

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тверской государственный технический университет»
(ТвГТУ)

ВЕСТНИК
ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки»

Научный рецензируемый журнал

№ 2 (29), 2022

Тверь 2022

Вестник Тверского государственного технического университета: научный журнал. Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». Тверь: Тверской государственной технической университет, 2022. № 2 (29). 110 с.

Включает научные статьи, подготовленные на основе результатов исследований по группам научных специальностей «Философия», «Психология» и «Экономика», выполненных научно-педагогическими работниками Тверского государственного технического университета и учеными других научных и образовательных учреждений.

Содержание журнала представляет интерес для преподавателей социально-гуманитарных дисциплин, научных работников, аспирантов, магистрантов и студентов.

ТЕМАТИКА ЖУРНАЛА

- *Философская мысль*
- *Психологическое знание*
- *Проблемы экономики и управления*

Информацию о журнале можно найти в сети Интернет по адресу:
http://www.tstu.tver.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=2831:2019-01-21-07-26-34&catid=41:seriyatechnauki&Itemid=292

Журнал включен в систему Российского индекса научного цитирования (адрес: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=52841).

Содержание

ФИЛОСОФСКАЯ МЫСЛЬ

Буланов В.В. Ф.И. Гиренок о влиянии Ф. Ницше на философскую антропологию.....	5
Михайлова Е.Е. К.Д. Кавелин об университетском образовании.....	10
Потамская В.П. Критика историцизма К. Поппером (часть 2).....	17
Туманова О.И. Государство и гражданское общество в концепции эстетической политики Ф. Анкерсмита.....	24
Удалова Л.В. Социальные качества человека как матрица его самости.....	29

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ

Гефеле О.Ф. Абилимпикс: вектор на личностный и профессиональный рост и повышение конкурентоспособности лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.....	35
Крюкова О.В. Психология в управлении организацией.....	41
Леньков Л.С., Рубцова Н.Е., Ефремова Г.И. Опросник «Цифровая компетентность педагогов»: разработка и психометрическая проверка.....	47
Мартюшов В.Ф. Психологические особенности организационных отношений: теоретический аспект.....	63
Мацюк Т.Б. Профессиональная самореализация личности на стадии обучения в вузе.....	67
Сергиенко Е.Л. Психологические факторы удовлетворенности обучением в театральном вузе.....	72
Сизова В.В. Феномен прокрастинации в профессиональной деятельности учителя: обзор зарубежных источников.....	78
Филиппченкова С.И., Балакшина Е.В. Исследование специфики структурных компонентов социально-психологического климата в студенческом коллективе....	83
Филиппченкова С.И., Балакшина Е.В. Психологические аспекты профилактики эмоционального выгорания врачей в профессиональной деятельности.....	88

ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИКИ И УПРАВЛЕНИЯ

Бойкова А.В. Совершенствование нормативно-правового регулирования оборота цифровых валют.....	92
Лазарева О.С., Артемьев А.А. Информационный метод управления земельными ресурсами.....	97

Contents

PHILOSOPHICAL REFLECTION

Bulanov V.V. Girenok on the influence of F. Nietzsche on philosophical anthropology.....	5
Mikhailova E.E. K.D. Kavelin about university education.....	10
Potamskaya V.P. C. Popper's criticism of the historicism (part 2).....	17
Tumanova O.I. The state and civil society in F. Ankersmith's concept of aesthetic politics.....	24
Udalova L.V. Social qualities of a human as the matrix of his self.....	29

SOCIAL AND HUMANITARIAN KNOWLEDGE

Gefele O.F. «Abilympix»: a vector for personal and professional growth and increasing the competitiveness of persons with disabilities and limited health opportunities.....	35
Kryukova O.V. Psychology in organization management.....	41
Lenkov S.L., Rubtsova N.E., Efremova G.I. Questionnaire «digital competence of pedagogues»: development and psychometric verification.....	47
Martyushev V.F. Psychological features of organizational relations: theoretical aspect.....	63
Matsyuk T.B. Professional self-realization of a person at the stage of training at the university.....	67
Sergienko E.L. Psychological factors of satisfaction training in the theater university.....	72
Sizova V.V. Procrastination in teacher's professional activity: a review of international sources.....	78
Filippchenkova S.I., Balakshina E.V. Study of specifics of structural components of socio-psychological climate in the student community.....	83
Filippchenkova S.I., Balakshina E.V. Psychological aspects of prevention of emotional burnout doctors in professional activities.....	88

PROBLEMS OF ECONOMICS AND MANAGEMENT

Boykova A.V. Improvement of regulatory and legal regulation of digital currency turnover.....	92
Lazareva O.S., Artemyev A.A. Information method of land management.....	97

ФИЛОСОФСКАЯ МЫСЛЬ

УДК 140.8

Ф.И. ГИРЕНОК О ВЛИЯНИИ Ф. НИЦШЕ НА ФИЛОСОФСКУЮ АНТРОПОЛОГИЮ

В.В. Буланов

ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет», г. Тверь

© Буланов В.В., 2022

DOI: 10.46573/2409-1391-2022-2-5-9

***Аннотация.** В статье исследуется точка зрения Ф.И. Гиренка на то, какое влияние оказал Ф. Ницше на философскую антропологию. По мнению автора, данная точка зрения является неоднозначной: с одной стороны, Гиренок высоко ценит ряд антропологических наблюдений Ницше, а с другой, как стремится доказать автор статьи, упрек Гиренка в адрес Ницше как убийцы темы человека в европейской философии недостаточно аргументирован.*

***Ключевые слова:** человек, сверхчеловек, сущность, эволюция.*

Рецепция идейного наследия Ф. Ницше всегда проблематична. Если не проявлять осторожность, то можно не заметить его основную мысль, прийти к одностороннему или искаженному толкованию его воззрений, невольно проигнорировать эволюцию его философских взглядов. Кроме того, эту рецепцию сильно осложняют последствия плохого самочувствия Ницше на протяжении большей части периода его философского творчества [5, с. 83]. Рецепцию идей Ницше осложняет также его склонность к смене перспектив философствования и к периодической смене масок [1, с. 14, 18; 5, с. 80]. С этими трудностями, несомненно, столкнулся современный российский мыслитель Ф.И. Гиренок в период работы над своим произведением «Введение в сингулярную философию».

Идейное наследие Ницше впечатлило данного мыслителя, недаром он признается: «Когда читаешь Ницше, невольно становишься ницшеанцем. Иначе невозможно» [1, с. 133]. Особенно понравились Гиренку некоторые ницшевские высказывания о сущности человека. Например, что человек – это хаос, рождающий звезды, что люди – лунатики дня, что человек является самокатящимся колесом, что природа в случае с человеком прервала эволюцию скачком в виде исключения [1, с. 138–139]. Вместе с тем Гиренок сохраняет способность критически относиться к ницшевским концептам, недаром он заявляет, что «Ницше – гениальный человек, хотя философия сверхчеловека у него дурацкая» [1, с. 135]. От этого утверждения неотделим упрек Гиренка в адрес Ницше – упрек в убийстве темы человека в европейской философии [1, с. 17].

На первый взгляд, на этот упрек несложно ответить упоминанием такого произведения этого немецкого мыслителя, как «Человеческое, слишком человеческое». Казалось бы, как автор книги с таким названием может быть убийцей темы человека? Но если вдуматься в обвинения – аргументы Гиренка, обосновывающие его упрек, то окажется, что Ницше – автору вышеупомянутого труда – нужен хороший адвокат.

На наш взгляд, таких обвинений четыре. Проанализируем каждое из них и попытаемся на него ответить, исходя из текстов произведений немецкого мыслителя.

Первое обвинение Гиренка таково: ницшевское учение о сверхчеловеке препятствует философскому исследованию человека, так как сверхчеловек – «двойное изъятие человека» – из природы и из человечества [1, с. 137] и уже не человек, а сменившая его стадия эволюции [1, с. 139]. Для того чтобы ответить на это обвинение, надо вспомнить, с чего начинался путь Ницше к учению о сверхчеловеке – с безысходного отчаяния периода создания книги «Человеческое, слишком человеческое». Оно, как представляется, сквозит в следующих утверждениях Ницше: люди изначально изъятые из природы и потому неизлечимо несчастны, так как лишь они «существа нелогичные, а потому несправедливые, и в состоянии это понять» [4, с. 46]; когда человек научается вчувствоваться в жизнь всего человечества, он разучивается верить в ценность жизни, так как осознает, что существование человечества не имеет цели и смысла, всегда полно страданий [4, с. 47].

Какой же выход можно найти из этого антропологического тупика? – Только найти цель, которая утешит людей при их изъятости из природы, потому что побудит их служить призыванию всей природы, которая позволит людям действовать, одновременно вовлекаясь в общее дело человечества и при этом оставаясь настолько обособленным от него, чтобы не слишком мучиться от его страданий. Такую цель, на наш взгляд, нашел Ницше в период создания книги «Так говорил Заратустра», сформулировав учение о сверхчеловеке: в соответствии с ним человек – это «грязный поток», вызывающий лишь презрение, но при этом можно совместными усилиями представителей человечества оправдать свою жизнь, следуя «смыслу бытия» людей и смыслу бытия земли – появлению концентрации всего лучшего, что есть в человеке (самого глубокого и высокого, самого сильного) – сверхчеловека [3, с. 13–14, 20, 294]. Так что можно возразить на первое из этих обвинений: ницшевское учение о сверхчеловеке не только не мешает философствованию о человеке, но и открывает для него новую перспективу.

Второе обвинение в адрес Ницше как убийцы темы человека в философии таково: немецкий мыслитель ошибочно придал грезам человека «жизненное обоснование», из-за чего «в европейской философии идея трансцендентности была переосмыслена так, что она больше не ведет к вопросу “что есть человек”?» [1, с. 17]. Проанализируем каждую из частей этого утверждения по отдельности, а затем свяжем их в единое целое.

Что имеет в виду Гиренок, когда пишет, что Ницше ошибся, придавая грезам, иллюзиям, плодам фантазии человека «жизненное обоснование»? Их мнимое существование (пусть мы «к ним относимся как к чему-то действительно существующему») и их бессмысленность (хотя мы «придаем им смысл») для жизни животного [1, с. 16]. И потому, на наш взгляд, для Гиренка придавать им «жизненное обоснование» – это наделять животных свойством, присущим лишь человеку, и тем самым устранять качественное различие между человеком и животным. В этом-то он, полагаю, и укоряет Ницше. Если это так, то данное утверждение недостаточно аргументированно, потому что Ницше в произведении «Человеческое, слишком человеческое» резко критически высказывается о любых попытках придать сновидениям, грезам «жизненное обоснование», считая их «плохими умозаключениями» о «мнимых причинах» реальных процессов [4, с. 28–29]. Если он и использует в своих философских произведениях образы собственной фантазии, то лишь для придания большей убедительности аргументации своих идей. Например,

Ницше – автор книги «Так говорил Заратустра» – намеренно использует образы фантазии – состояния больного и выздоравливающего Заратустры – для разграничения ошибочного и правильного восприятия своего концепта вечного возвращения [3, с. 221–225]. Поэтому сложно согласиться с тем, что для Ницше грезы когда-либо имели подлинное «жизненное обоснование».

По Гиренку, примером идеи трансцендентальности, ведущей к вопросу «что есть человек?», стали открытые И. Кантом априорные суждения. В частности, таковы суждения, предопределяющие специфику чувственного восприятия человеком окружающего мира, дающие ему эмпирически недостижимое знание о таких вещах-в-себе, как душа, мир и Бог. Благодаря им, резонно отмечает Гиренок, «мы живем и знаем что-то о жизни, не обращаясь к каким-либо размышлениям» [1, с. 16–17]. Однако его попытка отождествить кантовские априорные суждения с иллюзиями как с исключительно человеческим феноменом, изначально бессмысленным и получившим смысл благодаря осознанию людьми [1, с. 16], недостаточно убедительна. Ведь нельзя одновременно знать что-то о жизни, не размышляя, но вместе с тем наделяя это что-то смыслом. В частности, Ницше замечает, что математика (пример априорного знания) «не возникла бы, если бы люди с самого начала знали, что в природе нет... прямых линий, правильных окружностей, абсолютных единиц измерений» [4, с. 28].

А поскольку для Ницше грезы и иллюзии вряд ли когда-либо имели какое-либо «жизненное обоснование», а также соотношение с кантовскими априорными суждениями, то второе обвинение этого мыслителя в убийстве темы человека в европейской философии также можно считать опровергнутым.

Третьим основанием для обвинения Ницше в убийстве темы человека в философии Европы стало якобы проявленное этим мыслителем стремление преодолеть человека как исключение из всемирной эволюции. По Гиренку, Ницше «не знал, что на самом деле делает эволюция» и как с ней соотносится аномальная человеческая «способность к галлюцинированию» [1, с. 41], а потому и заявил: человек есть то, что должно преодолеть.

Начнем с выяснения представлений самого Гиренка об эволюции мира. И сразу же окажется, что, с одной стороны, «в живом мире эволюции не может быть в силу полноты жизни», а с другой – она возникла после того, как была «изобретена органикой» [1, с. 40–41]. Как одновременно эволюции в живом мире не может быть, но при этом она изобретена этим же миром? Как это изобретение могло произойти, если «не может быть частичной жизни», а потому и ее эволюционного восполнения [1, с. 40]? Гиренок не дает ответа, но при этом он укоряет Ницше, что тот не понял суть эволюции...

Отношение Гиренка к ницшевскому видению места человека в эволюции двойственно. Он хвалит немецкого философа за догадку о том, что появление человека стало исключением из всех правил эволюции, «скачком» природы, потому что «нет никаких причин для того, чтобы был человек. А он есть. Человек появляется неожиданно для природы и для самого себя» [1, с. 40–41]. И при этом российский мыслитель порицает Ницше за стремление преодолеть человека во имя продолжения эволюции [1, с. 41]. Согласно Гиренку, Ницше не сумел понять, что «эволюция... была изобретена органикой для того, чтобы исправить свой недостаток, свою способность к галлюцинированию. Нельзя жить и галлюцинировать. Единственное существо, которое сумело освободить себя от этого запрета, – это человек. В нем соединилась жизнь и галлюцинация», реализация сугубо человеческой возможности развертывания так называемого внутреннего мира [1, с. 41].

Ницше заявляет о том, что человека должно превзойти, преодолеть, в своем произведении «Так говорил Заратустра», но здесь же немецкий философ пишет, что человек являет собой эволюционный переход от обезьяны к сверхчеловеку, причем в сущности людей могут проявляться атавизмы более примитивных форм жизни – червей [3, с. 13]. Призыв ницшевского героя Заратустры преодолеть присущий человеку сущностный разлад между растением и призраком во имя грядущего появления сверхчеловека как цели природного существования, «смысла Земли» [3, с. 13–14], как видится, свидетельствует о том, что Ницше – приверженец эволюционного учения – согласился бы с утверждением Гиренка о соединении в человеке жизни и способности к галлюцинированию. Поэтому, на наш взгляд, призыв Ницше к преодолению человека вполне сочетается с его приверженностью к учению об эволюции. Не чужд он был и признанию человеческой способности к галлюцинированию. Таким образом, третье обвинение Ницше как убийцы темы человека в европейской философии также не выглядит убедительным.

Четвертым поводом для обвинения Ницше, по мнению Гиренка, является следующий вывод: когда «Ницше нашел волю в сущем, он потерял человека», «растворил человека в сущем», так как «в вопросе о воле перепутал мир вещей с миром кажимостей и признаков» [1, с. 44–45].

Антропологическая позиция Гиренка основана на противопоставлении нормальных живых существ, которые руководствуются инстинктом и пребывают «в реальном мире вещей», и человека, который может пребывать как в нем, так и «в нереальном мире грез», в котором он пребывает при помощи воли [1, с. 44–45]. Ницше тоже констатирует двойственность человеческой сущности – смешение черт растения (пребывающего в мире вещей) и призрака (находящегося в мире грез) [3, с. 13], но, в отличие от российского мыслителя, стремится ее устранить. Автор книги «Так говорил Заратустра» пытается убедить читателей, что грезы и мечты о неземной реальности лживы, что «самое честное бытие – Я – говорит о теле и желаниях тела» [3, с. 32]. Об инстинкте Ницше, в отличие от Гиренка, не упоминает, для него инстинкт как бессознательное «желание тела» фактически служит проявлением воли. Ницше отвергает автономное бытие мира кажимостей и призраков, а потому он не может его перепутать с миром вещей.

Однако для Ницше человеческое Я – одновременно телесное и «волящее, оценивающее Я» [3, с. 32]. Причем воля присуща не только человеку: «везде, где я находил живое, я находил волю к власти» [3, с. 119]. Так что Гиренок прав, отмечая, что Ницше в своем учении о воле к власти «стер границу между волей и сущим» и тем самым дал основание утверждать, что дело «не в разуме человека, а в воле сущего» [1, с. 44].

Таким образом, утверждение, согласно которому Ницше, размышляя о воле, «перепутал мир вещей с миром кажимостей и признаков» и потому растворил человека в сущем, оказывается несовместимым с содержанием его книги «Так говорил Заратустра». При этом немецкий философ на самом деле содействовал растворению человека в сущем, хотя и вряд ли намеренно. Все это дает основание отчасти согласиться с четвертым обвинением Ницше в убийстве темы человека в европейской философской мысли.

Итак, отношение Гиренка к влиянию Ницше на развитие философской антропологии является неоднозначным. С одной стороны, российскому исследователю импонирует ряд ницшевских высказываний о сущности человека, о соотношении человека с природой. С другой стороны, Гиренок убежден в том, что специфика

отношения Ницше к человеку и популярность его антропологических воззрений привели к убийству темы человека в европейской философии. Это убеждение базируется на четырех обвинениях в адрес Ницше, но три из них представляются недостаточно обоснованными, а четвертое – справедливым лишь отчасти. В связи с этим вновь вспоминаются предупреждения Делеза и Ясперса, адресованные читателям произведений этого немецкого философа: никто из них не может быть уверен в том, что его интерпретация идейного наследия Ницше всецело правильна.

Библиографический список

1. Гиренок Ф.И. Введение в сингулярную философию: монография. М.: Проспект, 2021. 304 с.
2. Делез Ж. Ницше. СПб.: Аxiома, 1997. 186 с.
3. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. Книга для всех и ни для кого // Ницше Ф. Полное собрание сочинений. В 13 т. Т. 4. М.: Культурная революция, 2007. 432 с.
4. Ницше Ф. Человеческое, слишком человеческое // Полное собрание сочинений в 13 т. Т. 2. М.: Культурная революция, 2011. 672 с.
5. Ясперс К. Ницше и христианство. М.: Медиум, 1994. 114 с.

GIRENOK ON THE INFLUENCE OF F. NIETZSCHE ON PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY

V.V. Bulanov

Tver State Medical University, Tver

***Abstract.** The author of the article explores the point of view of F.I. Girenok on the influence of F. Nietzsche on philosophical anthropology. He argues that this point of view is ambiguous. On the one hand, according to the author of the article, Gerenuk highly appreciates a number of anthropological observations of Nietzsche. On the other hand, the author of the article seeks to prove that reproach Girenok against Nietzsche as the killer of the theme of man in European philosophy is insufficiently reasoned.*

***Keywords:** man, superman, essence, evolution.*

Об авторе:

БУЛАНОВ Владимир Владимирович – доктор философских наук, доцент, доцент кафедры философии и психологии с курсами биоэтики и истории Отечества ФГБОУ ВО «Тверской государственной медицинской университет», Тверь, SPIN-код: 1044-8740, e-mail: althotas3111978@mail.ru

Author information:

BULANOV Vladimir Vladimirovich – doctor of philosophy, associate professor, assistant professor of the department of philosophy and psychology with courses in bioethics and history, Tver State Medical University, Tver, SPIN-code: 1044-8740, e-mail: althotas3111978@mail.ru

К.Д. КАВЕЛИН ОБ УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ*

Е.Е. Михайлова

ФГБОУ ВО «Тверской государственной технический университет», г. Тверь

© Михайлова Е.Е., 2022

DOI: 10.46573/2409-1391-2022-2-10-16

Аннотация. Проанализированы вопросы организации университетов России и Европы во второй половине XIX столетия. В качестве источника использованы тексты русского философа и общественного деятеля Константина Дмитриевича Кавелина (1818–1885). В ракурсе наблюдений Кавелина очерчен круг вопросов, актуализирующих деятельность университетов в 60–70-х гг. XIX века. Сделан вывод о том, что главными, в рефлексии Кавелина, были следующие темы: взаимосвязь университетской науки и преподавания с историческими реалиями и культурными традициями народов; смысловая значимость классического (теоретического) и политехнического (практического) образования; свобода как символ университетского сообщества и трансформация ее форм под воздействием новых факторов научной и общественно-политической жизни.

Ключевые слова: К.Д. Кавелин, история, культура, свобода, университет, образование, преподаватель, студент.

Вопросы о значении высшего образования для современного человека и общества являются устойчиво дискуссионными. Исследователи в сфере социально-гуманитарного знания рассуждают об этом в самых разных профессиональных контекстах. Тематика дискурса высшего образования широка: суть деятельности направленной гуманитарного образования (И.А. Казанцева, С.П. Бельчевичен); как влияние на организацию университета его исторических корней и средового контекста (А.В. Малинов); использование потенциала университета для развития философии науки (А.Е. Рыбас). Эти и многие другие темы постоянно дискутируются на ученых конференциях и в научной печати [7, 9, 12].

Воззрения русского мыслителя, профессора Петербургского университета Константина Дмитриевича Кавелина на роль университетов в жизни общества и на систему их организации актуальны для нас по нескольким соображениям. Можно ли преодолеть дилемму классического и политехнического образования? Где проходит грань между кабинетным ученым и активным гражданином? В чем смысл свободы научной мысли и университетского образования? Эти вопросы, поднятые Кавелиным полтора столетия назад, остаются резонансными и по сей день [1, 2, 5, 6].

Разнообразие проблем, освещенных в свое время Кавелиным, порождает устойчивый интерес к его творчеству. Тематика исследований говорит сама за себя: Кавелин как реформатор российской университетской системы [11]; Кавелин о национальных особенностях организации деятельности университетов [10],

* Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ «Университетская философия в Санкт-Петербурге: опыт просопографического исследования» № 20-011-00071.

заграничные поездки Кавелина и их роль в реформировании университетского сообщества [8] и др. Цель данной статьи – сфокусировать внимание на критических заметках К.Д. Кавелина об университетском образовании в России и Европе в 60–70-х гг. XIX столетия.

Крестьянская реформа в 1861 г. в России, а также последующие преобразования в области права и местного самоуправления актуализировали потребность в увеличении числа образованных людей. В правительственных кругах стали говорить о необходимости реформы высшего образования. Действующий университетский устав 1835 г. воспринимался как явно устаревший и требовал изменений. В частности, согласно уставу профессора не имели возможности участвовать в организации учебной и научной работы. Рудиментом выглядела процедура выборов: ректоры утверждались императором, деканы – министром, а профессора – попечителем [1]. Став в 1862 г. министром народного просвещения, Александр Васильевич Головин взялся за выработку нового университетского устава, который должен был соответствовать зарождающимся либерально-демократическим ценностям России. Возникла необходимость в изучении организации европейских университетов. С этой целью было решено направить в Европу профессора Петербургского университета К.Д. Кавелина. Он как никто другой обладал нужными личными и социальными качествами: владел иностранными языками, был университетским преподавателем, не понаслышке знавшим проблемы высшего образования, пользовался авторитетом в ученых кругах и имел связи в правительственных сферах.

Накануне научной командировки во Францию и Германию Кавелин спланировал свой маршрут следующим образом. Он разбил университеты на группы и соответственно этому выбрал для посещения по одному-два города: религиозные (Мюнхенский), старинные (Лейпцигский и Тюбингенский), новые (Берлинский), известные (Геттингенский и Гейдельбергский). Позже Кавелин пожалел о таком решении. Мюнхенский университет после революционных событий 1849 г. утратил большую часть своих католических традиций, Лейпцигский после реформы 1830 г. увлекся вопросом собственных доходов с земель, дарованных ему в свое время курфюрстами; а Гейдельбергский по своему устройству перестал отличаться от прочих «собратьев». Кавелин сетовал, что вместо этих трех университетов нужно было посетить два немецких – Эрлангенский-Нюрнбергский и Галле-Виттенбергский, а также какой-либо австрийский университет [3, с. 72].

В западноевропейском мире, по наблюдениям Кавелина, сложилось два пути развития высшего образования: романо-католический и немецко-протестантский. В первом случае доминировало прагматическое начало – университет должен готовить своих выпускников к актуальной общественной и практической деятельности. Во втором царил академический дух – университет должен насытить студента знаниями, чтобы выпускник оказался способен самостоятельно расставлять свои жизненные приоритеты. Особенности каждой системы образования были укоренены в исторических обстоятельствах, в этнографических, социальных и религиозных традициях народов. Эти причины лежали на поверхности. Кавелин пошел дальше, выявляя, в духе кантовских антиномий, антропологические основания проблемы. Человек по своей природе противоречив, он хочет одновременно принципиально разных вещей: быть управляемым и, наоборот, быть свободным, самостоятельно выбирать свой путь. Таков антропологический подход Кавелина к пониманию университетского образования.

Изучив причины и обстоятельства складывания университетов в разных странах, Кавелин занял примирительную позицию. В каждой системе он увидел рациональные ноты и недостатки. Личная установка Кавелина сводилась к тому, что свобода науки и преподавания есть единственно правильное начало университетской организации. В чем же заключается свобода? – задается вопросом Кавелин. Его ответ звучит двояко. В духе рассуждений Гегеля, свобода – это разумная необходимость, поэтому и преподавателям и студентам следует сознательно встраиваться в систему образования. В духе философии должествования Канта свобода есть самодисциплина и ответственность, поэтому все субъекты университета должны насыщаться знаниями, повышая тем самым общий уровень высшего образования.

Во время своих поездок по Европе и России Кавелин обрисовал четыре системы университетского образования – в Германии, Франции, Швейцарии и России. Немецкие университеты стали для Кавелина символом свободы ученого духа. Он выявил условия, благодаря которым в немецких университетах сложилась «свободная система обучения»:

исторические реалии – разница между протестантскими и католическими заведениями в течение нескольких веков исчезла, и возобладала система «свободного учения»;

национальный характер – склонность немцев к умственной работе;

особенности воспитания – как дома, так и в школах молодых немцев приучали к труду и порядку [4, с. 43].

«В Германии все, от мала до велика, знают, что мысль вольна как воздух, что ее нельзя вдвинуть в рамки; каждый убежден, что она полезна, потому что выясняет всякий предмет со всех сторон; что поэтому ей надо дать всевозможный простор, без которого она жить не может; но столько же твердо убежден каждый, что с той минуты, как мысль переходит в дело, она подпадает под общие постановления, охраняющие закон, тишину и порядок в обществе», – пишет Кавелин [4, с. 12].

Особой темой для Кавелина были вопросы о правах профессора и студента, о пределах свободы их мысли и действий. Так, по его наблюдениям, свобода профессора в немецких университетах была выражена в следующем:

устройство курсов определяется не юридически, не законами и предписаниями, а университетскими обычаями и выгодами университетов и профессоров;

число лекций определяется самим профессором;

профессор самостоятельно решает, читать ли курс от начала до конца или ограничиться изложением какой-либо его части;

получив кафедру или право преподавать предмет, профессор может выбирать для себя приоритетные темы и методы подачи материала [4, с. 29–30].

Главное право студентов – учиться в университете под руководством любого профессора. В Швейцарии, отмечает с одобрением Кавелин, студенческие общества легитимизированы на уровне государства. В Германии они организуются по решению университета. Но в обеих странах студенты глубоко проникнуты убеждением, что им не следует вмешиваться в политику. Политические суждения студента могут проявляться только в выражении персональной реакции на текущее событие. По наблюдениям Кавелина, швейцарские и немецкие студенты проводят, как правило, свое время не в дуэлях и «комершах», т. е. обрядовых попойках, а за чтением сочинений классиков или в интеллектуальных беседах. Никому из них и в голову не приходит мысль о том, чтобы переступить черту теоретической деятельности, иначе их ждет полицейское наказание. «В этом отношении Германия и Швейцария представляют

пример удивительной гражданской и общественной зрелости, внушающей глубокое уважение», – пишет Кавелин [4, с. 32].

Свобода учения создает студенту чрезвычайно удобную и спокойную обстановку для обретения научных знаний. В немецких университетах студент не держит экзаменов на протяжении всего периода обучения. Исключение составляют богословы, медики и стипендиаты. Но свобода учения ограничена самим кругом университетских занятий. Независимое и свободное положение (казалось бы, бесконтрольное) – дело трудное и ответственное. От того, как воспользуется молодой человек своей свободой, зависит его будущее; он несет ответственность перед родителями и лицами, помогающими оплачивать его обучение. По убеждению Кавелина, нужна значительная зрелость мысли и воли, ясное сознание цели учения и решимость достигнуть ее.

Во французских университетах, равно как и в российских, имеет место принудительная система обучения. «При принудительной системе, при периодических экзаменах и репетициях, студент занимается изо дня в день, не задумываясь, как распорядится лекциями и временем: все, в том числе и аттестат или диплом, придут сами собой, в свое время» [4, с. 36]. В условиях свободного учения экзамен имеет совсем другой характер: вопросы задаются не из прочитанного каким-либо профессором курса, а из общей проблематики предмета. Поэтому большинство студентов стараются прослушать курс сразу в нескольких университетах. «Следовательно, при свободе учения нельзя явиться на экзамен, выучив наизусть профессорские тетрадки: надобно заниматься предметом и знать его», – рассуждает Кавелин [4, с. 37].

Сравнивая системы университетов разных стран, Кавелин понимает, что истина, как всегда, – посередине. «Надобно всеми мерами стараться, чтобы университеты стали органами общего образования, рассадниками знаний, полезных для всех и каждого, а не заведениями, готовящими по данному лекалу техников и специалистов», – эти слова Кавелина сегодня звучат как никогда актуально [4, с. 38].

В фокус внимания Кавелина попадает тема контроля. Контроль за учебной работой студентов отличается по своей форме. В одних университетах достаточно, чтобы студент записался на определенное число курсов, тогда как в других студент обязан представить «письменное удостоверение профессора» о том, что посещал лекции. В обоих случаях, если студент не посещал лекции, то он «теряет право университетского гражданства», лишается всех «прав, соединенных со студенческим званием» (посещать лекции, жить в университетском городке, если не имеет в нем родителей и т. д.). В университетских уставах разных стран прописаны права и свободы профессоров и студентов, но одновременно сильны и дисциплинарные положения. Например, студент может быть подвержен порицанию и даже наказанию за такие действия, как несоблюдение университетских правил, непочтительность к властям и профессорам, пренебрежение занятиями, дурное поведение и пр. [1, с. 232].

Во французских университетах принудительная система обучения выражена триадой мер: поощрение – предупреждение – наказание. На взгляд Кавелина, такая система ошибочна: вместо того, чтобы воспитывать у студентов свободу мысли и получения знаний, она развивает чувство обязательного подчинения. Эта традиция тянется со средних веков, когда в университеты проникли строгие учебные уставы, напоминающие правила, установленные в католических монастырских школах.

Кавелин одобряет свободу преподавания и учения в немецких университетах. Однако от него не ускользают факты, говорящие об упадке системы классического

высшего образования. Из разговоров с немецкими коллегами он узнает, что в научном сообществе существует три группы мнений на этот счет: одни видят в свободе образования причину нездорового состояния университетов; другие, наоборот, считают ее недостаточной и предлагают расширить; третьи вообще не связывают кризис образования с наличием или отсутствием свободы преподавания и обучения [4, с. 44]. Кавелин так описывает атмосферу застоя в жизни немецких университетов 1860-х гг.: «На кафедрах таланты как будто встречаются реже; реже раздается слово глубокого убеждения, покоряющее ум, захватывающее душу. Научная литературная деятельность профессоров громадна; но в бесчисленном количестве издаваемых ими книг, исследований, руководств и т. п. нет того богатства свежих мыслей, научных открытий, новых точек зрения, которые заставляли прежде с такою жадностью бросаться на каждую новую книгу, вышедшую из-под пера знаменитого профессора. В университетских слушателях видна тоже большая перемена; масса их холодна и равнодушна к науке и научным знаниям. Первые годы учения обыкновенно проводятся праздно; в остальные студент наскоро, кое-как готовится к экзамену. Потребность знания, любовь к науке как будто уступили место материальному, практическому взгляду» [4, с. 46–47].

Причины застоя, по мнению Кавелина, коренятся в общественно-политических условиях и в состоянии науки. Былая интеллектуальная активность университетов со временем истощилась. В общественной жизни борются между собой творческая мысль и меркантильные запросы. Европейское общество демонстрирует нравственное разложение – утрату веры, скептицизм, склонность к сибаритству. Такое общее падение нравов невольно отражается и на поведении студентов. Обеспеченные студенты учатся без интереса, предпочитая получать от жизни лишь удовольствия. Бедные студенты, желающие пробить себе дорогу в жизни, учатся без внутреннего влечения, из холодного расчета «составить себе положение и обеспечить кусок хлеба». И те и другие поступают в университет без жажды знаний, не испытывают любви к науке. Кавелин резюмирует описанную им ситуацию кризиса таким образом: внешние побудительные средства мало эффективны при отсутствии внутренней мотивации [4, с. 54–55].

От внимательного взгляда Кавелина не ускользает тот факт, что в университетском мире метафизика уступает место науке. Однако последняя пребывает еще в первоначальной стадии накопления фактов. Погруженная в фактологическую разработку новых данных, не имеющая ясных руководящих начал, такая наука не может вдохновлять преподавателя и, конечно, не в состоянии дать студенту цельного глубокого убеждения. Теоретические предметы повсеместно вытесняются специальными курсами. Это порождает в умах молодых людей «узкий специализм, ограниченность во взгляде» [4, с. 59]. Ранее свобода преподавания и обучения была основана на том, что студенты самостоятельно занимались науками под руководством профессора. В 60–70-х гг. XIX столетия ситуация изменилась. Профессор вынужденно превращается в лектора, транслирующего знания. Он старается говорить максимально доступным языком, часто просто диктует или выделяет голосом и темпом речи нужные выводы для экзамена. Такое «полумеханическое» преподавание, считает Кавелин, истребляет дух свободы и низводит университет до уровня гимназии или высшей специальной школы.

Здесь кроется сложный вопрос: если наука в лице своих лучших профессоров обратилась к чисто прикладной разработке научного материала, то для чего нужны университеты? Они, по сути, начинают выполнять роль высших специальных школ.

