

The background features a stylized map of the Balkan region, including parts of Bulgaria, Greece, and Turkey. The map is overlaid with a network of light blue and green lines and dots, suggesting a digital or scientific theme. The text is positioned in the upper left and center of the page.

**БАЛКАНСКО
НАУЧНО
ОБОЗРЕНИЕ**

**ISSN print:
2603-4867**

**ISSN online:
2683-1082**

**2021
Том 5
№ 1(11)**

БАЛКАНСКО НАУЧНО ОБОЗРЕНИЕ

Основано през 2017 г.

Том 5 16+

№ 1 (11)

2021

Излизащо на всеки 3
месеца научно списание
(4 пъти в годината)

Основател - «Научен хронограф» ЕООД

Главен редактор

Василев Веселин Костов, доктор на психологическите науки, професор

Заместник главен редактор:

Абасова Къзългюл Ясин къзъ, доктор на философските науки, професор
Ахаев Андрей Василиевич, доктор на педагогическите науки, професор
Бакалова Зинаида Николаевна, доктор на филологическите науки, професор
Билчак Василий Степанович, доктор на икономическите науки, професор
Желязкова-Жойнова Живка, доктор, доцент
Зографова Йоланда Костадинова, доктор, професор
Иванов Георги Петков, доктор на педагогическите науки, професор
Китанова Мария, доктор, професор
Клинков Георги Тодоров, PhD, главен асистент
Курилова Анастасия Александрова, доктор на икономическите науки, професор
Майхджик-Микюла Джоана, доктор на педагогическите науки, професор
Маричич Саня, доктор на науките, професор
Маринкович Снежана, доктор на науките, професор
Микляева Анастасия Владимировна, доктор на психологическите науки, професор
Милева Едеонора Михайлова, доктор на педагогическите науки, професор
Минкова Ганета Минкова, доктор по право, професор
Осадченко Ина Ивановна, доктор на педагогическите науки, професор
Родионов Михаил Алексеевич, доктор на педагогическите науки, професор
Стаматович Елена, доктор на науките, професор
Тарантей Виктор Петрович, доктор на педагогическите науки, професор
Цибранска-Костова Марияна, доктор на филологическите науки, професор
Шарипов Фаридун Файзулаевич, доктор на педагогическите науки, професор

Редакционна колегия:

Ангелова Мина Николаева, доктор, доцент
Ангелова-Игова Боряна, доктор, доцент
Бочегова Наталия Николаевна, доктор на филологическите науки, доцент
Бурмикина Ирина Викторовна, доктор на социологическите науки, професор
Васковска Галина Алексеевна, доктор на педагогическите науки, професор
Гаджалова-Левтерова Дора Стойлова, доктор на педагогическите науки, професор
Дамянов Бисер Илиев, доктор на изкуствознание, професор
Демченко Ирина Иванова, доктор на педагогическите науки, професор
Димитрова Теофана Валентинова, доктор, доцент
Кирова Алла Валентиновна, доктор, професор
Кирякова Габриела, доктор, доцент
Коберник Александър Миколайович, доктор на педагогическите науки, професор
Комар Таисия Василевна, доктор на психологическите науки, професор
Коновалчук Валентина Ивановна, доктор на философските науки, доцент
Костич Лиляна, доктор на науките, професор
Костова Иванка Милкова, доктор, професор
Линков Александър Йорданов, PhD, доцент
Масюк Наталия Николаевна, доктор на икономическите науки, професор
Мирчева Елка Петрова, PhD, професор
Мотов Ирена, доктор на науките в отрасъл социална педагогика, професор
Нецева-Порчева Татяна Нейчева, доктор, доцент
Нестеряк Юрий Василиевич, доктор на науките за държавното управление, доцент
Панаеждова Галина Ивановна, доктор на икономическите науки, професор
Пурич Далиборка, доктор на науките, професор
Салкова Екатерина Гетова, доктор по право, доцент
Станев Велин Стефанов, доктор, професор
Танаскович Мария, доктор на науките, доцент
Тсириготис Константинос, доктор на науките в отрасъл психология, професор
Фелхнер Анджей, доктор на науките в отрасъл по история на образованието, професор
Фиделиус Анна, доктор на науките в отрасъл специална педагогика, професор
Чепил Мария Мироновна, доктор на педагогическите науки, професор
Шьвитава Ирениуш, доктор на науките в отрасъл философия, професор

Зарегистрирано от Министерството на културата (с декларация 7а, ал.3 от Закона за задължително депозиране на печатни и други произведения) № 26-00-693 от 29.10.2018 г.

Регистриран във Федералната служба по надзора в сферата на връзките, информационните технологии и масовите комуникации на Руската Федерация РП № 340 от 02.03.2020 г.

Абонаментният каталог «Вестници.Списания» на Агенция «Руски печат» е с № 80489

Компютърен набор:
Никола Николов

Технически редактор:
Йорданка Петкова

*Адрес на редколегия, учредител, редакция и издател - «Научен хронограф» ЕООД: България, гр. Перушица 4225, Област Пловдив, Община Перушица, ул. "Д. Малинчев", №33
Тел.: +359895612046
E-mail: balka@abv.bg
Сайт: <https://balkan-sci-review.com/>*

Подписано за печат 28.02.2021.
Излиза на 28.02.2021.
Формат 60x84 1/8.
Оперативен печат.
Условно отпеч. листове 8,12.
Тираж 50 екз. Поръчка 1-28-02.

Печатница S.R.L. «Fabrica Disa»
Ул. Валя Круция, 9/2
MD-2072, Кишинев, Молдова
Свободна цена

INFORMATION ABOUT THE MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Chief Editor

Vassilev Veselin Kostov, Doctor of Psychological Sciences, Professor
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Deputy Chief Editors:

Abbasova Kyzylgul Yasin kyzy, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Deputy Dean of the Faculty of Social Sciences and Psychology
(Baku State University, Baku, Azerbaijan)

Ahaev Andrey Vasilievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Center for International Partnership, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)

Bakalova Zinaida Nikolaevna, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department “Russian Language, Speech Culture and Methods of Their Teaching”

(Samara State Social and Pedagogical University, Samara, Russia)

Bilchak Vasily Stepanovich, Doctor of Economics, Professor, Professor of the Department of Microeconomics

(Warmian-Masurian University in Olsztyn, Olsztyn, Poland)

Zhelyazkova-Koinova Zhivka, Doctor, Associate Professor, Faculty of Pedagogy, Sector «Psychology»

(National Sports Academy «Vasil Levski», Sofia, Bulgaria)

Zografova Yolanda Kostadinova, PhD, Professor, department „Psychology”, section leader «Social, Occupational and Organizational Psychology», Director of Institute

(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Population and Human Research, Sofia, Bulgaria)

Ivanov Georgy Petkov, doctor of pedagogical sciences, professor, Head of Quality and Accreditation Department

(Thracian University, Stara Zagora, Bulgaria)

Kitanova Maria, doctor, professor

(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Bulgarian language «Prof. M. Andreichin», Sofia, Bulgaria)

Klinkov Georgi Todorov, PhD, Chief Assistant

(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Kurilova Anastasia Aleksandrovna, Doctor of Economic Sciences, professor, Head of the Department «Finance and Credit»

(Togliatti State University, Togliatti, Russia)

Majdijk-Mikula Joanna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Jan Kochanowski University, Kielce, Poland)

Marichich Sanya, Doctor of Science, Professor, Faculty of Education

(University in Kragujevac, Uzice, Serbia)

Marinkovich Snezhana, Doctor of Science, Professor, Dean of the Faculty of Education

(University in Kragujevac, Uzice, Serbia)

Miklyayeva Anastasia Vladimirovna, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department «Human psychology»

(Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia)

Mileva Eleonora Mikhailova, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Sociology, Head of the Pedagogy Sector

(National Sports Academy «Vasil Levski», Sofia, Bulgaria)

Minkova Ganeta Minkova, Doctor, Professor

(University of Sofia, Sofia, Bulgaria)

Osadchenko Inna Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine)

Osadchenko Ina Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Uman Pedagogical University, Uman, Ukraine)

Rodionov Mikhail Alekseevich, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Informatics and Methods of Teaching Informatics and Mathematics

(Penza State University, Penza, Russia)

Stamatovich Elena, Doctor of Science, Professor, Faculty of Education

(University in Kragujevac, Uzice, Serbia)

Tarantei Victor Petrovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Grodno State University, Grodno, Belarus)

Tsibranska-Kostova Mariana, Ph.D in Philological Sciences, professor, head of section for history of Bulgarian language

(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Bulgarian language «Prof. M. Andreichin», Sofia, Bulgaria)

Sharipov Faridun Fayzullayevich, Doctor of Pedagogical Sciences, the Head of Pedagogic Chair

(Tajik National University, Dushanbe, Tajikistan)

Editorial Board:

Angelova Mina Nikolaeva, Doctor, Associate Professor of the Department of Management and Quantitative Methods in Economics

(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Angelova-Igova Boryana, Doctor, Associate Professor, Faculty of Pedagogy, Sector Philosophy and Sociology of Sports

(National Sports Academy «Vasil Levski», Sofia, Bulgaria)

Bochegova Natalia Nikolaevna, Doctor of Philological Sciences, Dean of the Faculty of Philology

(Kurgan State University, Kurgan, Russia)

Vaskovskaya Galina Alekseevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Laboratory «Didactics»

(Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine)

Gadjalova-Levterova Dora Stoilova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Damyanov Biser Iliev, Doctor of Art Studies, Professor, Head of the Department of Aesthetic Education

(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Demchenko Irina Ivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy

(Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine)

Dimitrova Teofana Valentinova, PhD, Associate Professor, Head of the Department of Marketing and International Economic Relations

(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Kirova Alla Valentinovna, PhD, Professor, sector «Macroeconomics», Deputy Director

(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Economic Research, Sofia, Bulgaria)

Kiryakova Gabriela, Doctor, Associate Professor, Department of Information Technologies, Fine Arts, Foreign Languages

(Thracian University, Stara Zagora, Bulgaria)

Kobernik Alexander Mikhailovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine)

Komar Taisia Vassilevna, Doctor of Psychological Sciences, Professor

(Khmelnitsky National University, Khmelnytsky, Ukraine)

Konovalchuk Valentina Ivanovna, Doctor of Philosophical Science, Associate Professor

(Cherkasy Regional Institute for Graduate Education of Pedagogical Workers, Cherkasy, Ukraine)

Kostic Lilyana, Doctor of Science, Professor, Faculty of Education

(University in Kragujevac, Uzice, Serbia)

Kostova Ivanka Milkova, PhD, Professor, Department of Marketing and International Economic Relations

(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Linkov Alexander Yordanov, PhD, Associate Professor

(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Masyuk Natalia Nikolaevna, Doctor of Economic Sciences, Professor, Professor of the Department of Management

(Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok, Russia)

Mircheva Elka Petrova, PhD, professor, section for History of Bulgarian language, member of the Committee on Lexicology and lexicography

(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Bulgarian language «Prof. M. Andreichin», Sofia, Bulgaria)

Motov Irena, Doctor of Social Pedagogy, Professor

(Humanities and Economics Academy, Lodz, Poland)

Nesterjak Yuri Vasilevich, Doctor of Government Studies, Associate Professor

(National Aviation University, Kiev, Ukraine)

Netseva-Porcheva Tatyana Neicheva, Doctor, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Marketing and Strategic Planning

(University of National and World Economy, Sofia, Bulgaria)

Panaedova Galina Ivanovna, Doctor of Economics, Professor, Professor of the Department of Tax Policy and Customs

(North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia)

Purich Daliborka, Doctor of Science, Professor, Deputy Dean for International Cooperation

(University of Kragujevac, Uzice, Serbia)

Salkova Ekaterina Getova, PhD in law, associate professor, Head of section «Criminal Law Sciences»

(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute of State and Law, Sofia, Bulgaria)

Stanev Velin Stefanov, PhD, Professor, Department of Marketing and International Economic Relations

(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Tanaskovich Maria, Doctor of Science, Associate Professor, Faculty of Education

(University in Kragujevac, Uzice, Serbia)

Tsirigotis Konstantinos, Doctor of Psychology, Professor

(Jan Kochanowski University, Kielce, Poland)

Fellhner Andrzej, Doctor of Science in Education History, Professor

(Jan Kochanowski University, Kielce, Poland)

Fidelius Anna, Doctor of Science in Special Education, Professor

(Cardinal Stefan Vishinski University, Warsaw, Poland)

Chepil Maria Mironovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Dragovic State Pedagogical University, Dragovic, Ukraine)

Shivitava Ireneush, PhD, Professor

(Pedagogical University in the name of KEN, Krakow, Poland)

CONTENT

pedagogical sciences

**PREPARATION OF STUDENTS FOR THE APPLICATION
OF DIFFERENT METHODS OF SOCIAL WORK**

REVNIUK Nataliia Ivanivna.....5

**PREPARATION OF MASTER STUDENTS FOR EDUCATIONAL
WORK IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION BASED
ON THE APOSTERIORIARY MODEL**

RUDENKO Irina Victorovna.....9

**RELATIONSHIP OF THE DAY SCHEDULE WITH THE PEDAGOGICAL
PRINCIPLES IN TRAINING IN MILITARY PROFESSIONAL TRAINING**

SHAHBAZOV Telman Eyvaz.....14

psychological sciences

**COMPARATIVE STUDY OF SOCIAL INTERACTIONS IN STUDENTS
WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES**

FYODOROVA-RADICHEVA Maya.....19

THE ROLE OF THEATER IN SOLVING SOCIAL PROBLEMS

HAIYEVA Mina Telman gizi, MURAD Aydin Arzu oglu.....24

**COLOUR ASSOCIATIONS AND BIOGRAPHICAL HORIZON
IN CAUSOMETRY**

KIRILOV Kiril Naidenov.....28

**RESEARCH OF THE COGNITIVE COMPONENT AS A BASIS
OF DEVELOPMENT CREATIVITY OF STUDENTS DURING
DISTANCE LEARNING**

PERPELIUK Tetiana, HRYNOVA Nataliia.....35

**INTELLIGENCE, ENGINEERED INVISIBILITY,
AND THE DESTRUCTION OF LIFE ON EARTH**

RAVEN John.....39

economic sciences

**IMPLEMENTATION OF EMOTIONAL BRANDING FOR CREATING
BRAND TRUST AND BRAND LOYALTY**

EVTIMOVA Pavlina.....55

**THE PUBLIC SECTOR AND ITS IMPORTANCE IN THE PROCESS
OF FUNCTIONING OF THE SOCIO-ECONOMIC SYSTEM
OF THE COUNTRY**

GERSONSKAYA Irina Valeryevna.....59

**TO THE QUESTION OF PLANNING AND MANAGEMENT
OF THE PAYMENT SYSTEM OF THE ENTERPRISE
IN THE FRAMEWORK OF ITS FINANCIAL ACTIVITIES**

MIKHALENOK Natalia Olegovna, SCHNEIDER Olga Vladimirovna.....63

Conditions of accommodation of scientific materials.....66

UDC 378.018
DOI: 10.34671/SCH.BSR.2021.0501.0001



©2021 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

PREPARATION OF STUDENTS FOR THE APPLICATION OF DIFFERENT METHODS OF SOCIAL WORK

© The Author(s) 2021
ORCID: 0000-0001-7140-094X

РЕВНЮК Наталиа Ивановна, Candidate of pedagogical sciences, docent of the Department of Social Pedagogics and Social Work
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(20301, Ukraine, Uman, Sadova street, 2, e-mail: nataliyarevnyuk75@gmail.com)

Abstract. The article considers the peculiarities of preparing students in higher education to apply different methods of social work. The competencies that need to be formed in applicants for bachelor's and master's degrees in social work are described in accordance with the requirements of the Standard of Higher Education, field of knowledge 23 Social work. The analysis of the requirements to the professional training of the specialist, to the level of his knowledge, skills and abilities necessary for the effective solution of the existing social problems, his qualities and values is carried out. The functions of a social work specialist in the context of readiness to apply different methods of social work are defined: analytical and diagnostic, predictive, organizational and communicative, protective, psychotherapeutic, rehabilitative. We consider the improvement of professional's training and their expertise, as an important direction for optimization of social work and implementation of mentioned functions. Among the key professional competences, we emphasize: the ability to cooperate in international environment and to identify intercultural problems in professional practice; the use of modern experimental methods of work with social objects in field and laboratory conditions; the ability to evaluate social problems, needs, peculiarities and resources of the clients, etc. Approaches to optimizing the process of training students are considered: systemic, informational, personality-oriented, contextual, reflective, competence, activity, integrative. It is concluded that the professional training of students to use different methods of social work should be optimized by motivating students to achieve high learning outcomes, the formation of active positive attitude to professional activities, to study the disciplines provided by the Standard, the use of educational technologies, methods, due to the intensification of project activities of students.

Keywords: social work, methods, approaches, Standard of Higher Education, competencies.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРИМЕНЕНИЮ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

© Автор(ы) 2021
ORCID: 0000-0001-7140-094X

РЕВНЮК Наталия Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины
(20301, Украина, Умань, ул. Садовая, 2, e-mail: nataliyarevnyuk75@gmail.com)

Аннотация. В статье рассмотрены особенности подготовки студентов в вузе высшего образования к применению различных методов социальной работы. Охарактеризованы компетентности, которые необходимо сформировать у соискателей образования степени бакалавра и магистра по социальной работе в соответствии с требованиями стандарта высшего образования, области знаний 23 Социальная работа. Осуществлен анализ требований к профессиональной подготовленности специалиста, до уровня его знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного решения существующих социальных проблем, его качеств и ценностей. Определены функции специалиста по социальной работе в контексте готовности к применению различных методов социальной работы: аналитико-диагностическая, прогностическая, организаторская, коммуникативная, защитная, психотерапевтическая, реабилитационная. Среди ключевых профессиональных компетенций выделены: способность сотрудничать в международной среде и определять межкультурные проблемы в профессиональной практике; использование современных экспериментальных методов работы с социальными объектами в полевых и лабораторных условиях; умение оценивать социальные проблемы, потребности, особенности и ресурсы клиентов и т. д. Рассмотрены подходы к оптимизации процесса подготовки студентов: системный, информационный, лично ориентированный, контекстный, рефлексивный, компетентностный, деятельностный, интегративный. Сделан вывод о том, что профессиональную подготовку студентов к применению различных методов социальной работы можно оптимизировать за счет мотивации к достижению высоких результатов обучения, формирования положительного отношения к профессиональной деятельности, к изучению дисциплин, предусмотренных стандартом, использования образовательных технологий, методов, активизации проектной деятельности студентов.

Ключевые слова: социальная работа, методы, подходы, Стандарт высшего образования, компетенции.

INTRODUCTION. In modern conditions, the person's life in society has changed fundamentally, and metamorphoses applied to almost all sides of life, changing them totally on every level – from individual working conditions of particular individual, to social conditions of the society. In government documents, in the Law of Ukraine «About the education» (2017) (Pro osvitu, 2017), «About the higher education» (Pro vyshchu osvitu, 2014) in particular, it is emphasized that there is a necessity of the training of a competent expert, that has dynamic combination of knowledge and practical skills, ways of thinking, professional, ideological and civil traits, moral and ethnic values, that determine the person's ability to conduct professional successfully.

LITERATURE REVIEW. As it was mentioned in the study by H. Kucher (Kucher, 2018), on modern stage of development of Ukrainian society, problems of social work allow to define and rectify the ways, directions and perspectives

of the development of the country as a social state. Besides, thanks to social work in particular it has become possible to reorient social politics from distribution principles through targeting principles to principles of social protection and justice. As social work is this principle, thanks to which social politics are established, then the meaning of such kind of activity includes not only defining and solving of the social problems of the society, but also the construction of Ukraine as social country of overall welfare.

At the end of XIX century, under the influence of global changes, social problems in microenvironment escalated. Fundamental changes in society and industrial production, city growth, wars, emigration, fast and painful stratification of society into rich and poor caused breakdown of families, systems of values, rise in crime and many other negative events. Modern socio-economic and political situation in the country thus caused the appearance of numerous social

problems, with which the individual has to deal during socialisation and, respectively, the necessity to reconsider the social work and preparation of experts to conducting it. Domestic scientists develop theoretical and methodological bases of social work: O. Karpenko (Karpenko et al, 2015), T. Semyhyna (Semyhyna, 2018) and the others.

The professional training of specialists in social work in Ukraine is based on qualification requirements and meant to provide such level of professional competence of future specialists that will allow to perform various functions of social work successfully. Certain aspects of the professional training of future social workers are revealed in modern pedagogical studies. In particular, theoretical and methodological basis of professional training and development of the specialists in social work is defined O. Karpenko (Karpenko, 2014), V. Korneschuk (Korneschuk, 2014) and others.

The notion of professional and personal qualities, required for the specialist in social work, presented in the studies of V. Baraniuk (Baraniuk, 2013), I. Bondaruk (Bondaruk, 2015), M. Voloshenko (Voloshenko, 2016) is formulated according to certain categories: operational, functional, strategic and personal.

Most of the institutes that determined people's social interactions, socially affected them, are eliminated, positive experience of socio-pedagogical activity, accumulated over several decades is diminished. In this situation, professional preparation of an expert to social work is one of the primary ways of the society to react to new social situation.

METHOD. The purpose of the article is to identify the competencies, that need to be formed in students in the context of preparation for the use of different methods of social work.

Setting objectives.

1. Identify the features of preparing students in higher education to apply different methods of social work.
2. Describe the competencies that need to be formed in students with a bachelor's and master's degree in social work, in accordance with the requirements of the Standard of Higher Education.
3. Analyze the functions of a social worker in the context of readiness to use different methods of social work.
4. Consider approaches to optimizing the process of training students.

The following research methods were used to perform certain tasks: analysis of philosophical, social, psychological and pedagogical literature, study of legislative and regulatory documents, systematization for theoretical justification of professional qualities and functions of a social worker.

DATA, ANALYSIS AND RESULTS. The emergence of new social problems leads to the changes in the essence of social activity that, in its turn, puts forward new requirements to the subject, objects, means and methods of social work. The direction of changes depends on the aim of social activity as a social demand. In social work, the aim is defined and fulfilled depending on the specific social situation, specific problem, peculiarities of the object (certain individual and environment that causes the problem), and its successful fulfillment depends on the social worker's development of not only informational, judicial, social, pedagogical and methodological, but also communicative competences.

Methodological competence includes not only the knowledge of the essence, methodology, technology, experience in social work, but also the skill of their application in practice, the ability to develop new methodologies, technologies, to model, design social work with different categories of clients.

Communicative competence is tightly connected not only with the social worker's knowledge of the theory of communication and the availability of speaker skill, but also with personal qualities.

Operational qualities include fast reaction on a change of professional situation, appropriate higher education and general culture, competence in solving of various social problems, expertise in pedagogy, psychology, jurisprudence,

medicine etc. Functional qualities include the developed culture of interpersonal communication; communication optimization skills with clients, representatives of various social groups; abilities to coordinate social connections and relations; facilitation skill; the ability to interact with various clients based on observation and selection of socially important information. Strategic qualities provide proper organization of socially meaningful activity among the population, coordination of social and judicial protection of clients' interests and making of administrative decisions, to reach long-term strategic aims.

The development of personal qualities determines the specialist's professional orientation on social work and professional suitability for it.

Structural and functional characteristics of the training of the bachelor and master in social work are defined in the Standard of higher education for area 23 Social works. According to these standards, the graduate that acquired the respective qualification in the specialty «Social work», has to be able to solve complex specialized tasks and problems of social sphere, including the management of social processes and the processes that are included in the individual development of the personality, that presuppose the usage of certain theories and methods of social work and is characterized by complexity and ambiguity of the conditions and oriented on further special self-education (Standart, 2019).

The requirements to professional preparation of an expert, to one's knowledge and skills, which are obligatory for effective solving of existing social problems, are determined in the Standard. According to them, the graduate has to be able: to use the preventive measures to avoid possible deviations in psychological development, behavior norm violations, interpersonal relationships, to solve conflicts, to prevent social risks and difficult life situations. In addition to that, one has to be able to use methods of social diagnostics in the process of analyzing the problems, requirements, specific peculiarities and client's resources; to choose the adequate methods of diagnostics corresponding to social tasks and foresee the results of their application; to analyze own work to in order to improve it and one's qualification; to perform methodological in methodological associations and social services, etc.

Among general qualities that influence the successfulness of social work, we also highlight the capability for efficient mediation among an individual, family, society, national and municipal organisations; empathy; communication skills, extrovertness; persuasion skill; the ability to work as an unofficial leader that facilitates the initiative; the ability to cooperate. We are sure that social work requires the professionals to have certain humanistic values (awareness about the value of human personality, individuality and creative nature); sociological and pedagogical orientation (acceptance of chosen profession and understanding of its creative nature); professional and ethical culture (unity of moral essence and external behavior, the ability to sympathise).

We highlight the necessity of establishing the communicative qualities in the professional expertise of social worker as an especially important, and communicative culture in the process of professional preparation. The elevation of social work in our country to a professional level causes the selection of this profession by people, who have certain personal traits: having communicative and speaking skills, high spiritual and general culture. One has to be able to analyze social events, to see one's place and role protecting human rights for a dignified life, to have solid moral principles. The code of ethics and professional skills of social worker is based on fundamental human values, developing of dignity and uniqueness of every personality, its rights and opportunities. Social worker has to be aware of one's moral responsibility before the client and society, willingly accepting the responsibility for helping people in improving the quality of their lives.

Social protection of different categories of the population

is one of the most important directions in world social politics, which includes: activation of the work of social services and institutions; increase of attention to the problems of training of social field professionals, interest to professional's personality, one's unique qualities, readiness to social activity.

DISCUSSION. Considering the content of students' training for using different methods of social work, we highlight such functions of the social work professional:

1. Analytical and diagnostical function: studies and critically evaluates peculiarities, risks and the direction of the influence of social microenvironment on individual and social status of a client.

2. Predictive function: plans own activity based on deep analysis of social and pedagogical situation, programs and predicts the perspectives of individual's development during socialization, participation of all subjects of social work, which can provide social help; defines aims and fitting programmes, their realization, etc.

3. Organizational and communicative function: provides collective work, business and personal contacts of all subjects of social work.

4. Protective function: uses juridical norms protecting clients' rights and interests; facilitates the use of measures of state coercion and realization of legal responsibility towards individuals, who directly in indirectly perform illegal actions.

5. Psychotherapeutic function: helps in solving conflicts, relieving the state of depression, changing the attitude to life, social environment, organizing the situation of success.

6. Rehabilitative function: organizes the system of measures for social and pedagogic rehabilitation and support of individuals from the «risk groups», who for various reasons feel social, economical, professional and other difficulties in the system of civil, family and other relations that cause different forms of social disadaptation.

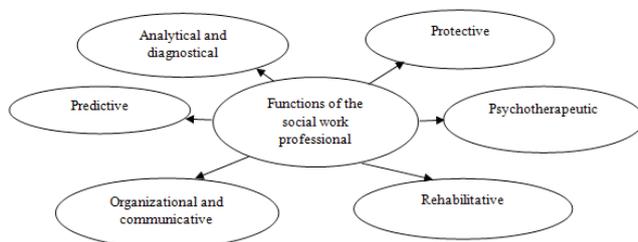


Figure 1 - Functions of the social work professional
(Developed by the author)

We consider the improvement of professional's training and their expertise, as an important direction for optimization of social work and implementation of mentioned functions. Among the key professional competences, we emphasize: the ability to cooperate in international environment and to identify intercultural problems in professional practice; the use of modern experimental methods of work with social objects in field and laboratory conditions; the ability to evaluate social problems, needs, peculiarities and resources of the clients, etc.

Optimization of educational process in higher education institutions is based on different approaches: systematic, informative, personality-oriented, contextual, reflexive, competence-based, activity-based, integrative, etc. The use of systematic approach let us build the preparation of future specialists for social work as a system - to define components, explain the relationship between them, functions, state, stages of establishment, to determine the methods of diagnostics. Reflexive approach to students' preparation for professional social activity is based on the principle of conscious perspective, when self-building activity of a student comes on the first place. Integrity is required in social work. Such constituents as analysis, correction, control and regulation

should not be excluded from social work structure. Because of an absence or complete problem analysis, the aims of social work are not defined well enough and its full effectiveness is not ensured. Insufficient attention to control and regulation does not allow organizing correction work in time.

Participative approach, based on such core management functions as analysis, planning, organization, administration, control, regulation, allow aiming of the specialist on complete implementation of social work. Contextual approach is implemented on principles of imitational modelling, processability, problemality, flexibility, constructive interaction. Contextual approach facilitates consistent and systematic preparation of student to professional activity. Practice oriented approach to the training of social work professionals allows to eliminate the defective features of professional training, which include insufficient use of practical activities in the educational process of higher education institutions and its remoteness from innovative directions and experience in the area of social work with the population. Contextual approach to the training of the specialist using the whole system of didactic forms, methods and instruments allow the modelling of subject and social matter of future professional activity.

The specific features of the training of social work professionals is determined by the conditions of the development of Ukrainian society, which do not require a specialist in narrow area, but a professional, who is able to recognize one's own responsibility and ready for interaction based on cooperation, respect to personality, its rights in special environment (in society, family, work team, group, etc.)

So, the professional training of students for using different methods of social work, in our opinion, should be optimized via motivating the degree recipients for achieving high results of studying, forming of active positive attitude to professional activity, to learning of the course subjects, defined by the Standard, to the use of educational technologies, methodologies, which activate project work of the students.

We consider the Project approach, which includes stimulation of students' activity in designing and implementing the models of solving social problems, to be one of the primary approaches in the process of training of future experts in social work. Social projects development during university studying includes learning and recording of the content of social demand, peculiarities of social environment, lifestyle, national and sociocultural environment that influence the socialization of an individual.

Therefore, social work, in broad sense, is a general form of human activity, which emergence and development is connected with the demand of society and certain individual in socialization, acquisition or restoration of social consciousness, social functioning, social behavior, etc. In modern conditions, the activity of social work specialists provides help in successful solution of problems, to people with special needs or limited opportunities that remain in difficult living situation. Personal, individual, socially active and activity approaches, principles of continuity and systemacity, natural and cultural accordance, humanism and tolerance, cooperation and responsibility, etc.

CONCLUSION. Optimization of educational process can be fulfilled through organizing not purely studying, but studying and investigating activity of the future specialist in social work. The training of a competent specialist for work includes the use of research tasks during university education, together with engaging future social workers to solving socially and professionally important social problems. Such activity requires students to demonstrate autonomy during the analysis of the task and the ways of resolving it, to apply the knowledge from various sections of educational programme; to do studying and research work; to develop future specialists' research skills, analytical and heuristic methods of cognition, which are peculiar to the psychology of creativity, the transfer of knowledge from other sciences,

resourcefulness, original ways of solving tasks, individual view on a problem. To assure the high quality outcome of this process, close interconnection between theoretical learning and types of practice is required.

We understand readiness of students to the usage of various methods of social work as an integral formation, which is the result of training of future specialists in higher education establishments for creative social and pedagogical activity that includes personal (I want and have skills for it), theoretical (I know) and operation-activity (I am able to) readiness.

A promising area of future research is interconnection of theoretical studying and practice is assured through integrating the knowledge of students from different academic courses (psychology, social psychology, sociology, medical biology) while developing the content of practical tasks. Unity of theoretical studying and practice during specialists' professional training facilitates: realization and use by students of theoretical knowledge, acquired during the course studies, which are defined by the Standard, about individual and society on practice; recognition of the value of this knowledge for successful work; consolidation of empirical knowledge, acquired during practice; actualization and realization of students' practical experience.

REFERENCES:

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». 2017. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennia: 20.01.2021).
2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». 2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (data zvernennia: 21.01.2021).
3. Kucher H. M. Innovatsii sotsialnoi roboty v hromadi iz simiamy, shcho opynylysia u skladnykh zhyttievyykh obstavynakh. Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 82, Tom 2, 2018. S. 207–212.
4. Karpenko O. H., Romanova N. F. Teoriia ta praktyka sotsialnoi roboty: navchalnyi posibnyk. Kyiv. 2015. 408 s.
5. Semyhina T. V. Rozvytok vlasnykh teorii sotsialnoi roboty: hlobalni tendentsii. Rozvyvalnyi potentsial suchasnoi sotsialnoi roboty: metodolohiia ta tekhnolohii: materialy IV Mizhnarodnoi nauково-praktychnoi konf., 15–16 bereznia 2018 r. Kyiv. 2018. S. 190–194.
6. Karpenko O. H. Profesiino-orientovani tekhnolohii yak umova uspihnoi profesiinoi pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh vyshchoho navchalnogo zakladu. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Sotsiolohiia. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika. Upravlinnia. 2014. Vyp. 19. S. 116–123.
7. Korneshchuk V. V. Sotsialnyi pratsivnyk: analiz protsesu profesiinoho samovyznachennia. Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnogo ped. un-tu imeni V. Vynnychenka. Seriia: pedahohichni nauky. Kirovohrad, 2014. Vyp. 131. S. 11–14.
8. Baraniuk V. V. Sutnisna kharakterystyka profesiino-komunikativnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv sotsialnoi roboty. Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina». Khmelnytskyi, 2013. № 1. S. 24–28.
9. Bondaruk I. I Formuvannia hotovnosti maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti na osnovi realizatsii akmeolohichnogo pidkhodu: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk : 13.00.04. Rivne, 2015. 23 s.
10. Voloshenko M. O. Profesiina pidhotovka maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv do profilaktychno-korektsiinoi roboty z pidlitkamy deviantnoi povedinky: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk : 13.00.04. Rivne, 2016. 24 s.
11. Standart vyshchoi osvity: pershyi (bakalavrskiy) riven vyshchoi osvity, stupin vyshchoi osvity Bakalavr, haluz znan 23 Sotsialna robota, spetsialnist 231 Sotsialna robota. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf> (data zvernennia: 20.01.2021).

Received date: 02.12.2020

Revised date: 13.01.2021

Accepted date: 27.02.2021

UDC 372.14

DOI: 10.34671/SCH.BSR.2021.0501.0002



©2021 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ АПОСТЕРИОРНОЙ МОДЕЛИ

© Автор(ы) 2021

AuthorID: 232257

SPIN-код: 1420-6061

ORCID: 0000-0002-1395-4263

РУДЕНКО Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Педагогика и методики преподавания»

Тольяттинский государственный университет

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: ivrudenko@rambler.ru)

Аннотация. Совершенствование педагогического образования в вузе связано с повышением роли практической подготовки обучающихся. Авторы статьи связывают инновационную деятельность вузов в этом направлении с развитием апостериорной составляющей. *Цель статьи:* проанализировать и обобщить опыт, способствующий совершенствованию подготовки студентов к воспитательной работе в образовательной организации на основе внедрения апостериорной модели в образовательный процесс вуза. *Методы исследования.* Психолого-педагогический анализ литературы о способах реализации практической подготовки студентов в зарубежных и отечественных вузах; анкетирование студентов Тольяттинского государственного университета по выявлению затруднений при организации воспитательной работы с обучающимися; опытно-экспериментальная работа по апробации апостериорной модели профессиональной подготовки педагогов в практике работы вуза. *Результаты* Проанализированы труды отечественных и зарубежных исследователей, в которых раскрываются способы совершенствования педагогической подготовки студентов вуза; раскрывается роль практической и самостоятельной познавательной деятельности в формировании компетенций. В статье определено место апостериорной составляющей в процессе профессиональной подготовки студентов психолого-педагогического направления; описаны этапы работы со студентами магистратуры профиля «Педагогика и психология воспитания» Тольяттинского государственного университета по изучению учебных дисциплин, в которых предусмотрено формирование индивидуального стиля профессиональной воспитательной деятельности. Раскрыта роль и способы научно-методического сопровождения этой деятельности преподавателем вуза. Доказано, что продуктивная самостоятельная деятельность студентов усиливает практическую составляющую системы работы вуза по формированию общепрофессиональных компетенций. *Заключение.* Для совершенствования профессиональной подготовки в вузе необходимо расширять апостериорную составляющую. Обучение студентов способам, логике и алгоритму поиска выхода из «затруднений», возникающих в процессе педагогической практики, является одной из важнейших тенденций образовательного процесса современной подготовки кадров. Тем самым типовая апостериорная модель подготовки, разработанная исследовательским коллективом, находит воплощение в конкретном виде профессиональной подготовки. В процессе реализации апостериорной модели профессиональной подготовки педагога к реализации воспитательной функции ключевой фигурой новых знаний и практических умений становится сам студент в многообразии статусов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, практическая подготовка, воспитательная работа, апостериорная модель, индивидуальный профессиональный опыт, научно-методическое сопровождение.

PREPARATION OF MASTER STUDENTS FOR EDUCATIONAL WORK IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION BASED ON THE APOSTERIARY MODEL

© The Author(s) 2021

RUDEKNO Irina Victorovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department
of Pedagogy and Teaching Methods

Togliatti State University

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14, e-mail: ivrudenko@rambler.ru)

Abstract. Improving pedagogical education at the university is associated with an increase in the role of practical education of students. The authors associate the innovative activity of universities in this direction with the development of the posterior component. *The purpose of the article:* to analyze and summarize the experience that contributes to the improvement of the preparation of students for educational work in an educational organization based on the introduction of the posterior model in the educational process of the university. *Research methods.* Psychological and pedagogical analysis of research on the implementation of practical education of students in Russian and foreign universities; questioning students of Togliatti State University to identify difficulties in organizing educational work with students; experimental work on approval of the a posteriori model of professional education of educators in the practice of the university. *Results.* The works of Russian and foreign researchers have been analyzed, which reveal ways to improve the pedagogical education of university students; the role of practical and independent cognitive activity in the formation of competencies is revealed. The article defines the place of the posterior component in the process of professional education of students of psychological and pedagogical direction; describes the stages of work with graduate students of the profile “Pedagogy and Psychology of Education” of Togliatti State University for the study of academic disciplines, which provide for the formation of an individual style of professional educational activity. The role and methods of scientific and methodological support of this activity by a university educators are disclosed. It is proved that the productive independent activity of students strengthens the practical component of the system of work of the university in the formation of general professional competencies. *Conclusion.* To improve professional education at the university, it is necessary to expand the a posteriori component. Teaching students the methods, logic and algorithm for finding a way out of the “difficulties” arising in the process of teaching practice is one of the most important trends in the educational process of modern personnel training. Thus, the typical a posteriori training model developed by the research team is embodied in a specific type of professional training. In the process of implementing the a posteriori model of the teacher’s professional training for the implementation of the educational function, the student in a variety of statuses becomes the key figure of new knowledge and practical skills.

Keywords: vocational education, practice-oriented education, educational work, a posteriori model, individual professional experience, scientific and methodological support.

