. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ// Пер. с англ. И. Авидона, А. Бастустина, П. Румянцевой. – СПб.: Издательство «Речь», 2002. - 539 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2019. — 400 с. — (Серия «Мастера психологии»). ISBN 978-5-4461-1309-5
3. Франкл В. Воля к смыслу = The will to meaning / Пер. с англ. — М.: Апрель Пресс; Эксмо-Пресс, 2000. — 97 с. — ISBN 5-04-005753-9.
4. Франкл В. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия. — Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2016. — 96 с. — ISBN 978-5-379-02044-6.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйсмана. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.: ил. — ISBN 5-01-001606-0.
6. Ялом И. Я. Экзистенциальная психотерапия/Пер. с англ. Т.С. Дробиной. — М.: Независимая фирма «Класс», 1999. — 576 с. — (Библиотека психологии и психотерапии). ISBN 5-86375-106-1 (РФ)
7. Block, R. A. (1974). Memory and the experience of duration in retrospect. *Memory & Cognition*, 2, 153-160.
8. Heintzelman S., King L. Life Is Pretty Meaningful/ February 2014 *American Psychologist* 69(6). DOI: 10.1037/a0035049
9. Maslow A. (1968). *Toward a Psychology of Being* (2nd ed.). New York: Van Nostrand.
10. Redekopp David E. D. (1990) *A Critical Analysis of Issues in the Study of Meaning in Life*. Publisher: University of Alberta, Department of Educational Psychology .
11. Routledge C and FioRito TA (2021). Why Meaning in Life Matters for Societal Flourishing. *Front. Psychol.* 11:601899.doi: 10.3389/fpsyg.2020.601899
12. Yalom, I. D. (1980). *Existential Psychotherapy*. New York, NY: Basic Books.

ЛИЧНОСТЬ И ИНТЕРНЕТ: ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Мишутин Денис Олегович

Московская международная академия

Беловол Елена Владимировна

кандидат психологических наук, профессор

Московская международная академия

Аннотация. Роль интернета в социализации личности на современном этапе рассматривается в статье. Описана специфика интернет-социализации, представлены положительные и негативные аспекты социализации, рассмотрены нормативно-правовые аспекты социализации в Интернет среде.

Ключевые слова: личность, киберпространство, социализация, интернет-социализация

PERSONALITY AND THE INTERNET: FEATURES OF INTERNET SOCIALIZATION

Denis O. Mishutin

Moscow International Academy

Elena V. Belovol

PhD, Professor

Moscow International Academy

Abstract. The role of the Internet in socialization of personality at the present stage is considered in the article. The specifics of Internet socialization are described, positive and negative aspects of socialization are presented, normative and legal aspects of socialization in the Internet environment are considered.

Keywords: personality, cyberspace, socialization, Internet socialization

На современном этапе развития общества Интернет представляет собой глобальную сеть, объединяющую пользователей из различных организаций, государственных структур и частных компаний, а также частных пользователей со всего необъятного мира. Возможности этой сети еще не до конца изучены, и можно только догадываться, какое влияние Интернет оказывает на процесс социализации современного человека. В настоящее время Интернет является одним из важных факторов развития и социализации личности человека.

Социализация играет фундаментальную роль в развитии личности, формируя наши ценности, убеждения, поведение и мировоззрение. Это непрерывный процесс, который начинается с рождения и продолжается на протяжении всей жизни, включая в себя взаимодействие с другими людьми, усвоение социальных норм и культурных ценностей. В цифровом мире социализация современных подростков зачастую проходит в виртуальном пространстве сети Интернет.

Социализация в сети Интернет – интернет-социализация представляет собой сложный и многогранный процесс, в котором активное участие принимает и личность, и сама интернет-среда. Важно учитывать не только технические и инструментальные аспекты использования интернета, но и психологические и социальные факторы, которые влияют на процесс интернет-социализации и развитие личности.

Интернет-социализация представляет собой совокупность факторов и процессов, связанных с взаимодействием личности и интернет-среды. Личностная активность,

мотивация, инструментальные навыки, социальные связи и защита личных данных - все эти аспекты играют важную роль в процессе интернет-социализации. Понимание этих аспектов поможет пользователям развиваться и адаптироваться в интернет-среде, а также снизит возможные риски негативного влияния [3].

Интернет-социализация представляет собой процесс формирования социальных связей и взаимодействия с другими людьми через онлайн-платформы и цифровые технологии. Этот феномен стал неотъемлемой частью современной жизни, особенно для молодого поколения, и оказывает существенное влияние на формирование личности и социальных навыков. К особенностям интернет-социализации можно отнести:

□ **Виртуальные сообщества:** Интернет предоставляет возможность создавать и присоединяться к сообществам по интересам, независимо от географических границ.

□ **Анонимность и псевдоанонимность:** Возможность оставаться анонимным или использовать псевдонимы может способствовать более свободному самовыражению и снижению социального давления.

□ **Мультимодальность:** Интернет-социализация осуществляется через различные каналы, включая текстовые сообщения, видеозвонки, онлайн-игры и социальные сети, что обогащает опыт общения.

□ **Постоянная доступность:** Интернет позволяет поддерживать связь с друзьями и семьей в любое время и в любом месте [1].

При этом, как и любой феномен для интернет социализации присущи как положительные, так и отрицательные аспекты. К положительным аспектам интернет социализации можно отнести:

□ **Расширение круга общения:** Интернет позволяет людям заводить друзей и знакомиться с новыми людьми, независимо от их местоположения или социального статуса.

□ **Поддержку и взаимопомощь:** Онлайн-сообщества могут предоставлять поддержку и помощь людям, столкнувшимся с трудностями.

□ **Развитие социальных навыков:** Интернет-социализация может помочь людям развивать навыки коммуникации, сотрудничества и разрешения конфликтов.

□ **Социальную интеграцию:** Интернет может помочь людям с ограниченными возможностями или социальной изоляцией участвовать в социальной жизни.

К негативным аспектам интернет-социализации относят:

□ **Социальную изоляцию:** Чрезмерное использование интернета может привести к социальной изоляции и ухудшению навыков личного общения.

□ **Кибербуллинг:** Анонимность в интернете может способствовать агрессивному поведению и травле.

□ **Сравнение с другими:** Социальные сети могут создавать нереалистичные ожидания и негативно влиять на самооценку.

□ **Зависимость:** Чрезмерное использование интернета может привести к зависимости, которая негативно сказывается на учебе, работе и личной жизни [2].

Таким образом, интернет-социализация оказывает значительное влияние на формирование личности, особенно у детей и подростков. Она может способствовать развитию социальных навыков, самовыражения и критического мышления, но также может привести к социальной изоляции, низкой самооценке и зависимости. Такие факторы, как информационное перенасыщение, повышенная зависимость от виртуальной реальности, анонимность и отсутствие личной ответственности, могут негативно сказаться на развитии личности и социализации в интернет среде [4].

Одной из важных аспектов интернет-социализации является формирование виртуальной личности. Виртуальная личность может быть конгруэнтной, когда она соответствует реальной личности, неконгруэнтной, когда в ней присутствуют вымышленные характеристики, или вымышленной, не имеющей ничего общего с реальной личностью.

Возникновение виртуальной личности связано с мотивацией репликации и потребностью прожить несколько жизней. Виртуальная личность имеет собственную активность и инициирует активность пользователя, расширяя его социальный опыт. Для определения виртуальной личности важно учитывать ее приоритеты виртуального над реальным, стремление к репликации образа в Интернете или воплощение в роль, а также ощущение принадлежности к сетевой субкультуре.

Интернет-социализация разворачивается по трем составляющим - мифологической, мотивационной и инструментальной. Влияние каждой из них способствует формированию представлений о роли Интернета, новых потребностей и мотивов, а также расширению социального опыта личности. Каждый этап интернет-социализации имеет свои уровни развития этих составляющих.

Важно отметить, что интернет-социализация необходимо регулировать и обеспечивать соответствие определенным этическим и правовым нормам. Это позволит создать безопасную и уважительную среду для всех участников интернет-социализации.

С учетом разнообразия культур и общественных групп, а также появления новых норм, этических и правовых вопросов в интернет-социализации, становится ясно, что необходимо установление общепринятых норм и правил поведения в онлайн-среде. Такие нормы должны быть основаны на принципах уважения частной жизни, защите данных, предотвращении дискриминации, насилия или пропаганды ненависти. Кроме того, важно обращать внимание на защиту от кибербуллинга, онлайн-издевательств и других вредоносных действий в сети. Образование и информирование пользователей о цифровой безопасности и этическом использовании интернета играют ключевую роль в этом процессе.

Социальные платформы и интернет-сервисы также несут ответственность за соблюдение норм и правил интернет-социализации. Они должны осуществлять мониторинг контента, предоставлять возможности для жалоб и ограничивать недопустимое поведение в сети. Государство также может вносить свой вклад в установление норм интернет-социализации, разрабатывая законодательство, охраняющее права и свободы пользователей, и наказывая нарушителей.

В целом, нормативность интернет-социализации должна быть базирована на уважении к правам и свободам каждого индивида, а также на создании безопасного и этичного онлайн-пространства, где люди могут свободно выражать себя, общаться и наслаждаться возможностями Интернета.

Расширению социального опыта личности в ходе интернет-социализации способствуют когнитивные установки, мирообразы, сакральность личности, которые являются основой мировоззрения. Изменение пространственно-временных представлений, возможность обратимости времени находятся в основе изменений когнитивных установок [6]. Возможность виртуальной смерти и нового виртуального рождения приводят к изменению представления пользователя о ценности человеческой жизни. Возникновение нового интернационального интернет-языка, заимствования иностранных слов, введение эмодзи приводят к унификации языковой картины мира, и влияют на мировоззрение личности. Единое языковое и ценностное пространство вызывает явление синхронии: пользователи, которые находятся в одном пространстве, начинают мыслить и действовать подобно [5].

Таким образом, интернет-социализация, может быть определена, как процесс расширения социального опыта личности в социально-культурном пространстве Интернета, благодаря поэтапному развертыванию инструментальной, мотивационной и мифологической составляющих данного процесса, ведущего к конструированию социального пространства субъектом, а в отдельных случаях - к формированию виртуальной личности.

Список использованных источников

1. Айсина Р.М., Нестерова А.А. Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски // ([Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 4. С. 42–57. DOI: 10.17759/sps.2019100404])
2. Выгонский С. И. Обратная сторона Интернета: психология работы с компьютером и сетью. ([Ростов-н/Д: Феникс, 2010. 316 с]).
3. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. ([2018. Том 9. № 3. С. 71—80]).
4. Сорокина А.Б. Интернет в жизни современных подростков: проблема и ресурс // Современная зарубежная психология. ([2015. Том 4. № 1. С. 45—64]).
5. Тарханова Ирина Юрьевна Социализация молодежи средствами интернет-коммуникаций // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. №4. URL: ([<https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-molodezhi-sredstvami-internet-kommunikatsiy>] (дата обращения: 07.04.2024]).
6. Chitosca M.I. The Internet as a socializing agent of the “M Generation” // Journal of Social Informatics. ([2006. Vol. 5 (June). P. 3—21]).

Материал выверен, цифры, факты, цитаты сверены с первоисточником. Материал не содержит сведений ограниченного распространения. Научная статья проверена в системе «Антиплагиат».

ВЛИЯНИЕ ДОМИНИРУЮЩЕГО ТИПА МОТИВАЦИИ (ДОСТИЖЕНИЕ УСПЕХА ИЛИ ИЗБЕГАНИЕ НЕУДАЧИ) НА ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Сайфи Евгений Наильевич

Московская международная академия

Беловол Елена Владимировна

кандидат психологических наук, профессор

Московская международная академия

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются отечественные и зарубежные исследования, изучающие влияние различных типов мотивации (мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудачи) на поведение человека. Поднимается вопрос о необходимости учета дополнительных параметров помимо доминирующего типа мотивации при оценке поведения испытуемых.

Ключевые слова: мотивация, успех, неудача, достижение, цель, деятельность, риск

THE INFLUENCE OF THE DOMINANT TYPE OF MOTIVATION (ACHIEVEMENT VS AVOIDANCE MOTIVATION) ON HUMAN BEHAVIOR

Evgeny N. Sayfi

Moscow International Academy

Elena V. Belovol

PhD, professor

Moscow International Academy

Abstract. This article reviews studies that examine the influence of different types of motivation (achievement motivation and avoidance motivation) on the behavior of individuals. The article raises an issue of the necessity of taking into account additional parameters besides the dominant type of motivation when evaluating the behavior of subjects.

Keywords: motivation, success, failure, achievement, purpose, activity, risk

Началом исследования феномена мотивации достижения является введение указанного понятия Мюрреем [2], который рассматривал мотивацию достижения как одну из потребностей человека. Он понимал под мотивацией достижения стремление человека к получению высоких результатов в определенной сфере деятельности, к быстрому и эффективному выполнению работы, а также к достижению значительного уровня способностей в выбранном деле. В дальнейшем проблема мотивации достижения разрабатывалась Хекхаузенем [11], Макклеландом [10], Дж. Аткинсоном [1] и рядом других исследователей. Так, Макклеланд [10] рассматривает мотивацию достижения как актуализированный мотив достижения, где побудителем к актуализации выступает нечто, позволяющее человеку получить удовлетворение либо от самой деятельности, либо от возможности продемонстрировать окружающим свои способности. При исследовании феномена мотивации достижения ряд ученых пришел к выводу о необходимости выделения двух тенденций, определяющих поведение человека: мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудачи.

Так, одной из основных теорий, оказавших влияние на исследование указанного вопроса, является модель рискованного выбора Дж. Аткинсона [1], основанная на проведенных им исследованиях. Данная модель направлена на исследование выбора определенных задач и целей субъектами на основе преобладания мотивации достижения успеха либо мотивации избегания неудачи.

Следует отметить, что мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач зачастую рассматриваются как противоположные тенденции, находящиеся в отрицательной зависимости. То есть при преобладании мотивации достижения успеха субъект должен обладать низким уровнем мотивации избегания неудач. Однако, хотя данные понятия и являются противоположными по смыслу, современные ученые все больше склоняются к рассмотрению данных видов мотивации как самостоятельных и независимых друг от друга. Такая точка зрения подтверждается эмпирическими данными, например, J.J. Ray отметил [4], что данные исследований зачастую не показывают корреляцию мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач. Несмотря на отсутствие отрицательной зависимости рассматриваемых феноменов, возможно преобладание одного из видов мотивации. Такое преобладание мотивации достижения успеха либо мотивации избегания неудач у субъекта позволило исследователям выделить различные закономерности при выборе испытуемыми целей, а также к отношению к успехам и неудачам в ходе деятельности.

Первым различием является подход к выбору целей и задач субъектом в зависимости от преобладания одного из типов мотивации. Такая особенность была выделена в упомянутой нами выше модели рискованного выбора Дж. Аткинсона. Согласно классическим исследованиям, при выборе сложности задачи субъекты с преобладающей мотивацией достижения успеха будут отдавать предпочтение средним по трудности задачам, а субъекты с ведущей мотивацией избегания неудач будут выбирать более легкие или наоборот, более сложные задачи. Такие предпочтения связываются с тем, что при стремлении достичь определенной цели люди избегают нереалистичных и завышенных целей, так как такая позиция создает излишне высокий риск неудач. В то же время указанные субъекты не берутся за слишком легкие задачи, так как даже при достижении успеха продвижение к цели окажется незначительным относительно их способностей. Напротив, субъекты с преобладанием мотивации избегания неудач склонны выбирать либо легкие задачи, так как это снижает риск неуспеха к минимуму, либо слишком сложные, потому что провал в такой деятельности не вызывает осуждения со стороны общества. Такой подход к определению выбора подтверждается и другими исследованиями (Н.А. Батулин, Н.А. Курганский [7]).

Однако существуют исследования, опровергающие такой подход. Так, J.J. Ray [3] были представлены исследования, согласно которым большинству людей свойственен выбор задач средней сложности вне зависимости от доминирующей мотивации. Схожие данные были получены и в экспериментах L.A. Slade, M.C. Rush [5], которые пришли к выводу, что выбор умеренной сложности заданий характерен для большинства людей, хотя в условиях прерывания задания определенная взаимосвязь между доминирующим типом мотивации и выбором цели все же присутствует. Такие выводы показывают, что при исследовании вопроса постановки целей в рамках исследования мотивации достижения следует учитывать и иные параметры помимо преобладающего типа мотивации у конкретного субъекта.

Одним из таких параметров является компетентность субъекта. В ряде экспериментов, проведенных Магомед-Эминовым [9] была выделена зависимость выбора сложности целей от уровня компетенции и значимости задачи. Так, субъекты с преобладающей мотивацией достижения успеха при низкой компетентности склонны выбирать легкие задачи, а при высокой — трудные. Субъекты же с выраженной мотивацией избегания неудач при низкой компетентности склонны выбирать крайне сложные задачи, а при высокой — крайне легкие. Такая статистика показывает, что испытуемые с мотивацией достижения успеха выбирают задачи, позволяющие наиболее интенсивно использовать свои умения и адаптируются при изменении своей компетентности. Испытуемые с высокой мотивацией избегания неудач напротив, выбирают наиболее безопасную стратегию при обладании компетентностью, а при низкой компетентности исключают риск осуждения за счет выбора гарантированного неуспеха. Что касается значимости задачи, то была обнаружена зависимость значимости ситуации при выборе задач испытуемыми с преобладающей мотивацией избегания неудач.

При высокой значимости ситуации испытуемые были склонны выбирать более легкие задачи, а при низкой — более сложные. Такой выбор можно объяснить все тем же стремлением избегания осуждения при провале, так как значимой ситуацией в указанном исследовании подразумевалась ситуация, в которой проводилась оценка качества выполнения задания в отличие от незначимой ситуации, где было заявлено, что результат выполнения не имеет никакого значения.

Таким образом, мы видим, что исследование выбора сложности задачи исключительно на основании доминирующей мотивации может приводить к неточности результатов и следует принимать во внимание также и иные факторы (компетентность и субъективная значимость ситуации).

Еще одним различием между субъектами с различными преобладающими типами мотивации является их отношение к успехам и неудачам. Так, согласно атрибутивной модели мотивации Б. Вайнера [6], испытуемые с выраженной мотивацией достижения успеха склонны объяснять успешное выполнение задач уровнем своих способностей, а неуспешное — недостаточным приложением усилий. Испытуемые с доминирующей мотивацией избегания неудачи демонстрируют другую тенденцию: свои успехи они склонны приписывать внешним факторам и везению, тогда как провалы объясняются ими через недостаток общих способностей. Выбор обоснования результата испытуемыми у Б. Вайнера ставится в зависимость от фактора контролируемости. Мы видим, что в случае неудачи испытуемые с мотивацией достижения успеха склонны брать ответственность за неё и выбирают трактовать неуспех как результат подконтрольных им факторов (приложенные усилия), когда как испытуемые с мотивацией избегания неудачи, наоборот, трактуют провал как результат неподвластных им обстоятельств (общие способности). Однако и в этом случае при оценке причин поведения субъектов следует принимать во внимание иные факторы, как, например, ситуация в которой испытуемый даёт объяснение. Так, Гордеева [8] подчеркивает, что ответы подростков в случае объяснения причин провала разным лицам могут значительно отличаться. В случае объяснения сверстникам подростки более склонны сослаться на недостаточные старания, когда как при ответе учителям и родителям испытуемые более склонны говорить, что они не могут выполнить задание, чем заявлять о недостаточном усилии. Это может быть связано с желанием избежать наказания, а в случае со сверстниками — с желанием хорошо выглядеть в их глазах.