Почему бы тогда не создать в университете кафедру или факультет технических наук? – иронично вопрошает Кавелин [4, с. 64]. Словом, теоретическая роль университетов заслоняется и отодвигается на второй план материальной стороной знания, практическими потребностями повседневной жизни.

По наблюдениям Кавелина, Франция в числе первых встала на этот меркантильный путь и снизила роль университетского преподавания и науки. Даже само слово «университет» на какое-то время исчезло из названий французских высших учебных заведений. Например, роль главного педагогического вуза страны играла Высшая нормальная (педагогическая) школа, а центром лингвистического образования была Высшая школа живых восточных языков. Текущая задача этого времени сводилась к тому, чтобы положить конец отвлеченному от жизни, критическому направлению высшего образования и создать специальные учебные заведения, которые готовили бы выпускников с хорошими практическими навыками.

В России в 60–70-х гг. XIX века такие крайности еще не наблюдались. Дух Петербургского и Московского университетов оставался по-прежнему классическим. Чтобы избежать возрастающей специализации высшего образования, в практику немецких университетов были введены обязательные лекции для тех, кто хочет стать государственным служащим, пастором, медиком или учителем. При поступлении на службу соискатель должен сдать специальные экзамены и предъявить свидетельство о прохождении в университете ряда предметов [4, с. 66].

Несмотря на столь критическую оценку деятельности университетов в 1860–1870-х гг., Кавелин верит, что процесс сращивания традиций университетского преподавания с практическими потребностями осуществится в Европе и в России без крайностей. Университеты по-прежнему останутся «светильниками для обществ, государств и народов», центрами научного теоретического знания, источником нравственного становления личности. Царящий дух свободы и критической направленности мысли поможет им преодолеть кризис и выйти из него обновленными. Ибо в своих основаниях университеты принадлежат к «классическим, неумирающим созданиям истории, имеют всеобщий, всемирный характер и значение, способны к бесконечному развитию и бесчисленным применениям к историческим, временным и местным обстоятельствам» [4, с. 69–70].

Библиографический список

1. Кавелин К.Д. Замечания на проект общего устава императорских российских университетов // К.Д. Кавелин. Собр. соч.: в 4 т. Т. 3. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1899. С. 227–240.
2. Кавелин К.Д. Записка о беспорядках в С.-Петербургском университете. Осенью 1861 года // Кавелин К.Д. Собр. соч.: в 4 т. Т. 2. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1898. С. 1192–1206.
3. Кавелин К.Д. Извлечение из письма от 25-го марта (6-го апреля) 1863 года из Тюбингена // К.Д. Кавелин. Собр. соч.: в 4 т. Т. 3. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1899. С. 71–91.
4. Кавелин К.Д. Свобода преподавания и учения в Германии // К.Д. Кавелин. Собр. соч.: в 4 т. Т. 3. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1899. С. 5–70.
5. Кавелин К.Д. Устройство и управление немецких университетов // К.Д. Кавелин. Собр. соч.: в 4 т. Т. 3. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1899. С. 92–212.

6. Кавелин К.Д. Философия и наука в Европе и у нас // К.Д. Кавелин. Собр. соч.: В 4 т. Т. 3. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1899. С. 269–285.
7. Казанцева И.А., Бельчевичен С.П. Роль проблемного обучения в реализации деятельностной направленности современного гуманитарного образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2011. № 1 (21). С. 19–24.
8. Корсаков Д.А. Из жизни К.Д. Кавелина во Франции и Германии в 1862–1964 гг. (по его переписке за это время) // Русская мысль. М.: Тип. И.Н. Кушнерева и К, 1899. Кн. VIII. С. 1–14. Кн. XI. С. 1–20. Кн. XII. С. 1–15.
9. Малинов А.В. Портрет университета в историческом интерьере // Диалог со временем. 2018. № 62. С. 375–389.
10. Михайлова Е.Е. К.Д. Кавелин: Заграничные поездки и встречи как способ научного сотрудничества // Вече: Ежегодник русской философии и культуры. СПб.: СПб. философское общество, 2021. С. 48–59.
11. Торопов М.В. Воззрения К.Д. Кавелина на университетский вопрос и реформу высшего образования 60-х гг. XIX столетия // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. Вып. 7 (75). С. 399–402.
12. Рыбас А.Е. Ленинградская школа философии науки: основные идеи и представители // Интеркультурная философия: полилог традиций: сборник трудов конференции «Интеркультурная философия: полилог традиций» (Санкт-Петербург, 24–26 сентября 2020 года). СПб.: Интерсоцис, 2020. С. 276–286.

K.D. KAVELIN ABOUT UNIVERSITY EDUCATION

E.E. Mikhailova

Tver State Technical University, Tver

***Abstract.** The issues of the organization of universities in Russia and Europe in the second half of the XIX century are analyzed. The texts of the Russian philosopher and public figure Konstantin Dmitrievich Kavelin (1818–1885) were used as a source. From the perspective of Kavelin's observations, a range of issues that actualize the activities of universities in the 60–70s of the XIX century is outlined. It is concluded that the main topics in Kavelin's reflection were the following: the relationship of university science and teaching with historical realities and cultural traditions of peoples; the semantic significance of classical (theoretical) and polytechnic (practical) education; freedom as a symbol of the university community and the transformation of its forms under the influence of new factors of scientific and socio-political life.*

***Keywords:** K.D. Kavelin, history, culture, freedom, university, education, teacher, student.*

Об авторе:

МИХАЙЛОВА Елена Евгеньевна – доктор философских наук, профессор кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь, SPIN-код: 9444-1370, e-mail: mihaylova_helen@mail.ru

Author information:

MIKHAILOVA Elena Evgenievna – doctor of philosophy, professor of the department of psychology and philosophy, Tver State Technical University, Tver, SPIN-code: 9444-1370, e-mail: mihaylova_helen@mail.ru

КРИТИКА ИСТОРИЦИЗМА К. ПОППЕРОМ (ЧАСТЬ 2)

В.П. Потамская

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь

© Потамская В.П., 2022

DOI: 10.46573/2409-1391-2022-2-17-23

***Аннотация.** В статье рассматривается подход К. Поппера к проблеме исторического объяснения в контексте критики историцизма. Проанализирована антиисторицистская концепция Поппера, заключающаяся в том, что историческая наука не занимается выявлением общих универсальных законов развития, так как имеет дело с уникальными событиями и огромным многообразием общественных событий. Сделан вывод о том, что согласно Попперу в рамках осуществления строгого анализа исторического объяснения история должна быть объяснена посредством дедукции из общих законов и изначальных условий, которые обычно рассматриваются историками как причины событий.*

***Ключевые слова:** история, историцизм, критический рационализм, дедукция, ситуационный анализ.*

Карл Поппер, один из ведущих мыслителей XX в., сосредоточил свое внимание на критике историцизма, понимаемого как социально-философская концепция, согласно которой существуют законы, ритмы, схемы исторического развития, позволяющие осуществлять предсказания. Под историцизмом в первую очередь подразумевалась спекулятивная философия истории в лице Г.В.Ф. Гегеля и К. Маркса. Поппер говорил о невозможности постижения истории в ее целостности, поскольку существуют конкретные единичные события, которые не могут быть объединены в единую последовательность. Ошибочным является и подчинение исторического процесса скрытым силам и тенденциям, истолкование действий человека как обусловленных данными явлениями, освобождение человека от ответственности за происходящее. Несмотря на то, что история бессмысленна, человек может придать ей смысл в избираемой им перспективе. Многообразие различных аспектов мира приводит к избирательности, неисчерпаемости и неполноте исторического описания. В то же время наличие точки зрения в истории не должно вести к искажению фактов, поэтому исследователю необходимо рассматривать аспекты, не имеющие отношения к его интерпретации [5, с. 171–172].

Поскольку, по Попперу, история занимается объяснением уникальных конкретных событий, невозможно выделить законы социальной жизни, проявляющиеся во всех типах общества: «Существует множество регулярностей, характерных только для нашего исторического периода, которые мы не замечаем... Так что, к своему сожалению (особенно в периоды, когда происходит резкое социальное изменение), мы узнаем, что опирались на законы, которые утратили свою истинность» [5, с. 114–115]. Поппер, как и И. Берлин, отрицал детерминизм в истории, так же как и понятие исторического закона.

Поппер отмечал, что объекты исследования в естественных и социальных науках также вполне сопоставимы. Он характеризовал историцистское убеждение о большей сложности социальных ситуаций как предрассудок. Во-первых, историцисты

сравнивают несопоставимое – конкретные социальные ситуации и искусственно обособленные экспериментальные ситуации в физике. Во-вторых, они полагают, что описание социальной ситуации должно включать ментальные состояния всех входящих в нее людей [5, с. 160–161]. Кроме того, в истории невозможны «протокольные предложения», описывающие наш опыт, но таковых утверждений нет и в других науках. Источники представляют собой эмпирический базис истории, но высказывания историка (после соответствующей критики источников) относятся не к этим свидетельствам, следам прошлого, но к самим события прошлого [9].

С точки зрения Поппера, в социальных науках, как и в естественных, применимы следующие принципы исследования:

свободный критицизм, заключающийся в возможности опровержения любой теории;

научный объективизм, выражающийся в том, что «ученые, предлагая свои теории, стараются избегать разговоров о возможных противоположных научных концепциях» [6, с. 252];

рационализм, согласно которому во внимание принимаются прежде всего доказательства, а не авторитет доказывающего;

осознание ограниченности возможностей отдельного человека [6, с. 261–263].

В социальных науках вполне применимы такие методы естественных наук, как наблюдение и эксперимент.

Как и в естественных, так и в социальных науках Поппер предлагает использовать метод проб и ошибок. Для описания и проверки гипотез возможно применение четырехчленной схемы $P_1 \gg TT \gg EE \gg P_2$, где P означает проблему, TT – пробную теорию, а EE – попытку устранить ошибку. При подобном критическом обсуждении различные гипотезы могут сравниваться и оцениваться. Результатом является отбор тех гипотез, которые выдержали проверку, и устранение гипотез, которые ее не выдержали [12].

Тезис о единстве научного метода может быть распространен и на область исторических наук. Согласно Попперу, историк интересуется действительными единичными или специфическими событиями, а не законами или обобщениями. Например, имея определенное единичное событие, историк будет осуществлять поиск начальных условий, объясняющих его [5, с. 164]. По мнению Р. Хансона, проблемы связанные с исследованием – актуальным историческим процессом, посредством которого теория приобретает форму, были отодвинуты в сторону как проблемы области психологии. Хотя Поппер написал книгу, названную «Логика научного объяснения», на самом деле он не был заинтересован в исследовании исторического процесса, который привел бы к возникновению новых теорий. То, в чем Поппер и другие ученые его школы были заинтересованы, являлось не столько логикой исследования, сколько логикой законченного исследовательского сообщения [13].

В 1943 г. Поппер предложил модель объяснения в эмпирической науке, близкое модели К.Г. Гемпеля: для того чтобы дать причинное объяснение события, необходимо вывести высказывание, которое описывает его, используя как предпосылки один или несколько универсальных законов вместе с определенными сингулярными высказываниями и изначальными условиями. Поппер также признавал, что универсальные законы должны быть строгими универсальными высказываниями, которые не позволяют никаких исключений. Например, возможно дать причинное объяснение разрыва некоторой нити, если обнаружено, что она имеет предел прочности один фунт, а к ней был подвешен груз весом два фунта. При анализе этого причинного объяснения возможно выделить в нем составные элементы. С одной стороны, есть

гипотеза «Всякая нить, нагруженная выше своего предела прочности, разрывается» – высказывание, имеющее характер универсального закона природы. С другой стороны, присутствуют сингулярные высказывания (в данном случае их два), применимые только к данному обсуждаемому событию: «Предел прочности данной нити равен одному фунту» и «К нити подвешен груз весом в два фунта». Таким образом, для полного каузального объяснения необходимы высказывания двух различных видов: универсальные, т. е. гипотезы, носящие характер естественных законов, и сингулярные, относящиеся только к специфическому обсуждаемому событию [4, с. 83–84].

В 1957 г. Поппер применил подобную модель к историческим моделям. По его мнению, вполне возможно и справедливо конструировать определенные объяснения, предлагаемые в истории как базирующиеся скорее на признании вероятностной гипотезы, нежели на общих детерминистских законах, т. е. на законах в форме универсальных условий. Определенную роль в историческом объяснении играют универсальные законы, но они могут быть настолько тривиальными и обыденными, что о них не стоит и упоминать, а тем более замечать их существование. «Если мы говорим, что причиной смерти Джордано Бруно явилось его сожжение на костре, то не обязательно упоминать при этом универсальный закон, гласящий, что все живые существа при высокой температуре погибают. Такой закон неявно подразумевается» [5, с. 166–167].

Поскольку в истории универсальные законы по большей части тривиальны и не осознаны историком, они не способны выполнять функцию, на основе которой производятся наблюдения в естественных науках. Подобная аргументация Поппера вызывала критику со стороны многих исследователей: «Принцип победы более сильной армии может иметь отношение к кулачным боям, а какое отношение она имеет к характеру и содержанию исторического исследования, знает только Поппер, но отказывается это говорить» [14]. По мнению Ю. Хабермаса, Поппер не стремится подчинить исторические события логике естественных взаимосвязей, но пытается объяснить их посредством подчинения под законы, что требует четкого разделения между объяснением, основанным на эмпирических наблюдениях, и объяснениями, соотносящимися с принципами действия [11, р. 33]. М. Хаконен указывает, что Поппер скорее представил естественную науку как похожую на историю, нежели историю как науку, и рассматривает попперианский акцент на случайностях как постструктуралистский. Для Поппера универсальные законы казались редкостью даже в естественных науках, которые, подобно наукам социальным, объясняются скорее тенденциями как закономерностями, нежели универсальными законами; как в естественных, так и в социальных науках теории являлись вероятностными, не причинными [10].

Историческое объяснение Поппера вписывалось в концепцию трех миров: мира физических объектов или физических состояний; мира состояний сознания, мыслительных состояний и предрасположений к действию (по сути, мир сознания индивида); мира объективного содержания мышления, прежде всего содержания ручных идей, поэтических мыслей и произведений искусства [7, с. 108]. Третий мир Поппера отчасти напоминает мир идей Платона, но если последний божественен, неизменяем и истинен, то первый создается человеком и постоянно изменяется [7, с. 123]. Еще одной чертой третьего мира является его автономность и независимость от существования объекта. Как отмечал Поппер, не только человек воздействует на третий мир, но и мир действует на человека, в силу того, что все люди живут в мире, в котором необходимо постоянно проверять и взвешивать как научные утверждения, так и моральные позиции. По сути, третий мир представляет собой эпистемологическую

идеализацию, необходимую для создания теоретической модели познавательной деятельности. К третьему миру относится метод исторического понимания, заменяющий психологические объяснения на анализ отношений. При этом вместо психологических объяснительных принципов используются относящиеся к третьему миру соображения в основном логического характера. Посредством использования подобного анализа возможно историческое понимание [7, с. 174].

Помимо объяснения специфического конкретного события с учетом тривиальных законов, Поппер предлагает использовать ситуационный анализ. На развитие данного метода определенное влияние оказала философия истории Коллингвуда, согласно которой для понимания теорий необходимо изучение проблем, волнующих людей в определенный исторический период. Ситуационный анализ – вид пробных или предположительных объяснений некоторого человеческого действия, обращающихся к той ситуации, в которой находится человек, производящий действие. Данный метод может быть применен в историческом объяснении, например, когда необходимо прояснить, как и почему была создана определенная структура идей. В рамках ситуационного метода осуществляется идеализированная реконструкция проблемной ситуации, в которой находился субъект действия, тем самым его действие становится доступным рациональному пониманию, т. е. адекватным ситуации, в которой он находился. Во многих случаях возможно воссоздать объективно «ситуацию, какой она была, и совершено иную ситуацию, какой она представлялась субъекту, или как субъект ее понимал или интерпретировал» [7, с. 174–176]. Для историка существуют люди в их физических, социальных, умственных и идеологических проблемных ситуациях. Вместе с тем идеи живут своей жизнью, «могут быть неправильно поняты, отвергнуты или забыты... они могут восстановить свое доброе имя и снова вернуться к жизни» [7, с. 284–285].

Следует согласиться с Ф. Анкерсмитом в том, что суть ситуационной логики сводится к следующему: рациональные действия человека следует моделировать как приспособление к ситуации или как логически выводимое ответное действие, где обязательно учитывается его внешний план. Однако, как уточняет философ, если рациональное действие целиком задается ситуацией, оно скорее подпадает под понятие поведения, а не действия. По мнению Р. Рорти, интенция действий полифункциональна, а любое событие может быть описано как в интенциональных, так и в неинтенциональных терминах, т. е. события могут быть описаны и как действия и как поведение [3].

Историки описывают положения дел в определенных конечных, специфических пространственно-временных областях, т. е. в специфических начальных условиях, и используют для проверок адекватности и точности гипотез общие очевидные законы. Объяснение является удовлетворительным, если входящие в него общие законы можно проверять независимо от объясняемого. Следовательно, любые удовлетворительные объяснительные теории должны «выходить за пределы тех эмпирических ситуаций, которые их породили, в противном случае они, как мы видели, будут давать только объяснения, содержащие логический круг» [7, с. 331]. При гипотетическом воссоздании исторической проблемной ситуации действия и история должны быть объяснены как решение проблемы [7, с. 166].

Поппер предлагал учитывать исходные условия и причины, которые могли бы объяснить событие: «Мы принимаем некоторые из этих условий гипотетически и пытаемся отыскать данные для того, чтобы выяснить, являются ли эти гипотетически принятые условия истинными. Иначе говоря, мы проверяем эти конкретные гипотезы,

выводя из них (с помощью некоторых других, обычно в равной степени тривиальных универсальных законов) новые предсказания, которые могут быть подтверждены наблюдаемыми фактами» [6, с. 305]. Исторические объяснения основываются также и на логике ситуации, например на том факте, что мыслящие люди поступают рационально.

По мнению Ф. Анкерсмита, о научном идеализме К. Поппера свидетельствует подобные модели объяснения и следующее высказывание: «В эмпирическом базисе объективной науки нет ничего “абсолютного”. Наука не покоится на твердом фундаменте фактов. Жесткая структура ее теорий поднимается, так сказать, над болотом. Она подобна зданию, воздвигнутому на сваях. Эти сваи забиваются в болото, но не достигают никакого естественного или “данного” основания. Если же мы перестали забивать сваи дальше, то вовсе не потому, что достигли твердой почвы. Мы останавливаемся просто тогда, когда убеждаемся, что сваи достаточно прочны и способны, по крайней мере некоторое время, выдерживать тяжесть нашей структуры» [1, с. 136]. Однако не стоит полагать, что к исследовательскому процессу следует относиться как к произвольному делу.

Неприятие Поппера вызывает главная задача историцизма – историческое пророчество, которое он характеризует как шарлатанство [8, с. 603]. Предсказания основываются на эссенциализме – убеждении, что сущность явлений раскрывается в ходе исторического развития, поэтому ее анализ позволяет предсказать будущее. По мнению К. Поппера, предсказание хода истории с помощью научных или рациональных методов невозможно в силу того, что на человеческую историю оказывает значительное воздействие непредсказуемое развитие знания. Философ указывает, что в основе исторических пророчеств лежат тенденции, которые историцисты ошибочно отождествляют с законами развития, а при анализе условий существования определенной тенденции не исследуются условия, при которых она может стать недействительной [5, с. 148–149]. Несмотря на то, что критика исторических пророчеств довольно убедительна, некоторые исследователи указывали, что не следует полностью отвергать возможность совершать предсказания. По мнению Т. Кларка, Поппер проделал большую работу в отрицании доктрины историцизма, но «был слишком фанатичным и чересчур далеко зашел в отрицании историцизма». Поппер преуспел, разрушая суть историцистских доктрин, но он разделил философов по двум лагерям. Если ученый не соглашается с Поппером, то он автоматически находится в историцистском лагере и может предсказывать будущее на основе исторических законов. Или если исследователь принадлежит ко второму лагерю, то ему не следует пытаться совершать исторические предсказания [10].

Выступая против социального прогнозирования, Поппер отмечал, что теоретические конструкции не оказывают определяющего воздействия на ход исторического развития, хотя и могут повлиять на него. «Реальный результат всегда отличается от рациональных конструкций... Кроме того, результат рационального планирования всегда оказывается непрочной структурой, ибо баланс сил постоянно изменяется» [5, с. 57]. Исторические пророчества также невозможны в силу того, что даже если наблюдаемые явления могут свидетельствовать о закономерности на настоящий момент, нельзя говорить о сохранении данной тенденции в будущем [6, с. 222].

Поппер относится негативно и к стремлению историцистов к холизму, отмечая, что это свидетельствует о донаучном уровне историцистской методологии. Понятие целостности не является однозначным. Оно обозначает как совокупность всех свойств вещи и отношений между составляющими частями (а), так и некоторые аспекты

рассматриваемой вещи, благодаря которым она выступает как единая организованная структура (б). Целостности в смысле (б) являются объектами научного изучения, а целостности в смысле (а) не могут быть исследованы методами науки. Историцисты выступают за исследование общества с помощью невозможного метода [5, с. 90–93].

Кроме того, по мнению Поппера, идея о том, что общество, подобно физическому телу, может двигаться как целое по определенному пути и в определенном направлении, является недоразумением. Критикуя холизм, Поппер обращался к принципу методологического номинализма, согласно которому смыслом обладают лишь те фактуальные и теоретические конструкции, которые сопоставимы с индивидуальными теоретически фиксируемыми событиями. Подобный номинализм приводит к отрицанию глобальных философски-исторических конструкций, поскольку они не могут быть подтверждены эмпирически [2, с. 68].

В целом антиисторицистская концепция Поппера заключается в том, что историческая наука не занимается выявлением универсальных законов развития, так как имеет дело с уникальными событиями и огромным многообразием общественных событий. Отрицая научный статус исторических теорий, Поппер характеризовал их как непроверяемые в силу неприменимости к ним принципа фальсификации и отвергал возможность или целесообразность теоретического знания в силу того, что социальный мир не поддается общим теоретическим представлениям. Смысл произошедшего не происходит из самого исторического процесса, а возникает в контексте повествования о событии, которое создается на некой существующей основе в настоящий момент времени.

Отрицая возможность построения универсальной истории, Поппер предложил модель исторического объяснения посредством дедукции из общих законов, позднее преобразованную в модель объяснения Поппера – Гемпеля, согласно которой для того чтобы дать причинное объяснение события, необходимо вывести такое высказывание, которое при его описании использует как предпосылки один или несколько универсальных законов вместе с определенными сингулярными высказываниями и изначальными условиями. При этом универсальные законы являются тривиальными и не осознанными историками. Близкими к подобному типу объяснения являются ситуационный анализ и метод проб и ошибок.

Библиографический список

1. Анкерсмит Ф.Р. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. М.: Идея-Пресс, 2003. 360 с.
2. Губман Б.Л. Смысл истории: очерки современных западных концепций. М.: Наука, 1991. 192 с.
3. Кукарцева М.А. Современная философия истории США. URL: http://abuss.narod.ru/Biblio/kukartzeva/kukartzeva_intro.htm (дата обращения: 01.04.2021).
4. Поппер К.Р. Логика научного исследования. М.: Республика, 2004. 447 с.
5. Поппер К.Р. Нищета историцизма. М.: Прогресс, 1993. 185 с.
6. Поппер К.Р. Открытое общество и его враги. Т. 2.: Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы. М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. 528 с.
7. Поппер К.Р. Объективное знание. Эволюционный подход. М.: Эдиториал УРСС, 2002. 384 с.

8. Поппер К.Р. Предположения и опровержения: рост научного знания. М.: АСТ: Ермак, 2004. 638 с.
9. Руткевич А.М. Факты и фикции // Способы постижения прошлого: методология и теория исторической науки / отв. ред. М.А. Кукарцева. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2011. С. 160–190.
10. Clark T.W. Historically Informed Prediction That Will Not Lead to Historicism: A Theory of Counterfactual Construction. URL: <http://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=honors> (accessed: 18.03.2021).
11. Habermas U. The dualism of the natural and cultural sciences // Sociology and history: the contemporary discussion. Cambridge: The MIT Press. 1988. P. 16–42.
12. Popper C.R. Objective Knowledge A Realist View of Logic, Physics, and History. URL: <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy-/works/at-/popper.htm> (accessed: 10.03.2021).
13. Trachtenberg M. The Craft of International History: a Guide for Method. URL: <http://www.sscnet.ucla.edu/polisci/faculty/trachtenberg/cv/craft.pdf> (accessed: 12.09.2021).
14. Wilmott T. The Critics Criticised – Professor Popper Looks at History. URL: <https://socialiststandardmyspace.blogspot.com/2021/06/the-critics-criticised-professor-popper.html> (accessed: 10.03.2021).

C. POPPER'S CRITICISM OF THE HISTORICISM (PART 2)

V.P. Potamskaya

Tver State Technical University, Tver

***Abstract.** The article examines C. Popper's approach to the problem of historical explanation in the context of criticism of historicism. The anti-historical concept of Popper was analyzed, which consists in the fact that historical science is not engaged in identifying common universal laws of development, since it deals with unique events and a huge variety of social events. It was concluded that as part of the implementation of a rigorous analysis of historical explanation, Popper came to the following conclusion: history should be explained through deduction from general laws and original conditions, which are usually considered by historians as causes of events.*

***Keywords:** history, historicism, critical rationalism, deduction, situational analysis.*

Об авторе:

ПОТАМСКАЯ Вера Павловна – кандидат философских наук, доцент кафедры медиатехнологий и связей с общественностью ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь, SPIN-код: 3657-9312, e-mail: potamskaya.v@yandex.ru

Author information:

POTAMSKAYA Vera Pavlovna – candidate of philosophical sciences, associate professor of the department of media technologies and public relations, Tver State Technical University, Tver, SPIN-code: 3657-9312, e-mail: potamskaya.v@yandex.ru

ГОСУДАРСТВО И ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО В КОНЦЕПЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ Ф. АНКЕРСМИТА

О.И. Туманова

ФГБОУ ВО «Тверской государственной технической университет», г. Тверь

© Туманова О.И., 2022

DOI: 10.46573/2409-1391-2022-2-24-28

***Аннотация.** В статье рассматривается анализ взаимоотношений между государством и гражданским обществом, представленный голландским философом Ф. Анкерсмитом в концепции эстетической политики. В рамках представительной демократии реализуется стратегия уклонения, которая позволяет сформировать симбиоз сильного государства и сильного общества. Взаимодействие этих важнейших политических акторов в условиях выполнения общественного договора является своеобразной гарантией баланса сил и отсутствия противостояния и конфликтов в политическом пространстве.*

***Ключевые слова:** гражданское общество, граждане, государство, общественный договор, эстетическая политика.*

Концепция эстетической политики голландского философа Франклина Рудольфа Анкерсмита (1945) занимает особое место в общественно-политическом дискурсе. Ее центральная категория – политическая репрезентация, которая, по мнению исследователя, составляет основу представительной демократии, – позволяет по-новому оценить взаимоотношения между государством и гражданским обществом, а также сформулировать возможные сценарии развития этих отношений.

Анализ категории политической репрезентации в рамках эстетического подхода акцентирует внимание на том, что истоки власти находятся в разрыве «между правителем (или представителем) и его подданным (или представляемым)» [1, с. 12]. Разрыв можно рассматривать как определенное «воплощение пустоты, которая создана безразличием» [1, с. 130]. При этом отмечается, что деятельность института представительства связана главным образом с решением проблем, которые не имеют непосредственного отношения к жизни граждан, а само общество относится к этому с «разумным и понятным» безразличием [1, с. 130]. Оценка современных политических процессов позволяет сделать вывод об утрате инструментом репрезентации своей традиционной очевидности [1, с. 12], что представляет собой определенную угрозу как для общества, так и для государства.

Размышления Ф. Анкерсмита об устойчивости взаимоотношений между основными политическими акторами – гражданским обществом и государством находят свою основу в индивидуальном либерализме, базирующемся на «посылке (стоицистской) непрерывности, связывающей индивида и общество» [1, с. 217] и уходящей корнями в либеральную этику XVIII века. Исследователь приходит к выводу о том, что свободы гражданина в современном мире всегда «становятся предметом политических переговоров (поскольку нет непреодолимого барьера для таких переговоров)» [1, с. 218].

Эта важная характеристика необходима для дальнейшего анализа диалога между обществом и государством, который Ф. Анкерсмит определяет как «*dialogue de sourds*» – «диалог глухих» [1, с. 222]. Исследователь характеризует взаимодействие между государством и обществом как «*неясное и бестолковое*» [1, с. 223], отмечая при этом отсутствие потребности «объяснить и прояснить факты, относящиеся к этому взаимодействию» [1, с. 223]. Несмотря на подобные особенности, данный диалог устраивает всех его участников, не вызывая потребностей в изменении сложившегося положения.

Ф. Анкерсмит отмечает, что взаимодействие государства и общества не носит характер игры «с нулевой суммой и что игра (или война) могла вестись так, чтобы обе стороны закончили ее в лучшем положении, чем при ее начале» [1, с. 225]. По его мнению, происходит процесс утраты абсолютистского величия государства, которое, снижаясь «до уровня гостинной», вынуждено «представляться гражданам в пропорциях, соответствующих их гостинной (и особенно телевизору)» [1, с. 226]. При этом государство приобретает статус «страховой компании», которой граждане вынуждены платить «страховые взносы» для получения определенных благ [1, с. 226]. Институт государства, в свою очередь, преобразовывает текущую политическую повестку в экономическую, что позволяет добиться ««преображения» проблем той же гостинной» [1, с. 226], наделив их всемирно-историческим значением и «сделав их достойными внимания государства» [1, с. 226]. Подобное смещение акцентов позволяет обеспечить отчуждение общества от государства, сохраняя в то же время за последним возможность полного контроля. При этом создаются условия, в рамках которых граждане получают материальное благополучие и уверенность в идее о важности института государства, защищающего их интересы, а государство – уверенность в том, что ради защиты собственного материального благополучия граждане будут лояльны к власти.

В результате, по мнению Ф. Анкерсмита, формируется своеобразная «стратегия уклонения» [1, с. 227], которая в равной мере выгодна как для гражданского общества, так и для института государства. Чем более успешно им удастся уклоняться друг от друга, тем более сильными они становятся. Таким образом, в рамках эстетической политики объясняется возможность сосуществования государства и общества, а также их возможность при определенных обстоятельствах «взаимно усиливать друг друга» [1, с. 227]. Это принципиально отличается от стоицистской философии, которая видит в усилении одного института ослабление другого. В качестве инструмента реализации стратегии уклонения рассматривается прежде всего политическая репрезентация, что обусловлено несколькими положениями.

Во-первых, в рамках представительства власть не принадлежит ни государству, ни народу (поскольку зарождается именно в разрыве между ними), поэтому «увеличившаяся сила одной стороны может теперь использоваться для укрепления силы другой, а не для ее ослабления» [1, с. 229].

Во-вторых, по мнению Ф. Анкерсмита, обществу для успешного развития необходимо своеобразное собственное отражение, без которого «оно будет блуждать в потемках и запутается, как слепец» [1, с. 229]. Репрезентация позволяет государству стать таким отражением (образом) общества, из чего можно сделать вывод о том, что чем более сильным является государство, тем лучше оно может выполнять представительскую функцию. При этом слабость одного из участников репрезентационного процесса чревата как образованием бездумного гражданского общества, так и деспотизмом [1, с. 229].

Таким образом, государство и общество, придерживаясь стратегии уклонения, а также благодаря институту представительной демократии, получили возможность «наилучшим образом избегать друг друга и заниматься своими делами, не слишком тревожа друг друга» [1, с. 230]. Тем самым обосновывается важность сохранения представительной демократии в политическом процессе как оптимальной формы сосуществования основных политических акторов. Ф. Анкерсмит подчеркивает, что симбиоз двух «могущественных и амбициозных социальных образований» [1, с. 230] позволяет не только идти на взаимные уступки друг другу, но и поддерживать равновесие системы, а это «бесспорный признак хорошего государства и общества» [1, с. 230]. Соблюдение стратегии уклонения позволяет обеспечивать «современное государство всеобщего благосостояния» [1, с. 231], в котором общество отказалось от своих «претензий на контроль над государством, которые были главным стимулом политических революций XIX века» [1, с. 231]. Взамен государство «гарантировало гражданам социальную, экономическую и политическую безопасность в масштабах, каких предшествовавшая история человечества не знала» [1, с. 231]. При этом институт выборов стал инструментом, координирующим взаимодействие государства и общества. Анкерсмит видит в этом своеобразный общественный договор, в рамках которого государство обязалось поддерживать благосостояние общества за счет отказа последнего от своих политических свобод [1, с. 231]. Реализация данного договора представляется более выгодной для общества, в то время как выход из него фатален для каждой из сторон.

Вместе с тем стратегия уклонения, по мнению Ф. Анкерсмита, содержит в себе и ряд недостатков, которые могут представлять определенную угрозу для демократии. Прежде всего речь идет о формировании определенного социального и политического вакуума, который образуется в разрыве репрезентации [1, с. 233]. Социальные группы, «которые вряд ли могли внушать страх или интерес государству или гражданскому обществу» [1, с. 233], заполняя данный вакуум, создают определенную проблему для представительной демократии и угрожают хрупкому балансу в обществе. Один из вариантов решения данной проблемы Ф. Анкерсмит видит в совершенствовании механизма репрезентации, что позволит учитывать интересы всех социальных групп.

В ходе анализа общественного договора выделяется несколько уязвимостей данной конструкции. Одна из них заключается в том, что функционирование государства всеобщего благосостояния «потребовало создания больших и сложных бюрократических систем» [1, с. 235]. Однако в случае расширения института государственного управления и его претензий на публичную сферу политики может возникнуть состояние, при котором нарушится баланс общественно-политического развития. Подобное положение немецкий политический философ Карл Шмитт определял как государство без народа [2, с. 58].

Еще одна угроза, которая, как полагает Ф. Анкерсмит, может привести к нарушению договора между обществом и государством, заключается в возникновении между ними противостояния (конфликта) [1, с. 235]. Представительная демократия не обладает инструментами, которые могут быть использованы для разрешения подобных задач. Таким образом, возможна реализация двух сценариев развития подобного конфликта: первый «порождается проблемами, которые могли бы возникнуть в самом государстве, а второй – увеличением финансового бремени, вызванного поддержанием государства всеобщего благосостояния» [1, с. 236].