социализации детей и молодёжи в последние годы динамично меняется. В настоящее время оформился общественно-государственный заказ на организацию комплексной поддержки деятельности классного руководителя как главной фигуры в организации воспитательного процесса в школе. В послании Президента РФ Федеральному собранию (15 января 2020 г.) подчеркнута, что воспитатель – это «федеральная функция», которая требует особой поддержки [1]. На заседании коллегии Министерства Просвещения РФ (январь, 2021г) одной из приоритетных задач совершенствования педагогического образования определена эффективная подготовка выпускников педагогических вузов к осуществлению деятельности классного руководителя. Вышедшие «Методические рекомендации ...по организации деятельности педагогических работников, осуществляющих классное руководство в общеобразовательных организациях» (2020) направлены на создание условий для педагогических работников по достижению целей и задач воспитания как составляющей национальной проекта «Образование», выработку воспитательных ориентиров региональным приоритетам. Уметь определять такие ориентиры способен профессионально компетентный педагог. Педагогический коллектив является основным субъектом организации воспитательного процесса в образовательных организациях и, в связи с этим, подготовка студентов к реализации данной функции требует корректировки в соответствии с социальным заказом и новой ситуацией развития школы. Как отмечают исследователи Селиванова Н.Л., Степанов П.В. [2], Байбородова Л.В.[3] в высшей школе наблюдается несоответствие содержания теоретической и практической подготовки будущих педагогов уровню современного знания в области теории и методики воспитания. Подготовка студентов к реализации трудовой функции, обозначенной в Стандарте «Педагог» как «воспитательная деятельность», предполагает овладение ими различными трудовыми действиями и умениями: проектирование и реализацию воспитательных программ; реализацию воспитательных возможностей различных видов деятельности; постановку воспитательных целей и мн. др. Совершенствованию подготовки студентов в данном направлении можно способствовать при внедрении в образовательный процесс апостериорной составляющей, основанной на значимости индивидуального опыта студентов в формировании общепрофессиональных компетенций. Опираясь на идеи о роли апостериорного знания в практической подготовке педагогов была сформулирована проблема: каковы особенности подготовки студентов магистратуры к воспитательной работе в образовательной организации на основе внедрения апостериорной модели.

МЕТОДОЛОГИЯ

Цель: способствовать совершенствованию подготовки студентов к воспитательной работе в образовательной организации на основе внедрения апостериорной модели в образовательный процесс вуза.

Задачи:

1. Изучить перспективный зарубежный и отечественный опыт совершенствования профессиональной подготовки педагогов в вузе.
2. Обосновать и внедрить апостериорную модель в процесс профессиональной подготовки студентов к воспитательной деятельности в образовательной организации.
3. Раскрыть способы научно-методического сопровождения преподавателем вуза самостоятельной познавательной деятельности студентов, обеспечивающей влияние индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Исследование проводилось в период 2010-2020 гг. на базе Тольяттинского государственного университета направления подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Методы исследования. Психолого-педагогический анализ литературы о способах реализации практической подготовки студентов в зарубежных и отечественных вузах; анкетирование студентов Тольяттинского государственного университета по выявлению затруднений при организации воспитательной работы с обучающимися; опытно-экспериментальная работа по апробации апостериорной модели профессиональной подготовки педагогов в практике работы вуза.

РЕЗУЛЬТАТЫ

В ходе исследования изучался зарубежный и отечественный инновационный опыт педагогического образования, который является одним из источников совершенствования подготовки педагога как воспитателя, будущего классного руководителя. Отметим, что специальных исследований и разработок, связанных с анализом качества подготовки учителя к реализации воспитательных функций в зарубежной литературе чрезвычайно мало. Возможно это связано с тем, что в условиях глобализации образования смысловая структура термина расширилась и в категорию «воспитание» входят такие понятия как «индивидуальный жизненный проект», «гражданское образование»; «поликультурное образование», «социализация», «моральное образование» и др. Данное утверждение основано на анализе трудов Д. Уалфорда, П. Коксона, К. Генгеля, Д. Кэмпбэла [4]. Используемый в зарубежных странах термин «education» означает развитие, воспитание, образование, обучение. Особенность использования этого понятия предполагает то, именно степень воспитанности личности связана с уровнем образования. В Великобритании и США вместо «воспитания» используют термины «моральное образование» (moraleducation), «религиозное образование» (religiouseducation), «гражданское образование» (socialeducation), социализация и др. [5]. В связи с этим изучение опыта педагогического образования и его ориентированность на подготовку педагогов к реализации данных функций, позволили найти некоторые продуктивные идеи, которые возможно оказались бы полезными для совершенствования образовательной деятельности отечественных вузов.

Анализ практики педагогического образования свидетельствует о нарастающем внимании зарубежных коллег к практической составляющей в подготовке педагогов всех уровней. Например, с 60-х годов XX века в США используется так называемая «клиническая модель» (the clinical model) подготовки педагогов, основанная на развитии «глубоких» партнерских отношений между вузами и школами. Сотрудничество школы и вуза взаимовыгодно: школа является площадкой для практик студентов, которые проходят под руководством лучших учителей; высшие учебные заведения вуз постоянно участвуют в работе по повышению квалификации и внедрению инноваций педагогических кадров. Важной компонентой составляющей подготовки является педагогическая практика с большим количеством часов и сопровождением студентов опытными наставниками [6]. В требованиях к выпускникам отмечается, что они должны обладать «эмпатией, мастерством и мудростью, навыками межличностного общения, выдержкой, основанными на достоверных исследованиях и незаменимом опыте», чтобы ощущать себя учителями-воспитателями [7].

Педагогическое образование в Германии, нацеленное на разработку инновационных концепций подготовки учителей, в разных федеральных землях, скомпонованных по-разному, следует понимать как стандарт, определяющий основу компетенций будущих педагогов. Одной из четырех областей (групп компетенций) является сфера «воспитание», которая формулируется следующим образом. «Учителя знают социальные и культурные условия жизни учеников и влияют в школьных рамках на их индивидуальное развитие». Далее эта компетенция уточняется в теоретическом и практическом аспектах. В

теоретическом плане «будущие педагоги должны знать:

- педагогические, социологические и психологические теории развития и социализации детей и подростков;

- о любых недостатках учащихся в процессе обучения и возможностях педагогической помощи и профилактических мер;

- о межкультурной составляющей при разработке образовательных и воспитательных процессов;

- о значении гендера и его специфическом влиянии на образовательные и воспитательные процессы.

Кроме того, выпускники должны уметь распознавать недостатки и проблемы школьников и оказывать педагогическую помощь и профилактические меры; индивидуальную поддержку; обращать внимание на культурное и социальное разнообразие в каждой учебной группе» [8].

Науки и предметы, изучаемые для сформированности этих компетенций – педагогика, психология, межкультурное образование, социология, а также практическая подготовка продолжительностью до 1,5 лет (Referendariat) [9].

Схожесть данного подхода с отечественной высшей школой заключается в наличии групп компетенций сферы воспитания в образовательном стандарте. Однако, недостаточное количество часов на практическую составляющую в отечественных вузах, преобладание дискретной направленности практик не способствует формированию устойчивых умений в области воспитательной деятельности у выпускников.

Большое влияние на развитие европейского педагогического образования имеет Финляндия. В Финляндии профессия учителя одна из самых уважаемых и востребованных. Во время обучения будущие педагоги начинают активно практиковаться в школах, именно так, по мнению государства, можно выработать свой стиль профессиональной педагогической деятельности. В большинстве университетов Финляндии, которые занимаются подготовкой учителей, есть своего рода «клиническая база» – школы для стажировки студентов [10]. Таким образом, строительство практической педагогической деятельности является не только делом самого педагога, определяется не только его отношением к избранной профессии.

Практическая деятельность органично встраивается в систему получения профессионального образования и занимает в ней значительное место. Практическая деятельность является в некотором роде проверкой результативности обучения и формирует тот запрос для индивидуального развития будущего профессионала, который обозначает векторы его развития, «требует от педагога самостоятельного творческого овладения необходимыми новыми знаниями, умениями, технологиями; профессионального самосовершенствования через самообразование с учетом реальной осваиваемой педагогической деятельности (классный руководитель, педагог дополнительного образования, вуза, колледжа и т.д.)» [11].

Осмысление накопленных теоретических знаний в области создания перспективных моделей профессиональной подготовки будущих педагогов позволяет утверждать, что решению этой задачи может способствовать внедрение апостериорных моделей (от слова апостериори, а постериори - лат. *a posteriori* букв. «из последующего», «знание, полученное из опыта») в профессиональную подготовку будущих педагогов [12]. В соответствии с новыми социальными реалиями, международными стандартами этот опыт способен сделать студента реальным субъектом своего образования. В основе этого феномена – использование практико-ориентированного подхода, который ставит одной из главных целей в обучении практический результат, является эффективным в формировании компетенций [13]. Апостериорная модель встраивается в процесс практической подготовки будущих педагогов таким образом,

что помогает студенту при научно-методическом сопровождении преподавателем вуза компенсировать недостающие знания в процессе самостоятельной познавательной деятельности. Автором статьи в составе исследовательского коллектива была разработана типовая апостериорная модель подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности [14]. Процессуально-содержательный компонент представлен этапами освоения педагогического опыта и формирования собственного индивидуального опыта. Приобретение собственного индивидуального педагогического опыта начинается с первого этапа – «погружения» в практическую ситуацию проблемного характера, в которой студент испытывает нехватку и необходимость новых знаний для решения полученной задачи. Происходит осознание невозможности выполнения трудового действия. На втором этапе – обучающийся формулирует цель и отбирает способы решения вопроса. Осуществляется анализ имеющихся ресурсов, способов получения недостаточной информации и на этой основе осмысление и дотраивание личного опыта до состояния новой модели своего опыта. Отбор способа происходит на основе сформированного личного опыта решения проблем. Студенты, как правило, используют следующие способы: запрос на получение информации у преподавателя, наставника, другого студента; посещение дополнительного учебного мероприятия по теме-проблеме; самостоятельное изучение темы с помощью вебинаров; посещение сайтов и электронных образовательных ресурсов, учебной литературы библиотеки. Важным условием эффективного продвижения в профессиональном развитии является появление личной заинтересованности субъекта, собственная активная познавательная деятельность. Определив способ получения знания и опыта, субъект формирует недостающие знания на основании источников, предложенных преподавателем. Рассмотрим на конкретном примере организацию педагогического процесса студентов магистратуры направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» в Тольяттинском государственном университете.

В связи с внедрением в образовательный процесс школы новых программ воспитания был проведен опрос среди выпускников вуза. Объектом исследования стали студенты магистратуры «Педагогика и психология воспитания» дневной формы получения высшего образования. Магистратура в Тольяттинском государственном университете по данному профилю открыта с 2010 года. Выпускниками стали более 100 человек, 90% из которых работают в качестве классных руководителей, педагогов дополнительного образования, некоторые стали заместителями директора по воспитательной работе. Вместе с тем, группы студентов, поступивших на 1 курс данного профиля магистратуры, очень разнородны по составу, предпочтениям, целям обучения и отличаются большой разбросанностью интересов, так как работают с разными возрастными группами в учреждениях общего, дополнительного, дошкольного образования, молодежных центрах в качестве специалистов. Дисциплины магистратуры «Теории и технологии современного воспитания» (6 ЗЕТ, 2 семестра), «Воспитательная деятельность педагога» (10 ЗЕТ) фактически являются базовыми для этого профиля и направлены на формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников. Однако нацеленность на этот общий результат с учетом разного уровня базовой подготовки (бакалавриат, специалитет разных направлений, и не только педагогических) ставит перед преподавателем задачу фактически индивидуального научно-методического сопровождения каждого обучающегося. На вводном этапе «погружения в предмет» преподавателю важно выявить теоретический уровень каждого студента, мотивировать на понимание магистрантами своего уровня подготовленности в реализации этой профессиональной функции, предоставить необходимую базу для самодиагно-

стики и выявить проблемные места (рисунок 1).



Рисунок 1 – Результаты анкеты «Владение студентами опытом организации воспитательной деятельности»

На представленном рисунке видно, что несмотря на то, что студенты магистратуры являются представителями образовательных организаций, их практический опыт воспитательной работы не совсем их удовлетворяет. Баллами они оценили собственную компетентность по указанным критериям: 3 балла – хорошо разбираюсь в этом вопросе; 2 балла – имею знания, но практическая деятельность вызывает затруднения; 1 балл – не всегда могу справиться с этим видом деятельности; 0 – не готов к самостоятельной деятельности по этому вопросу. Наиболее успешен опыт реализации воспитательного потенциала урока. Организация проектной и волонтерской деятельности вызывает наибольшее количество затруднений. Недостаточно опыта в организации работы с родителями, владении формами духовно-нравственного воспитания; планировании работы с классом и разработке программ внеурочной деятельности.

Результаты анкеты помогают индивидуализировать цель обучения и изучения данных дисциплин. Каждый год этот этап работы заканчивается тем, что преподаватель корректирует рабочую программу дисциплины с учетом анализа материалов самодиагностики, организует коллективное и индивидуальное целеполагание. Фактически для каждого студента составляется индивидуальная программа изучения дисциплины или курса, которая в том числе имеет отношение к исследовательской проблеме и теме магистерской диссертации. В связи с этим изучение дисциплины способствует формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности и позволяет компенсировать недостающие знания. Для этого в арсенале преподавателя вуза наработаны способы научно-методической поддержки, которые помогают студенту в процессе собственной познавательной деятельности восполнить необходимые знания и практические умения. Средствами индивидуального сопровождения и мотивации студентов к самостоятельной практической «опытной» деятельности в процессе изучения дисциплин являются:

- методические задания по разработке индивидуальных проектов (разработка программы внеурочной деятельности, структуры самоуправления в классе, социального проекта и др.);
- оформление методических папок по теме, актуальной для обучающегося;
- задания исследовательского характера (создание пакета диагностических методик по теме исследования, мини-исследования в рамках тем дисциплин);
- анализ видеозаписей воспитательных мероприятий с конкурсов профессионального мастерства;
- просмотр и обсуждение учебных фильмов и видеолекций ведущих специалистов в области воспитания;
- составление библиографического списка научно-методической литературы по проблеме;
- встречи с магистрами-выпускниками, работающими в образовательных организациях и имеющими опыт решения названных проблем;
- анализ школьной документации в период практик;
- совместная подготовка публикаций;
- изучение опыта работы успешных школ города;
- работа с сайтами ведущих образовательных и науч-

ных учреждений по воспитательной тематике;

- проведение внеклассных мероприятий в образовательной организации с приглашением однокурсников и последующее обсуждение их и мн. др.

Студент выбирает способы восполнения недостающих знаний в соответствии со своими возможностями, занятостью на работе, определяет формы представления этих знаний на практических занятиях, индивидуальных консультациях, в выступлениях перед педагогическим коллективом. Основное предназначение этих заданий – мотивировать студентов к самостоятельной познавательной деятельности, раскрыть возможности городского образовательного сообщества в решении его затруднений. Мотивация должна обязательно подкрепляться успехами, и задача преподавателя заключается в том, чтобы направлять студентов представлять созданные педагогические проекты в профессиональной среде. Студенты магистратуры, разрабатывая методические продукты, неоднократно становились победителями областных, городских конкурсов. Среди обучающихся студентов – практических работников – победители городских, областных конкурсов «Учитель года»; «Сердце отдаю детям». Лауреаты и дипломанты студенческих научно-практических конференций. Победителя конкурсов методических разработок и программ дополнительного образования. Усиление практической значимости полученных в процессе изучения дисциплины знаний – важный учебный результат. Таким образом, самостоятельная практическая деятельность студентов становится продуктивной в аспекте формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций [15]. Апостериорная модель, встречающаяся в процессе профессиональной подготовки, предполагает активность студентов, организацию собственной познавательной деятельности, включенность во взаимодействие с другими субъектами образования; саморазвитие.

ВЫВОДЫ

Таким образом, расширение практической подготовки обучающихся приводит к разработке новых моделей организации образовательного процесса в вузе. Выпускнику современного вуза важно не только уметь транслировать знания, но и обладать способностью решать проблемы в собственной профессиональной деятельности. Как бы хорошо ни был подготовлен выпускник, его мастерство в воспитательной работе совершенствуется в практической деятельности. В процессе реализации апостериорной модели профессиональной подготовки педагога к реализации воспитательной функции ключевой фигурой новых знаний и практических умений становится сам студент в многообразии статусов: учитель, воспитатель, организатор детского объединения, классный руководитель. Подготовка педагога ярко выраженной индивидуальности, способного к инновациям и влияющего на рождение передовой практики воспитания собственной познавательной деятельностью – результат внедрения апостериорных моделей в составляющую практической подготовки.

REFERENCES:

1. Message of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly of January 15, 2020 // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342959
2. Selivanova N.L., Stepanov P.V. Preparation of a future teacher as an educator: theoretical support // *Education and self-education*. 2018. №2. Т13. P.45-52
3. Bayborodova L.V., Gruzdev M.V., Kharisova I.G. Preparation of future teachers for educational activities // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2018. No. 2. S17-25
4. Emelyanova T.V. Foreign experience of professional training based on a practice-oriented approach // *Domestic and foreign pedagogy*, 2020. No. 6. S.137-151
5. Simushkina N.Yu. Category "education" in modern foreign studies // *Modern problems of science and education*. - 2016. - No. 5. ;URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25446> (date of access: 01/26/2021).
6. Sidorkin A.M. Teacher Training in the USA: Lessons for Russia // https://www.researchgate.net/publication/280572661_Professionalnaa_podgotovka_ucitelej_v_SSA_uroki_dla_Rossii
7. Greenberg D., Walsh K. McKee A. *Teacher Prep Review: 14*

Report http://www.nctq.org/dmsView/Teacher_Prep_Review_2014_Report
8. Kultusministerkonferenz (Hrsg.), *Standards für die Lehrerbildung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 12.06.2014.*

9. Bart A. *Models of training future teachers in Germany* // *Izvestia VSPU.* 2019 pp. 30-34

10. Shirshova IA *Training of a modern teacher: the experience of Finland in the field of pedagogical education* // *Scientific notes of the V.I. Vernadsky Series "Problems of pedagogy in secondary and higher schools."* Volume 27 (66). 2014. No. 4. S. 26-35.

11. Alieva L.V. *Professional self-education is a priority and resource for the formation of a personal and professional position of a teacher-educator* // *Pedagogical Art.* 2019. # 1. Pp. 72-79

12. Pisarenko D.A. *Philosophical foundations for the design of a posteriori model of professional training of pedagogical personnel in higher education* // *Baltic Humanitarian Journal.* 2020. № 3. pp. 146-149

13. Pisarenko D.A. *Evaluation of the effectiveness of extracurricular activities of university students in the context of the competence-based approach* // *Uchenye zapiski Zabaikalskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019. Vol. 14. # 2. Pp. 25-31

14. Rudenko I.V., Gruzdova I.V., Emelyanova T.V., Oshkina A.A. *Improving the professional training of future teachers based on the development and implementation of the posterior model* // *Prospects and priorities of teacher education in the era of transformations, choice and challenges: collection of scientific papers of the VI Virtual International Forum on teacher education. Kazan 2020. Part IV.* Pp.55-62

15. Gruzdova I.V. *From the experience of implementing the principle of practice-orientedness in the professional training of pedagogical personnel* // *Domestic and foreign pedagogy.* 2020. №. 6. P.107-123

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00126 А «Проектирование и научно-методическое обеспечение апостериорных моделей образовательной деятельности вуза по совершенствованию профессиональной подготовки педагогических кадров»

Received date: 28.12.2020

Revised date: 24.01.2021

Accepted date: 27.02.2021

UDC 378:355.237
DOI: 10.34671/SCH.BSR.2021.0501.0003



©2021 Content licensed under the license CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

СООТНОШЕНИЕ РАСПОРЯДКА ДНЯ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ ПРИНЦИПАМИ В ОБУЧЕНИИ В ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ

© Автор(ы) 2021
ORCID: 0000-0003-2912-5707

ШАХБАЗОВ Тельман Эйваз оглу, полковник, начальник стратегического факультета
Военная Академия Вооруженных Сил

(AZ1073, Азербайджан, Баку, Парламентский проспект 3, shatelman@gmail.com)

Аннотация. В статье исследуется роль распорядка дня и значение педагогических принципов в формировании необходимых качеств, характеризующих военно-профессиональную подготовку курсантов. Сочетание педагогических принципов с распорядком дня определяется динамикой педагогического процесса, должны быть учтены закономерности и принципы педагогического процесса, единство обучения и воспитания в обеспечении полного педагогического процесса, этапы развития педагогического процесса, его новые технологические основы. В статье уточняются современные научные требования в военно-педагогической подготовке к взаимосвязи распорядка дня с педагогическими принципами. Модернизация участия военнослужащих в учебном процессе по распорядку дня, практические результаты, связанные с повышением их познавательной активности, а также деятельность преподавателей в данной сфере должна соответствовать современным требованиям педагогической науки.

Ключевые слова: военная профессия, распорядок дня, педагогическая закономерность, уровень полезности, изучение функциональности, личность обучаемого, психологические качества.

RELATIONSHIP OF THE DAY SCHEDULE WITH THE PEDAGOGICAL PRINCIPLES IN TRAINING IN MILITARY PROFESSIONAL TRAINING

© The Author(s) 2021

SHANBAZOV Telman Eyvaz, Colonel, Head of the Strategic Faculty
Military Academy of the Armed Forces

(AZ1073, Azerbaijan, Baku, Parliamentary Avenue 3, shatelman@gmail.com)

Abstract. The article examines the role of the daily routine and the importance of pedagogical principles in the formation of the necessary qualities that characterize the military professional training of cadets. The combination of pedagogical principles with the daily routine is determined by the dynamics of the pedagogical process, the laws and principles of the pedagogical process, the unity of teaching and upbringing in ensuring the complete pedagogical process, stages of development of the pedagogical process, its new technological foundations must be taken into account. The article clarifies modern scientific requirements in military pedagogical training for the relationship between the daily routine and pedagogical principles. The modernization of the participation of military personnel in the educational process according to the daily routine, practical results associated with an increase in their cognitive activity, as well as the activities of teachers in this area should meet the modern requirements of pedagogical science.

Keywords: military profession, daily routine, pedagogical regularity, level of usefulness, study of functionality, personality of the trainee, psychological qualities.

Актуальность проблемы.

Как указано в общих положениях о распределении времени и распорядка дня в профессиональной военной подготовке, распорядок дня в воинских частях определяется командиром, с учетом родов войск, периода обучения, местных и климатических условий, и по сути, должны учитываться общие принципы педагогической науки тоже.

В распорядке дня указывается утренняя физическая зарядка и туалет, утренний осмотр, 6-часовые тренировки, прием пищи, обслуживание оружия, военной и иной техники, самостоятельная подготовка, воспитательная работа, личные потребности военнослужащих, вечерние прогулки и проверки, а также время для 8-часового сна.

Возникает необходимость изучения функциональности уровня полезности режима дня в формировании определенных качеств, характеризующих будущую военно-профессиональную направленность курсанта: глубокое познание социальной значимости военной службы; считать за честь служить в вооруженных силах, любовь к военной службе; высокий профессионализм, глубокое доверие собственному оружию и боевой технике и умелое пользование им; высокая военная культура; практические навыки организации работы и навыки для достижения высоких результатов; опыт и профессионализм обучения командиров; качественное обучение-подчиненным.

К важнейшим боевым и психологическим качествам, характеризующих личность в профессиональной деятельности курсанта, относятся: высокая эмоционально-волевая сила; проявление настойчивости, целеустремленной выдержки, борьбы, смелости для достижения цели; развитие точной, долговременной и оперативной памяти; мобилизация ума; развитие оперативного мыш-

ления; особенности в концентрации и распределении внимания; умение спокойно реагировать в критических ситуациях; сознательная высокая дисциплина.

Распорядок дня в военно-профессиональной подготовке, основанный на педагогических закономерностях, предусматривает приобретение необходимых знаний, способностей и навыков. Теоретические знания, применяемые в этом процессе, могут быть обеспечены путем нахождения его практического решения. Необходимо умело использовать традиционные и современные педагогические технологии, чтобы распорядок дня стал средством педагогического воздействия.

Степень исследованности проблемы.

Вопросы педагогических принципов обучения и воспитания затрагиваются в трудах классиков педагогической науки Я.А. Коменского, И.Х. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и других. В современных социально-экономических условиях изучению педагогических закономерностей и принципов уделяется особое внимание. Тем не менее, по-прежнему существует серьезная потребность в изучении противоречий, мешающих своевременному решению проблем.

Несовместимость поиска педагогических принципов вне образовательного процесса объясняется двумя основными причинами. Во-первых, сложность причинно-следственных связей в самом педагогическом процессе. Отсюда, выявление закономерностей педагогического процесса требует от исследователя большого опыта, системного подхода к его изучению с разных сторон. Вторую причину следует искать в слабой научной разработке теоретических и практических задач, методологических вопросов изучения закономерностей педагогического процесса. Обучение, воспитание, образование и развитие – это объективный процесс. Их закономерности также объективны. Педагогика изучает,

раскрывает и выражает закономерности обучения, воспитания, образования и развития, что является научно объективным процессом. Понятие закономерности обширно и точно выражает сущность объективных причинно-следственных связей между педагогическими событиями. В педагогической литературе встречаются случаи, когда понятие принципов педагогического процесса отождествляется с понятиями «принципы педагогики» или «приципы методики». Однако принципы педагогики, то есть закономерности обучения, воспитания, образования и развития, нельзя отождествлять с принципами педагогики, как науки. Ведь первые относятся к объективному процессу, а вторые – к науке об этом процессе. Педагогика или методология, как наука, имеет свои закономерности развития, и они не всегда совпадают с закономерностями педагогического процесса. Однако иногда не только в области методики, но и в области педагогики закономерности, или принципы обучения и воспитания отождествляют с закономерностями педагогики. Логически правильное выражение педагогических закономерностей – одно из важных условий его эффективного использования в обучении, воспитании и образовании. К сожалению, в педагогической литературе на этот счет мало ясности. В некоторых исследованиях игнорируется взаимосвязь между событиями, причиной и следствием при интерпретации педагогических принципов. Есть также такие выражения педагогических принципов, в которых упоминаются причины и характер следствия, но не указывается характер связи между ними. Так выразились все закономерности, перечисленные в «Педагогике», изданной под редакцией Ю.К.Бабанского. Недостатки в форме выражения педагогических принципов, неточное выражение ее сущности не облегчает работу преподавателей и других воспитателей, практическое значение принципов, возможности их применения снижаются.

Последовательность в педагогических мероприятиях должна быть четко отражена в планировании. При правильном планировании педагогических принципов также необходимо учитывать характер связи между причиной и следствием. Приведем пример правильного выражения принципов: чем целенаправленнее полезная деятельность военнослужащего для армии, чем правильнее организовано общение при обучении, тем эффективнее сам процесс обучения. Также не менее важно знать точные границы области, в которой проявляются педагогические принципы. Эта проблема связана с объектом исследования педагогики, как науки. Некоторые педагоги ищут педагогические принципы во взаимодействии человека с окружающей средой. Курсант учится в социальной среде, из которой он воспринимает соответствующую информацию. Многие педагоги называют отношение обучаемого к социальной среде внутренним аспектом педагогического процесса, а деятельность преподавателя и обучаемого – внешним аспектом. Педагогические принципы и закономерности следует искать только в совместной деятельности воспитателей и воспитываемых, в том числе преподавателей и курсантов, в процессе обучения, воспитания, образования в целом. Гармония педагогических принципов с распорядком дня очевидна из динамического характера процесса. В этом случае нельзя забывать об условиях, в которых формируются педагогические принципы.

Из выделенных исследователями принципов видно, что педагогический процесс имеет не абсолютный, а относительный характер:

1. Зависимость динамики педагогического процесса от количества изменений (влияний) в процессе. То есть педагогический процесс *постепенный, «ступенчатый» аспект, как развивающее взаимодействие педагогов и курсантов*. Это означает, что курсант с высокими результатами между ступенями может достичь и более высоких результатов в целом.

2. Зависимость развития личности (курсанта) в пе-

дагогическом процессе от различных факторов (наследственность, учебно-тренировочная среда, вовлеченность в обучение, воспитательная деятельность).

3. Зависимость эффективности педагогического воздействия от управления учебно-воспитательным процессом (интенсивность обратной связи между курсантами и преподавателями, распорядок дня курсантов, количество, характер и сила воздействия).

4. Зависимость результативности педагогического процесса от средств стимуляции (влияние внутренних стимулов (мотивов) на учебно-воспитательную деятельность, интенсивность, характер и своевременность применения внешних стимулов (общественных, педагогических, моральных, материальных и др.).

5. Зависимость эффективности педагогического процесса от единства чувственного познания, логического познания и практики на основе правил распорядка дня (интенсивность и качество чувственного восприятия, применение логически воспринимаемого материала на практике).

6. Зависимость эффективности педагогического процесса от сочетания внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности (качество педагогической деятельности, личная подготовка курсантов, качество учебно-воспитательной деятельности).

7. Зависимость педагогического процесса от потребностей общества и личности (потребности общества, возможности общества (материально-технические, экономические и др.), условий педагогического процесса (морально-психологические, санитарно-гигиенические, эстетические и др.).

Отметим, что отношения в педагогическом процессе не заканчиваются этими принципами. Чем больше закономерностей педагогического процесса раскрывается в соответствии с распорядком и учитывается в практической работе, *тем выше эффективность обучения и воспитания. Изучение подготовки педагогических кадров в военной области отличается определенной конфиденциальностью*. В течении многих лет службы в армии мы наблюдали за ролью инноваций в интеграции педагогического процесса в распорядок дня.

Система представляет собой сборник документов и дидактических материалов, используемые преподавателем на уроках и во внеклассных занятиях. К ним относятся: образовательные стандарты, учебный план, календарные и тематические планы, обзоры занятий, учебный рабочий план, пособия, наглядные пособия и т. д. Восприятие преподавателя в сознании военных, коллег и социальной среды – это и есть его имидж.

Наряду с приобретением военнослужащими знаний, умений и навыков, идет формирование их взглядов на мир. Разница в качестве традиционных и современных занятий определяется результатами обучения [2, с.4]. В этом случае необходимо исследовать и принципы обучения.

Большинство общепедагогических и специфических принципов в педагогической литературе близки по функциям и сущности, однако различаются по стилю выражения. Это несложно определить сопоставлением принципов, предложенных Б.А.Ахмедовым, Н.М.Казимовым, А.Х. Пашаевым, Ф.А. Рустамовым, Ю.К. Бабанским и другими исследователями.

Представляем общепедагогические принципы, предложенные Н.М. Казимовым *для обоснования нашего мнения*:

- знание преподавателем взаимодействия между обучением, воспитанием, образованием и развитием, а также учет их в процессе деятельности повышает уровень воспитания, знаний и общего развития курсантов;

- чем лучше условия обучения и воспитания, тем выше педагогическая продуктивность;

- уровня образовательно-воспитательной работы в учебном заведении повышается при наличии необходимого оборудования и технических средств;

- чем содержательнее учебные заведения учитывают потребности общества в кадрах, тем больше повышается эффективность педагогического процесса;

– эффективность возрастает, когда содержание педагогической работы выбрано в полном соответствии с ее целью, и обучение проводится на этой основе;

– методы педагогической работы дают большую педагогическую эффективность при опоре на нравственно-моральные качества курсантов.

Педагогические принципы в педагогическом процессе несут функциональный характер. Например, педагог для формирования каких-либо моральных качеств должен учитывать степень воспитанности курсантов в целом [1, с.364]. Требования, поставленные на следующем этапе, регулируются соответствующими принципами педагогического процесса.

Целостность педагогического процесса также выражается в принципах обучения и воспитания. Это принципы активности, научности, регулярности, последовательности, достижимости и устойчивости. Обеспечение активности курсантов важно не только в обучении, но и в воспитании. Военная подготовка – также одно из необходимых условий формирования личности и активной жизненной позиции.

Принципы активности, осознанности и независимости по сути своей связаны с условием выбора средств, в соответствии с их содержанием.

Активность – это творческое, преобразующее, критическое отношение курсантов к жизненным событиям, приобретенным знаниям, сформированным воспитательным качествам. Умение видеть противоречия жизни, использовать полученные знания, понимание их причин, определение путей их решения, принятие меры для этой цели – все эти вопросы связаны с активностью.

Сознательность – это способность понимать внутренние отношения, особенно причинно-следственные связи, выводить их по существу и осознавать цель деятельности и способы ее достижения. Размышление над вопросами типа «Почему так?», «А что, если бы было иначе?», «А как могло бы быть иначе?» связано с сознательностью. Активность и сознательность настолько взаимосвязаны, что трудно построить между ними барьер.

Независимость измеряется характером отношений между преподавателем и курсантом. Чем меньше преподаватель вмешивается в процесс, тем больше возрастает самостоятельность курсанта. Конечно, преподаватель должен сначала научить самостоятельной деятельности, а затем постепенно ограничивать собственное вмешательство. Условия, указывающие на активное и сознательное усвоение знаний курсантами, включают: если курсант способен доказать то, что он говорит, если он способен представить оригинальные доказательства, то знания были усвоены в сознательной и активной обстановке.

Если курсант умеет применять знания как в стандартных, так и в изменившихся условиях, если курсант способен выразить материал своими словами в измененной форме, если курсант может самостоятельно использовать полученные знания для приобретения новых знаний, значит он усвоил их в условиях сознательности и активности, и т.д. Принцип правильной согласованности педагогического руководства преподавателя с самостоятельностью курсанта, по существу, взаимосвязан с принципом единства прямых и обратных отношений. Тот факт, что педагогический процесс является двусторонним, означает, что со стороны только одного преподавателя мало работы и усилий; курсант также должен быть активным, регулярно работать над собой и заботиться о своем развитии. Курсант должен проявлять интерес к обучению, в этом случае формируется здесь внутренняя потребность. Формирование всех этих качеств занимает особое место среди задач преподавателя. Курсанты формируют коллектив. У коллектива есть

свои планы, своя цель, и так далее. Коллектив действует в полном соответствии с общей целью педагогического процесса, проводит мероприятия, выполняет общественно полезную работу. Преподаватель, как ориентир, опытный и знающий человек, должен указывать правильное направление для организации и выполнения всей этой работы. Преподаватель руководит, контролирует, проверяет, инструктирует и т.д., исполнители работы – сами же курсанты-исследователи. Поэтому преподаватель должен уделять большое внимание самостоятельной деятельности курсантов, вовлекать их в творческую работу.

Принцип системности и последовательности, по сути, связан с принципом комплексного подхода. Систематизация в педагогическом процессе означает, прежде всего, системность в работе. Например, системность – это учет преподавателем внутренней связи между научными понятиями в процессе обучения, связанности между его отраслями и компонентами в обучении. Знания, передаваемые в аудиторных занятиях, и сформированные образовательные качества должны дополняться внеаудиторной деятельностью. Выработка единой системы педагогического воздействия, соблюдение внутренней логики предмета – все это составляет суть системности. Понятие «последовательность» отличается от системности. Главное условие здесь – строгое наблюдение взаимодействия друг с другом. Соблюдение внутреннего взаимодействия (вне зависимости от времени) – суть системности. Наряду с понятием системности употребляется также понятие «систематичность». Их нельзя смешивать.

Л.Ю.Зорина, изучая понятие «систематичность», пришла к выводу, что это понятие относится к знаниям, приобретаемым курсантами, и относится к качеству знаний. Обучаемый осознает связи между понятиями и законами, различает их взаимодополняемость и то, что они являются условием друг для друга. Понимает объективную логику в виде системы между объектами и событиями. Системность знаний связана с взаимосвязью между восприятием, пониманием, применением и словесным выражением знаний курсантами.

В обоснование своего мнения автор приводит следующий пример: обучаемый воспринимает такие понятия, как «масса», «сила», «импульс», на основании которых понимает законы Ньютона и делает соответствующие выводы (рассматривает закон сохранения энергии как явление, вытекающее из вышеизложенного). Также приобретает дополнительные знания, это знание Закона всемирного тяготения. Таким образом, «скрещивание» разных знаний приводит к возникновению систематических знаний.

Принцип единства обучения и воспитания также исходит из комплексного подхода. Принцип комплексного подхода к образованию требует, чтобы деятельность учреждений и отдельных лиц, занимающихся образованием, а также работа, проводимая в различных областях образования, была скоординированной. Предметы должны преподаваться во взаимодействии, как и все формы обучения: индивидуальная работа с курсантами, их консультирование, предметные кружки, практические занятия, полевые тренировки и т.д. должны быть объединены в единый поток. Если цель обучения – дать курсантам освоить навыки и умения, то цель образования – сформировать их отношение к жизни. Знания – это основа отношений, а отношения, в свою очередь, являются важным фактором в получении новых знаний. Например, в процессе обучения курсант осознает, что среди всех существующих социально-экономических формаций наиболее справедливым обществом является технократически-демократическое информационное общество, основанное на рыночных отношениях. Отношение к обществу адаптирует курсантов к этому обществу, которое направляет их расти достойными членами общества, активными людьми.

В целом обучение обуславливает воспитание, и наоборот. Нет социальных отношений, изолированных от знаний, нет знаний, изолированных от них. Эта объективная связь между знанием и социальными отношениями требует от преподавателя всегда воспринимать эти два понятия во внутренней связи. С другой стороны, и обучение, и воспитание служат одной цели. Есть даже вопросы, которые с первого взгляда сложно различить, относятся они к обучению или воспитанию.

Обеспечение единства требовательности с уважением к личности – непреложное правило воспитательной работы. Требовательность к курсанту, наряду с забвением необходимости уважать его личность приводит к неудачам в воспитательной работе. Во время занятий курсант добивается успеха в том случае, если преподаватель приветливо относится к нему и умеет идти на уступки, при этом не забывает про требовательность. Это подтверждает, что единство уважения и требовательности – общий принцип педагогического процесса. Это также можно добиться обращения к человеку через выявление его положительных качеств. В педагогике известно, что педагог, выявив положительные стороны характера человека, может повлиять на его сознание и помочь устранить при этом недостатки.

Педагог, который не видит в человеке хорошего, а лишь подчеркивает его недостатки, закладывает основу неудач в воспитательной работе. Такая закономерность наблюдается и в обучении. В процессе обучения когда преподаватель отстраняется от курсанта, не видит его успехов, даже если они небольшие, и не подбадривает, а постоянно их укоряет, не добьется необходимых результатов. Воспитатель, не учитывая также возрастные и индивидуальные особенности курсантов, тоже может не преуспеть в обучении. Правильнее было бы говорить об общем характере принципа доступности, заложенного в педагогическом процессе. Все обсуждаемые вопросы должны быть согласованы с регламентом, поскольку регулируются этапами педагогического процесса.

Этапы – это не составные части процесса, а последовательность его развития. Сюда входят подготовительный, основной и заключительный этапы.

На подготовительном этапе педагогического процесса создаются необходимые условия для того, чтобы процесс протекал в заданном направлении и скорости. На данном этапе решаются следующие важные задачи: постановка цели, диагностика ситуации, прогнозирование достижений, планирование развития процессов и др. Определение и обоснование цели означает превращение общей педагогической цели системы образования в конкретные задачи. Это достигается в определенной части педагогического процесса и в конкретных условиях. Цель связана с конкретной системой педагогического процесса. На этом этапе педагогического процесса выявляются противоречия между требованиями общепедагогического процесса и конкретными возможностями образовательных учреждений, курсантов, предусматриваются пути разрешения этих противоречий в плановом процессе.