Таким образом мы видим, что выделение доминирующей мотивации может помочь предопределить возможные варианты поведения субъектов в различных ситуациях (выбор уровня сложности задачи, отношение к успехам и провалам), а также выяснить причины такого поведения. Однако следует заметить, что общие тенденции зачастую выделяются в экспериментальных условиях, игнорирующих факторы, способные оказать влияние на исход исследования. Такими факторами, могут быть как общий или специальный уровень способностей субъекта, а также окружение и среда, в которой происходит рассматриваемая ситуация, например, её значимость для субъекта, а также роли лиц, взаимодействующих с испытуемым.

Список использованных источников

1. Atkinson, J.W. (1964). An introduction to motivation. Princeton : Van No- strand. 1964.
2. Murrey H.A. Exploration in personality. N.Y., Oxford Univ. Press, 1938. 761p.
3. Ray, J.J. (1982). Achievement motivation and preferred probability of success. The J. of Social Psychology, 116, 255—261.
4. Ray, J.J. (1990). Some cross-cultural explorations of the relationship between achievement motivation and anxiety. Personality & Individual Differences, 11, 91-93.
5. Slade, L. A., Rush, M.C. (1991). Achievement Motivation and the Dynamics of Task Difficulty Choices. / of Personality and Social Psychology, 60 (1), 165-172.

6. Weiner B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion // Psychological Review. V. 92 (4). P. 548— 573.
7. Батулин, Н.А. Уровень притязаний как метод исследования личности - Диагностика психических состояний в норме и патологии. - Л., 1980. — С. 140-148.
8. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. - М. :Смысл, 2006. - 336 с.
9. Магомед-Эминов, М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы : дис. ... канд. психол. наук - М . , 1987. - 343 с.
10. Макклелланд, Д. Мотивация человека. - СПб. : Питер, 2007.-615 с.
11. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения. - СПб. : Речь, 2001.-240 с.
12. Виндекер О.С. Структура и психологические корреляты мотивации достижения : дис. ...канд. психол. наук – Екатеринбург, 2010 – 204 с.

ПОЗИТИВНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ: ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Сорока Алексей Анатольевич

аспирант 1 курса Московской международной академии

Аннотация. В статье анализируется понятие позитивное психологическое здоровье, возникшее в рамках психологической науки в контексте Позитивной психологии. Рассмотрены детерминанты позитивного психологического здоровья.

Ключевые слова: позитивная психология, позитивное психологическое здоровье, факторы положительного психологического здоровья: оптимизм, осознанность, наличие цели, благодарность.

POSITIVE PSYCHOLOGICAL HEALTH: A PERSPECTIVE THROUGH THE POSITIVE PSYCHOLOGY PERSPECTIVE

Aleksey A. Soroka

1st year postgraduate student of the Moscow International Academy

Abstract. The article analyses the concept of positive psychological health, which emerged within the framework of psychological science in the context of Positive Psychology. The determinants of positive psychological health are considered.

Keywords: positive psychology, positive psychological health, factors of positive psychological health: optimism, awareness, presence of purpose, gratitude.

Психологическое здоровье личности не существует само по себе. Оно является неотъемлемой частью общего здоровья и оказывает существенное влияние на все аспекты жизнедеятельности личности. Для описания состояния здоровья человека в научной литературе используется несколько терминов, и одним из таких понятий является «хорошее самочувствие» (wellness). Хорошее самочувствие рассматривается не просто как отсутствие болезней, но как активный процесс, направленный на более здоровую, счастливую и полноценную жизнь и включающий в себя не только физические, но психологические и эмоциональные аспекты (Levine, 2019). Связанный с этим понятием, термин «благополучие» (well-being) обычно определяют через когнитивную и аффективную составляющие оценки человеком своей жизни, включая физическое здоровье, удовлетворенность, счастье и чувство самореализации. Благополучие служит общим термином для различных оценок, которые люди дают своей жизни, включая физическое и психическое здоровье, материальное положение, социальную поддержку и связь с обществом, возможности для роста и способность достигать своих целей, а также общее ощущение цели и удовлетворенности своим жизненным путем. Благополучие - это количественно измеримая переменная, и это отличает его от качественной переменной «хорошее состояние» и разработано множество показателей для оценки благополучия не только отдельной личности, но и популяции в целом (Diener, 2006). Именно поэтому этот термин часто используется не только в науке, но и в политике и здравоохранении (Diener, 2006, Roy et al., 2018).

Всемирная организация здравоохранения определяет психологическое здоровье как «состояние благополучия, при котором человек реализует свой потенциал, справляется с обычными жизненными стрессами, может продуктивно и плодотворно работать и вносить вклад в жизнь общества».

В качестве следствия из данного определения можно психологическое здоровье личности как нераздельное единство трех его (психологического здоровья) составляющих:

Эмоциональное здоровье – определяет, как успешно человек регулирует свои эмоциональные состояния, общий фон настроения, баланс аффекта;

Социальное здоровье обеспечивает способность личности устанавливать и поддерживать здоровые межличностные отношения;

Поведенческое здоровье определяет особенности действия и реакций личности в той или иной ситуации.

Гармоничное сочетание этих составляющих обеспечивает позитивное психологическое здоровье личности, при этом дисбаланс составляющих будет приводить к негативному психологическому здоровью, включающему в себя депрессию, хронический стресс, тревогу, гнев, пессимизм и неудовлетворенность текущей жизнью. При этом позитивное психологическое здоровье определяется такими личностными характеристиками как чувством оптимизма, целеустремленностью, благодарностью, жизнестойкостью, позитивным аффектом (то есть положительными эмоциями), счастьем и др. (Lianov, 2023).

В рамках данной работы будут рассмотрены индивидуально-психологические детерминанты положительного психологического здоровья. Сама идея позитивного психологического здоровья неразрывно связана с Позитивной психологией.

До появления Позитивной психологии как науки, психология была в большей степени направлена на выявление и изучение таких психологических переменных как тревожность, депрессия, стресс, одиночество, пессимизм, агрессивность, враждебность и пр. С появлением науки о счастье, или Позитивной психологии, произошел заметный сдвиг в исследованиях и практике в области психологического здоровья личности. Позитивная психология направлена на изучение возможностей и ресурсов личности, на изучение позитивных характеристик и сильных сторон личности (Seligman & Csikszentmihalyi, 2005). Позитивная психология признает счастье и благополучие «важнейшими человеческими навыками» (Davidson et al., 2005). Позитивная психология помогает понять, как мы можем расширить наши внутренние возможности и наилучшим образом использовать наше настоящее. Вместо того чтобы фокусироваться на симптоматической терапии и лечении, позитивная психология сосредоточена на эмоциональной стабильности, управлении ожиданиями и плодотворном мышлении, поэтому ее называют «изучением обычных сильных сторон и достоинств» (Sheldon & King, 2001).

Позитивная психология в сочетании со здоровым образом жизни способна укрепить не только соматическое, но и психологическое здоровье, а также благополучие на уровне, превышающем тот, который достигается только привычками здорового образа жизни, - состояние здоровья, названное Мартином Селигманом, основателем направления позитивной психологии, позитивным здоровьем.

Позитивное психологическое здоровье подразумевает нечто большее, чем просто отсутствие негативных психологических факторов, таких как депрессия, тревога и пессимизм, а отсутствие психологического дистресса не обязательно означает, что человек активно испытывает психологическое благополучие (Kubzansky et al., 2018).

Следует отметить, что в данный момент не существует единого универсального определения позитивного психологического здоровья. В рамках нашего исследования мы будем рассматривать позитивное психологическое здоровье как состоящее из таких позитивных психологических факторов, как счастье, оптимизм, благодарность, ощущение цели, удовлетворенность жизнью, эвдаимоническое (добродетельное) благополучие и осознанность (Boehm et al., 2012). Ниже описываются эти компоненты.

Оптимизм

Оптимизм характеризуется чувством надежды и уверенности в том, что в будущем все сложится хорошо, и ожиданием наилучших возможных результатов. Многочисленные исследования показали, что оптимизм связан с более здоровым поведением, например, с большей физической активностью, отказом от курения (Boehm et al., 2018), здоровым питанием (Hingle et al., 2014), лучшим качеством сна (Sims et al., 2019) и более высокими

комплексными показателями сердечно-сосудистого здоровья (Hernandez et al., 2015). Было показано, что оптимистический настрой связан со здоровым старением (James et al., 2019) и более низким риском смертности по всем причинам (Kim et al., 2017).

Наличие цели

Чувство цели можно определить по-разному, но в целом оно операционализируется как нахождение смысла в повседневной жизни, мотивация и руководство своими ценностями и жизненными целями. Так, оптимистично настроенные взрослые, взрослые с большим чувством цели ведают более здоровый образ жизни: они меньше курят (Morimoto et al., 2018) для них характерна большая физическая активность (Ahmadi et al., 2011) они употребляют меньшее количество алкоголя, реже злоупотребляют психоактивными веществами (Hafez et al., 2018). Пожилые люди, имеющие цели в жизни, имеют более низкий риск смертности, даже при наличии соматических заболеваний (Boyle et al. 2009).

Счастье и позитивный аффект

Счастье - это форма позитивного аффекта, характеризующаяся состоянием позитивного благополучия и удовлетворенности. Счастливые люди, как правило, лучше спят, больше занимаются спортом, лучше питаются и не курят (Steptoe, 2019). В когортном исследовании лица, демонстрировавшие более позитивный аффект, в меньшей степени были подвержены психосоматическим заболеваниям (Akosile et al., 2018).

Осознанность

Понятие «осознанность» можно определить по-разному. В рамках нашей работы осознанность будем определять как осознание своих мыслей, эмоций и действий в настоящем, ежеминутном и непредвзятом виде (Levine et al., 2017). Осознанность может быть также формой медитации. Практика осознанности позволяет лучше осознавать и контролировать свои эмоциональные реакции на повседневный опыт. Осознанность ассоциируется с меньшим стрессом, большим состраданием и более высоким уровнем благополучия (Kabat-Zinn, 1990).

Другие позитивные факторы

Другие позитивные психологические факторы позитивного психологического здоровья включают такие переменные как эмоциональная жизнеспособность (показатель наличия положительной энергии и способности эффективно регулировать эмоции), благодарность, жизнестойкость и общее психологическое благополучие.

Благодарность – еще одна аффективная черта, связанная с выражением признательности и благодарности людям и событиям в жизни. Ряд исследований, в которых оценивалось вмешательство с благодарностью (например, ведение дневника благодарности), показали существенное улучшение соматического и психологического здоровья респондентов (Richardson et al., 2012).

Сопротивляемость (в некоторых источниках эту способность называют жизнестойкостью) - это способность личности поддерживать стабильное психосоциальное и физическое функционирование в ответ на стресс, или на неблагоприятные жизненные обстоятельства, а также смягчать пагубные процессы, связанные с негативным и травмирующим опытом (Bergh et al., 2015).

Таким образом, относительно новая область позитивной психологии – психология позитивного здоровья – предлагает новый подход к изучению и пониманию психологического благополучия личности. И, как перед всякой новой областью, перед исследователями в качестве одной из задач, стоит задача выявления индивидуально-психологических детерминант психологического здоровья личности на разных этапах онтогенеза.

Список использованных источников

1. Ahmadi N, Hajsadeghi F, Mirshkarlo HB, Budoff M, Yehuda R, Ebrahimi R. Post-traumatic stress disorder, coronary atherosclerosis, and mortality. *Am J Cardiol.* 2011; 108:29–33.
2. Akosile W, Colquhoun D, Young R, Lawford B, Voisey J. The association between post-traumatic stress disorder and coronary artery disease: a meta-analysis. *Australas Psychiatry.* 2018; 26:524–530.

3. Bergh C, Udumyan R, Fall K, Almroth H, Montgomery S. Stress resilience and physical fitness in adolescence and risk of coronary heart disease in middle age. *Heart*. 2015; 101:623–629.
4. Boehm JK, Chen Y, Koga H, Mathur MB, Vie LL, Kubzansky LD. Is optimism associated with healthier cardiovascular-related behavior? Meta-analyses of 3 health behaviors. *Circ Res*. 2018; 122:1119–1134.
5. Boehm JK, Kubzansky LD. The heart's content: the association between positive psychological well-being and cardiovascular health. *Psychol Bull*. 2012; 138:655–691.
6. Boyle PA, Barnes LL, Buchman AS, Bennett DA. Purpose in life is associated with mortality among community-dwelling older persons. *Psychosom Med*. 2009; 71:574–579.
7. Diener E. Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Appl Res Qual Life*. 2006; 1:151–157.
8. Hafez D, Heisler M, Choi H, Ankuda CK, Winkelman T, Kullgren JT. Association between purpose in life and glucose control among older adults. *Ann Behav Med*. 2018; 52:309–318.
9. Hernandez R, Kershaw KN, Siddique J, Boehm JK, Kubzansky LD, Diez-Roux A, Ning H, Lloyd-Jones DM. Optimism and cardiovascular health: Multi-Ethnic Study of Atherosclerosis (MESA). *Health Behav Policy Rev*. 2015; 2:62–73.
10. Hingle MD, Wertheim BC, Tindle HA, Tinker L, Seguin RA, Rosal MC, Thomson CA. Optimism and diet quality in the Women's Health Initiative. *J Acad Nutr Diet*. 2014; 14:1036–1045.
11. James P, Kim ES, Kubzansky LD, Zevon ES, Trudel-Fitzgerald C, Grodstein F. Optimism and healthy aging in women. *Am J Prev Med*. 2019; 56:116–124.
12. Kabat-Zinn J. *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness*. Bantam Dell, 1990.
13. Kim ES, Hagan KA, Grodstein F, DeMeo DL, De Vivo I, Kubzansky LD. Optimism and cause-specific mortality: a prospective cohort study. *Am J Epidemiol*. 2017; 185:21–29.
14. Kubzansky LD, Huffman JC, Boehm JK, Hernandez R, Kim ES, Koga HK, Feig EH, Lloyd-Jones DM, Seligman MEP, Labarthe DR. Positive psychological well-being and cardiovascular disease: JACC Health Promotion Series. *J Am Coll Cardiol*. 2018; 72:1382–1396.
15. Levine GN, Lange RA, Bairey-Merz CN, Davidson RJ, Jamerson K, Mehta PK, Michos ED, Norris K, Ray IB, Saban KL et al; on behalf of the American Heart Association Council on Clinical Cardiology; Council on Cardiovascular and Stroke Nursing; and Council on Hypertension. Meditation and cardiovascular risk reduction: a scientific statement from the American Heart Association. *J Am Heart Assoc*. 2017.
16. Levine GN. The mind-heart-body connection. *Circulation*. 2019; 140:1363–1365.
17. Lianov, L. (2023). *Positive Psychology and Healthy Lifestyles for Health and Happiness*. IntechOpen.
18. Morimoto Y, Yamasaki S, Ando S, Koike S, Fujikawa S, Kanata S, Endo K, Nakanishi M, Hatch SL, Richards Met al. Purpose in life and tobacco use among community-dwelling mothers of early adolescents. *BMJ Open*. 2018.
19. Richardson S, Shaffer JA, Falzon L, Krupka D, Davidson KW, Edmondson D. Meta-analysis of perceived stress and its association with incident coronary heart disease. *Am J Cardiol*. 2012; 110:1711–1716.
20. Roy B, Riley C, Herrin J, Spatz ES, Arora A, Kell KP, Welsh J, Rula EY, Krumholz HM. Identifying county characteristics associated with resident well-being: a population based study. *PLoS One*. 2018; 13:e0196720.
21. Sims M, Glover LM, Norwood AF, Jordan C, Min YI, Brewer LC, Kubzansky LD. Optimism and cardiovascular health among African Americans in the Jackson Heart Study. *Prev Med*. 2019.
22. Steptoe A. Happiness and health. *Annu Rev Public Health*. 2019; 40:339–359.

«ДЕТСКИЕ ВОПРОСЫ» ИЛИ РАЗВИТИЕ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Филатов Александр Александрович

аспирант 1 курса Московской международной академии

Беловол Елена Владимировна

к. психол. наук, доцент, профессор

Аннотация. В статье рассмотрены такие понятия как любознательность и любопытство, определена их разница. Рассмотрены разные подходы к пониманию феномена, проанализированы этапы развития любознательности в онтогенезе.

Ключевые слова: «детские вопросы», любознательность, любопытство, природа любознательности, развитие любознательности

"CHILDREN'S QUESTIONS": ON THE DEVELOPMENT OF CURIOSITY IN ONTOGENY

Alexander A. Filatov

1st year postgraduate student of the Moscow International Academy

Elena V. Belovol

PhD, professor

Moscow International Academy

Abstract. The article considers such concepts as curiosity and inquisitiveness, defines their difference. Different approaches to understanding of the phenomenon are considered, the stages of curiosity development in ontogenesis are analyzed.

Keywords: “children’s questions”, curiosity, inquisitiveness, nature of curiosity, development of curiosity

Толкование слов «любознание» и «любознательность» исходит из понятий любви к науке и тяги к знаниям. Во многих определениях любознательности присутствует аспект о тяге к учению, раскрывающейся в любопытстве. Существует мнение о том, что любопытство является первичной познавательной активностью индивида, которая и определяет высокий уровень его любознательности. Кроме того, данное развитие возможно только в определенных условиях воспитания. Таким образом, любознательность выступает как результат формирования познавательной активности. В соответствии с этой концепцией, любознательность – это стремление к познанию, проявляющееся в интересе к новой информации и интересу к процессу познания. В этом случае любознательность рассматривается как качество личности, которое характеризует её активность в познании и проявляется в стремлении к новым знаниям, умению активно участвовать в творческой деятельности.

В данной концепции отсутствует мысль о развитии любознательности и нет возможности проследить сензитивные периоды в развитии любопытства и любознательности, которые приходятся на ранний период развития (Меньшикова, 2009). В этом случае у ребенка отсутствует мотивация на познание и развитие, он не испытывает потребности в саморазвитии и самосовершенствовании, что приводит к развитию асоциального поведения, девиаций в поведении, т.е. происходит искажение и деформация развития личности. При таком подходе к воспитанию ребенок не научается управлять своими эмоциями и чувствами, не развивает свои способности и умения, что в дальнейшем приводит к снижению способности к обучению и трудовой деятельности.

В работах Л.С. Рубинштейна понятие любознательности рассматривается как «тяга ко всему новому». Рубинштейн анализирует данное явление как «тенденцию манипулировать каждым познавательным предметом», проводя взаимосвязь между основами любопытства и проявлением ориентировочно-исследовательского рефлекса, что «выражается в том, что ребенок обращает внимание на новизну предмета» (Рубинштейн, 2000).

В начальном этапе познавательного развития проявляется поведение, основанное на любопытстве. Данная черта присуща детям в раннем возрасте и способствует установлению ориентации в окружающем мире, а также наиболее интенсивному развитию умственной деятельности.

Зачастую понятие «любознательность» приравнивается к такому термину, как «интерес», например, в работах Д.И. Писарева. Однако в научной литературе существует множество исследований, разводящих эти феномены (Писарев, 1984). Под интересом понимается повышение уровня познавательной активности, а любознательность подразумевает предшествующую этому характеристику личности. В работах К.Д. Ушинского рассматривается тема направленности детской любознательности: «любопытство побуждает ребенка к вопросам, создает ориентировку в окружающем мире, сосредотачивает умственную деятельность на определенной области и перерастает в любознательность» (Писарев, 1984).