Анализ первого сценария основывается на положении, при котором государство способно улаживать конфликты в самом обществе, но не внутри самого себя и

не между собой и обществом. Речь идет об исполнении своей естественной роли в условиях представительной демократии. Государство, обеспечивая реализацию интересов отдельных социальных групп, тем самым фактически заботится о своих собственных интересах, не имея возможности представлять их открыто. Ф. Анкерсмит определяет подобное положение как «репрезентационный карантин» [1, с. 236], при котором институт государства, являясь центром представительной демократии должен оставаться в ней невидимым. Имея необходимые инструменты для разрешения конфликтов внутри общества, государство не имеет возможности использовать их для себя, что представляет собой «высшую иронию представительной демократии» [1, с. 237]. Решение возникающих проблем и конфликтов внутри современного государства возможно либо внутри самого института, за счет камерного обсуждения представителями различных ветвей власти, либо посредством игнорирования этих проблем в течение неопределенного периода времени [1, с. 243]. Оба варианта представляют реальную угрозу балансу общественно-политической системы и объясняют то обстоятельство, что «размер, функционирование, внутренние противоречия и неэффективность государства так трудно внести в политическую повестку представительной демократии» [1, с. 243]. Институт государства в случае обращения к решению собственных внутренних проблем отодвинет интересы гражданского общества на второй план, что приведет к ситуации, когда гармония сменится неизбежностью «партизанской войны друг с другом» [1, с. 244].

В случае если государство примет решение о разрешении собственных проблем в ущерб интересам гражданского общества, возможна реализация второго сценария, при котором всеобщее благосостояние будет сводиться к минимуму, что приведет к открытой борьбе государства и граждан за ресурсы (в первую очередь финансовые). Этот конфликт, вызванный «различными мнениями о средствах, наиболее подходящих для достижения» [1, с. 245] общей цели – всеобщего благосостояния, в котором заинтересованы как сами граждане, так и институт государства, Ф. Анкерсмит определяет как новую войну.

Рассмотренные сценарии становятся особо опасными, если их реализация будет носить одновременный характер. Ф. Анкерсмит убежден, что «проблемы, вызванные поддержанием государства всеобщего благосостояния (второй сценарий), могут с легкостью приводить к конфликтам и противостоянию внутри самого государства (первый сценарий)» [1, с. 245]. Перспективы возникновения подобной ситуации приведут к тому, что государство вместо решения проблем граждан переложит на них еще и решение собственных. Это может привести не только к тихой «партизанской войне» [1, с. 246], но и к открытому противостоянию в дальнейшем. Возникновение открытого конфликта поставит перед каждым из участвующих в нем институтов проблему выживания, что в перспективе означает не только обесценивание идеи представительной демократии, но и возможность разрыва всех взаимоотношений между государством и гражданским обществом. Государство в подобном противостоянии будет иметь большие возможности победить за счет натравливания «одних частей гражданского общества на другие» [1, с. 246]. Положение может усложниться также вследствие актуализации социально-экономических проблем, что в совокупности приведет к тому, что граждане могут предпочесть демократии другую систему правления (например, авторитарную).

Таким образом, в рамках концепции эстетической политики Ф. Анкерсмит обозначает важную задачу по созданию сильного государства с демократическими параметрами [1, с. 248]. Кроме того, в соответствии с текущей политической повесткой

совершенствования требует и институт представительства, поскольку данная система «сохраняет возможность сотрудничества, даже если люди придерживаются различных взглядов и отказываются менять их в будущем» [3, с. 126]. Решение обозначенных задач позволит выстроить устойчивый баланс взаимодействия института государства и гражданского общества. Усовершенствование модели политической репрезентации наряду с созданием эффективных социальных и экономических систем можно рассматривать в качестве новых целей развития миропорядка, достижение которых позволит обеспечить реализацию интересов основных акторов политического процесса.

Библиографический список

1. Анкерсмит Ф.Р. Эстетическая политика. Политическая философия по ту сторону факта и ценности / пер. с англ. Д. Кралечкина; под науч. ред. И. Борисовой. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 432 с.
2. Шмитт К. Государство и политическая форма / пер. с нем. О.В. Кильдюшова; сост. В.В. Анашвили, О.В. Кильдюшов. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2010. 272 с.
3. Анкерсмит Ф.Р. Политическая репрезентация / пер. с англ. А. Глухова. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. 288 с.

THE STATE AND CIVIL SOCIETY IN F. ANKERSMITH'S CONCEPT OF AESTHETIC POLITICS

O.I. Tumanova

Tver State Technical University, Tver

***Abstract.** The article considers the analysis of the relationship between the state and civil society, presented by the Dutch philosopher F. Ankersmith within the concept of aesthetic politics. Representative democracy implements the strategy of evasion, which allows to form a symbiosis of a strong state and a strong society. The interaction of these most important political actors in the framework of the social contract is a kind of guarantee of balance of power and the absence of confrontation and conflict in the political space.*

***Keywords:** civil society, citizens, state, social contract, aesthetic policy.*

Об авторе:

ТУМАНОВА Ольга Игоревна – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социологии и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь, SPIN-код: 3225-2480, e-mail: maks69@bk.ru

Author information:

TUMANOVA Olga Igorevna – candidate of sociological sciences, associate professor, associate professor of the department of sociology and social technologies, Tver State Technical University, Tver, SPIN-code: 3225-2480, e-mail: maks69@bk.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ЧЕЛОВЕКА КАК МАТРИЦА ЕГО САМОСТИ

Л.В. Удалова

ФГБОУ ВО «Тверской государственной технический университет», г. Тверь

© Удалова Л.В., 2022

DOI: 10.46573/2409-1391-2022-2-29-34

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы, которые в век быстро меняющихся реалий глобализационно-информационного общества ведут к смене парадигм, образов идентичностей, к их разнообразию, где роль и значение человека, его духовное состояние, его деятельность и отношения с другими людьми выходят на первый план и становятся важными, весомыми в решении этих проблем. Быть самим собой при различных непредсказуемых, непредвиденных обстоятельствах – это одна из особенностей человека, его свойство, которое именуется также самостью и реализует человекосозидающую функцию, так как является основанием самосознания, самореализации и самоконтроля у человека, тем самым позволяет ему занять достойное место в социуме, открывая ему социальное пространство, раскрывая его способности и возможности. Основопологающей онтологической характеристикой человека в новом, видоизмененном социуме, матрицей его самости должны стать его социальные качества, которые позволят ему брать на себя обязанность и ответственность за нахождение, определение своего пути в этом неустойчивом, изменяющемся мире.*

***Ключевые слова:** идентичность, направленность, самость, социальные качества, убеждения, совесть, социум, человек.*

Глобальные, масштабные преобразования, которые происходят сегодня в мире, приводят к его трансформации, влекут за собой необходимость в серьезных, глубоких исследованиях в области философии, социологии, психологии. Сегодня, в век быстро меняющихся реалий, мы наблюдаем за тем, как глобализационно-информационное общество ведет к смене, к разнообразию парадигм, образов идентичностей, где роль и значение человека, его духовное состояние, его деятельность и отношения с другими людьми выступают на передний план и становятся важными условиями решения этих проблем. Оставаться самим собой при различных непредсказуемых обстоятельствах – одна из особенностей человека, его неотъемлемое свойство, которое именуют самостью. Самость – это способность человека формировать свой жизненный курс, направленный на саморазвитие, выделять себя из социального окружения. Самость, включающая общечеловеческие и индивидуальные качества, особенности, черты, является внутренней сущностью человека. Самость одновременно интегрирует как биологические и социальные свойства человека, являясь мощным объединяющим началом, формирующим его цели, предпочтения, опыт, так и взаимодействия между людьми, способность оценивать, понимать себя и другого, а также то, как другие воспринимают его самого.

Дж.Г. Мид утверждал, что в этом процессе особый, характерный смысл обретает «обобщенный другой». «Именно в форме обобщенного другого социальный процесс влияет на вовлеченных в него и поддерживающих его индивидов, т. е. сообщество

осуществляет контроль над поведением своих индивидуальных членов, ибо как раз в этой форме социальный процесс (сообщество) проникает в качестве определяющего фактора в мышление индивидов. В абстрактном мышлении индивид принимает установку обобщенного другого по отношению к себе безотносительно к ее выражению в любых других конкретных индивидах; в конкретном же мышлении он принимает эту установку постольку, поскольку она выражается в установках по отношению к его поведению тех других индивидов, вместе с которыми он включен в данную социальную ситуацию или данное социальное действие, только принимая установку другого по отношению к себе тем или иным способом, индивид и может мыслить», – отмечал он [5, с. 227–228].

При проектировании человеком своих жизненных проектов и целей, конструируя этапы их достижения, самость реализует человекосозидающую функцию, так как является основанием самосознания, самореализации и самоконтроля у человека. Тем самым она позволяет индивиду занять достойное место в социуме, открывая ему социальное пространство и помогая раскрыть и реализовать способности и возможности.

Необходимо отметить, что формирование и реализация самости человека происходит при наличии и в рамках ее коммуникационного взаимодействия как с другими индивидами, так и с их группами, общностями. При коммуникативных взаимодействиях достижение социально значимых целей (взаимоподдержки, взаимопонимания) возможно при наличии связи – поддержки, сотрудничества, конкуренции, соперничества – одного человека с другим, а также между социальными общностями. В этом процессе самость играет коммуникативную, контролирующую и регулирующую роль.

Решающая роль в человеческой деятельности, с помощью которой человек преобразует мир и себя, принадлежит сознанию. Как отметил Н.А. Бердяев, «само сознание человека как центра мира, в себе таящего разгадку мира и возвышающегося над всеми вещами мира, есть предпосылка всякой философии, без которой нельзя дерзать философствовать» [1, с. 294]. Выдающийся мыслитель, отмечая двойственность человека, где сосуществуют «облик царственный и облик рабский, существо свободное и закованное, сильное и слабое, соединяющее в одном бытии величие с ничтожеством, вечное с тленным» [1, с. 296], был убежден в необходимости преодоления этой двойственности.

По мнению П.А. Сорокина, человек развивается и действует в определенной совокупности социальных позиций и координат. Человек меняется в зависимости от жизненных ситуаций. Выражение, проявление личностного «Я» многообразно, поскольку каждый человек одновременно принадлежит к целому ряду социальных групп (социокультурных, семейных, политических, профессиональных и т. д.) [7, с. 823]. Множественность, мозаичность «Я» человека, по мнению П.А. Сорокина, происходит от того, что человек погружен не в одно, а во множество не соприкасающихся между собой сообществ. Каждое из них задает свой стиль поведения, влияя на сознание и психику своих членов, изменяя их интересы, цели, взгляды, убеждения – «как только меняется место индивида в системе социальных координат, неизбежно изменяется и его поведение» [7, с. 826–827, 832].

В процессе взаимодействия человека с социальными структурами, по мнению К.-Г. Юнга, «самость» является целью и центром этого взаимодействия, символом целостности человека, целью его жизни, достижение которой происходит на пересечении сознательного и бессознательного и является механизмом самосовершенствования, самопознания. К.-Г. Юнг считает это «... своего рода

компенсацией конфликта между внутренним и внешним... Самость – это полный расцвет не только отдельно взятого индивида, но и целой группы, каждый член которой вносит свою долю в складывающееся целое» [12, с. 206–207].

По К.-Г. Юнгу, самость – это путь, установка на «индивидуации», на самореализацию, и ее воплощение дает человеку возможность достичь согласованных отношений с формирующими и выстраивающими его жизнь внутренними и внешними мирами. Таким образом, «самость» является составляющей, которая обеспечивает баланс человека и социума, внутреннего и внешнего миров.

Трудности в становлении, конституировании самости в «дегуманизованном обществе» раскрыты Э. Фроммом в работе «Душа человека». В обществе потребления формируется другой, обновленный, «деструктивный тип личности», деятельность которого заключается в производстве и потреблении, что приводит к потере умения и способности к самоопределению, к самотождеству, к самоответственности и формирует синдром «отчуждения» [11, с. 37].

В.А. Лекторский, описывая философскую модель, образ человека, полагал, что человек понимается как существо свободное, незапрограммированное, не предопределенное в своих поступках и действиях, несущее ответственность за взаимодействия с другими индивидами и в пределах определенной культуры, сложившейся во времени и пространстве. Мир «внутренний» (мир сознания), индивидуальная свобода строится в процессе действий и коммуникаций, на основе конкретных социальных процессов, обстоятельств, в связи с чем осознание этого «внутреннего» мира в разных культурах отличается и разнится, вплоть до полного его отсутствия.

Процесс рефлексии – это производная от действий в социуме (социальном пространстве) и от акта коммуникации с «другими», где «Я» – это феномен рефлексивный, основой для понимания сознания «Я» являются процессы действия и коммуникации, а не акт самопереживания. В.А. Лекторский акцентирует внимание на том, что эти процессы – это процессы общения, взаимодействия с «Другим» с целью утверждения, констатирования собственной позиции и трансформации позиции «Другого». «Иными словами, человек оказывается динамическим образованием, изменяющимся в процессе деятельности, коммуникации и рефлексии» [3, с. 63–64]

Отсюда можно сделать вывод, что основные социальные качества человека приобретаются и развиваются в процессе его взаимодействия с социальной средой. Социальные качества – это психологические и социальные свойства человека, они взаимосвязаны, переплетены и с типом социального взаимодействия между индивидами, и с определенными историческими и социальными ситуациями, обстоятельствами. Социальные качества человека формируются и проявляются в частных действиях, оценках, поступках и только во взаимодействии с другим индивидом или индивидами и в конкретных социальных ситуациях.

К одному из социальных качеств можно отнести самосознание как способность человека ощущать себя субъектом своего соматического и психического состояния, действия, ожидания и способность выделить себя из окружающей его социальной среды, осознать себя как «Я», которое противостоит «Другому» или «Другим», но при этом неразрывно с ними связано. Реализация самосознания как «динамической сущности» человека в ходе его идентификации осуществляется как перенесение процесса сознания к своему «Я». По мнению К. Роджерса, самосознание связано с такими понятиями, как самоуважение, единство между «Я» *какой есть* и «Я» *каким хотел бы быть*, так как человек – это не «застывшая сущность», а развивающийся «процесс становления» [6, с. 169]. Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что самосознание, как одно из основных качеств человека, неразрывно связано с такими его

социальными качествами, как самовоспитание, самоутверждение, самоконтроль. В иерархии потребностей А. Маслоу они отнесены к самореализации человека, его жизненной стратегии [4, с. 50].

Немаловажными социальными качествами человека являются *интерес, убеждения, установка и направленность*.

Интерес – побудительный, движущий механизм познания, деятельности, стимулирующий человека к изучению теорий, фактов, событий в определенной сфере бытия и к трансформации ее сообразно своим представлениям и потребностям.

Убеждения – психологические и социальные потребности человека, формирующиеся на основе конкретных принципов, идей и представлений. Устанавливают его отношение к реальности, к действительности, мотивируют человека к действиям и поступкам в соответствии с его мировоззрением (принципами, идеалами, духовно-нравственными ценностями).

Установка – готовность человека к деятельности, активности в определенной, конкретной сфере для достижения поставленной цели.

Направленность – комплекс стабильных факторов и мотивов, которые позволяют человеку координировать и ориентировать свою деятельность независимо от социальных условий, в которых он оказался.

Направленность, будучи социальным качеством человека, неразрывно связана с такими его социальными качествами, как интерес, убеждение, установка, и реализуется в его ценностных установках, ориентациях и принципах. Это сочетание, комплекс социальных ценностей и качеств, которые выступают регулятором деятельности, поведения человека и основными средствами достижения жизненных целей. Еще одну важную «человекотворческую» функцию в числе социальных качеств выполняет *совесть*, которая дает человеку возможность и способность оценивать свои желания, поступки и выражается в переживании, восприятии, осмыслении их несоответствия со своими установками и принципами. Совесть стимулирует человека «поступать по совести», так как является его внутренним голосом «моральности» [9, с. 104].

Идентичность, еще одно актуальное социальное качество человека, – это осознанное самоотождествление человека с социумом и с другими людьми. Процесс формирования идентичности предусматривает проекцию «Я» на место «Другого», отрегулированную человеком в соответствии со своими интересами, убеждениями, установками и направленностью (рисунок).



Система социальных качеств человека

Процесс формирования идентичности происходит в условиях социализации человека, когда образуются навыки манипулирования идентичностями и строятся «ментальные конструкции» [2, 8–10]. Перечисленные выше социальные качества человека неразрывно связаны между собой, усиливают и активизируют друг друга.

В современных условиях, при переходе социума из состояния закрытого, статического, где человек занимал строго определенное место в его структуре, устанавливающей его обязанности и задачи, к состоянию нелинейному, открытому, происходит смена парадигм, типов идентичности. В новом, видоизмененном социуме основополагающей онтологической характеристикой человека, матрицей его самости должны стать его социальные качества, такие как самоответственность, самоопределение, самоидентификация, обеспечение свободы, которые позволят ему брать на себя ответственность за поиск и определение своего пути.

Однако человек в современных условиях не всегда готов к перестройке своей самости. Исследование, проработка процессов конституирования самоидентификации, самоопределения, новой, другой стадии самости позволит сделать этот процесс эффективным и результативным как для самого человека, так и для социума.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. 607 с.
2. Бабосов Е.М. Человекомерность социальных систем. Минск: Издательский дом «Беларуская навука», 2015. 318 с.
3. Лекторский В.А. Человек как предмет исследования // Наука. Общество. Человек / отв. ред. В.С. Степин; Ин-т человека. М.: Наука, 2004. С. 61–64.
4. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. 3-е изд. М.: Питер, 2013. 351 с.
5. Мид Дж.Г. Интернализированные другие и самость // Американская социологическая мысль: тексты / сост. Е.И. Кравченко; под ред. В.И. Добренькова. М.: МГУ, 1994. С. 227–228.
6. Роджерс К.А. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М.М. Исениной; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. М.: Прогресс, 1998. 479 с.
7. Сорокин П.А. Система социологии. М.: Астрель, 2008. 1003 с.
8. Удалова Л.В. Личностное конституирование в эпоху терроризма: негативная и позитивная идентичность // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Философия». 2017. № 4. С. 66–71.
9. Удалова Л.В. Проблемы влияния современного терроризма на саморазвитие личности (социально-философский анализ): дис. ... канд. филос. наук. Мытищи, 2018. 173 с.
10. Удалова Л.В., Горшкова С.Е., Мещерякова Л.Я. К вопросу о формировании идентичности в современном социокультурном пространстве // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Философия». 2021. № 4 (58). С. 89–96.

11. Фромм Э. Душа человека. М.: АСТ: Транзиткнига, 2004. 576 с.

12. Yung K.G. Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewussten. Olten [u.a.]: Walter-Verl., 1972. Par. 156.

SOCIAL QUALITIES OF A HUMAN AS THE MATRIX OF HIS SELF

L.V. Udalova

Tver State Technical University, Tver

***Abstract.** The article discusses the problems that in the age of rapidly changing realities of the globalization-information society lead to a change, to a variety of paradigms, images of identities, where the role and significance of a person, his spiritual state, his activities and relationships with other people come to the fore and become important significant in solving these problems. Being oneself under various unpredictable, unforeseen circumstances is one of the characteristics of a person, this is his property, which is also called the self, which implements a human-creating function, since it is the basis of self-consciousness, self-realization and self-control in a person, thereby allowing him to take his rightful place in society, opening up a social space for him along with his abilities and opportunities. The fundamental ontological characteristic of a person in a new modified society, the matrix of his selfhood should be his social qualities, which will allow him to take on the responsibility and responsibility for finding, determining his path in this unstable, changing society.*

***Keywords:** identity, orientation, self, social qualities, beliefs, conscience, society, person.*

Об авторе:

УДАЛОВА Лариса Викторовна – кандидат философских наук, доцент кафедры медиатехнологий и связей с общественностью ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», SPIN-код: 7005-5090, e-mail: lv.udalova@mail.ru

Author information:

UDALOVA Larisa Viktorovna – candidate of philosophical sciences, associate professor of the department of media technologies and public relations, Tver State Technical University, SPIN-code: 7005-5090, e-mail: lv.udalova@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ

УДК 159.9-057.87-056.24

«АБИЛИМПИКС»: ВЕКТОР НА ЛИЧНОСТНЫЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ И ПОВЫШЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

О.Ф. Гефеле

ФГБОУ ВО «Тверской государственной технической университет», г. Тверь

© Гефеле О.Ф., 2022

DOI: 10.46573/2409-1391-2022-2-35-41

***Аннотация.** Статья посвящена особенностям проведения чемпионата профессионального мастерства «Абилимпикс», который является стартовой площадкой для реализации сформированных профессиональных способностей студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на первичном этапе профессионального становления. Рассматриваются миссия и идеология чемпионата, основанные на создании условий отсутствия психологических барьеров в процессе взаимодействия во время конкурсных испытаний, а также на формировании толерантного отношения к лицам с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в современном социуме. На основе анализа развития движения «Абилимпикс» поднимается вопрос о содействии чемпионата развитию конкурентоспособности, личностному и профессиональному росту его участников, что является немаловажным и необходимым условием социокультурной инклюзии лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.*

***Ключевые слова:** чемпионат профессионального мастерства, личностный и профессиональный рост, конкурентоспособность.*

Актуальность темы обусловлена тем, что в наше время государственная политика направлена на решение вопросов, связанных с конкурентоспособностью и трудоустройством лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на современном рынке труда. Как показывает международный и российский опыт проведения чемпионатов профессионального мастерства, движение «Абилимпикс» стремится к эффективному решению проблемы профессиональной мотивации, конкурентоспособности и трудоустройства людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Движение «Абилимпикс» способствует успешному решению задач по повышению качества подготовки будущих специалистов среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, включая конкурентоспособность, что является немаловажным в современных условиях труда. С другой стороны, создаются благоприятные условия для развития и совершенствования профессиональных способностей, умений и навыков, развития профессионального и творческого мышления, что необходимо при осуществлении деятельности в профессиональной сфере.

Чемпионаты профессионального мастерства являются эффективным механизмом профессионального развития и реализации профессиональных способностей, а также открытой площадкой для демонстрации своих профессиональных компетенций потенциальному работодателю.

В настоящий момент движение «Абилимпикс» является приоритетным в области инклюзивного высшего и среднего профессионального образования, а также социальной политики, направленной на формирование мотивации и готовности к трудоустройству лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Теоретический обзор

Государственная политика вовлечения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в современные отрасли труда, проблема обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на различных уровнях образования (средние профессиональные образовательные учреждения, вузы) актуализируется в новом неординарном аспекте формирования конкурентоспособности.

В условиях жесткой конкуренции на рынке труда процесс первичной профессионализации и формирования конкурентоспособности студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья носит противоречивый и сложный характер. В связи с этим в настоящее время практически по всех субъектах Российской Федерации начали проводиться чемпионаты регионального и национального уровня «Абилимпикс» с целью повышения конкурентоспособности лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, а также их адаптации к процессу первичной профессионализации и помощи в приобретении первичного опыта профессионального мастерства.

В то же время движение «Абилимпикс» можно рассматривать как составляющую социальной интеграции – специального инклюзивного обучения как процесса первичной профессионализации, конечной целью которой является включение индивида в жизнь общества.

Получение инклюзивного профессионального образования (среднего или высшего) студентами, имеющими инвалидность или ограниченные возможности здоровья, является важным для вхождения в общество и прохождения всех этапов социализации. Хотелось бы отметить, что инклюзивное образование на разных ступенях профессионального образования является предиктором для успешной профессиональной самореализации лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Успешному развитию инклюзивного образования препятствует ряд проблем, основными из которых являются:

пространственные барьеры – в учебных заведениях должна быть создана «безбарьерная среда», включая транспортную доступность и наличие парковочных мест;

социально-психологические барьеры, включающие отсутствие толерантного отношения к людям с инвалидностью;

неготовность некоторых преподавателей к обучению лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями;

непонимание образовательных потребностей лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья [3].

Одним из психолого-педагогических условий инклюзивного высшего или среднего профессионального образования является квалифицированная профориентационная поддержка, направленная на «адекватное формирование профессионального

самоопределения после первой ступени получения высшего образования (бакалавриата) и успешного выбора профессии на второй ступени (магистратура) и ее освоение с учетом ограничений здоровья студента с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья» [6, с. 72].

Движение «Абилимпикс» включает в себя проведение соревнований по профессиональному мастерству среди школьников, студентов, специалистов, позволяющих не только выявить уровень умений и навыков, но и приобрести их в новых для себя компетенциях [5, 11].

Основные цели конкурсов «Абилимпикс», проводимых в России, – обеспечение профессиональной ориентации и мотивации лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья к получению профессионального образования, формирование конкурентоспособности, содействие их личностному и профессиональному росту, трудоустройству и социокультурной инклюзии в обществе.

Задачами конкурсов «Абилимпикс» являются:

формирование адекватной самооценки и доведение профессиональных умений и навыков до конкурентоспособного уровня;

формирование адекватного социального восприятия профессиональных возможностей лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья с целью их активного участия в социально-экономической жизни;

активное вхождение лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в социум;

приоритет профессионального развития, социальной и профессиональной зрелости, готовности к профессиональной деятельности лиц, конкурентоспособности лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в соответствии с государственными профессиональными стандартами;

международный обмен и дружба между участниками соревнований;

привлечение лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья к участию в конкурсах «Абилимпикс» с целью улучшения профессиональных навыков и обеспечения условий для карьерного роста лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья [1, 8, 9].

Миссия чемпионата заключается в снятии психологического барьера в процессе общения, обучения и адаптации как у студента-инвалида, так и у тех лиц, с которыми он взаимодействует во время проведения чемпионата.

Чемпионат оказывает значительное влияние на осознание основной идеи, заключающейся в том, что инвалиды должны равноправно участвовать в жизни общества, тем самым проходя полноправную социализацию, что положительно сказывается на формировании инклюзивной культуры в современном обществе.

С другой стороны, идеология чемпионата основана на идее включающего общества, изменении социальных институтов, в том числе институтов профессионального образования, что способствует толерантному отношению к людям с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья [12, 16].

Формирование конкурентоспособности участников «Абилимпикса» происходит в процессе выстраивания индивидуальной траектории профессионального развития и формирования профессионального мастерства среди лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Профессиональное развитие может рассматриваться как процесс самообразования личности, как построение конструкта профессионального «Я». Профессиональная траектория может определять готовность человека к

профессиональной деятельности, поэтому формирование профессиональной траектории лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья помогает им стать субъектами как образовательной, так и профессиональной деятельности [15].

Для участников чемпионатов «Абилимпикс» разрабатываются конкурсные задания, определяющие уровень их подготовки, а также уровень сформированных профессиональных умений и навыков работы по определенной компетенции: IT-технологии (обработка текста, администрирование баз данных), ресторанный сервис, поварское дело, робототехника, слесарное дело, швейное дело, резьба по дереву, флористика, малярное дело и т. п. Один из участников отмечает: «... выполнение заданий позволяет понять, что уже умею, а чему еще следует поучиться. И, конечно, приобрести необходимый опыт. Участие в таких соревнованиях способствует как профессиональному, так и личностному росту» [14].

По мнению экспертов чемпионата, конкурсы «Абилимпикс» показывают, насколько много среди участников перспективных конкурентоспособных специалистов, готовых продемонстрировать свои профессиональные знания, умения и навыки на соревнованиях такого уровня. Проведение чемпионатов по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» включено в национальный проект «Образование» и в федеральный проект «Молодые профессионалы» (повышение конкурентоспособности профессионального образования).

Основными проблемами, которые призван решить «Абилимпикс» как площадка для реализации возможностей студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, получающих профессиональное образование, являются:

1) несформированная профессиональная и личностная готовность студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья к выполнению профессиональной деятельности. Общими показателями профессиональной и личностной готовности являются сформированные способности к выполнению профессиональных задач;

2) недостаточная мотивационно-потребностная образовательная зрелость студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, которая характеризуется несформированностью профессионального выбора при отсутствии мотивации в целом. В таких случаях участие в чемпионатах «Абилимпикс» помогает не только повысить профессиональную и личностную готовность к осуществлению профессиональной деятельности, но и быть конкурентоспособными на рынке труда наравне с профессионалами без инвалидности и ограниченных возможностей здоровья [10].

Выводы

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что «Абилимпикс» как площадка для реализации возможностей студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья помогает решить проблему их первичной профессионализации и направлена на формирование конкурентоспособности. В современном социуме конструирование стратегий профессионального развития происходит не только в процессе обучения, но и в процессе вхождения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья как специалистов в различные сферы труда.

Заключение

Чемпионат профессионального мастерства «Абилимпикс» является стартовой площадкой не только для личностного и профессионального роста, но и для реализации сформированных профессиональных способностей участников с инвалидностью и

ограниченными возможностями здоровья, что может стать приоритетным направлением повышения их конкурентоспособности на современном рынке труда.

Библиографический список

1. Абилимпикс. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%B1%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D0%BC%D0%BF%D0%B8%D0%BA%D1%81> (дата обращения: 07.03.2022).
2. Алексеевских Д.Ю. Чемпионаты Абилимпикс как инструмент профориентации и трудоустройства лиц с инвалидностью // Актуальные проблемы обучения и содействия трудоустройству выпускников инженерных вузов из числа инвалидов: сборник статей, докладов и материалов Всероссийской конференции. 2016. С. 132–136.
3. Бабанова Е.М. Принципы и технологии преодоления социальных барьеров лицами с инвалидностью в условиях инклюзивного образования // StudNet. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiyu-i-tehnologii-preodoleniya-sotsialnyh-barierov-litsami-s-invalidnostyu-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 09.03.2022).
4. Грибанова Е.М. Конкурсы профессионального мастерства «Абилимпикс» среди лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Педагогический поиск. 2021. № 8. С. 27–30.
5. Грисман С.С. Конкурс профессионального мастерства Абилимпикс как инструмент профессионального становления обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Развитие науки и образования в условиях мировой нестабильности: современные парадигмы, проблемы, пути решения: материалы Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Ростов н/Д.: ВВМ, 2021. С. 191–193.
6. Евстифеева Е.А., Филиппченкова С.И., Гефеле О.Ф. Особенности формирования конкурентоспособности студентов с инвалидностью и с ОВЗ в условиях инклюзии в вузе // Инвалид в обществе XXI века: сборник трудов II Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 21–22 ноября 2020 года). М.: Московский государственный гуманитарно-экономический университет, 2021. С. 71–74.
7. Ермолаева Е.П. Оценка реализации профессионала в системе «человек – профессия – общество». М.: Ин-т психологии РАН, 2011. 176 с.
8. Концепция развития движения «Абилимпикс» в Российской Федерации на 2021–2030 годы. URL: http://bibl.ulspu.ru/files/2019/12/primery_bibl_111.pdf (дата обращения: 11.03.2022).
9. Концепция проведения конкурсов по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» на 2018–2020 годы. URL: https://abilympicspro.ru/netcat_files/108/120/Kontseptsiya_Abilimpix2019.pdf (дата обращения: 12.03.2022).
10. Мартынова Е.А., Романович Н.А., Коканов Н.А. Индивидуализация профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями и инвалидов в системе высшего образования // Международный журнал экспериментального образования. 2019. № 6. С. 123–128. URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=11939> (дата обращения: 14.03.2022).

11. Абилимпикс Россия. Официальный сайт // Материал из Википедии (свободной энциклопедии). URL: <https://abilympics-russia.ru/> (дата обращения: 14.03.2022).
12. Подъяблонская О.В. «Абилимпикс» – олимпиада возможностей // Стратегические направления развития образования в Оренбургской области: научно-практическая конференция с международным участием (Оренбург, 29 сентября 2017 г.). Оренбург: ОГУ, 2017. С. 831–835.
13. Романовский С.А. Формирование профессиональных компетенций лиц с инвалидностью и ОВЗ через конкурс «Абилимпикс» // Развитие науки и образования в условиях мировой нестабильности: современные парадигмы, проблемы, пути решения: материалы Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ростов н/Д: БВМ, 2021. С. 283–285.
14. Студент ТвГТУ выступил на национальном этапе чемпионата по профессиональному мастерству «Абилимпикс-2020». URL: http://www.tstu.tver.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=3856:2020-12-02-13-26-24&catid=28:2013-10-14-00-58-26&Itemid=235 (дата обращения: 16.03.2022).
15. Тенюнина И.А. Траектория профессионального развития студентов как педагогическая категория // Международный научно-исследовательский журнал. 2012. № 5 (5). URL: <https://research-journal.org/pedagogy/traektoriya-professionalnogo-razvitiya-studentov-kakpedagogicheskaya-kategoriya/> (дата обращения: 17.03.2022).
16. Тютюева И.А., Филютина Т.Н., Костылева А.С. Реализация методологических подходов при подготовке студентов с ОВЗ к профессиональным конкурсам // Педагогическое образование в России. 2020. № 5. С. 162–169.

«ABILYMPIX»: A VECTOR FOR PERSONAL AND PROFESSIONAL GROWTH AND INCREASING THE COMPETITIVENESS OF PERSONS WITH DISABILITIES AND LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

O.F. Gefele

Tver State Technical University, Tver

***Abstract.** The article is devoted to the consideration of the actualization of the championship of professional skills “Abilimpiks”, which is a launching pad for the implementation of the formed professional abilities of students with disabilities and disabilities at the initial stage of professional development. The mission and ideology of the championship are based on creating conditions for the absence of psychological barriers in the process of interaction during competitive tests, as well as on developing a tolerant attitude towards people with disabilities and disabilities in modern society. Based on the analysis of the development of the Abilympics movement, the issue of the championship's assistance in the development of competitiveness, the process of personal and professional growth of its participants is raised, which is an important and necessary condition within the sociocultural inclusion of people with disabilities.*

***Keywords:** professional excellence championship, personal and professional growth, competitiveness.*

Об авторе:

ГЕФЕЛЕ Ольга Фридриховна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь, SPIN-код: 7603-7900, e-mail: helga2003@mail.ru

Author information:

GEFELE Olga Fridrikhovna – candidate of philosophical sciences, associate professor of the department of psychology and philosophy, Tver State Technical University, Tver, SPIN-code: 7603-7900, e-mail: helga2003@mail.ru

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЯ В УПРАВЛЕНИИ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

О.В. Крюкова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет», г. Тверь

© Крюкова О.В., 2022

DOI: 10.46573/2409-1391-2022-2-41-47

***Аннотация.** В статье рассматриваются назначение и сущность психологии управления организаций. Выделены стратегия и тактика деятельности фирмой, которые реализуются через взаимосвязь и взаимозависимость иерархических уровней управления. Анализируется взаимосвязь и взаимозависимость субъектов, объектов и инфраструктуры управления хозяйствующего субъекта. Определены и проанализированы психологические требования, которые используются для оценки эффективности методов управления. Проанализированы основные положения психологических методов в управлении и рассмотрены их элементы.*

***Ключевые слова:** методы и требования управления организации, организация, планирование, психология управления.*

Актуальность. Психология управления в создаваемой и функционирующей организации анализирует психологические и социальные закономерности взаимодействия и взаимозависимости между людьми или группами людей в определенном социуме [1, с. 84]. При формировании и осуществлении реализации стратегии функционирования организации определено, что формирует цель один индивидуум, а реализацией ее занимаются другие люди. При этом возникает главная проблема управления, а именно: каким образом воздействовать на персонал фирмы для достижения поставленной цели.