Без диагностики невозможно определить основные цели и задачи педагогического процесса. Педагогическая диагностика – это исследование, проводимое с целью определения условий и обстановки, в которых протекает педагогический процесс. Его основная цель – получить четкое представление о причинах, которые могут помочь или препятствовать достижению желаемых результатов. В процессе диагностики в первую очередь собирается вся необходимая информация о реальных возможностях преподавателей и курсантов, уровне подготовки, условиях, в которых проходил процесс, и о многих других важных условиях. Далее прогнозируется ход и результаты педагогического процесса. Суть прогнозирования состоит в том, что перед началом процесса дается первоначальная оценка возможных результатов, которые необходимо получить в существующих конкретных усло-

виях. Прогнозирование осуществляется комплексными методиками. Педагоги имеют возможность активно вмешиваться в планирование и проведение педагогического процесса, не дожидаясь, пока он станет менее эффективным или приведет к нежелательным результатам.

Основной этап педагогического процесса включает в себя взаимосвязанные важные элементы. Этот этап сам по себе является относительно изолированным от других систем. Он состоит из следующих элементов: определение и изложение целей и задач предстоящей деятельности; взаимодействие преподавателей и курсантов; предполагаемые методы педагогического процесса; задачи и формы; создание благоприятных условий для работы; осуществление различных мер по стимулированию деятельности курсантов; обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами.

Эффективность педагогического процесса зависит от целенаправленной взаимосвязи данных элементов, их направленности и практического воплощения, а также непротиворечивости. Обратная связь играет важную роль в принятии оперативных решений в управлении педагогическим процессом. Процесс обратной связи является ключом управления качеством. В этой связи следует отметить, что система педагогического процесса во многом саморегулируется. У участников есть воля и свобода выбора. Установление оперативной обратной связи в ходе педагогического процесса помогает своевременно регулировать взаимодействие.

Последний этап педагогического процесса связан с анализом полученных результатов. Анализируя, педагог делает выводы из допущенных ошибок. Серьезный анализ и самоанализ – важнейшее условие повышения педагогического мастерства. Если ход и результаты педагогического процесса не соответствуют прогнозам, то необходимо определить, где, как и почему была допущена ошибка. Практика показывает, что педагог делает больше ошибок без учета диагностики и прогнозирования процесса. Такой процесс не дает курсантам ничего, кроме траты времени и интереса.

Под технологической основой педагогического процесса понимается реализация современных методов и средств целенаправленной деятельности.

Известно, что «технология» (от греч. «*techné*» - искусство, мастерство, умение и «*logos*» наука, теория) – это совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы агрегатного сырья, материала и полуфабриката, используемых для получения готовой продукции в производственных процессах.

В результате проведенных экспериментов было определено, что основная стратегия развития системы военного образования – делать акцент на личности курсанта, изменить отношение к нему преподавателя, психолога в учебном процессе и рассматривать его, как центральную фигуру образования. Не случайно что образование в развитых странах строится по системе «курсант – ученик – преподаватель». В связи с этим передовая практика должна быть направлена, прежде всего, на повышение качества занятий, являющихся организационно-структурной единицей учебного процесса, на выполнение основных требований к занятиям. Качество занятий зависит от применения новых технологий в учебном процессе.

Современные требования к занятиям, в основном, связаны с социально-экономическими изменениями, вызванными глобализацией.

Их можно разделить на две группы: общие и специальные требования. Общие требования выражены в принципах обучения. Дидактические принципы (связь с жизнью, наукой, систематичность, сознательность и активность, наглядность, актуальность, индивидуальный подход и т.д.) следует реализовывать на занятиях комплексно.

Особые требования напрямую связаны с занятиями. Их можно разделить на следующие основные группы:

1. Высшее образование, развитие и воспитание нужно получать в аудитории. Каждое действие измеряется результатом. Задачи образования, воспитания и развития должны решаться в единстве, и должны быть достигнуты реальные результаты. Подобные занятия можно считать образцовыми, если здесь усвоен программный материал, учащиеся приобрели определенные идейно-нравственные качества и интеллектуальные способности.

2. На занятии должно определяться оптимальное содержание учебного материала. Исходя из целей и задач занятия, уровня подготовки учащихся, преподаватель должен определить объем учебного материала, уровень его сложности, основные задачи, возможности междисциплинарного общения, и при этом достичь усвоения содержания материала.

3. Следует выбрать эффективный методический вариант и применить его на занятии. Набор соответствующих методов и инструментов определяется в соответствии с целью и содержанием занятия, способностью учащихся понимать. Занятие эффективно, если преподаватель не объясняет знания в готовом виде, а вовлекает участников в активное исследование и пробуждает их независимое мышление. Для этого на занятии целесообразно создавать проблемную ситуацию, проводить эвристические интервью и дискуссии, организовывать творческую работу над книгой, обращаться к логическим методам (сравнение, анализ-содержание, обобщение и т.д.), которые развивают мышление. Занятия, проводимые в двух параллельных классах по одной теме, в одном методическом варианте, дают разные результаты: в одном классе достигается желаемый результат, а в другом – нет.

4. Занятие должно выделяться организованностью: должно начинаться вовремя, быть основано на крепкой дисциплине, должно быть в оптимальном темпе, должно быть интенсивным (т.е. высокие результаты должны быть достигнуты в короткие сроки).

Занятие также должно быть гибким, отдаленным от шаблонов и схем. Во время занятия, в зависимости от ситуации, преподаватель при необходимости должен изменять содержание, структуру и время урока.

Хорошее занятие должно быть логически и психологически завершенным, то есть должно быть достигнута определенная логическая часть занятия (логическая завершенность), курсанты должны чувствовать, что они что-то усвоили полностью, у них не должны быть чувства незавершенности (психологическая завершенность).

На занятии необходимо создавать обратную связь; преподаватель должен своевременно получать информацию об эмоциональном состоянии курсантов, их отношении к обучению, интересах, уровне усвоения знаний.

5. На занятии между преподавателями и курсантами должны преобладать взаимоуважение, доверие, педагогическое сотрудничество, хорошее настроение, положительные интеллектуальные чувства (радость к обучению, доверие, удивление и др. [2, с. 29-30]).

На основе использования технических средств в процессе обучения сперва была разработана концепция технологии обучения, этот подход проник в сферу обучения и постепенно вошел в педагогику, как педагогические технологии. В целом, педагогические технологии по своей сути характеризуются как системный метод построения образовательного процесса. По мнению В.Т. Лихачева, педагогическая технология представляет собой совокупность форм, методов, приемов и способов педагогико-психологической структуры образовательных средств и является организационно-методическим инструментом педагогического процесса [4].

В.П. Беспалько считает педагогическую технологию как техническое содержание реализации образовательного процесса [5]. И.П. Волхов рассматривает педагоги-

ческую технологию как описание процесса планирования высоких результатов, полученных в обучении [7]. А В.М. Монахов, в свою очередь, подходит к педагогической технологии как к модели со всеми деталями совместной педагогической деятельности при проектировании, организации и реализации учебного процесса [6]. Он подчеркивает необходимость создания комфортных условий для преподавателей и курсантов.

В педагогической практике и учебно-методической литературе педагогическая технология иногда используется, как синоним понятия *системы*, а иногда эти понятия приравниваются. Понятие системы имеет более широкое значение, чем понятие технологии. Педагогическая система сочетает в себе множество технологий. Хотя любая технология рассматривается как система, никакая педагогическая система не может рассматриваться как отдельная технология. В то время как понятие «система» часто используется в качестве статистической структурной характеристики рассматриваемого процесса, «технология» представляет собой модель изменений в деятельности субъекта и объекта в этом процессе во времени и пространстве.

В заключение следует отметить, что взаимосвязь распорядка дня в профессиональной подготовке военнослужащих с педагогическими принципами оказывает влияние на динамическое развитие их познавательной деятельности. Для этого педагогическая деятельность в качестве модели обучения должна быть целенаправленно спланирована и организована преподавателями.

REFERENCES:

1. Sadygov F.B. *General pedagogy*. Baku: Ganjlik, 2018. -- 842 p. (in Azeri language).
2. Agaev Sh., Hajiyeva R. *Lesson: tradition and modernity*. Baku: MM-S, 2020. -- 200 pages (in Azeri language).
3. Agaev Sh., Mamedova S. *Didactic issues of training organization in vocational education institutions*. Baku: Nasir, 2010. -- 204 p. (in Azeri language).
4. Likhachev B. G. *Pedagogy / B. G. Likhachev*. - M.: - 1992. -- 464 p.
5. Bepalko V.P. *The terms of pedagogical technologies*. / V.P. Bepalko. - M.: Pedagogy. - 1989. -- 192 p.
6. Monakhov VM *Technological foundations of design and construction of the educational process: Monograph*. - Volgograd: Change. - 1995.- 152s.
7. Smirnov S.D. *Pedagogy and psychology of higher education: From activity to personality: Textbook. manual for stud. higher. study. institutions / S.D. Smirnov - 3rd ed., Erased*. - M.: Academy, 2009.

Received date: 16.12.2020

Revised date: 19.01.2021

Accepted date: 27.02.2021

UDC 159.922.76
DOI: 10.34671/SCH.BSR.2021.0501.0004



©2021 Контент достъпен според лицензията CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

COMPARATIVE STUDY OF SOCIAL INTERACTIONS IN STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES

© The Author(s) 2021
ORCID: 0000-0002-4205-4520

FYODOROVA-RADICHEVA Maya, PhD student
Plovdiv University "Paisii Hilendarski"

(4000, Bulgaria, Plovdiv, bul. "Bulgaria" 236, e-mail: maya.fyodorova@uni-plovdiv.bg)

Abstract. Specific learning disabilities (SLD) are an umbrella term that combines disorders of various specific school skills (dyslexia, dysgraphia, acalculia, nonverbal learning difficulties). Although each of these disorders has its own individual symptoms, children affected by this type of disorders share some common psychological features, some of which distract their social functioning. The study of the social circle of students with SLD is of particular importance for strengthening their integration into the school environment. This article presents a comparative study examining the social interactions carried out by students without and with SLD, in different social circles. For this purpose, an adapted graphic conversation „My communication circle“ (Andrushenko, T. Yu., 2002) was used. The respondents „populated“ the social circles, indicating the people with whom they communicate and the emotional coloring of the communication. The study was conducted with 32 students (16 with SLD and 16 without) in 17 different schools in Plovdiv Municipality. All subjects were between 10 and 16 years of age, with a mean age of 13.06 years. There are statistically significant differences in emotionally unequal („I prefer them, they don't particularly like me“ and „They prefer me, I don't particularly like them“) interactions in the social circles of peers at school and adults at school, as well as in the total number of declared interactions. This confirms the hypothesis that students with SLD have difficulties assessing the emotional state and attitude of others.

Keywords: specific learning disabilities, SLD, communication

СРАВНИТЕЛНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА СОЦИАЛНИТЕ ИНТЕРАКЦИИ ПРИ УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИФИЧНИ НАРУШЕНИЯ НА СПОСОБНОСТТА ЗА УЧЕНЕ

© Авторът(е) 2021

ФЬОДОРОВА-РАДИЧЕВА Майа, докторант

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

(4000, България, Пловдив, бул. „България“ 236, e-mail: maya.fyodorova@uni-plovdiv.bg)

Анотация. Специфичните нарушения на способността за учене (СНСУ) са общ термин, обединяващ нарушенията на различните специфични училищни умения (дислексия, дисграфия, акалькулия, невербални учебителни трудности). Макар, всяко едно от тези нарушения да има своята индивидуална симптоматика, депата, засегнати от този тип нарушения, споделят някои общи психологически особености, част от които засягат социалното им функциониране. Изследването на социалния кръг на учениците със СНСУ е от особена важност за засилване на интеграцията им в училищната среда. Настоящата статия представя сравнително изследване, проучващо социалните интеракции, осъществявани от учениците без и със СНСУ, в различните социални кръгове. За целта е използвана адаптирана на графична беседа „Моят кръг на общуване“ (Андрущенко, Т.Ю., 2002), в която изследваните лица „заселват“ социалните кръгове, като посочват хората, с които общуват и емоционалната окраска на общуването си с тях. Изследването е проведено с 32 ученика (16 със СНСУ и 16 без), в 17 различни училища на територията на област Пловдив. Всички изследвани лица са на възраст между 10 и 16 години, като средната възраст е 13,06 години. Откриват се статистически значими разлики в неравностойните в емоционално отношение („Аз ги предпочитам, те мен не особено“ и „Те ме предпочитат, аз тях не особено“) интеракции в социалните кръгове на връстниците в училище и възрастните в училище, както и в общия брой посочвани интеракции. Това потвърждава хипотезата, че учениците със СНСУ изпитват трудности в оценката на емоционалното състояние и отношение на другите.

Ключови думи: специфични нарушения на способността за учене, СНСУ, общуване

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕРАКЦИИ У УЧЕНИКОВ СО СПЕЦИФИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ СПОСОБНОСТИ К НАУЧЕНИЮ

© Автор(ы) 2021

ФЬОДОРОВА-РАДИЧЕВА Майа, докторант

Пловдивский университет „Паисий Хилендарский“

(4000, Болгария, Пловдив, бул. „Болгария“ 236, e-mail: maya.fyodorova@uni-plovdiv.bg)

Аннотация. Специфические нарушения способности научения (СНСН) - это обобщающий термин, объединяющий нарушения различных специфических школьных навыков (дислексия, дисграфия, акалькулия, невербальные трудности обучения). Хотя каждое из этих расстройств имеет свои индивидуальные симптомы, дети, страдающие этим типом расстройств, имеют некоторые общие психологические особенности, некоторые из которых влияют на их социальное функционирование. Изучение социального круга учащихся со СНСН имеет особое значение для усиления их интеграции в школьную среду. В данной статье представлено сравнительное исследование, изучающее социальные взаимодействия, осуществляемые студентами без и с СНСН в различных социальных кругах. Для этого была использована адаптированная графическая беседа «Мой круг общения» (Андрущенко, Т.Ю., 2002). Респонденты «заселяли» социальные круги, указывая на людей, с которыми они общаются, и эмоциональную окраску своего общения с ними. Исследование было проведено с 32 учениками (16 с СНСН и 16 без) в 17 различных школах Пловдива. Все испытуемые были в возрасте от 10 до 16 лет, средний возраст - 13,06 года. Существуют статистически значимые различия в эмоционально неравных («Я предпочитаю их, они не особенно любят меня» и «Они предпочитают меня, я не особенно люблю их») взаимодействиях в социальных кругах сверстников в школе и взрослых в школе, а также в общем количестве заявленных взаимодействий. Это подтверждает гипотезу о том, что ученики с СНСН испытывают трудности в оценке эмоционального состояния и отношения окружающих.

Ключевые слова: специфические нарушения способности научения, СНСН, общение

INTRODUCTION

The characteristics of inclusive and integrated education require knowledge of the specific psychological characteristics of students with special needs, as well as

the dynamics of the relationships they perform. Levterova, D. S. [1] This task is charged with extreme relevance and urgency. The search for the specific features of social interactions of students with specific learning disabilities

(SLD) is an important aspect of efforts to improve the school environment and build an inclusive school culture that facilitates the participation of all students in school and social life. In this context, the school environment can be considered as a small scale model of society, inclusion in which is one of the main goals of education around the world and in our country. The creation of full members of this society, as well as a positive environment for development and full realization of the potential of each of them, is the most important task of each of us. Adequate methodologies for supporting and facilitating the personal development and individual potential of each, invariably goes through a similar type of research, as a tool for identifying the need for support in various fields. The present study seeks specific areas in the social environment of students with SLD where they need additional support. This needs emerge due to the psychological dimensions of the disorder.

Psychological features and social interactions of students with SLD

SLD is “an umbrella term that refers to a heterogeneous group of disorders expressed by significant difficulties in acquiring and using listening, speaking, reading, writing, reasoning (thinking) or mathematics skills” NJCLD [2]

The functional features of the impairment show „a subset of examples in which people cannot master skills that are important for school success, such as reading, spelling, math, communication or social skills“ Stürnbürg, R. [3, p. 268]. On the other hand, developmental difficulties in children with SLD can be distinguished as general and specific. The general ones are manifested in the development of the cognitive and motor sphere, as well as in the social connections and behavior. The specific ones are based on the peculiarities in the development of the higher mental functions. Levterova, D.S. [4] Vasileva (referring to Pylaeva) points to several types of underdevelopment of neuropsychiatric functions that lead to impaired learning ability in early neuropsychological ontogenesis: reduced working capacity, attention deficit; weakness in mnemonic processes and in the development of verbalization operations; insufficient development of control functions; difficulties in visual-spatial, spatio-spatial orientation; in the processing of visual or auditory information. Vasileva, N. Ts. [5, p. 168] The practical-functional approach defines four main groups of SLD - dyslexia, dysgraphia, dyscalculia and nonverbal learning difficulties. Levterova, D. S. [6]

Dyslexia

Dyslexia is „a partial disorder of the process of mastering reading, manifested in numerous recurring errors of a persistent nature, due to the immaturity of the mental functions involved in the process of mastering reading, with preserved hearing, vision, intellect and regular training “. Rusetskaya, M. N. [7, p. 17] Mavlov (2005) defines dyslexia in school-age children as „difficult to build reading skills in school-age children, despite the lack of a obvious cause, such as sensory disturbances, mental retardation or inadequate teaching.“ Mavlov, L.D. [8, p. 19] Another commonly used definition, especially for dyslexia, is: „A specific language-based disorder of constitutional origin, characterized by difficulties in decoding a single word, usually reflecting insufficient phonological processing. These difficulties in decoding a single word are often unexpected in relation to age and other cognitive and academic abilities; they are not a result of generalized developmental disorder or sensory impairment.“ Guardiola, J.G. [9] Difficulties in decoding acoustically similar sounds and their replacement cause difficulty in the overall decoding of the word as a semantic unit. Todorova, E.V. [10]

Dysgraphia

Lalaeva (2003) defines dysgraphia as a partial specific disorder of the writing process. According to her, the disorder is due to the underdevelopment of higher mental functions, which determine the processes of writing in normal children. Lalaeva, R.I. [11] Both the gnostic and practical aspects of grapheme coding are underdeveloped. These disorders,

however, can manifest themselves in various aspects of the complex processes that take place in the implementation of writing. This makes the violations extremely discreet.

Dyscalculia

Dyscalculia is a specific disorder of learning arithmetic and working with mathematical symbols. It affects both the mastery and the realization of mathematical operations. In children with dyscalculia there are difficulties in differentiating mathematical signs, numbers and symbols (especially similar graphically), difficulties in manipulating small objects, timekeeping, counting in series, in mastering individual stages of an algorithm, etc. Levterova, D.S. [4] We can talk about two main cases of dyscalculia. In the first, the manifestations of dyscalculia are combined with manifestations of dyslexia, ie they can be related to the general complex of dyslexic disorders. In the second, there are no dyslexic disorders other than arithmetic disorders. Čobanova, L.I. [12]

Non-verbal learning difficulties

Non-verbal learning difficulties (NLD) are a cluster of academic, socio-emotional and neuropsychological characteristics that induce deficits in non-verbal comprehension (poor development of organizational skills, difficult comprehension of abstractions, difficulties in mathematical comprehension, limited social competence, etc.). In this sense, the syndrome is „a combination of educational, academic, social and emotional issues.“ Levterova, D.S. [6, p. 43] Executive functions impairments are pointed as “one of the key aspect of NLD difficulties.” Kouhbanani, S. S. [13, p. 1130] This predetermines the diversity of the problems experienced by children with NLD. Part of these impairments have severe effect on the social functioning of the affected children.

Social dimensions of SLD

According to Matanova (2003), the existence of the problems of children with dyslexia in social situations has been proven through a lot of research. Based on what has been known so far, she points out that these problems are based on the demonstration of unacceptable behavior, combined with a lack of judgment about the moods and ways of thinking of others, and difficulties in adapting to the social situation itself. The data show that they have difficulty understanding the emotions of others, which in turn causes inappropriate behavior. At the same time there is a sense of guilt, inferiority, aggression, hyperactivity, lack of attention. Matanova, V.L. [14] Students with impaired reading skills shows shortcomings in semantic operation, compared to normal children, which affects the overall structure of social intelligence. There are also peculiarities of social intelligence in students with SLD emerging, as a result of the violations of the verbal coding and decoding. Kiseleva, N. Yu. [15, p. 43] The basis of the problematic socialization of students with SLD are the demonstrated unacceptable behavior, combined with a lack of real assessment of the moods and ways of thinking of others, as well as the demonstrated difficulties in adapting to the social situation. Matanova, V. L. [14] To some extent, this is the basis of the indicated bad social ties in the peer group and lack of self-confidence. Reid, G. [16, p. 68] The negative result of comparing one’s own academic abilities with those of others in the peer group has a particularly strong effect on social self-esteem and perception of one’s own value in the context of reality. Riddick, B. [17] Given the psychological effects of difficulties in acquiring knowledge and skills inherent in the peer group at school, the development of shyness cannot be excluded. That is, the students with SLD more frequently experience shame and awkwardness. Andreeva, L.M. [18] This protective behavior creates conditions for more negatively directed social interactions, as well as conditions for shifting the focus of attention from the goal of social interaction to the internal self-esteem of the individual. On the other hand, this increased frequency of experiencing these emotions may be the reason for more frequent avoidance of certain types of social interactions. This avoidance is often attributed as

unwillingness to communicate, dislike and neglect by the partner in the social situation.

DATA AND METHODOLOGY

The study was conducted with 32 students from 17 different schools in Plovdiv Municipality. They are divided in two groups – 16 students with SLD and 16 without. All subjects are between 10 and 16 years of age, the average age is 13,06 years. All students with SLD study in public school and receive additional support for their disability according to the Bulgarian legislation for inclusive education.

The main purpose of this research is to clarify the circle of communication of students with SLD, comparing with those in students without history of disability. The main suggestion verified through this study is that the existence of SLD hampers social interactions which leads to less social connections in all types of communications. For this purpose, was adapted the graphic conversation „My social circle“ („Moy krug obscheniya“) created by Andrushchenko, T. Yu. (2002). [19] Basically, the talk gathers information about the child's social connections, and the child or the researcher illustrates these connections through symbols (initials) in a specially created circle. In its original version, the talk consists of a circle divided into four sectors, in which the child places his / her relationships with peers and adults inside and outside school. Different colors and different types of lines are used to illustrate the nature of the relationship (positive, negative, strong, weak). The filling („settlement“) of the circle takes place through a structured conversation between the psychologist (researcher) and the child. As this graphic talk offers an opportunity to obtain a highly informative profile of children's social interactions, its use in the present study brings a lot of benefits. However, in order to be fully suitable for working with students with SLD, some adaptations have been made.

The spheres of communication in which the child indicates his social connections are divided into separate circles:

- Circle for “Peers at school / classmates”
- Circle for “Adults in school / teachers, staff”
- Circle for “Peers outside school / friends”
- Circle for “Adults outside school / parents, relatives, neighbors, coaches, etc”

Also, each of the four circles is divided into four quadrants, the abscissa being the relation of the self to the others, and the ordinate being the perceived relation of the other to the self. This is how the four types of relationships that the child declares are obtained:

- „The closest, the most beloved people“ - I prefer them and they prefer me.
- „They prefer me, I don't particularly like them.“
- „I prefer them, they don't particularly like me.“
- „Unloved, unloved people“ - I do not prefer them and they do not prefer me.

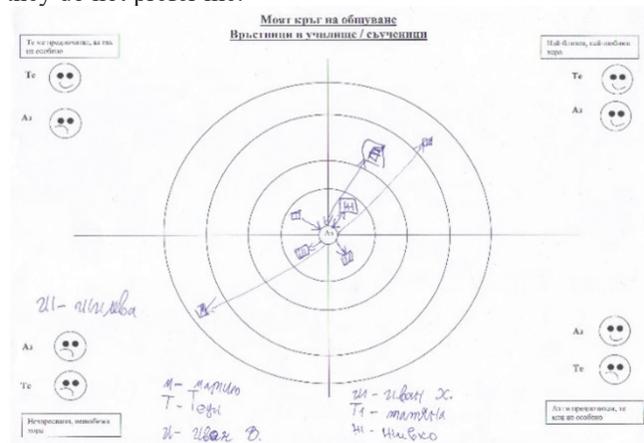


Figure 1 - “My social circle. Peers in school” – 10 years old student with SLD (created by Author)

To ensure the child's full understanding of the categories, additional graphic stimuli are used to illustrate the relationship by placing a simple graphic image of a smiling and sad person with an explanation of who they are referring to. Figures 1 and 2 present typical examples of the circles filled in by the subjects.



Figure 2 - “My social circle. Peers in school” – 10 years old student without SLD (created by Author)

As can be seen in the examples given above, students with SLD indicate fewer communication partners. In addition, all students with SLD have difficulties in the spatial arrangement of the initials denoting the partners in communication. This phenomenon is not observed in students without disorders.

RESULTS AND DISCUSSION

The main characteristics of the central trend of the data obtained from working with this adapted tool are visualized in the following table.

Table 1 - Descriptive statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Peers in school I=they+	yes	16	4.13	3.008	0.752	2.52	5.75	0	9
	no	16	5.00	3.578	0.894	3.09	6.91	1	13
	Total	32	4.56	3.282	0.580	3.38	5.75	0	13
Peers in school I=they-	yes	16	1.00	1.592	0.398	0.15	1.85	0	5
	no	16	1.50	1.366	0.342	0.77	2.23	0	4
	Total	32	1.25	1.481	0.262	0.72	1.78	0	5
Peers in school I=they=	yes	16	0.75	0.630	0.158	0.16	0.84	0	2
	no	16	1.63	1.360	0.340	0.90	2.35	0	5
	Total	32	1.06	1.190	0.210	0.63	1.49	0	5
Peers in school I=they<	yes	16	1.06	0.854	0.213	0.61	1.52	0	2
	no	16	1.44	1.459	0.365	0.66	2.22	0	5
	Total	32	1.25	1.191	0.211	0.82	1.68	0	5
Adults in school I=they+	yes	16	2.88	2.306	0.576	1.65	4.10	0	9
	no	16	2.69	1.740	0.435	1.76	3.61	0	5
	Total	32	2.78	2.012	0.356	2.06	3.51	0	9
Adults in school I=they-	yes	16	0.13	0.342	0.085	-0.06	0.31	0	1
	no	16	0.69	0.873	0.218	0.22	1.15	0	3
	Total	32	0.41	0.712	0.126	0.15	0.66	0	3
Adults in school I=they=	yes	16	0.31	0.602	0.151	-0.01	0.63	0	2
	no	16	1.00	1.155	0.289	0.38	1.62	0	3
	Total	32	0.66	0.971	0.172	0.31	1.01	0	3
Adults in school I=they<	yes	16	0.75	1.983	0.496	-0.31	1.81	0	8
	no	16	1.00	1.155	0.289	0.38	1.62	0	4
	Total	32	0.88	1.601	0.283	0.50	1.45	0	8
Peers outside school I=they+	yes	16	4.44	4.381	1.095	2.10	6.77	0	18
	no	16	4.63	2.825	0.706	3.12	6.13	1	11
	Total	32	4.53	3.628	0.641	3.22	5.84	0	18
Peers outside school I=they-	yes	16	0.44	1.094	0.273	-0.15	1.02	0	4
	no	16	1.06	1.389	0.347	0.32	1.80	0	5
	Total	32	0.75	1.270	0.228	0.29	1.21	0	5
Peers outside school I=they=	yes	16	0.50	0.730	0.183	0.11	0.89	0	2
	no	16	0.81	0.655	0.164	0.46	1.16	0	2
	Total	32	0.66	0.701	0.124	0.40	0.91	0	2
Peers outside school I=they<	yes	16	0.44	0.727	0.182	0.05	0.83	0	2
	no	16	0.63	0.719	0.180	0.24	1.01	0	2
	Total	32	0.53	0.718	0.127	0.27	0.79	0	2
Adults outside school I=they+	yes	16	4.88	4.272	1.068	2.60	7.15	0	18
	no	16	6.06	2.977	0.744	4.48	7.65	2	12
	Total	32	5.47	3.672	0.649	4.14	6.79	0	18
Adults outside school I=they-	yes	16	0.50	0.730	0.183	0.11	0.89	0	2
	no	16	0.38	0.619	0.155	0.05	0.70	0	2
	Total	32	0.44	0.669	0.118	0.20	0.68	0	2
Adults outside school I=they=	yes	16	0.19	0.403	0.101	-0.03	0.40	0	1
	no	16	0.69	1.195	0.299	0.05	1.32	0	4
	Total	32	0.44	0.914	0.162	0.11	0.77	0	4
Adults outside school I=they<	yes	16	0.19	0.403	0.101	-0.03	0.40	0	1
	no	16	0.69	0.946	0.237	0.18	1.19	0	3
	Total	32	0.44	0.759	0.134	0.16	0.71	0	3
Total social interactions	yes	16	22.3125	11.38841	2.84710	16.2440	28.3810	6.00	44.00
	no	16	29.8750	12.77432	3.19358	23.0680	36.6820	12.00	58.00
	Total	32	26.0938	12.50899	2.21130	21.5838	30.6037	6.00	58.00

* Created by Author with IBM SPSS Statistics Version 25

For all four circles, the largest average number of relationships is in the first quadrant - the quadrant containing mutual positive relationships („The closest, the most beloved people“ - I prefer them and they prefer me), and least in the fourth quadrant of all circles, containing relationships with people that the subject prefers and wants to communicate with, but they are not positive („I prefer them, they don't

particularly like me.“).

The highest average score (4.88 for students with SLD and 6.06 for students without) was obtained in mutually positive relationships with adults outside school (I + they +). This circle actually contains, most often family ties, and almost all the subjects (2 students with SLD put the connection with their mother in “I+ they-“ quadrant, and 1 put there the connection with his father) described there the relationships with their parents. Second in average number of relationships (4.44 for students with SLD and 4.68 for those without) are mutual positive relationships with peers outside school. For students with SLD this number is on average 0.31 higher than the average number of reported mutually positive relationships with peers at school (4.13). At the same time, students without SLD declare more mutual positive relationships with peer at school (5.00), than outside school. The average number of mutual positive relationships with adults in school is similar, but for the other type of relationships it is much smaller.

Next in average number of relationships (1.06 for students with SLD and 1.44 for those without) are the mutually negative relationships with peers at school (I - they-). All students reported more mutually negative relationships with peers at school than outside school, where the average number of relationships for students with SLD is only 0.44, and for those without is 0.63. This can be explained by the formal nature of the student class group, Desev, L.N. [20] where avoiding relationships with people who do not like the person is particularly difficult and even in some cases impossible. The same phenomenon, but presented by the diametrically opposite side, is observed in relationships with peers at school that the individual tends to seek interaction, but does not encounter reciprocity („I prefer them, they don't particularly like me.“). The average number of connections in this quadrant of the circle (I + they -) is 1.00 for students with SLD and 1.5 for those without, and the average number in the same quadrant of the circle of peers outside school for students with SLD is 0.44 and for those without – 1.06.

A lower average score, compared to the number of mutually positive relationships with peers at school, is obtained by the mutually negative (I- they-) relationships with adults at school. Students with SLD indicate an average of 0.75 such connections, mostly with teachers. Students without indicate on average 1 connection from this type. This is the highest score in this quadrant for all circles of communication. In general, this fact can be taken as a confirmation of the assumption of weaker connections with teachers for the students without disabilities. Maybe, students with SLD receive more attention from their teachers because of their need for additional support.

With an equal average number of connections (0.5) are quadrant II (I - they +) of the circle of peers at school, quadrant II (I - they +) of the circle of peers outside school and quadrant IV (I + they-) of the circle of adults outside school for the students with SLD. These results to some extent contradict the stated assumption about the impact of the formal characteristics of the student class group on the social relations of the students with SLD and draws the attention to the existence of some trend or peculiarities of the perception for the attitude of others about the self. On the other hand, for students without SLD, the number of this type of relationships (I- they+) in the circle of peers in school (1.63) is higher than the same type outside school (0.81). This suggests existence of some specifics in the social functioning of the two groups in school. One of the possible reasons for this can be that the academic underachievement and bigger attention received from students with SLD from the teachers make them less liked from their peers in school.

Next in average number of connections for students with SLD (0.44) are quadrant IV (I + they-) and quadrant II (I - they +) of the circle of peers outside school. For the students without SLD the average number of declared connections from this type in this social circle is higher – 1.06 for I+they- and 0.81 for I- they+.

The average number of relationships with adults in school, negative on the side of the individual and positive on the side of the others (I- they +) is 0.31. For the same type interactions of students without SLD the average number is higher – 1.00. This again draws attention to the quality of students' relationships with teachers and pedagogical specialists in school.

The analysis of the relations in the circle of adults outside school shows that the average number of indicated connections in quadrants II (I- they+) and III (I- they-) is the same for students with SLD (0.19). For those without is also equal for the both, but again higher (0.69). The only lower average number for students with SLD (which is also the lowest in general) is indicated in quadrant IV (I + they-) of the circle of adults in school (0.13). For students without SLD this result is equal to the above mentioned two – 0.69. This can be interpreted as more willingness for positive feedback to the students with SLD from teachers and other pedagogical professionals.

To test this findings for statistical significance was performed ANOVA one-way analysis. The statistically significant results are shown in table 2.

Table 2 - Results from ANOVA analysis. (Only statistically significant differences are shown)

	ANOVA					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
Peers in school I-they+	Between Groups	10,125	1	10,125	9,000	0,005
	Within Groups	33,750	30	1,125		
	Total	43,875	31			
Adults in school I-they-	Between Groups	2,531	1	2,531	5,758	0,023
	Within Groups	13,188	30	0,440		
	Total	15,719	31			
Adults in school I-they+	Between Groups	3,781	1	3,781	4,459	0,043
	Within Groups	25,438	30	0,848		
	Total	29,219	31			
Total social interactions	Between Groups	457,531	1	457,531	3,124	0,087
	Within Groups	4393,188	30	146,440		
	Total	4850,719	31			

* Created by Author with IBM SPSS Statistics Version 25

The critical value of Fisher's criteria - F, at $\alpha = 0.05$ and degrees of freedom $v_1 = 1$ $v_2 = 30$ is 4.17. Stoichev, D. S [21] Therefore, the categories of relationships that can be considered to differ statistically significantly in students with SLD and in those in the norm, will receive empirical values of the criterion $F_{emp} > 4.17$ and Sig. values < 0.05 . These conditions are met for:

- Quadrant II (I- they+) „They prefer me, I don't prefer them“ to the circle of peers at school;
- Quadrant IV (I + they-) „I prefer them, they don't particularly like me“ to the circle of adults in school;
- Quadrant II (I – they+) „They prefer me, I don't prefer them“ to the circle of adults at school;
- Total number of social interactions.

On general, students without SLD declare significantly more social interactions from all types in all social circles. This proves the main hypothesis of this research, that the existence of SLD hampers social interactions. Nevertheless, there are difference in not all social circles and interaction types as expected. Students with SLD declare less connections in the emotionally unequal interactions mostly with adults at school, which as it was mentioned above may be interpreted as better connections with the teachers. The existence of more interactions with peers in school who like and prefer the individual, but the individual does not prefer them (I- they+) for students without SLD can be attributed to the suggestion that the students without disabilities are more selective to the peers they interact with and also are more liked from them. On the other hand, it is possible that this difference is due to the difficulties in emotional recognition experienced from the students with SLD, which were mentioned above.

CONCLUSION

From the present study it is clear that students with SLD need support in the social sphere of the school environment. The need of social and emotional learning framework which benefits all students and reduces stigmatizing of students with SLD is already mentioned. Cavioni, V. [22]

Present study shows the additional need for emotion recognition training. The improvement of this skills in students with SLD will allow them to interact better with their peers and teachers. Focusing the efforts of qualified pedagogical specialists working with students with SLD on facilitating equal participation in school life could not only improve the social communication of these students, but also become a prerequisite for better development and higher academic achievement. Because, the full inclusion of students with SLD in the social environment of their classmates could give them the support of the entire student body in the acquisition of knowledge and skills embedded in the curriculum. Also, directing efforts in this direction and successful socialization in the environment will significantly increase the subjective feeling of well-being and happiness in all students.