Многие исследователи поднимают в своих работах вопрос об условиях, необходимых для развития любознательности. В.Ф. Одоевский пишет о том, что «любознательность является одной из форм потребностей человека, вырастающей из осознания и осмысления субъектом врожденных идей и сверки их в волевых процессах с окружающей действительностью. Развитие любознательности опирается на труд» (Одоевский, 1955). Социальный фактор определяет закономерности познавательной активности человека, развивая предпосылки любознательности в виде познавательного интереса.

В.А. Сухомлинский утверждал, что любознательность – это не только интерес к чему-то новому, но и стремление к познанию мира вокруг себя. Любознательность помогает ребенку развиваться и расти, узнавать новое и расширять свой кругозор. Он также подчеркивал, что любознательность должна быть направлена не только на изучение научных и технических предметов, но и на изучение природы, культуры и искусства. В своих работах В.А. Сухомлинский предлагал множество способов развития любознательности у детей, таких как создание условий для самостоятельного изучения предметов, использование различных игр и упражнений, а также поощрение детей за их интерес к новым знаниям и открытиям. В.А. Сухомлинским дано следующее понятие любознательности: «это растущая, никогда не угасающая, а наоборот, все время усиливающаяся потребность знать и стремление узнать, объяснить. В возникновении загадок и их расшифровке и заключается сущность любознательности» (Сухомлинский, 1990).

Б.Г. Ананьев писал в своих работах, что «любознательность и пытливость являются чертами характера, которые выражают отношение человека к действительности» (Ананьев, 2002). Он утверждал, что любознательность является важным фактором для успешной адаптации в обществе, а также для повышения уровня образования и профессионального развития. В своих работах Б.Г. Ананьев подчеркивал, что люди с высокой любознательностью более успешны в учебе, работе и личной жизни. Они стремятся к новым знаниям и опыту, что позволяет им развиваться и достигать своих целей.

Детские вопросы анализировались как симптом формирования элементов мышления такими учёными, как Ж. Пиаже, Л.С. Выготским, А.Р. Лурией. В своих работах Л.С. Выготский и А.Р. Лурия описывали, как любознательность может помочь человеку развивать свой интеллект и творческие способности. Они считали, что человек с высоким уровнем любознательности может легко усваивать новые знания и навыки, а также находить решения сложных задач.

Ж. Пиаже, в свою очередь, выделял два типа любознательности: исследовательскую и практическую. Исследовательская любознательность направлена на изучение новых объектов и явлений, она помогает человеку расширять свой кругозор и развивать свое мышление. Практическая любознательность, напротив, связана с применением знаний на практике, она помогает человеку решать конкретные задачи и проблемы (Меньшикова, 2009).

Существуют закономерности развития любознательности, проявляющиеся в детских вопросах, имеющих познавательную направленность и два пика любознательности, которые приходится на старший дошкольный и младший подростковый возраст. Эти закономерности проявляются в динамике и направленности детского интереса, в соотношении мотивов и целей деятельности, в личностной значимости и познавательной значимости вопроса, который задает ребенок, в содержании детских вопросов, в способах их разрешения. В старшем дошкольном возрасте познавательный интерес становится устойчивым, он проявляется в различных видах деятельности: познавательной, трудовой, игровой, в общении со взрослыми и сверстниками (Боброва, 2006).

То, как организован образовательный процесс и как преподносится изучаемый материал, во многом определяет развитие интеллектуальной деятельности ребенка, в том числе любознательности. В.А. Сухомлинский писал о том, что «школьное обучение должно быть радостным, увлекательным, а это возможно только в том случае, если учитель овладеет секретами педагогического мастерства, сумеет найти интересный путь к сердцу ребёнка» (Сухомлинский). Учитель должен не только дать ученику знания, но и воспитать его, сделать человеком, способным к самоопределению, саморазвитию, самореализации (Степанова, 2019).

Ближе к юношескому возрасту в познавательных интересах начинает выражаться избирательность, что обусловлено, в первую очередь, профессиональными интересами. В процессе познавательной деятельности у людей возникают различные интересы, которые находят свое выражение в выборе и выборе конкретных методов и приемов познания. Но в данном случае не следует забывать о том, что для любого человека выбор методов познания зависит от того, насколько они соответствуют его личностным особенностям.

Любознательность трактуется рядом учёных как некоторый уровень развития познавательной потребности. Удовлетворённость этой потребностью является одним из критериев развития личности. Любознательность с этой точки зрения выступает как «познавательная деятельность, которая не связана с внешним подкреплением». С другой стороны, это отбор информации самим человеком, которую он способен получить.

Со следующей позиции познавательная потребность, выражающаяся в любознательности, является результатом удовлетворения более высокого уровня познавательного интереса.

При анализе работ А.И. Крупнова можно выделить положения о том, что любознательность является системным свойством личности, которое включает в себя следующие аспекты: интеллектуальный, эмоционально-волевой и интеллектуальный. Любознательность здесь понимается как система мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, функциональность которых заключается в приведение в состояние готовности стремлений человека к получению знаний и их постоянная поддержка.

Помимо перечисленных подходов, вопрос о любознательности был затронут в работах В.С. Мухиной. Согласно идеям В.С. Мухиной, в каждом человеке конкурируют два начала: стремление к исследованию и стремление к гомеостазу. Помимо этого, в данной концепции исследовательское поведение рассматривается как «нечто обусловленное филогенезом, поведение, детерминированное исследовательским импульсом» (Мухина, 2006), то есть это характеристика, доставшаяся человеку от животных предков – например, приматов, у которых сильно развиты ориентировочные рефлексы. Человек лишь в процессе развития преобразил эти рефлексы в более социальный вид. Таким образом, человек имеет биологические предпосылки любознательности, которые у человека выражены либо в безусловных рефлексах, либо в исследовательском импульсе.

По мере изучения понятия «любопытность» в отечественной литературе появляется точное понимание различий между любопытством и любознательностью. Любопытство – это, в первую очередь, первичный процесс, проявляющийся до любознательного интереса, и является одним из основных видов потребности. Но, как правило, любопытство не может быть удовлетворено в полном объеме, так как оно не предполагает познания, а только лишь получение информации. Понятие любознательности многомерно и трактуется в разных источниках по-разному. Любознательность – это более сложный вид потребности, она требует познания. В отличие от любопытства, любознательная потребность, как и любая другая, может находиться в состоянии неудовлетворенности. Если человек обладает любознательностью, то он будет стремиться к познанию окружающего мира.

При анализе данного понятия выбраны основные положения различных авторов:

1. Источник любознательности: познавательная потребность, поэтому это ничто иное, как проявление познавательной активности;
2. Любознательность выступает как характеристика психики, проявляющаяся в познании окружающего мира;
3. Это черта характера, индивидуальная психологическая особенность, обусловленная в первую очередь воспитанием и социумом;
4. Любознательность как интеллектуальная способность, проявляющая себя в реакции на окружающую среду.

Таким образом, можно сказать, что в научной литературе отсутствует единство мнений на предмет психолого-педагогической природы феномена любознательности. Одни трактуют данное понятие, как черту характера и изучают специфику её развития только в детском возрасте (Ананьев, 1959), в то время как другие считают любознательность явлением, включающим в себя интеллектуально-эмоционально-волевые составляющие.

По мнению Б.Г. Ананьева любознательность и пытливість являются чертами характера, которые выражают отношение человека к действительности. А.И. Крупновым был разработан целостно-функциональный подход к изучению любознательности, где каждая черта индивидуальности рассматривалась им как целостное образование, включающее в себя несколько компонентов. Б.Г. Ананьев также подчёркивал многокомпонентный состав любознательности. Автор пишет о том, что ядром любознательности является стремление личности быть любознательным (Крупнов, 1988). Под любознательностью в данном случае понимается системное свойство личности, то есть система мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих состояние готовности и постоянство стремлений индивида к освоению новой информации.

У любознательности имеются свои закономерности развития, проявляющиеся в детских вопросах, имеющих познавательную направленность и два пика любознательности, которые приходятся на старший дошкольный и младший подростковый возраст. Ближе к юношескому возрасту в познавательных интересах начинает выражаться избирательность, что обусловлено, в первую очередь, профессиональными интересами личности.

Список использованных источников

1. Ананьев Б.Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика // Вопросы психологии. – М.: Наука, 2002. – С. 204–207.
2. Ананьев Б.Г. Познавательные потребности и интересы // Учёные записки ЛГУ. Психология. – 1959. – Вып. 16, №265 – С. 67–68.
3. Вахрушев М. Общая характеристика развития личности подростка, Ростов на Дону. – М.: Просвещение, 2006. – С. 145–147.
4. Крупнов А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности – М.: Изд-во РУДН, 1988. – С. 88–91.

5. Меньшикова Е.А. О психолого-педагогической природе любопытства и любознательности детей // Вестник ТГПУ, Выпуск 1(79). – Томск: ТГПУ, 2009. – С.155–156.
6. Мухина В. С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности // Народное образование. – 2006. – № 7. – С. 123-127
7. Писарев Д.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1984. – С. 6–22.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000 – С. 467–471.
9. Степанова, Н.А. Познательно-исследовательская деятельность детей: экспериментирование // EuropeanSocialScienceJournal. – 2019. – № 8. – С. 266–268.
10. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1990. – С. 86–92.
11. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1990. – С. 134–147.
12. А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности – М.: Изд-во РУДН, 1988. – С. 88–91.
13. Меньшикова Е.А. О психолого-педагогической природе любопытства и любознательности детей // Вестник ТГПУ, Выпуск 1(79). – Томск: ТГПУ, 2009. – С.155–156.
14. Мухина В. С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности // Народное образование. – 2006. – № 7. – С. 123-127
15. Писарев Д.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1984. – С. 6–22.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000 – С. 467–471.
17. Степанова, Н.А. Познательно-исследовательская деятельность детей: экспериментирование // EuropeanSocialScienceJournal. – 2019. – № 8. – С. 266–268.
18. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1990. – С. 86–92.
19. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1990. – С. 134–147.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ

Цебро Галина Олеговна

Московская международная академия

Беловол Елена Владимировна

кандидат психологических наук, профессор

Московская международная академия

Аннотация. Проблематика развития и становления личности интересует психологов с момента определения психологии как науки. Пристальное изучение коммуникативного поведения человека лежит в основе понимания становления психики человека. В настоящее время значительная часть общения происходит в виртуальном мире, называемом киберпространством, и это для современного мира неоспоримая норма, так как появление такого пространства обязано развитию самой науки. Мир компьютеров, некогда предназначавшийся для решения определенных рабочих задач, стал миром повседневного бытия, со всеми признаками и характеристиками реального мира, стал неотъемлемой частью реального мира.

В статье рассмотрены отдельные аспекты и особенности коммуникативного поведения участников киберпространства. Проанализированы состоятельность такого общения, его влияния на становление психики личности и его последствий.

Ключевые слова: личность, поведение, киберпространство, коммуникация, виртуальная реальность, интернет

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF A PERSON'S COMMUNICATIVE BEHAVIOR IN CYBERSPACE

Galina O. Tsebro

Moscow International Academy

Elena V. Belovol

PhD, Professor

Moscow International Academy

Abstract. The problems of personal development and formation have been of interest to psychologists since the definition of psychology as a science. A close study of human communicative behavior is the basis for understanding the formation of the human psyche. Currently, a significant part of communication takes place in the virtual world called cyberspace, and this is an undeniable norm for the modern world, since the emergence of such a space is due to the development of science itself. The world of computers, once intended for solving certain work tasks, has become the world of everyday life, with all the signs and characteristics of the real world, has become an integral part of the real world.

The article considers some aspects and peculiarities of communicative behavior of participants of cyberspace. The validity of such communication, its influence on the formation of personality's psyche and its consequences are analyzed.

Keywords: personality, behavior, cyberspace, communication, virtual reality, the Internet

Одним из наивеличайших достижений современности – бесспорно, является создание большого количества различных средств коммуникации. Изобретение первых пейджинговых систем, мобильных, сотовых телефонов с поддержанием функций смс, появление интернета

прямо «в кармане», различных компактных гаджетов посредством которых стало возможным общение на разработанных платформах социальных сетей, живых журналов, форумов и, в конечном счете, большого количества мессенджеров. Все это стало востребованным благодаря так называемой World WideWeb – всемирной сети, паутине, сокращенно называемой WWW.

Изобретение интернета и как следствия телефонов, и гаджетов является логичным продолжением изобретенных радио, телевидения – средств, облегчающих коммуникацию. Это удобно, доступно, расширяет возможности общения, сокращает пространство между людьми, и, конечно же, имеет свое влияние на развитие цивилизации в целом. При более детальном изучении феномена виртуализации современного мира, бытовой истории, конечно же стоит предположить, что именно коммуникация, а не общение, выходит на первый план. Это предположение допускается из самой первоначальной цели создания киберпространства. Изначально пейджинговые системы использовались для коротких сообщений, e-mail служил способом обмена деловыми письмами, которые достигали своего адресата с существенной экономией времени. И как раз тут мы наблюдаем психологический феномен киберпространства, когда из коммуникации, коммуникативного поведения образуется общение. Именно в этой точке возникает отличие виртуального мира от реального – в реальном мире взаимодействие людей чаще всего начинается с общения.

Сам термин коммуникация (от латинского *communicatio*) был введен в оборот американским социологом Чарльзом Кули и получил широкое распространение в начале 20 столетия. Он дал следующее определение - коммуникация «механизм, посредством которого становится возможным существование и развитие человеческих отношений- все символы разума вместе со способами их передачи в пространстве и сохранения во времени» [1].

Коммуникация невозможна без определенным образом выработанного коммуникативного поведения личности, которое включает в себя вербальную и невербальную составляющую, реализуемую в ходе осуществления коммуникации. Коммуникативное поведение, в первую очередь, обусловлено нормами, определенными традициями и обычаями того социума, в котором изначально формировался субъект коммуникации. Так, например, общение старшего поколения с младшим в мусульманской стране гораздо более вертикально, чем в европейской; общение между мужчиной и женщиной, в соответствии с европейскими традиционным нормам, является горизонтальным, а в мусульманской культуре - вертикальным; и пр. Исходя из оценки поведения субъекта в ходе осуществления коммуникации, можно коммуникативное поведение разделить на нормативное и не нормативное поведение. Нормы коммуникативного поведения можно систематизировать, основываясь на четырех основных аспекта: общекультурные, ситуативные, групповые и индивидуальные нормы общения [4].

Если в реальности при осуществлении коммуникации, коммуникативное поведение человека может быть весьма предсказуемо исходя из контекста осуществляемой коммуникации, ограниченной временем, пространством, общностью культуры, то в киберпространстве коммуникативное поведение может претерпевать определенные трансформации.

В ходе осуществления коммуникативной деятельности в киберпространстве, так же, как и в реальности, необходимо наличие субъектов коммуникации – тот, кто отправляет сообщение и тот, кто получает сообщение (коммуникатор и реципиент). Коммуникация в киберпространстве не осуществима без определенного кода - своеобразной знаковой системы и каналов, по которым реализуется передача сообщения. Всегда есть предмет, то из-за чего осуществляется коммуникация, отправка сообщения. И конечным результатом всегда будет некое последствие коммуникации, которое проявится в определенном внутреннем состоянии субъектов коммуникации и как следствия их взаимоотношения. Зачастую вступая в коммуникацию в определенных условиях и по определенным причинам, субъекты коммуникации помимо обмена посланиями подвергаются межличностному взаимодействию и быстрее начинают виртуальное общение.

Виртуальное общение, несмотря ни на что остается общением, а это значит, что все виды

переносов будут также осуществляться и во взаимодействии личностей в киберпространстве, также как и в реальном мире. Однако общение будет опосредовано экраном компьютера, планшета, телефона, а значит, будет в первую очередь осуществляться через письменную речь и знаковые системы, что выделяет данную форму общения как межличностного взаимодействия.

Важным различием такого межличностного взаимодействия в киберпространстве, является то, что в процессе коммуникативного поведения, в буквальном смысле, выпадает невербальная составляющая, а значит в ходе киберобщения и коммуникации субъекты общения могут быть лишены мощного чувственного аппарата, позволяющего получать информацию о собеседнике. С другой стороны, изобилие вводимых знаковых систем в процесс общения (смайлики, мемы, картинки, графические изображения, стикеры и пр.) может служить определенным новым не вербализированным средством общения и выражения понятных, обще обусловленных, эмоций, намерений [7].

В настоящее время достаточно часто анонимность рассматривается как негативный психологический аспект коммуникативного поведения в киберпространстве. Действительно, факт анонимности может иметь определенные негативные последствия. Анонимность позволяет осуществлять все виды киберпреследования и свободно выражать киберагрессию по отношению к людям, действиям, событиям, но в большей части интернет пространство может выступать как пространство социализации и удовлетворить потребности личности, которые не всегда могут быть удовлетворены в социуме при иных условиях. Киберпространство однозначно удовлетворяет потребность в получении и обработке большого количества информации и увеличения социальных связей и взаимодействия.

Возвращаясь к мысли о систематизации норм коммуникативного поведения, можно отметить, что киберпространство расширяет представление о времени и территориальных границах, делая возможной коммуникацию в режиме нон стоп, обогащая представление об культурных особенностях, тем самым влияя непосредственно на коммуникативное поведение при межличностном общении, порой то смешивая, то стирая культурные границы.

Опираясь на вышеизложенное, стоит также отметить такой важный аспект как киберидентичность, или виртуальная самоидентификация. Киберпространство дает человеку возможность презентовать себя таким, каким ему хотелось бы быть: придумывать себе личность, пользоваться вымышленными именами, фотографиями и при этом осуществлять общение. С одной стороны, киберпространство в таком контексте можно рассматривать как безопасное место для реализации определенных представлений о себе, с другой стороны, что движет этим желанием и какими могут стать последствия создания новой «вымышленной» личности, а порой и нескольких.

Таким образом, в киберпространстве можно увидеть новое представление, прежде всего, о предметном мире. Новое понимание материального и нематериального мира. Киберпространство однозначно становится частью культуры, порождает новые формы взаимодействия между людьми и расширяет граница самоидентификации.

Список использованных источников

1. Войсунский А. Е. Поведение в киберпространстве: психологические принципы // Человек. 2016. № 1. С. 36-49. URL: <https://chelovek.iphras.ru/article/download/2846/2136>
2. Королева Н. Н. Влияние коммуникации в сети Интернет на личностные особенности пользователей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2004. Т. 4. № 9. С. 168-179. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-kommunikatsii-v-seti-internet-na-lichnostnye-osobennosti-polzovateley>
3. Лучинкина А. И., Лучинкина И. С. Методологические проблемы исследования коммуникативного поведения пользователей в интернет-пространстве // Гуманитарные науки. 2017. № 4. С. 42-46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-problemy>

issledovaniya-kommunikativnogo-povedeniya-polzovateley-v-internet-prostranstve

4. Лучинкина И. С. Когнитивные механизмы коммуникативного поведения в интернет-пространстве // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4. № 3. С. 56-70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyye-mehanizmy-kommunikativnogo-povedeniya-v-internet-prostranstve>

5. Лучинкина И. С. Поведение личности в современной цифровой среде // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. 2023. Т. 6. № 3. С. 51-58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povedenie-lichnosti-v-sovremennoy-tsifrovoy-srede>

6. Первушина В. Н., Савушкин Л. М., Хуторной С. Н. Особенности коммуникации в киберпространстве // Вестник ВГУ. Серия: Философия. 2017. № 1. С. 59-71. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/phylosophy/2017/01/2017-01-05.pdf>

7. Усачева А. В. Психологические особенности интернет-коммуникаций // Вестник университета. 2014. № 1. С. 277-281. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-internet-kommunikatsiy>

8. Ayeni O. J., Madugba J. O., Sanni J. O. Behavior and Social Networking. 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/366311413_Cyberpsychology_Behavior_and_Social_Networking (date of the application: 27-03-2024).