Процесс управления реализуется в деятельности руководителя, в которой с точки зрения психологии управления могут быть выделены следующие моменты:

- оценка состояния и планирования изменений управленческой подсистемы;
- формирование программного продукта деятельности подчиненных, направленного на изменение состояний управляемого объекта в заданных параметрах;
- реализация запланированного решения.

В личности руководителя психология управления различает его управленческие потребности и способности, а также его индивидуальную управленческую концепцию, проблемное содержание, управленческие замыслы и внутренне принятые личностью принципы и правила управления. Практическая реализация разработок в области психологии управления осуществляется в форме создания диагностических инструментов, разработки активных методов подготовки управленческого персонала, проведения управленческого консультирования в вопросах профессионального развития и саморазвития в различных областях знаний.

Теоретический обзор

Психология управления изучает психологические закономерности управленческой деятельности. Основная задача психологии управления состоит в анализе психологических условий и особенностей управленческой деятельности с целью повышения эффективности и качества работы в системе управления [14, с. 15]. Предметом психологии управления являются проблемы человеческих взаимоотношений и взаимодействий с точки зрения ситуаций управления, а именно:

- 1) личность, ее самосовершенствование и саморазвитие в производственном процессе;
- 2) управленческая деятельность и ее организация с точки зрения социальной, экономической и психологической эффективности;
- 3) взаимодействия людей в трудовом коллективе [2, с. 9].

При этом выделяют три основных уровня иерархии управления фирмой.

1. Высшее звено формирует миссию предприятия – его основополагающую стратегию. В нее включают цели, задачи, ресурсы, перспективы и прогнозы сроков окупаемости проектов фирмы. Стратегия фирмы формируется, определяется и реализуется руководством организации.

2. Среднее звено реализует стратегию через разработку конкретных планов экономического развития, координации и контроля выполнения функций персоналом предприятия на управленческом уровне подразделений.

3. Низшее звено осуществляет производственно-экономическую деятельность субъектов хозяйствования. Основная функция на данном уровне управления – это осуществляемый руководителями структурных подразделений контроль выполнения тактических заданий [11, с. 24].

Таким образом, на всех уровнях иерархии происходит концентрация ресурсов (материальных, трудовых, финансовых) для выполнения миссии организации посредством разработки основных стратегий субъекта хозяйствования.

Организация включает в себя сочетание структурных подразделений, обеспечивающих реализацию функций персонала при производстве и потреблении благ. Выделяют следующие составные части системы управления:

- 1) субъект – это ответственное лицо, наделенное правами и обязанностями по принятию стратегических решений при формировании и реализации миссии;
- 2) объект – персонал фирмы, который будет реализовывать миссию организации посредством разработки программ (технических заданий);
- 3) инфраструктура – способы, приемы, методы, позволяющие принимать обоснованные тактические решения для достижения целей предприятия при оптимальном сочетании трудовых, финансовых и материальных ресурсов [4, с. 32].

В практической деятельности управляемые индивидуумы и организации являются активными субъектами управления, что на практике приводит к различной реакции на управленческие действия. При отсутствии внимания к человеческому

фактору возникают проблемы в оценке реакции при принятии управленческих решений на тактические и стратегические уровни управления организации [4, с. 8]. Психология управления в практической деятельности хозяйствующих субъектов реализуется посредством методов управления.

Методы управления фирмы можно рассматривать как способы воздействия на отдельных людей и их сообщества для достижения целей предприятия. Психология методов управления организации предполагает использование определенных способов воздействия в данной конкретной ситуации на отдельного человека. Выделяют следующие психологические требования, которые должны учитываться при определении эффективных методов управления:

целенаправленность – четкое осознание цели и понимание вариантов ее реализации;

эффективность – получение высоких результатов деятельности при относительно низких затратах на их достижение;

системность – учет осуществления управленческих решений во взаимосвязи элементов управления фирмы;

реализуемость – объективная возможность достижения миссии компании;

динамичность – наличие способности вносить коррективы в имеющийся план действий [12, с. 314].

С точки зрения теории управления выделяют пять групп методов управления:

административные,

экономические,

социально-психологические,

организационные,

правовые [3, с. 17].

Все они взаимосвязаны и взаимозависимы.

Психология административных методов рассматривает способы принятия управленческих решений и определения их эффективности. К основным психологическим характеристикам административных методов следует отнести обязательность, безвозмездность, точность, проверяемость. Обязательность предусматривает отсутствие права выбора. Исполнители должны безусловно подчиняться принятым решениям. Безвозмездность предполагает выполнение заданий и приказов без дополнительной оплаты на основании должностных инструкций, разработанных в соответствии с отраслевой принадлежностью предприятия. Исполнительность рассматривается как естественное явление в профессиональной деятельности. Точность – это требование точного исполнения, без проявления инициативы. Это важно потому, что определенное задание связано с другими, формирует определенную цепь и отступление от установленных указаний может нарушить целостность системы. Проверяемость означает, что исполнение заданий сопровождается использованием системы внутреннего контроля за выполнением профессиональных обязанностей и конкретных действий [7, с. 241].

Государственные виды экономических методов управления составляют в основном различные варианты целевой помощи государственных органов власти отдельным организациям и целым отраслям. Выделяют следующие виды методов экономического государственного воздействия:

целевое финансирование, которое предусматривает выделение средств бюджетов различных уровней на конкретные цели или программы на возмездной или безвозмездной основе;

госзаказ – это заказ на поставку товаров за счет бюджетных средств, направленных на удовлетворение потребностей государства;

льготное налогообложение – преимущество, предоставляемое государством с целью извлечения дополнительных доходов;

льготное кредитование – преимущество в виде денежных средств, которые предоставляются государством (или иными источниками финансирования) для развития бизнеса по низким процентным ставкам относительно рыночных [5, с. 49].

Одним из основных методов управления внутри хозяйствующего субъекта является функционирование структурного подразделения посредством реализации внутрихозяйственного расчета. В основу хозяйственного расчета полагается:

- 1) распределение ресурсов между структурными подразделениями;
- 2) разграничение прав и обязанностей членов подразделений относительно осуществления видов деятельности в соответствии с учредительными документами [9, с. 111].

Кроме средств производства, структурные подразделения получали в свою «условную» собственность установленный процент от полученного ими дохода. Модель хозрасчета предусматривала не только права и обязанности подразделения, но и экономические санкции за невыполнение установленных обязательств по заключенным договорам. Из всех методов для психологии управления фирмой наибольший интерес представляет третья группа – социально-психологические методы. Это связано с их высоким потенциалом прямого и косвенного воздействия на все уровни менеджмента организации в целом и структурных подразделений, что позволяет контролировать и корректировать производственную ситуацию. В основу социально-психологических методов управления структурных подразделений и организации в целом положены:

- 1) взаимодействие – мотивация и практическая реализация миссии коллектива;
- 2) взаимозависимость группы и индивидуума, основанная на удовлетворении материальных и моральных потребностей;
- 3) взаимосвязь – соотношение качества труда и личностного роста работника.

Можно выделить основные аспекты регулирования деятельности сотрудников организации.

1. Социальные аспекты включают в себя определенный набор льгот, услуг и поощрений, которые предусмотрены компанией для всех работников в соответствии с уставом организации.

Распространенным видом коллективного воздействия является наличие социального пакета в фирме. В социальный пакет входят основные элементы:

социальные льготы – путевки на отдых, проездные билеты, система кредитов и др.;

социальная инфраструктура фирмы – совокупность дополнительных факторов производства, которые напрямую не участвуют в производственном процессе, но могут оказывать эффективное моральное и эмоциональное воздействие при создании общественного продукта [8, с. 32];

условия труда – просторные помещения, удобные рабочие места, современное оборудование.

2. Психологические (индивидуальные) аспекты – это методы управления организацией, способы морального и эмоционального воздействия руководства на своих подчиненных [13, с. 25]:

индивидуальный подход к сотрудникам, что предполагает знание руководителем не только общей психологии, но и внутреннего мира каждого из своих работников; конструктивный психологический климат в производственном коллективе; психологический комфорт каждого сотрудника, его удовлетворенность местом, трудом в социально-профессиональной иерархии и межличностным общением, чувство личной защищенности в коллективе;

соблюдение профессионального этикета, уважительные взаимоотношения между сотрудниками фирмы, недопущение несправедливостей и обид [15, с. 329].

Психологические методы в управлении включают в себя:

1) индивидуализацию – профессиональную и моральную реализацию индивидуума в сообществе при выполнении им установленных задач;

2) психологический климат – предусматривает сочетание эмоций и интеллекта в схемах «человек ↔ человек» и «человек ↔ сообщество»;

3) профессиональную этику – способность взаимодействия людей в сообществе посредством использования общепринятых норм и правил при реализации своих профессиональных обязанностей.

Управление с психологической точки зрения предусматривает разработку методов, направленных на формирование благоприятного психологического климата в коллективе. При выполнении своих должностных обязанностей персонал должен иметь четкую мотивацию на повышение производительности труда – получение материального и морального удовлетворения при оптимальном соотношении профессиональных навыков и человеческих качеств.

Если психологический климат благоприятен, то персонал работает ответственно и добивается высоких профессиональных результатов. И наоборот, атмосфера угнетенности, психологического дискомфорта в коллективе отрицательно влияет на профессиональное и эмоциональное поведение сотрудников и общее состояние дел в компании [6, с. 45].

Выводы

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что управление посредством методов психологического воздействия реализуется через механизм «мотивация ↔ ↔ профессиональные навыки ↔ миссия фирмы». Общество и человек взаимодействуют при решении стратегических и тактических задач.

Заключение. Психология управления предусматривает формирование и функционирование взаимосвязи «комфорта» и реализации предпринимательских способностей через выражение профессиональных способностей индивидуума или группы и повышение экономической эффективности деятельности организации. Любые методы психологического воздействия и методы управления организацией в целом взаимосвязаны и взаимозависимы, так как имеющиеся ресурсы (материальные, трудовые, финансовые) направлены на обеспечение эффективности производства и потребления создаваемых экономических благ индивидуумом и сообществом в целом [10, с. 272].

Библиографический список

1. Психология управления: курс лекций / Л.К. Аверченко [и др.]. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭИУ, 1997. 150 с.
2. Айрапетян А.К. Психология управления: монография. М.: Гварга, 2019. 400 с.

3. Бадалян Ю.В., Зенина С.Р. Психология управления: учебное пособие. Благовещенск: учебное пособие, 2012. 279 с.
4. Ванштейн Л.А. Психология управления: учебное пособие. Минск: Высшая школа, 2018. 383 с.
5. Володько В.Ф. Основы менеджмента: учебное пособие. Минск: АиВ, 2010. 307 с.
6. Володько В.Ф. Психология управления: учебное пособие. Минск: АУ, 2003. 97 с.
7. Дафт Р.Л. Менеджмент: учебное пособие. СПб.: Питер, 2002. 832 с.
8. Зуб А.Т. Психология управления: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2016. 372 с.
9. Кабаченко Т.С. Психология управления: учебное пособие. М.: МГУ, 2003. 265 с.
10. Крюкова О.В. Психологические аспекты управления организаций // Заметки ученого. 2021. № 11–1. С. 269–272.
11. Ладанов И.Д. Психология управления рыночными структурами. Преобразующее лидерство. М.: Перспектива, 1997. 288 с.
12. Мещерякова Е.А. Психология управления: учебное пособие. Минск: Высшая школа, 2005. 237 с.
13. Никифоров Г.С. Психология менеджмента: учебное пособие. СПб.: СПбУ, 2000. 572 с.
14. Розанова В.А. Психология управления: учебное пособие. М.: Альфа-Пресс, 2008. 384 с.
15. Черненилов В.И. Психология управления: учебник. М.: Академия управления МВД России, 2020. 352 с.

PSYCHOLOGY IN ORGANIZATION MANAGEMENT

O. V. Kryukova

Tver State Medical University, Tver

***Abstract.** The article discusses the purpose and essence of organization management psychology. The company's strategy and tactics are highlighted, which are implemented through the interconnection and interdependence of hierarchical levels of management. The interaction and interdependence of the subjects, objects and management infrastructure of the business entity is analyzed. Psychological requirements that are used to assess the effectiveness of management methods have been identified and analyzed. The main provisions of psychological methods in management are analyzed and their elements are considered.*

***Keywords:** management psychology, methods and requirements of organization management.*

Об авторе:

КРЮКОВА Ольга Владимировна – старший преподаватель кафедры философии и психологии с курсами биоэтики и истории Отечества ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет», Тверь, SPIN-код: 4384-9334, e-mail: olga140375@mail.ru

Author information:

KRYUKOVA Olga Vladimirovna – senior lecturer at the department of philosophy and psychology with courses in bioethics and history, Tver State Medical University, Tver, SPIN-code: 4384-9334, e-mail: olga140375@mail.ru

УДК 159.9

ОПРОСНИК «ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ»: РАЗРАБОТКА И ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА

С.Л. Леньков¹, Н.Е. Рубцова², Г.И. Ефремова¹

¹ ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва

² АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва

© Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., Ефремова Г.И., 2022

DOI: 10.46573/2409-1391-2022-2-47-63

***Аннотация.** В статье приводятся результаты разработки новой психодиагностической методики – опросника, предназначенного для определения цифровой компетентности педагогов. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в отечественной психологии подобные психометрические проверенные средства диагностики цифровой компетентности педагогов фактически отсутствуют. Представлены результаты психометрической проверки опросника, включающей в себя проверку содержательной, критериальной и факторной валидности, надежности по внутренней согласованности и ретестовой надежности.*

***Ключевые слова:** цифровизация образования, педагог, профессиональная деятельность, цифровая компетентность, опросник, психометрические свойства.*

Введение

Многочисленные исследования, выполненные в последние годы, показывают, что развитие цифровизации образования с объективной необходимостью требует релевантных изменений в области профессионализма педагогов. Цифровизация изменяет многие стороны взаимодействия всех субъектов образовательного процесса [11], а также принципиально трансформирует профессиональную деятельность педагога – ее условия, содержание, дидактический контент, используемые формы и методы педагогического взаимодействия [22]. При этом цифровизация образования, включающая развитие цифровых образовательных технологий и цифровой образовательной среды, является лишь одной из граней информатизации жизнедеятельности человека и общества (см. [9]). Ключевым феноменом этого процесса является формирование киберпространства, посредством которого осуществляется киберсоциализация, затрагивающая, в первую очередь, новые, молодые поколения [5], но не обходящая стороной и более старшие [6], в частности педагогов (в широком смысле – от воспитателя ДОУ до преподавателя вуза).

Исследования цифровой компетентности педагогов широко проводились как в нашей стране, так и за рубежом (см., например, [3; 8; 14–17; 21]). Вместе с тем понятийно-категориальный аппарат изучения цифровой компетентности характеризуют высокая дискуссионность, аморфность и динамичность. Так, существует множество разнородных определений цифровой компетентности: достаточно сравнить определения, приведенные в работах [12, с. 14; 27, р. 727; 28, р. 8]. Кроме того, многие авторы используют иные понятия, родственные понятию цифровой компетентности, такие как «цифровая грамотность педагога» (например, [1; 2]), «цифровые компетенции преподавателя» [4; 10], «ИКТ-компетентность учителей» [13] и др.

Аналогичные расхождения существуют и в понимании структуры цифровой компетентности. Например, многие авторы выделяют четыре компонента такой структуры, но при этом содержательно выделяют разные компоненты:

информационную и медиакомпетентность, коммуникативную, техническую и потребительскую компетентности [12, с. 17–18];

технические навыки и практики (*skills and practices*) использования цифровых технологий; способности (*abilities*) применять цифровые технологии осмысленно и как соответствующий инструмент для работы, учебы и различных видов деятельности в повседневной жизни; способности к пониманию явлений цифровых технологий; мотивацию (*motivation*) к вовлечению в цифровую культуру [20, р. 671];

четыре группы цифровых компетенций: базовые, универсальные, общетехнические и специальные [8, с. 34].

Согласно Шведскому национальному агентству по образованию (2018), цифровая компетентность включает в себя [27, р. 728]:

- 1) понимание влияния цифровизации на общество;
- 2) умение использовать и понимать цифровые инструменты и средства массовой информации;
- 3) выработку критического и ответственного подхода;
- 4) умение решать проблемы и воплощать идеи в действия.

Встречается и иное количество компонентов цифровой компетентности. Например, в проекте DigComp определены пять областей цифровой компетентности [27, р. 729]:

информационная грамотность и грамотность в отношении данных,
коммуникация и сотрудничество,
создание цифрового контента,
безопасность,
решение проблем.

В рамочной программе DigCompEdu цифровая компетентность педагогов в Европе состоит из 22 элементарных компетентностей (*elementary competences*), сгруппированных в шесть областей [28, р. 9]:

профессиональное участие,
цифровые ресурсы,
оценка,
преподавание и обучение,
расширение прав и возможностей учащихся,
содействие цифровому развитию учащихся.

При этом цифровая компетентность педагога варьирует в пределах шести уровней [28, р. 9].

Проблемы существуют также в сфере диагностики цифровой компетентности педагогов. Так, шведский исследователь M. Lindfors et al. (2021) изучали формирование цифровой компетентности преподавателей вузов, используя полуструктурированные интервью [24]. A.V. Mirete et al. (2020) также исследовали цифровую компетентность преподавателей вузов, но применяли для этого два опросника: первый определял подход к передаче информации или построению знаний, а второй измерял отношение, знания и использование информационно-коммуникационных технологий [26]. Г.У. Солдатова с коллегами (2013) предложили методику расчета индекса цифровой компетентности в вариантах для учащихся и их родителей [12], но не для педагогов. Т.А. Аймалетдинов с соавторами (2019) для изучения цифровой грамотности педагогов использовали структурированную анкету, включающую закрытые и открытые вопросы [1, с. 62–72]; при этом сведений о валидности и надежности данного инструмента не приведено. J. König et al. (2020) на выборке учителей и учащихся школ Германии опробовали шкалу, измеряющую возможности овладения цифровой компетентностью в процессе педагогического образования [23], однако в работе [23, р. 612] данная шкала представлена лишь частично. Ю.А. Масалова оценивала цифровую компетентность преподавателей вузов, используя анкетный опрос [8], однако сама анкета не представлена. A.B. Носкова с коллегами (2022) эмпирически изучали цифровые компетенции преподавателей высшей школы, применяя метод фокус-групповой дискуссии [10].

Таким образом, разработано большое количество разнородных методов измерения цифровой компетентности и родственных конструктов – как общих, так и специальных (ориентированных именно на педагогов). Вместе с тем многие из используемых средств измерения имеют недостаточное теоретико-методологическое обоснование либо отсутствуют сведения о результатах проверки валидности и надежности; другие осуществляют анализ лишь на качественном уровне; третьи представлены только в иноязычных версиях и не имеют русскоязычных адаптаций. При этом применение для определения цифровой компетентности педагогов методик, предназначенных для измерения общей цифровой компетентности, вызывает обоснованное сомнение, так как не учитывает специфику профессии и профессиональной деятельности педагога.

Указанные обстоятельства обусловили актуальность нашего исследования. Цель исследования – разработка и психометрическая проверка опросника «Цифровая компетентность педагогов (ЦКП)». Достижение этой цели потребовало, в частности, значительной предварительной работы, связанной с различными моментами, такими как выяснение реальных проблем и трудностей, с которыми сталкиваются педагоги в рамках использования цифровых образовательных технологий; определение предварительных, качественных критериев цифровой компетентности педагогов; разработка непротиворечивых концептуальных оснований изучения цифровой компетентности педагогов. Все эти задачи в той или иной мере решались в рамках представленного исследования.

Методы

Помимо общепринятых методов теоретического анализа, в исследовании применялся ряд эмпирических методов, на которых мы остановимся специально.

Процедуры формирования и отбора пунктов опросника. При формировании исходного пула, включающего 51 вопрос, были использованы источники:

22 вопроса из опросника Еврокомиссии DigCompEdu [28], модифицированные на основе результатов мониторинга проблем вовлеченности педагогов в

киберсоциализацию, предварительно проведенного в ходе исследования и позволившего выявить качественные критерии цифровой компетентности педагогов [7];

27 вопросов из опросника «Вовлеченность в киберсоциализацию» [6], специфицированные для профессиональной деятельности педагога;

2 специально разработанных дополнительных вопроса.

Для последующего отбора пунктов опросника использовалась выборка педагогов, характеристики которой представлены ниже. Для отбора пунктов применялись расчет надежности по внутренней согласованности (коэффициент альфа Кронбаха) и факторный анализ с определением факторной нагрузки на пункты опросника.

При отборе пунктов опросника мы опирались на следующие критерии:

прозрачная факторная структура опросника в целом, при которой его шкалы соответствуют факторам, выделяемым по критерию собственных значений;

достаточно высокая (не менее 0,5) факторная нагрузка на пункт опросника по одному (и только по одному) из выделяемых факторов;

отсутствие снижения надежности по внутренней согласованности (альфа Кронбаха) при включении пункта в состав шкалы, соответствующей фактору;

высокая факторная валидность формируемой шкалы, состоящая в том, что из ее пунктов по критерию внутренних значений извлекается только один фактор, объясняющий достаточно большой (не менее 50 %) показатель дисперсии;

высокая надежность по внутренней согласованности формируемой шкалы – коэффициент альфа Кронбаха не ниже 0,7.

Выборка

Первоначально выборка, на которой отработывался создаваемый опросник, включала около 200 российских педагогов. После удаления неполных и недостоверных данных в итоговую выборку был включен 151 человек. Демографические, социальные и профессиональные характеристики выборки следующие:

18 мужчин (11,9 %) и 133 женщины (88,1 %);

все респонденты имели высшее образование (100 %);

возраст от 24 до 67 лет ($M = 46,73$; $SD = 9,839$); педагогов в возрасте до 30 лет – 7 (4,6 %), от 31 года до 45 лет – 64 (42,4 %), старше 45 лет – 80 (53,0 %);

педагогический стаж от 1 года до 45 лет ($M = 20,10$; $SD = 11,170$); педагогов со стажем до 5 лет – 23 (15,2 %), от 6 до 15 лет – 30 (19,9 %), более 15 лет – 98 (64,9 %);

педагогов, представляющих государственные образовательные организации, – 143 (94,7 %), негосударственные – 8 (5,3 %);

педагогов дошкольного образования – 7 (4,8 %), общего – 49 (32,5 %), профессионального – 8 (5,3 %), высшего – 87 (57,6 %);

педагоги, представляющие все 8 федеральных округов РФ, 27 регионов (субъектов РФ), 37 городов и населенных пунктов, среди которых в наибольшей степени представлены Москва (23,7 %), Владивосток (7,9 %) и Тамбов (6,6 %);

педагогов, представляющих техническую предметную сферу педагогической деятельности – 22 (14,6 %), гуманитарную – 119 (78,8 %), универсальную – 10 (6,6 %);

педагогов, работающих с обучаемыми возрастного контингента младше 7 лет, – 14 (9,3 %), от 7 до 11 лет – 24 (15,9 %), от 12 до 17 лет – 40 (26,5 %), от 18 до 24 лет – 89 (58,9 %), 25 лет и старше – 38 (25,2 %); при этом некоторые педагоги работали с несколькими категориями обучаемых.

Процедура экспертного оценивания

Для проверки критериальной валидности опросника ЦКП использовалась процедура экспертного оценивания цифровой компетентности педагогов. Для каждого педагога оценивание проводили три эксперта, выбор которых удовлетворял следующим критериям:

эксперт работает в той же образовательной организации и хорошо знает педагогическую деятельность оцениваемого педагога;

эксперт сам обладает достаточно высоким уровнем цифровой компетентности.

За основу оценки брался средний уровень цифровой компетентности, характерный для педагогов того же профиля, что и оцениваемый педагог. Использовалась следующая оценочная шкала уровней: 1 – низкий; 2 – ниже среднего; 3 – средний; 4 – выше среднего; 5 – высокий. Оценки, выставленные отдельными экспертами, суммировались, и выводилась общая экспертная оценка цифровой компетентности конкретного педагога.

Статистический анализ данных выполнялся с помощью пакета программ IBM SPSS Statistics for Windows и реализованных в нем методов параметрической и непараметрической статистики.

Результаты

Общим итогом исследования стала разработка нового психодиагностического опросника «Цифровая компетентность педагогов (ЦКП)», получившего определенные концептуальные основания и прошедшего процедуры психометрической проверки.

Назначение и область применения. Опросник ЦКП предназначен для скрининговой диагностики сформированности цифровой компетентности педагога и выявления релевантных проблемных зон его профессионального развития. Целевую аудиторию применения опросника составляет профессиональная группа педагогов – специалистов различного предметного профиля, осуществляющих педагогическую деятельность на каком-либо уровне образования (дошкольном, общем, высшем и др.). Опросник предназначен для респондентов как женского, так и мужского пола. Возрастной диапазон респондентов – старше 18 лет.

Концептуальные основания. Опираясь на психологическую теорию отношения (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясичев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и др.) и авторские концепции киберсоциализации [6] и взаимодействия в киберпространстве [5], мы понимаем цифровую компетентность педагога как его способность и готовность эффективно и разносторонне использовать современные цифровые технологии в своей профильной профессиональной деятельности: для обучения и мотивирования учащихся, создания необходимого дидактического контента, коммуникации с коллегами, профессионального развития и т. д. При этом цифровая компетентность педагога включает три структурных компонента, связанных соответственно с функциональной, ценностно-смысловой и мотивационной готовностью к использованию цифровых технологий.

Содержание опросника. После удаления из исходного пула (51 вопрос) пунктов, не удовлетворяющих используемым критериям отбора (они представлены в разделе «Методы»), итоговая версия опросника ЦКП включила 19 пунктов, содержащих утверждения, представляющие собой формулировки типовых ситуаций взаимодействия с цифровыми технологиями, киберпространством, цифровой образовательной средой, с которыми сталкиваются современные педагоги в процессе профессиональной деятельности и профессионального развития:

1. В интернете мне интересно (*можно выбрать любое количество ответов*):

- 1) устанавливать новые профессиональные знакомства и контакты;
- 2) распознавать интересы, мотивы, потребности, настроения учеников по их поведению в онлайн-среде;
- 3) делиться с коллегами полезными профессиональными материалами, ссылками на интересные информационные ресурсы;
- 4) получать систематическую онлайн-рассылку о новинках в интересующей меня сфере педагогической деятельности;
- 5) находить педагогические материалы по моему профилю деятельности;
- 6) ничего из перечисленного.

2. Для меня характерны следующие особенности (*можно выбрать любое количество ответов*):

- 1) мне интересны последние сообщения из цифровой новостной ленты, относящиеся к сфере образования;
- 2) цифровые технологии помогают в формировании лучших качеств моей личности как педагога-профессионала;
- 3) мне комфортно и интересно проводить время в социальных сетях не только при личном общении, но и при решении профессиональных задач;
- 4) цифровые технологии помогают мне в достижении профессиональных целей и решении профессиональных задач;
- 5) я широко применяю цифровые технологии не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни;
- 6) ничего из перечисленного.

3. Для меня важно, что (*можно выбрать любое количество ответов*):

- 1) я часто общаюсь с учениками с помощью цифровых каналов связи;
- 2) интернет помог мне наладить профессиональные коммуникации с интересующими меня коллегами и специалистами;
- 3) с помощью интернета я участвую в обучающих проектах или программах повышения квалификации по своему профилю педагогической деятельности;
- 4) мне в работе помогают какие-либо цифровые технологии (интернет, образовательные порталы, обучающие онлайн-курсы, электронные учебники и т. д.);
- 5) цифровые технологии позволяют мне улучшить качество моей педагогической деятельности, вывести ее на более высокий уровень;
- 6) ничего из перечисленного.

4. Мне интересно оперативное общение с учениками и коллегами в чате, на форумах, в блогах (*выберите один наиболее подходящий ответ*):

- 1) абсолютно неверно;
- 2) скорее неверно;
- 3) нейтрально (не знаю, затрудняюсь ответить);
- 4) скорее верно;
- 5) совершенно верно.

5. Мне интересны те уникальные возможности, которые интернет и другие цифровые технологии создают для моей педагогической деятельности (в том числе профессионального общения и развития) (*выберите один наиболее подходящий ответ*):

- 1) абсолютно неверно;
- 2) скорее неверно;

- 3) нейтрально (не знаю, затрудняюсь ответить);
- 4) скорее верно;
- 5) совершенно верно.

6. В современных условиях любой педагог, независимо от своего профиля, должен стремиться к развитию у своих учеников цифровой, информационной, компьютерной грамотности, медиакомпетентности, способностей к киберсоциализации (социализации в условиях киберпространства) *(выберите один наиболее подходящий ответ)*:

- 1) абсолютно неверно;
- 2) скорее неверно;
- 3) нейтрально (не знаю, затрудняюсь ответить);
- 4) скорее верно;
- 5) совершенно верно.

7. Как Вы считаете, позволит ли более широкое применение цифровых технологий улучшить в целом качество обучения по Вашему предмету? *(выберите один наиболее подходящий ответ)*

- 1) абсолютно нет;
- 2) скорее нет;
- 3) нейтрально (не знаю, затрудняюсь ответить);
- 4) скорее да;
- 5) однозначно да.

8. Помогают ли (или могут ли помочь в принципе) цифровые технологии в предметной сфере Вашей педагогической деятельности повышению учебной мотивации учащихся? *(выберите один наиболее подходящий ответ)*

- 1) абсолютно нет;
- 2) скорее нет;
- 3) нейтрально (не знаю, затрудняюсь ответить);
- 4) скорее да;
- 5) однозначно да.

9. Помогают ли (или могут ли помочь в принципе) цифровые технологии в предметной сфере Вашей педагогической деятельности облегчению рутинной составляющей деятельности педагогов (планирование, отчетность, проверка работ и т. п.)? *(выберите один наиболее подходящий ответ)*

- 1) абсолютно нет;
- 2) скорее нет;
- 3) нейтрально (не знаю, затрудняюсь ответить);
- 4) скорее да;
- 5) однозначно да.

10. Любой педагог, независимо от своего профиля и степени использования цифровых технологий в своей работе, должен следить за новинками и трендами в сфере цифровых технологий в образовании *(выберите один наиболее подходящий ответ)*:

- 1) абсолютно нет;
- 2) скорее нет;
- 3) нейтрально (не знаю, затрудняюсь ответить);
- 4) скорее да;
- 5) однозначно да.

11. Современные цифровые технологии (особенно интернет) не столько помогают, сколько отвлекают людей от реальных проблем и действительно важных дел (выберите один наиболее подходящий ответ):

- 1) абсолютно нет;
- 2) скорее нет;
- 3) нейтрально (не знаю, затрудняюсь ответить);
- 4) скорее да;
- 5) однозначно да.

12. Находясь в интернет-пространстве, я (можно выбрать любое количество ответов):

- 1) знаю правила коммуникации различных социальных сетей;
- 2) знаю, какие сетевые сообщества являются сомнительными;
- 3) умею различать сайты по достоверности размещаемой на них информации;
- 4) веду свой собственный блог, форум, чат и т. п.;
- 5) имею свой сайт;
- 6) ничего из перечисленного.

13. Я использую цифровые технологии для повышения учебной мотивации учащихся, применяя на занятиях (можно выбрать любое количество ответов):

- 1) интерактивные учебные материалы;
- 2) компьютерные и сетевые игры – обучающие, развивающие, деловые и т. д.;
- 3) совместную работу учащихся (в группах, парах и т. п.);
- 4) презентации, видео, фото, аудио, анимацию;
- 5) компьютерные тесты и/или тренажеры;
- 6) ничего из перечисленного.

14. Какие цифровые каналы связи Вы используете для профессиональной коммуникации (с учениками, коллегами и др.) в условиях карантинных ограничений современной пандемии? (можно выбрать любое количество ответов)

- 1) электронную почту, сотовый телефон;
- 2) каналы связи, представленные на веб-сайте или в локальной сети образовательной организации (внутриорганизационные чаты, блоги, электронный дневник, электронный журнал и т. п.);
- 3) внешние каналы связи, такие как социальные сети, чаты, коммуникационные блоги, мессенджеры (WhatsApp, Telegram и т. п.);
- 4) телеконференции (Zoom и т. п.) или специальные приложения (Skype и т. п.);
- 5) каналы, организованные именно Вами (собственный сайт, блог, форум, группав социальной сети и т. п.);
- 6) ничего из перечисленного.

15. Я могу (можно выбрать любое количество ответов):

- 1) находить, просматривать и комментировать профили, странички, посты интересных для меня людей;
- 2) использовать для совместной работы общие диски / серверы / облачные технологии;
- 3) выполнять распределенные сетевые проекты;
- 4) самостоятельно улучшать свои навыки использования в учебном процессе цифровых технологий, используя для этого различные цифровые ресурсы;

5) проконсультировать своих коллег, помочь им в вопросах применения цифровых технологий в учебном процессе;

6) ничего из перечисленного.

16. Мой уровень цифровой грамотности, владения цифровыми навыками по сравнению с аналогичным уровнем большинства моих коллег-педагогов того же профиля, что и я (*выберите один наиболее подходящий ответ*):

- 1) однозначно ниже;
- 2) скорее ниже;
- 3) не знаю, затрудняюсь ответить;
- 4) скорее выше;
- 5) намного выше.

17. Я довольно часто (по крайней мере, несколько раз в учебный год) и при этом не только в условиях дистанционной работы применяю для своего профессионального роста, повышения квалификации такие цифровые технологии, как (*можно выбрать любое количество ответов*):

- 1) обучающие онлайн-курсы;
- 2) электронные учебники;
- 3) электронные библиотеки;
- 4) специальные программы для создания педагогического контента по моему профилю (учебных материалов, тестов и т. д.);
- 5) информационные порталы, базы знаний и данных;
- 6) ничего из перечисленного.