REFERENCES:

1. D. S. Levterova, *Integrirano obrazovanie, Plovdiv: Universitet-sko izdatelstvo „Paisii Khilendarski“*, 2007.
2. (. National Joint Committee for Learning Disabilities , “<https://njcld.files.wordpress.com/2018/04/implications-for-policy-regarding-research-and-practice-njcld-2018.pdf>,” 04 04 2018. [Online]. [Accessed 28 12 2020].
3. R. Stürnbürg and U. Uilyams, *Pedagogicheska psihologiya, Sofiya: “Iztok-Zapad“*, 2014.
4. D. Levterova, Z. Atanasova, I. Trichkov, Z. Kostova and V. Sivakova, *Psihologiya na detsa i uchenitsi sūs spetsialni obrazovatelni potrebnosti, Plovdiv: Universitet-sko izdatelstvo „Paisii Khilendarski“*, 2018.
5. N. T. Vasileva, *Detska nevropsihologiya, Sofiya: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Okhridski“*, 2018.
6. D. S. Levterova, *Konsultirane pri obuchitelni trudnosti, Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo “Paisii Khilendarski”*, 2005.
7. M. N. Rusetskaya, *Narusheniya chteniya u mladshikh shkol'nikov: analiz rechevykh i zritel'nykh prichin: (Monografiya), Sankt Peterburg: SPB: Karo, 2007.*
8. L. D. Mavlov, *Aleksii i agrafii. Pridobiti narusheniya na cheteneto i pisaneto, Sofiya: LTS Romel, 2005.*
9. J. G. Guardiola, “The evolution of research on dyslexia,” *Anuario de Psicolog'ia*, vol. 32, no. 1, pp. 3-30, 2001.
10. E. V. Todorova, *Diagnostika na ezikov defitsit pri disleksiya. Chast 1, Sofiya: Logopedichen Tsentür „Romel“*, 2005.
11. R. I. Lalaeva, *Narusheniya pis'mennoy rechi. Disleksiya. Disgrafiya., Moskva: “Vladost”*, 2003.
12. L. I. Čobanova, “Korekcionnata dejnost pri različnite vidove diskalkuliá,” *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, vol. VII, pp. 169-180, 2016.
13. S. Kouhbanani, S. Arabi, S. Zarenezhad and R. Khosrorad, “The Effect of Perceptual-motor training on executive functions in children with non-verbal learning disorder,” *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, vol. 16, pp. 1129-1137, 2020.
14. V. L. Matanova, *Psihologiya na anomalnoto razvitie, Sofiya: Nemezida, 2003.*
15. N. Y. Kiseleva, *Izucheniye struktury sotsial'nogo intellekta u uchaschikhhsya s nesformirovannost'yu chitatel'skoy deyatel'nosti, Moskva: Spetsial'noye obrazovaniye №3, 2011.*
16. G. Reid, *Dyslexia. Third edition., London: Continuum, 2011.*
17. B. Riddick, *The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities. Second Edition., London: Clancery House, 2010.*
18. L. M. Andreeva, *Sotsialno poznanie i mezhdulichnostno vzaimodeistvie, Sofiya: Universitet-sko izdatelstvo „Sv. Kliment Okhridski“*, 2007.
19. T. Y. Andrushenko, *Diagnosticheskiye proby v psihologicheskoy konsul'tirovaniy, Moskva: ASAOYEMA, 2002.*
20. L. N. Desev, *Pedagogicheska psihologiya, Sofiya: Askoni-izdat, 2000.*
21. D. S. Stoichev, *Kolichestveni metodi za modelirane i diagnostika v eksperimentalnata pedagogika, psihologiya i sotsiologiya, Plovdiv: Universitet-sko izdatelstvo „Paisii Khilendarski“*, 2007.
22. V. Cavioni, I. Grazzani and V. Ornaghi, “Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion,” *International Journal of Emotional Education*, vol. 9 (2), no. Special issue, pp. 100-109, 2017

Received date: 03.01.2021

Revised date: 29.01.2021

Accepted date: 27.02.2021

UDC 159.9: 008:161
DOI: 10.34671/SCH.BSR.2021.0501.0005



©2021 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

SOSIAL PROBLEMLƏRİN HƏLLİNDƏ TEATRIN ROLU

© Müəllif (lər) 2021
ORCID: 0000-0003-0133-9623

HACIYEVA Mina Telman qızı, fəlsəfə elmləri doktoru, “Sosial iş” kafedrasının professoru
Bakı Dövlət Universiteti

(1148, Azərbaycan, Bakı, Xətai ray, Z.Xəlilov küçəsi, 23, e-mail: mina-h@mail.ru)

ORCID: 0000-0002-3588-3304

MURAD Aydın Arzu oğlu, Sosial Elmlər və Psixologiya fakültəsi, “Gənclərlə iş” ixtisası,
II kurs, magistrant
Bakı Dövlət Universiteti

(1148, Azərbaycan, Bakı, Xətai ray, Z.Xəlilov küçəsi, 23, e-mail: muradaydin079@gmail.com)

Xülasə. Bu məqalədə sosial teatrın ümumi məğzi, onun əsas xüsusiyyətləri, növləri olan spontanlıq teatri, forum teatr və inklüziv teatr haqqında məlumatlar, onlar arasındakı qarşılıqlı əlaqə, cəmiyyət həyatının müxtəlif sahələrinə təsirləri, sosial problemlərin və münaqişələrin həllində aktiv rolları, bu istiqamətdə fəaliyyət göstərən yerli və beynəlxalq mütəxəssis və təşkilatların qısa tarixçəsi və fəaliyyətləri, həmçinin sosial teatrın sosial işlə əlaqəsi göstərilmişdir. Sosial problemlərin və münaqişələrin həllində incəsənətin terapevtik, effektiv təsiri baş vermiş və ya baş verəcək böhran anlarının qarşısının alınmasında əsrarəngiz, əvəzolunmaz rola malikdir. Dramaterapiya ilə teatrın sintezi nəticəsində meydana çıxan sosial teatr adi teatr tamaşalarından fərqli olaraq, cəmiyyətin ruhən gücdən düşmüş, çətinliyə düşər olmuş həssas qruplara şəfa almaq məqsədi daşımaqla sadəcə əyləncə xarakteri deyil, həmçinin, müalicəvi təsir bağışlayır. Müasir dövrdə incəsənətin, insanların çətin anlarında onların köməyinə yeməsi təcrübəsinə nəzər saldıqda açıq-aşkar görürük ki, art terapiya digər terapiya növlərindən spesifikliyinə görə seçilir. İstər sosial işdə, istərsə də digər sosial sahələrdə tətbiq olunduğu zaman uğurlu nəticələrin meydana gəlməsinə töhfə vermiş olur.

Açar sözlər: sosial teatr, spontanlıq teatri, inklüziv teatr, sosial iş, dramaterapiya məzlumların pedaqogikası, əzilənlərin teatri, improvizasiya, inklüzivlik, əlillik, əlilliyi olan gənclər, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar.

THE ROLE OF THEATER IN SOLVING SOCIAL PROBLEMS

© The Author(s) 2021

HACIYEVA Mina Telman gizi, doctor of philosophical sciences,
professor of “Social Work”

Baku State University

(1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23, e-mail: mina-h@mail.ru)

MURAD Aydın Arzu oğlu, Faculty of Social Sciences and Psychology, specialty
“Work with youth”, II course, master degree

Baku State University

(1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23, e-mail: muradaydin079@gmail.com)

Abstract. This article provides information about the general essence of social theater, its main features, types of spontaneity theater, forum theater and inclusive theater, their interaction, their impact on various spheres of society, active roles in solving social problems and conflicts, local and international a brief history and activities of specialists and organizations, as well as the connection of the social theater with social work. The therapeutic and influential effect of art in solving social problems and conflicts has an irreplaceable role in the prevention of crisis moments that occur or will emerge. Social theater, which emerged as a result of the synthesis of drama and theater, is not only entertaining but also healing with the aim of recovering mentally weak and troubled groups of society. When we look at the experience of modern art helping people in difficult times, we can clearly see that art therapy differs from other types of therapy in its originality. It contributes to successful results when applied in both social work and other social fields.

Keywords: social theater, spontaneity theater, inclusive theater, social work, drama therapy, pedagogy of the oppressed, theater of the oppressed, improvisation, inclusion, disability, young people with disabilities, children with disabilities.

РОЛЬ ТЕАТРА В РЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

© Автор(ы) 2021

ГАДЖИЕВА Мина Тельман кызы, доктор философских наук, профессор кафедры
«Социальная работа»

Бакинский государственный университет

(1148, Азербайджан, Баку, улица З.Халилова, 23, e-mail: mina-h@mail.ru)

Мурад Айдын Арзу оғлу, Факультет социальных наук и психологии, специальность
«Работа с молодежью», II курс, степень магистра

Бакинский государственный университет

(1148, Азербайджан, Баку, улица З.Халилова, 23, e-mail: muradaydin079@gmail.com)

Аннотация. В статье рассматриваются виды и особенности развития социального театра, а также таких форм, как спонтанный театр, форум театр и инклюзивный театр, анализируются их взаимосвязи и различия, с акцентом на активной роли в воздействии на решения проблем, возникающих в различных сферах общества. Также отмечена международная и азербайджанская практика в этой сфере, с опорой на взаимодействие с социальной работой. Особо подчеркнута терапевтическая роль искусства в эффективном разрешении социальных проблем и предупреждении конфликтов и кризисных моментов, которые произошли и, возможно, могут произойти. В результате синтеза драматерапии и классического театра, социальный театр, в отличие от своих предшественников, для людей, потерявших интерес к жизни, цели и ориентиры в обществе, является не развлекательным элементом, а носит важный вспомогательный характер в преодолении кризисных моментов. В статье подчеркивается, что в современном мире особо важна роль арттерапии, которая выделяется спецификой воздействия на людей, попавших в трудную жизненную ситуацию, при этом получая положительные результаты, как в области прикладной социальной работы, так и других сфер, ориентированных на помощь людям.

Ключевые слова: социальный театр, спонтанный театр, инклюзивный театр, социальная работа, драматерапия, педагогика угнетенных, театр угнетенных, импровизация, инклюзивность, инвалидность, молодые люди с инвалидностью, дети с ограниченными возможностями.

Daim inkişaf edən, qloballaşan dünyamızda müasir dövrün tələblərinə uyğun cəmiyyət həyatının hər sahəsində yeniliklər meydana gəlir, bəşəriyyətin sağlam addımlarla irəliləməsi, gələcək üçün daha effektiv və uğurlu həyat yolunun qazanılması, həyat şəraitinin yaxşılaşdırılması və ədalətin, sülhün bərqərar olması naminə müxtəlif kreativ, həmçinin gələcəyəyönümlü proyektlər, strategiyalar dünya dövlətləri tərəfindən hazırlanır, həyata keçirilir. Əsas məqsəd insanları yeniləşən dünyada aktivliklərinin artırılması, problemlərin həllində fəallıq göstərmələrinə nail olmaq və bu davamlı innovativ addımlara adaptasiya olmalarını təmin etməkdir. Bunun üçün preventiv və məhsuldar nəticəli addımlar, fəaliyyətlər daim atılır. Buna baxmayaraq, hər bir yenilik özünü yalnız müsbət nəticələr gətirmir. Yaranmış yeniliyin öz yerini tapması və insanların ona alışması mərhələsində daim müxtəlif səpkili problemlər, münaqişələr meydana gəlməyə başlayır.

Cəmiyyət həyatının müxtəlif sferalarında (sosial, psixoloji, siyasi, iqtisadi, ekoloji və s.) dəyişikliklər, transformasiyalar baş verir. İnsanlar arasında sosial münasibətlərin daha yaxşı səviyyəyə gəlməsi, gərgin vəziyyətlə əlaqədar psixikalarında meydana gələn çətinliklərin aradan qaldırılması, stres amillərinin təsirini azaltmaq və cəmiyyətin rəngarəng fərdlərinin şəxsi, sosial və digər problemlərini ifadə etmək, həmçinin, həll etmək üçün müxtəlif fəaliyyət sahələri öz terapevtik təsirlərini əks etdirməyə başlayırlar. Bunlar arasında da incəsənətin insanların həyatına təsirli-terapevtik toxunuşu özünəməxsus yer tutur.

İncəsənət sahəsi dərin, zəngin və parlaq sahədir, lakin burada əsas məqsəd teatrın insan həyatına gətirdiyi müalicəvi təsirin əsas xarakterik xüsusiyyətlərini göstərmək, sosial həyatla incəsənətin harmoniyası nəticəsində meydana çıxan teatr növlərinin sosial problemlərin, münaqişələrin təsvir olunmasında və həll olunmasında töhfəsini ifadə etməkdir.

Teatr, insanları bir araya gətirən və duyğularını, siyasətini və həyat tərzini dərinləndirən təsir edən biləcək təsirli bir vasitədir və dramaterapiya teatrın həyat üçün vacib olduğunu bildirən bu həyat tərzindən qaynaqlanır. [5] Sosial sahəyə incəsənətin bir qolu olan dramın inteqrasiyası nəticəsində bir sıra tarixi və müasir teatr növləri meydana gəlmişdir. Bunların arasında Spontanlıq, Oynatma Teatrı, İştirakçı-Sosial Teatr, Forum və ya İmprovizasiya Teatrı, İnteraktiv Teatr, Küçə Teatrı, İnküziv Teatr və s. əhatə dairəsi və öyrənilmə-tətbiq baxımından daha geniş araşdırılmışdır. Ümumiyyətlə, bütün bu sosial teatrın növləri bir-biri ilə sıx qarşılıqlı əlaqədədir və birində istifadə olunan texnika digərində də uğurlu şəkildə tətbiq oluna bilər. Bunun üçün, sosial teatrın bu növləri haqqında kompleks formada məlumatlar təsvir ediləcək. İlkin olaraq, sosial teatr anlayışı, mahiyyəti və əsas xüsusiyyətləri haqqında məlumatlar qeyd olunur.

Sosial teatr – aktyorlar və tamaşaçıların komanda şəklində birləşməsi nəticəsində hər hansısa məişət və ya digər sosial problemlərin səhnədə diaqloq, monoloq, qrup müzakirəsi şəklində, hərəkət, səssiz formada hərəkət, musiqi, rəqs, improvizasiya, bədən dili və s. formasında ifadə olunmasıdır. Sosial teatrda tamaşaçılar çox vaxt aktiv rola malik olurlar, çünki canlandırılan, səhnədə əks etdirilən, improvizasiya olunan hadisə real həyatdan (keys nümunəsi kimi kiminsə həyatından) götürülmüş, cəmiyyət üçün aktual olan problemlərdən bəhs edir. Aktyorlar ilkin açılış nitqini və ya hərəkətini etdikdən sonra istənilən anda tamaşaçıların verdiyi reaksiya və etdikləri müdaxilə işə rənglilik qatır (çox vaxt inküziv teatr xaric).

Onlar da bu oyunun bir parçasına çevrilərək, problemin həll olunması, müzakirə edilməsi istiqamətində öz töhfələrini vermiş olurlar. Sosial teatrın mahiyyətinin ayrılmaq tərkib hissəsindən biri də cəmiyyətə sosial mesaj ötürməkdən ibarətdir və icmanı daha çox düşünməyə, problemlərini ifadə etməkdən qorxmamağa, aktiv olmağa, iştirakçılığın artırılmasına, çətin həyat şəraitinə qarşı süstlüyü pozmağa, problemlərin həllində məhz onların birbaşa söz sahibi olmasına imkan verir. Bu mənada sosial teatr insanları öz duyğularını realizə etməyə, problemlərinə qarşı biganə olmağa, cəmiyyətin toxunmağa çəkildiyi və ya diqqət

göstərmədiyi böhranlı vəziyyətlərin aradan qaldırılmasına səsləyən həm bir növ carçı, həm sosial fenomen, həm də sosial dəstək mərkəzi rolunu oynayır.

Bu baxımdan sosial teatrın gördüyü işlər, məqsədi və vəzifələri sosial sferanı araşdıran, öyrənən elm sahələrinin fəaliyyət istiqamətləri və hədəfləri ilə səsləşir. Sosial teatrı icra edən şəxslər bu sahənin mütəxəssisi olmaya da bilər, sadəcə olaraq, incəsənətə, cəmiyyət həyatına bələd olan, riskləri və problemləri, həmçinin, onların həlli yolları istiqamətində dəstək göstərə biləcək aktivlik nümayiş etdirən şəxslər ola bilər. Təcrübəyə nəzər yetirsək, görə bilərik ki, bu sahəyə daha çox incəsənət adamları, peşəkar və həvəskar aktyorlar, rəqqaslar, dramaturqlar, aktivistlər, gənclər, sosial sahədə fəaliyyət göstərən mütəxəssislər (sosial işçilər, psixoloqlar, pedaqoqlar və s.) və marağı olan digər şəxslər həvəskarlıq nümayiş etdirir.

Sosial teatrda cəmiyyətin diqqət mərkəzində olan milli, global, şəxsi, məişət və sosial problemlər daha çox səhnəyə daşınır. Spontanlıq (kortəbbilik) və ya Oynatma Teatrında daha çox fərdi şəxslərin və icmanın digər problemləri həmin şəxslərin iştirakı və razılığı ilə səhnədə və ya meydana əks olunmaqla bu problemlərin həll olunması üçün çıxış yollarının tapılmasına çalışılır. Bu teatr növləri dramaterapiya ilə psixodramanın sintezi nəticəsində yarandığı üçün teatr rəhbəri də çox vaxt terapevt və ya dramaterapevt adlandırılır. İş iki istiqamətdə aparılır: ya şəxs özü oyunun iştirakında bilavasitə aktyor kimi iştirak etməklə köməkçi aktyorlar vasitəsilə problemi səhnədə canlandırır həll yolu tapmağa çalışılır, ya da peşəkar aktyorlar bu problemi əks etdirir və benefisiar kənardan öz probleminin təsvirini əyani şəkildə görməklə yeri gələndə dayandırır öz fikrini bildirir, müdaxilə edir, yeri gələndə sadəcə gedişatı izləyərək sonda bir həll yolunun tapılması üçün bütün gücünü səfərbər edir.

Teatr və dramanın sağlam cəmiyyət qurmağın açarı olduğu fikri dramaterapiyanın güclənməsinə gətirib çıxarır. Teatr təkə səhnədən ibarət deyil, sadəcə əyləncə və ya məlumat vasitəsi deyil, hava, qida və çoxalma kimi insanlar üçün həyati əhəmiyyətə malikdir [4].

Forum Teatr, İştirakçı Teatr və Küçə teatrında isə daha çox cəmiyyət həyatına daha dərinləndirən təsir göstərən, həll olunmadığı təqdirdə dərin yaralar açan biləcək kritik mövzular, problemlər, münaqişələr improvizasiya edilir. Bu zaman hər şey təbii formada əks olunur, heç bir sujet xəttinə ehtiyac yaranmır. Toxunulan sosial problemlər sırasına daha çox gender bərabərliyi, ailə-məişət problemləri, zorakılıq, inküzivlik, insan hüquqlarının qorunması, miqrantların problemləri, repatriasiya, cəmiyyətin həssas təbəqələrinin yeni mühitə adaptasiya və reinteqrasiya məsələləri və s. daxildir.

Beynəlxalq arenada teatrın bu növlərinin yaradıcıları, təkmilləşdirən, dərin araşdırılmalar aparan mütəxəssislər J.L.Moreno, J.K.Fischel, P.Freire, A.Boal və s, Türkiyədə bu istiqamətdə fəaliyyət göstərən mütəxəssislər isə D. Altınay, O.Vuçınas, F.Dağlı və s. hesab olunur. Azərbaycan isə T.Rəsulov, E.Bədəlov və s. misal çəkmək olar.

İlkin olaraq, əyani şəkildə J.L.Morenonun psixodramanı teatra inteqrasiya etməsinin şahidi oluruq. Moreno 1921-ci ildə Vyana opera binasının yaxınlığında Maysedergasse-də Spontanlıq Teatrını (Steigreiftheatre) qurdu və idarə etdi. Bu teatrda aktyorlar müəyyən bir mövzunu hər hansısa bir mətn, ssenariyə əsaslanmadan daxillərindən gəlidiyi kimi sərbəst, spontan şəkildə bacarıqlarını ortaya qoyaraq oynayırdılar [6].

Spontanlıq Teatrı və ya Oynatma Teatrının inkişafına töhfə verən mütəxəssislərdən biri də braziliyalı pedaqoq Paulo Freire hesab olunur. 1968-ci ildə nəşr olunan “Məzlumların Pedaqogikası” kitabının mahiyyəti də sistemin zülmkarlarının məzlum və yoxsulları “obyekt” kimi görmələri, onlara qarşı tətbiq olunan zorakılıq aktlarının qarşısının alınması, onların cəmiyyətin müstəqil fərdi kimi qəbul edilməsini təmin etməkdir [7]. Bu kitab onun müasiri və yerlisi Augusto Boalın yaradıcılığına güclü təsir göstərdi. Belə ki, A.Boal 1979-cu ildə yazdığı “Əzilənlərin teatri” kitabı ilə aşağıdakı teatrların əsasını qoymuş oldu:

Qəzet Teatrı, Görüntü Teatrı, Forum Teatr, Görünməz Teatr, Mübahisə (Debat) Teatrı və Qanunverici Teatr. Onun dövründə artıq Spontanlıq Teatrı Oynatma Teatrı kimi da tanınırdı.

1999-cu ildə İstanbulda psixodrama üzrə mütəxəssis Deniz Altınayın rəhbərliyi ilə İstanbul Psixodrama İnstitutunun tərkibində psixodrama təhsili almış və bu sahə ilə heç bir əlaqəsi olmayan, ancaq öyrənmək istəyən fəallardan ibarət ilk spontan teatr olan "İstanbul Spontanlıq Teatrı" fəaliyyətə başladı və hazırda da fəaliyyətlərini davam etdirirlər [10, 23 s.].

Ölkəmizdə isə teatrın bu növlərinin nəzəri bazası olmadığı üçün praktik sahədə fəaliyyət yalnız incəsənət adamlarının təşəbbüsü ilə həvəskar şəkildə praktik olaraq həyata keçirilir. Buraya Tərhan Rəsulovun "Poliqon" teatr platformasını və Dom teatrını, həmçinin Elmin Bədəlovun rəhbərlik etdiyi "ADO" Teatrını misal çəkə bilərik.

İnklüziv teatr mövzusu birbaşa əlillik məhfumu və onun sosial modeli ilə bilavasitə bağlıdır. Bunun üçün ilk olaraq əlilliyin beynəlxalq tərifini qeyd etmək məqsədüyükən. Konvensiyada əlilliyi olan şəxslər "müxtəlif maneələrlə qarşılıqlı təsir zamanı digərləri ilə bərabər əsasda cəmiyyətin həyatında tam və səmərəli iştiraka mane olan sabit fiziki, psixi, əqli və ya hissiyyat pozuntuları olan insanlar" kimi müəyyən edilir [1]. İnklüziv teatr - əlilliyi olan şəxslərin cəmiyyətə inteqrasiyasını bərpa etmək və sürətləndirmək, əlilliyi olan və olmayan şəxslərin birgə fəaliyyətini təmin etmək, onların sosial və ictimai rifahını yüksəltmək, nəinki teatrda, incəsənətin digər sahələri ilə də məşğul olmalarına təşviq etmək və s. bu kimi mütərəqqi məqsədlər üçün çalışan sosial teatrın bir növüdür. İnklüziv teatr əlilliyi olan şəxslərin həyatlarını əhatə edən anlaşılmazlıqlar, çatışmazlıqlar, stereotiplər və mənfi yaşantılara qarşı fəal müdaxilə sistemi yaradır [11].

İnklüziv teatr adından da göründüyü kimi təkcə sağlamlıq imkanları məhdud uşaqları və əlilliyi olan gəncləri deyil, cəmiyyətdəki bu sahəyə maraq göstərən bütün şəxsləri əhatə edir. Çünki, əlillik və inklüzivlik anlayışı hələ də, bugünkü cəmiyyətdə ən mürəkkəb və səhv başa düşülən məsələlərdən biridir. Buna görə də, inklüziv teatr əlilliyi olan şəxslərin həyat keyfiyyətinin yaxşılaşdırılması və onların sosiallaşması üçün resurslarını ortaya qoyur. Onların da digər fərdlər kimi bütün imkanlardan və hüquqlardan tam sərbəst şəkildə istifadə etmələrinə şərait yaradır, onların həyatın hər anında fəaliyyətlərini dəstəkləyir.

İnklüziv teatr özündə sosial sahənin bütün istiqamətlərini birləşdirir. Inklüzivlik hər şeyi əhatə edən bir təcrübə kimi, fərqli qabiliyyətlərə sahib insanların görünən və hissə edilən bir şəkildə "fərqli" kimi etiketlənməsinin əksinə olaraq, "ümumiyyətlə inkişaf etmiş" fərd olaraq daha geniş cəmiyyətin məqsəd və vəzifələrinə mənsub olmaları, məşğul olmaları və aktiv şəkildə əlaqələndirilməsini təmin edir [3]. Daha çox dramaterapiyanın xarakteristik xüsusiyyətlərini özündə birləşdirən inklüziv teatr bir tərəfdən də təhsil draması və yaradıcı drama ilə də səsleşir. Buna görə də, bu sahədə tədqiqat aparən mütəxəssislər araşdırmalarını daha çox təhsil və əlilliklə bağlı problemlərin həllinə yönəltmişdilər.

İnklüzivlikdən danışarkən mütləq mənada sosial inklüzivlik fenomeninə də toxunmaq lazımdır. Sosial inklüzivlik, sosial təcridatın əksinə, sosial təcridətməyə səbəb olan (və ya səbəb olan) vəziyyətləri və vərdisləri dəyişdirmək üçün təsdiqedicə bir fəaliyyətdir [8]. Dünya Bankının qeyd etdiyi kimi, sosial inklüzivlik, şəxsiyyətlərinə görə dezavantajlı olan insanların cəmiyyətdə iştirak etmək qabiliyyətini, fürsətini və ləyaqətini artırma prosesidir [9]. Sosial-inklüziv teatrın inkişafına töhfə verən mütəxəssislər K.Amsden, N.Fedder, A.Volkas, V.Miller, S.Bailey, K. Knappenberger, P.Slade və s. hesab olunur.

Bu mütəxəssislər daha çox inkişaf zəifliyi olan, fiziki və zehni məhdudiyətləri olan, Autizm Sindromlu, Daun Sindromlu, Asperger Sindromlu uşaq və gənclərlə iş sahəsində bu kateqoriyadan olan uşaq və gənclərin problemlərinin terapevtik formatda həlli üçün yaradıcı dramaları inklüziv teatr vasitəsilə tətbiqinə üstünlük vermişlər. Klinik sosial işçi

olan K.Amsden və S.Bailey əlilliyi olan uşaq və gənclərin sosial-psixoloji cəhətdən rahatlatmaq məqsədi ilə sosial işdə psixodrama, yaradıcı drama, qrup terapiyası və danışmaq terapiyasını inklüziv teatr vasitəsilə improvizə etməklə problemin həllinə müsbət bəxşlər vermişlər.

İnklüziv teatrda beynəlxalq və yerli səviyyədə bir çox təşkilatlar məşğul olurlar. Qərbi Avropa və ABŞ-da HORA Teatrı, autizmlə uşaq və gənclər üçün Horizon Teatrı, Britaniya Konsulluğunun Inklüziv Teatr proyektləri, Graecae Teatr Şirkəti, Şəxsiyyət Teatr Şirkəti (Identity Theatre Company), Uppity Teatr Şirkəti, Detour Teatr Şirkəti, Maryland Əngəlsiz Teatr Şirkəti, Eşitmə məhdudiyətli şəxslər üçün Qərbi Hartford Milli Teatrı, Phamaly Teatr Şirkəti və s. misal göstərmək olar. Türkiyədə fəaliyyət göstərən inklüziv teatrlardan isə Tək Əlillər İncəsənət Mərkəzi, Gənc Əlillər Teatr Qrupu və s. daha çox aktivlikləri seçirlər.

Yerli təcrübəyə nəzər saldıqda, inklüzivliklə bağlı praktikasını olan bir çox yerli teatr, qurum və təşkilatın fəaliyyət göstərməsi sevindirici hal olaraq qiymətləndirilir. İlk olaraq, Azərbaycan Dövlət Kukla Teatrının nəzdində fəaliyyət göstərən "Oyun" teatru, "Küllüçə" və "Oyuq" teatr-studiyalarından danışmaq yerinə düşər.

"Oyuq" teatr-studiyası 2014-cü ildə təsis edilmişdir. Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların, talasemiyalı xəstələrin və qan çatışmazlığından əziyyət çəkən uşaqların problemlərini, uşaqların müdafiəsi məsələlərini qabartmaq və cəmiyyəti bu yöndə maarifləndirmək məqsədilə aksiyalar, tədbirlər, tamaşalar təşkil etmişdir. "Küllüçə" teatr-studiyası 2019-cu ildə yaradılmışdır.

Sağlamlıq imkanları məhdud, istedadlı uşaq və yeniyetmələrin cəmləşdiyi bu teatr-studiyası həssas qrupdan olan balacaların cəmiyyətə inteqrasiyası, onların müxtəlif istiqamətlərdə bilik və bacarıqlarını nümayiş etdirməsini reallaşdırır. "Oyun" teatrının da əsası 2019-cu ildə qoyulmuşdur. Əlilliyi olan, səhnə bacarıqlı həvəskar gənclərdən ibarət teatrın təşkilində məqsəd əlilliyi olan istedadlı insanların öz yaradıcılıq imkanlarını nümayiş etdirmələrinə şərait yaratmaqdır. Bununla həssas qrupdan olan vətəndaşlarımızın cəmiyyətə inteqrasiyası daha da genişlənilir, onlar özlərini sərbəst şəkildə ifadə imkanı qazanırlar [12].

"ƏSA" teatru 2016-cı ildə ilk olaraq fiziki məhdudiyətli şəxslərdən ibarət bir teatr təşkilatı kimi, daha sonra isə həvəskar və teatrda maraqlanan cəmiyyətin digər üzvlərini də hədəf kontingentinə çevirərək Azərbaycanda ilk Inklüziv Teatrın əsasını qoydular. Başlanğıcda yalnız fiziki məhdudiyətli şəxslərin problemlərini işıqlandıran "ƏSA" teatru, sonradan cəmiyyətə narahət edən və daha çox düşündürən problemləri də öz tamaşalarına daxil edərək onları əks etdirməklə ifa etməyə başladılar. Bir-birindən dəyərli və maraqlı, düşündürücü ssenariləri ilə fəaliyyətlərini davam etdirməkdədirlər.

Britaniya Konsulluğunun Azərbaycan nümayəndəliyinin həyata keçirdiyi uzunmüddətli "Limitsiz" ("Unlimited") proqramı əlilliyi olan və olmayan peşəkar və həvəskar aktyorları bir araya yığaraq sərbəst səhnə fəaliyyəti ilə cəmiyyətə öz mesajlarını ötürərək heç bir arzusunun və istəyinin limitli olmadığını, hər bir kəsin bu həyatda zəhmət çəkərək istədiyini pilləyə gələ biləcəyi haqqında maraqlı çıxışlar etdilər.

Bundan başqa inklüzivliklə bağlı teatr layihələri həyata keçirən təşkilatlara Ritual Mobil Teatr Laboratoriyasını, YPEER Azərbaycanı və s. göstərmək olar.

Sosial işlə sosial teatrın əlaqəsinə nəzər yetirsək görürük ki, hər ikisi sosial məsələlərin və problemlərin həllinə nail olmaq üçün potensiallarını ortaya qoyaraq nəticənin müsbət istiqamətə köklənməsinə çalışırlar. Hər ikisinin də hədəf qrupu geniş çərçivədə cəmiyyət, məhdud formada isə cətin həyat şəraitinə düşər olmuş, həssas əhali qrupudur. Sosial işdə istifadə olunan rol oyunları sosial teatrın bir ərmağanı kimi keys-menecmentə hər zaman öz töhfəsini verir.

Cəmiyyət həyatının bütün sahələrində inklüzivliyin formalaşması üçün mesaj göndərən Inklüziv Teatrda cəmiyyətdən təcrid olunmuş əlilliyi olan şəxslərin özgüvənlərini

artırılması, sosial həyatda fəaliyyətlərinin meydana gəlməsi, cəmiyyətə inteqrasiya olmaları baxımından sosial işlə eyni missiyanı yerinə yetirmiş olur. Sosial işdə əlilliyin sosial modeli bu proses ilə birbaşa bağlıdır [2]. Bu teatrda əlilliyi olan şəxslərin, gənclərin cəmiyyətin digər fərdlərinə göndərdikləri dərin mesajlar, nəsihətlər həm əlilliyi olan gənclərin həyata tutunmasına, heç vaxt çətinliklərə boyun əyməmələrinə, daim inkişafda və irəliyə doğru inamla addımlamalarına, həmçinin problemləri olan digər şəxslərə də problemlərinin öhdəsindən gəlmələri istiqamətində bir növ yollarına işıq tutmuş olurlar.

Sosial işlə sosial teatrın bütün növləri insanların maariflənməsi, böhranlı-travmatik situasiyalardan qurtarmaları, həyatlarında əsas söz sahibinin özləri olması, haqsızlıqlara susmamaları, hüquqlarını hər zaman tələb etmələri və öz dəyərlərini bilmələri, hər nə olursa olsun, özlərini, dünyadakı hər bir şeyi sevməyi, onlara sevgilə, şəfqətlə davranmağı aşılayır, çünki sosial iş və incəsənətin harmoniyası nəticəsində müalicəvi-terapevtik çalarlar insanlara etikanın və estetikanın əsrarəngiz formaları vasitəsilə ötürülür.

Sosial teatrın fərdin və cəmiyyətin həyatında əvəzsiz rolu danılmazdır. Cəmiyyətin sağlam köklərə malik olması, onun genezisindən, milli-mənəvi dəyərlərindən tutmuş müasir mövcudluq məsələləri, cəmiyyət həyatının yeniliklərinə qədər bütün məsələlərə istinad edir. Sosial teatrın əslində bütün növləri insanların dünyagörüşü, sosial mənliyi, cəmiyyət həyatında tutduğu mövqeyi və icra etdiyi rolları inkişaf etdirmək və hərtərəfli inkişaf etmiş insanın sağlam, kreativ, innovativ düşüncə ilə sağlam cəmiyyəti formalaşdırmasına kömək etməkdir. Bunun üçün bu şəxslərin vəzifələrin yerinə yetirilməsi, problemlərin həllinə qatqı sağlamaq naminə Sosial teatr öz imkanlarını artırır və davamlı olaraq inkişaf edir.

REFERENCES:

1. *Law of the Republic of Azerbaijan on Accession to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Baku, October 2, 2008, № 686 - IIIQ
2. *World Health Organization (2007). International Classification of Functionality, Disability and Health, Version for Children and Youth (ICF-CY) Geneva: WHO*
3. "Disability Barriers | Disability and Health | NCBDDD | CDC". *Centers for Disease Control and Prevention*. 2018-02-05
4. *Evreinov, N. (1927). The Theatre in Life, New York, Harrap.*
5. *Jones, P. (2007). Drama As A Therapy: Theatre As Living, New York, Brunner-Routledge.*
6. *Moreno J.L. (1983). The Theatre of Spontaneity, Beacon House Inc., Pennsylvania.*
7. *Pedagogy of The Oppressed/Paulo Freire, The Continuum Publishing Corporation New York. 1982, 183 p.*
8. *Thomas, Leah, "Structural Inclusion Tools for Theatre Teaching Artists" (2018). Electronic Theses and Dissertations, 2004-2019. 5860.*
9. *World Bank (2013). Inclusion Matters: The Foundation for Shared Prosperity. Washington, DC: World Bank.*
10. *International Group Psychotherapy and Psychodrama E-Journal, 2017, 48 p.*
11. *Art / culture development / our history / art of disability // https://www.britishcouncil.org/*
12. *Puppet Theater // https://www.kuklateatri.az/content/az/11*

Received date: 14.12.2020

Revised date: 19.01.2021

Accepted date: 27.02.2021

UDC 159.9.072
DOI: 10.34671/SCH.BSR.2021.0501.0006



©2021 Контент достъпен според лицензията CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ЦВЕТОВИ АСОЦИАЦИИ И БИОГРАФИЧЕН ХОРИЗОНТ В КАУЗОМЕТРИЯТА

© Авторът(е) 2021
ORCID: 0000-00003-1031-5180

КИРИЛОВ Кирил Найденов, докторант по педагогическа и възрастова психология
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
(4027, България, Пловдив, бул. „България“, №236, e-mail: drkirilov@gmail.com)

Анотация. Цел на нашето изследване е проучване на възможността за въвеждане на два нови каузометрични показателя: «стандартизиран цветови спектър», свързан с използваните цветови асоциации за събитията, и «биографичен хоризонт». Тази цел определи и основните ни задачи: 1. Да се дефинират и операционализират показателите «стандартизиран цветови спектър» и «биографичен хоризонт». 2. Да се изследва тяхната приложимост в каузометрията и се осъществи необходимият доказателствен статистически анализ. 3. Да се изследва ролята и значимостта на нововъведените показатели за интерпретацията на каузометричните резултати. Бяха изследвани 108 лица на възраст между 40 и 65 години, разпределени по възраст в две групи - от 40 до 49 и от 50 до 65 навършени години, по биологичен пол - жени и мъже, и по образователен ценз - с образование до завършено средно и с образование над средно. Оказа се, че показателят «стандартизиран цветови спектър» зависи от календарната възраст на изследваните лица, а «биографичният хоризонт» - от очакваната продължителност на живота и календарната възраст на изследваните лица при хронологично последното съобщено от тях събитие при каузометричното изследване. В същото време, не бяха установени значими линейни корелации между двата предлагани показателя, както бе хипотетично предположено в началото. Получените резултати, както и проведените статистически анализ ни позволяват да направим извода, че нововъведените от нас и посочени по-горе каузометрични показатели определено имат потенциал да заемат своето място в каузометрията - както при интерпретацията на резултатите в диагностичен план, така и при възможното им използване в психотерапевтичната практика.

Ключови думи: психология, психологическо време на личността, причинно-целева концепция, каузометрия.

COLOUR ASSOCIATIONS AND BIOGRAPHICAL HORIZON IN CAUSOMETRY

© The Author(s) 2021

KIRILOV Kiril Naidenov, PhD candidate in Pedagogical and Developmental Psychology
Plovdiv University „Paisii Hilendarski“
(4027, Bulgaria, Plovdiv, 236 Bulgaria Blvd., e-mail: drkirilov@gmail.com)

Abstract. The aim of our study is to reveal the possibility of introducing two new causometric indicators: „standardized colour spectrum“, associated with the colour associations used for events, and „biographical horizon“. This goal also defined our main tasks: 1. To define and operationalize the indicators „standardized colour spectrum“ and „biographical horizon“. 2. To study their applicability in causometry and perform the necessary evidentiary statistical analysis. 3. To study the role and significance of the newly introduced indicators for interpretation of causometric results. We examined 108 persons aged between 40 and 65 years, divided by age into two groups - from 40 to 49 and from 50 to 65 years of age, biological sex - women and men, and educational qualifications - with education to secondary and education above it. It turned out that the indicator „standardized colour spectrum“ depends on the chronological age of the respondents, and the „biographical horizon“ - on life expectancy and chronological age of the respondents at the chronologically last event they reported in the causometric study. At the same time, no significant linear correlations were found between the two proposed indicators, as was hypothetically assumed at the beginning. The obtained results, as well as the conducted statistical analysis allow us to conclude that the newly introduced by us and the above-mentioned causometric indicators definitely have the potential to take their place in causometry - both in the interpretation of results in diagnostic terms and in their possible use in psychotherapeutic practice.

Keywords: psychology, psychological time of personality, goal-and-causal theory of psychological time, causometry.

ЦВЕТОВЫЕ АССОЦИАЦИИ И БИОГРАФИЧЕСКИЙ ГОРИЗОНТ В КАУЗОМЕТРИИ

© Автор(ы) 2021

КИРИЛОВ Кирил Найденов, докторант по педагогической и возрастной психологии
Пловдивский университет им. П. Хилендарского
(4027, Болгария, Пловдив, бул. „България“, №236, e-mail: drkirilov@gmail.com)

Анотация. Целью нашего исследования является изучение возможности введения двух новых каузометрических показателей: «стандартизованный цветовой спектр», связанный с цветовыми ассоциациями, используемыми для событий, и «биографический горизонт». Эта цель определила наши основные задачи: 1. Определить и операционализировать показатели «стандартизованный цветовой спектр» и «биографический горизонт». 2. Изучить их применимость в каузометрии и провести необходимый статистический анализ. 3. Изучить роль и значение новых показателей для интерпретации каузометрических результатов. Обследовано 108 человек в возрасте от 40 до 65 лет, разделенных по возрасту на две группы - от 40 до 49 и от 50 до 65 лет, биологическому полу - женщины и мужчины, и образовательной квалификации - со средним образованием и образованием выше среднего. Оказалось, что показатель «стандартизованный цветовой спектр» зависит от календарного возраста обследуемых лиц, а «биографический горизонт» - от ожидаемой продолжительности жизни, и календарного возраста обследуемых лиц на хронологически последнем событии, о котором они сообщили в каузометрическом исследовании. В то же время, между двумя предложенными показателями не было обнаружено значимых линейных корреляций, как предполагалось изначально. Полученные результаты, а также проведенный статистический анализ позволяют нам сделать вывод, что введенные нами и упомянутые выше каузометрические показатели определенно имеют потенциал занять свое место в каузометрии - как в интерпретации результатов в диагностическом плане, так и в их возможное использование в психотерапевтической практике.

Ключевые слова: психология, психологическое время личности, причинно-целевая концепция психологического времени, каузометрия.

ВЪВЕДЕНИЕ

Постановка на проблема в общ вид и неговата връзка с важни научни, приложни и практически задачи.