9. Khawrin M. K., Nderego E. F. Psychological Challenges of Cyberspace: A Systematical Review of Meta-analysis // Indian Journal of Health and Well-being. 2022. Vol. 13. N. 3. P. 294-300. URL: https://www.researchgate.net/publication/364174812_Psychological_Challenges_of_Cyberspace_A_Systematical_Review_of_Meta-analysis

ФОРМИРОВАНИЕ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Шадрина Мира Валентиновна

Московская международная академия

Беловол Елена Владимировна

кандидат психологических наук, профессор

Московская международная академия

Аннотация. В статье отражено влияние воспитания, принятого в семье, на формирование в будущем пищевой зависимости у ребенка. Показана взаимосвязь определенных типов воспитания с последствиями в виде конкретного заболевания.

Ключевые слова: пищевое поведение, детско-родительские отношения, базовые потребности, воспитание, анорексия, булимия, расстройство пищевого поведения, РПП, здоровая личность

FORMATION OF A CHILD'S EATING BEHAVIOR IN THE CONTEXT OF CHILD-PARENT RELATIONS

Mira V. Shadrina

Moscow International Academy

Elena V. Belovol

PhD, Professor

Moscow International Academy

Abstract. The article reflects the influence of upbringing adopted in the family on the formation of a child's food addiction in the future. The interrelation of certain types of upbringing with the consequences in the form of a specific disease is shown.

Keywords: eating behavior, child-parent relationships, basic needs, parenting, anorexia, bulimia, eating disorder, RPP, healthy personality

А.Маслоу принадлежит выражение: «Если человеку нечего есть и если ему при этом не хватает любви и уважения, то все-таки в первую очередь он будет стремиться утолить свой физический голод, а не эмоциональный». Согласно его теории о пяти базовых потребностях человека физиологические потребности являются основными. Физиологические потребности включают в себя необходимость в полноценном отдыхе, сне, утоление жажды и голода, тактильные потребности, потребности в любви. Физиологические потребности занимают первый уровень в пирамиде потребностей А.Маслоу. Потребности более высокого порядка - это потребность в безопасности, социальные потребности, потребности в признании и самоактуализации. На протяжении всей своей жизни человек стремится удовлетворить эти потребности. Если потребности низкого порядка закрываются, то появляется возможность для реализации на более высоких уровнях.

Создание благоприятной обстановки для удовлетворения всех базовых потребностей для ребенка является ответственностью родителей. С младенчества до позднего подросткового возраста через воспитательные процессы ребенку передаются основные навыки, которые в дальнейшем будут способствовать его взаимодействию в социуме. Родители закладывают в детях не только социально-приемлемые нормы и правила адекватного поведения в обществе, культурные ценности и другие смысловые компоненты межличностного взаимодействия, но вместе с тем формируют определенное пищевое поведение.

С младенческого возраста ребенок улавливает от родителей паттерны поведения в различных жизненных сферах, в том числе и по отношению к еде. Так формируется пищевое поведение человека. Таким образом, правильно выстроенный воспитательный процесс, при котором ребенок получает достаточно внимания со стороны своих родителей, служит формированию зрелой здоровой личности. Умение своевременно и правильно закрывать базовые потребности присуще успешной личности. Отсутствие таких умений может являться провоцирующим фактором для развития различного рода зависимостей.

Пищевая зависимость при этом является наиболее ранней и наиболее распространенной по сравнению с другими. При дефиците внимания к себе со стороны близких людей, в особенности матери, ребенок при любой возможности старается “заесть” душевную пустоту. Потребление пищи дает ощущение насыщенности и удовлетворения и на какое-то время потребность в внимании значимого взрослого отходит на второй план. Если игнорирование нужд ребенка продолжается длительное время, то “заеданий” становится больше. Такое поведение закрепляется при многократном повторении. И чем дольше длится подобная ситуация, тем больше негативных психологических факторов добавляется к состоянию ребенка. Он начинает думать, что о нем не просто не думают, не вспоминают, это он такой плохой и поэтому его избегают.

Со временем еда приобретает манипулятивную функцию. Ребенок позволяет себе поесть, если смог чего-то добиться или, наоборот, чрезмерно пичкает в себя еду, чтобы заглушить боль, стресс, переживания. Пока это не является проблемой и не заметно окружающим, но уже имеет зачаточный характер пищевой аддикции. Уже в дошкольном и младшем школьном возрасте ребенок способен осознанно поощрять или наказывать себя с помощью еды. Например: “я бездарь, ни на что не годен, пока я не сделаю уроки, я не буду кушать”, “я ничего не могу исправить, лучше я поем” и т.п. Как известно, подобное поведение характерно для людей с анорексией и булимией.

Отличительными особенностями людей страдающих булимией, являются тревожность, мнительность, неуверенность в себе, нерешительность, склонность к подчинению, избегание переживаний, стрессовых ситуаций. Это служит подтверждением тому, что манипуляции с едой в детском возрасте в дальнейшем приводят к расстройствам пищевого поведения (РПП). Люди с анорексией имеют высокий уровень маскулинности, стараются всегда во всем быть лучшими, первыми, добиваться результатов любой ценой, перфекционисты, обладают истерическим типом характера.

В настоящее время РПП принято рассматривать как многофакторные расстройства. Соответственно, чем больше факторов риска, тем выше вероятность, что у человека возникнет РПП [3, с.88]. В данной статье раскрываются провоцирующие факторы, лежащие в основе детско-родительских отношений.

Так, если рассматривать отношения между детьми и родителями в семье с булимическим синдромом, то здесь основными признаками будут довлеющее влияние со стороны одного или обоих родителей, неконструктивная критика, недостаток внимания, эмоциональное насилие. Подавляемый член семьи будет проявлять стремление к перфекционизму, некоему идеалу, в то же время, испытывая недовольство самим собой. У всех членов семьи зачастую складывается негативное отношение друг к другу.

Ребенок в такой семье возможность стабилизировать напряженную ситуацию видит только через прием пищи, поскольку на родителей повлиять не может, может только снизить свою тревожность. Он избирает стратегию поведения, которая помогает облегчить его эмоциональное состояние, а еда при этом служит инструментом, способствующим разрешению конфликта. Многократное повторение конфликтных ситуаций часто заставляет ребенка думать, что это он является причиной конфликтов. И в следующий раз, когда ребенок пытается поощрить себя, у него складывается понимание, что только он является проблемой и его необходимо наказать. Таким образом, пища из поощрения становится наказанием.

Каждый раз ребенок стремится съесть все больше. В дальнейшем подобное поведение способствует потере самоконтроля за съеденную пищу и вызывает глубокое чувство вины.

Во взрослой жизни человек, страдающий булимическим синдромом, поведение, сформированное в родительской семье, использует в других жизненных сферах. Те чувства и эмоции, которые он испытывал в детстве при взаимодействии с родителями, сейчас он испытывает при взаимодействии с другими людьми. В частности, это ориентация на поиск социального одобрения, стремление быть удобным для близких, выполнять все наилучшим образом, перфекционизм, одновременное ощущение чувство вины, стыда, страха, агрессии, обиды и невозможность совладать с собой.

В построении личных и профессиональных контактов люди, страдающие булимией испытывают такую же двойственность, амбивалентность. С одной стороны им хочется иметь близкие открытые взаимоотношения, но при этом они испытывают сильный страх «слиться» с человеком; стремятся к автономии, но боятся остаться в одиночестве. Они хотят всего «сразу и сейчас». В результате зависимые не умеют правильно выстраивать собственные границы, а их поведение характеризуется хаотичностью – они либо «вцепляются» в собеседника, либо, наоборот, совершенно неожиданно прекращают с ним всякое общение [2, с.101].

Таким образом, мы видим, что принципы воспитания, принятые в определенных семьях являются главным фактором, влияющим на формирование пищевой аддикции и ведущим к РПП. Причем многие источники указывают на совместную семейную передачу негативных факторов, повышенные показатели перфекционизма и реактивности на стресс у родственников пациентов с булимией, не страдающих расстройствами пищевого поведения [7, с.179].

Другим проявлением расстройств пищевого поведения является такое заболевание, как анорексия. Данное состояние также является следствием негативистично выстроенного процесса воспитания. В случае с анорексией воспитание ребенка основывается на родительской авторитарности, подавляемости, агрессивности, отсутствии автономности для ребенка. Выделяют пять основных стилей воспитания, при которых велик риск развития анорексии у ребенка.

Доминирующая гиперпротекция - это проявление гиперопеки со стороны родителей, наложение различного рода запретов, требований, указаний. В совместных занятиях ребенку не позволяется проявить самостоятельность, любые просьбы, которые даются ребенку, впоследствии выполняет сам родитель. Ребенок часто задействуется как исполнитель. Такое воспитание приводит к безынициативности ребенка, неумению отстоять свою позицию, нерешительности, либо к контрреакциям с его стороны.

1. Потворствующая гиперпротекция - воспитание строится по типу “кумир семьи”. При таком стиле воспитания ребенка покровительствуют, его боготворят. Ребенок вырастает с большим уровнем притязаний, непомерным стремлением к лидерству, не умея при этом проявить упорство и выдержку в достижении своих целей.

2. Гипопротекция - это стиль воспитания подразумевает полное игнорирование и отсутствие интереса к успехам ребенка. В семье даже если и существуют какие-то правила, то часто они формальны. Полностью отсутствует родительский контроль и поддерживающая функция взрослых.

3. Повышенная моральная ответственность. Воспитательный процесс здесь заключается в ожидании от ребенка достижения больших успехов, требования нести ответственность за близких людей. Ребенку присваивается статус “глава семьи” с соответствующими надеждами. Реальные интересы ребенка при этом игнорируются.

4. Эмоциональное отвержение. При этом стиле воспитания ребенок чувствует себя обузой, чувствует свою ненужность. Со стороны родителей ребенку не оказывается поддержки, опоры. Ребенок испытывает острый недостаток любви и заботы, незащищенность, покинутость, неуверенность в себе.

При перечисленных стилях воспитания ребенок рано или поздно вырабатывает в себе

чувство озлобленности, агрессивности на сложившиеся обстоятельства. Часто такие дети в попытке угодить своим родителям оказываются “образцовыми”, успешными в школе, на дополнительных занятиях и во внеурочной деятельности. Они понимают, что не смогут достичь идеала, их самооценка падает, происходит эмоциональный срыв. После этого такие дети могут себя наказывать, помимо физических наказаний, они также наказывают себя едой. В основном в семьях страдающих анорексией подростков наблюдается подавление отцов матерями или иными женскими авторитетными фигурами, что приводит к доминированию последних. В этой связи ценность отцовской фигуры нивелируется, и зачастую мужчины уходят из семьи, не выдерживая эмоционального гнета, следствием чего является расширение доминантных импульсов матери и обострение внутрисемейного кризиса, ведущее к анорексии [6, с.2088].

Таким образом, у людей, страдающих анорексией, формируется несколько иное пищевое поведение, чем у людей с булимическим синдромом. Если булимичи наказывают себя едой, то анорексички ограничивают себя в приеме пищи. Общих у тех и других является то, что еду они используют в качестве инструмента.

РПП представляют собой гетерогенную группу состояний, определяемых патологическими привычками питания, связанными с изменениями веса и социальным поведением, оказывающими большое влияние на качество жизни человека и его способность функционировать в обществе [8]. Часто, РПП бывает сложно диагностировать в виду того, что сам зависимый намеренно скрывает или даже не осознает тот факт, чем для него является еда - угроза или ценность. Привычки, сформированные годами, камуфлируют истинные потребности человека, они носят произвольный, автоматический характер, возникающий в конкретной жизненной ситуации. То есть РПП – это, прежде всего, психическое расстройство, представляющее собой группу поведенческих психических заболеваний, при которых человек употребляет пищу не для насыщения, а для устранения эмоционального дефицита и поднятия настроения [5, с.361].

Подводя итоги, следует отметить, что любые типы РПП имеют значительно больший показатель среди девушек. К ним чаще предъявляются завышенные требования в повседневной жизни, в учебе, во внешнем виде. На вопрос, касающийся желаний проводить свободное время с родителями, девушки из группы риска значимо чаще отвечают отрицательно [1, с.40]. При всех видах пищевой зависимости у зависимого человека проявляется социальная дезадаптация, низкая ориентированность на себе, неуверенность в себе, психологические трудности в принятии себя. Профилактика зависимого поведения поможет избежать развития осложнений, предотвратит усугубления заболевания. Самое важное в этом деле — бороться с психологическими предпосылками возникновения заболевания. Особое внимание нужно обращать родителям на высказывания в семье, поведение ребенка и его пищевое поведение дома. Для того, чтобы избежать возможных рисков для себя и своих близких, необходимо с самого начала выстраивать надежные, гармоничные, доверительные и здоровые отношения с собой и своим окружением [4, с.92]. Для ребенка семья является плацдармом, создающим условия для его физического и психического развития. Прежде всего от родителей зависит создание благоприятных условий, способствующих воспитанию здоровой, гармоничной личности.

Список использованных источников

1. Александрова Р.В., Мешкова Т.А. Особенности внутрисемейных отношений девочек-подростков с риском нарушений пищевого поведения. Клиническая и специальная психология 2016; 5 (2): 33–45.
2. Бенелли, А. В. Эффективность мультимодальной программы коррекции иррациональных взглядов лиц с патологическим физическим перфекционизмом и пищевой зависимостью / А. В. Бенелли // Вестник Московского информационно-технологического

университета - Московского архитектурно-строительного института. – 2021. – № 4. – С. 100-105.

3. Кабичева, Н. О. Психологические особенности лиц с расстройствами пищевого поведения: обзор литературы / Н. О. Кабичева // Инновационная наука. – 2023. – № 1-1. – С. 87-90.

4. Мезенова, А. А. Медико-социальная работа в профилактике расстройств пищевого поведения молодежи / А. А. Мезенова // Форум молодых ученых. – 2022. – № 2(66). – С. 90-92.

5. Психологическое состояние студентов со склонностью к расстройству пищевого поведения / А. М. Киселева, Н. К. Карамурзаев, Л. А. Костина, А. С. Кубекова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11, № 2-1. – С. 359-367.

6. Телибаева, Н. О. Детско-родительские отношения как психологический фактор развития анорексии в подростковом возрасте / Н. О. Телибаева // Инновации. Наука. Образование. – 2022. – № 51. – С. 2085-2089.

7. Чадаева, Д. А. Комплексный обзор генетических, психологических и социальных факторов риска и профилактики нервной булимии: восемь основных теорий / Д. А. Чадаева, В. Г. Подсевакин, С. В. Кирюхина // Научный Альманах ассоциации France-Kazakhstan. – 2023. – № 3. – С. 176-188.

8. Hay P., Mitchison D., Collado A.E.L., González-Chica D.A., Stocks N., Touyz S. Burden and health-related quality of life of eating disorders, including Avoidant/Restrictive Food Intake Disorder (ARFID), in the Australian population. J Eat Disord. 2017; 5: 21.

СПОРТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ПСИХОЛОГИЯ И НАУКА О СПОРТЕ И ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЯХ

Шлепанов Алексей Витальевич

аспирант 1 курса Московской международной академии

Аннотация. В статье рассматривается спортивная психология как наука и практика, использующая психологические знания и навыки для решения проблем оптимальной эффективности и благополучия спортсменов. Описаны такие психологические проблема как агрессивность, тревожность, наличие и формирование мотивации в контексте спорта высоких достижений.

Ключевые слова: спортивная психология, спорт высоких достижений, тревожность, агрессивность, мотивация, теории мотивации

SPORT PSYCHOLOGY: THE PSYCHOLOGY AND SCIENCE OF SPORT AND PHYSICAL ACTIVITY

Alexey V. Shlepanov

1st year postgraduate student of the Moscow International Academy

Abstract. The article discusses sport psychology as a science and practice that uses psychological knowledge and skills to address the optimal performance and well-being of athletes. Such psychological problems as aggression, anxiety, motivation and its formation in the context of high performance sport are described.

Keywords: sport psychology, high performance sport, anxiety, aggression, motivation, motivation theories

В своей работе «Управление командой психологов: обеспечение психологической поддержки на соревнованиях по бегу на длинные дистанции» Карла Мейен дает такое определение спортивной психологии: «Спортивная психология - это понимание спортивных результатов, психических процессов и благополучия людей в спортивной среде с учетом психологических теорий и методов» (Meijen, 2017). Это определение является только одним из множества определений спортивной психологии, так как до сих пор нет полного и международно-признанного определения спортивной психологии. Европейская федерация спортивной психологии (FEPSAC) предложила следующее определение: «спортивная психология занимается психологическими основами, процессами и последствиями психологической регуляции связанной со спортом деятельности одного или нескольких лиц, выступающих в качестве субъекта(ов) деятельности» (1995). Это определение указывает на то, что спортивная психология пытается улучшить спортивные результаты и помочь спортсменам лучше концентрироваться, эффективно справляться с соревновательным стрессом и более эффективно тренироваться. Более того, спортивная психология также пытается понять влияние долгосрочного участия в спорте на развитие личностных ресурсов спортсменов в условиях организованного соревновательного спорта. Термин «спорт» используется в качестве зонтичного термина, который включает в себя различные виды спорта, физических упражнений и других физически активных занятий. Эти виды физической активности также используются в других условиях, таких как организованное физическое воспитание, досуг и реабилитация (оздоровление).

Еще одной важной особенностью спортивной психологии является ее двойственная природа. С одной стороны, она является частью психологии, с другой – ее база знаний связана с науками о спорте, направленными на понимание человеческой деятельности в

данном конкретном контексте. Таким образом, в прикладном плане эти два источника знаний помогают лучше понять человека, окружающую среду и ключевые аспекты спортивной деятельности.

В настоящее время спортивная психология широко признана как средство, дающее спортсмену решающее преимущество перед его конкурентами. И хотя она необходима для поддержания высоких результатов у элитных спортсменов, она также дает представление об оптимизации функционирования в различных сферах жизни и за пределами спорта. В результате психологические процессы и психическое благополучие все чаще признаются жизненно важными для стабильно высоких спортивных результатов спортсменов всех уровней, когда человек серьезно стремится к достижению своих пределов. Действительно, как пишет когнитивный психолог Массимилиано Каппуччио, «физической подготовки и упражнений недостаточно, чтобы преуспеть в соревнованиях». Вместо этого ключевые элементы психической подготовки спортсмена должны быть «идеально настроены на вызов» (Carrusio et al., 2024).

Спортивная психология изучает психологические факторы, влияющие на спортивные результаты, а также то, как участие в спорте влияет на психологическое и физическое состояние спортсменов. Исследователи в этой области изучают так же, как психология может быть использована для оптимизации спортивных результатов и как физические упражнения могут улучшить настроение и снизить уровень стресса. Спортивные психологи обучают спортсменов когнитивным и поведенческим стратегиям, чтобы помочь им оптимизировать свои эмоциональные переживания, спортивные результаты и психическое состояние, как во время тренировок, так и на соревнованиях. Психологи обеспечивают улучшение спортивных результатов, повышение мотивации, обучают управлению стрессом, борьбе с тревогой и повышению психической устойчивости. При этом совершенно незаменимой становится помощь психологов в реабилитации после травм, в создании команды, в борьбе с выгоранием и др. (Simkus, 2022). Так, например, в исследованиях, направленных на понимание пределов выносливости, было показано, что психологические переменные являются решающим фактором в прекращении усилий, а не мышечная усталость. Мозг буквально ограничивает тело. Помимо выносливости, психические процессы играют не менее важную роль в других аспектах спортивного успеха, таких как сохранение концентрации, преодоление травм, преодоление неудач и достижение успеха. (McCormick 2019).