18. Имеются ли в Вашем учебном кабинете (или в обычной учебной аудитории, где Вы проводите занятия) (*можно выбрать любое количество ответов*):

- 1) интерактивная доска;
- 2) средства демонстрации мультимедийных презентаций;
- 3) надежный доступ к высокоскоростному интернету;
- 4) быстрый доступ к надежным и содержательным базам знаний, информационным порталам;
- 5) доступ к обучающим программам, электронным учебникам, интерактивным обучающим средам и другим материалам по профилю Вашей педагогической деятельности;
- 6) ничего из перечисленного.

19. Мои знания позволяют мне достаточно уверенно определить, насколько современной является та или иная цифровая технология (используемые в ее составе компьютеры, программы, методы и т. д.) (*выберите один наиболее подходящий ответ*):

- 1) абсолютно неверно;
- 2) скорее неверно;
- 3) нейтрально (не знаю, затрудняюсь ответить);
- 4) скорее верно;
- 5) совершенно верно.

Структура опросника и подсчет баллов. В опросник включены вопросы двух видов:

9 вопросов (1–3, 12–15, 17, 18), содержащих набор из пяти утверждений, из которых можно выбрать любое количество вариантов либо выбрать дополнительное (контрольное) шестое утверждение «ничего из перечисленного»; в силу этой возможности испытуемый может набрать по такому вопросу от 0 до 5 баллов;

10 вопросов (4–11, 16, 19), содержащих утверждения, согласие с которыми оценивается по пятибалльной шкале Лайкерта с градацией от 1 до 5, представленной в опроснике в трех вариантах:

1) 1 – абсолютно неверно, 2 – скорее неверно, 3 – нейтрально, 4 – скорее верно, 5 – совершенно верно (вопросы 4–6, 19);

2) 1 – абсолютно нет, 2 – скорее нет, 3 – нейтрально, 4 – скорее да, 5 – однозначно да (вопросы 7–11);

3) 1 – однозначно ниже, 2 – скорее ниже, 3 – не знаю, затрудняюсь ответить, 4 – скорее выше, 5 – намного выше (вопрос 16).

При этом вопрос 11 является обратным: балл по этому вопросу определяется по формуле (6 минус балл по ответу). Таким образом, за каждый из вопросов второго вида можно набрать от 1 до 5 баллов.

Утверждения опросника сформулированы таким образом, чтобы представлять его шкалы с необходимой содержательной валидностью. Опросник включает три шкалы, соответствующие компонентам структуры цифровой компетентности педагога:

шкала 1 «Функциональная готовность» включает 8 пунктов (12–19) и характеризует функциональный аспект обозначенной выше «цифровой» готовности педагога, связанный с наличием у него необходимых знаний, умений, навыков, сформированностью целесообразных моделей и способов поведения и т. п.;

шкала 2 «Ценностно-смысловая готовность» включает 7 пунктов (5–11) и характеризует ценностный и смысловой аспекты «цифровой» готовности педагога, связанные со сформированностью у него релевантных ценностей, смыслов, принципов, нравственных установок и т. п.;

шкала 3 «Мотивационная готовность» включает 4 пункта (1–4) и характеризует мотивационный аспект «цифровой» готовности педагога, связанный с его мотивами, желаниями, склонностями, предпочтениями, интенциями и т. п.

Суммарный балл по каждой шкале рассчитывается как сумма баллов по всем пунктам, входящим в данную шкалу. Суммарный балл по шкале 1 находится в диапазоне от 2 до 40 баллов, по шкале 2 – от 7 до 35, по шкале 3 – от 1 до 20. Опросник позволяет также определить выраженность общего (генерального) фактора цифровой компетентности педагога, интегрирующего все выделенные шкалы. Суммарный балл по общей (генеральной) выраженности цифровой компетентности педагога вычисляется как сумма баллов по всем трем шкалам и находится в диапазоне от 10 до 95 баллов.

Процедура применения. Опросник ЦКП может применяться в печатном (бланковом) либо в электронном виде (например, в виде Google-формы). Прохождение опроса занимает обычно не более 10–15 минут.

Психометрическая проверка опросника ЦКП предусматривала проверку валидности и надежности. В качестве показателей валидности были проверены содержательная, критериальная и конструктивная валидность.

Содержательная валидность опросника ЦКП обеспечена рассмотренным выше эмпирическим и теоретическим обоснованием отбора пунктов опросника, конструирования его шкал. В итоге для каждой из шкал опросника ЦКП обеспечен содержательно однородный состав пунктов, входящих в данную шкалу.

Критериальная валидность опросника ЦКП была проверена для случая текущей валидности, состоящей в соответствии результатов независимому внешнему критерию. В качестве такого критерия использовалась выраженность цифровой

компетентности, определяемая с помощью экспертного оценивания (процедура представлена в разделе «Методы»). Коэффициенты корреляции Пирсона между результатами по опроснику ЦКП и экспертными оценками цифровой компетентности педагогов на подвыборке ($n = 67$) выборки исследования оказались высокосignификантными ($p < 0,01$) и составили: для шкалы «Мотивационная готовность» $r = 0,763$; для шкалы «Ценностно-смысловая готовность» $r = 0,733$; для шкалы «Функциональная готовность» $r = 0,753$; для общей (суммарной) выраженности ЦКП $r = 0,887$. Таким образом, опросник ЦКП обладает удовлетворительной критериальной валидностью.

Факторная валидность опросника ЦКП определялась с помощью факторного анализа по методу главных компонент. По критерию собственных значений, превышающих единицу, извлекается три фактора, объясняющих более 60 % общей дисперсии. При неповернутом решении эту структуру еще сложно интерпретировать, однако обращает на себя внимание то обстоятельство, что все пункты имеют существенные нагрузки на первый извлеченный фактор, варьирующие в диапазоне от умеренных (начиная с 0,476 для пункта 9) до высоких (более 0,7 для пунктов 1, 2, 3 и 13). Данный факт еще не проливает свет на интересующую нас структуру шкал опросника, но показывает перспективность его использования как однофакторной структуры для определения общей, суммарной выраженности цифровой компетентности.

Для дальнейшего прояснения факторной структуры опросника использовалось вращение по методу «варимакс» с нормализацией Кайзера (вращение сошлось за 7 итераций). После этого три извлеченных фактора по-прежнему объясняли более 60 % общей дисперсии (60,429 %), но распределение дисперсии по факторам стало значительно более равномерным, в связи с чем перераспределились и факторные нагрузки (таблица). В соответствии с теоретическими основаниями разработки опросника выделенные факторы были интерпретированы в качестве шкал, измеряющих отдельные аспекты (структурные составляющие) цифровой компетентности педагога:

шкала 1 «Функциональная готовность» соответствует фактору 1, включающему 8 пунктов (12–19); минимальная факторная нагрузка составила 0,588 (пункт 13);

шкала 2 «Ценностно-смысловая готовность» соответствует фактору 2, включающему 7 пунктов (5–11); минимальная факторная нагрузка составила 0,534 (пункт 5);

шкала 3 «Мотивационная готовность» соответствует фактору 3, включающему 4 пункта (1–4); минимальная факторная нагрузка составила 0,657 (пункт 1).

Следующим шагом анализа стала дополнительная проверка факторной структуры каждой из шкал опросника. В результате было установлено, что по критерию собственных значений, превышающих единицу:

из пунктов шкалы 1 «Функциональная готовность» извлекается один фактор, объясняющий более 53 % общей дисперсии (53,927 %); при этом минимальная факторная нагрузка составила 0,685 (пункт 19);

из пунктов шкалы 2 «Ценностно-смысловая готовность» извлекается один фактор, объясняющий более 54 % общей дисперсии (54,008 %); при этом минимальная факторная нагрузка составила 0,639 (пункт 9);

из пунктов шкалы 3 «Мотивационная готовность» извлекается один фактор, объясняющий более 67 % общей дисперсии (67,651 %); при этом минимальная факторная нагрузка составила 0,506 (пункт 4).

Расчет нагрузок при вращении факторов ($N = 151$)

Пункт	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1	0,363		0,657
2	0,433		0,695
3			0,797
4			0,716
5		0,534	0,445
6		0,747	
7		0,749	0,411
8		0,684	0,389
9		0,588	
10		0,796	
11		0,631	
12	0,692		0,392
13	0,588	0,392	0,384
14	0,638		0,356
15	0,847		
16	0,738	0,345	
17	0,602		0,368
18	0,679		
19	0,675		

Примечание. Факторные нагрузки с низкими абсолютными значениями ($< 0,3$) в таблице не показаны. Для каждого фактора нагрузки пунктов, вошедших в данный фактор, выделены полужирным шрифтом.

Таким образом, все выделенные шкалы опросника ЦКП обладают непротиворечивой внутренней факторной структурой.

Следующим шагом анализа стала дополнительная проверка возможности получения с помощью опросника общего, генерального фактора, характеризующего цифровую компетентность педагога в целом. Для этого из пунктов опросника (пункты 1–19) по критерию фиксированного числа факторов был принудительно извлечен один фактор. Этот генеральный фактор объясняет около 40 % общей дисперсии (39,617 %). Четыре пункта опросника (1, 2, 3 и 13) имеют высокую ($> 0,7$) факторную нагрузку на выделенный генеральный фактор; остальные имеют умеренную нагрузку; минимальную нагрузку (0,506) имеет пункт 4. Следовательно, опросник ЦКП как инструмент для определения общего уровня выраженности цифровой компетентности педагога обладает внутренней факторной структурой.

Таким образом, опросник ЦКП обладает удовлетворительной факторной валидностью, подтверждающей возможность и целесообразность выделения его шкал, а также одного общего фактора, характеризующего цифровую компетентность педагога в целом. При этом полученная каноническая факторная структура опросника в полной мере соответствует теоретической модели, положенной в его основу.

Проверка надежности опросника ЦКП выполнялась следующим образом. Надежность по внутренней согласованности определялась с помощью коэффициента альфа Кронбаха α и составила ($N = 151$):

для шкалы 1 «Функциональная готовность» $\alpha = 0,871$;

для шкалы 2 «Ценностно-смысловая готовность» $\alpha = 0,854$;

для шкалы 3 «Мотивационная готовность» $\alpha = 0,839$;

для общей выраженности цифровой компетентности педагога $\alpha = 0,912$.

Ретестовая надежность была проверена с помощью проведения повторного опроса и нахождения коэффициента корреляции Пирсона r между результатами первого и второго опросов. Ретестовый интервал варьировал в диапазоне от одной до трех недель. Были получены следующие показатели ретестовой надежности ($n = 74$):

для шкалы 1 «Функциональная готовность» $r = 0,81$ ($p < 0,01$);

для шкалы 2 «Ценностно-смысловая готовность» $r = 0,63$ ($p < 0,01$);

для шкалы 3 «Мотивационная готовность» $r = 0,58$ ($p < 0,01$);

для общей выраженности цифровой компетентности $r = 0,74$ ($p < 0,01$).

Таким образом, опросник ЦКП обладает удовлетворительными показателями надежности по внутренней согласованности и ретестовой надежности.

Дискуссия

О. McGarr et al. (2021) доказывают, что, несмотря на кросс-культурные различия, в последние годы наблюдается сближение в направлении общего понимания и важности цифровой компетентности педагогов (учителей) под влиянием наднациональных структур [25]. Вместе с тем приходится констатировать, что к настоящему времени фактически доминирует технико-технологический подход к пониманию цифровой компетентности педагогов. Типичной для него является позиция, когда цифровую компетентность педагога понимают, например, как определенную совокупность «умений и навыков, необходимых для выполнения конкретных трудовых действий на основе использования цифровых технологий» [8, с. 34], а развитие цифровой компетентности педагогов связывается исключительно с более широким внедрением информационно-коммуникационных технологий в образовательном учреждении [19]. Вместе с тем австралийский исследователь G. Falloon (2020) справедливо отмечает, что в современных условиях необходимо новое, расширенное концептуальное представление о цифровой компетентности учителя, выходящее за рамки преобладающих концептуализаций технических знаний и грамотности [18, р. 2459]. По сути, именно такой подход получил развитие при разработке опросника ЦКП в нашем исследовании.

Еще один важный момент, на который следует обратить внимание, состоит в следующем. Уже исходная, 51-пунктовая версия опросника обладала высокой надежностью по внутренней согласованности: коэффициент альфа Кронбаха равнялся 0,919. Вместе с тем факторная структура данной версии опросника была еще очень аморфной: так, по критерию собственных значений, больших единицы, с помощью метода главных компонент извлекается целых 14 факторов, объясняющих около 74 % дисперсии. При этом график «каменистая осыпь» показывал, что целесообразное число извлекаемых факторов составляет 5 или 4. Однако на самом деле выделить такое количество факторов для создания полноценной рабочей версии опросника не удалось. Так, при выделении 5 фиксированных факторов факторные нагрузки пунктов опросника на последний фактор являются достаточно высокими лишь для двух пунктов. Разумеется, при последующем удалении пунктов с маленькой факторной нагрузкой нагрузка на оставшиеся факторы возрастает, однако в итоге так и не удается добиться достаточно представительной выраженности пятого фактора. Аналогичная ситуация повторилась и при выделении 4 фиксированных факторов. Лишь трехфакторная структура позволила создать полноценную рабочую версию опросника. Таким образом, одной лишь надежности по

внутренней согласованности (а именно этот показатель чаще всего приводится в научных статьях) еще недостаточно, чтобы предлагаемая психодиагностическая методика обладала высокой факторной валидностью и непротиворечивой содержательной структурой. Именно обеспечение прозрачной факторной структуры оказалось наиболее трудной задачей при разработке опросника ЦКП.

Заключение

В итоге исследования разработан новый психодиагностический опросник «Цифровая компетентность педагогов (ЦКП)», показавший по результатам выполненной психометрической проверки удовлетворительные показатели валидности и надежности. Ограничения исследования могут быть связаны с относительно небольшим объемом выборки, преобладанием в выборке педагогов женского пола, относительно невысокой факторной нагрузкой некоторых пунктов опросника.

Перспективы продолжения исследования состоят в совершенствовании вопросов опросника, расширении спектра учитываемых ситуаций взаимодействия с цифровой образовательной средой, а также в дальнейшей апробации опросника на более широких выборках педагогов.

Библиографический список

1. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева, Г.Р. Имаева, Л.В. Спиридонова. М.: НАФИ, 2019. 84 с.
2. Воронина Ю.В. Цифровая грамотность педагога: анализ содержания понятия и структура // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2019. № 4 (32). С. 232–245. DOI: 10.32516/2303-9922.2019.32.17
3. Зеер Э.Ф., Ломовцева Н.В., Третьякова В.С. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 26–39. DOI: 10.26170/ro20-03-03
4. Константинова Д.С., Кудяева М.М. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования // Экономика труда. 2020. Т. 7. № 11. С. 1055–1071.
5. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Действие в киберпространстве // Мир психологии. 2020. № 2 (102). С. 231–244.
6. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., Ефремова Г.И. Опросник вовлеченности в киберсоциализацию // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6. С. 109–119. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-1-0567
7. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., Ефремова Г.И. Субъективное восприятие педагогами проблем цифровизации образования // Ярославский педагогический вестник. 2022 (в печати).
8. Масалова Ю.А. Цифровая компетентность преподавателей российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 3. С. 33–44. DOI: 10.15826/umpra.2021.03.025
9. Михайлова Е.Е. Дискурсивное пространство информационного общества: продуктивность и риски // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2016. № 2 (78). С. 41–43.

10. Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования / А.В. Носкова, Д.В. Голоухова, Е.И. Кузьмина, Д.В. Галицкая // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 159–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-159-168
11. Панов В.И., Патраков Э.В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга, 2020. 199 с. DOI: 10.47581/2020/02.Панов.001
12. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. М.: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.
13. ЮНЕСКО. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО, версия 3 / русский перевод. Ин-т ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2019. 70 с. URL: <https://iite.unesco.org/ru/publications/struktura-ikt-kompetentnosti-uchitelej-rekomendatsii-unesco/> (дата обращения: 15.02.2022).
14. Cabero-Almenara J., Romero-Tena R., Palacios-Rodríguez A. Evaluation of teacher digital competence frameworks through expert judgement: the use of the expert competence coefficient // Journal of New Approaches in Educational Research. 2020. Vol. 9. No. 2. P. 275–293. DOI: 10.7821/naer.2020.7.578
15. Caena F., Redecker C. Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu) // European Journal of Education. 2019. Vol. 54. No. 3. P. 356–369. DOI: 10.1111/ejed.12345
16. Cattaneo A.A.P., Antonietti C., Rausedo M. How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors // Computers & Education. 2022. Vol. 176. Article 104358. DOI: 10.1016/j.compedu.2021.104358
17. В.К. Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies // Comunicar. 2019. Vol. 27 (61). P. 9–18. DOI: 10.3916/C61-2019-01
18. Falloon G. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework // Educational Technology Research and Development. 2020. Vol. 68. No. 5. P. 2449–2472. DOI: 10.1007/s11423-020-09767-4
19. Gisbert-Cervera M., Lázaro-Cantabrana J.L. Professional development in teacher digital competence and improving school quality from the teachers' perspective: a case study // Journal of New Approaches in Educational Research. 2015. Vol. 4. No. 2. P. 115–122. DOI: 10.7821/naer.2015.7.123
20. Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research / L.L. Ilomäki, S. Paavola, M. Lakkala, A. Kantosalo // Education and Information Technologies. 2016. Vol. 21. No. 3. P. 655–679. DOI: 10.1007/s10639-014-9346-4
21. Digital competence of future secondary school teachers: Differences according to gender, age, and branch of knowledge / D. Jiménez-Hernández, V. González-Calatayud, A. Torres-Soto, A. Martínez Mayoral, J. Morales // Sustainability. 2020. Vol. 12. No. 22. Article 9473. DOI: 10.3390/su12229473
22. Digital technologies in teacher training: New experience / A. Klenin, A. Donskov, D. Spasskaya, A. Khussein // ITM Web of Conferences. 2020. Vol. 35. Article 06002. DOI: 10.1051/itmconf/20203506002

23. König J., Jäger-Biela D.J., Glutsch N. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany // *European Journal of Teacher Education*. 2020. Vol. 43. No. 4. P. 608–622. DOI: 10.1080/02619768.2020.1809650
24. Lindfors M., Pettersson F., Olofsson A.D. Conditions for professional digital competence: the teacher educators' view // *Education Inquiry*. 2021. Vol. 12. No. 4. P. 390–409. DOI: 10.1080/20004508.2021.1890936
25. McGarr O., Mifsud L., Colomer Rubio J.C. Digital competence in teacher education: comparing national policies in Norway, Ireland and Spain // *Learning, Media and Technology*. 2021. Vol. 46. No. 4. P. 483–497. DOI: 10.1080/17439884.2021.1913182
26. Digital competence and university teachers' conceptions about teaching. A structural causal model / A.B. Mirete, J.J. Maquilón, L. Mirete, R.A. Rodríguez // *Sustainability*. 2020. Vol. 12. No. 12. Article 4842. DOI: 10.3390/su12124842
27. Olofsson A.D., Fransson G., Lindberg J.O. A study of the use of digital technology and its conditions with a view to understanding what 'adequate digital competence' may mean in a national policy initiative // *Educational Studies*. 2020. Vol. 46. No. 6. P. 727–743. DOI: 10.1080/03055698.2019.1651694
28. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*: EUR 28775 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. DOI: 10.2760/159770

QUESTIONNAIRE «DIGITAL COMPETENCE OF PEDAGOGUES»: DEVELOPMENT AND PSYCHOMETRIC VERIFICATION

S.L. Lenkov¹, N.E. Rubtsova², G.I. Efremova¹

¹ Russian Academy of Education, Moscow

² Russian New University, Moscow

Abstract. *The article presents the results of the development of a new method of psychological diagnosis designed to determine the digital competence of pedagogues. The analysis of the scientific literature is presented, showing that in Russian psychology such psychometric proven means of diagnosing the digital competence of pedagogues are actually absent. The results of the psychometric verification of the questionnaire are presented, which included the verification of substantive, criterion and factor validity, reliability by internal consistency and retest reliability.*

Keywords: *digitalization of education, pedagogue, professional activity, digital competence, questionnaire, psychometric properties.*

Об авторах:

ЛЕНЬКОВ Сергей Леонидович – доктор психологических наук, профессор, главный аналитик отдела перспективных научных исследований ФГБУ «Российская академия образования», Москва, SPIN-код: 6618-2383, e-mail: new_psy@mail.ru

Вестник ТвГТУ. Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». 2022. № 2 (29)

РУБЦОВА Надежда Евгеньевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет», Москва, SPIN-код: 5496-5341, e-mail: hope432810@yandex.ru

ЕФРЕМОВА Галина Ивановна – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, начальник отдела перспективных научных исследований ФГБУ «Российская академия образования», Москва, SPIN-код: 7016-1593, e-mail: efremova_rao@mail.ru

Authors information:

LENKOV Sergey Leonidovich – doctor of psychology, professor, chief analyst of the department of advanced scientific research, Russian Academy of Education, Moscow, SPIN-code: 6618-2383, e-mail: new_psy@mail.ru

RUBTSOVA Nadezhda Evgenievna – doctor of psychology, associate professor, professor of the department of general psychology and labor psychology, Russian New University, Moscow, SPIN-code: 5496-5341, e-mail: hope432810@yandex.ru

EFREMOVA Galina Ivanovna – corresponding member of the Russian Academy of Education, doctor of psychology, professor, head of the department of advanced scientific research, Russian Academy of Education, Moscow, SPIN-code: 7016-1593, e-mail: efremova_rao@mail.ru

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ОТНОШЕНИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В.Ф. Мартюшов

Тверской государственный технический университет, г. Тверь

© Мартюшов В.Ф., 2022

DOI: 10.46573/2409-1391-2022-2-63-67

***Аннотация.** В статье анализируется проблема организационных отношений в рамках зарубежной и отечественной психологии. Рассматриваются основные теории, концепции и положения известных исследователей и практических психологов в данном направлении. Изучается влияние слаженных взаимоотношений в трудовом коллективе на эффективность производственного процесса и успешность организации в целом. Указывается важность применения методов управления межличностными отношениями на предприятии (от административных и экономических до социально-психологических). Особая роль отводится вопросам жизненного цикла организации, организационной культуре, функциям современной организации.*

***Ключевые слова:** организационная культура, организационные отношения, социальная роль, социальный статус, управление.*

В структуру факторов, способствующих достижению успешности организации на современном рынке, входит человеческий ресурс. Особое внимание руководящего состава к процессу подбора и отбора трудовых кадров (человеческий фактор) способствует формированию благоприятного социально-психологического климата, профилактике возникновения конфликтов и, что немаловажно, повышает устойчивость организационных отношений [9]. Как один из видов социальных систем, организационные отношения основываются на специфических воздействиях, взаимодействиях и противодействиях, которые возникают при создании, реструктуризации и ликвидации деятельности предприятия (фирмы) [10].

Прямая связь упомянутых отношений с организационным циклом свидетельствует о том, что они являются специфической разновидностью производственных отношений, включающих также экономические, социальные, правовые и ряд иных отношений [1]. Многоаспектность данного явления вскрывает проблему сложности его изучения. Какой из приведенных типов отношений в структуре производственных несет наибольшую нагрузку? Каким образом комплекс всех перечисленных видов отношений влияет на поведение сотрудников, его динамику? Исследователи отмечают, что поведение работников организации на психологическом уровне детерминировано такими факторами, как индивидуально-психологические особенности, личностные и характерологические черты, мотивационная направленность и др. (Н.В. Артамонова, А.В. Булгаков, И.Г. Головцова, О.Е. Кузнецова, А.А. Литвинюк, В.А. Спивак и др.).

Несмотря на множество направлений при разработке данного феномена в профессиональной литературе, все авторы подчеркивают, что указанный тип отношений складывается только внутри организации, проходя через все этапы ее развития (И.В. Андреева, Т.Ю. Базарова, Г.Л. Ильин, Ю.Д. Красовский, А.М. Сергеев и др.).

Решение задач, обусловленных контролем над позитивными или негативными тенденциями в атмосфере организации, составляет прерогативу руководства (управленческого аппарата). Контроль над установлением деловых взаимоотношений в организации начинается с определения ключевого набора норм, правил и порядков, которым должен следовать каждый сотрудник. В совокупности перечисленные корреляты являются платформой для группового поведения в рамках установленных норм [1].

Феномен группового поведения рассматривается в классических теориях организационной психологии, психологии управления и социальной психологии. Исследователи отмечают, что принадлежность к группе, совместная работа в ее рамках дают возможность удовлетворять текущие материальные потребности, реализовывать общение, добиваться уважения, власти и пр. [2]. Достижение перечисленных факторов возможно при условии полной включенности сотрудников в систему групповых отношений в организации [6]. Основными признаками организационной группы выступают следующие: следование целям фирмы, полная включенность в группу, отождествление себя с ней, а также признание статуса участника всеми членами коллектива [4]. Следует отметить важную роль социальной власти для поддержания системы организационных отношений. Социальная власть актуализируется посредством потенциального права на оказание влияния со стороны статусных групп или отдельных лидеров, руководителей управленческого уровня [3]. Согласно Б. Такману и Н. Джэнсену, развитие организационных отношений происходит в пятиступенчатом жизненном цикле организации (авторы также называют этот процесс

«пятиступенчатая модель развития группы»). В качестве ее главных этапов можно выделить следующие:

1. Начало цикла – стадия формирования. Ведущим критерием служит гибкая структура группы, без четких границ и целей.

2. Развитие внутригрупповых конфликтов на фоне возникающих конфронтаций. В коллективе идет борьба за лидерские позиции, распределяются иные роли, закрепляются статусы.

3. Установление дружеских отношений, формирование благоприятного психологического климата и сплоченности.

4. Достижение высокого уровня работоспособности, производительности, нацеленности на результат. Сотрудники организации используют заложенный функционал на высоком уровне.

5. Завершающий этап. Происходит распад временно организованных групп, сформированных для поиска решения конкретных профессиональных задач [5].

Важным моментом в плане установления особенностей складывания организационных отношений является то, что на уровне командной работы малые трудовые коллективы выполняют и управленческие функции [12]. Они способны оказывать влияние на организационную структуру предприятия и являются одним из эффективных методов управления [7]. Традиционно в рамках психологии управления выделяют методы управления организационным поведением и внутригрупповыми отношениями: первые оказывают воздействие на персонал для достижения высоких результатов; вторые способствуют координации деятельности внутри организации. В психологической литературе также принято подразделять методы на три специфические группы:

- 1) организационно-распорядительные методы (административный ресурс);
- 2) экономические (размер оклада, премирование и пр.);
- 3) социально-психологические (тренинги, консультации и др.).

Рассмотрим указанные методы детально.

Организационно-распорядительные методы проявляются в особенностях формирования организационных структур органов управления, утверждения административных норм и нормативов, издания приказов и распоряжений, подборе и расстановке кадров [13].

Экономические методы базируются на проведении технико-экономического анализа, технико-экономическом обосновании и планировании, материальном стимулировании, ценообразовании, налоговой системе, утверждении экономических норм и нормативов.

Социально-психологические методы включают в себя социальный анализ коллектива, социальное планирование, определение возможности участия работников в управлении, динамику показателей социального развития коллектива, способы психологического воздействия на работников, моральное стимулирование, контроль за развитием у работников инициативы и ответственности [8].

В связи с вышеизложенной приоритетной задачей руководителя организации является выбор такого комплекса вышеперечисленных мер, который обеспечит оптимальную и эффективную реализацию всех принципов управления.

Проведенный теоретический анализ показывает, что полное раскрытие феномена организационных отношений возможно при комплексном подходе к его изучению с учетом тесной взаимосвязи данного параметра с динамикой организационного поведения, сущностными особенностями предприятия, внутриорганизационными процессами. Становление психологии отношений прошло

долгий путь, что привело к формированию особой парадигмы и представлений о сути поведения отдельных индивидов и социальных групп (больших, малых). Объектом психологии отношений является не только поведение отдельных личностей, но и ряд иных критериев, таких как мотивация, межличностные отношения, стремления и др. Детализация поведения человека в группе возможна с учетом роли, статуса, отношения к руководству и обществу в целом, вопросов производительности труда, текучести кадров, показателей удовлетворенности работой. Положительный фон организационных отношений выступает одним из факторов успешной адаптации новых сотрудников к трудовым условиям на рабочем месте и принятию всех элементов организационной культуры [14].

Организационная культура в свою очередь устраняет чувство неопределенности и облегчает выстраивание системы общественных отношений. Сильная организационная культура способна формировать на предприятии необходимые схемы поведения, обеспечивающие ей конкурентные преимущества. В целом концепция организационного поведения направлена на повышение эффективности управления человеческими ресурсами.

Библиографический список

1. Андреева И.В., Спивак В.А. Организационное поведение. СПб.: Издательский дом «Нева», 2013. 224 с.
2. Артамонова Н.В., Фрумкин Л.П., Головцова И.Г. Организационное поведение. СПб.: ГУАП, 2015. 52 с.
3. Базарова Т.Ю. Управление персоналом. М.: Юнити, 2015. 423 с.
4. Булгаков А.В. Психологические механизмы межгрупповой адаптации в организации как ресурс управления ее именными: социально-когнитивный анализ // Организационная психология. 2013. Т. 3. № 1. С. 46–77.
5. Галкина Т.П. Социология управления. М.: Финансы и статистика, 2000. 400 с.
6. Гуриева С.Д. Межэтнические отношения: этнический фактор в межгрупповых отношениях // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2008. Т. 5. № 4. С. 79–83.
7. Ильин Г.Л. Социология и психология управления. М.: Юрайт, 2019. 224 с.
8. Красовский Ю.Д. Архитектоника организационного поведения. М.: Юнити-Дана, 2015. 334 с.
9. Кузнецова О.Е. Современная российская психология: исследования межгрупповых отношений в организациях // Известия Саратовского университета: Новая серия. Серия «Философия. Психология». 2015. Т. 15. № 1. С. 98–103.
10. Литвинюк А.А. Организационное поведение. М.: Юрайт, 2016. 512 с.
11. Макшанов С.И. Личность в общении. СПб.: Речь, 2010. 367 с.
12. Сергеев А.М. Организационное поведение. М.: Академия, 2019. 288 с.
13. Сергеева Е.С., Алексанова Т.В. Особенности организационных отношений в гражданском праве // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2016. № 3. С. 166–170.
14. Финк А. Особенности межличностных отношений в коллективе, способы их оптимизации // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2020. № 10 (50). С. 135–139.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ORGANIZATIONAL RELATIONS: THEORETICAL ASPECT

V.F. Martyushov

Tver State Technical University, Tver

Abstract. *The article analyzes the problem of organizational relations within the framework of foreign and domestic psychology. The main theories, concepts and positions of well-known researchers and practical psychologists in this direction are considered. The peculiarities of the influence of coherent relationships in the working team on the efficiency of the production process and the overall success of the company are studied. He pointed out the importance of applying methods of managing inter-personal relations at the enterprise, from administrative and economic resources to socio-psychological ones. A special role is assigned to the issues of the life cycle of the organization, the organizational culture, and the functions of the modern organization.*

Keywords: *organizational culture, organizational relations, social role, social status, management.*

Об авторе:

МАРТЮШОВ Владимир Филиппович – кандидат философских наук, доцент кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь, SPIN-код: 1684-0822, e-mail: vmartushov@mail.ru

Author information:

MARTYUSHOV Vladimir Fillipovich – candidate of philosophical sciences, associate professor, department of psychology and philosophy, Tver State Technical University, Tver, SPIN-code: 1684-0822, e-mail: vmartushov@mail.ru

УДК 159.9

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ НА СТАДИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Т.Б. Мацюк

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь

© Мацюк Т.Б., 2022

DOI: 10.46573/2409-1391-2022-2-67-71

Аннотация. *В статье приводятся результаты теоретико-эмпирического исследования структуры профессиональной самореализации студентов вуза. Выявлены дополнительные ресурсные возможности профессиональной самореализации и профессионального развития социально активных студентов. Обосновано, что в современных социально-экономических условиях профессиональная самореализация личности на стадии обучения в вузе связана с готовностью к инновационной деятельности.*

Ключевые слова: *профессиональная самореализация, студенты, социальная активность, ресурсы, готовность к инновационной деятельности, цифровизация образования.*

Объективные тенденции развития современной сферы труда требуют поиска новых подходов к решению проблемы профессиональной самореализации личности. Особенно остро эта проблема встает на стадии обучения и профессиональной подготовки в вузе, когда студент активно стремится к самовыражению и самореализации в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности. Состояние сферы труда успевает существенно обновиться за время подготовки в вузе, поэтому осваиваемая профессия может стать уже существенно иной [9], и в таких условиях возникает задача выявления и использования на практике дополнительных ресурсных возможностей профессиональной самореализации личности. Чтобы стать конкурентоспособным и успешным в условиях обилия информации, порой недостоверной, и существенно возросшего количества межличностных контактов, современный студент должен быть социально активным, постоянно развивать свои коммуникативные способности и навыки [6, 15].

Среди основных видов активности профессионала, таких, например, как профессиональная адаптация, профессиональное самоопределение, карьерное планирование и целеполагание, наше внимание будет сфокусировано на профессиональной самореализации, которую многие авторы анализируют с позиций деятельностного подхода. Так, М.Ю. Двоглазова рассматривает самореализацию как процесс реализации субъектом в профессиональной деятельности универсально-деятельностных способностей, определяющих создание общественных ценностей, обуславливающих поступательное культурно-историческое, социально-экономическое и научно-техническое развитие общества [5]. Т.В. Жабаква, описывая модель самореализации студента в процессе профессиональной подготовки, включает концепты «активность самореализации», «реальность самореализации», «продуктивность самореализации» в процесс формирования новых интегрированных паттернов, которые являются результатом взаимодействия ряда компонентов профессионального самосознания более высокого уровня обобщенности [7, с. 446–447]. По мнению Е.Л. Афанасенковой, профессиональная самореализация – это всегда непростой, многоэтапный и полифункциональный процесс развития и преобразования личности как специалиста в той или иной области деятельности [2]. Рассматривая студента как субъекта учебно-академической деятельности, Ю.П. Поваренков выделяет восемь этапов смены форм деятельности студента в процессе решения им учебно-профессиональных задач и формирования его профессиональной самореализации: от первичного неэффективного функционирования на начальном этапе до актуализации готовности к решению новых профессиональных или метапрофессиональных задач на заключительном [11, с. 70–72]. Технология проектного и проблемного обучения побуждает к самостоятельной учебной деятельности и активному поиску; стимулирует проявление активности, инициативы, самостоятельности и творчества; развивает интуицию и мышление; учит искусству решения различных научных и профессионально ориентированных проблем; вызывает познавательный интерес к содержанию и методам учебного предмета; приобщает к пониманию и поиску нового научного знания и способам его получения; создает условия для творческой самореализации в учебном процессе [1, с. 186–187].