Исторически погледнато, първата публикация, свързана с причинно-целевата концепция и методиката каузометрия, се появява в началото на 80-те години

на миналия век [1]. През 1984 г. излиза монографията «Психологическо време личности» [2], където Головаха и Кроник подробно разглеждат предлаганата от тях концепция, както и начина на нейното операционализиране. През 1985 г. Кроник разширява значението на каузометричното изследване, като го свързва с жизнената продуктивност на човека [3]. По-нататък Кроник продължава развиването на идеите, свързани с каузометрията както като диагностичен, така и като психотерапевтичен метод - а в края на 80-те се включва и още един автор, който в последствие ще стане един от основните партньори на Кроник - Рашад Ахмеров [4-6]. В края на 80-те години на миналия век, новата концепция и методология се оказват много продуктивни, не само благодарение на Кроник и Ахмеров, които интензивно продължават да публикуват редица свои изследвания [7-13], но и на множество други автори [14-17]. През 90-те години на миналия век причинно-целевата концепция, каузометрията и нейната компютърна версия (LifeLine®) търпят бурно развитие, като се включват множество учени, особено след излизането на книгата «LifeLine и другите нове методи психологии жизненного пути» под редакцията на Кроник [18]. През 1998 г. излиза книгата «Кризисни състояния» [19], в чиято четвърта глава «Техногенните катастрофи и жизненият път на личността» е описано психологическо изследване на ликовдаторите на аварията в Чернобилската АЕЦ, с препоръка да се използва психотерапия, ориентирана към реконструкция на бъдещето и е приложена схемата за анализ на стадия на отношението към стрес-събитието, развита по-рано от Кроник и Ахмеров. Година по-късно Кроник, съвместно със свои колеги, публикува статия, в която дава по-подробно обяснение на начина на използване на програмата LifeLine при психотерапевтичното въздействие върху жертвите на Чернобилската катастрофа [20].

Анализ на последните изследвания и публикации, в които са разгледани аспекти на подобен проблем, и на базата на които се обосновава и автора; отделяне и аотиране на неразрешените аспекти в хода на емпирически анализ на проблема. През първата декада на новия век използването на каузометрията в диагностичен и психотерапевтичен план продължава да се развива, което е свързано с множество публикации на различни автори, показващи възможностите на метода в множество направления, свързани с практиката. Особено място заема монографията на Кроник и Ахмеров «Каузометрия: методи самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути.» [21], която бива преиздадена през 2008 г. По същото време излиза значима статия на Кроник, която въвежда ново понятие - «метаболична психотерапия» с помощта на каузометрия. «Метаболичната психотерапия (МП) е способ за лечение на психически разстройства с използване на методите и анализа на промените в субективната картина на жизнения път на пациента. Целта на МП се състои в това, да се оптимизират естествените процеси на преход на елементите на субективната картина на жизнения път от едни нива на актуалност и значимост към други. Тези процеси са подобни на обмяната на веществата в живия организъм, затова аз ги наричам психичен метаболизъм. Когато психичният метаболизъм се наруши е необходима помощ» [22, с. 215]. Една изключително интересна работа излиза през 2013 г., в която се използват различни методи на изследване, включително и индивидуална каузометрия. Основният проблем, разгледан в изследването, е свързан с инфантилизацията на младото поколение и избягването на ролите, характерни за периода на зрялата възраст [23]. По същото време излиза ключова статия на Улитенко, третираща сложността на субективната картина на жизнения път (СКЖП). Авторът дава определение за сложност на СКЖП, критерии, показатели и нива (включително статистически) [24].

2014 г. се оказва достатъчно богата на публикации,

свързани с използването на каузометричния анализ. За начало трябва да се спомене статията на Ахмеров, касаеща биографичния тренинг, чийто основен извод е, че към живота трябва да се подхожда творчески [25], статията на Левкова, откриваща връзки между сценарния анализ на Е. Бърн и причинно-целевата концепция на психологическото време на личността [26], статията на Вологодина и Рошина, свързана с изследване на особеностите на когнитивния статус на болни от депресия и апробация на каузометрията за изследване на афективната патология [27], както и още една статия, свързана със сложността на СКЖП на личността [28].

През 2015 г. се публикуват редица статии, свързани с каузометрията, като тук могат да бъдат отбелязани следните по-важни от тях: Стрижицка и Полякова изследват мотивите, свързани с грижата за следващите поколения, при хора с различен баланс на наситеност на събития в миналото и бъдещето [29]. Кроник и Ахмеров не само напомнят, че са едни от участниците в обогатяването на психогенеалогията, но и представят нови идеи, свързани с нея и «транспоколенната» каузометрия [30]. Ковальова пък изследва личностните типове, според времевата им ориентация. Тя използва не само каузометричния подход (определяне на времеви децентрации и личен времеви център), но и методика за определяне на тау-типа по Цуканов, както и въпросника на Зимбардо [31]. Голцова изследва юноши и девойки и потвърждава още веднъж хипотезата, че балансът между психологическа и календарна възраст е предпоставка за личностно благополучие [32].

През 2018 г. А. Кроник публикува монографията «How young are you?: Understanding psychological age, time, causometry to create meaningful, harmonious, productive lives.» [33], в която прави цялостна ретроспекция на най-важните постижения в областта на причинно-целевата концепция и нейният операционализиран вариант - каузометрията.

Във връзка с нашата работа в областта на каузометричния анализ - както в теоретичен план, така и на практика, са публикувани три статии през 2019 г. [34-36], както и четири статии през 2020 г. [37-40], като последната е в съавторство с А. Кроник.

Все пак, необходимо е да се посочи, че независимо от голямото многообразие от проучвания през последните четири десетилетия, свързани с възможностите на каузометричния анализ, ние не откриваме източници, в които да се разглеждат и изследват предложените от нас по-долу каузометрични показатели по начина, представен в настоящата публикация - «стандартизиран цветови спектър» за цветовете асоциации, и «биографичен хоризонт».

МЕТОДОЛОГИЯ

Формиране целите на статията (постановка на задачата). Цел на нашето проучване е изследване на възможността за въвеждане на два нови каузометрични показателя: «стандартизиран цветови спектър», свързан с използваните цветове асоциации за събитията, и «биографичен хоризонт». Тази цел определи и основните ни задачи: 1. Да се дефинират и операционализират показателите «стандартизиран цветови спектър» и «биографичен хоризонт». 2. Да се изследва тяхната приложимост в каузометрията и се осъществи необходимият доказателствен статистически анализ. 3. Да се изследва ролята и значимостта на показателите «стандартизиран цветови спектър» и «биографичен хоризонт» при интерпретация на каузометричните резултати.

Използвани методи, техники и технологии. Беше проведено цялостно каузометрично проучване в ръчния му вариант сред представителна извадка, при $N = 108$ ИЛ (включени са само успешно и цялостно преминалите изследването). Каузометричното изследване преминава през различни етапи. Един от главните е определянето на най-важните събития за жизнения път на ИЛ (между 15 и 21 на брой), като събитията се датират. На опреде-

лен етап от изследването ИЛ трябва да «оцветят» посочените от тях събития с един от осемте основни цвята от теста на Люшер, след което те ранжират цветовете според предпочитанията си за «приятност». Настоящото изложение се фокусира върху ранжирането на цветовете, при оцветяването на събитията, според цветовите асоциации на ИЛ за тях, датирането на последното посочено събитие и очакваната продължителност на живота (ОПЖ) на ИЛ.

Всички ИЛ са на възраст между 40 и 65 години (средна зряла възраст; $\bar{X} = 49.6$; $\sigma = 8.0$). Тяхното местоживее-не е в 24 различни населени места в България (областни градове, градове и села). ИЛ бяха разделени на подгрупи според критериите «календарна възраст», «биологичен пол» и «образователен ценз» както следва: А-група - на календарна възраст между 40 и 49 навършени години (62 ИЛ) и Б-група - на календарна възраст между 50 и 65 навършени години (46 ИЛ); жени (69 ИЛ) и мъже (39 ИЛ); с образование до завършено средно - \leq СО (50 ИЛ), и с образование над средно - $>$ СО (58 ИЛ).

Първичните данни са събрани от автора на проучването. В изложението по-нататък нашата работа ще бъде представена в съответствие с поставените цел и задачи.

При определяне на цветовите асоциации за събитията бе следвана процедурата, предвидена в каузометрията. По такъв начин, за всяко изследвано лице получаваше набор от събития, «оцветени» в един или друг цвят от осемте основни цвята от теста на Люшер: сив, син, зелен, червен, жълт, виолет, кафяв, черен (дава се «цветова бланка» с посочените цветове, под формата на цветни квадратчета). След преминаване на тази процедура, ИЛ ранжират цветовете по «приятност». Разбира се, по-нататък, изследването би могло да протече чрез определяне на цвета, който се среща най-често, след това следващия по честота и т.н. Но това би ни отвело в посока, която не е цел на проучването. Тогава възникна идеята да се стандартизира «спектърът» от цветове по такъв начин, че да може чрез този «стандартизиран цветови спектър» да се сравняват получените резултати не само между отделните лица, но и за цели групи от такива. Тази необходимост се определяше и от факта, че ИЛ посочваха различен брой събития (между 15 и 21) при каузометричното изследване. Посочените причини доведоха до въвеждането на нова каузометрична величина, наречена «стандартизиран цветови спектър».

И така, след като цветовете са ранжирани, се провежда „обратната“ процедура - на цвета с най-малък ранг (най-приятният за дадено изследвано лице цвят) се съпоставя енергетично най-богатият цвят от видимия светлинен спектър - виолетовият. Следват (определени според ранжирането): син, синьозелен, зелен, жълтозелен, жълт, оранжев и червен. Всъщност, това представлява и стандартизацията на цветовия спектър на събитията. Самият спектър се представя в координатна система (със съответния цвят), на абсцисата на която са разположени цветовете от видимия спектър, а на ординатата - процентът от събития, оцветени в даден цвят, но в логаритмична скала (в случая е използван десетичен логаритъм). Последната се използва за по-добра компактност при представяне на резултатите, без да променя същността на отношенията между тях. Така, с помощта на стандартизирания цветови спектър, могат да се правят сравнения между ИЛ за емоционалното виждане на живота им като цяло в момента на изследването. Освен това, стандартизираният цветови спектър е едно добро нагледно пособие, подпомагащо психотерапевтичното въздействие, при нуждаещи се пациенти.

За нас представляваше интерес и отговорът на въпроса «До каква степен (цялост) ИЛ «виждат» целия си жизнен път в събитийно отношение?», в зависимост от субективно определената от тях очаквана продължителност на живота. Тук възникна необходимостта от въвеждане на нова каузометрична величина, която нарекохме «Биографичен хоризонт» (БХ). Съвсем естествено,

сметохме за необходимо да изследваме отношението между календарната възраст на която са, или ще са, ИЛ при хронологично последното съобщено от тях събитие, спрямо ОПЖ, измерено в проценти.

Разбира се, беше предположено, че хронологично първото съобщено от ИЛ събитие, повлиява в голяма степен цялата субективна картина на жизнения път на даден човек. Позволихме си да наречем този каузометричен показател «входно събитие». Предвид посоченото предположение, бе проведено и съответното изследване, при което се направи и контент-анализ на входните събития, съобщени от ИЛ, в дадената извадка. Резултатите от това изследване, макар и да представляват интерес, излизат извън рамките на настоящата публикация поради факта, че входното събитие не корелира с предлаганите тук каузометрични показатели.

Така формулираните две нови каузометрични величини - «стандартизиран цветови спектър» и «биографичен хоризонт», както предпологахме, щяха да внесат корекции в цялостното интерпретиране на каузометричните резултати, получени при стандартната методика. Логично е да се предпостави, че ИЛ с изтеглен наляво стандартизиран цветови спектър (т.е., виждат живота си в по-благоприятна светлина, поне в емоционален план), ще определят по-голяма ОПЖ, а вероятно и ще имат по-голям биографичен хоризонт. Тази хипотеза се нуждаеше от проверка, защото, ако се потвърди, това ще означава, че повечето каузометрични величини ще са повлияни от тази емоционална нагласа - и обратно: ако стандартизираният цветови спектър е изтеглен надясно, то тяхната очаквана продължителност на живота ще е сравнително по-малка, а съответно и биографичния им хоризонт. Трябва да се има предвид обаче, че ОПЖ участва в определянето на трите показателя на психологическата възраст [40], а оттам влияе и на цялата каузометрична картина при изследването. Не трябва да се забравя също, че всички определяни величини са моментни - към момента на изследването, и могат да се различават в някаква степен в следващ момент на изследване. Устойчивостта/възпроизводимостта на получените данни предстои да бъде изследвана и установена чрез по-мощни изследвания в бъдеще.

Предвид горните съображения, емпиричното изследване премина през три етапа:

1. Конституиращ етап.

1.1. Първичните данни (конкретните, и в необходимия обем) бяха събирани около 2 години - основно през 2018 и 2019 г. (до края на февруари 2020 година). Всички ИЛ, включени в проучването, дадоха своето съгласие да участват в него, а някои сами пожелаха това.

1.2. Общото количество ИЛ е над 160, но резултатите на само 108 са включени тук, по посочените по-горе причини.

2. Етап на обработка на резултатите от изследванията.

2.1. Получените първични сурови данни бяха въвеждани в специално създаден от нас файл в MS Excel, а след това същите бяха проверявани и въвеждани за обработка и сравнение в програмата IBM SPSS Statistics (версия 22).

2.2. Важно е да се подчертае, че обработката на резултатите при тези две величини, както и голяма част от останалите каузометрични такива, се осъществява без присъствието на ИЛ. Едва след това, ако става въпрос за клиенти/пациенти, резултатите се интерпретират по съответния начин. Друга важна особеност, която би следвало да се спомене, е, че цялостната процедура по обработката на резултатите от каузометричното изследване в ръчен вариант е трудоемка и времеемка. Вярно е, че компютърният вариант на обработка на резултатите е изключително бърз, но има две основни слабости: необходимо е заплащане на лиценза за използване на програмата; програмата е лимитирана спрямо въвеждането на нови променливи/величини.

3. Етап на обсъждане на получените резултати (представя се отделно, на съответното място).

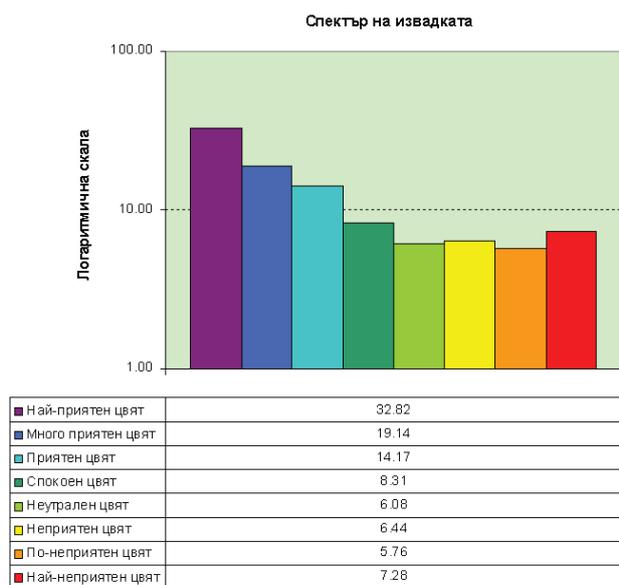
РЕЗУЛТАТИ

Изложение на основния материал на изследването чрез пълна обосновка на получените научни резултати.

Тук ще представим резултатите и тяхната обработка във възможно най-икономичен, но достатъчен за тълкуване вид.

Изследването на стандартизирания цветови спектър за цялата извадка показва изтегляне наляво - т.е., ИЛ предпочитат да оцветят посочените от тях събития в цветове, които са приятни за тях (или просто посочват приятни за тях събития). Това се потвърди и от факта, че разсейването на резултатите (измерено чрез стандартните отклонения за всеки цвят) е много по-малко за първите три посочени цвята («приятните») - в рамките на 1/4 до 1/3 от средните аритметични стойности, отколкото за останалите, където то бе числено съпоставимо със средните аритметични величини. Освен това, необходимо е и уточнението, че четвъртият и петият цвят при ранжирането Кроник и Ахмеров определят като «неутрални» [21, с. 116], докато тук ние предлагаме лека модификация за тях: четвъртият е наречен «спокоен», а петият - «неутрален».

По-долу показваме стандартизирания цветови спектър за цялата извадка с използване на десетичен логаритъм при логаритмичната скала, а числата в таблицата показват усреднения процент събития, посочени от ИЛ в дадения ранг от цветове при ранжирането им.



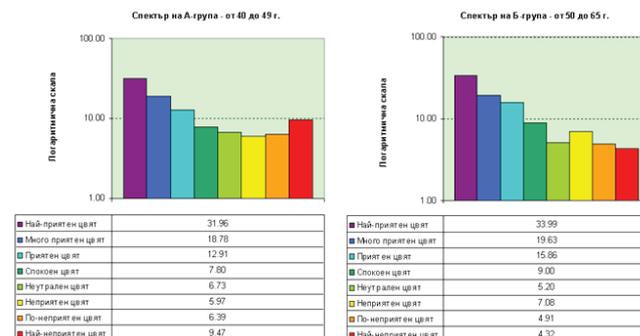
Фигура 1 - Стандартизиран цветови спектър за цялата извадка - в логаритмична скала и в проценти.

Разбира се, интерес представлява сравняването на стандартизираните цветови спектри при отделните подгрупи, определени по вече посочените критерии: по календарна възраст (А-група и Б-група), по биологичен пол (жени и мъже) и по образователен ценз (с образование до средно включително и с образование над средно). Определено може да се каже, че «изтеглянето» наляво на стандартизирания цветови спектър е характерно не само за цялата извадка, но и за отделните подгрупи, по посочените по-горе критерии.

При разглеждане на стандартизираните цветови спектри на ИЛ, разпределени по възраст - А-група (40-49 г.) и Б-група (50-65 г.) се установи, че има съществено различие при «най-неприятния» цвят - по-възрастните лица от Б-група съобщават средно с по 1-2 събития по-малко, оцветени в най-малко приятния за тях цвят ($p < 0.001$). Освен това, наблюдава се и съществено различие между тези две подгрупи и при един от «приятните» цветове - в

случая с ранг 3 ($p < 0.01$), за който ИЛ в Б-група показват средно с по 1 събитие повече, в сравнение с респондентите от А-група. Това се изразява и във факта, че ИЛ от А-група «оцветяват» средно общо 63.65 % от посочените от тях събития в първите три най-приятни цвята, докато тези в Б-група - 69.48 % от посочените от тях събития при каузометричното изследване.

Резултатът е показан графично на Фигура 2 по-долу. При останалите две двойки подгрупи - по биологичен пол и образователен ценз, съществени различия отсъстват и резултатите показват почти картината на цялата извадка, затова те няма да бъдат представени тук графично.



Фигура 2 - Стандартизиран цветови спектър за А-група и Б-група - в логаритмична скала и в проценти.

При установяване на биографичния хоризонт изглежда логично да се съобразим както с очакваната продължителност на живота - ОПЖ, така и, разбира се, с хронологичното датироване на последното посочено от ИЛ събитие. Основната ни идея беше да се определи докъде ИЛ виждат живота си в бъдещето - на каква календарна възраст те смятат, че ще се случи последното значимо събитие в живота им, както и ще определи края на вижданата към момента на изследването *събитийна биография* за всяко изследвано лице. Тук отново считаме за необходимо да напомним, че биографията на даден човек се състои именно от най-важните събития, които могат да бъдат съобщени (взема се предвид феномена „защита на биографията“), както и това, че съобщаването на събитието „моята смърт“ като последно, почти с нищо не променя цялостната биография на човека, освен ако смъртта не е „геройска“, желана, особена и представляваща естествен финал на цялата предшестваща биография. В проучваната тук извадка няма нито едно лице, което да е посочило като последно събитие, от всички най-важни в живота му, собствената си смърт.

Тук възниква методологичен проблем, който се състои в това, дали да се вземе предвид за начало раждането (когато то не е съобщено като първо събитие) и да се отчете хронологичния времеви период до времето на последното събитие, или началото - като време, да се отчита от първото съобщено събитие от ИЛ. Предвид получените резултати при настоящото изследване, както и факта, че ИЛ имат информация, в една или друга степен, за случилото се досега с тях (както и за раждането си), както и това, че при беседи с ИЛ се е изтъквало от тях, че не включват раждането си като важно събитие, защото то се подразбира, беше прието БХ - или, нека го наречем, цялостния БХ на ИЛ, включва всичко от раждането им до времето, в което (към момента на изследването) те посочват последното за тях най-важно събитие в живота им път. А по-нататък - „...по-нататък ще си живея живота в ежедневие и няма да се интересувам от нищо друго, освен от приятно прекарване на остатъка от отреденото ми време.“

Тази част от понятието „Биографичен хоризонт“, свързана с думата „хоризонт“, е определена от това, че интуитивно разбираемо за всички, или поне почти всички, че нещата се виждат до хоризонта, а след него - не е

ясно, по принцип, какво има. Докато първата компонента на въведения термин и величина - «биографичен» е определена от общоприетата събитийна картина за биографията на даден човек, както бе описано по-горе.

Трябва да се отбележи също, че БХ не е свързан с никакви свръхестествени възможности за предсказателство, а с възможностите на ИЛ за интуитивно моделиране и прогнозиране на жизнения им път, основани на „изминатото досега” и очакванията, целите, желанията и мечтите за предстоящото бъдеще.

И така, БХ - *биографичният хоризонт*, според представеното тук виждане, зависи, поне в „първо приближение”, от две величини - очакваната продължителност на живота и календарната възраст на конкретното изследвано лице в момента на последното, съобщено от него важно събитие в живота му, при каузометричното изследване. Ако се приеме, че общият брой съобщени събития от дадено ИЛ е n , тогава нека неговата календарна възраст бъде обозначена, в момента на n -тото събитие с $СAn$. Нека също обозначим очакваната продължителност на живота с L . Тогава, за да се получи числената стойност на БХ в проценти, ще бъде необходимо отношението $СAn / L$ да се умножи на 100.

В Таблица 1 ще бъдат показани резултатите за БХ - както за цялата извадка, така и по групи, в зависимост от посочените по-горе критерии за разделянето на ИЛ.

Таблица 1 - Биографичен хоризонт (в %) за цялата извадка и по групи, в зависимост от календарна възраст на ИЛ, биологичен пол и образователен ценз.

Показател		СAn	L	БХ
Група ИЛ				
Общо ИЛ	X	62.8	83.7	75.1
40-65г.; n = 108	σ	9.2	6.4	11.3
A-група	X	57.6*	83.4	69.0*
40-49г.; n = 62	σ	8.0	6.2	10.0
B-група	X	69.9*	84.1	83.4*
50-65г.; n = 46	σ	5.3	6.9	6.8
Жени	X	62.2	85.7*	72.4*
40-65г.; n = 69	σ	10.0	6.7	11.1
Мъже	X	64.0	80.3*	79.9*
40-65г.; n = 39	σ	7.6	4.2	10.2
≤ CO	X	62.3	85.5	72.9
40-65г.; n = 50	σ	8.8	6.6	9.5
> CO	X	63.3	82.2	77.0
40-65г.; n = 58	σ	9.6	5.9	12.5

* $p < 0.001$ (междугрупови различия: *между данните за A-група и B-група; *между данните за жени и мъже)

Тук \bar{X} е средната аритметична, σ - стандартно отклонение, а останалите съкращения/обозначения са със значението, посочено преди това в текста. Необходимо е да се отбележи, че за получаване на стойностите на величината L - очаквана продължителност на живота, е използван директен въпрос, съгласно методиката на Головаха и Кроник, с модификация на изказа, предложена от нас [35, с. 48], която е следната: «Моля да отговорите на въпроса, колко години очаквате, че ще живеете, ако всичко се стече за Вас благоприятно?».

При търсенето на корелации (по Пирсън), от една страна, между стандартизирания цветови спектър (както за цялата извадка, така и по отделните групи) и очакваната продължителност на живота, а от друга страна - между стандартизирания цветови спектър (както за цялата извадка, така и по отделните групи) и биографичния хоризонт, се оказа (и в двата случая), че такива липсват или са слаби ($r < 0.30$).

ОБСЪЖДАНЕ

Сравнение на резултатите с резултатите от други проучвания. Стремешът на настоящото конкретно изследване беше да се проучи възможността за въвеждане на нови каузометрични величини, които по естествен начин да доразвиват постигнатото в областта на каузометрията към настоящия момент. Поради тази причина ние поддържахме (и поддържаме) постоянна обратна връзка с един от основоположниците на каузометричния анализ - Александър Кроник, вече повече от две години. Проведените дискусии с Кроник, както и възможността да се възползваме от Архива на Международната асоци-

ация на каузометристите (МАК - <http://services1.ht-line.ru/infolane/index.php?act=board&topic=0&menumode=0>), чийто член е и авторът на настоящото изследване, ни даде възможност да бъдем постоянно информирани не само за последните, но и за всички значими постижения в разглежданата област.

Според авторите на причинно-целевата концепция, както и нейния операционализиран вариант - каузометрията, цветовете асоциации, свързани с посочените от ИЛ събития, показват доколко те са удовлетворени, и очакват в бъдеще да са, от живота, който са водили, или ще водят [21, с. 115-118]. В оригиналната методика ИЛ «оцветяват» посочените от тях най-важни в жизнения им път събития с помощта на осемте основни цвята от теста на Люшер. На тази база се правят и съответните тълкувания, относно частично осъзнаваното емоционалното отношение на ИЛ към всяко отделно събитие, както и към техния жизнен път, взет в неговата цялост. Разбира се, този начин на интерпретация предполага един добре изразен индивидуален подход към всяко изследвано лице. По наше мнение обаче, при изследване групи от ИЛ и сравняване на техните резултати именно в разглеждания аспект, е необходимо получената цветна събитийна картина да бъде стандартизирана по някакъв начин. Поради тази причина, идеята ни да се обърнем към естествен видим светлинен спектър, с неговите също 8 основни цвята, интуитивно изглеждаше перспективна, или поне трябваше да бъде проверена дали е такава. Тази идея беше анонсирана, в лична кореспонденция, пред А. Кроник, който се изказа определено позитивно за нея. Това ни мотивира да извършим съответното изследване, резултатите от което са представени по-горе.

Предложеният в настоящото изследване показател *стандартизиран цветови спектър* (SCS - от standardized colour spectrum), според нас, показва смисъла на съществуването си, както и възможностите за анализ на негова основа. Нещо повече: при достатъчно голяма извадка от ИЛ, би могло да се определят и съответните норми, които после да се използват за сравнение с конкретните резултати на дадено изследвано лице, обърнато се за психологическа помощ в кабинета на консултативния психолог и/или психотерапевт. Макар получената от SCS информация да представлява само малка част от цялостната такава при каузометричното изследване, то тя би могла да внесе, когато е приложимо, съответните корекции в интерпретацията на останалите каузометрични величини.

Нашите резултати, получени при посочената извадка и потвърдени статистически, показват, че SCS определено зависи от календарната възраст на ИЛ. Обратно, оказва се, че SCS не показва статистически достоверни различия при групите, определени според биологичен пол и образователен ценз. Възможно е това да е действително така, но само бъдещи изследвания в това направление ще покажат тенденциите с достатъчна достоверност за генералната съвкупност (например, *несъщественото различие* между SCS при жени и мъже е подкрепено статистически с $p = 0.09$).

Една възможна интерпретация за установената зависимост на SCS от календарната възраст на ИЛ е социалната обусловеност, предизвикана от значимите, при това с голяма скорост, промени в начина на живот на цивилизования свят през последните 30-35 години. Разбира се, това е само предположение, което тепърва предстои да бъде проверено. Достигането на календарна възраст 50 години е традиционно, социално, медицински и психологически натоварено с богата и разнообразна семантика - поне за България. Тук, разбира се, трябва да се има предвид и еманацията на многомерния конструкт „психологическа възраст“, значението и влиянието на който частично е засегнато в предишна наша публикация, съвместно с А. Кроник [40].

Изследваната от нас, предложена и нововъведена каузометрична величина «*биографичен хоризонт*» е инспирирана от факта, че проведохме отделно проучване,

свързано с хронологично първото посочено от ИЛ събитие. Това проучване обаче, излиза от рамките на настоящата тема, затова няма да се спираме на него. Все пак, може да се предположи, че цялото каузометрично изследване е до голяма степен лимитирано като информация именно от хронологично първото съобщено от ИЛ събитие (което нарекохме «входно събитие») и хронологично последното такова. Отделен момент на изследването е контент-анализът на въпросните събития. Оказва се обаче, че за разглежданите тук два нови предлагани каузометрични показателя, входното събитие не показва съществено влияние. В случая, желанието ни да обобщим информацията, свързана с календарната възраст на ИЛ в хронологичния момент на последното съобщено от тях събитие, ни наведе към идеята за техния „общ поглед“ върху жизнения им път. В крайна сметка, предположихме, ако човек предварително е съобщил (както е според последователността на етапите на каузометричното изследване), че се надява да живее 90 години, а последното съобщено събитие - също едно от най-важните в живота му, ще се случи, примерно, на 70-годишна възраст, то това означава, че той «вижда» жизнения си събитийен път не изцяло, а само донякъде, до определен събитийен времеви «хоризонт». Това ни накара да изследваме и сравним този «хоризонт» при проучването от нас ИЛ.

Посочените по-горе резултати, при изследване на биографичния хоризонт, показват данни, нуждаещи се от интерпретация. Установяват се съществени различия в стойностите на БХ както при двете подгрупи, определени по календарна възраст - А-група и Б-група, така и при тези, определени по биологичен пол - жени и мъже. Наблюдава се обаче съществена разлика във факторите, които влияят върху общия резултат за БХ.

Лицата от А-група, на календарна възраст между 40 и 49 навършени години, съобщават хронологично последното си събитие на възраст средно около 58 г. (57.6), докато ИЛ от Б-група съобщават хронологично последното си събитие на възраст средно около 70 г. (69.9). При това, няма съществено различие в очакваната продължителност на живота (L) между двете групи. Налага се да се направи извод, че БХ се влияе значимо от календарната възраст, но не и от очакваната продължителност на живота. Тоест, колкото по-млад календарно е даден човек, толкова по-малък процент от целия си събитийен жизнен път «вижда» той.

При разглеждане на показателя «биографичен хоризонт», в зависимост от биологичния пол на ИЛ, зависимостта се оказва точно обратната - БХ зависи значимо от очакваната продължителност на живота - L , (жените очакват да живеят статистически значимо повече), но не и от календарната възраст на ИЛ. В същото време, за изследваната извадка, образователният ценз не оказва влияние върху стойността на БХ.

Интерпретацията на посочените за БХ резултати изглежда, от една страна, много лесна, но от друга - предизвиква определени размисли, свързани с множество недоказани хипотези и предположения. Що се отнася до резултатите, свързани с календарната възраст, възникват въпроси: само по-малката календарна възраст ли предизвиква това «свиване» на БХ? Дали тук не се намесват редица социални фактори, оказващи много по-голямо влияние върху календарно по-младите от извадката? Възможно ли е да се предполага (към момента на изследването) характерна именно за тях «криза на безперспективност»? Ние не се наемаме да даваме каквито и да са категорични отговори на тези въпроси. Те остават открити - поне до момента, в който и други изследователи потвърдят или отхвърлят значимостта на тези резултати с помощта на солидни аргументи.

Резултатите за БХ, свързани със сравняването им при жените и мъжете, като че ли имат по-лесно обяснение: средната продължителност на живота на жените - както в България, така и в множество страни по света, е по-го-

ляма, което би могло да е известно на респондентите (дори и да не е напълно осъзнато). Това, като фактор, е вероятно да повлияе върху субективно декларираната по-висока очаквана продължителност на живота при тях. Предвид начина на определяне на БХ, то резултатите биха били обясними. Именно с по-малката разлика в очакваната продължителност на живота между жени и мъже можем да свържем и по-малката, но съществена, разлика (в процентно отношение) за стойностите на БХ.

Междинно, по-горе, от нас бе изказана хипотезата, че SCS - т.е., цялостната емоционална нагласа към жизнения път на ИЛ, вероятно ще повлияе на декларираната от тях очаквана продължителност на живота, както и на биографичния им хоризонт.

Оказа се, че тази хипотеза не се потвърждава - поне за настоящата извадка. И ако е необходимо да формулираме нова хипотеза за по-нататъшна проверка, която обаче да бъде проверявана съвместно със «старата», то тя би била такава: предполага се, че емоционалната нагласа към жизнения път на човека оказва по-малко или никакво влияние върху способността му да вижда живота си изцяло, като поредица от жизнено важни събития, определящи неговата биография. По наше мнение, и двете хипотези се нуждаят от по-пълна и комплексна проверка, при това не само с помощта на каузометричния анализ.

ИЗВОДИ

Изводи от изследването и разкриване на перспективите за продължаващи търсения и разработки в това научно направление. Ще си позволим да посочим следните изводи, разкриващи и перспективите за по-нататъшни търсения и разработки в това научно направление, разбира се, от позицията на познанията, с които разполагаме към настоящия момент:

1. Предвид изложеното по-горе, определено считаме, че причинно-целевата концепция за психологическото време на личността и нейният операционализиран вариант - каузометрията, са отворени системи, и, като такива, се нуждаят от развитие и обогатяване.

2. Предложените от нас два нови каузометрични показателя - «стандартизиран цветови спектър» и «биографичен хоризонт» представляват, според нас, естествени допълнения към каузометричния анализ, което, както считаме, се потвърждава от получените данни и доказателствен материал при настоящото проучване.

3. Определянето на стандартизирания цветови спектър предполага възможност не само за индивидуални, но и за групови изследвания и сравнения на резултатите, които да се използват както в теоретичен, така и в практически аспект, както в диагностичен, така и в психотерапевтичен план. Неговото визуализиране дава възможност да се «погледне» (в прекия и преносния смисъл) на емоционалните ни нагласи не само в конкретно определен момент от време (при изследването), но и в биографичен аспект.

4. Установяването на биографичния хоризонт при дадено изследвано лице, както и средните му стойности при група от такива, би могло да позволи осмислянето и обсъждането на редица други психометрични показатели, използвани в каузометрията. Това, считаме, ще доведе до използването на още един ракурс при интерпретацията на каузометричните резултати.

5. Според нас, представеното проучване представлява една поредна, макар и малка, крачка към обогатяването на каузометрията, която би могла да помогне в по-нататъшните евристични търсения на изследователите и прилагането на техните постижения в практиката.

Възможно е така представените от нас изводи да изглеждат претенциозно, но те отразяват нашето кредо, че «нищо не съществува, докато не бъде измерено» (твърдение, приписвано на датския физик Нилс Бор), както и че науката трябва да разполага с доказателства за твърденията си, за да може да прави достоверни прогнози.