При этом все действия и рекомендации психологов научно обоснованы, и таким образом, спортивная психология – это не только область прикладная, но и раздел психологии, в рамках которого происходит активный научный поиск: изучаются поведенческие реакции, эмоциональные, когнитивные реакции в контексте спортивной деятельности.

Одним из направлений научных исследований является агрессивность. В спорте агрессивность – одна из проблем, возникающих у спортсменов в процессе отстаивания своей победы, причем как в командных, так и в индивидуальных видах спорта. Агрессивность - это негативное поведение, направленное на причинение вреда другому человеку. В целом агрессивность в спорте определяется как намеренное нанесение вреда сопернику, выходящее за рамки, установленные правилами конкретного вида спорта. Это включает в себя как физическое, так и психологическое воздействие на другого человека. Можно выделить несколько типов агрессии. На основе проявления агрессивного поведения психологи различают следующие группы конкретных видов спорта:

- ✓ виды спорта, где агрессивность является неотъемлемой частью спортивного выступления (боевые виды спорта) и рассматривается как необходимая и допустимая;
- ✓ виды спорта, где агрессивность не является неотъемлемой частью спортивного выступления, но может проявляться (например, футбол, баскетбол);
- ✓ виды спорта, где повышенный уровень агрессивности не ожидается, но может проявляться в редких случаях (например, велоспорт, легкая атлетика);

✓ виды спорта, в которых не допускается прямой физический контакт (например, фигурное катание, синхронное плавание, гимнастика). (Rookwood, 2012).

Существует множество условий, которые могут спровоцировать агрессивное поведение. На агрессивную реакцию влияют такие факторы, как личностные и ситуационные характеристики, а также взаимодействие когнитивных и аффективных диспозиций индивида (Allen, Anderson, & Bushman, 2018). Агрессивность может быть вызвана болью, расстройством, гневом, шумом зала, возбуждением, групповым влиянием, стремлением к победе или награде, достижением конкретных целей и пр.

Генетика или химические факторы могут повлиять на агрессивное поведение человека. Человек может вести себя агрессивно из-за генетической предрасположенности, при этом употребление алкоголя или психоактивных средств могут снизить уровень самосознания и самоконтроля. Кроме того, ряд социальных факторов, таких как широкое освещение агрессии в спорте через социальные сети также заставляет спортсменов подражать поведению ролевых моделей. Все эти причины могут спровоцировать и усилить потенциальное агрессивное поведение в спорте (Краев, 2018).

Другой психологической проблемой является мотивация. Мотивация является ключевым фактором, определяющим поведение в спорте. Она представляет собой сложную конструкцию, в которой спортсмены имеют разнообразные и динамичные мотивы для инициирования, направления, поддержания и прекращения усилий. Спортсмены могут быть мотивированы внутренними или внешними факторами или их сочетанием, которые могут меняться в зависимости от контекста и времени. В связи постоянным интересом к мотивации были разработаны теории, оценены факторы социальной среды, определены детерминанты и изучены другие переменные в попытке понять не только спортивную мотивацию, но и мотивацию как психологический феномен в целом. Так, например, в рамках психологии высших достижений была разработана и активно используется иерархическая модель внутренней и внешней мотивации, являющейся продолжением теории самоопределения (Clancy et al., 2016).

Теория самоопределения (Deci and Ryan, 1985, 2002) является одним из наиболее широко изученных теоретических конструктов в последние годы в различных контекстах (Vallerand et al., 2008), включая и спорт. Эта теория предполагает, что люди могут быть вовлечены в деятельность по разным причинам или мотивам, и эти причины могут выступать как мотивационные регуляторы, которые в большей или меньшей степени самоопределяются (автономны). Дечи и Райан (Deci and Ryan, 1985) предположили, что шесть различных форм регуляции могут быть расположены вдоль континуума самоопределения, при этом поведение варьируется от высокого уровня автономии (внутренняя мотивация), до среднего уровня (внешняя мотивация) и до низкого уровня (амотивация). В частности, эти поведенческие регуляции обозначаются как внутренняя регуляция, интегрированная регуляция, идентифицированная регуляция, интроецированная регуляция, внешняя регуляция и амотивация.

Внутренняя мотивация присутствует, когда человек выполняет деятельность только ради удовольствия от нее, не ожидая вознаграждения и не пытаясь избежать наказания. На другом конце континуума находится амотивация, когда у человека нет никакой мотивации заниматься какой-либо деятельностью (Deci and Ryan, 2000). Люди, не мотивированные на занятия спортом, не стремятся к социальным, аффективным или материальным целям; вместо этого они испытывают негативные ощущения, такие как некомпетентность, апатия и даже депрессия (Vallerand, 2001). Внешняя мотивация находится между крайностями внутренней мотивации и амотивации и означает выполнение деятельности с целью получения какого-то отдельного результата (Ryan and Deci, 2000).

Внешняя мотивация включает в себя поведение, связанное с каким-либо отдельным результатом, и включает в себя четыре поведенческие регуляции: интегрированная регуляция - наиболее самоопределяемая (автономная) форма внешней мотивации, и представляет

поведение, которое соответствует самооценке и системе ценностей индивида (например, баскетболистка, которая участвует в соревнованиях, потому что участие в спорте соответствует ее ценностям); идентифицированная регуляция представляет собой действия, которые совершаются по собственному желанию, хотя сами по себе они не являются привлекательными (например, футболист, который занимается силовыми упражнениями, потому что, хотя ему это не нравится, он понимает, что это способствует его результативности); интроецированная регуляция существует, когда человек интернализирует, но не одобряет внешние силы (например, гимнаст, который участвует в соревнованиях, чтобы избежать чувства вины или стыда); наконец, внешняя регуляция относится к поведению, которое регулируется из внешних источников (например, пловец, который занимается, чтобы получить признание родителей или тренеров).

В целом, автономная мотивация включает в себя действия, которые спортсмены совершают добровольно, и, следовательно, включает в себя внутреннюю мотивацию, интегрированную регуляцию и идентифицированную регуляцию. Напротив, контролируемая мотивация предполагает внутриличностное или межличностное принуждение и, следовательно, включает в себя интроективную и внешнюю регуляцию. Амотивация находится на наименее самоопределенном конце мотивационного континуума и определяется как отсутствие намерения действовать.

Иерархическая модель внутренней и внешней мотивации обеспечивает основу для понимания детерминант и последствий мотивации на глобальном (личность), контекстуальном (жизненная сфера) и ситуативном (состояние) уровнях (Vallerand, 1997). В частности, она предполагает, что степень удовлетворения базовых психологических потребностей социально-средовыми факторами влияет на то, в какой степени мотивация считается самоопределенной, что впоследствии приводит к аффективным, когнитивным или поведенческим последствиям (Vallerand, 1997; Ильинский, 2013).

Еще одной психологической проблемой, с которой работают спортивные психологи это тревожность. Спортивная тревожность – это сложная, многомерная конструкция, которая определяется как негативное эмоциональное состояние, связанное с активацией или возбуждением организма. Несмотря на то, что тревожность является негативным эмоциональным состоянием, ее влияние на спортивные результаты может быть как положительным, так и отрицательным, а для некоторых и вовсе отсутствовать в зависимости от факторов, связанных со спортсменом, видом спорта и поставленной задачей (Вареников, 2012).

Существует два основных типа тревожности. Во-первых, тревожность личностная. Это личностное ядро и постоянное беспокойство или поведение независимо от ситуации. Во-вторых, тревожность ситуативная. Она изменчива и варьируется в зависимости от ситуации (Романенко, 2019). Это временное состояние настроения, которое включает в себя два типа: когнитивную тревогу и соматическую тревогу. Когда спортсмен испытывает беспокойство и негативные мысли (когнитивная тревожность), это приводит к тому, что он плохо принимает решения и снижает уровень концентрации, увеличивая количество ошибок. Это можно диагностировать по увеличению соматической реакции на тревогу, таких как учащение сердцебиения, потоотделение и повышение кровяного давления. Некоторые из этих симптомов тревоги полезны для спортивных результатов, но если спортсмен воспринимает их как происходящие из-за того, что он не в состоянии справиться с требованиями деятельности, они еще больше усиливают когнитивную тревогу (Вареников, 2012).

В заключение следует отметить, что психология в спорте может улучшить психологию спортсменов, потому что для каждого спортсмена она может оказать положительное влияние на успех в достижении победы. Изучаемые спортивной психологией проблемы, такие как мотивация, тревожность и агрессия, влияют на спортсменов. Мотивация в спорте может побудить спортсменов определить цели, которых они хотят достичь, и повлиять на то, чтобы игроки были более увлечены игрой. Далее, агрессивные спортсмены могут доказать уровень

страха соперника и снизить его уверенность во время матча. Это говорит о том, что победа может быть достигнута благодаря психологии спортсмена. Таким образом, спортивная психология пытается решить конкретные практические задачи, улучшая спортивные результаты и помогая тем самым спортсменам раскрыть свой потенциал в спортивной среде.

Список использованных источников

1. Agurruza Jesús (22 Mar 2024): *Winning with mētis: embodied virtues in sport practice, from Odysseus to Maradona*, Sport, Ethics and Philosophy.
2. Allen, Anderson, & Bushman. The General Aggression Model. April 2017. *Current Opinion in Psychology* 19.
3. Deci E., Ryan R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum Press.
4. Deci E., Ryan R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychol. Inq.* 11, 227–268.
5. Deci E., Ryan R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York, NY: The University Rochester Press.
6. McCormick Alister, Meijen Carla, Anstiss Paul A. & Jones Hollie S. Self-regulation in endurance sports: theory, research, and practice. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, Volume 12, 2019 - Issue 1. Review, Published Online: 09 May 2018 |
7. Meijen, C., Day, C., & Hays, K. F. (2017). Running a psyching team: Providing mental support at long-distance running events. *Journal of Sport Psychology in Action*, 8(1), 12–22.
8. Rookwood, J., & Pearson, G. (2012). The hoolifan: Positive fan attitudes to football “hooliganism.”
9. Ryan R., Deci E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am. Psychol.* 55, 68–78.
10. Sánchez-García Raúl, Cappuccio Massimiliano L. Lorenzo & Ilundáin-
11. Simkus, J. (2022). What Is Sports Psychology? *Simply Psychology*. www.simplypsychology.org/sports-psychology.htm
12. Vallerand R. J. (1997). “Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation,” in *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 29, ed M. P. Zanna (San Diego: Academic Press;), 271–360.
13. Vallerand R. J. (2001). “A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise settings,” in *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (Champaign, IL: Human Kinetics;), 321–357.
14. Vallerand R. J., Pelletier L. G., Koestner R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Can. Psychol.* 49, 257–262.
15. Вареников Н. А. Преодоление тревожности в спорте // *Вестник ВГТУ*. 2012. №10-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preodolenie-trevozhnosti-v-sporte> (дата обращения: 30.04.2024).
16. Ильинский С. В. Особенности мотивации спортсменов в различных видах спорта // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология*. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-sportsmenov-v-razlichnyh-vidah-sporta> (дата обращения: 30.04.2024).
17. Краев Ю. В., Мерзлякин А. А. Проявление агрессии в спорте // *Московский экономический журнал*. 2018. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-agressii-v-sporte> (дата обращения: 30.04.2024).
18. Романенко О.Н. Классические представления о тревожности // *Форум молодых ученых*. 2019. №3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassicheskie-predstavleniya-o-trevozhnosti> (дата обращения: 30.04.2024)

ТЕОРИЯ ЯЗЫКА, ПЕДАГОГИКА И ЛИНГВОДИДАКТИКА

THE PECULIARITIES OF ONYM'S TRANSLATION IN CHILDREN'S LITERATURE

Evgeniya S. Gilyeva

Moscow State Institute of International Relations

Anastasiya A. Nosova

Moscow International Academy

Abstract. The article discusses the relevance of the translatability of proper names in children's literature in the context of globalization and increased intercultural activity. Special attention is given to speaking names, which have emotional and imagery potential and require an individual approach in translation. The authors of the article refer to various studies conducted in the field of onomastics and translation studies emphasizing the difficulty of conveying the semantic and emotional load of proper names into another language. Attention is drawn to the role of proper names in creating a unique atmosphere of the text and developing imagination in young readers. The article sheds light on the problems that arise in the translation of proper names in children's literature and emphasizes their importance in modern linguistics and translation studies.

Keywords: proper name, onym, translation of proper names, children's literature, speaking proper names

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ОНИМОВ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Гилёва Евгения Сергеевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка
«Московского государственного института международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации»

Носова Анастасия Александровна

магистрант Московской Международной Академии

Аннотация. В статье рассматривается актуальность переводимости имен собственных в детской литературе в условиях глобализации и возросшей межкультурной активности. Особое внимание уделяется "говорящим" именам, которые обладают эмоционально-образным потенциалом и требуют индивидуального подхода при переводе. Авторы статьи ссылаются на различные исследования, проводимые в области ономастики и переводоведения, подчеркивая сложность передачи смысловой и эмоциональной нагрузки имен собственных на другой язык. Обращается внимание на роль имен собственных в создании неповторимой атмосферы текста и развитии воображения у юных читателей. Статья проливает свет на проблемы, возникающие при переводе имен собственных в детской литературе, и подчеркивает их значение в современном языкознании и переводоведении.

Ключевые слова: имя собственное, оним, перевод имен собственных, детская литература, "говорящие" имена собственные

Introduction

The translatability of onyms in fiction is taking on a new aspect in the context of globalization and the growth of intercultural activity. Speaking names that are filled with emotional and imaginative potential are of particular interest. This interest is primarily due to the fact that they represent a special lexical layer and require an individual approach in translation.

Children's literature is rapidly developing, and examples of author's proper names are constantly being added. Since it is not possible to develop a unique method for translating vocabulary of this kind, the study of this direction is relevant in modern linguistics and translation studies.

The problem of onomastic translation has been the subject of many researches. We can distinguish such researchers as A.V. Superanskaya (1973), N.V. Podolskaya (1978), Y.A. Karpenko (1986) in the field of onomastics. S.I. Vlahov and S.P. Florin (2012), V.N. Komissarov (1990), A.V. Fedorov (1983) had made a significant contribution to translation studies.

In this article we consider the problems of translating onyms in children's literature. Children's literature is full of proper names that are often speaking, self-explanatory and usually carry a certain semantic load. Translation of these onyms can pose difficulties. For example, such fictional names as Glenstorm, Crookshanks, Moosling, Heffalump.

The Significance and Classification of Proper Names (Onyms) in Linguistics and Literature

As stated in the linguistic encyclopedic dictionary: 'Proper name (onym) (calque from Latin *nomen proprium*; onym from Greek *ὄνομα*, *ὄνομα* name, title) is a word, phrase, or sentence that serves to distinguish the named object from a series of similar ones, individualizing and identifying the given object.' [Linguistic...https].

Onyms encompass a wide and diverse range of vocabulary, leading to numerous classifications. One of the most common is the universal classification by A. Bach expanded by A.V. Superanskaya. This system categorizes proper names according to the objects they refer to. This classification is known as an object-nominative. Additionally, A.V. Superanskaya differentiates between naturally formed onyms and those that are artificially created. A group of book onyms should be signed out in a special group. They can be referred to as 'poetonyms', author's onyms.

V.V. Vinogradov noted that proper names in literary texts represent a complex semantic-pragmatic unity: proper names serve as a 'link between the text, the author, and the extratextual reality, allowing to connect the depicted reality to an objective spatial-temporal continuum' [Vinogradov 2009: 21].

The Role and Translation Challenges of Proper Names in Literature

Proper names in a work of art serve as a bridge between reality and the artistic world created by the writer. In this regard, proper names play a significant role in the system artistic tools for expression. They can serve as an indicator of the author's attitude towards a character, the relationships between characters, and also create a certain atmosphere. For example, in 'The Lord of the Rings' friends call 'Peregrin Took Pippin', while strangers refer to him as 'Master Pippin' or by his full name. Sam's respect to Frodo is shown by the way he addresses to him as 'Master Frodo'.

Analyzing of proper names in literature is attracting more and more attention among linguists. Such names in literary works acquire additional functions related to specific authorial tasks, as well as they acquire new qualitative characteristics and assume a new role.

Proper names in children's literature serve a crucial role in creating a distinct ambiance and nurturing the creativity of young readers. The writer meticulously selects character names based on their phonemic and morphemic composition, which can evoke additional emotional and expressive tints. For instance, the name 'Eeyore' for the donkey is an onomatopoeia of a donkey's bray. The name Woolze carries multiple connotations, encompassing of a puzzle; 'weasel' (an animal), also known as 'bamboozle' (to deceive, mystify); 'waddle' (to walk awkwardly); "waul" (cry, meow); 'whale' (something huge, colossal); 'wheeze' (heavy breathing, wheezing); 'whelp' (baby, offspring); 'whezz' (whistle, buzz); 'wild' (untamed, uncontrollable); 'wolf' (dangerous); 'wool' (fluffy). When combined, these semantic elements conjure an image of 'something mysterious, deceptive, walks awkwardly, with heavy breathing; huge, screaming or meowing; covered with wool; wild; maybe a wolf cub or a weasel'. That aligns with what Winnie the Pooh and Piglet might have envisioned when discussing the 'real' Woolze.

Translating the meaningful and emotional load of characters' names into another language is a challenging task. A speaking name demands that the reader grasps its internal form and perceive its imagery. The semantic of such names should be easy comprehensible to a young reader. The translator must account for the context and traditions of the target language to ensure an adequate perception of the translation by the reader. Otherwise, the reader of the translated text misses the opportunity to appreciate fully the uniqueness of the book, its essence, to grasp the subtle meanings and comprehend the humor.

N.V. Labunec noted that sometimes we encounter names that can be both common and proper nouns, and their classification into a specific lexical group is determined contextually. Researchers studying children's speech observe that in children's literature, there can be a lack of distinction between common and proper names. This occurs due to the unique peculiarities of the way children think and perceive the world, when distinctions between the general and specific are not yet clearly differentiated through special lexis or terminology. On the pages of A. Milne's book 'Winnie-The-Pooh and All, All, All' we can find a South Pole, an East Pole, a West Pole. The use of indefinite article and the words East and West, similar to North and South, emphasizes the childlike perception of this concept. South Pole and North Pole are terms, whereas West Pole and East Pole are fictional place names created by the author, reflecting a child's understanding of the world. 'Hush!' said Christopher Robin turning round to Pooh, 'we're just coming to a Dangerous Place.' 'A Dangerous Place' is a fictional place name here, although in common speech it is not.

There are also proper names with an unusual sound image, which authors use to create a fictional character. It is important to emphasize that the phonetic structure of a poetic name is a fundamental and obligatory attribute, since the initial impression of a name is frequently based on acoustic associations, which significantly impact how the character is perceived.

Proper names may express national or foreign specificity, as well as reflect the spirit of culture and embody its unique characteristics. It is important to maintain closeness to the original language when translating these names. However, transcribing or transliterating proper names may not be sufficient to convey their meaning in another language. Preserving the internal form of the proper name is crucial in order to maintain its artistic significance within the text. Neglecting this aspect may result in a collection of unrelated proper names that will have no meaning for the reader. Analogies may be distorted, making them incomprehensible. In such instances, it can be argued that the translator hasn't fulfilled the task effectively.