Цель исследования состояла в выявлении дополнительных ресурсных возможностей профессиональной самореализации и профессионального развития социально активных студентов вуза через их участие в специально организованной деятельности. Общая выборка эмпирического исследования включала 125 студентов

Тверского государственного технического университета направлений подготовки «Психология служебной деятельности», «Психология» и «Менеджмент» в возрасте от 17 до 27 лет. Экспериментальную группу составили представители социально активной студенческой молодежи, которые принимают активное участие в профессиональных и творческих конкурсах, волонтерской деятельности, социальных проектах и характеризуют свой уровень социальной активности как высокий или выше среднего.

Проведенное исследование показало, что ресурсные возможности специально организованной деятельности социально активных студентов могут способствовать выявлению у студентов их индивидуально-психологических особенностей и тем самым обеспечить будущую профессиональную надежность [3] и более эффективное развитие в плане:

а) общепрофессиональных личностных качеств:

когнитивных (интеллектуальность);

эмоционально-волевых (организованность, самоконтроль);

ценностно-смысловых (ответственность);

потребностно-мотивационных (внутренняя профессиональная мотивация);

б) специфических профессионально важных качеств:

когнитивных (обучаемость);

коммуникативных (общительность);

эмоционально-волевых (энергичность, снижение уровня тревожности и неврозов);

социального взаимодействия (активность, отсутствие высокого уровня агрессивности, самодисциплина, склонность к сотрудничеству, толерантность, чуткость);

в) общепрофессиональных и профессиональных компетенций, соответствующих направлению профессиональной подготовки.

Полученные нами результаты согласуются с результатами исследования по выявлению особенностей взаимосвязей эмоционального интеллекта и личностных черт у социально активных студентов, организованного в Южном федеральном университете. Л.А. Дикая с соавторами выявили влияние нейротизма в сочетании с доброжелательностью на уровень общего и межличностного эмоционального интеллекта, а сочетания экстраверсии и нейротизма – на уровень внутриличностного эмоционального интеллекта [6].

Вопросы профессиональной самореализации студентов вуза в современных социально-экономических условиях связаны с их готовностью к инновационной деятельности, обусловленной изменениями рынка труда в условиях цифровизации [8, 10, 13]. Многие вопросы трансформации профессионального образования под влиянием глобальной цифровизации исследуются уже на протяжении длительного времени (см., например, [12]). Вместе с тем некоторые аспекты остаются фактически неизученными. Это относится, в частности, к перспективе специально организованной деятельности социально активных студентов, к формированию их готовности к инновационной деятельности и профессиональной самореализации, поскольку именно с инновациями в настоящее время во многом связывают успешность осуществления преобразований в стране. Так, Н.А. Буравлева, отмечая наиболее значимые факторы, влияющие на проявление инновативных характеристик студентов, выделяет прежде всего личностные ценности, стили реагирования на изменения, открытость опыту. По мнению автора, «личностные характеристики молодых людей в контексте их готовности к инновационной деятельности отличаются противоречивостью, хотя и наблюдаются положительные тенденции к саморазвитию, профессиональному совершенствованию. Результаты исследования отражают транзитивность социальной реальности в обществе, а также актуализируют необходимость создания

образовательной среды, ориентированной на развитие личности, инновационных компетенций студентов» [4, с. 30]. Е.В. Соболева и И.Д. Шахторин предложили включить мобильные сервисы и платформы в программы подготовки современных представителей «поколения Z», что создаст условия для раскрытия дидактического потенциала цифровых технологий, повысит удовлетворенность учебно-академическим трудом, уровень учебно-профессионального благополучия и в целом будет способствовать профессиональной самореализованности личности на стадии обучения в вузе [14].

Итогом проведенного теоретико-эмпирического исследования стала разработка практических рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению студентов с особыми образовательными потребностями в социальной активности, с лидерской одаренностью при разработке индивидуальных образовательных траекторий с целью всестороннего раскрытия потенциала обучающихся и профессиональной самореализации личности на стадии обучения в вузе.

Библиографический список

1. Актуальный взгляд на природу и пути преодоления жизненных трудностей // Л.Е. Адамова [и др.]. М.: Спутник, 2021. 311 с.
2. Афанасенкова Е.Л. Актуальные проблемы профессиональной самореализации личности на современном этапе развития образования // Человек в современном мире: кризис и глобализация: международная междисциплинарная коллективная монография. М.: Энциклопедист-Максимум, 2020. С. 355–365.
3. Балакшина Е.В. Индивидуально-психологические особенности студентов инженерных специальностей как детерминанты профессиональной надежности // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5 (122). С. 166–173.
4. Буравлева Н.А., Богомаз С.А. Готовность студентов технических вузов к инновационной деятельности // Российский психологический журнал. 2020. Т. 17. № 3. С. 30–43. DOI: 10.21702/rpj.2020.3.3
5. Двоглазова М.Ю. Профессиональная самореализация личности как детерминанта научно-технологического и социально-экономического развития общества // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 1 (34). С. 343–347.
6. Особенности взаимосвязей эмоционального интеллекта и личностных черт у социально активных студентов / Л.А. Дикая, Ю.В. Обухова, В.А. Егорова, И.Н. Егоров // Российский психологический журнал. 2020. Т. 17. № 4. С. 34–48.
7. Жабаква Т.В. Самореализация личности студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы: материалы XII Международной научно-практической конференции. Шадринск: ШГПУ, 2021. С. 446–450.
8. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Действие в киберпространстве // Мир психологии. 2020. № 2 (102). С. 231–244.
9. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Детерминанты изменений профессионального развития и перспективные задачи психологии труда // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2017. № 2 (82). С. 3–11.
10. Михайлова Е.Е. Дискурсивное пространство информационного общества: продуктивность и риски // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2016. № 2 (78). С. 41–43.

11. Поваренков Ю.П. Психология деятельности профессионала: монография. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2021. 243 с.
12. Рубцова Н.Е. Психологические основы профессиональной деятельности учителя информатики при проведении диалога «школьник – компьютер»: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Тверь, 1999. 219 с.
13. Рубцова Н.Е., Ефремова Г.И. Психологические особенности субъектов труда в профессиях информационного типа // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 147–163.
14. Соболева Е.В., Шахторин И.Д. Применение мобильных технологий для поддержки профессиональной самореализации личности // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Международной научно-практической конференции. 2020. № 8. С. 528–537.
15. Филиппченкова С.И., Балакшина Е.В. Адаптационные ресурсы студентов технического вуза: опыт исследования // Актуальные проблемы практической психологии: материалы Международной научно-практической конференции «Человек в цифровой реальности: технологические риски». 2020. С. 403–406.

PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF A PERSON AT THE STAGE OF TRAINING AT THE UNIVERSITY

T.B. Matsyuk

Tver State Technical University, Tver

Abstract. *The article presents the results of a theoretical and empirical study of the structure of professional self-realization of university students. Additional resource opportunities for professional self-realization and professional development of socially active university students have been identified. It is substantiated that the professional self-realization of a person at the stage of studying at a university is associated in modern socio-economic conditions with a readiness for innovative activity.*

Keywords: *professional self-realization, students, social activity, resources, readiness for innovation, digitalization of education.*

Об авторе:

МАЦЮК Татьяна Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь, SPIN-код: 1049-6337, e-mail: v_macyuk@mail.ru

Author information:

MATSYUK Tatyana Borisovna – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychology and philosophy, Tver State Technical University, Tver, SPIN-code: 1049-63373, e-mail: v_macyuk@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ОБУЧЕНИЕМ В ТЕАТРАЛЬНОМ ВУЗЕ

Е.Л. Сергиенко

ФГБОУ ВО «Театральный институт имени Бориса Щукина
при Государственном академическом театре имени Евгения Вахтангова», г. Москва

© Сергиенко Е.Л., 2022

DOI: 10.46573/2409-1391-2022-2-72-78

***Аннотация.** В статье рассматриваются подходы к изучению психологической системы внутренних и внешних факторов, влияющих на удовлетворенность студентов качеством обучения в современной образовательной среде театрального института. Необходимость проведения такого анализа обусловлена интересом к изучению профессий творческой направленности, востребованностью качественной подготовки специалистов актерской профессии, отличающихся высоким потенциалом как творческого, так и личностного развития, а также развитием направлений профессиональной переподготовки педагогических кадров в театральной сфере.*

***Ключевые слова:** удовлетворенность, качество обучения, образовательная среда, инновационное образование, психологическая безопасность, мотивация к учебно-профессиональной деятельности, коммуникативная культура.*

На протяжении долгого времени в отечественной психолого-педагогической науке не уделялось должного внимания анализу понятия качества. Существующие разработки, относящиеся к проблемам качества образования, были ориентированы главным образом на вопросы стандартизации. Единого научного подхода к проведению оценки качества образования до сих пор не выработано, при этом вопросы состояния развития системы образования традиционно находятся в центре внимания психолого-педагогических наук [1, с. 19].

Актуальность задачи изучения психологических факторов удовлетворенности качеством обучения в современной образовательной среде театрального института определяется спецификой профессиональной подготовки. Вместе с тем современный отечественный театр испытывает острую потребность в молодых актерах, которые наряду с успешным овладением профессиональными специальными навыками обладают высоким потенциалом конструктивно мотивированной, психологически здоровой личности, способной в сложных условиях профессиональной деятельности эффективно выстраивать собственный карьерный путь, успешно преодолевать профессиональные риски, влиять своим сценическим творчеством на общественное сознание. В связи с этим исследования психологических особенностей личности и творчества актеров по вопросу их стрессоустойчивости представляются актуальными и полезными для полноценной самореализации студентов – будущих актеров в процессе творческой учебно-профессиональной деятельности [1, с. 165] и в целом способствуют снижению рисков эмоционального выгорания [14].

Удовлетворенность качеством обучения рассматривается как значимая характеристика человеческих ресурсов в образовательной среде. Проблематика удовлетворенности обучением напрямую связана со спецификой формирования у

молодого поколения мотивации к учебно-познавательной деятельности. Среди психологических критериев психоэмоционального состояния студентов вузов ряд авторов выделяют именно мотивацию учебной деятельности, а также личностную и ситуативную тревожность (см., например, [4]). Основы отношения к выбранной профессии у студентов театрального института формируются на фоне специфики индивидуально-психологической типологии творческого человека, психологической сложности актерского труда, включающей субъективность экспертной оценки, соперничество, интенсивную эмоциональную включенность в деятельность и т. п. В этой связи особого внимания заслуживает изучение образовательной театральной среды и ее ресурсов, создающих позитивные условия для формирования конструктивной профессиональной направленности будущих специалистов.

В психологическом аспекте удовлетворенность качеством обучения является интегративным показателем, который включает в себя эмоционально-оценочное отношение студенчества к процессу обучения, профессиональные притязания, удовлетворенность достижениями, способность к адаптации в новых условиях, потребность в инновациях и общественном признании, удовлетворенность взаимоотношениями с педагогами, условиями, организацией обучения и др.

Психология и педагогика выделяют следующие основные сферы, влияющие на степень удовлетворенности обучающихся качеством обучения:

внутренние условия, личностные факторы (способности, интересы, потребности, цели, достижения, потенциал личности, совладающее поведение и т. п.);

внешнее окружение, образовательную среду (психологическая безопасность образовательной среды, содержание образования, профессионализм педагогов, детерминанты изменений профессионального развития, инновационный контекст, пространство информационного общества и т. п.);

взаимоотношения с педагогами, включая наставничество, мотивирующую поддержку, творческое общение и т. п. [6–8, 10, 12].

Мотивы, которыми руководствуются студенты разных профессиональных направлений при выборе специальности, влияют на их удовлетворенность обучением. Несмотря на то что студенты творческих вузов выбирают профессию не по принуждению, а по способностям и «по душе», многие из них сталкиваются с психологическими сложностями на пути практического освоения актерских дисциплин. Мешают страхи оценки, неудачи, несоответствия ожиданиям и т. д. Трансформация мотивационной направленности студентов-актеров начинается в середине периода обучения профессии в вузе. Потребность в общественном признании, с одной стороны, и неизбежные творческие неудачи и острая реакция на них – с другой, формируют у значительной части театрального студенчества тенденцию к снижению мотивации к достижениям и уменьшению готовности рисковать [13]. Уверенность же в своем творческом потенциале является важным условием для удовлетворенности качеством обучения будущих актеров.

Именно творческий потенциал личности, по мнению Т.В. Мясниковой, мобилизует скрытые резервные возможности личности, актуализирует ее способности к творческой деятельности, а совокупность знаний, умений и навыков обуславливает формирование и развитие профессиональных компетенций [9]. Развитие творческого потенциала студентов обусловлено как внутренними (интеллект, творческое мышление, способности, внутренняя мотивация), так и внешними (климат межличностных отношений) условиями. Наличие адаптационных способностей у студентов влияет на успеваемость, усвоение знаний, физическое и психическое здоровье. Гипотеза о том, что неудовлетворенность студентов вуза может быть связана

с низким уровнем адаптированности к новому окружению, неблагоприятными условиями, подтверждена исследованием [5]. Данное утверждение справедливо также и в отношении студентов-актеров.

Психологическая сущность образовательной среды влияет на удовлетворенность учащихся качеством обучения. В психолого-педагогических трудах психологическое благополучие образовательной среды представлено как многомерный конструкт, имеющий множество структурных составляющих и проекций в разнообразные социальные взаимодействия, формы и виды деятельности [11, с. 147]. По мнению некоторых авторов, основными осями психологического пространства образовательной среды можно считать мотивацию и компетентность [11], при этом образовательная среда не является чем-то изначально заданным и объективным, но выступает продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием и самого обучающегося.

Актуальная цель отечественного современного образования – формирование инновационной образовательной среды. Вопрос условий формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности приобретает особую значимость в решении задач модернизации образования. Ресурсами инновационного проявления являются возможности студентов, представленные их личностным, духовным, творческим, интеллектуальным потенциалом, раскрывающим ценностно-мотивационные компоненты психологической готовности к обучению в вузе [3]; среда и пространство самореализации, размеченное ценностно-смысловыми «маркерами», а также готовность человека реализовать свои возможности «здесь и сейчас» [5].

Инновационная образовательная среда вуза характеризуется оптимальным сочетанием традиционных и инновационных форм, методов и средств обучения в условиях цифровизации. Отечественное театральное образование славится своими школами, каждая из которых сохраняет свои великие сценические традиции. Согласно опросам студентов-актеров, удовлетворенность качеством обучения связана с возможностью проявления творческой инициативы. Выверенное временем традиционное содержание профессионального обучения, по их мнению, должно расширяться добавлением сценических экспериментов с использованием нового, современного драматургического и литературного материала, освоения альтернативных сценических форм и др. В.Е. Клочко и Э.В. Галажинский утверждают, что в понятии «инновационная среда» очевидна его непосредственная субъективная обусловленность – личность может сама создать эту среду [5]. В равной степени это относится к педагогам и студентам. Таким образом, обсуждая гуманитарную направленность образовательной среды театрального вуза, мы имеем в виду не только влияние условий образования на обучающихся, но и обратное влияние учащихся на образовательный процесс, которое может осуществляться через включение значимых для студента знаний и использование комфортных, принимаемых студентами технологий обучения.

Кроме того, важным для развития инновационных процессов в театральном образовании является и вопрос расширения междисциплинарных связей. Развитие интеграции специальных практических дисциплин и гуманитарных предметов, влияющих на формирование навыков профессионального самопродвижения, нацелено на развитие творческого потенциала студентов-актеров. Конкурентоспособный молодой актер уверен в завтрашнем дне, а значит, высока и его удовлетворенность условиями и средой, в которых проходит его начальная профессиональная подготовка.

Мы отмечали выше, что сферой, влияющей на удовлетворенность качеством обучения учащихся, являются взаимоотношения с педагогами. Особенно очевидно это

в театральной среде, где от педагога и его субъективной оценки зависит творческая репутация, социальная позиция в студенческой группе и институте, распределение ролей в студенческих спектаклях и т. п. За место рядом со значимой фигурой педагога порой разворачивается конкурентная борьба. Вместе с тем готовность к инновационной деятельности у учащихся формируется в психологически безопасной образовательной среде, к которой большинство субъектов относятся положительно. Высокие показатели удовлетворенности межличностным взаимодействием и психологической защищенностью приводят к формированию высокого профессионализма.

Проводя параллель с теорией удовлетворенности трудом Ф. Герцберга, согласно которой на удовлетворенность трудом оказывают влияние два основных фактора: мотивирующий и поддерживающий, можно отметить, что эффективность взаимодействия «педагог – учащийся» зависит от стиля их взаимоотношений. В теории социального обучения поведение значимых других рассматривается как мотивирующий фактор [4, 15]. Теоретико-педагогические исследования все чаще обращаются к технологиям, обеспечивающим субъект-субъектные отношения между педагогом и воспитанником. Постоянная смена социальных ролей, объединяющая педагогику и искусство, требует от современного педагога овладения коммуникативной культурой. Это показатель уровня педагогического мастерства современного преподавателя.

Анализ сложившейся практики свидетельствует о том, что коммуникативная культура учителя формируется стихийно и самопроизвольно в условиях недостаточного внимания к проблеме целенаправленного формирования коммуникативной культуры педагога [2]. Большинство представителей педагогической профессии не знают способов, механизмов и законов педагогического общения, ищут причины возникающих коммуникативных неудач в личности обучаемого или же в специфике ситуации. Современному педагогу не свойственно анализировать собственные коммуникативные качества и умения. Особую актуальность решение этой проблемы имеет в условиях театрального вуза, где как студент, так и педагог являются творческими личностями. Противоречивые условия театральной действительности вынуждают субъектов совместной деятельности решать нетривиальные задачи, связанные с общением. От педагога здесь требуется особый такт, непредвзятое отношение к учащемуся независимо от уровня специальных способностей последнего. Введение в обучающий процесс технологии дистанционного обучения еще более актуализирует задачу совершенствования коммуникативной культуры.

Удовлетворенность качеством обучения складывается под влиянием психологической системы внутренних и внешних факторов, которые способствуют раскрытию различных психологических потребностей студентов-актеров. В результате анализа психологических факторов удовлетворенности качеством обучения в современной образовательной среде театрального института можно выделить наиболее значимые направления изменения оценки студентами качества обучения:

1. Развитие творческого потенциала студента-актера влияет на уровень мотивации к учебно-познавательной деятельности и уровень достижений. Психологическое сопровождение учебно-профессиональной деятельности включает программы по формированию позитивной самооценки творческих возможностей, навыков инициативного поведения, эмоционально-волевой саморегуляции, толерантности к неопределенности, жизнестойкости, эффективной реализации поставленных целей. Результат этих программ – укрепление профессионального самоопределения студентов-актеров; создание условий для оценки качества образовательного процесса как дающего гарантии и обеспечивающего стабильность.

2. Удовлетворенность качеством образования зависит от внешней среды, ее содержания, процесса и организации образовательного процесса. Одним из важнейших условий формирования наукоориентированной образовательной среды инновационного образовательного учреждения является не однолинейная, одноаспектная, а системная инновационная деятельность. Это одно из главных условий конкурентоспособности образовательного учреждения. Идея гуманитаризации образования состоит в обращении образовательного процесса к потребностям человека. В практику обучения и воспитания студентов-актеров необходимо внедрять технологии когнитивного характера, развивающие интеллектуальный ресурс творческой личности. Стремление молодого творческого поколения к поиску смыслов и ценностей может эффективно осуществляться на фоне расширения содержания традиционного образования современными авторами, новыми темами, новаторскими формами и методами.

3. Характер социальной жизни в театральном вузе, стиль взаимоотношений со студентами и педагогами в значимой степени определяют степень удовлетворенности учащихся качеством образовательного процесса. Удовлетворение потребности в личностно-доверительном общении минимизирует в условиях театрального вуза склонность студентов к деструктивному поведению, получению психологических травм, обеспечивает лояльность студента к образовательному заведению, снимает препятствия на пути к его самоопределению в актерской профессии. Мобилизация творческих возможностей и ресурсов происходит в тесном сотрудничестве с педагогом, направляющим и мотивирующим студента на осуществление конструктивных действий. Таким образом, условием эффективного функционирования педагогической системы выступает успешная коммуникативная культура педагога, в основе которой лежит общая культура личности. Тезис древних «какие учителя – такое и общество» не теряет своей актуальности.

Обеспечение качества является ключевой идеей и новой философией современного образования. Вместе с тем элементы внутренней системы поддержки качества присутствуют в практике образовательных учреждений, но лишь на факультативном уровне – как вид работы, нередко осуществляемый педагогами по собственной инициативе. Одним из важнейших направлений научно-методической деятельности театрального вуза должно стать управление качеством образовательной деятельности как комплексной психолого-педагогической проблемой.

Библиографический список

1. Актуальный взгляд на природу и пути преодоления жизненных трудностей / Л.Е. Адамова [и др.]. М.: Спутник, 2021. 311 с.
2. Артеменко О.Н. Коммуникативная культура как фактор, определяющий эффективность педагогического общения // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2010. № 9. С. 119–120.
3. Балакшина Е.В. Исследование ценностно-мотивационного компонента психологической готовности к обучению студентов вуза // В.М. Бехтерев и современная психология личности: VI Всероссийская научно-практическая конференция (к 135-летию организации первой в России психофизиологической лаборатории в г. Казани). Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2020. С. 57–59.
4. Балакшина Е.В., Филиппченкова С.И. Тревожность и мотивация учебной деятельности студентов технического вуза: психологические критерии

- // Актуальные проблемы качества образования в высшей школе: материалы научно-практической конференции. Тверь: ТвГТУ, 2021. С. 8–12.
5. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. Томск: Томский государственный университет, 2009. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000471566> (дата обращения: 12.03.2022).
 6. Леньков С.Л. Профессиональный маргинализм в современном российском обществе: методологическая прогулка по океану профессионального маргинализма к таинственному острову профессионализма // Ярославский психологический вестник. 2008. № 23. С. 139–143.
 7. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Детерминанты изменений профессионального развития и перспективные задачи психологии труда // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2017. № 2 (82). С. 3–11.
 8. Михайлова Е.Е. Дискурсивное пространство информационного общества: продуктивность и риски // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2016. № 2 (78). С. 41–43.
 9. Мясникова Т.В. Творческий потенциал студента и его развитие в условиях студенческого научного общества // Молодой ученый. 2014. № 18. С. 614–616.
 10. Рубцова Н.Е. Способности и выбор траектории профессионального развития // Психология способностей и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ярославль: ЯГПУ, 2019. С. 334–337.
 11. Рубцова Н.Е., Леньков С.Л. Психологическое благополучие в проекции цифровой социализации // Психология человека в образовании. 2020. Т. 2. № 2. С. 143–149.
 12. Рубцова Н.Е., Сергиенко Е.Л. Способности актеров к совладающему поведению в условиях стрессовых ситуаций // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Международной научной конференции. Кострома: Костромской ГУ, 2019. С. 239–243.
 13. Сергиенко Е.Л. Психологические детерминанты эффективности профессиональной деятельности актера театра: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Ярославль: Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2019. 224 с.
 14. Филиппченкова С.И. Психологические детерминанты профессионального стресса и организационные факторы формирования эмоционального выгорания педагогов // Научные труды Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. СПб.: СПбГИПСР, 2021. С. 70–73.
 15. Nuttin J. Motivation, planning and acting: a relational theory of behavior dynamics. Leuven: Leuven University Press, 1984. 251 p.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF SATISFACTION TRAINING IN THE THEATER UNIVERSITY

E.L. Sergienko

Boris Shchukin Theater Institute at the Vakhtangov State Academic Theatre, Moscow

***Abstract.** The article discusses approaches to the study of the psychological system of internal and external factors that affect student satisfaction with the quality of education in the modern educational environment of the theater institute. The need for this analysis is due to the interest in studying creative professions, the demand for training specialists in*

the acting profession, which have a high potential for both creative and personal development, and the development of areas for professional retraining of teaching staff in the theatrical field.

Keywords: *satisfaction, quality of education, educational environment, innovative education, digitalization, psychological safety, motivation for educational and professional activities, communicative culture.*

Об авторе:

СЕРГИЕНКО Елена Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры философии, истории и теории культуры ФГБОУ ВО «Театральный институт имени Бориса Щукина при Государственном академическом театре имени Евгения Вахтангова», Москва, SPIN-код: 7293-1915, e-mail: hope432810@yandex.ru

Author information:

SERGIENKO Elena Leonidovna – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of philosophy, history and theory of culture, Boris Shchukin Theater Institute at the Vakhtangov State Academic Theatre, Moscow, SPIN-code: 7293-1915, e-mail: hope432810@yandex.ru

УДК 159.9: 37.015.3

ФЕНОМЕН ПРОКРАСТИНАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИСТОЧНИКОВ

В.В. Сизова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь

© Сизова В.В., 2022

DOI: 10.46573/2409-1391-2022-2-78-83

***Аннотация.** В статье приводится обзор зарубежной литературы по исследованию прокрастинации среди учителей. Рассматриваются причинно-следственные связи, управленческий, личностный, ситуационный, компетентностный, мотивационный и эмоциональный аспекты данного явления. Результаты исследований позволяют предположить, что, несмотря на умеренный уровень прокрастинации, учителя могут подвергаться риску негативных последствий прокрастинационного поведения.*

***Ключевые слова:** прокрастинация учителя, стресс учителя, причинно-следственные связи, обзор зарубежных источников.*

Профессия учителя обычно характеризуется высокой степенью самоорганизации. Большую часть своих рабочих дней и лет педагоги могут работать автономно и в собственном темпе. Действительно, подавляющее большинство учителей выбрали преподавание по внутренним мотивам и, что вполне ожидаемо, преданы своему делу. Однако может быть и так, что условия труда являются проблематичными для некоторых учителей, поскольку специфика их работы, в частности высокая

автономность преподавательской профессии, также требует сформированных навыков самоконтроля. Некоторые учителя здесь могут столкнуться со сложностями, которые, помимо других, могут привести к известного рода нежелательному поведению, нередко наблюдаемому в педагогической среде, а именно к прокрастинации.

Данная статья посвящена обзору современных зарубежных источников по явлению прокрастинации среди учителей и основана на имеющихся в свободном доступе данных, отобранных из современной научной прессы стран Азии, Европы и Северной Америки [1–14]. Для анализа источников использовались дискриптивный метод, аспектный анализ, синтез и структурирование. В статье рассматриваются причинно-следственные связи, управленческий, личностный, ситуационный, компетентностный, мотивационный и эмоциональный аспекты данного явления.

На ранних этапах данный феномен изучали и классифицировали В. Миссилдин (1963), Д. Эйнсли (1975), Л. Соломон и Э. Розблум (1984), С. Лэй (1986), Д. Феррари (1991), Н. Милграм (1992), К. Сенекаль (1995), Д. Тайс (1997) и другие исследователи.

Предполагается, что прокрастинация нарушает процесс управления человеком своим поведением в виде добровольного и неоправданного откладывания намеченного действия, несмотря на неизбежное ухудшение ситуации из-за промедления [12]. При этом следует отметить, что подавляющее большинство зарубежных эмпирических исследований по прокрастинации проводилось на основе выборок из учащихся. Имеются лишь отдельные эмпирические данные по прокрастинации среди учителей, на основании которых сделан вывод о том, что это явление приводит к негативным последствиям, таким как повышение уровня стресса и снижение удовлетворенности учителя своей профессиональной деятельностью. «Снижение удовлетворенности от работы учителем и учительский стресс, в свою очередь, связаны с профессиональным выгоранием» [11, с. 520].

Считается, что, помимо отрицательных личностных и физических последствий для отдельного человека, «стресс и выгорание учителя также оказывают негативное воздействие на связанных с ним учащихся и их достижения» [9, с. 789].

«Прокрастинация – комплексное явление, делающее его трудноотличимым от других подобных концепций, а также его часто легко ошибочно принять за то, чем оно не является, например за плохую способность к организации рабочего времени или лень» [12]. Некоторые исследователи приводят доводы, что откладывание намеченных действий не имеет негативных последствий или может даже оказаться полезным для некоторых индивидов [1]. По мнению В. Ван Эрде, последствия включают в себя увеличение испытываемого стресса и ухудшение здоровья, депрессию и негативные эмоции, такие как беспокойство и стыд [3, с. 1404]. Хотя прокрастинация, как отмечают К. Ким и Э. Сео, является динамической характеристикой педагога в определенных ситуациях и уменьшается с возрастом, она, как правило, считается стабильной во времени и в разных контекстах, что дает основание считать ее одной из личностных черт [4].

Л. Соломон и Э. Розблум приходят к выводу, что прокрастинация может быть вызвана сложившейся ситуацией или характером конкретной задачи. Они провели факторный анализ самоотчетов и поведенческих данных 342 студентов педагогических факультетов университетов, чтобы определить конкретные причины этого явления. Исследователи обнаружили, что отторжение задачи (неприязнь к решаемой задаче) было важным фактором, ведущим к прокрастинации [11]. Позже, развивая эти выводы, А. Блант и Т. Пичил выделили различные аспекты отторжения задачи (аффект, личное значение, автономия), которые могут возникать на различных этапах выполнения задач / проектов [2]. Они выявили положительную корреляцию между каждым из основных компонентов неприязни к задаче и прокрастинацией практически на всех этапах проекта. П. Стил [12]

также показал, что отвращение к задаче сыграло важную роль в запуске механизма прокрастинации. Он установил, что чем больше людям не нравилось задание, воспринимаемое ими как неприятное, скучное, неинтересное, трудное или вызывающее тревогу, тем в большей степени было выражено явление прокрастинации.

М. Хагбин и соавторы [13] также обнаружили связь между страхом неудачи и прокрастинацией. В частности, исследователи выявили, что это отношение было опосредовано потребностью в автономии. Существуют эмпирические данные, согласно которым прокрастинация связана с сомнениями человека в собственной компетентности или с отсутствием уверенности в себе.

Так, Ван Эрдэ [3] и П. Стил [12] обнаружили умеренно выраженную обратную корреляцию между уверенностью в себе и прокрастинацией.

Прокрастинация также изучалась с мотивационной точки зрения Р. Райаном и Э. Деси, в частности через призму теории самодетерминации [8, с. 61–62]. Они обнаружили, что прокрастинация в значительной степени обратно зависима от внутренней мотивации и положительно коррелирует с внешними требованиями и отсутствием мотивации. Эти результаты сходятся с результатами М. Хагбина и соавторов [13] о том, что недостаточная самостоятельность, ведущая к внешнему управлению и отсутствию мотивации, приводит к прокрастинирующей модели поведения.

Прокрастинация также рассматривается Т. Пичил и Ф. Сируа как следствие неудачного управления своими эмоциями и поведением [7, с. 163]. Они утверждают, что прокрастинация является результатом попыток людей стимулировать их сиюминутное настроение, что подразумевает провал в управлении своим поведением. Например, выполнение вызывающего отвращение задания может привести к негативным эмоциям, таким как беспокойство или разочарование. Поэтому, чтобы улучшить свое настроение, они пасуют перед необходимостью выполнения такой задачи и прокрастинируют [7, с. 168, 170]. Недавние исследования подтвердили, что контроль поведения и контроль эмоций действительно играют особую роль в прокрастинации. М. Эккерт и соавторы в своем экспериментальном исследовании [14, с. 11–18] приходят к выводу о том, что когда испытуемые научились эмоционально приспособляться, например терпеть и смягчать негативные чувства, то прокрастинация снижалась.

Вслед за исследованием прокрастинации, возникающей в результате сиюминутных желаний и выгод, П. Стил [12] предложил концепцию соблюдения сроков, основанную на поощрениях и наказаниях. Согласно данной концепции, несмотря на то что люди могут иметь серьезное намерение выполнить определенную задачу в определенное время, они откладывают ее решение в пользу другой деятельности. Имеющиеся данные подтверждают тот факт, что прокрастинаторы предпочитают краткосрочные выгоды, т. е. делают что-то приносящее незамедлительное удовлетворение вместо того, чтобы выполнить стоящую перед ними задачу и выиграть в долгосрочной перспективе.

Поскольку трудовая деятельность учителей не относится к обычным профессиям с пятидневной рабочей неделей, восьмичасовым рабочим днем и фиксированным рабочим местом, а большую часть своей карьеры им необходимо трудиться автономно и практически бесконтрольно, то в этой профессии высока вероятность откладывания дел. Существуют разрозненные эмпирические данные, на основе которых можно сделать вывод, что прокрастинация является проблемой для некоторых учителей. Б. Нгуен с соавторами отнесли профессию педагога к категории профессий с умеренным уровнем прокрастинации. Они пришли к выводу об

умеренном риске прокрастинации в профессии учителя по сравнению, например, с официантами, риск для которых был определен как высокий, и служащими вооруженных сил, которые были классифицированы как специалисты низкого риска прокрастинации [6, с. 393].

Ф. Мохсин и Н. Аюб [5], изучив данные, полученные на основе самооценочной шкалы от 150 учителей старших классов средней школы, обнаружили, что прокрастинация в значительной степени прямо пропорционально связана со стрессом на работе. Кроме того, они выявили значительную обратную связь между прокрастинацией и удовлетворенностью своей работой. Как выяснилось, учительский стресс и недостаток удовлетворенности своей работой в свою очередь связаны с такими проблемами, как выгорание и низкая эффективность [10, с. 520–521].

Принято считать, что профессия учителя требует больших психологических и эмоциональных затрат. Своеобразный ситуационный контекст педагогической профессии предоставляет потенциальную нишу для такого явления, как учительская прокрастинация.

Результаты исследований позволяют предположить: независимо от того факта, что учителя показывают умеренный уровень прокрастинации, они могут подвергаться риску негативных последствий прокрастинационного поведения. К таким негативным последствиям относятся усиление испытываемого стресса, выгорание, отсутствие уверенности в себе, снижение эффективности труда и удовлетворенности работой.