REFERENCES:

1. Golovakha Ye.I., Kronik A.A. K izucheniyu motivatsii zhiznennogo puti lichnosti: metodika «prichinno-sledstvennoy svyazi» // Motivatsiya lichnosti (fenomenologiya, zakonomernosti i mekhanizmy formirovaniya). M.: Nauchno-issledovatel'skiy institut obshchey pedagogiki. 1982. S. 99-108.
2. Golovakha Ye.I., Kronik A.A. Psikhologicheskoye vremya lichnosti. Kiyev: Naukova dumka. 1984. 130 s.
3. Kronik, A.A. Kartina produktivnosti zhizni i yeye dinamika v samosoznanii lichnosti // Zhizn' kak tvorchestvo: Sotsial'no-psikhologicheskyy analiz. Kiyev: Naukova dumka. 1985. S. 265-277.
4. Kronik, A.A. O psikhoterapevticheskom effekte kauzometricheskoy diagnostiki // Razvitiye prikladnykh psikhologicheskikh issledovaniy i razrabotok. Tezisy dokladov. Krasnoyarsk. M.: Obshchestvo psikhologov SSSR. 1986a. S. 121-127.
5. Kronik, A.A. Vozmozhnosti otsenki effektivnosti sotsial'nykh proyektov cherez izmeneniye v sub'yektivnoy kartine zhiznennogo puti lichnosti // Teoretiko-metodologicheskiye problemy sotsial'nogo prognozirovaniya i sotsial'nogo proyektirovaniya v usloviyakh uskoreniya nauchno-tekhnicheskogo progressa. M.: Institut sotsial'nykh issledovaniy AN SSSR. 1986b. S. 186-202.
6. Akhmerov, R.A. Dinamika kartiny zhiznennogo puti v samosoznanii u invalidov // Psikhologicheskaya nauka i obshchestvennaya praktika: Sbornik tezisev. M.: Institut psikhologii AN. 1987. S. 197-199.
7. Akhmerov, R.A. Organizatsiya biograficheskogo treninga v usloviyakh psikhogigiyenicheskoy konsul'tatsii // Konstruktivnaya psikhologiya - novoye napravleniye razvitiya psikhologicheskoy nauki i praktiki. Tezisy dokladov. Krasnoyarsk: Krasnoyarskiy universitet. 1989. S. 29-33.
8. Akhmerov, R.A. K voprosu o zhiznennykh krizisakh // Mediko-biologicheskyy aspekt okhrany psikhicheskogo zdorov'ya. Tezisy dokladov Vsesoyuznoy konferentsii (s uchastiyem zarubezhnykh uchenykh). Tomsk: NII psikhicheskogo zdorov'ya TNC AMN. 1990. S. 14-15.
9. Kronik, A.A. Sub'yektivnaya kartina zhiznennogo puti kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya // Psikhologiya lichnosti i obraz zhizni. M.: Nauka. 1987a. S. 149-152.
10. Kronik, A.A. «Kartina zhizni»: vozmozhnosti prognoza // Zhiznenny put' lichnosti. Kiyev: Naukova dumka. 1987b. S. 247-258.
11. Kronik, A.A. Psikhovozrastnaya korrektsiya i biograficheskyy trening // Aktual'nyye voprosy psikhologii lichnosti. M.: I.P. AN SSSR. 1988. S. 229-241.
12. Kronik, A.A. Psikhologicheskyy vozrast i yego korrektsiya v biograficheskom treninge // Razumnaya organizatsiya zhizni lichnosti. Kiyev: Naukova dumka. 1989. S. 292-309.
13. Kronik, A.A. Izmeneniya okraski sub'yektivnoy kartiny zhiznennogo puti v protsesse yeye ob'yektivatsii // Teoriya ustanovki i aktual'nyye problemy psikhologii. Tbilisi: Metsniyereba. 1990. S. 143-151.
14. Ksenofontova, E.G. Otnosheniye k svoyemu proshlomu, nastoyashchemu i budushchemu, u lits s raznym urovnem sub'yektivnogo kontrolya // Problemy samoopredeleniya molodezhi. Tezisy dokladov. Krasnoyarsk: Krasnoyarskiy universitet. 1987. S. 141-145.
15. Golovakha, Ye.I. Zhiznennaya perspektiva i professional'noye samoopredeleniye molodezhi. Kiyev: Naukova dumka. 1988. 142 s.
16. Kopytov, A.G. Psikhologicheskoye konstruirovaniye i tekhnologiya psikhopraktiki // Konstruktivnaya psikhologiya - novoye napravleniye razvitiya psikhologicheskoy nauki i praktiki. Tezisy dokladov. Krasnoyarsk: Krasnoyarskiy universitet. 1989. S. 72-78.
17. Milovanov, YU.S. Ekspres-diagnostika zhiznennykh krizisov. Konflikt v konstruktivnoy psikhologii // Tezisy dokladov. Krasnoyarsk: Krasnoyarski universitet. 1990. S. 112-115.
18. Kronik, A.A. LifeLine i drugie novyye metody psikhologii zhiznennogo puti. Moskva: Progress-Kul'tura. 1993. 230 s.
19. Yur'yeva, L.N. Krizisnyye sostoyaniya. Dnepropetrovsk: Art-Press. 1998. 164 s.
20. Kronik A.A., Akhmerov R.A., & Speckhard A. Trauma and disaster as life disrupters: A model of computer-assisted psychotherapy applied to adolescent victims of the Chernobyl disaster // Professional Psychology: Research and Practice. 1999. Vol. 30(6). P. 586-599.
21. Kronik, A.A., i Akhmerov, R.A. Kauzometriya: metody samopoznaniya, psikhodiagnostiki i psikhoterapii v psikhologii zhiznennogo puti. M.: Smysl. 2003. 284 s.
22. Kronik, A.A. Metabolicheskaya psikhoterapiya s ispol'zovaniyem komp'yuternoy kauzometrii // Vremya puti: issledovaniya i razmyshleniya. Pod red. R.A.Akhmerova, Ye.I.Golovakhi, Ye.G.Zlobinoy, A.A.Kronika, D.A.Leont'yeva. Kiyev: In-t sotsiologii NAN Ukrainy. 2008. S. 215-233.
23. Shestopalova, Ye.N., Lesnikov, S.S., i Lesnikova, G.V. Gendernyye osobennosti antitsipatsii lichnostnogo budushchego // Fundamental'nyye i prikladnyye issledovaniya v sovremennom mire: Materialy IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Sankt-Peterburg. 2013. tom 3. S. 128-138.
24. Ulitenko, T.V. K probleme slozhnosti sub'yektivnoy kartiny zhiznennogo puti lichnosti // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2013. № 4(41). S. 272-273.
25. Akhmerov, R.A. Changes in Subjective Picture of Life Path after Biographic Training // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Science. 2014. N 7 (12). P. 2125-2132.
26. Levkova I.I. Spetsifika na psikhologicheskoto vreme v stsenaite na zhivota // Burgas: Upravlenie i obrazovanie. 2014. T. X (4). S. 59-64.
27. Vologdina, YA.O., i Roshchina, I.F. Osobennosti psikhologicheskogo vremeni lichnosti i kognitivnogo funkcionirovaniya pri affektivnoy patologii v pozdnem vozraste // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. 2014. t.3. №3. downl. from https://psyjournals.ru/psyclin/2014/n3/Vologdina_Roshchina.shtml.
28. Dvoretetskaya, M.YA., i Ulitenko, T.V. Slozhnost' sub'yektivnoy kartiny zhiznennogo puti lichnosti kak psikhologicheskaya peremennaya // Psikhologicheskoye nauki. Fundamental'nyye issledovaniya. 2014. №3. chast' 4. S. 851-855.
29. Strizhitskaya, O.YU., i Polyakova, M.K. Osobennosti generativnykh motivov u lyudey s razlichnoy vremennoy perspektivoy // Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii. 2015. № 9-10 (55). S. 54-60.
30. Kronik, A.A., i Akhmerov, R.A. Psikhogeneologiya: istoriya formirovaniya, pervyye eksperimenty i perspektivy razvitiya // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2015. № 3-4. S. 30-52.
31. Koval'eva, M.V. Lichnostnyye tipy vremennoy oriyentatsiy // Nauchnyy visnyk Pivdenoukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushyns'koho. Odesa: PNPUI im. K. D. Ushyns'koho. 2015. №4. S. 32-41. downl. from <http://www.dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4092/1/Kovaleva.pdf>.
32. Gol'tsova, A.A. Lichnostnyye cherty yunoshey i devushek, nedootsenivayushchikh, pereootsenivayushchikh i adekvatno otsenivayushchikh svoyy psikhologicheskyy vozrast // Yaroslavskiy psikhologicheskyy vestnik. 2015. № 6. S. 179-184.
33. Kronik, A.A. How young are you?: Understanding psychological age, time, causometry to create meaningful, harmonious, productive lives. Washington DC: New Academia Publishing. 2018. 134 p.
34. Kirilov, K.N. Prichinno-iselevata kontseptsiya za psikhologicheskoto vreme // Sbornik dokladi ot mezhdunarodna konferentsiya «Nauchnoto nasledstvo na L.I.Bozhovich, suvremennata psikhologiya na obrazovaniето i pozitivnata psikhologiya». Plovdiv: Plovdivski universitet. Universitet'sko izdatelstvo „Paisii Khilendarski“. 2019a. S. 193-200.
35. Kirilov, K.N. Sravnitelni analiz na metodiki za izsledvane na psikhologicheskata vuzrast v kauzometriyata // Balkansko nauchno obozrenie. 2019b. t. 3. № 3(5). S. 46-49.
36. Kirilov, K.N. Diagnostichno-konsultativni i psikhoterapevtichni perspektivi za prilozhenie na kauzometrichniya analiz v Bulgariya // Balkansko nauchno obozrenie. 2019c. t. 3. № 4(6). S. 54-59.
37. Kirilov, K.N. Sravnitelno prouchvane na rezultati ot kauzometrichen analiz i vuprosnika za vremeva perspektiva ZTPI // Balkansko nauchno obozrenie. 2020a. t. 4. № 2(8). S. 35-39.
38. Kirilov, K.N. Psikhoterapevtichno znachenie na analogiite pri interpretatsiya na kauzometrichni rezultati // Balkansko nauchno obozrenie. 2020b. t. 4. № 3(9). S. 49-55.
39. Kirilov, K.N. Metodi za opredelyane na psikhologicheskata vuzrast chrez kauzometrichen podkhod // Psikhologiya na razvitiето. Plovdiv: Plovdivski universitet. 2020c. br.3. S. 75-89.
40. Kirilov, K.N., Kronik, A.A. Vzaimosvyazi pokazately psikhologicheskogo vozrasta lichnosti i gipoteza uporyadochennosti sub'yektivnoy kartiny zhiznennogo puti // Balkansko nauchno obozreniye. 2020. t. 4. № 4(10). S. 33-38.

Received date: 22.12.2021

Revised date: 26.01.2021

Accepted date: 27.02.2021

UDC 378.018.43:159.954:316.642.3
DOI: 10.34671/SCH.BSR.2021.0501.0007



©2021 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА КАК ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

© Автор(ы) 2021

ORCID: 0000-0001-6313-2279

ResearcherID: AAG-8272-2021

ПЕРЕПЕЛЮК Татьяна Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии

*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины
(20308, Украина, Умань, ул. Садовая, 28, e-mail: tetiana.perepeliuk@udpu.edu.ua)*

ORCID: 0000-0001-7261-9871

ResearcherID: F-5465-2019

ГРИНЁВА Наталья Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии

*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины
(20308, Украина, Умань, ул. Садовая, 28, e-mail: nataliia.hrynova@udpu.edu.ua)*

Аннотация. В статье проанализированы научные труды зарубежных и отечественных учёных по проблеме творчества и интеллекта. Акцентируется внимание на когнитивных (интеллектуальных) теориях творческой деятельности личности. Выделены признаки творческой деятельности в учебном процессе высшего учебного заведения. На основе эмпирического исследования, используя метод анализа самооценки студентами собственных умений, навыков и способностей мы проанализировали результаты оценки когнитивного компонента творчества, который включает 8 способностей, умений личности. Полученные результаты исследования свидетельствуют о наиболее развитых творческих способностях студентов – умении фантазировать и ассоциативном мышлении. Приводится описание системы дистанционного обучения в Уманском государственном педагогическом университете имени Павла Тычины. Раскрываются возможности развития когнитивного компонента творческой деятельности студентов в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: когнитивный компонент, творчество, студент, обучение, развитие.

RESEARCH OF THE COGNITIVE COMPONENT AS A BASIS OF DEVELOPMENT CREATIVITY OF STUDENTS DURING DISTANCE LEARNING

© The Author(s) 2021

PEREPELIUK Tetiana, PhD of Psychological, associate professor
of the Department of Psychology

*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(20308, Ukraine, Uman, Sadova St., 28, e-mail: tetiana.perepeliuk@udpu.edu.ua)*

HRYNova Nataliia, PhD of Psychological, associate professor
of the Department of Psychology

*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(20308, Ukraine, Uman, Sadova St., 28, e-mail: nataliia.hrynova@udpu.edu.ua)*

Abstract. The article analyzes the scientific works of foreign and domestic scientists on the problem of creativity and intelligence. The attention is focused on the cognitive (intellectual) theories of the creative activity of the individual. The signs of creative activity in the educational process of a higher educational institution are highlighted. On the basis of empirical research, using the method of analyzing students' self-assessment of their own skills, abilities, and abilities, we analyzed the results of assessing the cognitive component of creativity, which includes 8 abilities, personality skills. The results of the study indicate the most developed creative abilities of students – the ability to fantasize and associative thinking. The description of the distance learning system at Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. The possibilities of the development of the cognitive component of the creative activity of students in the conditions of distance learning are revealed.

Keywords: cognitive component, creativity, student, learning, development.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными или практическими заданиями. Современное высшее образование имеет огромные возможности в выборе технологий, средств и способов обучения студентов, в ходе которого будет непосредственно развиваться его когнитивная сфера. Общие тенденции развития имеют как прогрессивный так и регрессивный характер протекания, что приводит к интенсификации и поиску новых способов преодоления кризисных ситуаций развития, стимуляции и активизации человеческой деятельности, конкретно во время учебно-профессиональной деятельности, что способствует более успешной реализации человеческих ресурсов и раскрытию творческого потенциала отдельной личности. Исследование творчества, его критериев, особенно в сфере науки и образования, есть проблема многогранная, которая взаимосвязана с развитием человеческого потенциала в какой-либо сфере развития общества и личности в частности.

В процессе профессиональной подготовки будущих учителей, психологов, социальных педагогов и т. д., особое внимание уделяется развитию личности, в частности как будущего исследователя. Подготовка такого

специалиста является важной составляющей высшего образования, так как личность, обладающая гибкостью мышления, отличается креативностью решения, способна нестандартно решать задачи и развивать в дальнейшем дивергентное мышление, изменения, которые постоянно происходят в социуме, образовательной среде, способна находить адекватные формы организации процесса в котором находится, обновляет собственные знания, умения, совершенствует профессиональные качества и свойства – способна креативно подходить к решению какой либо проблемы собственного развития как личности и как профессионала.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы; выделение неисследованных ранее частей общей проблемы. В психологии существует различные теории объяснения механизмов творческого процесса личности, её детерминант, направлений, видов и компонентов. Наше исследование посвящено изучению когнитивного компонента творческой личности, поэтому мы обращаем внимание на когнитивные (интеллектуальные) теории творчества.

Ученый Г. Альтшуллер [1] описывает творчество как норму человеческого бытия, соответственно твор-

ческие способности есть у всех людей, а их проявление зависит от общественных потребностей. Творческий процесс это то, что спонтанно возникает и завершается, позволяет личности реализовать свои способности к творчеству.

Н. Карпенко [2] отмечает, что отдельные виды мышления принимают участие в процессе творческого инсайта. При решении сложных аналитических проблем они формируют два механизма: 1) янусианское мышление; 2) «одновременное видение», необходимое для решения сложных проблем. Янусианское мышление предполагает способность активно обсуждать две противоположные вещи одновременно и поэтому отрабатывать параллельно два несовместимых взгляда на предмет. Одновременное видение составляет психометрический подход, который генерирует инсайт, связанный с суперсовременными навыками решения проблемы.

В большинстве научных концепций творчество связывают с креативностью, которая имеет неоднозначную трактовку – «творю, создаю, порожаю, вырастаю, возникаю, получаю значение, превращаюсь». Сфера творчества, творческих способностей, креативности, творческого потенциала сложная для исследований и вызывает множество дискуссий и споров, поскольку эмпирическое поле фактов, относящихся к данной проблеме, очень широко.

К ним относят различные психические явления и процессы - мышление, эмоции, память, воля, способности, предпосылки к творчеству, мотивацию, личностные качества и другое (Л. Выготский [3; 4], В. Дружинин [5], Е. Ильин [6], В. Клименко [7], Н. Лейтес [8], А. Матюшкин [9], О. Музыка [10], Д. Ушаков [11], М. Холодная [12]).

Многие исследователи в своей научной и практической деятельности используют психологическую теорию творческой конструкторологии В. Моляко [13]. Научная школа В. Моляко работает над проблемами психологических аспектов различных сфер творческой деятельности: научной, технической, литературной, художественно-графической, педагогической, морально-этической, коммуникативной и др., на разных возрастных уровнях. Учёными разрабатываются оригинальные диагностические и развивающие методические средства для решения актуальных проблем разного масштаба в исследовании творчества.

Обоснование актуальности исследования. Таким образом, необходимость исследования когнитивного компонента, в ходе формирования и развития творчества у студенческой молодёжи, в период дистанционного обучения, в ситуации вынужденной изоляции по причине пандемии, приведут к пониманию и выявлению нереализованных или слабо реализованных возможностей в сфере интеллектуальной и творческой деятельности. Эти показатели в дальнейшем помогут разработать психологические программы по развитию творческого потенциала на различных уровнях.

Формирование целей статьи. В статье представлены результаты исследования когнитивного (интеллектуального) компонента творчества студентов высшего учебного заведения в условиях дистанционного обучения по причине пандемии.

Постановка заданий: проанализировать результаты теоретических исследований проблемы творческой деятельности личности и особенностей дистанционного обучения; провести эмпирическое исследование когнитивного компонента творчества студентов (используя анализ самооценки собственных умений, навыков, способностей).

МЕТОДОЛОГИЯ

Для выполнения указанных заданий и достижения сформулированной цели мы проанализировали исследования проблемы творчества и интеллекта. Исследователи психологии творчества и креативности (Г. Айзенк [14], Г. Альтшуллер [1], Д. Богоявленская [15], М. Боден [16],

Дж. Гилфорд [17], В. Дружинин [5], Л. Засекина [18], В. Моляко [13], Я. Пономарев [19], Е. Туник [20] и другие) освещают это явление с различных методологических концепций и используют разнообразный методический и исследовательский психологический инструментарий.

К когнитивным (интеллектуальным) теориям творчества можно отнести оригинальную теорию творчества и творческой личности Дж. Келли [21], в которой основоположным понятием является «альтернативное гипотетическое мышление». Дж. Келли [21] рассматривает человека как исследователя, учёного, который эффективно, творчески взаимодействует с миром, интерпретируя, перерабатывая информацию, прогнозируя события. Жизнь – это творческий исследовательский процесс, в котором человек постоянно выдвигает гипотезы о реальности, с помощью них он пытается предвидеть и контролировать события, подтвердить или опровергнуть гипотезу.

Автор теории о дивергентном мышлении Дж. Гилфорд [17], определяет его как основание для творчества, способность к образованию множества вариантов решений на основе однозначных данных, в отличие от конвергентного мышления, которое диагностируется традиционными тестами интеллекта и направленное на поиск единственно правильного результата. По мнению Дж. Гилфорда, интеллект и креативность не только не связаны, но представлены взаимно противоположными процессами.

Заслуживает внимания концепция С. Медник [22], в которой творческий процесс состоит из конвергентного и дивергентного компонента. По мнению автора, чем с более отдалённых областей взяты элементы проблемы, тем более креативным является процесс её решения. Способности личности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза, в широте поля ассоциаций, составляет творчество и креативность.

Наличие корреляция между уровнем интеллекта и уровнем креативности была подтверждена П. Торренсом [23], автором теории «интеллектуального порога». Учёный ввёл понятие «латеральное мышление» - это процесс обработки информации для развития творческих способностей и интуиции, конкретный способ использования собственного мыслительного аппарата. При мышлении человек использует новую информацию не ради неё самой, а ради результата, который она может принести.

Психолог Д. Богоявленская [15] разработала концепцию «интеллектуальной активности», в которой рассматривает проблему творчества через понятие «интеллектуальная активность» как единицы творчества. Интеллектуальная активность сочетает когнитивные (интеллектуальные) и неинтеллектуальные (личностные, мотивационные) факторы психики. Когнитивные способности преломляются через мотивационную структуру личности и составляют основу интеллектуальной активности. «Двигателем» творчества выступает внутренняя потребность, которая выражается через интеллектуальную инициативу и независима от внешних факторов.

Г. Гарднер [24] выделил семь относительно независимых интеллектуальных компетенций (навыков): лингвистический интеллект; логически-математический интеллект; пространственный интеллект; телесно-кинестатический интеллект; музыкальный интеллект; интраперсональный интеллект; интерперсональный интеллект. Эти компетенции соответствуют двум основательным общественным стандартам: формулировки и творческого решения (нового подхода к решению проблем).

Когнитивный компонент включает три вида интеллектуальных способностей: интеллектуально-логические; интеллектуально-эвристические; текучий интеллект. Составляющие признаки когнитивного компонента представлены на рисунке 1.

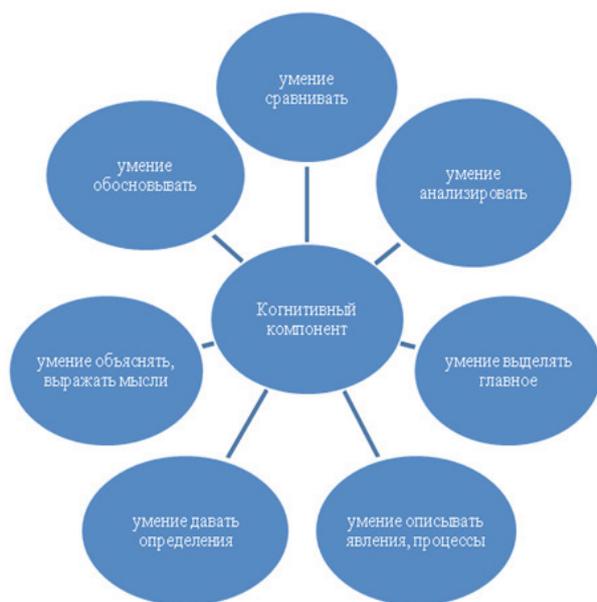


Рисунок 1 - Когнитивный компонент творчества*
 *разработано авторами

Основные интеллектуально-логические признаки когнитивного компонента творчества это:

- 1) умение сравнивать;
- 2) умение анализировать, расчленять объект познания на элементы;
- 3) умение выделять главное, отбрасывать второстепенное;
- 4) умение описывать явления, процессы, логически и связно излагать свои мысли;
- 5) умение давать определения, устанавливать родовой признак и выдвигать отличия явления, предмета;
- 6) умение объяснять, т. е. выражать свои мысли, выделять главное, существенное;
- 7) умение обосновывать;
- 8) память.

Теоретический анализ проблемы творчества позволяет сделать обобщение, что творчество – это мыслительная и практическая деятельность, результатом которой является созидание оригинальных, неповторимых ценностей, установление новых фактов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и преобразования материального мира или духовной культуры.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Мы провели исследование когнитивного компонента творчества студентов факультета социального и психологического образования Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины, используя метод анализа самооценок студентов своих умений, навыков, способностей.

Исследование проходило в онлайн режиме в период дистанционного обучения. Всего в опросе приняли участие 93 студента 1–3 курсов.

Метод самоанализа психических состояний был избран нами, поскольку имеет преимущества в сравнении с такими эмпирическими методами как эксперимент, наблюдение, тестирование, анкетирование, изучение продуктов деятельности.

Анализ собственных психических особенностей позволяет развивать логическое мышление, умение делать умовыводы, самонаблюдение, способствует формированию у студентов критического мышления, умения осознавать уровень и критерии собственного развития, а в частности творческой сферы и её когнитивного компонента.

Анализ результатов оценки когнитивного компонента, который включает 8 умений и способностей (видеть

главное, анализировать, генерировать идеи, фантазировать, сравнивать, видеть новое, формулировать и выражать свои мысли, развитие процессов памяти) представлены на рисунке 2.

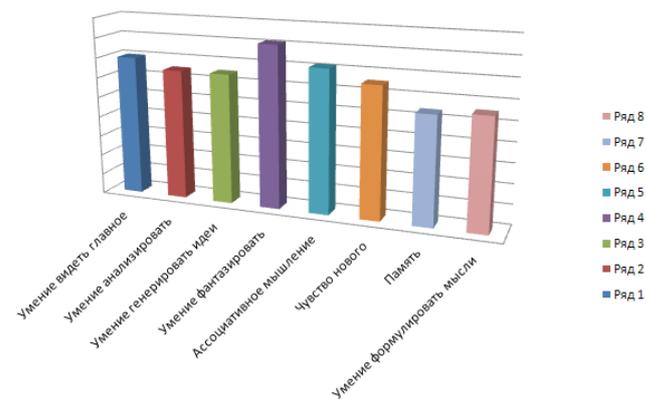


Рисунок 2 - Состояние развития когнитивного компонента творчества студентов*

*разработано авторами

Итак, компонент когнитивного (интеллектуального) развития творчества студентов «умение видеть главное» был оценен в 4 балла - 54 % опрошенных, в 5 баллов оценили 15,9 %, в 3 балла - 27 % студентов. Компонент «умение анализировать» получило 4 балла от 46 % опрошенных, в 5 баллов оценили - 19 %, в 3 балла - 30,2 %, в 2 балла оценили 4,8 % студентов. «Способность к генерации идеи» получила 4 балла - 44,4 %, 3 балла - 25,4 %, 5 баллов - 20,6 % опрошенных. Компонент «способность к фантазии» оценен на 5 баллов - 41,3 %, на 4 - 39,7 %, на 3 балла - 17,5 % студентов. «Развитость ассоциативного мышления» 4-мя баллами оценили 49,2 % опрошенных, в 5 баллов оценили такую способность 22,2 %, в 3 балла - 20,6 % студентов. Выражение компонента «чувство нового» в 4 балла оценили 39,7 % опрошенных, в 5 и 3 балла поровну - 25,8 % студентов. Развитие памяти студенты оценивают в 4 балла - 39,7 %, в 5 баллов - 14,3 %, в 1 и 2 балла - 11,1 % опрошенных. Компонент «умение формулировать, обосновывать и выражать мысли» оценивают в 4 балла - 42,9 %, в 3 балла - 30,2 %, в 5 баллов - 12,7 % опрошенных, в 2 балла - 12,7 % студентов. Ранжирование составляющих когнитивного компонента творчества студентов представлено в таблице 1.

Таблица 1 - Ранжирование составляющих когнитивного компонента творчества студентов*

№ п/п	Название способности	Количество выборов в %
1	Способность к фантазии	81
2	Развитость ассоциативного мышления	71,4
3	Умение видеть главное	69,9
4	Чувство нового	65,5
5	Умение анализировать	65
6	Способность к генерации идеи	65
7	Умение формулировать, обосновывать и выражать мысли	55,6
8	Память	54

*составлена авторами

Таким образом, результаты свидетельствуют, что наиболее развитыми (присвоены высокие оценки «4» и «5») составляющими когнитивного компонента являются: «способность к фантазии» - 81 %, «развитость ассоциативного мышления» - 71,4 %, «умение видеть главное» - 69,9 %, «чувство нового» - 65,5 %, «умение анализировать» - 65 %, «способность к генерации идеи» - 65 %, «умение формулировать, обосновывать и выражать мысли» - 55,6 %, «память» - 54 %.

Анализ результатов свидетельствует о способностях, умениях студентов, какие можно развивать в процессе

учебной деятельности в условиях дистанционного обучения, это умение формулировать, излагать свои мысли и развивать память.

Эпидемиологическая ситуация в мире и в Украине в частности, вызвала изменения в форме учебного процесса на всех уровнях. 11 марта 2020 Кабинет Министров Украины принял решение о введении карантина для всех типов учебных заведений. Для эффективной организации обучения соискателей высшего образования в условиях ограничения образовательного процесса рекомендовали использовать формы дистанционного обучения (учебно-информационной средой Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины является система MOODLE).

Главной задачей дистанционного обучения является развитие творческих и интеллектуальных способностей студента, с помощью открытого и свободного использования всех образовательных ресурсов и программ также доступных в сети Интернет, которая может быть одним из средств дистанционного обучения [25].

ВЫВОДЫ

Выводы исследования. Дистанционное обучение направлено на овладение студентами навыков самостоятельной и индивидуальной образовательной деятельности, на развитие специальных способностей, креативно-мышления, творческого потенциала, ключевых компетенций. Студент отбирает и обрабатывает информацию, выдвигает гипотезы, принимает решения, опираясь на собственные размышления, своё видение проблемы, выводы, умозаключения, создавать новые открытия. Для обеспечения дистанционного обучения, необходимые веб-ресурсы учебных дисциплин (программ) [26].

Итак, дистанционное обучение призвано помочь образовательному процессу эффективно осуществлять традиционное обучение в период решения проблем, например пандемии, внедрение которого является необходимым условием для достижения современного уровня качества образования. Креативность, нестандартность, творческое и аналитическое мышление, инновационность в решении задач, умение работать над проектами индивидуально и в команде, освоение навыков успешного и эффективного использования ИКТ способствуют повышению не только уровня успешности современного студента, а и развивают его творческие способности, в частности когнитивный компонент.

Перспективы дальнейших исследований этого направления. Перспективным направлением исследовательской деятельности может быть исследование других компонентов творчества, а также сравнительная характеристика полученных данных при исследовании студентов в начале и в конце учебно-профессионального обучения. Также мы планируем в дальнейшем использовать полученные результаты в разработке психологических программ и тренингов для развития компонентов творчества и интеллекта.

REFERENCES:

1. Al'tshuller, G. S. (1979). *Tvorchestvo kak tochnaja nauka*. M.: Sovetskoe radio. [in Russian].
2. Karpenko, N. A. (2016). *Psihologija tvorcestva: ucheb. posobie*. L'vov: L'vDUVS. [in Russian].
3. Vygotskij, S. L. (1991). *Razvitie vysshih psihicheskikh funkcij*. M.: Prosveshhenie. [in Russian].
4. Vygotskij, L. S. (1987). *Psihologija iskusstva*. M.: Pedagogika. [in Russian].
5. Druzhinin, V. N. (2005). *Psihologija tvorcestva*. *Psihologicheskij zhurnal*. №5. 101–109. [in Russian].
6. Il'in, E. P. (2009). *Psihologija tvorcestva, kreativnosti, odarennosti*. SPb.: Piter. [in Russian].
7. Klymenko, V. V. (2001). *Mekhanizm tvorchosti: chy mozhna yoho rozvyvaty*. K.: Shkilnyi svit. [in Ukrainian].
8. Lejtes, N. S. (2001). *Vozrastnaja odarennost' shkol'nikov*. M.: Akademiya. [in Russian].
9. Matjushkin, A. M. (1993). *Zagadki odarennosti. Problemy prakticheskoy diagnostiki*. M.: Shkola-Press. [in Russian].
10. Muzyka, O. L. (2001). *Kryza tvorchoi osobystosti: subiektyvno-tsinisnyi pidkhd do typolohii*. Zb. nauk. prats Instytutu psikhologhii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy, 63–72. [in Ukrainian].
11. Ushakov, D. V. (2000). *Tvorchestvo i «darwinovskij» sposob ego*

opisanija. *Psihologicheskij zhurnal*. T. 21. № 3. 104–111. [in Russian].

12. Holodnaja, M. A. (2004). *Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma*. SPb.: Piter. [in Russian].

13. Moliako, V. O. (2013). *Problema funkcionuvannia tvorchoho sprymannia v umovakh nadyshku informatsii riznoi modalnosti ta znachymosti*. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psikhologhii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. T. KhII. *Psikhologhiiia tvorchosti*. Vypusk 16: statii. K.: Feniks, 7–19. [in Ukrainian].

14. Eysenck, H. W. (1994). *Creativity*. In H. W. Eysenck (Ed.), *The Blackwell dictionary of cognitive psychology*. 86–87.

15. Bogojavlenskaja, D. B. (2007). *Zarubezhnye issledovaniya psikhologii tvorcestva: Postgildofordovskij period*. Ch. 2. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*. № 4. 94–102. [in Russian].

16. Boden, M. A. (1998). *Creativity and artificial intelligence*. *Artificial Intelligence*. V. 103. 347–356.

17. Gilford, D. (1965). *Tri storony intellekta*. *Psihologija myshlenija*. M.: Progress. [in Russian].

18. Zasiakina, L. V. (2005). *Strukturno-funktsionalna orhanizatsiia intelektu: monohrafiia*. Ostroh: Vyd-vo Nats. un-tu «Ostrozka akademiia». [in Ukrainian].

19. Ponomarev, Ja. A. (1988). *Psihologija tvorcestva. Tendencii razvitiya psihologicheskoy nauki*. 21–25. [in Russian].

20. Tunik, E. E. (2004). *Oprosnik kreativnosti Renzulli*. *Shkol'nyj psiholog*. № 4. 87–98. [in Russian].

21. Kelli, Dzh. (2000). *Teoriya lichnosti*. SPb.: Rech'. [in Russian].

22. Ialanska, S. P. (2014). *Psikhologhiiia tvorchosti: navchalnyi posibnyk*. Poltava: PNPu imeni V. H. Korolenka. [in Ukrainian].

23. Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Scholastic Testing Service, Inc.

24. Govard G. (2007). *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intelektu (Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence)*. *Perevod s angl. M.: «Vil'jams»*. [in Russian].

25. Savchenko, O. Ya. & Liashenko, O.I. & Fediaieva, A. M. and other (2000). *Novi tekhnologhii navchannia*. NMTsVO, vol. 28, 204–208. [in Ukrainian].

26. Koziar, M. M. (2011). *Modernizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu na osnovi vykorystannia yedynoho informatsiino-osvitnoho sere-dovyshcha. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy*. Kharkiv: NTU «KhPI», № 1. C. 3–8. [in Ukrainian].

Received date: 22.11.2020

Revised date: 29.12.2020

Accepted date: 27.02.2021

UDC 159.9.01
DOI: 10.34671/SCH.BSR.2021.0501.0008



©2021 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

ИНТЕЛЛЕКТ, СКОНСТРУИРОВАННАЯ НЕВИДИМОСТЬ И УНИЧТОЖЕНИЕ ЖИЗНИ НА ЗЕМЛЕ

© Автор(ы) 2021
ORCID: 0000-0002-6185-8153
SPIN-код: 6174-3930
AuthorID: 947445

РАВЕН Джон, почетный доктор и заслуженный профессор Печского университета (Венгрия),
почетный доктор Католического Люблинского университета (Польша)

(Шотландия, Эдинбург EH3 6QH, Грейт Кинг-стрит, jraven@ravenfamily.co.uk)

Перевод на русский язык – О.Н. Ярыгин

Аннотация. Л. Готтфредсон (Gottfredson, 1997) [16] собрала огромное количество данных, подтверждающих три основные утверждения: из всех черт, известных психологии, только **g** предсказывает большое различие в профессиональных показателях; **g** является самой важной из всех переменных, которые могут оценить психологи, определяющие эффективность поведения вне работы; и профессиональный статус зависит в основном на **g**. В этой статье показано, что как на рабочем месте, так и в системе образования, важны и другие качества, кроме **g**, но они остаются невидимыми. Эта невидимость создается сетью взаимодействующих, и взаимно поддерживающих процессов, которые включают принятие неадекватной психометрической модели и ограниченных критериев эффективности, но, что наиболее важно, из того, что кажется социологической «потребностью» в единственном и неоспоримом критерии достоинства для узаконивания социальной иерархии, который вносит огромный вклад в сеть сил, приводящих к тому, что большинство людей проводят большую часть своего времени, участвуя в деятельности, которая прямо или косвенно деструктивно влияет на качество жизни других людей и шансы на выживание нашего вида и планеты – то есть на деятельность, которую можно считать только совершенно аморальной. Принятие задачи отображения этих социо-кибернетических сил приводит к сосредоточению внимания на внешних, а не внутренних детерминантах поведения. Попытка графически представить эти силы позволила нам наметить меры, которые должны сделать возможным более эффективно управлять системой образования и другими сферами человеческой деятельности. Эти разработки в основном зависят от по организационным вопросам, должностным инструкциям и системам оценки, разработка которых явно относится к области организационной психологии.

Ключевые слова: фактор **g** Спирмена, невидимые таланты и компетентности, «параллельная организация» в школах, критерии оценки деятельности, невалидность тестов, неразличимость важных психологических качеств, проектное обучение, оценка компетентности по Макклеланду, сохранение разнообразия, компетентность, основанная на ценностях, сдвиг парадигмы психологии, социо-кибернетика, аутопоэзисные системы, социо-кибернетическая модель системы образования, петли обратной связи, выживание человечества.

INTELLIGENCE, ENGINEERED INVISIBILITY, AND THE DESTRUCTION OF LIFE ON EARTH

© The Author(s) 2021

RAVEN John, Honorary Doctor and Distinguished Professor of Psychology (University of Pecs, Hungary),
Honorary Doctor (Catholic University of Lublin, Poland)

(Scotland, Edinburgh EH3 6QH, Great King Street, jraven@ravenfamily.co.uk)

Translated into Russian – O.N. Yarygin

Abstract. L. Gottfredson (1997) assembled a huge amount of data supporting three main claims: Out of all the traits known to psychology, only **g** predicts much of the variance in occupational performance; **g** is the most important of all the variables assessable by psychologists determining the effectiveness of behaviour outside work; and occupational status depends mainly on **g**. In this article it is shown that, in both the workplace and educational system, other qualities besides **g** are important but remain invisible. This invisibility is produced by a network of interacting, but mutually supportive, processes which include the adoption of an inappropriate psychometric model and limited criteria of performance, but, most importantly, from what seems to be a sociological “need” for a single and unarguable criterion of merit to legitimise a social hierarchy which contributes enormously to the network of forces which result in most people spending most of their time contributing to activities which are, directly or indirectly, destructive of other people’s quality of life and the chances of our species and the planet surviving – that is, to activities which can only be regarded as highly unethical. Embracing the task of mapping these socio-cybernetic forces results in focusing on the external rather than the internal determinants of behaviour. Trying to map these forces has enabled us to outline arrangements, which should make it possible to run the educational system—and other domains of human endeavour—more effectively. These developments depend quintessentially on organisational arrangements, job descriptions, and appraisal systems the development of which falls clearly within the domain of organizational psychology.

Keywords: Spearman’s factor **g**, invisible talents and competencies, “parallel organization” in schools, performance assessment, test failure, indistinguishability of important psychological qualities, project-based learning, McClelland competence assessment, preservation of diversity, competence based on values, psychology paradigm shift, socio-cybernetics, autopoiesis systems, socio-cybernetic model of the education system, feedback loops, human survival.

Обзор

В прекрасно документированной статье Линда Готтфредсон (Gottfredson, 1997) [16] не только утверждает, что **g** является основной переменной, отвечающей за дифференциацию достижений во всех сферах жизни (или, по крайней мере, единственной переменной, вклад которой может быть продемонстрирован с помощью доступных нам в настоящее время инструментов оценки), но также и является главным фактором, лежащим в основе нашего иерархического социального порядка.

В этой статье сначала показано, что, по крайней мере, на рабочем месте и в системе образования, мно-

гие другие качества *важны*, но остаются невидимыми, если использовать только инструменты, разработанные в рамках традиционной парадигмы измерения, которая фокусируется на общепринятых критериях производительности труда, и принимает предположения о функциональности иерархической организации рабочих мест и общества.

Далее, утверждается, что такие проявления, как неспособность распознавать, развивать, и использовать широкий спектр скрытых и действительно доступных талантов, доминирующие критерии эффективности работы и наш иерархический социальный порядок, серьез-

но социально дисфункциональны как в краткосрочной перспективе, так и особенно в долгосрочной перспективе. Следовательно, воспитание компетентности в понимании и вмешательстве в сети невидимых социальных сил, которые в подавляющем большинстве определяют наше индивидуальное и коллективное поведение является наиболее важной деятельностью.

Более того, с научной точки зрения жизненно важно развивать более систематические способы освещения и вмешательства в такие сети сил.

Наши исследования образовательной системы используются для того, чтобы проиллюстрировать, как это может быть сделано. Показано, что такие сети сил, которые правильнее называть «социально-кибернетическими системами», могут быть выявлены с помощью психологических данных, чтобы высветить как работают скрытые социальные процессы.

Тогда выясняется, что эти игнорируемые внешние силы являются одними из самых важных детерминант поведения. Чтобы двигаться вперед в психологии нам нужен сдвиг парадигмы, столь же значительный, как и ньютоновский сдвиг, от приписывания движения внутренним, «анимистическим» свойствам движущихся тел к его объяснению в значительной степени посредством ссылки на сети невидимых внешних сил.

Наконец, показано, что даже предварительное понимание социо-кибернетических сил, управляющих работой образовательной системы позволяет нам разработать альтернативную систему управления, которая позволит управлять системой таким образом, чтобы более эффективно достигать поставленных целей. Требуемый дизайн на самом деле будет почти полной противоположностью тому, что лежит в основе большинства политик, проводимых в настоящее время во всем мире. Реализация этого дизайна в решающей степени зависит от разработки психологами новых спецификаций необходимых организационных механизмов, новых должностных инструкций и новых инструментов для организационной и кадровой оценки.

Часть I. Важны другие качества

Доказательство с рабочего места

Первое утверждение Л. Готтфредсон о том, что *g*, а не многое другое имеет прогностическую ценность в профессиональных условиях, хорошо подтверждается данными, собранными такими авторами, как Шмидт и Хантер (Schmidt and Hunter, 1998) [27, 65], Дженсен (Jensen, 1998) [32], Эклз и Уигфилд (Eccles, Wigfield, 2002) [8], а также Ри, Эрлз и Тичаут (Ree, Earles, Teachout, 1994) [63]. Тем не менее, сколь бы впечатляющими ни были эти данные, они не совсем убедительны.

Одна из причин этого заключается в том, что многое зависит от определений функциональных обязанностей должностей и систем служебной аттестации, которые упускают из виду многие важные аспекты.

Как более подробно утверждается в других работах (например, J. Raven, J. C. Raven, Court, 1998) [61], существует огромное противоречие между предполагаемыми определениями функциональных обязанностей, выдвинутыми, например, в трудах Жака (Jaques, 1976, 1989) [29, 30], с одной стороны, и результатами более эмпирических исследований, подобными результатам, опубликованным Кантером (Kanter, 1985) [34], Л. М. Спенсером и С. М. Спенсер (L. M. Spencer, S. M., Spencer, 1993) [73], Хаффом, Лейк, и Шаалман (Huff, Lake, Schaalman, 1982) [26], Дежардин и Хафф (Desjardins, Huff, 2001) [7], Шон (Schon, 1973, 1983, 1987) [66, 67, 68], Русс-Эфт и Бреннан (Russ-Eft and Brennan, 2001) [64] и автором данной статьи (Raven, 1997) [55].

В ходе сотен исследований с использованием тонкой методологии - и особенно поведенческого интервьюирования (*Behavioural Event Interviewing*) (вариант техники критических инцидентов (*Critical Incident Technique*) Флэнэгана) - было показано, что эффективные организации призывают даже своих сотрудников «низкого уровня»

(уборщиков, операторов машин, продавцов и т. д.) использовать компетентности высокого уровня.