When translating proper names, it is essential to maintain proximity to the original language, considering its phonetics and translation traditions, also conveying additional emotional and expressive nuances associated with the name. Furthermore, when translating classical literary texts, it is important to adhere to established variants of rendering proper names to ensure the character is identified by the name.

Challenges of Translating Proper Names in Children's Literature

It's crucial to point out that the intended audience is children. Psychologists argue that children's literature significantly impacts the development of children's psychology. The lack of structure in a child's worldview allows authors to be creative, including the creation of onomastic space. The richer the author's creativity in this direction, the harder to maintain the system of onyms during translation.

As we have already mentioned, the system of proper names forms a special layer of language. Ju.M. Lotman stated that in certain linguistic situations the behavior of proper names differs from the behavior of other linguistic categories so much that it can be considered as a separate, differently structured language, which can be conveyed by means of translation transformations and corresponding linguistic conversions. Thus, each translator solves the problem of translation proper names in literary works differently relying on various reference materials, commentaries, background knowledge and individual glossaries. Unfortunately, there are cases when elements of humor are destroyed by artificiality and implausibility in translation.

Conclusion

Translating proper names in children's literature requires a careful approach and consideration of multiple factors in order to preserve the artistic image of the character and convey its meaning in another language. It is necessary to maintain proximity to the original language, considering its sound and translation language traditions, the internal form of the proper name, and the already established variants of name rendering. It is important for the translator to consider the context and convey additional emotional and expressive nuances that may be unique to a specific name.

The key of success in translating children's literature is the accurate portrayal of proper names and the faithful recreation of the real or unreal world of the work, as well as the translator's creative talent, ability to make necessary transformations, his skills and linguistic intuition.

Translating proper names, we must take into account not only the age of the intended audience but also their linguistic and cultural background as well as the specific genre of the literary work in the target language.

The proposed translation methods (transcription/transliteration, loan translation, partial loan translation, adaptation, semantic neologism, generic correspondence, functional equivalent, description, explanation, interpretation) do not always allow for the simultaneous portrayal of the character's traits and the recreation of the name's shell, which would evoke similar associations for the readers of the translation text as for the readers of the original text.

Translating proper names is not just transferring external characteristics. It is important to correlate the meaning and associations not only with the original text and cultural context but also with potential connotations in the new setting. It is crucial to consider the informative function, its emotional impact and other aspects.

When translating foreign proper names in children's literature presents a complex task for the translator due to the inherent national and cultural uniqueness of such words. The translation of personal proper names in children's literary requires a creative approach to preserve an equivalent that maintain both the national and authorial specificity, whenever possible. This process demands a deep understanding of the cultural-historical features of the language, consideration of the average age of the audience, and awareness the peculiarities of a child's linguistic worldview.

References

1. Bardakova, V. V. (2009) Govoryashchie imena v detskoj literature. [Speaking Names in Children's Literature]. *Issues of Onomastics*. (7), 48-56 (in Russian).
2. Gudkov, D. B. (2000) Pretsedentnoe imya i problemy pretsedentnosti. [Precedent Name and Problems of Precedence]. Moscow. 346 p. (In Russian).
3. Ermolovich, D. I. (2021) Imena sobstvennye na styke yazykov i kul'tur. [Proper Names at the Intersection of Languages and Cultures]. Moscow: R. Valent. 133, 199 p. (In Russian).
4. Fedorov A.V. (1983) Osnovy obshchei teorii perevoda. – Moscow.: Vysshaya shkola. – 303 p. (In Russian).
5. Fonyakova, O. I. (1980). Konnotatsii imen sobstvennykh v slovare pisatelya. [Connotations of Proper Names in the Writer's Dictionary]. *Problems of Philological Research*. - Leningrad: Leningrad State University. 109-111 (In Russian).
6. Karpenko, Yu. (1986). Imya sobstvennoe v khudozhestvennoi literature. [Proper Names in Fiction Literature]. *Philological Sciences*. (4), 34-40 (In Russian).
7. Komissarov, V.N. (1990). Teoriya perevoda. – Moscow.: Vysshaya shkola. – 254 p. (In Russian).
8. Labunets, N. V. (1999) Imya sobstvennoe v kontekste fantasticheskogo proizvedeniya. [Proper Names in the Context of Fantastic Works]. N.V. Labunets. Language and Literature: *Electronic Journal of the Faculty of Romance-Germanic Philology of Tyumen's State University*. 6. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22088359> [Accessed 14th May 2024]. (In Russian)
9. Lotman, Ju. M., Uspensky, B. A. (1973) Myth-Name-Culture. Works on Sign Systems U1. Proceedings of Tartu University. - Tartu. 530 p. (In Russian).

10. Polyakova, N. A. (2007) Rol' mesto i osobennosti perevoda imen sobstvennykh v khudozhestvennom tekste [The Role and Features of Translating Proper Names in Literary Texts]. *Bulletin of Moscow University*. 19 (4), 155-163 (In Russian).
11. Propp, V. Y. (2003) Morphology of the FolkTale. Moscow, Labyrinth. 144 p. (In Russian)
12. Rebko, A. V. (2017). Osobennosti perevoda detskoj literatury. [Features of Translating Children's Literature] Ideas. Searches. Solutions: Collection of *Articles and Abstracts of the X International Scientific and Practical Conference* (Minsk, November 23, 2016): in 6 parts. Ed. Nizhneva N. N. Minsk: BSU. Part 4, 89-94 (In Russian).
13. Spachil, O. V. (2021) Imya sobstvennoe v literaturnom perevode. [Proper Names in Literary Translation: a textbook]. *Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Kuban State University*. 172 p. (In Russian).
14. Superanskaya A. V. (1973). Obshchaya teoriya imeni sobstvennogo. [General theory of proper names]. Moscow, Nauka Publ. 366p. (In Russian).
15. Varzapova, V. Yu. (2021) Peredacha imen sobstvennykh pri perevode khudozhestvennogo teksta. [Translating Proper Names in Literary Texts]. *Trends in Science and Education Development*. (75-5), 9-12 (in Russian).
16. Vereshchagin, E. M. (2003) Yazyk i kul'tura. Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. [Language and Culture. Linguistic and Cultural Studies in Teaching Russian as a Foreign Language]. Moscow: Russian Language. 269 p. (In Russian).
17. Vinogradov, V. V. (2009) Stilistika. Teoriya poehticheskoi rechi. Poetika Stylistics. [Theory of Poetic Speech. Poetics]. Moscow: AST. 21 p. (In Russian).
18. Vlahov, S.I. (2012) Neperevodimoe v perevode / S.I. Vlahov, S.P. Florin. – R. Valent. – 408 p. (In Russian).

Dictionaries

1. Linguistic Encyclopedic Dictionary (1990). Ed. Yartseva. V. N. Moscow: Soviet Encyclopedia. Available from: <https://tapemark.narod.ru/les/346a.html> [Accessed 114th May 2024] (In Russian).
2. Podol'skaya, N.V. (1978) Slovar' russkoi onomasticheskoi terminologii. - Moskva: Nauka. - 198 p. (In Russian).

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИИ В СТРУКТУРЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Саакян Виктория Леоновна
Московская международная академия

Аннотация. Целью данной работы является рассмотрение различных ИИ-технологий, применяемых в проектировании ЦОС. Внимание уделяется перспективам их применения с целью формирования навыков владения иностранным языком у обучающихся в организациях дополнительного образования. Были рассмотрены теории Соловова А.В., Солововой Н.В., Эльконина Д.Б., Леонтьева А.Н., Абрауховой В.В., Брутовой М.А., Панова В.И., Гриншкун В.В., Богатыревой Ю.И. и многих других. и др. В результате можно прийти к выводу, что применение ИИ в ЦОС будет неотъемлемой частью дополнительного образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровая образовательная среда, дополнительное образование

AI ELEMENTS IMPLEMENTATION INTO THE STRUCTURE OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SUPPLEMENTARY EDUCATION

Victoriya L. Saakyan
Moscow International Academy

Abstract. The purpose of this paper is to consider various AI-technologies used in the design of digital educational environment (DEE). Attention is paid to the prospects of their implementation in order to form foreign language skills of students in organizations of supplementary education. The theories of Solovov A. V., Solovova N. V., Elkonin D. B., Leontiev A.N., Abraukhova V.V., Brutova M.A., Panov V. I., Grinshkun V.V., Bogatyreva Y.I., etc, were observed. As a result, we can conclude that the use of AI in DEE will be an integral part of supplementary education.

Keywords: artificial intelligence, digital educational environment, supplementary education

Ключевой целью проектирования ЦОС в дополнительном образовании является создание интересного и привлекательного образовательного процесса, что в свою очередь способствует повышению мотивации и вовлеченности студентов. Реализация и внедрение новейших технологий в системы управления образованием (LMS) открывает новые перспективы для дополнительного образования.

Профессиональная педагогическая деятельность становится все более связанной с цифровыми технологиями, которые позволяют улучшить процесс преподавания, воспитания и просвещения [Минин 2016]. Автоматизированное рабочее место (АРМ) педагога может включать в себя различные инструменты для организации учебного процесса, контроля качества образования и других задач. АРМ педагога может находиться как на рабочем месте (на кафедре, в аудитории и т.д.), так и дома. Это позволяет педагогам работать удаленно, заниматься тьюторством, работать с документами и самообразовываться. Важно отметить, что использование цифровых технологий должно быть интегрировано в образовательный процесс гармонично, чтобы не заменить живое общение и взаимодействие между педагогами и учащимися.

По результатам исследований, ЦОС может дистанционно эффективно функционировать как в регионах РФ, так и за рубежом. С её помощью можно будет организовывать обучение студентов, аспирантов, докторантов и других слушателей по всем образовательным программам разных уровней и по всем формам и методам обучения, включая и дополнительное. В рамках ЦОС могут проводиться различные виды учебной работы, включая лекции, семинары,

лабораторные работы, практикумы и самостоятельную работу студентов [Поскребышева, 2021].

Для построения ЦОС на практике особый интерес представляет работа Соловова А. В. и Меньшиковой А. А., где подробно изложены различные модели построения ЦОС [Соловов, Меньшикова 2021]. Создание таких систем в России регулируется государственным приоритетным проектом «Современная цифровая образовательная среда», паспорт которого определяет основные задачи, пути и средства реализации проекта. Цель проекта - создать условия для непрерывного образования на основе цифровых платформ онлайн-образования и обеспечить возможность обучения граждан по индивидуальному учебному плану на протяжении всей жизни - в любое время и в любом месте. Для достижения этой цели были созданы и развиваются федеральные платформы онлайн-обучения, основанные на различных программных платформах. Например, <https://openedu.ru/>; https://elearning.hse.ru/npoo_project и др., также <https://openedu.ru/>, https://elearning.hse.ru/npoo_project, <https://www.coursera.org/>, <https://ru.khanacademy.org/>, <https://stepik.org/>, <https://online.edu.ruuro/>, <https://mooc.lektorium.tv/>. Это лишь некоторые из доступных платформ, и их количество постоянно растет. Целью работы ученых стало исследование электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) образовательных учреждений [Соловов, Меньшикова 2021]. При этом они отмечают, что Зарубежные университеты, несмотря на успешное внедрение MOOK-платформ (Coursera, Udacity, EdX и др.) в систему образования, считают перспективным развитие собственных университетских ЭИОС.

Данное исследование включает методы системного анализа, кибернетики, педагогической психологии. Под ЭИОС часто подразумевают программную оболочку для управления содержанием и/или процессом обучения (Learning Content Management System - LCMS, Learning Management System - LMS, программные платформы для размещения видеокурсов). С позиции системного подхода, однако, целесообразно рассматривать ЭИОС как организационно-техническую систему. Она включает в себя подсистему маркетинга, комплекс технических средств, средства обеспечения и организационную подсистему [Соловов, Меньшикова 2021].

Важнейшим и перспективным трендом развития электронного обучения является SMART-образование. Этот подход предполагает активное участие обучающегося в определении содержания и контроле процесса обучения. SMART-образование также опирается на использование современных электронных ресурсов и технологий. Если учитывать один из важнейших, особенно для систем электронного обучения, дидактических принципов — принцип активности и самостоятельности учащихся, можно утверждать, что ВЫБОР становится самым главным. Выбор учащимися учебного материала, управление элементами мультимедиа, VR и AR контента; режимов учебной работы; выбор заданий из сборника, выбор алгоритмов или виртуальных приборов, выбор алгоритмов решения задач, и др.

Таким образом, интерактивность не только позволяет учащимся пассивно воспринимать информацию, но и активно исследовать характеристики мультимедиа-моделей изучаемых объектов и процессов. В результате, интерактивность придает мультимедиа когнитивный характер и привносит игровые и исследовательские элементы в учебный процесс, стимулируя учащихся к глубокому и всестороннему изучению свойств изучаемых объектов и процессов.

Современные тенденции всегда отражаются и на системах управления образованием. Уже предпринимаются попытки внедрить ИИ элементы в системы управления образованием (LMS), так как они открывают возможности для построения индивидуализированной траектории обучения, что отвечает задачам дополнительного образования в условиях социального и культурного разнообразия.

Платформы на основе ИИ позволяют подбирать индивидуальные планы обучения, учитывать уровень знаний и владения языком, потребности обучающихся, предлагают рекомендации и обратную связь, выстраивают стиль обучения. Автоматизация административных задач

помогает учителям и администраторам сосредоточиться на качественном взаимодействии с учащимися и разработке новых методик обучения.

Следует отметить работу Каменского А. А., в которой подробно описывается опыт Германии по созданию ИИ-систем обучения [Каменский 2023].

ИМРАСТ – Реализация обратной связи и оценки на основе искусственного интеллекта с надежным анализом обучения в вузах. Целью совместного проекта ИМРАСТ является улучшение высшего образования с помощью использования методов искусственного интеллекта для частично автоматизированного анализа текстов. Вдоль жизненного цикла студента заинтересованные в обучении и студенты получают персонализированную обратную связь о возможном пути обучения и учебных достижениях. Это позволяет снять нагрузку с преподавателей и студентов, а также укрепить их компетенции в области искусственного интеллекта.

- KI4TUK – Индивидуализированное и сопровождающее обучение с использованием искусственного интеллекта для начального этапа обучения в области MINT-специальностей. Целью проекта KI4TUK является разработка

платформы на основе искусственного интеллекта для повышения математических компетенций, навыков работы с данными и понимания статистических взаимосвязей для студентов начального этапа обучения в области MINT. С помощью аналитики обучения на основе тестов и электронных портфолио можно определить уровень обученности и потребности в обучении, а также давать рекомендации по улучшению уровня компетенции студентов.

- meditrain – medical tr.AI.ning – Интеллектуальные виртуальные агенты для медицинского образования. Целью совместного проекта meditrain является улучшение учебных предложений в области медицины с помощью платформы на основе искусственного интеллекта, обеспечивающей симуляцию и тренировку виртуальной реальности (medical tr.AI.ning). Таким образом, приобретение компетенций будущих медицинских специалистов поддерживается индивидуальным, реалистичным и ситуативным опытом.

Также в пример можно привести такие LMS, основанные на ИИ-технологиях, как Zavvy, AbsorbLMS, EdApp, Docebo, Paradiso Solutions. Их отличают 9 характерных для ИИ признаков:

1. Адаптивное обучение

Адаптивное обучение использует технологии и искусственный интеллект для организации обучения с учетом потребностей, способностей и предпочтений отдельных учеников. Благодаря этой функции LMS динамически регулирует содержание и темп обучения, предоставляя целевые рекомендации и персонализированную обратную связь для оптимизации вовлеченности и усвоения материала.

Подобная адаптация учебного процесса повышает результативность, способствует индивидуальному подходу к обучению и созданию увлекательного образовательного процесса. Например, Zavvy AI предлагает индивидуальные рекомендации по обучению, чтобы поддержать учащихся на протяжении всего пути обучения.

2. «Умные» рекомендации

Интеллектуальные рекомендации предоставляют персонализированные предложения контента на основе сильных сторон, предпочтений и областей совершенствования учащегося. Пример: В цикле обратной связи руководитель Тины выявляет ее трудности с управлением временем. LMS на основе ИИ предложит соответствующие курсы или учебные модули, чтобы помочь Тине освоить различные навыки управления временем. Так, Zavvy предлагает интеллектуальные рекомендации по курсам, мероприятиям, подкастам, видео или проектам, чтобы заинтересовать обучающихся в своем развитии.

3. Обработка речи

Обработка естественного языка позволяет учащимся запрашивать LMS, используя простой, разговорный язык, и получать соответствующий ответ. Благодаря этой функции

сотрудники быстро находят нужный контент, что сокращает время обучения и повышает вовлеченность.

4. Аналитика обучения

Аналитика на основе ИИ отслеживает и анализирует данные о пользователях, предоставляя ценные сведения о поведении и успехах учащихся. Собранные данные можно использовать для оптимизации процесса обучения, оценки эффективности и КПД, а также для принятия более эффективных решений по разработке контента.

5. Преобразование текста в речь

Функции преобразования текста в аудиоконтент, такие как преобразование текста в речь и транскрипция аудио, позволяют учащимся получать доступ к материалам курса в аудиоформате. Это полезно аудиальным учащимся, которые лучше усваивают информацию на слух. Так учащиеся эффективнее обрабатывают и сохраняют информацию из лекций, подкастов и устных дискуссий, развивая слуховую обработку информации для поддержки своего стиля обучения.

6. Создание контента

Медленное создание учебных курсов уходит в прошлое. Средства создания контента на основе искусственного интеллекта быстро превращают «сырые» идеи и неструктурированные данные в хорошо проработанные, увлекательные курсы. Вместо десятков часов, которые уходят на общение с экспертами, а затем на разработку и редактирование материалов курса, инструменты создания контента на основе ИИ позволяют создавать высококачественные учебные материалы за считанные минуты.

7. Геймификация

Геймификация превращает традиционный процесс обучения в нечто более интерактивное и увлекательное, добавляя в него анимацию, сюжеты и дружеское соревнование. Влияние геймификации очень велико: исследования показывают, что она может повысить производительность компании на 50 % и увеличить вовлеченность сотрудников на 60 %. Она вовлекает в обучение, благодаря индикаторам прогресса, напоминаниям, викторинам, социальному обмену и сертификатам обучения.

8. Генерация тестовых заданий

Генераторы тестов на основе искусственного интеллекта автоматически создают вопросы с несколькими вариантами ответов из любого текста или данных. Интерактивные тесты в рамках курса мотивируют учащихся продолжать работать с LMS-платформой, оценивать свои знания и понимание.

9. Автоматическое оценивание

Системы оценивания и обратной связи, управляемые искусственным интеллектом, снижают нагрузку на преподавателей. Технология автоматически выставляет оценки в соответствии с заранее заданными критериями, обеспечивая точную и своевременную обратную связь.

Данные элементы ИИ и технологии являются прекрасными помощниками при реализации коммуникативно-речевой деятельности на уроке, упрощая включение в коммуникацию учащегося, уже владеющего определёнными лексическими навыками и материалом. Преподаватель на уроках английского языка должен не только владеть информацией, уметь грамотно и умело выстраивать учебный процесс, но и «идти в ногу со временем», используя самые современные и востребованные интернет-ресурсы для повышения эффективности образовательного процесса.

Внедрение элементов ИИ в LMS позволяет создать интерактивную среду обучения, где каждый студент может выбрать свой путь и темп обучения. Это помогает учащимся лучше понимать и запоминать информацию, а также развивать навыки критического мышления и решения проблем.