Библиографический список

1. Abramowski A. Is procrastination all that “bad”? A qualitative study of academic procrastination and self-worth in postgraduate university students (Абрамовски А. Так ли плохо прокрастинировать? Качественное исследование академической прокрастинации и самооценки у аспирантов). URL: <https://www.researchgate.net/publication/323434015> (дата обращения: 01.03.2022).
2. Blunt A.K., Pychyl T.A. Task aversiveness and procrastination: a multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects (Блант А., Пичил Т. Отвращение к задачам и прокрастинация: многомерный подход к отвращению к задачам на этапах личных проектов). URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886999000914> (дата обращения: 27.03.2022).
3. Ван Эрде В. Номологическая прокрастинация: результаты метаанализа / Личность и индивидуальные различия. 2003. № 35. С. 1401–1418.
4. Kim K.R., Seo E.H. The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis (Ким К., Сео Э. Связь между прокрастинацией и успеваемостью: метаанализ). URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886915001610?via%3Dihub> (дата обращения: 27.03.2022).
5. Mohsin F.Z., Ayub N. The relationship between procrastination, delay of gratification, and job satisfaction among high school teachers (Мохсин Ф., Аюб Н. Взаимосвязь между прокрастинацией, отсрочкой вознаграждения и удовлетворенностью работой среди учителей старших классов). URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jpr.12046> (дата обращения: 21.02.2022).
6. Влияние прокрастинации на рабочем месте и влияние рабочего места на прокрастинацию / Б. Нгуен [и др.] // Отбор и оценка. 2013. № 21. С. 388–399.
7. Пичил Т., Сируа Ф. Прокрастинация, регулирование эмоций и благополучие // Прокрастинация, здоровье и благополучие; под ред. Ф.М. Сируа и Т.А. Пичил. Лондон: Academic Press, 2016. С. 163–188.

8. Райан Р., Деси Э. Внутренние и внешние мотивы: классические определения и новые направления // Современная образовательная психология. 2000. № 25. С. 54–67.
9. Обучение внимательности и снижение стресса и выгорания учителей: результаты двух рандомизированных полевых испытаний / Р. Розер [и др.] // Образовательная психология. 2013. № 105. С. 787–804.
10. Скалвик Э., Скалвик С. Имеет ли значение школьный контекст? Зависимость выгорания учителя от удовлетворенности работой // Обучение и образование учителя. 2009. № 25. С. 518–524.
11. Solomon L., Rothblum E. Academic procrastination Frequency and cognitive-behavioral correlates (Соломон Л., Розблум Э. Академическая прокрастинация: частота и когнитивно-поведенческие корреляты). URL: <https://www.researchgate.net/publication/232500904> (дата обращения: 27.03.2022).
12. Steel P. The nature of procrastination a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychol. Bull 133_65-94 (Стил П. Природа прокрастинации: метааналитический и теоретический обзор типичных неудач саморегуляции). URL: <https://www.researchgate.net/publication/6598646> (дата обращения: 20.02.2022).
13. Haghbin M., McCaffrey A., Pynchyl T.A. The Complexity of the Relation between Fear of Failure and Procrastination (Хагбин М., Маккаффри А., Пичил Т.А. Сложность связи между страхом неудачи и прокрастинацией). URL: <https://www.researchgate.net/publication/257594565> (дата обращения: 01.03.2022).
14. Преодолеть прокрастинацию: приобретение навыков регулирования эмоций уменьшает прокрастинацию / М. Эккерт [и др.] // Изучение индивидуальных различий. 2016. № 52. С. 10–18.

PROCRASTINATION IN TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY: A REVIEW OF INTERNATIONAL SOURCES

V.V. Sizova

Tver State Technical University, Tver

***Abstract.** The article provides the review of international publications on the phenomenon of procrastination among teachers. Cause-and-effect relationships, managerial, personal, situational, competency-based, motivational and emotional aspects of this phenomenon are considered. Research findings suggest that despite the fact that teachers show moderate levels of procrastination in their profession, they might be at risk of negative outcomes if they are engaged in procrastinating behavior.*

***Keywords:** teacher procrastination, teacher stress, causal relationships, review of international sources.*

Об авторе:

СИЗОВА Виктория Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь, SPIN-код: 3455-82-42, e-mail: vicas2005@yandex.ru

Author information:

SIZOVA Victoria Valentinovna – candidate of psychological sciences, associate professor, head of the second languages subdepartment, Tver State Technical University, Tver, SPIN-code: 3455-82-42, e-mail: vicas2005@yandex.ru

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В СТУДЕНЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

С.И. Филиппченкова, Е.В. Балакшина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь

© Филиппченкова С.И., Балакшина Е.В., 2022
DOI 10.46573/2409-1391-2022-2-83-87

***Аннотация.** В статье обсуждается проблема формирования социально-психологического климата в образовательной организации. Отмечается важность положительно складывающихся межличностных отношений в студенческом коллективе для достижения значительных успехов в учебной деятельности и иных видах социальной активности. На основе теоретического анализа описываются значимые составляющие данного возрастного периода, его трудности, а также влияние на дальнейшее профессиональное развитие. Приводятся первичные ориентиры для психологической службы в контексте обеспечения комфортного нахождения студентов в «стенах» вуза. В рамках известных научных направлений рассматриваются смежные понятия, которые наравне с изучаемым нами явлением раскрывают детерминанты (позитивные или негативные) взаимодействия человека в группе. Приводятся результаты скринингового обследования.*

***Ключевые слова:** социум, социальная атмосфера, социально-психологический климат, студенчество, учебная деятельность.*

***Актуальность.** Студенчество – один из наиболее значимых этапов в жизни молодых людей. В течение этого недолгого периода жизни будущие специалисты должны освоить комплекс необходимых профильных знаний, овладеть соответствующими навыками и умениями, которые будут способствовать успешному вхождению в профессию, карьерному росту [6]. В процессе активного общения и взаимодействия в учебной среде учащиеся устанавливают особые отношения в системе «студент – преподаватель», «студент – коллектив», приобретают определенный социальный статус и социальную позицию [5]. При этом переживания за будущее, за успехи в учебе, а также интенсивная работа над собой требуют от студентов максимальной реализации внутренних (психологический потенциал) и внешних ресурсов (социальная мобильность) [10, 11]. В связи с этим планомерное наблюдение за психологическим состоянием студенческого контингента (за адаптацией, субъективным благополучием, включенностью в коммуникации) и своевременное*

оказание психологической помощи для нивелирования разного рода психических напряжений становятся приоритетной задачей центра психологической поддержки.

Введение. Традиционно внимание педагогов-психологов направлено на исследование личностных характеристик, поведенческого репертуара, морально-нормативных основ общения и социально-психологического климата в больших и малых группах [15]. Однако именно по модальности психологической атмосферы (положительная, отрицательная) на начальном этапе диагностирования можно получить первичные и достоверные данные о наличии или отсутствии сложностей у респондентов в психической сфере, их включенности в социум и иные виды активности [3]. В этом смысле контроль и совершенствование главных составляющих социально-психологического климата выступают гарантами внутренней гармонии и позитивного отношения к обучению и вузу в целом [12].

Теоретическая основа. В научных источниках представлено большое количество работ, освещающих проблему социально-психологического климата и его психологических параметров [8]. При всем их многообразии единый подход или единое понимание изучаемого нами явления отсутствует. Ученые предлагают множество родственных понятий (психологическая атмосфера, климат, настроение), в которых с разных точек зрения раскрываются существенные характеристики межличностных взаимодействий в группах людей, объединенных конкретным видом деятельности [4].

Одним из первых в психологической литературе стало использоваться понятие «психологический климат». Так, Н.С. Мансуров трактует его как эмоциональную окраску паттерна психологических связей всех членов производственной организации, возникающую на основе близости, совпадения интересов, а также общих склонностей и специфики характера [7].

Г.М. Андреева концентрируется на предикторах социально-психологического климата. В русле этого направления в локус внимания попадают качества взаимоотношений в трудовом коллективе, положительные или негативные условия, отражающиеся на производительности, эффективности профессиональной деятельности [1]. В настоящее время все предлагаемые исследователями теории, концепции, положения по общим тенденциям к пониманию социально-психологического климата формируются в четыре общих подхода [13]. Приверженцы каждого из этих подходов выделяют свои специфические детерминанты.

Сторонники первого подхода (Л.П. Буева, Е.С. Кузьмин, Н.Н. Обознов, К.К. Платонов) во главу ставят феномен состояния коллективного сознания. Ведущими показателями, формирующими стабильный социально-психологический климат, становятся единство идей, набор моральных установок и убеждений как объединяющая людей сила [9].

В русле второго подхода изучаемый психологический феномен рассматривается как сущностная характеристика климата организации, выражающаяся в общем настроении на деятельность, общение, социум (А.А. Русалина, В.А. Покровский).

Третий подход делает акцент на особенности стилей взаимодействия сотрудников предприятия и декларируется следующим образом: «Климат коллектива представляет собой преобладающий и относительно устойчивый психологический настрой коллектива, который находит многообразные формы проявления во всей его жизнедеятельности» [1].

Опираясь на четвертый подход, можно установить степень социально-психологической совместимости всех членов группы. В качестве ведущих критериев выступают психологическое единство, наличие общего мнения, обычаи, традиции (В.В. Косолапов, А.Н. Щербань, Л.Н. Коган). Таким образом, анализируя информацию

о закономерностях в структуре социально-психологического климата во всех предложенных направлениях, необходимо отметить, что наиболее распространенными и общепринятыми являются положительный настрой на цели организации и позитивное настроение, обусловленное отсутствием конфликтов и сплоченностью, набором индивидуально-личностных качеств, нормами поведения, разделяемыми и принимаемыми всеми членами коллектива. Положительные тенденции по всем выделенным позициям благоприятно воздействуют на личностно-профессиональное развитие и отношение с окружающим миром.

Прикладная часть. Целью эмпирической части работы было проведение диагностирования структурных компонентов социально-психологического климата в студенческом коллективе. Контингент: студенты второго курса факультета управления и социальных коммуникаций ТвГТУ в возрасте 18–20 лет ($\pm 0,7$) в количестве 42 человек.

Психодиагностический инструментарий: для диагностики применялась методика «Экспресс-диагностика социально-психологического климата в коллективе» (О.С. Михалюк, А.Ю. Шалыто). Шкалы методики позволяют установить уровень выраженности трех ведущих компонентов: эмоционального, когнитивного и поведенческого. Инструмент состоит из восьми утверждений в табличном редакторе, на которые респонденты должны дать утвердительные или отрицательные ответы. Анализ полученных данных позволяет составить социограмму по ведущим составляющим и определить общий тип социально-психологического климата [14]. Обработка диагностической базы показала, что в студенческом коллективе преобладают благоприятные социально-психологические отношения. Средние статистические данные соответствуют норме выраженности качества и входят в диапазон баллов от +0,33 до +1. Второкурсники эффективно взаимодействуют друг другом, успешно избегают конфронтации. Для получения полной информации необходимо изучить сведения по всем критериям климата: эмоциональному, когнитивному, поведенческому (рисунок).



Уровень выраженности показателей социально-психологического климата в студенческом коллективе

Как видно из представленного графика, наибольшую выраженность в выборке демонстрируют эмоциональный и поведенческий компоненты (по 0,9 балла). Далее

следует когнитивный компонент (0,5 балла). Все диагностируемые качества находятся в зоне нормы (положительная динамика). В большей степени студенты ориентированы на установление позитивных отношений, которые эмоционально насыщены в положительном полюсе. Для них важен настрой на деятельность, участие к испытывающим трудности сокурсникам. На уровне поведенческого репертуара студенты склонны соблюдать установленные нормы и порядок, демонстрируют приверженность традиционным ценностям.

Заключение. Психологический климат в образовательных группах оказывает влияние практически на все внутренние организационные процессы. Он выступает в качестве универсальной основы для выстраивания доброжелательных отношений, высокой успеваемости в учебе, мотивации на достижение успехов в различных видах социальной активности. Данная характеристика также вскрывает особенности совместимости отдельных членов группы, что может стать дополнительной опорой для психолога-консультанта при вскрытии внутренних проблем.

Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что социально-психологический климат является важным условием, располагающим обучающихся к образовательной деятельности либо препятствующим ей. Каждый отдельный член коллектива вносит свой особый вклад в установление межличностных отношений в вузе. Получение полной картины психологической атмосферы в исследуемой группе требует усиленного внимания к таким критериям, как сплоченность, индивидуальные качества, субъективное благополучие.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2021. 368 с.
2. Андреева Ю.В. Создание оптимистического климата как основы здоровьесберегающей технологии // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2011. № 13. С. 18–22.
3. Аникина Ю.С. Исследование социально-психологического климата на примере студенческих групп // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2017. Т. 3. № 13. С. 702–704.
4. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность: монография. М.: Мысль, 1983. 207 с.
5. Гулевич О.А. Социальная психология справедливости: бизнес, политика, юриспруденция. М.: Аспект Пресс, 2007. 254 с.
6. Дорофеева Е.В. Создание комфортного психологического климата в студенческой группе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 10 (74). С. 51–56.
7. Ильченко С.В., Дозорова И.О. К вопросу о создании благоприятного социально-психологического климата организации // Вестник экспериментального образования. 2019. № 4 (21). С. 10–18.
8. Кобзева М.В. Социально-психологический климат как предмет научного исследования // Гуманитарное право. 2018. Т. 7. № 1. С. 191–215.
9. Майерс Дэвид. Социальная психология. Интенсивный курс: монография. М.: Прайм-Еврознак, 2021. 512 с.
10. Мудрик А.В. Социализация человека: монография. М.: МПСИ, МОДЭК, 2020. 624 с.
11. Реан А.А. Социальная педагогическая психология: учебное пособие. СПб.: Прайм-Знак, 2008. 576 с.

12. Самойлов В.Д. Педагогическая антропология: монография. М.: Юнити-Дана, Закон – Право, 2013. 271 с.
13. Сурат И.Л., Борщева А.В., Ильченко С.В. Стратегическое управление человеческими ресурсами. М.: Московский экономический институт, 2019. 182 с.
14. Толкач О.Я. Социометрия в помощь куратору // Высшее техническое образование. 2009. № 8. С. 179–181.
15. Шуванов В.И. Социальная психология управления: учебное пособие. М.: Юнити, 2013. 463 с.

STUDY OF SPECIFICS OF STRUCTURAL COMPONENTS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE STUDENT COMMUNITY

S.I. Filippchenkova, E.V. Balakshina
Tver State Technical University, Tver

***Abstract.** The article discusses the problem of forming a socio-psychological climate in an educational organization. It is noted the importance of positively developing interpersonal relations in the student community for achieving significant successes in educational activities and other types of social activity. Based on theoretical analysis, the significant components of this age period, its difficulties, as well as the influence on further professional development are described. Primary guidelines for psychological service are given in the context of ensuring the comfortable presence of students in the "walls" of the university. Within the framework of well-known scientific directions, related concepts are considered, which, along with the phenomenon we study, reveal the determinants (positive or negative) of human interaction in the group. The results of the screening examination are listed.*

***Keywords:** society, social atmosphere, socio-psychological climate, students, educational activities.*

Об авторах:

ФИЛИППЧЕНКОВА Светлана Игоревна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и философии, ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь, SPIN-код: 1852-8794, e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

БАЛАКШИНА Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и философии, ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь, SPIN-код: 8787-2928, e-mail: balakshina79@mail.ru

Authors information:

FILIPPCHENKOVA Svetlana Igorevna – doctor of psychological sciences, professor of the department of psychology and philosophy, Tver State Technical University, Tver, SPIN-code: 1852-8794, e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

BALAKSHINA Elena Vladimirovna – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychology and philosophy, Tver State Technical University, Tver, SPIN-code: 8787-2928, e-mail: balakshina79@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ВРАЧЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.И. Филиппченкова, Е.В. Балакшина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь

© Филиппченкова С.И., Балакшина Е.В., 2022

DOI 10.46573/2409-1391-2022-2-88-91

***Аннотация.** В статье анализируется проблема профессионального выгорания врачей-онкологов и его последствий для самих врачей, их коллег и пациентов. Сохранение здоровья в профессиональной деятельности врачей-онкологов инициирует разработку системы психологического сопровождения их профессиональной деятельности, включающей психологические тренинги, групповое и индивидуальное консультирование в контексте проблем медицинской практики. Представлены результаты апробации программы психологической профилактики профессионального выгорания у врачей-онкологов. Психодиагностический инструментарий исследования составила методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко в модификации Е.П. Ильина. Зарегистрированы значимые показатели снижения ведущих симптомов профессионального выгорания у врачей по результатам тестирования, осуществленного до и после проведения тренинга.*

***Ключевые слова:** профессиональное здоровье, профессиональное выгорание, врач-онколог.*

Профессиональное здоровье врачей в современной психологической науке принято рассматривать как одну из важнейших характеристик высокого профессионализма в частности и в контексте показателей эффективности системы здравоохранения в целом [3–6]. Сегодня у врачей ярко выражена потеря психологического и профессионального здоровья, индикатором чего выступает синдром эмоционального выгорания – состояния физического, эмоционального и умственного истощения. Понятие «burnout» (выгорание) в психологическую науку ввел в 1974 г. американский психиатр Х.Дж. Фрейденберг, который использовал его для описания «особого расстройства личности у здоровых людей, возникающего вследствие интенсивного и эмоционально нагруженного общения в процессе профессиональной работы с клиентами, пациентами, учениками» [4]. К этому времени было собрано достаточно много фактов, говорящих о том, что среди учителей, врачей, психологов, полицейских и различного рода социальных работников часто можно встретить людей сухих, резких и неадекватных в общении. В то же время ряд исследований показал, что представители этих профессиональных групп чаще других подвержены разного рода психосоматическим расстройствам [5, 6, 8]. Первоначально выгорание рассматривалось как так называемая «плата за эмпатию, сопереживание и сочувствие», но постепенно оно трансформировалось в «болезнь коммуникативных профессий».

Концептуализируя синдром эмоционального выгорания, В.В. Бойко эксплицировал как его причины – ответ на длительный хронический стресс и наличие конфликта между ресурсами человека и предъявляемыми к нему требованиями, так и

последствия – заниженную самооценку, негативное отношение к работе, утрату понимания и сочувствия по отношению к пациентам.

Исследователями выделены три стадии патологического синдрома: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений, а также описана его психофизическая, социально-психологическая и поведенческая симптоматика [1, 7, 8]. Имеющий сложную симптоматику синдром эмоционального выгорания наблюдается у трети принявших участие в нашем исследовании врачей-онкологов. Согласно диагностическим индикаторам, врач-онколог переживает чувство зажатости, граничной потерянности, безысходности, что вызывает мощное психическое напряжение. Опасность синдрома эмоционального выгорания состоит в том, что возникает проблема переноса профессиональной ответственности, перекалывания трудовых обязанностей на коллег или средний медицинский персонал. Нарастающее изоляционистское настроение влечет за собой уклонение от профессиональной деятельности. Последствиями синдрома эмоционального выгорания у врача-онколога являются снижение работоспособности, повышенная психическая истощаемость, равнодушие, цинизм, утрата позитивного настроения к окружающим [2].

В 2020–2021 гг. нами проводилось исследование уровня сформированности профессионального выгорания у врачей-онкологов Тверского региона. Результаты показали, что две трети обследованных врачей-онкологов имеют уже сформировавшийся синдром эмоционального выгорания, что сопровождается выраженной неудовлетворенностью собой и тенденцией к негативной оценке своей профессиональной компетентности и продуктивности, снижением профессиональной мотивации. Выявленная редукция профессиональных обязанностей у врачей-онкологов приводит к усилению негативного отношения к профессиональным обязанностям: они стараются не вовлекаться в трудовой процесс и склонны перекалывать свои обязанности и ответственность на коллег и средний медицинский персонал; налицо стремление к уклонению от своей работы. Кроме того, эмоциональный тонус врачей-онкологов значительно снижен, повышена психическая истощаемость, налицо равнодушие, отсутствие способности к демонстрации сильных эмоций (как положительных, так и отрицательных).

На основании полученных результатов исследования была разработана и апробирована программа тренинга профилактики профессионального выгорания у врачей-онкологов. Апробация осуществлялась на выборке врачей и заведующих отделениями ГБУЗ «Тверской областной клинический онкологический диспансер», профессорско-преподавательском составе кафедры онкологии, хирургии и паллиативной медицины ТГМУ (45 человек, из них 24 мужчины и 21 женщина в возрасте от 34 до 73 лет, средний возраст $47,08 \pm 9,5$). Тренинговая группа формировалась из 12–15 человек; работа проходила в течение шести занятий, длительность одного занятия составляла около 1 часа 30 минут. Концепция психологического тренинга была озвучена на первом занятии.

Для достижения цели разработанного психологического тренинга – профилактики профессионального выгорания у врачей-онкологов – были решены следующие задачи:

- 1) расширение знаний участников тренинга о профессиональном выгорании, профессиональном стрессе, эмоциональном выгорании;
- 2) формирование ответственного отношения врачей к своему профессиональному здоровью;
- 3) рефлексия собственного психологического состояния и анализ конструктивных способов борьбы с нарастающим профессиональным стрессом.

Путем эмоциональной включенности в процессы психологического тренинга участники формируют собственное представление о различных формах профессионального здоровья и обучаются конструктивным способам решения психологических проблем в профессиональной деятельности. Программа психологического тренинга состоит из вводной встречи, шести тематических занятий и заключительного этапа. В результате апробации программы психологического тренинга были получены данные, подтверждающие его эффективность в профилактике и коррекции профессионального выгорания врачей. Психологическая диагностика проводилась до и после проведения тренинга с использованием психодиагностического инструментария: методики В.В. Бойко для изучения уровня эмоционального выгорания (в модификации Е.П. Ильина) [1].

Согласно результатам психодиагностики, проведенной до и после тренинга, и математико-статистического анализа с использованием критерия Манна – Уитни, зарегистрированы значимые показатели снижения показателей ведущих симптомов профессионального выгорания у врачей (при достоверности различий на уровне $p < 0,05$): среднегрупповой показатель симптома «Неудовлетворенность собой» (НС) снизился на 3,8 балла, показатель симптома «Загнанность в клетку» (ЗК) – на 4,7 балла, показатель симптома «Редукция профессиональных обязанностей» (РПО) – на 5 баллов, показатель симптома «Эмоциональная отстраненность» (ЭО) – на 6,3 балла, показатель симптома «Личностная отстраненность» (ЛО) – на 5,7 балла.

Таким образом, результаты апробации программы психологического тренинга профилактики профессионального выгорания врачей-онкологов демонстрируют насущную необходимость разработки системы их психологического сопровождения, включающей в себя психологические тренинги, групповое и индивидуальное консультирование по проблемам в профессиональной деятельности. Напряженная трудовая деятельность врачей-онкологов провоцирует такие ярко выраженные проблемы, как неудовлетворенность своей деятельностью, упрощение профессиональных обязанностей, эмоциональное и личностное отчуждение.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00038 «Управление качеством жизни, связанным со здоровьем в онкологии: междисциплинарные подходы, экзистенциально-психологическая модель врачевания» (2019–2021).

Библиографический список

1. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб.: Изд-во ин-та психотерапии, 2009. 278 с.
2. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 3–16.
3. Lemaire J.B.,Wallace J.E. Burnout among doctors // BMJ. 2017. Vol. 14. No. 358. P. 3360. DOI: 10.1136/bmj.3360
4. Freudenberger H. Staff burnout // Social Issues. 1974. No. 30 (1). P. 159–165.
5. Kondo K. Burnout syndrome // Asian Medical J. 1991. No. 34 (11). P. 49–57.
6. Maslach C., Leiter M.P. The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do about It // Open Journal of Depression. 2014. Vol. 3 No. 4. P. 32–28.
7. Maslach C. A multidimensional theory of burnout / ed. C.L. Cooper // Theories of organizational stress. 1998. 85 p.
8. Maslach C., Goldberg J. Prevention of burnout: New perspectives. Applied and

Preventive Psychology // Open Journal of Depression. 2014. Vol. 4. No. 7. P. 52–68.

9. Schaufeli W.B. Burnout and reciprocity: Towards a dual-level social exchange model // Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations. 1996. Vol. 10. No. 3. P. 225–237.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT DOCTORS IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

S.I. Filippchenkova, E.V. Balakshina

Tver State Technical University, Tver, Russia

***Abstract.** The article analyzes the problem of professional burnout of oncologists and its consequences for the doctors themselves, their colleagues and patients. Maintaining health in the professional activities of oncologists initiates the development of a system of psychological support for their professional activities, including psychological trainings, group and individual counseling in the context of problems of medical practice. The results of testing the program of psychological prevention of occupational burnout in oncologists are presented. The psychodiagnostic toolkit of the study compiled a methodology for diagnosing the level of emotional burnout V.V. Boyko in the modification of E.P. Ilyin. Significant indicators of the reduction of leading symptoms of occupational burnout in doctors were recorded based on the results of testing carried out before and after the training.*

***Keywords:** occupational health, occupational burnout, oncologist.*

Об авторах:

ФИЛИППЧЕНКОВА Светлана Игоревна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь, SPIN-код: 1852-8794, e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

БАЛАКШИНА Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь, SPIN-код: 8787-2928, e-mail: balakshina79@mail.ru

Authors information:

FILIPPCHENKOVA Svetlana Igorevna – doctor of psychological sciences, professor of the department of psychology and philosophy, Tver State Technical University, Tver, SPIN-code: 1852-8794, e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

BALAKSHINA Elena Vladimirovna – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychology and philosophy, Tver State Technical University, Tver, SPIN-code: 8787-2928, e-mail: balakshina79@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИКИ И УПРАВЛЕНИЯ

УДК 351:72

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ОБОРОТА ЦИФРОВЫХ ВАЛЮТ

А.В. Бойкова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь

© Бойкова А.В., 2022

DOI: 10.46573/2409-1391-2022-2-92-97

***Аннотация.** В статье проведен анализ точек зрения по вопросу полного запрета или регулирования криптовалют ввиду множества связанных с ними рисков. Обобщены ключевые изменения механизма регулирования оборота цифровых валют. Систематизированы критические замечания, которые, по мнению профессионального сообщества, тормозят развитие блокчейн-технологий в целом. Обосновано, что совершенствование нормативно-правового регулирования оборота цифровых валют следует проводить в соответствии с международным опытом и с учетом мнений участников рынка, поскольку адекватное правовое регулирование исключает возможность появления параллельной финансовой системы, вводит четкие и понятные правила игры для участников рынка, создает инструменты для защиты прав инвесторов.*

***Ключевые слова:** финансовая система, криптовалюта, цифровые финансовые активы, регулятор, экономические преступления, банк.*

***Актуальность.** По информации немецкой компании Statista, специализирующейся на маркетинговых исследованиях и статистических измерениях, в 2021 году клиенты в три раза чаще пользовались криптовалютными кошельками Binance в сравнении с другими криптовалютными кошельками, доступными в России. В абсолютном выражении ежедневное количество пользователей криптобиржи Binance выросло с ноября 2020 года по февраль 2021 года с 10 000 до 30 000 человек. При этом, например, в Нигерии с декабря 2020 года по январь 2021 года количество активных пользователей приложения для продажи и покупки криптовалют Luno увеличилось на 15 000. В опросе, проведенном в 55 странах мира, в рамках которого респонденты должны были ответить о наличии у них криптовалют (в частности, биткойна), Россия заняла 35-е место. В то же время в 2020 году Россия заняла третье место в мире по добыче биткойнов [1].*

Подтверждают это и данные сингапурской компании TripleA. По числу владельцев криптовалют Россия занимает третье место в мире (17 379 175), после Индии (100 740 320) и США (27 491 810). На четвертом месте находится Нигерия (13 016 341), замыкает пятерку лидеров Бразилия (10 373 187) [2].

Кроме того, согласно оценкам компании, криптовалюта занимает пятое место (17 %) среди самых популярных инвестиционных инструментов в России, опережая золото (16 %), а также акции и облигации (10 %) [2].

Согласно экспертным оценкам, полученным на основе анализа IP-адресов крупнейших пользователей криптобиржи, россияне владеют криптовалютами на сумму

более чем 16,5 трлн руб. (открыто более 12 млн криптовалютных кошельков), что составляет примерно 12 % от совокупной стоимости мировых активов или треть рыночной капитализации базового российского фондового индекса [3].

В исследовании, выполненном компанией Binance Research, среди ключевых причин инвестирования в криптовалюты указаны следующие:

владение криптовалютой в рамках долгосрочной стратегии инвестирования (55 % респондентов);

недоверие к традиционной финансовой системе (38 %);

возможность быстрой прибыли от краткосрочных торговых сделок (31 %);

боязнь упустить выгоду (27 %) [4].

Таким образом, в сложившихся условиях стратегически верным решением является регулирование данного сектора, а не полный его запрет.

Теоретический обзор. В феврале 2022 года Правительством РФ была принята Концепция законодательного регламентирования механизмов организации оборота цифровых валют [5]. Ее реализация обеспечит создание необходимой нормативной правовой базы в рамках доработки проектов следующих федеральных законов:

1) законопроекта № 1065710-7 «О внесении изменений в части первую и вторую Налогового кодекса Российской Федерации (в части налогообложения цифровой валюты)» (принят Государственной Думой РФ в первом чтении 17 февраля 2021 года [6]);

2) законопроекта «О внесении изменений в Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях»;

3) законопроекта «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации»;

4) законопроекта «О внесении изменений в статью 71 Федерального закона “О противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма”» [7].

С 1 января 2021 года в России вступил в силу закон № 259-ФЗ от 31 июля 2020 года «О цифровых финансовых активах, цифровой валюте и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», регулирующий отношения, связанные с оборотом цифровых финансовых активов [8].

Одним из первых законов, регулирующих цифровые права в РФ, стал закон № 259-ФЗ от 2 августа 2019 года «О привлечении инвестиций с использованием инвестиционных платформ и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». Наряду с традиционными способами разрешается привлечение инвестиций через предложение утилитарных цифровых прав – создаваемых и оборачиваемых в информационной системе прав требования передачи вещи или интеллектуальных прав, прав требования выполнения работ или оказания услуг [9].

Возникновение утилитарного цифрового права, его осуществление, распоряжение им, в том числе передача, залог, обременение утилитарного цифрового права другими способами, или ограничение распоряжения утилитарным цифровым правом возможны только в инвестиционной платформе [9].

Под цифровой валютой законодатель понимает «совокупность электронных данных (цифрового кода или обозначения), содержащихся в информационной системе, которые предлагаются и (или) могут быть приняты в качестве средства платежа, не являющегося денежной единицей Российской Федерации, денежной единицей иностранного государства и (или) международной денежной или расчетной единицей,

и (или) в качестве инвестиций...» [8]. Цифровые финансовые активы и утилитарные цифровые права соответствуют токенизированным активам.

Предложенная законодателем трактовка довольно универсальна и применима не только в отношении криптовалюты. Кроме того, хотя закон и легализует цифровую валюту, в то же время запрещает ее использование в России в качестве платежного средства.

Законопроект № 1065710-7 «О внесении изменений в части первую и вторую Налогового кодекса Российской Федерации» регулирует порядок декларирования сведений по операциям, связанным с использованием цифровой валюты. Среди ключевых новелл выделим следующие:

- цифровая валюта признается в качестве объекта налогообложения;
- сведения об операциях с цифровыми валютами, при годовом обороте более 600 тыс. рублей, подлежат обязательному декларированию;
- налоговые органы имеют право истребовать у банков информацию по операциям физических лиц с цифровыми валютами;
- установлен порядок подачи отчетности об операциях и остатках цифровых валют;
- предусмотрена ответственность за непредоставление в налоговые органы соответствующей информации и неуплату налогов по операциям с цифровыми валютами [6].

Необходимость налогообложения операций с цифровыми финансовыми активами напрямую следует из Письма Минфина России от 24 августа 2020 года № 03-03-06/1/73953. В частности, в нем говорится, что «логика положений главы 25 НК РФ подразумевает налогообложение всех доходов, полученных налогоплательщиком при осуществлении деятельности, за исключением поименованных в статье 251 НК РФ» [10].

В Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях также планируется внести ряд поправок, предусматривающих административную ответственность за незаконный оборот цифровых финансовых активов и нарушение правил совершения сделок с ними. Функцию контроля, как планируется, будут выполнять Банк России и ФНС России. Еще в 2020 году Минфин России выступил с инициативой ввести административную или уголовную ответственность за уклонение от декларирования сведений об операциях с криптовалютами. В частности, если владелец цифровых валют не отчитался перед ФНС России об операциях с цифровыми валютами за прошедшие три года хотя бы два раза, его могут лишить свободы сроком до трех лет. В примечании к проектной статье 199.5 УК РФ предложено считать крупным и особо крупным ущербом размер операций по зачислению цифровой валюты или по ее списанию за период в пределах трех лет подряд, превышающий сумму, эквивалентную 15 и 45 млн руб. соответственно [7].

В ходе публичного обсуждения проекта Федерального закона «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации» профессиональным сообществом было отмечено, что он нуждается в существенной доработке.

Среди ключевых задач, запланированных к реализации в ближайшее время в рамках «дорожной карты» по регулированию криптовалют, разработчики, в частности, предполагают:

- разработать методику оценки стоимости криптовалютных активов;
- включить в классификатор видов экономической деятельности организацию оборота цифровых валют;

разработать функционал системы контроля операторов, организаторов и клиентов систем перевода цифровых валют между физическими лицами (в срок к маю 2022 года);

проработать комплекс ограничительных мер для участников рынка криптовалют, в том числе определить их статус, порядок их деятельности, выбрать надзорный орган в этой сфере;

разработать комплекс финансовых мер, направленных на недопущение использования криптовалют для отмывания денег вместо их полного запрета (к ноябрю 2022 года);

разработать механизмы регистрации и отчетности организаций, через которые проходит обращение цифровых активов (к декабрю 2022 года);

проработать механизм идентификации владельца виртуальной карты (участники рынка, подпадающие под требования закона по борьбе с отмыванием денег, должны направлять информацию об операциях с цифровыми валютами в Росфинмониторинг) [12].

Выводы. В условиях двух диаметрально противоположных точек зрения (напомним, что регулятор выступает за полный запрет операций с криптовалютами, в то время как у Минфина РФ более мягкий подход) целесообразно идти по пути поиска компромисса. Об этом свидетельствуют приведенные в статье поправки в действующие нормативно-правовые акты, затрагивающие вопросы регулирования оборота цифровых валют. В частности, предлагается реализовать концепцию регуляторно-ограничительного режима, а не полного запрета, что представляется целесообразным в сложившихся условиях с учетом международной практики.