Например, подборка «эффективных» моделей поведения, наблюдаемых среди заводских рабочих, включала примеры того, как они изучали, как функционирует система в целом, частью которой они являются, и решали для себя, что им следует делать - и делали это, не требуя дополнительных указаний. Но, как показали такие исследователи, как Кантер (Kanter, 1985) [34] и Шон (Schon, 1983) [67], даже такое поведение является грубым по сравнению с разнообразным тонким вкладом в общее дело, который люди в эффективных организациях вносят в эмерджентные свойства сетей выявления и решения проблем, которые редко обсуждаются, будучи важными для улучшения и выживания продукта, услуг и самой организации.

Однако этот факт не может быть обнаружен в исследованиях, основанных на корреляции между психологическими тестами и производительностью труда. Частично это происходит из-за того, что, во-первых, классический арсенал тестов, как результат принятой психометрической модели, не содержит хороших показателей соответствующих качеств, и, во-вторых, потому, что критерии профессиональной деятельности, принятые практически во всех этих исследованиях, оставляют желать лучшего. Если, как это часто бывает, менеджеры и руководители считают, что работа сотрудников «низкого уровня» предполагает только следование инструкциям, и не считают, что она создает склонность к самореализации, то другие характеристики производительности вряд ли будут выявляться в исследованиях комиссии из таких менеджеров.

Более того, как будет подробнее обсуждаться далее, вклад каждого в общее дело во многом определяется и тем, что делают другие, и последствия действий каждого поглощаются групповым процессом. Эти вклады и эффекты не могут быть легко идентифицированы с помощью традиционной методологии, такой как рейтинги эффективности.

Даже поведенческое интервьюирование, несмотря на огромную услугу, которую оно нам оказало, обратив внимание на важность огромного диапазона профессиональных компетентностей, упускаемых из виду большинством исследователей, часто терпит неудачу. Это происходит из-за культурных ассоциаций, возникающих, когда человека просят описать случаи, в которых люди наблюдали за тем, что считается особенно эффективным, чтобы раскрыть все последствия такого вклада. Как показали Адамс и Берджесс (Adams and Burgess, 1989) [1] в своей работе в школах, эти ассоциации делают маловероятным, что люди будут записывать случаи, в которых другие делали такие вещи, как разрешение «личных» конфликтов между коллегами или боролись в одиночку с концептуальной проблемой, а затем передавали решение тому, кто мог бы что-то сделать с этим.

Тем не менее, и эти исследователи, и Кантер показали, что такая деятельность имеет решающее значение для создания культуры интеллекта или предприимчивости, необходимых для выживания и развития организации.

Доказательства из образовательной системы

До сих пор я останавливался на сомнениях в обоснованности тезиса «*g* и ничего другого», поднятого нашей работой в профессиональной области. Не менее серьезные сомнения вызваны нашей работой в школах (Raven, Johnstone, Varley, 1985) [59]. В ходе этого исследования (которое проводилось как в начальных, так и в средних школах) мы заметили, что, как описано ниже, когда учителя ставили перед собой задачу развивать компетентности высокого уровня посредством междисциплинарной, ориентированной на заинтересованность участников, групповой проектной работы, которая была связана с окружающей средой около школы, выявлялось огромное количество талантов, в лучшем случае лишь

незначительно связанных с *g*.

Приведу лишь один пример: в одной начальной школе (Raven, Johnstone, Varley, 1985) [59] мы обнаружили, что ученики участвуют в проекте по борьбе с загрязнением местной реки. Проект, его организация, его результаты и поставленные им проблемы заслуживают подробного обсуждения, но здесь можно дать только самый краткий обзор. Заинтересованным читателям следует обратиться к одному из цитируемых источников. Некоторые ученики решили, что первым делом нужно измерить уровень загрязнения реки. Некоторые из них затем приступили к сбору образцов речной воды и пытались ее анализировать. Это привело их в университет, который не назывался местным, где они работали с преподавателями. Обратите внимание, что эти ученики развивали компетентность ученого: способность выявлять проблемы, способность изобретать способы их исследования, способность получать помощь, способность знакомиться с новой областью и способность находить способы обобщения информации. Другие ученики решили, что большего прогресса можно достичь, изучая погибшую рыбу и растения на берегу реки. Третьи утверждали, что все это не относится к делу: река явно была загрязнена, и проблема заключалась в том, чтобы что-то с этим сделать. Некоторые затем приступили к рисованию плакатов, изображающих мертвых рыб и растений, чтобы привлечь внимание к действиям сообщества. Цель состояла не в том, чтобы точно изобразить увиденное, а в том, чтобы вызвать эмоции, которые приведут к действию. В то время как упомянутые выше «ученые» стремились описать результаты своей работы в классическом академическом формате, другие ученики снова утверждали, что это не имеет отношения к делу, и приступили к созданию призывов, прозы и стихов, которые вызывали возмущение и призывали к действию. Таким образом, критерии «эффективного чтения и письма» заметно отличались от тех, которые преобладают в большинстве школьных классов, и варьировались от ученика к ученику. Третьи ученики утверждали, что для того, чтобы что-то сделать с рекой, необходимо добиться, чтобы чиновник по экологическим стандартам делал свою работу. (Оказалось, что он знал все о загрязнении, но ничего не предпринимал.) Это побудило некоторых учеников создать цепочки, похожие на домино, чтобы влиять на политиков и чиновников. Это в свою очередь привело фабрику, из-за которой возникла проблема, добраться до родителей учеников, заявив, что, если эта учительница и ее класс не будут остановлены, все они потеряют работу. Не стесняясь, некоторые ученики приступили к изучению экономической основы для претензий фабрики.

Обратите внимание, что этот учитель не особенно стремился расширять *специальные знания* учеников в каждой из указанных областей (хотя, даже если бы это было так, документирование этих знаний создало бы непреодолимые проблемы для оценщиков, приверженных классической теорией измерений, потому что знания, которые потребовалось бы документировать были в значительной степени специфическими и неявными¹), но воспитывала у своих учеников широкий спектр различных способностей.

Лестер (Lester, 2001) [37] воспитательно доказал, что, несмотря на почти всеобщую уверенность в обратном, *знание* - это нечто не поддающееся оценке, потому что оно в значительной степени является уникальным и неявным. Готтфредсон (Gottfredson, 2003) [17] также обратила внимание на бессмысленность попытки Штернберга оценивать «неявные» знания с помощью тестов на явное знание.

Эти компетентности не ограничивались предметными областями исследования, но также включали способность вносить свой вклад в групповые процессы, в том числе такие проявления, как способность успокаивать людей, способность устранять нетерпимость, возникающую между людьми, которые вносят свой вклад в групповой процесс самым разным образом (например,

нетерпимость «художников» к «ученым»), способность оглашать наблюдения тихих «людей идеи», умение «продавать» родителям выгоды от необычного учебного процесса. Учитель действительно уделял значительное внимание выявлению различных типов вклада, который разные дети вносили в групповой процесс. В результате они перестали думать друг о друге в терминах «умный или глупый» и вместо этого отметили, что каждый был хорош по-своему.

Чрезвычайно важно отметить, что то, что здесь происходило, включало в себя *описательные утверждения* о талантах, областях знаний и опыта каждого отдельного ученика. Несмотря на предубеждения, которые из выросших в нынешних условиях оценивания, приносит с собой, этого нельзя было достичь, пытаясь расположить их по шкалам, потому что для оценки талантов каждого ребенка потребовался бы *другой* набор шкал. Чтобы помочь читателям понять суть, им может быть полезно попытаться представить, что вы пытаетесь описать химические вещества в терминах профилей оценок по каждому из 96 элементов. Будет генерироваться огромное количество бесполезной информации, и процесс все равно не сможет выявить новые свойства, возникающие при объединении различных элементов. Это то, в чем люди хороши, и их уникальные экспертные знания (в основном невербализованные и состоящие из «знаний-как», а не «знаний-что»), которые нам необходимо записать. Чтобы сделать это эффективно, нам нужно будет разработать структуру согласованных дескрипторов, подобных тем, которые используются в химии. Пока, как будет показано в следующем разделе этой статьи, все, что у нас есть, - это основа, на которой может быть построена такая структура.

В частности, в американском контексте важно подчеркнуть, что только что описанная работа, хотя внешне похожа на работу, о которой сообщается в сотнях отчетов о проектно-обучении, которые можно найти в литературе, описанной в обзоре (Raven, 1994) [53], на самом деле разительно отличалась от большинства из них, потому что основывалось на другом представлении о том, *чему следует учить*. Ученики должны были научиться руководить, изобретать, успокаивать людей, создавать политические потрясения и т. д. Задача заключалась не в том, чтобы они «учились» в смысле приобретения запаса стандартных, формальных, низкоуровневых словесных знаний. Задача была другой – формировать способность создавать уникальные комбинации современных специальных знаний. Десятки подобных проектов, исследованных Дж. Граннисом (Grannis, 1983) [19] и нами, таким образом, вышли далеко за рамки того, что описано в широко разрекламированных работах Гарднера и его коллег (Gardner 1987, 1991 [12, 13]; Hatch & Gardner, 1990 [21]; Krechevsky & Gardner, 1990 [36]). Учителя, о которых мы говорим здесь, имели дело не с шестью или семью видами «интеллекта» или областями умелой деятельности, а с способностью выполнять те или иные необходимые и взаимно поддерживающие действия из огромного набора. Верно, что все это требует и раскрывает некоторую форму интеллекта и связанных с ним способностей, которые обозначены такими терминами, как «способность наблюдать» и «способность рассуждать». Но они также требуют широкого набора дополнительных компонентов компетентности, а именно, способности учиться на последствиях своих действий и соответствующим образом изменять свое поведение, способности проявлять настойчивость, способность обращаться за помощью и так далее. Также жизненно важно отметить, что ни один из этих компонентов компетентности не может быть осмысленно развит или оценен в целом (по всем видам потенциально ценной деятельности), но только в контексте конкретной предпринимаемой деятельности. Таким образом, один человек проявит большую креативность, создавая разлад в классе, другой, успокаивая людей, а другой, находя способы

провести научное исследование. И ни один из них не может быть осмысленно оценен, если попросить их, построить что-то «творческое» из коллекции игрушечных кубиков.

Заключение к Части I

Из кратко изложенного здесь материала следует, что другие качества кроме **g** являются *жизненно важными* - вывод, который никоим образом не противоречит основному тезису Л. Готтфредсон, хотя и подрывает вторую половину утверждения, звучащую как «**g** и не более того». Вопрос, который ставят эти данные, звучит так: «Почему в данных обстоятельствах так много внимания уделяется только **g** в школах, на рабочих местах и в обществе?»

Фактически, представленные до сих пор данные в некоторой степени помогают ответить на этот вопрос так: *чтобы уловить те другие качества, необходимо развить совершенно иной способ мышления и оценки человеческих талантов.*

Так получилось, что Ч. Спирмен (Spearman, 1926) [71] отметил как проблему, так и направление, в котором следует искать ее решение, почти столетие назад.

Он отметил, что «Каждый нормальный мужчина, женщина и ребенок ... гений в чем-то ... Остается выяснить, в чем ... Это должно быть очень сложное дело, потому что это проявляется лишь в незначительной доле всех возможных способностей. Это определенно не может быть обнаружено ни одной из процедур тестирования, используемых в настоящее время».

Он также отметил, во-первых, что фактор **g**, благодаря которому он сам известен (и который лежит в основе тезиса Готтфредсон), возник из корреляций между тестами, которым не хватало как конструктивной, так и прогностической валидности.

Как более подробно обсуждается в работе (Raven, 1991) [52], традиционный «научный» тест не имеет смысла для оценки компетентностей ученого: способности проблематизировать, концептуализировать, находить соответствующие более ранние работы, ознакомиться с соответствующими теориями, создавать уникальное хранилище актуальной специализированной информации, изобретать способы сбора данных, получать помощь, собирать средства, находить способы обобщения данных и так далее. Кроме того, он не предоставляет индекса знаний любого рода подлинных научных фактов... поскольку при взрыве знаний эта область необъятна. Вместо результативности в этих тестах отражается только способность удерживать на короткое время и механически повторять («отрыгивать») выборку фактов, выбранных авторитетом (т. е. отказ от ответственности за изучение и оценку релевантности того, что изучено, и/или способность представить материал таким образом, чтобы он понравился экзаменатору, т. е. забота о самопрезентации, а не о научном знании). Точно так же нет никакого смысла, в способности ответить на девять вопросов об абзаце текста, не связанного со знаниями респондента, на основании чего индексируют какую-либо значимую компетентность в чтении, поскольку такая компетентность зависит от способности находить информацию, связанную со своими целями, использовать эту информацию для побуждения к нестандартному мышлению, для оценки и выхода из тупиков (то есть следует отказаться от чтения и попытки понять что-то не относящееся к делу). Отсюда следует, что по этим и другим причинам нельзя сказать, что большинство широко используемых тестов измеряют то, что они претендуют измерять. Откровенно говоря, им не хватает конструктивной достоверности.

Низкая надежность тестов, используемых в образовательной системе, хорошо известна (Black, 1998; Spence E. 1983) [6, 72], так же как их неспособность предсказать что-либо за пределами образовательной системы (Schmidt & Hunter, 1998) [27, 65]. Но точка зрения Спирмена и автора (Raven, 1991) [52] более фундаментальна. Тесты не обладают конструктивной валидностью. Например, нет никакого смысла, в том, как типичный «научный» тест, используемый в школах, оценивает компетентности ученых, наблюдаемые в проектной работе, описанной выше, или даже подтверждает знание образца «базовой» информации и процедур, составляющих область «науки». Второе, что отметил Спирмен, это то, что сама «образовательная» система, как она фактически работает, основывается на ложном

заявлении, потому что слово «образование» происходит от латинского корня «educere», означающего «вытягивать или развиваться из скрытого или рудиментарное существования», что подразумевает заботу о разнообразии. Если это не означает «вкладывать», его результаты не могут быть осмысленно измерены с использованием наиболее широко используемых тестов.

Учитывая, что и проблема множественности талантов, и путь к ее решению были отмечены так давно, приходится искать какое-то объяснение тому, почему так мало сделано. Большая оставшаяся часть статьи будет посвящена именно этому.

Часть II: Способы, которыми широко распространяемые допущения в психологии способствуют неразличимости

1. Доминирующая парадигма измерения в психологии и необходимая психометрическая модель находится в противоречии с классической теорией тестирования.

Проще всего проиллюстрировать некоторые проблемы, которые обсуждаемые выше оценки качеств представляют для классической оценочной парадигмы с помощью обзора психологической природы таких качеств, как способность рассуждать, проявлять инициативу и эффективно сотрудничать с другими.

Все это трудные и требовательные действия, которые люди не будут ни развивать, ни демонстрировать, если они не заняты задачами, которыми они заинтересованы. Более того, «одна и та же» деятельность выглядит по-разному в разных контекстах - так же, как медь выглядит иначе, когда сочетается только с кислородом, или в сочетании с серой. Можно ли сомневаться, что те чья задача убирать вмятины с поврежденных автомобилей «задумываются» над тем, что они делают, и извлекают уроки из результатов своих действий, хотя их мышление и обучение не проявятся в обычных тестах «интеллекта»? Тем не менее, как заметил Ч. Спирмен, количество вещей, к осуществлению которых тот или другой человек имеет сильную мотивацию представляет собой легион. Разные люди заняты «размышлениями», обычно невербальными, об очень разных вещах. На основе уже рассмотренных ограниченных доказательств было также кажется разумной гипотезой, что все творчески выполняющие действия, которые им небезразличны - связаны ли эти действия с разрушением, созданием красивой вазы, разработкой новой научной теории, установление гармоничных личных отношений или с чем-то еще.

Если можно обобщить эти примеры (а доказательств возможности такого обобщения собраны в работах автора (Raven, 1984/1997) [55]), казалось бы, такие конструкции, как способность рассуждать, уверенность в себе и креативность (для поиска способов измерения которых психологи имели более века) не могут быть осмысленно оценены в рамках доминирующей в настоящее время парадигмы, то есть они не могут быть «измерены», через предложение испытуемым общей задачи и видя насколько «хорошо» они справляются, потому что такой способ не сможет задействовать и высвободить указанные качества у большинства людей.

Как показано более подробно в работе (Raven, Stephenson, 2001) [62], чтобы «измерить» эти качества, нужно *сначала* выяснить, что именно означает, что у человека есть сильная мотивация к действиям, а затем выяснить, *какие из множества* кумулятивных и взаимозаменяемых компонентов компетентности, имеющихся у них, с теоретической точки зрения, используются для эффективного выполнения той деятельности, которую они выполняют. Как оказалось, процедура, которая реализует эту модель, была разработана Макклелландом и его коллегами в середине прошлого века (McClelland, Atkinson, Clark, Lowell, 1958) [41], но новая интерпретация представлена в работе Равена и Стефенсона (Raven, Stephenson, 2001) [62]. Испытуемых просили сочинить рассказы о происходящем на неоднозначных картин-

ках. Их просили сказать, что каждый из персонажей на фотографиях думал, чувствовал и делал и каков будет результат. Чтобы оценить рассказы у проводивших опрос психологов сначала спрашивали: «Каким видом деятельности предположительно занимается человек, написавший этот рассказ?» Тогда по отношению к этому и только к этому виду деятельности, они затем подсчитывали сколько автор представил выполненных его персонажами действий, которые потенциально способствующих кому-то эффективно заниматься выбранной им деятельностью. Подсчитывались положительные ответы, например, на такие вопросы: «Включали они свои эмоции в выполнение задачи?»; «Строили ли они планы, предвидели препятствия и искали способы преодоления этих препятствий?»; «Обращались ли они за помощью к другим?»; «Проявляли ли они упорство в течение длительного времени?»

Важно отметить, что здесь происходит. Это не основная в внутренней согласованности мера «достижения мотивации». Скорее, итоговая оценка больше похожа на коэффициент множественной регрессии, позволяющий прогнозировать вероятность успеха в выполнении внутренней мотивационной деятельности (с каждым из индивидуальных предикторов, имеющих такой же вес). К сожалению, даже те, кто разработал эту систему оценки не осознали, что это, на самом деле, было принципиально новой парадигмой оценки компетентности. Вместо этого они представили свой метод как средство оценки «личности».

Часто утверждают, например, (Weiner, 1992) [87] и (Snow et al., 1996) [70], что эти меры были дискредитированы. Однако если посмотреть на указанные исследования, обнаруживается, что операциональные определения, соответствующих конструкций полностью отличаются от тех, что использовались в исследованиях Макклелланда и его коллег. Один набор, например, использует Шкалу «Мотивация достижений» реестра личных предпочтения Эдвардса. Эта шкала ни в каком смысле не оценивает, насколько вероятно люди обладают накопленной и заменяемой компетентностью, необходимой для эффективного осуществления деятельности, ориентированной на достижение результатов. Многие из показателей, используемых в так называемых валидационных исследованиях являются еще более редуционистскими, состоящими из таких вещей, как одиночные («да-нет», то есть даже не множественные) меры ожидаемой оценки.

После этого в полвека, которое вмешалось, Макклелланд и его ученики в их стремлении к приемлемости среди своих коллег и рынку для своей продукции, в значительной степени отказались от такого нового подхода и пришли к принятию и продвижению классического измерительного подхода (этот процесс обсуждается в работе (Raven, Stephenson, 2001) [62]).

2. Проблемы с принятыми процедурами валидации тестов

Если обратиться к популярным представлениям о процедурах, которые подходят для проверки валидности теста, возникают аналогичные проблемы. На рабочем месте люди обычно делают не то, что думают об их работе другие. Как показали целый ряд исследований, некоторые из которых были приведены вместе в (Raven, Stephenson, 2001) [62] и (Spencer, Spencer L., 1993) [73], оказывается, что один менеджер озабочен продвижением в своей карьере, управляя «скудной, скупой» организацией и избавляясь от всех сотрудинок, которые будут создавать будущее, другой - созданием сетевых рабочих взаимосвязей, которые приводят к развитию новых продуктов, еще один - увеличением краткосрочной стоимости компании путем манипулирования ее имиджем на фондовом рынке и так далее.

Таким образом, чтобы выяснить, является ли тест, претендующий на измерение качества подобного «способности думать» действительно таковым, нельзя использовать такие критерии, например, как рейтинги руководителя или продуктивность (который, в любом

случае, является групповой, а не индивидуальной характеристикой). Другими словами, как утверждали Мессик (Messick, 1995) [42] и Равен с коллегами (Raven et al., 1998) [61], нельзя «валидизировать» тесты способом, описанным в большинстве учебников. Как-то нужно проникнуть в головы людей и найти, о чем они «думают», прежде чем можно будет сделать любое значимое заявление о том, насколько хорошо они могут думать.

Короче говоря, не только основанная на внутренней согласованности классическая парадигма измерения, но и процедуры, обычно предписываемые для валидации тестов, несовместимы с психологической природой качеств, которые мы считали столь важными.

3. Психологам не удалось изучить эмерджентные свойства групп

Широко распространены необоснованные комментарии психологов о том, что люди не могут функционировать без контекста и что их видимые характеристики, их поведение и последствия их действий во многом определяются контекстом, в котором они живут и работают.

Однако исследование Кантера (Kanter, 1985) [34] почти единственное, в котором исследуются эти вещи. Оказывается, что развитие и выживание организаций почти полностью зависит от того, как происходит деятельность «параллельной организации», по определению Кантера. За время, посвященное такой деятельности, люди объединяются в сети текучих групп, в которых они действуют способами, не включенными в их должностные инструкции, задействовав таланты, которые обычно невидимы и упускаются из виду при выполнении повседневных работ, а также применяют методы работы, в которых иерархические различия, установленные для повседневной работы организации, не соблюдаются. Именно эти невидимые и уникальные вклады в такие эмерджентные свойства групп, которые можно было бы назвать «климатом предприимчивости», оказываются важными. Как такие наблюдения могут не подорвать кажущуюся силу тезиса Готтфредсон?

Последствия этих упущений можно сделать более очевидными проведя аналогию из химии. Сначала мы можем спросить: где бы оказались химики (или биологи), если бы они стремились описать все различия в химических веществах (или видах) с точки зрения одной, двух, пяти или даже шестнадцати «переменных»? Приняв ответ на этот вопрос, можно отметить, что свойства медного купороса не могут быть предсказаны, сложением отдельных свойств меди, серы и кислорода, и эти три вещества не являются «одинаковыми» при их отдельном изучении и исследовании в сочетании. Ясно, что мы зашли в тупик. Нам нужно *описательная*, комбинаторная модель, взаимодействующая с окружающей средой: модель, подобная атомной теории в химии или биологической классификации, учитывающая экологические взаимодействия и обратные связи.

4. Психологи часто допускают небрежное отношение к «научной методологии»

Одна сеть убеждений, поддерживающих гегемонию парадигмы измерения, которая делает невидимыми многие важные человеческие качества ассоциируется с концепциями «объективности», которые информируют рекомендации таких профессиональных органов, как Объединенный комитет по *Стандартам оценки образовательной политики и программ (Joint Committee on Standards for the Evaluation of Educational Policies and Programs, 1981)* [33]. Этот комитет рекомендовал, чтобы, при оценке людей и программ, использовались только надежные и валидные тесты. Хотя это и несомненно разумная рекомендация, в результате её выполнения многие важные личные качества и влияния политической, образовательной и социальной деятельности оказались невидимыми (ненаблюдаемыми). Так как хорошие мер для основных целей и результатов типов междисциплинарного, компетентностно-ориентированного, основанного на заинтересованности, образования, о ко-

тором говорилось ранее, не существует, то требование, чтобы при его оценке используются только надежные и валидные тесты, побуждает исследователей использовать только *нерелевантные* тесты. Это не только делает положительные результаты перечисленных видов деятельности невидимыми, но также гарантирует, что многие негативные эффекты обычной образовательной деятельности остаются незамеченными и не обсуждаются (а в действительности и не подлежат обсуждению).

Возможно, будет полезно подчеркнуть всю важность этого наблюдения. Оно означает, что те исследования, которые широко используются для поддержки «политики, основанной на фактах» в образовании и «основанного на фактических данных лечения» в медикаментозной медицине, психотерапии, криминологии и сельском хозяйстве на самом деле вносят прямо противоположный вклад. Это наименее научные, наименее объективные и наименее моральные исследования, какие только можно представить. Не сообщая о многочисленных, часто катастрофических, личных и социальных, краткосрочных и долгосрочных последствий, узакониваемых политик и программ они вносят непосредственный вклад в осуществление недопустимого. И они делают это под вывеской научной респектабельности. Вот почему Шива (Shiva, 1998) [69] утверждает, что редукционистская наука вносит непосредственный вклад в монокультуру... не только в социальной культуре... но также в сельском хозяйстве и в самом разуме. Ничто не может лучше проиллюстрировать способ, которым различные социальные процессы, включая использование слов для создания образов, которые прямо противоположны тому, что есть на самом деле, объединяются, чтобы двигать нас в том направлении, в котором ни один рациональный человек не пошел бы.

Общий эффект этого процесса - подорвать любые претензии на объективность или научную компетентность со стороны заинтересованных сторон. На самом деле, такие оценки (главный недостаток которых - недостаточная *полнота*), должны считаться не только некомпетентными и лишенными объективности, но также и неэтичными. Отчасти потому, что они вносят свой вклад в процесс в результате чего большинство детских талантов становятся невидимыми и неразвитыми тем самым способствуя процессам, в результате которых школы наносят наибольший ущерб детям, их будущей жизни и карьере. Но наиболее важно это потому, что эти забытые таланты - именно те таланты, которые необходимы для изменения нашего образа жизни так, чтобы наш вид - и действительно планета в целом - получил шанс на выживание.

Часть III: Способы, приводящие к невидимости через широкие социальные процессы

Изучив вклады в невидимость многих важных компонентов компетентности, которые вытекают из предположений или аксиом, возникающих в рамках самой дисциплины психологии, мы теперь рассмотрим роль некоторых более широких социальных процессов, представляющих способствующими этому явлению.

1. Процессы, действующие в школах.

Большая часть обсуждаемой образовательной деятельности была исключена из школ в Великобритании. Это было достигнуто требованием, чтобы все ученики следовали «национальной учебной программе» (которая во многих областях предписывает обязательную деятельность учителя, расписанную неделя за неделей, а иногда и минута за минутой) и проходили одни и те же тесты. Это имеет эффект побуждения учителей уделять больше внимания предписаниям властей, чем к потребностям своих учеников, тем самым делая другие таланты, которыми обладают их ученики, еще более невидимыми.

Возникает вопрос: «Что движет этим процессом?»

Наиболее распространенные оправдания связаны с такими вещами, как искоренение «плохих» учителей, облегчение движения учеников между школами, повышение справедливости процедур, используемых для определения положения и статуса в meritократии. Но более тревожные причины обнаруживаются при рассмотрении того, что система образования действительно делает. По крайней мере, можно сказать, что (в отличие

от обсуждаемой ранее междисциплинарной, компетентностно-ориентированной проектной работы) большая часть того, что происходит в большинстве школ, представляет собой бессмысленную суету, имеющую малую развивающую ценность или ценность для развития или общества (но в то же время приносит пользу меньшинству участников и заставляет других жить, деградируя в условиях унижения со стороны социальных «служб»). Это выявлено пятью соответствующими наблюдениями (хотя здесь только одно или два хороших исследования цитируются по каждому из них, гораздо больше исследований представлено в обзоре (Raven, 1994) [53]:

а) Виды деятельности, которые преобладают в большинстве школ, мало способствуют развитию учащихся (см., например, для школ - (Goodlad, 1983; Raven, 1994) [14], для университетов - (Murphy, 1993; Steiner, 1999) [44, 74];

б) Большинство тестов, которые используются для оценки успеваемости свидетельствуют о незначительных достижениях, потому что им недостает конструктивной валидности (см. выше);

в) Используемые тесты имеют низкую прогностическую ценность за пределами «образовательных» систем (см. метаанализ Шмидта и Хантера (Schmidt and Hunter, 1998) [27, 65]);

г) То, что изучают в школах, редко помогает людям в их работе и повседневной жизни (см., например, (Bachman, O'Malley, Johnston, 1978) [5], (Flanagan, 1978) [10]);

д) Большая часть знаний, которые так болезненно переданы и протестированы в школах, устарели уже тогда, когда их преподают, не имеют отношения к проблемам, которые людям придется решать, когда они закончат школу, и, поскольку у знаний есть период полураспада в год, он будет забыт к тому времени, когда потребуются (Raven, 1994) [53].

Тем не менее, многие авторы предполагают, что школы, не способствуя развитию компетентности, все-таки, могут, преподавать некоторые важные в социологическом отношении уроки, особенно через «скрытые учебные программы».

Например, Гудман (Goodman, 1962) [15] предположил, что школы могут учить учащихся подчиняться авторитету и быть готовыми признать, что люди, занимающие более высокие должности, знают о насущных проблемах лучше, чем мы сами. П. Уиллис (Willis, 1977) [88] собрал данные, подтверждающие гипотезу о том, что одна из основных функций школы - привить готовность терпеть рутинную работу. И автор настоящей работы (см. Raven, Stephenson, 2001) [62] предположил, что единственный вывод, который можно разумно сделать из доступной литературы, состоит в следующем: *система учит людей тому, что другие имеют право определять, кто они есть, что у него получается хорошо, а что плохо, а также определять его положение и статус на основе определенных или же критериев*. Они также могут научить людей отказаться от ответственности за управление своей собственной жизнью и за попытки повлиять на происходящее в обществе.

Третьи предположили, что некоторые из результатов деятельности школ имеют прямой социологический эффект. Так, например, К. Дженкс с коллегами (Jencks et al., 1973) [31], помимо предоставления значительных доказательств, подтверждающих мнение, что одна из основных функций системы - «узаконить нормирование привилегий» (распространяя миф о том, что наделенные привилегиями являются наиболее «способными», в то время как занимающие пониженное положение - «неработоспособными»), также показали, что основная функция этой системы - разделить людей в социальной иерархии.

Наблюдение за дегуманизирующим обращением с теми, кто не в состоянии конкурировать в этой «нормативной» иерархии, затем побуждает других бросить учебу, чтобы работать. Основные выводы Дженкса с тех

пор получили сильную поддержку в обширных исследованиях К. Хоуп (Норе, 1984) [24].

Нормативно-распределительная (в отличие от подтверждающей компетентность) функция образовательных квалификаций также прочно подтверждается в упомянутых ранее работах Штайнера (Steiner, 1999) [74] и Мерфи (Murphy, 1993) [44]. Они показывают, что на самом деле мало что изменилось в компетентности необходимой рабочей силе на протяжении многих лет, но каждый должен проводить больше времени в так называемой образовательной системе и накапливать больше сертификатов, чтобы попасть на то же место в профессиональной иерархии: большинство выпускников школ США теперь работают горничными, продавцами или дворниками. На основании своих наблюдений как ректора университета П. Натгенс (Nuttgens, 1988) [45] предположил, что одна из основных функций системы должна быть направлена на «продвижение тех, кто меньше всего умеет что-либо делать» на влиятельные позиции, и Макклелланд показал, что система действительно, имеет тенденцию выявлять тех, кто сильно *нуждается* в достижении.

Томлинсон и Тенхоутен (Tomlinson, Tenhouten, 1976) [82] показали, что начальные школы продвигают непропорционально большое количество тех, кто больше всего готов делать что угодно необходимое для обеспечения собственного продвижения независимо от возможных этических последствий. Они предположили, что такие люди могут играть важную роль в обществе, в значительной степени состоящем из сети мошеннических систем, которые, как и сама «образовательная» система, не способны предоставить то, что они обещают, и чтобы удобно запутанная образовательными система обозначила их как «очень способных».

Если бы такие утверждения были правдой (а, вероятно, это так), мы остались бы с очень сильным чувством, что силы, которые, как утверждал Кун, лежат в основе гегемонии отдельных научных позиций (в данном случае гегемонии однофакторной модели «способности») – являются не единственным работающим здесь процессом, но поддерживаются некоторыми очень строгими социологическими требованиями, которые вполне очевидны, для тех, кто наделен властью.

Говоря более решительно, вместо того, чтобы, как нас убеждала Готтфредсон, продвигать наиболее способных, ода из скрытых функций однофакторной модели «способность» вполне может быть не просто «узаконить нормирование привилегий», но удовлетворить социологическую «необходимость» для единственного бесспорного критерия заслуг чтобы узаконить социальную иерархию, которая вносит огромный вклад в сеть сил, в результате чего большинство людей тратят большую часть своего времени на деятельность, которая, прямо или косвенно, является разрушительной для качества жизни других людей и снижающей шансы на выживание нашего вида и планеты, то есть к действиям, которые можно рассматривать только как крайне неэтичные.

Большая часть работы в современном обществе крайне неэтична. Как показано в книге «Новое богатство наций: новое исследование природы и истоков богатства наций и необходимые общественные механизмы обучения для устойчивого общества» (The New Wealth of Nations: A New Enquiry into the Nature and Origins of the Wealth of Nations and the Societal Learning Arrangements Needed for a Sustainable Society) (Raven, 1995) [54], такая деятельность охватывает:

- привлечение налогов, исследований или прямой производственной деятельности в военную машину, которая не только напрямую приносит жизни сотен тысяч людей каждый год, но также потребляет и/или уничтожает огромные количества планетарных ресурсов при производстве или военных учениях или в результате захоронения «отходов» производства или использования ядерного и другого оружия;

- производство, маркетинг или распространение нездоровой пищи, нежелательных игрушек и старых автомобилей. Производство этих ненужных товаров требует огромных затрат невозможных ресурсов и приводит к образованию отходов, от которых невозможно эффективно избавляться. Поэтому он вносит огромный вклад в разрушение почв,

морей и атмосферы. Их распространение включает в себя доставку почти идентичных товаров в противоположных направлениях по всей планете и централизованное распределение, которое зависит от грузовиков, автомобилей и огромного количества автомагистралей, которые также приводят к огромному загрязнению. Производство также приводит к массовой эксплуатации рабочей силы, причем не только в «третьем мире», но и в развитых странах. Маркетинг порождает потребности, которые невозможно удовлетворить, и, таким образом, ведет к долгам и недовольству среди огромных слоев населения;

- предлагая никчемное обучение и никчемные исследования. Никчемное образование не способствует развитию и нивелирует таланты большинства людей, тем самым лишая их возможности развивать и использовать эти таланты. Отброшенные таланты - это те, которые наиболее важны для реформирования нашего образа жизни, чтобы у вида и планеты был шанс на выживание. Существующая система также порождает чувство неполноценности у огромного числа людей и маркирует их как «неработоспособных», подходящих только для унижающего достоинства и бесчеловечного обращения со стороны так называемых «социальных» служб. Никчемные исследования отнимают время миллионов людей - и не только тех, кто непосредственно участвует в исследовании или рассмотрении заявок на гранты и научных публикаций, а также при строительстве и обслуживании «необходимых» зданий, типографий и т. д.;

- вложения в систему здравоохранения, основанную на медикаментах, которая разрушает всю значимую заботу о здоровье и отвлекает внимание от действительно необходимых социальных реформ;

- содействие банковской и страховой системам, которые организованы таким образом, чтобы иметь максимальный эффект за счет высасывания ресурсов из третьего мира и эксплуатации, то есть уничтожения жизней и средств к существованию миллиардов людей, а также обнищания огромного числа людей в нашем обществе, лишенных адекватного коммунального обеспечения;

- внесение вклада в энергоемкое сельское хозяйство на основе химических веществ, которое разрушает почву, моря и атмосферу, а также приводит миллиарды людей к жизни в условиях деградации, унижения и голода.

Попутно важно отметить, что деятели ВТО и других подобных организаций, которые продвигают однофакторные образовательные реформы, очень ясно видят необходимость в мифологии и социальном процессе, который заставляет так много людей выполнять огромное количество действий, про ошибочность которых им известно, и которые выполняются даже не в их собственных интересах, потому что деятельность, которой они занимаются, снижает качество их жизни.

Если бы это было так, то возник бы вопрос о том, как эти социальные силы оказывают свое влияние.

Такие предположения и вопросы заставляют нас более подробно изучить способ, которым образовательные программы для множественных талантов были изгнаны из школ - потому что *введение* «национальной учебной программы» и связанной с ней практикой оценивания не являются единственными действующими процессами. Параллельно этому идет активно проводилось *вытеснение из школ* обучения разносторонних талантов. Одним из примеров было заявление Джона Мейджора о том, что «с завтрашнего дня больше не будет «игровых школ». Все дети будут сидеть рядами лицом к учителю и учиться». Стремление ликвидировать «открытое» или «прогрессивное» образование не ограничивалось государством. Оно сопровождалось яростной кампанией по подрыву деятельности частных школ с более широкими целями, даже тех, которые специально созданы для учеников, которые не могли справиться с авторитарными монокультурами государственных школ. Нападение со стороны ОФСТЕД (OFSTED - Office for Standards in Education, Children's Services and Skills- Департамент по стандартам в образовании министерства образования) на школу «Саммерхилл» А. Нила, проведенное, как позже выяснилось, в результате почти уникального судебного иска, который был почти полностью мошенническим (Stronach, 2003) [76], представляет собой одно из многих противобойствий, которые из-за отсутствия финансов остались без публичного обсуждения.

Интересно, что эти разработки происходили гораздо раньше, но тем не менее очень показательна стандартизирующая «разработка». В течение 15 лет с начала 1960-х гг. комитеты Школьного Совет по учебным программам и экзаменам Англии и Уэльса обсуждали же-

лательность создания общей системы экзаменов. По веским причинам, они так и не пришли к выводу. Затем новый министр по образованию учредил новый комитет с полномочиями сделать вывод в течение шести месяцев. Этот комитет (Waddell, 1978) [84] заметил, что ученики обладают огромным разнообразием разных талантов и что они могут развиваться только через самые разные типы образовательных программ. Он отметил, что рабочие места и общество требуют самых разных людей, которые обладают очень разными талантами. Поэтому комитет (правильно) заключил что существует потребность в большом количестве различных типов образовательных программ, которая будет способствовать развитию самых разных компетентностей и курсов, по которому ученики будут осваивать самые разные области знаний. Это привело к выводу, что необходимо сохранить разнообразие экзаменационных комиссий, каждая из которых продвигает широкий спектр курсов, охватывающих разное содержание, преследующих разные цели и оцениваемых с помощью различных форм или «способов» оценки, которые позволили бы отдать должное учащимся (и, следовательно, их учителям) за то, что они обладают такими качествами, как креативность и критическое мышление. Тогда это было потрясающе вещь. В одном предложении, заключенном в длинный абзац, сказано: «Результаты будут выражаться по единой шкале из семи баллов в предметной области».

Это, конечно, свело на нет все предложения, сделанные в отношении договоренностей продвигать и поддерживать разнообразие. Как могут результаты воспитательных процессов, разработанные для развития способности ставить проблемы, собирать данные и влиять на других, быть выражены в той же шкале, что и результаты освоения программы, призванной преподать мудрость об английской истории 18 века? Можно только сделать вывод, что социологическая потребность в едином и неоспоримом критерии для легитимации распределения должностей и статуса (а вместе с ним и вся социальная система нормирования привилегий) взяла верх над образовательными и профессиональными соображениями.