Таким образом, использование ИИ-платформ является важным инструментом для проектирования ЦОС в дополнительном образовании и способствует созданию эффективной и привлекательной образовательной среды.

Требуется дальнейшее исследование конкретных методов и типов взаимодействия подростков с цифровыми образовательными системами, поведения школьников на различных цифровых образовательных платформах, этапов формирования навыков владения языком, особенностей работы обучающихся с электронным контентом и т.д. Восполнение существующих исследовательских пробелов представляется важным и перспективным направлением для всестороннего изучения поведения современных подростков в условиях ЦОС.

Нельзя отрицать важность построения цифровой образовательной среды в дополнительном образовании с элементами ИИ для развития навыков участников обучения. В современном мире образование является одним из ключевых факторов, влияющих на успешное развитие личности и общества в целом. В связи с этим, перед педагогами и учеными стоит задача разработки новых методик и подходов, которые позволят эффективно обучать и развивать необходимые навыки у обучающихся.

Одним из таких подходов может стать построение цифровой образовательной среды на основе ИИ в системе дополнительного образования. Во-первых, такая цифровая образовательная среда позволяет создать условия для активного взаимодействия участников обучения между собой и с преподавателем. Это способствует развитию коммуникативных навыков, умения работать в команде и принимать решения в сложных ситуациях. Во-вторых, использование элементов ИИ делает процесс обучения более интересным и привлекательным для участников.

С применением ИИ участники обучения могут легче усваивать новые знания и навыки, а также быстрее получать обратную связь от системы, что позволяет им корректировать свои действия и двигаться к достижению поставленных целей. Кроме того, применение цифровых технологий и ИИ позволяет индивидуализировать обучение, учитывать интересы, способности и потребности каждого участника.

Результаты исследований в дальнейшем могут быть использованы для совершенствования и развития различных ЦОС, а также для внедрения некоторых методик в работу педагогов дополнительного образования.

Список использованных источников

1. Каменский А.А. Влияние технологий искусственного интеллекта на цифровую образовательную среду германии // Современное педагогическое образование. 2023. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-na-tsifrovuyu-obrazovatelnuyu-sredu-germanii> (дата обращения: 09.02.2024).

2. Минин, А.Я. Информационные технологии в образовании : учебное пособие: [16+] / А. Я. Минин. – Москва : Московский педагогический государственный университет (МПГУ), 2016. – 148 с. : ил. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=471000> (дата обращения: 15.11.2023). – Библиогр. в кн. – ISBN 978-5-4263-0464-2. – Текст : электронный.

3. Поскребышева, Д.А. Проблемы дистанционного обучения физике студентов медицинских вузов в период пандемии COVID-19 / Д. А. Поскребышева // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Т. 9. — № 6. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/18PSMN621.pdf> (дата обращения: 09.02.2024)

4. Соловов А.В., Меньшикова А.А. Модели проектирования и функционирования цифровых образовательных сред // Высшее образование в России. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-proektirovaniya-i-funktsionirovaniya-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-sred> (дата обращения: 22.11.2023).

ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ, ВИДЫ И ЗНАЧЕНИЕ НАГЛЯДНОГО МЕТОДА

Сотник Анастасия Алексеевна
Московская международная академия

Аннотация. Статья посвящена актуальной в настоящее время теме наглядного метода, а также связанных с ним вопросов, обоснованности использования в практике. В работе акцентируем внимание на проблемы, которые связаны с темой наглядности. Проблемы касаются определения функции, видов и значения наглядности, а также влияние наглядности на учебный процесс.

Ключевые слова: наглядность, наглядный метод, функции, виды наглядности, значение наглядности, педагог, ученик

BASIC FUNCTIONS, TYPES AND MEANING OF VISUAL METHOD

Anastasiya A. Sotnik
Moscow International Academy

Abstract. The article is devoted to the current topic of the visual method, as well as related issues, the validity of use in practice. In our work, we focus on the problems that are associated with the topic of clarity. Problems relate to the definition of function, types and meaning of clarity, as well as the influence of clarity on the educational process.

Keywords: visibility, visual method, functions, types of visibility, meaning of visibility, teacher, student

Актуальность настоящего исследования состоит в том, что использование наглядности на уроках является оптимальным средством активизации внимания и повышения интереса к предмету.

Теоретическая база исследования представлена значительным количеством научных разработок, рассматривающих различные аспекты в понимании сущности наглядного метода.

В теории по раскрытию термина и сущности наглядного метода можно отметить основополагающие труды известных авторов, таких как: Я.А. Коменский, И.Т. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Е.С. Полат, И.В. Алексеева, И.А. Зимняя, Е.А. Маслыко, И.Н. Верещагина, Г.В. Рогова и других.

Принцип наглядности является одним из самых известных и распространенных принципов обучения, основу которого составляет чувственное восприятие предметов. Учеными доказано, что самыми чувствительными к внешним воздействиям являются органы зрения. Они пропускают через себя большую часть сведений и информации об окружающем нас мире непосредственно в мозг. Учитывая наибольшую воспринимаемость информации с помощью зрительных органов, принцип наглядности среди всех принципов в обучении ставят на одно из первых мест. Наглядность представляет собой не только лишь опору на зрение, но также и на иные органы чувств. Все органы чувств, взаимосвязаны, соответственно информация, полученная в один и тот же момент при помощи слуха и зрения, воспринимается более обостренно и как следствие прочнее закрепляется в памяти [1, с. 75].

Существует два определения наглядности. Первое гласит, что наглядность - это свойство, которое выражает степень доступности образов различных объектов познания для человека. Второе определение состоит в том, что наглядность является одним из принципов обучения.

Сущность наглядности заключается в том, что наглядность есть свойство, особенность такого психологического образа объекта либо явления, которое формируется у человека вследствие процессов памяти, восприятия, воображения и мышления. Существует показатель

простоты и понятности такого рода образа. Наглядность образа целиком зависит от особенностей личности, от ее интересов и склонностей, от уровня развития ее познавательных способностей, а также от потребности и желания увидеть, услышать, почувствовать этот объект, создать у себя яркое, понятное представление о данном объекте.

Большое количество проведенных опытов подтверждает тот факт, что запоминание наглядного материала, вне зависимости от возрастных особенностей, идет значительно успешнее.

Наглядность – это каркас, на котором новый язык усваивается определенным образом, и идет формирование речевых процессов учащихся. Применение наглядных средств, способствует легкости, а также быстрой скорости воссоздания в подсознании связей слова английского языка, которое в свою очередь обозначает понятие, к самому образу предмета или явления. Также идет воспроизведение взаимосвязей от образа объекта, воспринимаемого в момент говорения, к английскому слову, которое выражает какое-либо определение [2, с. 157].

В процессе формирования образа восприятия самого изучаемого объекта совместно с ощущением принимают участие память и мышление. Образ объекта или явления, которой воспринимает человек, является наглядным лишь при условии, если человек анализирует и переосмысливает объект, и сопоставляет его с уже имеющимися у него познаниями. Наглядный образ в свою очередь, появляется не сам по себе, а только благодаря интенсивной познавательной деятельности человека. По содержанию образы представления значительно богаче образов восприятия. Имеются различные их интерпретации у людей по полноте, отчётливости, яркости, устойчивости.

Уровень наглядных образов представления может быть разным в зависимости от различных индивидуальных человеческих особенностей, а также от степени его познавательных способностей, от его познаний, а также от степени наглядности первоначально воспринимаемых образов.

Кроме того существуют образы воображения. Они представляют собой образы таких объектов, которые человек никогда не видел. Однако они представлены из уже знакомых ему элементов восприятия. При помощи образов воображения человек способен сам вначале визуально представить себе продукт своего труда, и только после этого приступить к его конструированию. Также он может представить разные вариации своих действий, и лишь после этого выбрать более подходящий по его мнению. Познание при помощи чувств даёт человеку лишь первичные сведения об объектах, а происходит это в виде их наглядных представлений. Мышление в свою очередь перерабатывает данные представления, затем выделяет главные свойства и отношения между различного рода объектами. Помогая тем самым создавать всесторонне развитые по содержанию образы изучаемых объектов.

Понимание форм сочетания слова и средств наглядности, их разновидностей и эффективности даёт в свою очередь учителю возможность творчески использовать средства наглядности. Согласно поставленной перед ним дидактической задаче, и что немало важно, особенностям учебного материала и определенным условиям обучения [3, с. 240-243].

С древнейших времен и до наших дней наглядность является эффективным средством обучения и считается одной из актуальных проблем в дидактике. Проблематике обучения иностранному языку с использованием метода наглядности посвятили свои работы такие зарубежные авторы, как Я.А. Коменский, И.Т. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Е.С. Полат, И.В. Алексеева, И.А. Зимняя, Е.А. Маслыко, И.Н. Верещагина, Г.В. Рогова и другие. Термин «наглядность» трактуется как смотрение, взгляд, направленный на что-то, и вследствие этого, при обучении рекомендовано применять картины, предметы и различные их изображения. В толковом словаре методических определений наглядность рассматривается как опора в обучении непосредственно на дидактический принцип. Согласно данному дидактическому принципу обучение основывается на конкретных образах, воспринимаемых непосредственно

учащимися, а так же специально осуществленный показ языкового материала, главной целью которого является облегчение объяснения, усвоения и применения в речевой деятельности материала [4, с. 248].

Принцип наглядности выдвинут и развит великими педагогами прошлого, такими как Я.А. Коменским, И.Г. Песталлоцци, К.Д. Ушинским. Так, отстаивая необходимость применения наглядности в обучении, И.Г. Песталлоцци полагал, что органы чувств сами по себе доставляют необработанные сведения о мире вокруг нас. Обучение должно убрать неупорядоченность в чувствах, отсортировать предметы друг от друга, а однородные и однотипные повторно соединить, то есть сформировать у учеников различные понятия. Этому способствует отвлеченное мышление. Оно входит в познавательный процесс и направляет его в нужное направление [5, с. 3].

Необходимость использования наглядности в преподавании изучаемых в школе предметов в настоящее время признается всеми. Наглядность в обучении в своих самых примитивных формах применялась с тех пор как существует школа. Римский поэт Гораций писал, о том, что понятное только лишь умом слабее влияет на чувства, чем то, что человек видит. Наглядное преподавание с давних времен провозглашалось многими педагогами. В XVII веке основатель принципа наглядности чешский педагог Ян Амос Коменский выдвинул так называемое «золотое правило», в соответствии с которым обучение должно начинаться не с описания вещей при помощи слов, а с непосредственного их рассмотрения. Первые попытки осуществления на практике наглядного преподавания были сделаны в дореволюционной России с введением курса естествознания в различных народных училищах. Автор первого учебника по естествознанию В.Ф. Зуев рекомендовал учителям строить урок в форме беседы с презентацией наглядных пособий разного рода. Согласно Зуеву, стоит учителю показать картинку, предмет вживую, и ученикам станет понятно, о чем идет речь [6, с. 19].

Так, рисунок выполненный учителем на доске служит обычно примером для подражания. Ученики производят вместо однотипных записей различные рисунки в тетрадях. Данная работа учит не только рационально распределять внимание, но и переключать его от просто наблюдения за действием учителя к нарисованному изображению, что способствует более простому запоминанию учащимися материала. Меловой рисунок выступает великолепной опорой для устного ответа. Он необходим там, где нужно упростить изображение предмета (эскизный рисунок) или пространственной ситуации (картосхема), либо структурных отношений (схематический рисунок). Он представляет собой средство подачи материала в обработанном виде [7, с. 25-26].

Наглядные средства – объекты, разработанные человеком, а также предметы живой природы, которые используются в учебном процессе в качестве носителей учебных данных, а также инструмента работы учителя и учащихся для достижения поставленных перед ними целей обучения, развития и воспитания.

И. А. Зимняя подчеркивает, что цели использования наглядности объяснены вопросами, которые поставлены перед учителем на определенном этапе преподавания английского языка. Она полагает, что наглядность в значении передачи различных познаний в ходе обучения английскому языку может применяться в следующих целях: выявления смысла материала изучаемого языка и осуществлению запоминания посредством формирования взаимосвязи между словесным и наглядно-чувственным образом реальности [8, с. 384].

Е. И. Пассов полагает, что задача использования образительно подходящих по смыслу основ – создать необходимые представления между картиной (идеей, значением) и тем, что в дальнейшем будет полноценным материалом данного высказывания, так как к визуальному образу очень просто и основательно привязываются в том числе и абстрактные мысли. В соответствии с его мнением, в данных основаниях могут быть преувеличены те качества и свойства объектов, которые являются актуальными для того, чтобы понять суть и констатировать направление перемещения идеи сообщающего ее человека [9, с. 164].

Существуют следующие функции наглядности:

- Наглядность дает возможность воссоздать форму, саму сущность явления, а также его структуру, взаимодействия, связи, для того, чтобы доказать различные теоретические положения;
- Помогает привести в активное состояние все анализаторы и связанные с ними психологические процессы восприятия, представления, ощущения, вследствие чего появляется богатая эмпирическая основа для обобщающе-аналитической мыслительной деятельности учеников и преподавателя;
- Формирует у учащихся слуховую и визуальную культуру;
- Дает преподавателю обратную информацию: по заданным учениками вопросам можно судить об усвоении материала, о перемещении мыслей учеников к осознанию самой сути явления [10, с. 66].

Наглядность, применяемая в процессе изучения разного рода учебных дисциплин, обладает своими уникальными особенностями, а также разновидностями. Существуют следующие виды наглядности:

1. Экспериментальная – состоит из различного рода опытов и экспериментов. Так на уроках химии ученикам демонстрируются различные химические реакции, которые они повторяют на лабораторных работах под контролем учителя.

2. Естественная – включает предметы объективной реальности. К данному виду принадлежат объекты и явления, которые встречаются в реальной жизни. Например, на уроках биологии школьникам показывают различного рода растения, магнитная катушка при обучении физике и т. п.

3. Объемная – включает в себя всевозможные макеты, фигуры. В качестве натур для них могут использоваться предметы кубической, цилиндрической, призматической, конусообразной, пирамидальной, шарообразной формы. Могут быть изготовлены посуда, мебель, книги, бутафорные фрукты, овощи, цветы, вазы, чучела животных, птиц.

4. Изобразительная – сюда входят картины, рисунки, фотографии. К ней принадлежат макеты, модели различных технических устройств, разного рода экранные ресурсы (диафильмы, учебные фильмы и пр.), графические учебные пособия (баннеры, схемы, рисунки, таблицы, и другие). К этой же категории принадлежит большая часть наглядных пособий, активно использующихся в обучении. Преимущества изобразительной наглядности заключаются в первую очередь в том, что она предоставляет возможность показать ученикам некоторые явления в более ускоренном или наоборот в замедленном темпе,

5. Звукоизобразительная – включает киноиндустрию, телевизионные программы.

6. Звуковая – к данному виду относятся магнитофоны, звуковые проигрыватели.

7. Символическая и графическая – включает графики, карты, схемы.

8. Внутренняя – это образы, создаваемые при помощи речи самого учителя.

9. Все перечисленные основные виды наглядности зачастую дополняются еще одним особым видом, так называемой внутренней наглядностью. Данный вид представляет собой опору на прежний опыт учеников, когда обучаемым предлагается представить какую-либо ситуацию, либо явление [11, с. 16].

Более полноценную классификацию наглядности предлагает В. А. Артемов. Он акцентирует внимание на различного рода причинах для систематизации видов наглядности:

- а) по способу восприятия: предметная (объектная) и образная (символическая);
- б) по уровню натуральности и схематичности: словесная, схематическая, смешанная (словесно - схематическая), иллюстративная,
- в) по принимающим участие органов восприятия: слуховая, зрительная, зрительно – слуховая, мышечно-двигательная [12, с. 170].

По вариациям изображения наглядные средства в свою очередь подразделяются на:

- образные наглядные пособия, те которые показывают предметы и явления в их настоящем облике (модели, макеты, муляжи и другие).

- наглядные учебные пособия в виде схемы, передающие в объекте или явлении только основную информацию, главное, в устной закономерной обработке и с использованием географической знаковой раскраски и символики (схемы, карты, диаграммы и т.д).

Существуют также наглядные методы обучения.

Под наглядными методами обучения понимаются такого рода методы, при которых овладение учебным материалом осуществляется в значимой связи с применяемыми в процессе обучения наглядными пособиями и различными техническими средствами обучения. Наглядные методы применяются совместно со словесными, а также с практическими.

Л. А. Григорович и Т. Д. Марциновская причисляют к наглядным следующие основополагающие методы: показ различных опытов, естественных объектов, визуальных руководств (схем, предметов, таблиц, макетов, муляжей и т.д.), просмотр кинофильмов, видеофильмов, телепередач и т. д [13, с. 128].

Существуют две большие подгруппы наглядных методов обучения. К ним относятся: методы иллюстраций и методы демонстраций.

Метод иллюстраций подразумевает демонстрацию учащимся пояснительных пособий, плакатов, таблиц, картин, зарисовок на доске и т.д.

Метод демонстраций обычно связан с показом различных устройств, опытов, технических приборов, диафильмов, кинофильмов и т.д.

Иллюстрации и демонстрации всегда сочетаются с наблюдением и вербальными методами, пояснением. Они могут сопутствовать устному изложению, помогая активизировать познавательную активность учеников. Могут применяться при повторении и закреплении познаний. Но они в отдельного рода случаях имеют и собственное значение, приобретая исследовательский характер. В данных учебных ситуациях обучающиеся сами должны сделать выводы, обобщения и отстоять их на следующем занятии.

Такое разделение наглядных средств на иллюстративные и демонстративные считается относительным. Оно не исключает способности отнесения отдельных наглядных средств равно как к группе иллюстративных, так и демонстрационных. Внедрение новейших технических средств в обучение (видеомагнитофонов, телевидения), в свою очередь, расширяет возможности наглядных методов преподавания [14, с. 350].

В условиях современного мира особое внимание уделяется использованию такого рода средства наглядности, каким считается компьютер персонального использования. Компьютеры дают возможность ученикам наглядно видеть в динамике многие виды процессов, которые ранее можно было усвоить, только благодаря тексту учебника. Компьютеры позволяют смоделировать определенного рода процессы, а также ситуации, выбрать из ряда представленных решений наиболее подходящее по конкретным аспектам, Тем самым использование компьютеров значительно расширяет возможности методов наглядности в процессе обучения.

Проведя анализ различного рода классификаций видов наглядности, мы можем сделать вывод о том, что, по большей мере, все они в целом являются схожими, а в некоторых случаях даже являются дополнениями друг для друга. Они обладают всеми шансами для того, чтобы иметь возможность быть объединенными в одну общую схему существующих видов наглядности, которые могут использоваться на занятиях.

Всестороннее внедрение принципа наглядности в обучение подразумевает не просто опору на наглядные пособия, но и инструкцию, руководство всеми сторонами чувственных знаний учеников.

Таким образом, наглядность неоднородна. В зависимости от учебной задачи, или от степени познавательной деятельности учеников отдается предпочтение тому или иному виду наглядности, содействующему доступному, сознательному и долговечному обучению [15, с. 515].

Принцип наглядности в обучении обозначает привлечение всевозможных средств наглядности в процесс усвоения учениками знаний и формирования у них разного рода навыков и умений.

Известно, что чувства и ощущения человека, получаемые из окружающего мира, считаются первой ступенью к его познанию. На следующей ступени приобретаются познания в виде правил, законов, понятий. С целью того, чтобы познания учеников были наиболее осознанными и отражали реально существующую реальность, Процесс обучения должен в свою очередь обеспечить их опору на чувства. Наглядность как раз и осуществляет данную функцию.