Библиографический список

1. Raynorde Best Ranking of cryptocurren cywalle tappsin Russia 2017–2021. URL: <https://www.statista.com/statistics/1222304/most-popular-cryptocurrency-wallets-russia> (дата обращения: 01.02.2022).
2. Global cryptoadoption. URL: <https://triple-a.io/crypto-ownership/> (дата обращения: 01.02.2022).
3. Evgenia Pismennaya Russia Values Local Cryptoat \$200 Billionas Rules Near. URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2022-02-01/russia-values-local-crypto-market-at-200-billion-as-rules-near> (дата обращения: 01.02.2022).
4. Криптовалюты: тренды, риски, меры. URL: www.cbr.ru (дата обращения: 01.02.2022).
5. Концепция законодательного регламентирования механизмов организации оборота цифровых валют. URL: <http://static.government.ru/media/files/Dik7wBqAubc34ed649ql2Kg6HuTANrqZ.pdf> (дата обращения: 09.02.2022).
6. Российская Федерация. Законопроект. «О внесении изменений в части первую и вторую Налогового кодекса Российской Федерации (в части налогообложения цифровой валюты)». URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/1065710-7> (дата обращения: 01.02.2022).
7. Опубликована утвержденная правительством концепция «законодательного регламентирования механизмов организации оборота» криптовалют. URL: <https://d-russia.ru/opublikovana-utverzhdjonnaja-pravitelstvom-koncepcija-zakonodatelnogo-reglamentirovanija-mehanizmov-organizacii-oborota-kriptoaljut.html> (дата обращения: 09.02.2022).

8. Российская Федерация. Закон. «О цифровых финансовых активах, цифровой валюте и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. М., 2020. № 31 (часть I). Ст. 5018 (актуальный указ).
9. Российская Федерация. Закон. «О привлечении инвестиций с использованием инвестиционных платформ и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. М., 2019. № 31 (часть I). Ст. 4418. 5 августа (актуальный указ).
10. Письмо Минфина России от 24 августа 2020 года № 03-03-06/1/73953. URL: http://taxpravo.ru/zakonodatelstvo/statya-435555-pismo_minfina_rossii_ot_24082020_g_03_03_06_1_73953 (дата обращения: 01.02.2022).
11. Минфин предложил лишать свободы за недеklarирование криптовалют. URL: <https://www.rbc.ru/finances/12/11/2020/5fac09a99a794793ec51f92b> (дата обращения: 01.02.2022).
12. В правительстве подготовили «дорожную карту» по регулированию криптовалют. URL: <https://www.rbc.ru/finances/28/01/2022/61f2b3589a794715631d17eb> (дата обращения: 01.02.2022).

IMPROVEMENT OF REGULATORY AND LEGAL REGULATION OF DIGITAL CURRENCY TURNOVER

A.V. Boykova

Tver State Technical University, Tver

***Abstract.** The article analyzes the points of view on the issue of a complete ban or regulation of cryptocurrencies in connection with the many risks associated with them. The key changes in the mechanism for regulating the circulation of digital currencies are summarized. Critical remarks are systematized, which, in the opinion of the professional community, hinder the development of blockchain technologies in general. It is substantiated that the improvement of the legal regulation of the circulation of digital currencies should be carried out in accordance with international experience and taking into account the opinions of market participants, since adequate legal regulation excludes the possibility of the emergence of a parallel financial system, introduces clear and understandable rules of the game for market participants, rights of investors.*

***Keywords:** financial system, cryptocurrency, digital financial assets, regulator, economic crimes, bank.*

Об авторе:

БОЙКОВА Анна Викторовна – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики и управления производством ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь, SPIN-код: 5379-8070, e-mail: alexmario@mail.ru

Author information:

BOYKOVA Anna Viktorovna – doctor of economics, associate professor, professor of the department of economics and production management, Tver State Technical University, Tver, SPIN-код: 5379-8070, e-mail: alexmario@mail.ru

УДК 332.3

ИНФОРМАЦИОННЫЙ МЕТОД УПРАВЛЕНИЯ ЗЕМЕЛЬНЫМИ РЕСУРСАМИ

О.С. Лазарева, А.А. Артемьев

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь

© Лазарева О.С., Артемьев А.А., 2022
DOI: 10.46573/2409-1391-2022-2-97-104

***Аннотация.** В статье анализируются теоретические аспекты информационного воздействия на эффективность управления земельными ресурсами, а также рассматривается возможность его практической реализации на основе использования современных методов и цифровых технологий. В современном мире значение коммуникативных и информационных средств и инструментов хранения, получения, обработки и визуализации земельной информации, объем, качество самой земельной информации, равно как и потребность в ней, настолько возросли, что их вполне можно свести в одну группу показателей, характеризующих определенный метод, и выделить его как самостоятельный метод управления земельными ресурсами. Авторами обосновано, что в существующую систему «вспомогательных» методов целесообразно ввести новый метод управления земельными ресурсами – информационный. Его сущность заключается в таком управленческом воздействии, при котором реализуются теоретические и практические решения, основанные на качественной земельной информации и направленные на сохранение и/или улучшение различных свойств земельных ресурсов как сложного социо-эколого-экономического объекта управления.*

***Ключевые слова:** управление, информация, земельные ресурсы, информационный метод, принятие решений, экологизация.*

***Актуальность.** В начале XXI в. цифровизация стала активно внедряться в экономику и государственное и муниципальное управление. Обозначенная тенденция приводит к трансформации экономики в цифровой формат и затрагивает все аспекты жизни, в том числе деятельность властей всех уровней и во всех сферах [1, с 7]. Такой подход подразумевает активное и широкое использование информации в управлении различными системами и объектами, в том числе земельными ресурсами.*

Условия динамичного развития современного информационного общества влекут за собой развитие экономики, способной удовлетворить его постоянно возрастающие материальные потребности, в том числе за счет использования природных ресурсов, к которым относятся земельные ресурсы. Однако следует учитывать, что природно-ресурсный потенциал, как экономическая основа, не

бесконечен – невозможно бесконтрольно потреблять и при этом не иметь негативных последствий. Применение средств производства, созданных без экологических ограничений, приводит к истощению запасов полезных ископаемых и сверхэксплуатации возобновляемых ресурсов со скоростью, которая превышает возможности их естественного воспроизводства [10, с. 110]. Поэтому экологизация экономики как процесс, направленный на рациональность экономической деятельности в отношении природных ресурсов в целом и земельных ресурсов в частности, подразумевает такое воздействие на них, которое не могло бы нанести вред не только самим ресурсам, но и окружающей среде. Это возможно осуществить через эффективное управление, применяя современные, прогрессивные методы, в том числе информационный метод как наиболее актуальный в современном информационном обществе.

Теоретический обзор. Земельные ресурсы в классическом научном понимании представляют собой природный ресурс и источник жизни, а также служат базисом всех отраслей хозяйственной деятельности человека и основным средством производства продукции в сельском и лесном хозяйстве. При этом земля воспринимается как объект владения и базис для размещения социальных объектов (социальная составляющая), природный объект, обеспечивающий жизнеспособность биологических и физических природных систем (экологическая составляющая) и использование земельных ресурсов для получения различных выгод (экономическая составляющая). При этом единство объекта управления следует понимать как целостность, неделимость его на составные части, т. е. земельные ресурсы рассматриваются как целостный социо-эколого-экономический объект управления [7, с. 70].

Управление земельными ресурсами основывается на учете социальных, природных и экономических свойств земли, а также информации о ее качественном и количественном составе, природных условий расположения и т. д. Чем больше информации об объекте управления, тем выше эффективность управления. Безусловно, невозможно осуществлять управление земельными ресурсами без учета общих современных тенденций, направленных на ускорение оперативности и мобильности принятия управленческих решений за счет информатизации процесса управления. Кроме того, выработка и реализация управленческих решений, направленных на повышение эффективности и рациональности использования земель, должны быть «сообразны с требованиями и условиями очередного этапа развития национальной экономики» [6, с. 335], который определяется развитием информатизации во всех отраслях и сферах жизнедеятельности государства и общества.

Как известно, любое управление основывается на определенных методах управления. В классическом понимании метод – это совокупность неких приемов, способов, рычагов и инструментов воздействия на управляемый объект в целях достижения ожидаемого эффекта. В системе управления земельными ресурсами применяются традиционные методы: экономический, административно-правовой, политический, технико-технологический, организационно-распорядительный и социально-психологический [11, с. 146]. Причем до последнего времени особую значимость среди представленных методов имели первые два: экономический и административно-правовой. Остальные методы чаще всего рассматриваются как вспомогательные.

Однако в современных условиях всеобщей цифровизации и информатизации среди них особое значение стал приобретать технико-технологический метод, который основан на совокупности мер, звеньев и элементов управляющего воздействия с

помощью технических, коммуникативных и информационных средств, необходимого оборудования (приборов и инструментов) [11, с. 148]. При этом значение коммуникативных и информационных средств и инструментов хранения, получения, обработки и визуализации земельной информации, а также объем, качество самой земельной информации, равно как и потребность в ней, настолько возросли, что их вполне можно объединить в одну группу показателей, характеризующих определенный метод, и выделить его как самостоятельный метод управления земельными ресурсами. В систему «вспомогательных» методов может быть введен новый метод управления – информационный.

Сущность информационного метода управления земельными ресурсами заключается в таком управленческом воздействии на них, при котором реализуются теоретические и практические решения, основанные на качественной земельной информации и направленные на сохранение и/или улучшение различных свойств земельных ресурсов как сложного социо-эколого-экономического объекта управления. В состав информационного метода следует включить также инструменты, средства и способы доступа и реализации земельной информации в виде единого информационного ресурса. Схема технологического процесса действия информационного метода в управлении земельными ресурсами представлена на рис. 1.



Рис. 1. Схема технологического процесса действия информационного метода в управлении земельными ресурсами

Человечество окружает инфосфера [5, с. 105]. Применяя универсальные и/или специальные ресурсы, человек получает информацию и преобразует ее в знание, используя различные системы отношений и технические средства [4, с. 30]. Полученные знания применяются в управлении объектом, для наиболее эффективного его использования и сохранения (т. е. информационный метод основывается на применении информации как основы целедостижения). Действительно, согласно утверждению А.А. Варламова, «информация в системе управления земельными ресурсами – это совокупность данных, создаваемых и хранящихся в

специализированных информационных системах, предназначенная для решения задач управления земельными ресурсами конкретного административно-территориального уровня» [2, с. 15]. Иными словами, для достижения ожидаемого эффекта от управления следует подробно и тщательно изучить земельные ресурсы, начиная с самого простого – локального уровня (земельного участка), поскольку наиболее подробные сведения о земле можно получить именно «на месте».

Экологизация эксплуатационной деятельности в отношении земельных ресурсов осуществляется за счет выработки и реализации управленческих решений, зависящих от качества земельной информации (ее соответствия потребительским требованиям). Основные требования системы управления земельными ресурсами к информации заключаются в потребителеском назначении информации, в своевременности ее представления, а также в оптимальной степени генерализации [8, с. 91].

Помимо требований, есть еще и ряд важных свойств земельной информации, которые следует учитывать при определении ее качества: актуальность, достоверность, полнота, доступность и др. Более подробно свойства земельной информации представлены в таблице.

Свойства земельной информации и их определения

Свойство	Характеристика
Полнота	Способность земельной информации максимально полно/исчерпывающе характеризовать земельные ресурсы в соответствии с требованиями субъектов земельных отношений
Актуальность	Соответствие земельной информации нуждам субъектов земельных отношений в требуемый момент времени
Своевременность	Своевременное получение земельной информации
Достоверность	Соответствие земельной информации реальным и истинным (действительным) ее значениям, а также отсутствие скрытых ошибок (информация со временем может стать недостоверной)
Доступность	Возможность получения земельной информации субъектами земельных отношений по запросу и в соответствии с законодательством РФ
Релевантность	Соответствие земельной информации целям, ожиданиям и нуждам субъектов земельных отношений
Защищенность	Невозможность несанкционированного использования или изменения земельной информации
Эргономичность	Удобство (понятность для изучения и использования) формы или объема земельной информации для субъектов земельных отношений

Свойства земельной информации определяют не только ее качество, но и отличительные особенности. Земельные ресурсы делятся на обособленные части (земельные участки), которые имеют административные, кадастровые границы. Геопространственное положение земельных участков сильно различается в силу огромного территориального размера страны. Этим обусловлены их отличительные особенности (например, природные характеристики и свойства земель, расположенных в разных природных зонах, климатических поясах, или экономическая ценность земельных участков в зависимости от транспортной доступности и т. д.). В связи с этим

свойства земельной информации учитывают индивидуальные характеристики земли. Особенно ярко это проявляется в таком ее свойстве, как полнота. Например, при осуществлении оценочных действий для определения эффективности использования земельных ресурсов полнота и актуальность земельной информации являются основой объективности оценки.

Таким образом, важность земельной информации в процессе управления земельными ресурсами очевидна и неоспорима. Однако следует отметить, что постоянно возрастающие объемы и разнообразие земельной информации требуют соответствующих инструментов для ее хранения и преобразования, в том числе из-за невозможности применять ее без определенной «фильтрации» и обработки в том виде, в каком она первоначально представлена. В общем понимании инструмент – это совокупность различных алгоритмов и рычагов воздействия на управляемый объект в целях достижения нужного эффекта.

В данном случае в качестве объекта выступает земельная информация. С учетом ее сложности, разноплановости и разнородности невозможно обойтись без современных информационных технологий ее обработки (устройств, программ, методик и алгоритмов). В системе управления земельными ресурсами под «нужным эффектом» от преобразования земельной информации следует понимать такое ее преобразование, которое могло бы беспрепятственно обеспечить применение земельных данных для вынесения и реализации решения по повышению рациональности землепользования. Инструменты, которые воздействуют на земельную информацию и в задачу которых входит ее преобразование, можно назвать *информационными инструментами* управления земельными ресурсами. Такие инструменты предполагают двоякое использование:

1) в качестве методик работы с земельной информацией в зависимости от поставленной задачи при управлении земельными ресурсами (для критериального отбора данных, их фильтрации, визуализации, хранения и др.);

2) в виде программ для обработки огромного массива земельных данных, что существенно облегчает работу специалистов и сокращает затраты времени и труда.

С учетом представленных групп информационных инструментов управления земельными ресурсами информационный метод можно рассматривать как отдельный самостоятельный метод управления, который все активнее используется в системе управления земельными ресурсами.

Рассматривая вопросы информатизации в сфере рационального землепользования, обратимся к основам информационной политики государства на всех уровнях управления. На современном этапе целью региональной и муниципальной политики в области информатизации является формирование на нормативно-правовой основе информационных ресурсов, объединенных в единое информационное пространство с помощью эффективной системы управления их формированием и использованием [3, с. 108]. Эта цель гармонично сопрягается с условиями целедостижения региональной земельной политики, заключающимися в развитии и применении прогрессивных, современных методов управления и использовании земельных ресурсов на основе земельной информации как главного источника данных, формирующего управленческие решения. В связи с этим разработка и внедрение единого информационного ресурса (ЕИР) земельной информации должно стать основой информационного метода и приоритетным направлением реализации земельной политики в части информатизации. Структура базы данных земельной информации должна учитывать территориальные природные и экономические

особенности и условия расположения земель, а также ориентироваться на определенную систему земельной информации. Пример формирования структуры базы данных и возможного наполнения в ЕИР, а также потенциальных сфер применения земельной информации представлены на рис. 2.

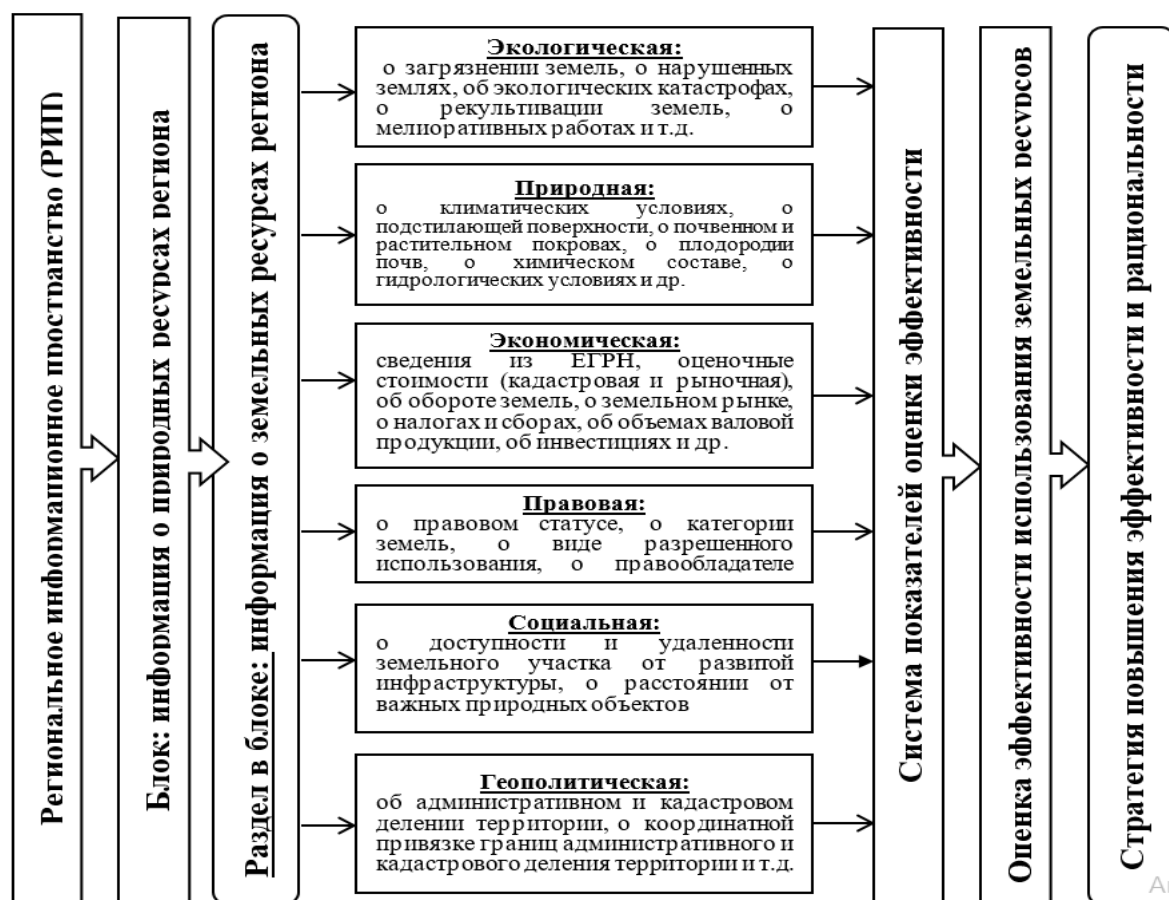


Рис. 2. Структура формирования баз данных земельной информации в ЕИР и сферы ее применения

Таким образом, создание и развитие информационного обеспечения управления земельными ресурсами в виде формирования баз данных земельной информации для хранения (как основы ЕИР) и ее интерпретации, в том числе визуализации в виде векторных карт и других произведений, будет являться ключевой формой реализации информационного метода в управлении земельными ресурсами. При этом хочется подчеркнуть, что с учетом специфики земельной информации представление геопространственных данных земельной информации будет проще и нагляднее на картографической основе с использованием геоинформационной системы. Это облегчит восприятие информации и будет также способствовать повышению эффективности принятия решений в системе управления земельными ресурсами, в том числе на основе геопространственного анализа земельной информации. Однако здесь важно отметить, что внедрение векторных картографических материалов обеспечит повышение требований к информационному обеспечению деятельности, в том числе и по управлению территориями, а значит, и земельными ресурсами, расположенными на них [9, с. 985]. В связи с этим понадобится такое программное обеспечение, которое

могло бы учесть всю специфику управленческой деятельности в области рационального землепользования.

Заключение. Принимая во внимание современные тенденции развития и применения информационных технологий, а также трансформацию системы управления земельными ресурсами, можно утверждать, что применение земельной информации для повышения качества земель и эффективности их использования становится необходимостью. Формирование баз данных земельной информации в ЕИР обуславливает применение информационного метода. Выделение информационного метода как самостоятельного, дополняющего систему вспомогательных методов управления, поможет обосновывать теоретические и практические решения, опирающиеся на применение качественной земельной информации в управлении земельными ресурсами.

Библиографический список

1. Артемьев А.А., Лепехин И.А., Кохно П.А. Причины и тенденции развития цифровой экономики // Цифровая экономика и общество: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А.Н. Бородулина. Тверь: ТвГТУ, 2021. С. 7–15.
2. Варламов А.А. Земельный кадастр: в 6 т. Т. 6. Географические и земельные информационные системы. М.: Колос С, 2005. 400 с.
3. Гейдор В.С. Формирование информационного механизма эколого-экономического управления земельными ресурсами в сфере территориальных образований // Инженерный вестник Дона. 2012. Т. 22. № 4-1. С. 108.
4. Елсуков П.Ю. Управление с использованием информационных методов // Государственный советник. 2015. № 2 (10). С. 29–33.
5. Инфосфера и инфология: монография / А.Д. Иванников, А.Н. Тихонов, И.В. Соловьев, В.Я. Цветков. М.: ТОРУС ПРЕСС, 2013. 176 с.
6. Лазарева О.С. Структура и развитие методов управления земельно-имущественными отношениями в России // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 2. С. 333–336.
7. Лазарева О.С., Лазарев О.Е. Земельные ресурсы как особый объект управления // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». 2019. № 4 (19). С. 69–74.
8. Лазарева О.С. Информационное обеспечение процесса управления земельными ресурсами // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». 2014. № 1. С. 90–94.
9. Лепехин И.А., Русакова В.А. Сущность государственных информационных систем обеспечения градостроительной деятельности // Аллея науки. 2021. Т. 1. № 4 (55). С. 983–986.
10. Сайфидинов Б.С., Табатчикова А.П. Экологизация экономики – насущный вопрос в XXI веке // NovaInfo, 2017. № 65. С. 110–114. URL: <https://novainfo.ru/article/12925> (дата обращения: 27.01.2022).
11. Свитин В.А. Система методов управления земельными ресурсами // Вестник Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. 2014. № 1. С. 144–152.

INFORMATION METHOD OF LAND MANAGEMENT

O.S. Lazareva, A.A. Artemyev
Tver State Technical University, Tver

***Abstract.** The article analyzes the theoretical aspects of the information impact on the effectiveness of land management, and also considers the possibility of its practical implementation based on the use of modern methods and digital technologies. In today's world, the importance of communication and information tools and tools for storing, obtaining, processing and visualizing land information, the volume, quality of land information itself, as well as the need for it, have increased so much that they can be completely reduced into one group of indicators characterizing a certain method, and it can be distinguished as an independent method of land management. The authors justify that it is advisable to introduce a new method of land management into the existing system of "auxiliary" methods – information, the essence of which is such a managerial impact, in which theoretical and practical solutions are implemented, based on high-quality land information and aimed at preserving and/or improving various properties of land resources as a complex socio-ecological and economic object of management.*

***Keywords:** management, information, land resources, information method, decision-making, greening.*

Об авторах:

ЛАЗАРЕВА Оксана Сергеевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры геодезии и кадастра ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь, SPIN-код: 4514-1787, e-mail: lazos_tvgu@mail.ru

АРТЕМЬЕВ Алексей Анатольевич – доктор экономических наук, профессор кафедры геодезии и кадастра ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь, SPIN-код: 9799-6822, e-mail: aaartemev@rambler.ru.

Authors information:

LAZAREVA Oksana Sergeevna – candidate of economic sciences, associate professor of the department of geodesy and cadastre, Tver State Technical University, Tver, SPIN-code: 4514-1787, e-mail: lazos_tvgu@mail.ru

ARTEMYEV Alexey Anatolyevich – doctor of economics, professor of the department of geodesy and cadastre, Tver State Technical University, Tver, SPIN-code: 9799-6822, e-mail: aaartemev@rambler.ru

Правила представления статей для публикации в журнале

Статья должна отвечать тематике основных разделов журнала и содержать результаты исследований, ранее не публиковавшиеся. Объем статьи – от 5 до 8 полных страниц формата А4. Статья должна сопровождаться метаданными и иметь полный библиографический список. Состав авторского коллектива не должен превышать четырех человек. Публикация более двух статей одного автора (в том числе и в соавторстве) в одном номере не осуществляется.

Не допускается дословное цитирование без кавычек как чужих, так и своих источников; допускается использование ранее опубликованных иллюстраций и уравнений, если это необходимо для понимания текста. Иллюстрации из чужих источников нежелательны, кроме случаев, когда без их дублирования статью невозможно понять; в этом случае они должны быть снабжены ссылками на эти источники. Статья должна содержать новые научные результаты и соответствовать тематике журнала.

Библиографический список не должен превышать 15 (для обзорных статей – 25) наименований: приводятся только источники, на которые есть ссылки в тексте (ссылки на неопубликованные и нетиражированные работы не допускаются). При этом ссылки на собственные публикации не должны преобладать (желательно, чтобы их количество не превышало 25 % от общего числа ссылок).

Представление статей на бумажном носителе и сопровождающих их материалов осуществляется по адресу редакционной коллегии. К сопровождающим материалам относятся метаданные статьи и заполненная форма лицензионного договора.

Метаданные необходимы для помещения статьи в российскую электронную научную библиотеку и включают тематический рубрикатор – УДК; название, аннотацию, ключевые слова, сведения об авторах (ФИО полностью, должность, место работы каждого автора, адрес электронной почты для каждого автора, SPIN-код), библиографический список по ГОСТ 7.1-84 на русском языке; название, аннотацию, ключевые слова, сведения об авторах на английском языке.

Аннотация представляет собой обобщенное описание основного текста. В аннотации обозначаются затронутые в публикации проблемы, вопросы, темы. При этом само содержание не раскрывается. Правильно составленная аннотация будет отвечать на вопрос: «О чем говорится в тексте?».

Аннотация должна отражать цель исследования, основное содержание и новизну статьи в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению, а также полученные результаты.

Рекомендуемый средний объем аннотации – 500–600 печатных знаков, или 150–200 слов (ГОСТ 7.0.99-2018). Обычно это 5–6 предложений.

Фразы, рекомендуемые для написания аннотации к научной статье:

В статье рассматривается проблема...

Обосновывается идея о том, что...

В статье затрагивается тема...

Дается сравнение...

Статья посвящена комплексному исследованию...

Целью статьи является анализ изучения...

Статья посвящена феномену... и т. п.

Пример аннотации:

Цель исследования – определить круг жанров малой прозы, к которым обращался М.Н. Альбов на раннем этапе. В статье рассмотрены жанры малой прозы: очерк, эскиз, фрагмент, записки, рассказ – в том варианте, как они представлены

преимущественно в раннем творчестве писателя. Показано, что тенденция к жанровому синтезу проявилась не только в крупных жанрах, в творчестве классиков XIX века, но и в малой прозе писателей так называемого «второго ряда», к которым относят и М.Н. Альбова. Научная новизна работы заключается в подходе к изучению произведений малой прозы М.Н. Альбова с точки зрения ее жанрового своеобразия, выявлена оригинальная черта писателя – наличие жанровых подзаголовков. В результате в малой прозе М.Н. Альбова выявлен синтез жанров психологического рассказа и физиологического очерка.

При подаче статьи для публикации в журнале авторы должны заключить лицензионный договор с Тверским государственным техническим университетом о предоставлении права использования произведения. Форма договора представлена на сайте ТвГТУ в разделе «Вестник ТвГТУ». Представление электронных версий статей и метаданных осуществляется по адресу электронной почты vestnik-tstu@mail.ru. Электронная версия должна содержать один файл, подготовленный с использованием редактора Microsoft Word.

Файл с названием ФИОавтора.doc (указывается фамилия первого автора) содержит текст и метаданные статьи.

Параметры страницы: формат А4, ориентация – книжная, поля – все по 25 мм, переплет – 0 см, отступ на колонтитулы – 1,25 см.

Параметры форматирования текста: шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 12 пт, абзацный отступ – 1,25 см (не задавать пробелами), выравнивание – по ширине, межстрочный интервал – одинарный; заголовок – полужирным шрифтом с выравниванием по тексту прописными буквами; перед заголовком статьи – УДК без отступа, далее пропуск одной строки, после заголовка пропуск одной строки, затем пропуск одной строки, далее инициалы и фамилии авторов – шрифт полужирный курсив, между инициалами имени и отчества после точки пробел не ставится, далее пропуск одной строки, затем текст, после текста – пропуск строки и библиографический список.

Не допускаются два и более пробела, табуляция, форматирование красной строки с использованием табуляции, автонумерация (нумерованных и маркированных списков), автоматическое проставление сносок, нумерация страниц.

Формулы: все формулы должны быть набраны с использованием редактора **Microsoft Equation**, расшифровка обозначений в формулах обязательна.

Дополнительные требования: единственная таблица, рисунок и формулы, на которые нет ссылок, не нумеруются; должны различаться тире (длинное) и дефис (короткий); между инициалами и фамилией (А.С. Пушкин), между числом и единицей измерений (96 км/ч), а также при использовании числительных, выраженных цифрами (2021 год, XX в., ст. 10, гл. 1, ч. 3, п. 4), должен стоять неразрывный пробел (Shift + Ctrl + пробел); для расстановки переносов использовать команду автоматического переноса; ссылки на рисунки и таблицы по тексту обязательны; ссылки на библиографические источники даются в квадратных скобках.

Нумерация рисунков сквозная по тексту статьи: Рис. 1. Название (точка в конце подрисуночной подписи не ставится). В случае одного рисунка наименование «Рис.» перед названием не ставится. Для таблиц нумерация сквозная по тексту: Табл. 1. Название (точка в конце названия не ставится).

Все рукописи печатаются бесплатно.

Все рукописи проходят проверку системой «Антиплагиат.ВУЗ»

**Состав редакционной коллегии
журнала «Вестник Тверского государственного технического университета.
Серия “Науки об обществе и гуманитарные науки”»**

1. Главный редактор – **Филиппченкова Светлана Игоревна**, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и философии, ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (г. Тверь)
2. Заместитель главного редактора – **Вякина Ирина Владимировна**, доктор экономических наук, доцент, заведующая кафедрой экономики и управления производством, профессор кафедры информационных систем, ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (г. Тверь)
3. Ответственный секретарь – **Балакшина Елена Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и философии, ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (г. Тверь)

Члены редакционной коллегии

По направлению «Экономические науки»

1. **Артемьев Алексей Анатольевич**, доктор экономических наук, профессор, декан инженерно-строительного факультета, проректор по научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (г. Тверь)
2. **Александров Геннадий Аркадьевич**, доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры экономики и управления производством, ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (г. Тверь)
3. **Бойкова Анна Викторовна**, доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики и управления производством, ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (г. Тверь)
4. **Дюжилова Ольга Михайловна**, доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики и управления производством, ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (г. Тверь)
5. **Жиронкин Сергей Александрович**, доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры открытых горных работ ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева» (г. Кемерово)
6. **Разиньков Павел Иванович**, доктор экономических наук, профессор кафедры менеджмента, ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (г. Тверь)
7. **Розов Дмитрий Викторович**, доктор экономических наук, профессор кафедры экономики и управления производством, ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (г. Тверь)
8. **Аубакирова Гульнара Муслимовна**, доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры «Экономика и менеджмент предприятия», Карагандинский технический университет (г. Караганда, Республика Казахстан)

9. **Бауэр Майра Шакибаевна**, доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры экономики, Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина (г. Нур-Султан, Республика Казахстан)

10. **Высоцкий Олег Арсентьевич**, доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры экономической теории и логистики, Брестский государственный технический университет (г. Брест, Республика Беларусь)

11. **Здравко Шолак**, доктор экономических наук, профессор (г. Нови-Сад, Сербия), доктор PhD, профессор (г. Нови-Сад, Сербия)

12. **Манцерова Татьяна Феликсовна**, кандидат экономических наук, доцент, заведующая кафедрой «Экономика и организация энергетики», Белорусский национальный технический университет (г. Минск, Республика Беларусь)

По направлению «Философия»

1. **Евстифеева Елена Александровна**, доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и философии, проректор по развитию персонала, ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (г. Тверь)

2. **Майкова Элеонора Юрьевна**, доктор философских наук, кандидат исторических наук, профессор, заведующая кафедрой социологии и социальных технологий, проректор по учебной работе, ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (г. Тверь)

3. **Бакурадзе Андрей Бондович**, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой истории, философии, литературы и непрерывного казачьего образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)» (г. Москва)

4. **Бондарева Яна Васильевна**, доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии, ГБОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет» (г. Москва)

5. **Буланов Владимир Владимирович**, доктор философских наук, доцент, доцент кафедры философии и психологии с курсами биоэтики и истории Отечества, ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет» (г. Тверь)

6. **Губман Борис Львович**, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии и теории культуры, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (г. Тверь)

7. **Лукашевич Владимир Константинович**, доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник ИФ НАН Беларуси (г. Минск, Республика Беларусь)

8. **Колчигин Сергей Юрьевич**, доктор философских наук, профессор, вице-президент Казахстанского общественного объединения «Философский Конгресс» (г. Алматы, Казахстан)

По направлению «Психологические науки»

1. **Булгаков Александр Владимирович**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии учебно-научного комплекса Института психологии служебной деятельности, ФГКОУ ВО «Московский университет Министерства внутренних дел имени В.Я. Кикотя» (г. Москва)

2. **Леньков Сергей Леонидович**, доктор психологических наук, профессор, главный аналитик отдела перспективных научных исследований, Российская академия образования (г. Москва)

3. **Лепский Владимир Евгеньевич**, доктор психологических наук, старший научный сотрудник, главный научный сотрудник, Институт философии РАН (г. Москва)

4. **Морозов Александр Владимирович**, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы, НИЦ-2 ФКУ НИИ ФСИН России (г. Москва)

5. **Рубцова Надежда Евгеньевна**, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и психологии труда факультета психологии и педагогики, АНО ВО «Российский новый университет» (г. Москва), главный специалист Управления координации научных исследований, Российская академия образования (г. Москва)

6. **Сиротюк Алла Леонидовна**, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (г. Тверь)

7. **Федотов Сергей Николаевич**, доктор психологических наук, профессор, начальник учебно-научного комплекса Института психологии служебной деятельности, ФГКОУ ВО «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя» (г. Москва).

8. **Казак Тамара Владимировна**, доктор психологических наук России, доктор психологических наук Республики Беларусь, профессор, заведующая кафедрой инженерной психологии и эргономики, УО «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники» (г. Минск, Республика Беларусь)

ВЕСТНИК
ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки»

Научный рецензируемый журнал

№ 2 (29), 2022