Имеется общее правило использования наглядного принципа в общеобразовательных школах. В нем говорится касательно того, что процесс обучения должен быть наглядным в той мере, которая необходима для осознанного усвоения обучающимися знаний, а также выработки у них навыков и умений, которые в свою очередь опираются на образы явлений, действий, и предметов [16, с. 31-35].

Предметная наглядность используется для изучения свойств предметов как таковых, а также с целью их создания. Наглядные пособия, используемые для исследования свойств предметов, либо с целью их производства, должны быть простыми, а также хорошо выполненными для восприятия. Они должны содержать четкие, ясные надписи, а также предметные образцы с соответствующими им признаками.

Благодаря широкому использованию различной предметной наглядности на уроках у учеников постепенно формируется собственный чувственный познавательный навык, имеющий дело с конкретным восприятием действительно существующих предметов и явлений, с предметной и практической деятельностью.

На данной базе создается возможность перехода уже сформированных в понимании учащихся образов явлений, предметов и действий в абстрактные понятия, деятельность, которая выражена внешне — во внутреннюю деятельность сознания.

В данный промежуточный этап предметные эталоны по-прежнему применяются в качестве наглядных пособий, но одновременно с ними вводится и более отвлеченная, абстрактная наглядность. Например, рисунки, эскизы, схемы, чертежи. В последующем данная наглядность начинает доминировать в процессе обучения [17, с. 175-177].

Использование данного рода наглядности подразумевает определенный уровень умственного становления интеллектуально отсталых школьников, приобретенный в более раннем обучении. Таким образом, опираясь на вербальное представление, ученики должны воссоздать полный и точный образ изделия, которым они будут руководствоваться при планировании работы и его изготовлении. На данном этапе образная символическая наглядность оказывает влияние на формирование у учеников определенных образов различных предметов.

Таким образом, осуществление принципа наглядности происходит поэтапно, и включает в себя три этапа:

1. Обогащение чувственного познавательного навыка, предполагающего изучение умений наблюдать, сравнивать и выделять важные признаки предметов и явлений и отображать их в своей речи.
2. Обеспечение перехода уже созданных образов предметов в более отвлеченные понятия.
3. Внедрение абстрактной наглядности для формирования определенных образов предметов, действий и явлений.

Соблюдение данных этапов способствует сознательному усвоению учебного материала и, в конечном счете, развитию отвлеченного мышления у школьников [18, с. 416].

Заключение

Учителю всегда следует помнить о том, что наглядность – это не цель, а в первую очередь средство успешного обучения.

Излишнее увлечение наглядностью и неверное ее применение усложняет становление понятий, так как отвлекает внимание учеников от существенных признаков наблюдаемых явлений либо предметов и увеличивает второстепенные по своей сущности, но иногда более заметные внешне признаки, в свою очередь, приводя к неверным выводам и обобщениям. Далеко не всякий раз точное воспроизведение тех предметов, о которых преподаватель говорит на уроке, содействует усвоению и пониманию материала. Так, к примеру, при изучении английского, особенно в начальной школе, не следует увлекаться наружной стороной дизайнера средств наглядности, изображая их схематически и обращая как можно больше внимания на установку закономерных связей между ними [19, с. 112].

Средства наглядности применяются на каждом этапе процесса обучения. К примеру, при объяснении нового материала, формировании умений и навыков, закреплении знаний, выполнении домашней работы, в качестве проверки усвоения учебного материала.

Принцип наглядности в обучении способствует приобретению осознанных знаний, а также вызывает познавательную активность учащихся, помогает достижению прочности познаний, осуществлению связи теории с практикой, доступности обучения и других дидактических принципов. Принцип наглядности находит активное применение при обучении английскому языку.

Список использованных источников

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – 2-е изд., исправ. / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2005. – 237 с.
2. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – Москва – Воронеж, 2004. – 309 с.
3. Айтбаева Н.Ж., Рахымбек Д., Юнусов А.А., Юнусова А.А. Наглядность в активизации познавательной деятельности учащихся // Журнал Успехи современного естествознания, 2013. - №10. – С. 240 - 243.
4. Топольницкая Н.О., Соловей С.Б., Постоева М.С. Наглядность как средство создания коммуникативной мотивации на уроках английского языка // Развитие регионов как фактор укрепления единства и целостности государства / отв.ред. Л.К. Скородова. – Рыбница: ОАО «Теслайн», 2015. – С. 248.
5. Белова З.С. Визуальная наглядность в формировании реалистического мышления учащихся На материале обучения изобраз.-граф. средствами. автореф. и дис. канд. пед. наук, Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова. – Чебоксары, 2007. – С. 3.
6. Ворошилова М.В. Наглядность в преподавании биологии // Молодежь и наука XXI века: XVI Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Методика обучения дисциплин естественнонаучного цикла: проблемы и перспективы: материалы научно-практической конференции. Красноярск, 21 мая 2015 г. / отв. ред. Н.М. Горленко; ред. кол. – Электрон. дан. Красноярский государственный пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – С. 19.
7. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: практическое пособие для учителей. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 194 с.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
9. Пассов Е.С. Основные вопросы обучения иностранной речи. – Воронеж: Воронежский гос. пед. институт, 2008. – 164 с.
10. Фридман, А.М. Наглядность и моделирование в обучении. – М.: Знание, 2010. – 80 с.
11. Соломахо П.Э. Общая и профессиональная педагогика. – М., 2016. – 16 с.

12. Артемов В.А. Психология наглядности при обучении. – М.: Просвещение, 2004. – 229 с.
13. Григорович Л.А. Педагогика и психология / Л.А. Григорович, Т.Д. Марциновская. – М.: ГАРДАРИКИ, 2004. – 480 с.
14. Слостенин В.А. Психология и педагогика: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – 5-е изд. Стереотип. – М.: Академия, 2007. – 480 с.
15. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – 528 с.
16. Кызыкеева, А.Б. Реализация принципа наглядности при обучении иностранному языку // Вестник КАСУ, 2005. - №2. – С. 31 - 35.
17. Саденова З.М. Использование современных информационных компьютерных технологий на уроках английского языка // Вестник Инновационного Евразийского университета, 2012. - №3. – С. 175-177.
18. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. факультетов педагогических институтов / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
19. Войтов А.Г. Учебная наглядность. – Москва, 2006. – 165 с.

Требования к оформлению материалов, присылаемых для публикации в научных изданиях ОЧУ ВО «ММА»

ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. Подготовка рукописи к публикации

Рукопись должна быть представлена в электронном виде или послана по почте непосредственно ответственному редактору выпуска в формате MS Word 2003 или MS Word 2010 по адресу: kremnev@mmamos.ru.

На отдельном листе прилагаются сведения об авторе с указанием его звания, ученой степени, должности, места работы, почтового адреса, телефона и контактного адреса электронной почты, который затем будет опубликован в научном издании.

В течение 10 дней после получения рукописи она направляется члену редколлегии для рецензирования. О результатах рецензирования автору сообщается по тем контактным адресам и телефонам, которые указаны в заявке. В течение месяца редколлегия принимает решение об очередности опубликования статей, получивших положительный отзыв рецензента.

2. Структура статьи

Статья в обязательном порядке должна содержать:

1. название статьи (прописными буквами полужирным шрифтом по центру);
2. инициалы и фамилии авторов (строчными буквами полужирным шрифтом по центру);
3. название вуза полностью и города (курсивом по центру);
4. аннотацию на русском языке (не более 10 строк);
5. ключевые слова (обычно 5–7) на русском языке;
6. перевод названия статьи и фамилии автора на английский язык (строчными буквами полужирным шрифтом по центру);
8. аннотацию на английском языке;
9. ключевые слова на английском языке.

Основной текст статьи должен содержать:

1. введение, где необходимо указание на имеющиеся результаты в данной области исследования и цели работы, направленные на достижение новых знаний;
2. основную часть, которая в зависимости от рода работы может включать разделы (материалы и методы исследования, результаты и обсуждение и т.п. или другие, подобные им);
3. заключение (выводы), в котором по мере возможности должны быть указаны новые результаты и их теоретическое или прикладное значение;
4. библиографический список.

3. Текст статьи

Статья должна быть набрана на компьютере в формате MS Word 2003 или MS Word 2010 на одной стороне листа стандартного формата А4 с полями 2,5 см с каждой стороны (не более 30 строк на одной странице и по 60 знаков в строке вместе с междусловными интервалами).

Шрифт Times New Roman, размер (кегель) 14, полуторный интервал, абзацный отступ – 1,25 см, межабзацный отступ отсутствует.

Все страницы рукописи должны быть пронумерованы (в счет страниц рукописи входят таблицы, рисунки, подписи к рисункам, список литературы).

Положение нумерации страниц – в нижнем колонтитуле по центру без отбивки пустой строкой, шрифт нумерации Times New Roman 14.

Объем статьи – до 20 000 знаков.

Аннотация статьи на русском и английском языках (не более 10 строк), ключевые слова (5–7) на русском и английском языках размещаются перед основным текстом.

Для аннотации шрифт Times New Roman 12, курсив (наклонный), одинарный междустрочный интервал.

Информация

Текст аннотации должен содержать основные результаты проведенного исследования.

Обязательно должен быть дан перевод имени и фамилии автора и названия статьи на английский язык.

4. *Особенности набора знаков, цифр, формул* следует делать ясное различие между заглавными и строчными буквами, а также четко различать О (букву) и 0 (цифру), 1 (единицу) и I (римскую единицу или букву «и»). Обозначение веков следует писать римскими цифрами (XIX век).

Следует по возможности упрощать набор формул. Цифры, числа и дроби, математические символы, греческие буквы набираются прямым стандартным шрифтом. Математические знаки действий и соотношений отбивают от смежных символов.

5. *Иллюстрации*

Из иллюстраций в тексте статьи допускаются только четкие рисунки, графики и схемы. Размер одного штрихового рисунка не должен выходить за рамки текстовых границ, все надписи приводятся шрифтом одной величины. Следует максимально сокращать пояснения на рисунке, переводя их в подписи. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться.

Фотографии к публикации не принимаются. Все иллюстрации нумеруются единой порядковой нумерацией и снабжаются краткими и точными подписями. На все иллюстрации должны быть ссылки в тексте.

6. *Таблицы*

Таблицы должны использоваться исключительно для представления данных, которые не могут быть описаны в тексте.

Слова в таблицах должны быть написаны полностью, верно должны быть расставлены переносы. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

7. *Библиографическое описание*

Библиографические описания в библиографическом списке даются в алфавитном порядке с указанием общего количества страниц. Шрифт библиографических описаний Times New Roman 12, курсив (наклонный), одинарный междустрочный интервал.

При этом в тексте в квадратных скобках после цитаты указывается фамилия автора цитированного источника, год издания и страница: [Иванов 2000: 18].

При оформлении библиографического списка следует руководствоваться Правилами библиографического оформления всех видов печатных изданий.

Приложение №1

1. Как сослаться на Интернет-ресурс

Ссылаться на Интернет-источники и электронные ресурсы можно и нужно. При этом ссылаться на Интернет-ресурсы необходимо в соответствии с государственным стандартом — ГОСТом Р 7.0.5-2008 «БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА»: Общие требования и правила составления, который вступил в силу с 01.01.2009 года.

Объектами составления библиографической ссылки в этом случае являются электронные ресурсы удалённого доступа.

Ссылки составляют как на электронные ресурсы в целом (электронные документы, базы данных, порталы, сайты, веб-страницы, форумы и т. д.), так и на составные части электронных ресурсов (разделы и части электронных документов, порталов, сайтов, веб-страниц, публикации в электронных сериальных изданиях, сообщения на форумах и т. п.).

2. Пример оформления ссылок на Интернет-ресурсы

В списке литературы, после печатных изданий делается подзаголовок «Электронные ресурсы», без кавычек, и, продолжая нумерацию основного списка литературы (печатных изданий), вставляются описания электронных источников в формате:

Информация

№. Наименование публикации, на которую идёт ссылка.

Автор ФИО полностью. Наименование ресурса (сайта в Internet). [Полный URL публикации (то есть по нему открывается именно тот документ, на который ссылаетесь)] (дата обращения к ресурсу дд.мм.гггг).

Пример: К вопросу об аллигаторах. Павлов Сергей Иванович. Центр научной фантастики. <http://www.cnf.ru/qal.html> (18.01.2007).

3. Общие замечания

Рекомендуется представлять единый список литературы к работе в целом. Каждый источник упоминается в списке один раз, вне зависимости от того, как часто на него делается ссылка в тексте работы.

Наиболее удобным является алфавитное расположение материала, так как в этом случае произведения собираются в авторских комплексах. Произведения одного автора расставляются в списке по алфавиту заглавий.

Официальные документы ставятся в начале списка в определенном порядке: Конституции; Кодексы; Законы; Указы Президента; Постановление Правительства; другие нормативные акты (письма, приказы и т. д.). Внутри каждой группы документы располагаются в хронологическом порядке.

Литература на иностранных языках ставится в конце списка после литературы на русском языке, образуя дополнительный алфавитный ряд.

Список электронных ресурсов указывается в самом конце, после печатных изданий делается подзаголовок «Электронные ресурсы», без кавычек, и, продолжая нумерацию основного списка литературы (печатных изданий).

Для каждого документа предусмотрены следующие элементы библиографической характеристики: фамилия автора, инициалы; название; подзаголовочные сведения (учебник, учебное пособие, словарь и т. д.); выходные сведения (место издания, издательство, год издания); количественная характеристика (общее количество страниц в книге).

ПРИМЕРЫ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВСЕХ ВИДОВ ПЕЧАТНЫХ ИЗДАНИЙ

Книги одного автора

Атаманчук, Г. В. Сущность государственной службы: История, теория, закон, практика. – М.: РАГС, 2003. – 268 с.

Книги двух авторов

Ершов, А. Д., Конопаева А.Д. Информационное управление в таможенной системе. – СПб.: Знание, 2002. – 232 с.

Книги трех авторов

Кибанов, А. Я., Мамед-Заде Г.А., Родкина Т.А. Управление персоналом: регламентация труда: учеб. пособие для вузов. – М.: Экзамен, 2000. – 575 с.

Книги четырех авторов

Управленческая деятельность: структура, функции, навыки персонала / К. Д. Скрипник [и др.]. – М.: Приор, 1999. – 189 с.

Книги, описанные под заглавием

Управление персоналом: учеб. пособие / под ред. С. И. Самыгина. – Ростов-на-Дону: Еникс, 2001. – 511 с.

Словари и энциклопедии

Социальная философия: словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова, Т. Х. Керимова. – М.: Академический Проект, 2003. – 588 с.

Ожегов, С. И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 2000. – 940 с.

Информация

Чернышев, В. Н., Двинин А.П. Подготовка персонала: словарь. – СПб.: Энергоатомиздад, 2000. – 143 с.

Экономическая энциклопедия / Е. И. Александрова [и др.]. – М.: Экономика, 1999. – 1055 с.

Статьи из сборников

Бакаева, О. Ю. Матвиенко Г.В. Таможенные органы Российской Федерации как субъекты таможенного права // Таможенное право. – М.: Юрист, 2003. – С. 51–91.

Веснин, В. Р. Конфликты в системе управления персоналом // Практический менеджмент персонала. – М.: Юрист, 1998. – С. 395–414.

Проблемы регионального реформирования // Экономические реформы / под ред. А. Е. Когут. – СПб.: Наука, 1993. – С. 79–82.

Статьи из газет и журналов

Арсланов, Г. Реформы в Китае: Смена поколений // Азия и Африка сегодня. – 2002. – N 4. – С. 2–6.

Громов, В. Россия и Европа // Известия. – 1999. – 2 марта. – С. 2.

Описания официальных документов

О базовой стоимости социального набора: Федеральный Закон от 4 февраля 1999 N 21-ФЗ // Российская газ. – 1999. – 11.02. – С. 4.

О правительственной комиссии по проведению административной реформы: Постановление Правительства РФ от 31 июля 2003 N 451 // Собрание законодательства РФ. – 2003. – N 31. – Ст. 3150.

О мерах по развитию федеральных отношений и местного самоуправления в Российской Федерации: Указ Президента РФ от 27 ноября 2003 N 1395 // Собрание законодательства РФ. – 2003. – Ст. 4660.

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ

Литература

1. Агафонова Н. Н., Богачева Т.В., Глушкова Л.И. Гражданское право: учеб. пособие для вузов / под общ. ред. А. Г. Калпина; изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Юрист, 2002. – 542 с.

2. Атаманчук, Г.В. Сущность государственной службы: История, теория, закон, практика. – М.: РАГС, 2003. – 268 с.

3. Кузнецов Е. Механизм запуска инновационного роста в России // Вопросы экономики. – 2003. – N 3. – С. 19–32.

4. Экономика предприятия: учеб. пособие / Е. А. Соломенникова, В. В. Гурин, Е. А., Прищенко, И. Б. Дзюбенко, Н. Н. Кулабухова – Новосибирск: НГУ, 2002. – 243 с.

5. Hahn, Frank. The Next Hundred Years. Economic Journal, January, 1991, 101 (404) – pp. 47–50.

6. Holland, John H.; Holyoak, Keith J.; Nisbett, Richard E. and Thagard, Paul R. Induction: process of inference, learning and discovery. Cambridge, MA: MIT Press, 1986. – 302 p.

7. Macroeconomics. A European Text. Michael Burda, Charles Wyplosz. Oxford University Press. 1993. – 486 p.

Электронные ресурсы

8. Электронный учебник по статистике. Statsoft, Inc. [<http://www.statsoft.ru/home/textbook.htm>] (18.01.2007).



Вышел из печати двухтомник:

Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова

Русский региональный ассоциативный словарь (ЕВРАС) (Европейская часть России).

Том I. От стимула к реакции М.: Московская международная академия, 2018. – 560 с.

Том 2. От реакции к стимулу. М.: Московская международная академия, 2019. – 704 с.

Русский региональный ассоциативный словарь (ЕВРАС) – словарь, созданный по результатам массового ассоциативного эксперимента с жителями европейской части РФ. Испытуемыми по традиции были студенты вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Саратова, Воронежа, Твери, Сыктывкара, Ростова-на-Дону, Владимира, Калуги, Рязани, Курска, Мурманска, Ижевска, Ульяновска в возрасте от 17 до 25 лет с родным языком русским – всего около 5500 человек. Эксперимент проводился с группами испытуемых в письменной форме с помощью анкет, которые включали 100 слов-стимулов из списка 1000 наиболее частотных слов русского языка с некоторым числом «экспериментальных» стимулов. Авторы сознательно включили в список 700 слов-стимулов из списка стимулов Русского ассоциативного словаря, чтобы иметь возможность изучать изменения, которые произошли в обыденном сознании русских в начале XXI века.

ЕВРАС включает Прямой словарь – от стимула к реакции (40,5 а.л.) и Обратный словарь – от реакции к стимулу (55,5 а.л.).

Словарь предназначен для широкого круга пользователей: ученых лингвистических и нелингвистических специальностей, студентов, изучающих русский язык в России и за ее пределами, преподавателей и всех, кто интересуется живым русским языком.

Ассоциативный словарь может найти практическое применение в области журналистики, социального проектирования, рекламной и иных сферах гуманитарной деятельности, где востребованы знания о русском языке и культуре его носителей.

Заказать словарь можно в ММА:
телефон +7(495) 616-43-23, e-mail: info@mmamos.ru