Приведенные до сих пор примеры, в основном скрытые, стремления к устранению разностороннего, компетентностно-ориентированного образования доступны в литературе. Но есть много, на первый взгляд индивидуально удивительных, примеров из (насколько мне известно) еще неписаной истории попытки учителей внести образование в школы. Меня попросили сослаться на многие из них. Но есть проблема - и дело не только в пространстве. Что из произошедшего с любым индивидуальным проектом в основном известно только одному или двум людям, которые были тесно связаны с ним. И эти люди не были связаны с другими проектами, которые - по крайней мере на первый взгляд - постигла такая же судьба. И так, пока кто-то не систематизирует то, что произошло, все, что я могу сделать это привести отдельные известные мне примеры ... хотя полученный текст кажется не соответствует стилю остальной части этой статьи.

Тем не менее, несколько примеров должны быть приведены. Некоторые упоминаемые проекты были связаны с уже кратко упомянутым Советом школ, который в основном контролируется учителями. Многие из его основных учебных программ исчезли по причинам известным лишь немногим участникам.

Я знаю по крайней мере часть истории, произошедшей с проектом «Интегрированная наука» (Integrated Science project), который был намеренно закрыт, потому что этот проект побуждал учеников думать о том, что они делали, и о том, чтобы получить признание за свои действия в экзаменационной системе. Мне сказали, что похожая судьба постигла Гуманитарный проект (Humanities Project), MACOS (Map: A Course Of Study - Человек: курс изучения. Проект по преподаванию

антропологии 10-летним детям. Был широко распространен в США, но был закрыт по решению властей - *прим. перев.*) и связанный с ним математический проект. Эти процессы ни в коем случае не ограничивались Великобританией. Примерно в то же время Управление экономических возможностей США - не Управление образования - открыло программы Headstart и Follow-Through, чтобы позволить тысячам спонсоров инициировать проекты, основанные на их собственных представлениях о причинах проблем, связанных с социальными и экономическими недостатками.

Head Start - это программа Министерства здравоохранения и социальных служб США, которая предоставляет детям и семьям с низкими доходами всестороннее образование, здоровье, питание и участие родителей. Запущенная в 1965, Head Start изначально задумывалась как программа навещающей летней школы, которая за несколько недель научит детей тому, что им нужно знать, чтобы пойти в начальную школу. По состоянию на конец 2005 года в ней приняла участие более 22 миллионов детей - *прим. перев.*

Проект Follow Through был самым крупным и самым дорогим экспериментальным проектом в области образования, финансируемым федеральным правительством США, который когда-либо проводился. Программа финансировалась правительством с 1968 до 1995 года. Follow Through изначально планировалось как расширение федеральной программы Head Start. Таким образом, функция Follow Through заключалась в том, чтобы продолжать оказывать эти услуги учащимся в первые годы их обучения в начальной школе - *прим. перев.*

Некоторые из них были чрезвычайно успешны в достижении изменений (для более полного описания некоторых аспектов этой работы смотрите - Raven, 1980, 1981) [49, 50]. Это поставило экспертов (например, из Стэнфордского Исследовательского института) перед проблемой, к решению которой они приступили. Но затем произошло явно необычное. Контроль проектов был изъят у Офиса экономических возможностей и переведен в Управление образования США. Это сразу побудило экспертов не обращать внимания на какие-либо результаты, кроме повышения IQ, успеваемости в школе и отсутствия неприятностей с полицией. Это, в свою очередь, заставило большинство спонсоров отказаться от существенной части своих целей. Но что важнее всего отметить относительно оставшихся целей это то, что, хотя они и заслуживают одобрения, они являются нормой и по ним логически невозможно выполнять ранжирование учеников. IQ по определению соотносится с результатами других детей в той же возрастной группе. Мы не можем иметь «большинство» детей «выше среднего». И, как продемонстрировано исследованием Хоуп (Hope, 1984), это особенно касается учеников «группы риска». Как только мы переводим некоторых учеников из «коррекционных» классов, куда они «устроены» из-за неприятностей с полицией, их места занимают другие. Здесь мы ясно видим роль, которую система образования как система (а не через «скрытую учебную программу») исполняет, внося непосредственный вклад в цементирование социальной структуры, имеющей ряд побочных эффектов и готовность власти вмешаться и эффективно остановить образовательно-ориентированную деятельность, осуществляемую людьми, подлинно заинтересованными в детях, образовании, развитии и гуманных идеалах общества, готовыми выполнять эти социологические функции.

2. Процессы, действующие в психологии

Вторая группа причин, почему так мало было сделано, чтобы действовать в соответствии с пониманием Спирмена, может заключаться в том, что нашему обществу каким-то образом «нужен» единственный и неоспоримый критерий достижений, чтобы действовать так, как он указывает, и, в частности, позволить обществу успешно продвигаться по траектории *саморазрушения*, на которую оно вступило.

Вместо того, чтобы, как нас убедила Л. Готтфредсон, продвигать наиболее способных, скрытая функция однофакторной модели «способности» вполне могла быть

направить всех против угрозы нищеты и подчинения унизирующему и бесчеловечному воздействию так называемых социальных служб («пособия»), которые так явно наваливаются на тех, кто считается «менее способным», осуществляя деятельность, которая, как и в образовательной системе, являются явно мошеннической, неэтичной и разрушительной как для благополучия отдельного человека, так и для способности человечества выжить как вид.

Первое доказательство, подтверждающее этот тезис, которое мы здесь рассмотрим исходит из того факта, что в конце концов исследователи из МакБер (Компания *McBer*, оказывающая исследовательские и консультационные услуги по управлению персоналом, созданная Д. Макклелландом в 1963 г. – прим. перев.), которые сделали больше всех для признания необходимости разнообразия (если не разработали подход, чтобы работать с этим разнообразием) каким-то образом были вынуждены привести свой подход в соответствие с классической измерительной парадигмой. Более подробно мы показали это в главах Равена и Стивенсона (Raven, 2001a, b) [56, 57].

Нет ничего поразительнее, чем контраст между выводами об эффективном обучении, представленными в отчете, подготовленном для кафедры образования и занятости в Великобритании (Hay / McBer, 2000) [23] и их более ранними работами по этой теме (Alschuler, Tabor, McIntyre, 1970 [3]; Alschuler, 1973 [2]; McClelland, 1982a, b [39, 40]), в которых они останавливались на разнообразных, компетентностных качествах, которые важно развивать через образовательный процесс и различные способы участия учителей в системе, которая действительно даёт образование (Huff et al., 1982) [26].

В своей более поздней работе для Министерства образования и занятости Великобритании исследователи из МакБер не только принимают традиционный «однофакторный» критерий оценки успеваемости (который ранее не имел отношения ни к какой форме компетентности, заслуживающей этого названия - см. Alschuler, 1973 [2]; McClelland, 1973 [38]), затем они связывают эффективность учителей, оценивая её в терминах их способности достичь этого результата, что составляет конкретное представление 16 компетентностных «переменных», перечисленных в Шкалированном словаре компетентностей (Hay / McBer. *Scaled Competency Dictionary*) с использованием метода множественной регрессии (Hay / McBer, 1996) [22]. Нет ничего более традиционного. Ничто не могло быть более далеким от того, что позволяла бы ожидать от них их более ранняя работа.

Как это случилось?

Мой тезис заключается в следующем: такой разворот в значительной степени был вызван тем, что «Рынок» (выполняющий отмеченные нами деструктивные функции) был готов оплатить этот разворот. Некоторые доказательства, подтверждающие это утверждение, получены из комментариев, сделанных Лайлом Спенсером, когда он работал над книгой *Competence at Work* («Компетентность в работе», на русском языке книга вышла под другим переводом названия – прим. перев.) (L. M. Spencer, S. M. Spencer, 1993) [73]. В этой книге Спенсеры стремились разработать структуру, которая позволила бы им навести какой-то порядок в широком диапазоне компетентностей, важность которых исследователи из МакБер доказали в ходе своих многочисленных исследований во многих сферах деятельности. По словам Л. Спенсера, они решили основываться на предположениях, сделанных в моей книге «Компетентность в современном обществе» (Raven, 1984/1997) [55], чтобы разработать «атомарную теорию компетентности». К сожалению, рецензенты *издателей* утверждали, что ценность и полезность такого подхода будут потеряны для большинства потенциальных читателей, так как он не оправдывает их прежних ожиданий и приверженностей. Это будет означать снижение спроса на книгу, что сде-

ляет её выпуск нерентабельным. И это действительно совпадало с моим опытом издания «Компетентности в современном обществе». Поэтому Спенсеры ограничились решением меньшей задачи - составить «словарь профессиональных компетентностей».

Еще одно свидетельство того, что прогресс в академическом понимании подрывается тем, что будет продаваться в текущие организационные структуры, происходит из-за того, что, как я показал в ранее упомянутых главах книги *Competence in the Learning Society* («Компетентность в обучающемся обществе»), радикальные идеи измерения Макклелланда, 1958 г. были возвращены в классическую структуру «переменных». Даже то, что осталось от оригинального отличительного понимания в книге *Competence at Work* («Компетентность в работе») было вычеркнуто, поскольку содержание из этой книги было сведено до *Scaled Competency Dictionary* (Словаря шкалированных компетентностей) Хэя/ МакБер (Hay/McBer, 1996) [22].

До сих пор этот аргумент относился только к продаже концептуального подхода на академический и консалтинговый рынок. Но, он также доказал, что невозможно продать сами *инструменты*, основанные на новой модели измерения, которыми работы Клемпа, Мангера и Спенсера (Klemp, Munger, Spencer, 1997) [35], Шона (Schon, 1973, 1987) [66, 68], Кантера (Kanter, 1985) [34] и другие указывали на то, что они имеют решающее значение для улучшения эффективности организации - и причины действительно разоблачительны.

Но прежде чем обратиться к ним, отметим, что в течение 15 лет Шон и Аргирус (два самых уважаемых исследователя психологии труда) не смогли модернизировать программы развития менеджмента в Массачусетском технологическом институте, чтобы отразить результаты исследования Шона (Schon, 1987) [68]. Проблема состояла не только в способе, которым основанная на дисциплинах, технически рациональная модель компетентности была заблокирована в карьерных структурах преподавателей и процедурах оценки, используемых колледжем. Она также включала реакции студентов. Утверждалось, что никто не может сказать, является ли он компетентным менеджером или нет. В таких условиях им приходилось сосредоточиться на продвижении по службе.

Утверждалось, что это зависело от демонстрации новейшего технико-рационального жаргона перед своим начальством или, другими словами, от выполнения того, что так называемая образовательная система научила их делать, отобрала их продвигал для выполнения этих действий.

Вернемся к вопросу о продаже и распространении инструментов. Мало того, что мы (как и Тейлор (Taylor, 1973, 1974, 1985, 1986) [77, 78, 79, 80] до нас) не могли продавать наши книги о компетентности и эффективном управлении подлинным образованием в коммерческих объемах ... мы также не смогли продать инструменты, которые мы разработали, используя созданную нами теоретическую основу. И причина в более чем мимолетном интересе. Несмотря на продемонстрированную важность менеджеров, которые думают о том, как распределять и развивать таланты подчиненных (Kanter, 1985 [34]; Schon, 1983 [67]; Klemp et al., 1977 [35]; Jaques, 1976, 1989 [29, 30]), но только всего 10-12% британских и американских менеджеров (по сравнению с примерно 40% японских менеджеров) считают, что важно так делать, но еще меньше из них так поступают (Raven, 1997 [55]; Graham, Raven, Smith, 1987 [18]). Причина, по которой эти менеджеры объясняют несоответствие между их приоритетами и поведением, заключается в том, что у них нет времени на эту работу. Но, как мы видели, и те, кто считает, что они должны так делать, составляют меньшинство. Большинство менеджеров утверждают, что продавцов нанимают как продавцов, и что они должны заниматься именно этим. Несмотря на свидетельства

Кантера о жизненной важности такой деятельности, они считают, что продавцы не должны советовать им, как улучшить продукцию, систему управления запасами и так далее. Это не их работа. Менеджерам не нужно тратить время на размышления о том, как перераспределить персонал, хуже того, как собрать гибкие сетевые рабочие группы на *часть* рабочего времени. Если им приходится думать о перераспределении подчиненных, это показывает, что наняты не те люди, и их следует уволить.

Из этого следует, что мы не можем продавать инструменты, которые мы разработали, чтобы помочь менеджерам выполнять свою работу, без серьезных инвестиций в организационное развитие и без соответствующих изменений в описаниях и критериях качества работы менеджеров, принятых в системах оценки, используемых для оценки их компетентности и оценки их работы.

Последствия серьезны. Если вопросы «Что будет продаваться?» и «На какие курсы люди захотят записаться?» действительно имеют большое влияние на научные парадигмы и образовательную деятельность, которую мы проводим, то мы должны очень серьезно отнестись к ситуации, потому что большинство правительств подписали Генеральные соглашения о торговле, которые обязывают их, среди прочего, «приватизировать все услуги (включая образование), в максимально возможной степени. Можно ожидать, что последствия будут просто катастрофическими.

Переформулировка

Описанные выше процессы можно рассматривать как результат, среди прочего, других явлений, бездумной (а, возможно, спроектированной) поддержкой редуционистской науки такого рода, которая требует от ученых сосредоточиться на установлении силы связи между одной переменной и другой переменной в отдельном от других взаимодействии, игнорируя все другие входные данные и последствия. Это побуждает ученых не только уклоняться от любых попыток *всеобъемлющего исследования* (утверждая, что это нереально и «слишком сложно») но также и отказаться от разделения ответственности за изучение последствий с теми, кто участвовал в порученных исследованиях. (Слово «всеобъемлющий» здесь используется для обозначения попытки получить грубая установить *все* последствия экспериментальной вариации для всех выходных параметров.) Результатом является продвижение видения науки, которое является одновременно глубоко неэтичным и потерявшим право называться объективным.

Шива (Shiva, 1998) [69] отмечает, что продвижение такого видения науки каким-то образом связано с продвижением монокультуры разума (как в образовании, так и в области научных теорий, которые считаются приемлемыми), продвижение монокультур в обществе, а также развитию монокультур в сельском хозяйстве.

Чистым результатом аутопойезисной системы, образованной этими взаимосвязанными процессами, является стремительное движение нашего вида к его собственному исчезновению, увлекающее с собой все известные виды жизни.

Аутопойезисная система – процесс, в котором система улавливает, воспроизводит и поддерживает свою собственную организацию.

Часть IV: Путь вперед

Краткое изложение

Из только что сказанного, следуют, по крайней мере, два вывода.

Во-первых, вместо оценки исследований в первую очередь с точки зрения точности корреляций, установленных между отдельными переменными, казалось бы, основным показателем качества должна быть *всеохватность* (полнота). Во-вторых, представляется, что мы должны сформулировать и принять соглашение, которое можно назвать экологическим образом науки. В таком образе основной задачей будет изучение и сопоставление множественных и взаимодействующих пе-

тель обратной связи, промежуточных результатов и разнообразных результатов любого процесса, который мы стремимся осмысливать и описывать. В работах Моргана (Morgan, 1986) [43] и Равена (Raven, 1994, 1997) [53, 55] предоставлены частичные иллюстрации того, как может выглядеть такой образ. Подходящее название для такой деятельности можно получить от слова «кибернетика». Кибернетика – это изучение и разработка систем управления и контроля животных и машин. Поэтому уместно использовать термин *socio-cybernetics* («социо-кибернетика») для обозначения, изучения и разработки систем управления и контроля в обществе.

Социо-кибернетика: иллюстрация

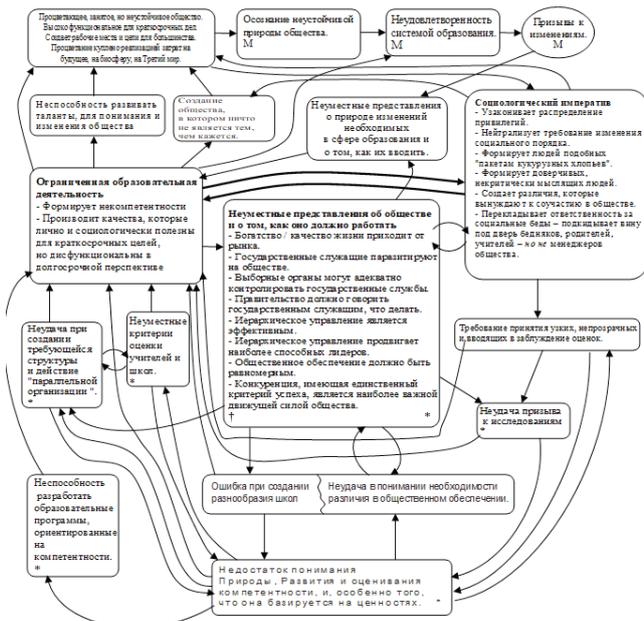
Я могу еще раз проиллюстрировать то, что имеется в виду, ссылкой на нашу работу по системе образования. Однако в качестве предварительного комментария следует прежде всего подчеркнуть, что я не отрицаю важности многих других воздействующих факторов помимо тех, на которых я остановлюсь. Напротив, в отличие от того, в чем хотели бы нас убедить многие философы в области образования, наша работа ясно показала, что эффективное применение индивидуализированного, компетентностно-ориентированного, ориентированного на проекты и на заинтересованность учащихся обучение в групповых условиях просто слишком сложно для большинства учителей без:

- лучшего способа размышления о множественных талантах;
- лучшего понимания процедур, которые следует использовать для развития этих талантов на групповой основе;
- инструментов для помощи в разработке и реализации индивидуализированных, ориентированных на компетентность развивающих программ, которые необходимы для учета индивидуальных мотивов учеников и побуждения их развивать невидимые компоненты компетентности, в противном случае;
- способов поощрения учеников за их уникальные качества;
- средств поощрения учителей за их образовательные достижения, которые останутся невидимыми в противном случае - и, особенно, за воспитание среди своих учеников широкого спектра разнообразных талантов, которые не могут проявиться ни в одном обычном тесте.

Тем не менее, наша работа также показала, что воздействие оказывают и многие другие процессы. Это связано с неспособностью систем государственного управления в целом обеспечивать разнообразие (Raven, 1989, 1995) [51, 54], их неспособностью высвободить «фермент инноваций и обучения», который потребовался бы для борьбы с множественными причинами указанных предопределенных проблем - и особенно их неспособностью инициировать изучение системных процессов, которые регулярно подрывают благонамеренные общественные действия, а кроме того, их неспособностью поддержать трансформирующее рискованные действия, результаты которых не могут быть указаны заранее (см. Jackson, 1986 [28]), и их неспособностью инициировать всесторонние численно-оценочные эксперименты и вносить изменения на основании вычисленных оценок. Взаимодействие между компонентами, рассматриваемой системы, показано на рисунке 1. Этот рисунок заслуживает подробного обсуждения, которое здесь не приводится, но его можно найти в работе Raven (1994, 1995) [53, 54].

Рисунок показывает, как сильно предопределена ограниченная природа образовательных услуг, и демонстрирует, почему так сложно внести изменения в образование. Мы имеем дело с *системой* или сетью скрытых социальных сил, которые управляют системой. Совокупный эффект этих сил состоит в том, что система становится самовоспроизводящейся. Последствия любого отдельного изменения сводятся на нет другими силами и предсказуемыми реакциями всей системы сил.

В результате реформа, основанная на «здоровом смысле» не работает. При указании мотивов, которые могут быть использованы для изменения образования, рисунок также показывает трудность увязки этих мотивов с точками, на которые могут быть нацелены системные вмешательства. Хотя необходимы повсеместные, *системно ориентированные* изменения, необходимо так много изменений в каждом уголке и закоулке системы, что нет возможности централизованно санкционировать такие изменения. В результате, происходящее определяется не желаниями родителей, учителей, министров образования или кого-либо еще, а, прямо или косвенно, социологическими функциями, которые представленная система выполняет в обществе. Нужно серьезно отнестись к этим социологическим силам и задаться вопросом, как их можно использовать подобно мореходам, использующим ветры под девизом: они не перестанут.



* Воздействия в этих клетках могли бы помочь изменить природу качеств, воспитываемых и поощряемых в системе. Мотивы, которые могут способствовать этому, обозначены М.

† Эти представления должны быть заменены пониманием необходимости делать управляемую экономическую работу - найти способ создания воздействия на информацию, связывающую общественные долгосрочные интересы, необходимость явно создать разнообразие и информацию о личных и социальных последствиях вариантов, и найти способы поддержания ответственности государственных служащих за дело, чтобы заставить их руководствоваться долгосрочными общественными интересами.

Это означает, систематическую, широкомасштабную, оцениваемую и представительную демократию.

Рисунок 1 - Петли обратных связей, ведущих вниз качество образования

Одним из следствий взаимодействия этих сил является создание неправильных представлений об обществе и о том, как им управлять - и это усиливает стабилизирующее действие системы.

Рассмотрим более подробно диаграмму на рисунке 1.

1. Преобладание видов деятельности, которыми поглощены школы возникает из-за:

(I) ряд социологических императивов (например, состоящий в том, что школы помогают в узаконивании распределения привилегий);

(II) неуместные представления о природе изменений,

которые необходимы в самом образовании, управлении образовательной системой и управлении обществом;

(III) Неспособность общества начать исследования, которые обеспечили бы полезное понимание (а) природы компетентности и того как её необходимо развивать и (б) как управлять системой образования, чтобы развивать общие компетентности высокого уровня;

(IV) Отсутствие (а) систематически генерируемого разнообразия и выбора между образовательными программами, которые имеют явно различные последствия и (б) информации о последствиях каждой из этих альтернатив;

(V) Неспособность ввести деятельность «параллельной организации» для получения инноваций в школах;

(VI) Неадекватное распространение результатов исследований природы, развития и оценки общих высокоуровневых компетентностей, и, особенно, значения ценностной основы компетентности.

2. Этот узкий образовательный процесс имеет ряд косвенных последствий, которые в конечном итоге способствуют сохранению ограниченности. Компетентности и убеждения, которые воспитываются и прививаются в школах, укрепляют социальный порядок, который предлагает большие выгоды «способным» людям, которые делают то, что от них требуется, не подвергая сомнению этот приказ; этот порядок создает бесконечные работы, которые придают смысл жизни людям (но не улучшают общее качество жизни); кроме того, он создает богатство за счет биосферы, за счет будущих поколений и за счет «третьего мира»; при этом он «защищает» своих граждан от знания основы своего богатства. Образовательная система помогает научить множеству неправильных убеждений, которые в совокупности приводят к тому, что ничто не является тем, чем его принято или авторитарно предписано считать (например, сама образовательная система утверждает, что способствует росту компетентности, хотя на самом деле она в основном работает, чтобы привлечь огромное количество людей, занимающихся «преподавательской» и «учебной» деятельностью, не имеющей образовательных целей, но обеспечивающей, чтобы наиболее способные и желающие оспорить мошеннический характер системы, направлялись к социальным позициям, на которых они будут иметь мало влияния, в то время как те кто меньше всего способен на что-либо, кроме как обеспечить собственную выгоду, продвигаются на влиятельные позиции в обществе).

Такое двусмысленное толкование делает чрезвычайно трудным проведение любого рационального обсуждения изменений, необходимых обществу. Социологический императив о том, что «школы помогают узаконить распределение привилегий», помогает создать спрос для узких, скрытых и неправильных оценок. Те, кто предрасположены к приобретению этих «квалификаций», не склонны видеть необходимость в других талантах, или поручать подлинное исследование или выявление других талантов у своих собратьев. Учителя, осознающие скрытые компетентности своих, так сказать, «менее способных» учеников испытывают острые страдания. Непонимание природы компетентности приводит к тому, что не удается подчеркнуть необходимость разнообразных образовательных программ, основанных на ценностях, и, ввиду этого, происходит увековечение узкой образовательной деятельности.

3. Основными мотивами перемен является широко распространенное осознание того, что что-то серьезно не так с образовательной системой, а более конкретно осознание того, что эта система с треском проваливает свою главную задачу идентификации, воспитания, признания и использования мотивов и талантов большинства людей.

Наиболее часто предлагаемые решения этой проблемы, основаны на других неправильных пониманиях, и поэтому неприемлемы.

Другой мотив для изменений связан с растущим при-

знанием того, что мы создали неустойчивое общество, и фундаментальные изменения в способ управления обществом имеют большое значение.

4. В системе имеется ряд точек, в которых должна быть возможность вмешиваться в петли обратной связи, чтобы создать восходящую спираль из обратных связей. К ним можно отнести:

(I) Содействие более широкому осознанию того, что в современном обществе нельзя придать ценность человеческим усилиям, если мы не улучшим средства мониторинга и оценки долгосрочных эффектов того, что мы делаем, и более эффективные способы реализации информации о таких последствиях. Это указывает на необходимость изменить способ управления обществом, на необходимость проводить большее количество более адекватных социальных исследований и оценочной деятельности, а также найти способы обеспечения ответственности государственных служащих и политиков, за поиск решений и действия инновационным способом в долгосрочных общественных интересах;

(II) Введение деятельности «параллельной организации», которая требуется для продвижения инноваций в школах;

(III) Создание большего разнообразия явно отличающихся друг от друга образовательных программ, основанных на ценностях, и предоставление информации о краткосрочных и долгосрочных, индивидуальных и социальных последствиях каждой из этих программ;

(IV) Проведение публичных дебатов о формах надзора (природа демократии) необходимого, чтобы государственные служащие искали информацию и новаторские действия на её основе в общественных интересах

(V) Распространение того, что уже известно о природе, развитии, оценках компетентности и последствиях её формирования.

Следствия для роли психолога

При разработке этой диаграммы мы попытались следовать следующим работам: (House, 1991) [25], (Parlett, 1972, 1976) [47, 48] и (Hamilton et al., 1977) [20], настоятельно рекомендуя использовать психологические данные для выявления скрытой сети социальных сил, которые в подавляющем большинстве случаев определяют наше поведение и наши теории. Многие читатели будут утверждать, что, как психологи, мы не только не должны были делать некоторые вещи, но и при этом «вышли далеко за рамки наших данных». Но если мы, как психологи, хотим утверждать, что серьезно изучаем детерминанты поведения или что мы стремимся применить нашу науку на благо общества, то нам несомненно следует серьезно отнестись к изучению указанных сил.

В этом контексте может быть полезно отметить, что, хотя когда-то их высмеивали за неоправданные логические скачки, в наши дни геологи без колебаний сделают вывод о существовании таких явно несопоставимых вещей, как конечные морены и висячие долины, и что область в которые они возникают, должно быть, когда-то были покрыты льдом.

Эти сети социальных факторов действительно, сильно определяют человеческое поведение, они должны быть высвечены надлежащим использованием психологических данных, и единственный способ вмешиваться в них состоит в адаптации результатов психологических исследований к эффективным организационным механизмам и человеческой компетентности, и использования их для разработки новых организационных механизмов и информационных инструментов управления.

Но мы не справимся с этой задачей, если продолжим работать в ограничениях и общих образах определения ролей, которые были приняты в прошлом. Нам нужно активно формулировать и продвигать новую роль для себя.

Более широкий контекст: разрушение жизни на Земле

В этой статье нет места для детального разъяснения утверждения о том, что аутопоезисная система, графически представленная на диаграмме для системы обра-

зования, является частью более широкой аутопоезисной системы, которая не только ведет наш вид к самоистреблению, но и влечет с собой туда же все известные формы жизни.

Тем не менее сейчас широко признано, что мы, как вид, человечество движется вперед к собственному вымиранию (Oskamp, 2000 [46]; Stern, 2000 [75]; Raven, 2001c [58]; Anderson, Douglas, Holmes, Lawton, Walker, Webb, 2001 [4]). Хотя Оскамп приводит многочисленные тенденции, которые экспоненциально выходят из-под контроля, наиболее яркой является демонстрация того, что потребовалось бы пять резервных планет, занятых только сельским хозяйством, чтобы все люди, живущие сегодня в мире, жили как американцы (Wackernagel and Rees, 1996) [83].

Существует сильная тенденция приписывать злым капиталистам вину за это продвижение вида homo sapiens к самоуничтожению, несмотря на широко распространенное признание необходимости радикально изменить наш образ жизни. Но наша работа над образовательной системой показывает, что в процессе слишком много компонентов, чтобы подтвердить мнение, о его разработке злобной элитой.

Наиболее поразительно то, что система развивалась все дальше и дальше по своей текущей траектории, несмотря на неоднократные демонстрации того, что подавляющее большинство учеников, родителей, учителей, выпускников школ и работодателей хотят двигаться в совершенно противоположном направлении.

Это утверждение аналогично тому, что предложил Гэлбрейт (Galbraith, 1992) [11] в поисках объяснения великого финансового краха 1929 года. Поиск злых людей, на которых можно возложить вину, ни к чему не приведут. То, что видишь, это в великом крахе - злокачественный рост возникающей аутопоезисной системы, которую никто не знает, как остановить, пока система в целом разрушается. Морган (Morgan, 1986) [43] разработал социально-кибернетическую диаграмму для инфляции в более общем плане ... и показал, что существует ряд петель отрицательных обратной связи, которые можно усилить, чтобы затормозить систему.

В другой моей работе (Raven, 1997; Raven, Stephenson, 2001) [55, 62] разработана социо-кибернетическая диаграмма процессов, которые ведут все наше общество, против нашей воли, к нашему самоуничтожению. Но привести её здесь означало бы поднять вопросы, уводящие нас далеко за рамки данной статьи.

Путь вперед: иллюстрация по аналогии

В поисках того, что нужно сделать, чтобы выбраться из сложившейся ситуации может оказаться полезно провести аналогию с историей физики.

До Ньютона тела двигались только потому, что были одержимы духами ... они были *одушевлены*. Точно так же до Ньютона для парусных лодок было невозможно плыть навстречу ветру. Ньютон сделал три важные наблюдения: (1) если какое-то тело приходило в движение (или меняло направление, или останавливалось), то это происходило потому, что это тело толкнули или потянули; (2) Каждой силе всегда есть равная и противоположная реакция; проблема в том, чтобы определить её; (3) силы, действующие на тело, могут быть разложены на ортогональные составные части.

Первое из этих наблюдений показывало, что ветер не был одушевленным. Вместо того, чтобы молиться богам о попутном ветре, надо попытаться заставить делать полезную работу те силы, которые до этого момента просто разбивали лодки о скалы.

Второе наблюдение подразумевало, что где-то должна быть найдена сила по величине равная силе ветра и противоположная по направлению. Поиски по выявлению этой силы привели к тому, что эту силу находят – это невообразимо - в море. Поиски способа использования этой силы привели к добавлению килей корпусам парусных лодок.

Третье наблюдение привело к осознанию того, что противоборствующие силы реакции ветра и моря можно было бы разделить на компоненты, толкающие судно, если не прямо против ветра, то по крайней мере в направлении, позволяющем нам двигаться против него.

Эти замечания подразумевают, что первое, что нам нужно сделать, это *деанимировать* социальные силы, которые, как показано, ведут нас к самоуничтожению. Мы должны перестать, заламывать руки, обвинять наших политических лидеров и капиталистов в этих процессах.

Читателям можно простить представление, что это было бы центральной задачей социологии. К сожалению, как и многие психологи были ослеплены наивным теоретизированием, поэтому большинство социологов не смогли продвинуться в каких-либо серьезных исследованиях из-за неправильно трактуемого марксизма.

Широко распространено ошибочное мнение, что распад Восточного блока, «дискредитирует марксистский анализ в целом», а не только конкретную искаженную версию марксизма. К сожалению, этот коллапс привел к отказу даже от тех немногих попыток, которые существовали в этой области, чтобы прояснить и отобразить процессы, интересующие нас здесь.

Вместо этого мы должны рассматривать происходящее как результат действия сети скрытых сил. Люди отбираются, продвигаются и ведут себя так, как подталкивают эти силы. Более того, людей, которые ведут себя способами, напоминающими наших лидеров и капиталистов, немало, и они пронизывают наше общество. Затем мы должны идентифицировать эти силы. И после что, принять меры, чтобы использовать их. Относительно наивное предложение (которое тем не менее, это иллюстрирует суть) заключается в том, что введение средств измерения более широкого диапазона результатов обучения в процессе аттестации и трудоустройства, используемые школами, побудили бы школы делать своё истинное дело, а не уклоняться от него. (Такое развитие было бы аналогично добавлению килей парусным лодкам.)

Но развитие относительно безопасной сети парусного мореходства зависело от многих других вещей, кроме классических академических вкладов Ньютона и других ученых. Оно также зависело от появления сложной социо-кибернетической системы: необходимо было создать множество карт морей и портов, разработать секстанты и хронометры, чтобы капитаны кораблей могли знать, где они находятся в открытом море, установить маяки, изыскать средства оплаты смотрителей маяков и так далее, и так далее. Некоторые части этой системы развивались относительно естественно, но другие части, например, разработка хронометров, потребовали огромных целенаправленных государственных инвестиций.

Из этой аналогии следует сделать еще один вывод. Многие спрашивали: «Достаточно ли мы сильны, чтобы бороться с этими властителями; эти капиталистами и политиками?»

Этот вопрос аналогичен вопросу: «Достаточно ли мы сильны, чтобы бороться с ветром?»

Это неправильный вопрос. То, что нам нужно сделать, это понять и составить карту соответствующих социально-кибернетических систем, а затем использовать наше представление для разработки альтернатив. Как обнаружили многочисленные ученые-историки, личные издержки оспаривания общепринятого авторитета могут быть огромными. Но коллективно - и со сверхчеловеческой личными вкладами в общее дело - это удавалось сделать.

На нас теперь ложится миссия продвижения процесса вперед. Мы, психологи, должны приступить тому, что станет аналогом сдвига парадигмы, осуществленным Ньютоном и его коллегами.

Это требует классической академической деятельности. Но нам также нужно инициировать и внести свой вклад в более широкие разработки, необходимые для построения более адекватной социо-кибернетической

системы управления обществом.

Графическое представление петель социо-кибернетической обратных связей оказалось сложной задачей. Несмотря на работу Моргана (Morgan, 1986) [43], улучшение представления на рис.1, изображение сил, способствующих уничтожению человеческого вида и разрушению планеты, а также выяснение, как двигаться вперед, оказались действительно трудными задачами (Raven, Navrotsky, 2000) [60]. Конечно, оказалось не так просто, как предлагали Морган или Навроцкий идентифицировать петли отрицательных обратных связей, замедляющих работу системы, чтобы усилить эти обратные связи и добиться желаемых изменений.

Разработка спецификации альтернативной социо-кибернетической системы для управления обществом - еще более сложная задача. При обсуждении результатов нашей попытки составить диаграмму взаимосвязанной сети петель обратных связей, увековечивающих нашу дисфункциональную образовательную систему, я упомянул, хотя и не уточнил как, что для движения вперед нам необходимо разработать более совершенную систему государственного управления обществом, то есть таких новых форм государственного управления, которые будут действовать в долгосрочных интересах широкой общечеловеческой, а не в краткосрочных интересах доминантов.

Требования, которым должна соответствовать такая конструкция, можно найти в работе Адама Смита и Фреда Хайека. Одно из ключевых наблюдений, которые они сделали состояло в следующем: вопреки тому, во что почти все верят, система должна работать *без лидеров*, которых считают мудрыми. Причина была простой, но разрушительной по своим последствиям: *не может существовать мудрых мужчины или женщины*. Причина этого в свою очередь проста: ключевые знания требуются для принятия обоснованных решений, но знание того, что произойдет, когда собрано множество текущих разработок, недоступно никому. С одной стороны, это означает, что система должна работать без предположения, что какой-то человек или группа людей могут знать очень много. Как неоднократно заявляли Смит и Милль, решения, принятые правительствами, не может быть ничем кроме решений комитетов невежд.

Другими словами, детализация требуемой конструкции определяется тем, что система должна использовать экспертную информацию, которая лежит в головах, сердцах и руках миллиардов людей (в сердцах и руках, потому что большая часть информации не вербализована и состоит из чувств и неявных знаний о том, как выполнять те или иные действия. Другими словами, приемлемая конструкция должна быть неавторитарной и предусматривать широкое экспериментирование, включающее множество взаимодействующих петель обратной связи (обучения).

Здесь нет места, показать, что наша нынешняя система управления обществом (хотя часто описывается как система рыночного менеджмента) на самом деле, действует совершенно противоположным образом; что мы живем в управляемой экономике, в которой функция денег была извращена. Вместо обеспечения основы «невидимой» системы управления, в которой миллиарды людей голосуют своими грошами по множеству вопросов, контроль наличных потоки и определение цен используются для достижения целей, поставленных транснациональными корпорациями и достигаемых через политико-бюрократический процесс.

Здесь нет места и для того, чтобы показать, почему указанное А. Смитом и Ф. Хайеком «рыночное» решение проблемы конструирования управления обществом, которую они правильно идентифицировали, не сработало и не может сработать (Raven, 1995) [54]. Нет места, чтобы очертить новые соглашения, которые требуется детализировать (достаточно подробный эскиз можно найти в (Raven, 1995) [54]. Но в основе необходимого нового

механизма (этой разработанной социо-кибернетической системы) должны лежать новые концепции и формы бюрократии и демократии ... новые организационные соглашения, о которых многое должны сказать психологи (вслед за работами Кантера, (Kanter, 1985) [34] и Шона (Schon, 1973, 1983, 1987) [66, 67, 68]. Необходимы и новые должностные инструкции, и системы оценки государственных служащих. Другими словами, разработка новой социо-кибернетической системы управления обществом в основном зависит от применения концепций и методов организационной психологии к управлению обществом.

Но нужно сказать еще об одном, несколько парадоксальном аспекте.

Действия, которые мы предложили здесь, по существу включают «выворачивание психологии наизнанку». Это означает де-анимацию человеческого поведения, в смысле приписывания поведения скрытым социальным силам, которые действуют на нас.

Конечно, это преувеличение, потому что мы говорили о роль этих сил в отборе и продвижении определенных категорий людей.

Тем не менее, есть некоторая ирония в предположении, что путь вперед включает продвижение использования психологии для депсихологизации человеческого поведения.

Резюме и выводы

В этой статье мы увидели, что помимо фактора *g*, другие качества являются *жизненно важными*. Особенно это относится к способности вносить свой вклад в групповой процесс каким-либо невидимым в данный момент способом и способностями понимать и вмешиваться в действие внешних социальных детерминант поведения.

Невидимость таких вкладов частично вызвана сетью взаимодействующих, но взаимно поддерживающих процессов, которые включают недостаточностью нашей традиционной психометрической парадигмы и процедур, используемых для оценки производительности, а также базовыми предположениями об эффективности иерархии. Но, что наиболее важно, это происходит из-за социологической потребности в единственном и неоспоримом критерии достоинств для узаконивания социальной иерархии, который вносит огромный вклад в сеть сил, приводящих к тому, что большинство людей проводят большую часть своего времени, участвуя в деятельности, которая прямо или косвенно разрушает качество жизни других людей, и снижает шансы на выживание нашего человеческого вида и планеты, т.е. в деятельности, которая может считаться крайне неэтичной.

Это наблюдение позволяет сделать еще два основных вывода:

(I) основные детерминанты поведения скорее внешние, чем внутренние; если психологи хотят и дальше претендовать на особую компетентность в отношении понимания поведения, им надлежит обратить внимание на эти внешние силы;

(II) если психологи хотят понять эти социальные силы, и, в частности, для оказать помощь в разработке соглашений, которые позволяют обществу более эффективно достигать своих целей, то важно найти способы освещения социо-кибернетических систем, которые контролируют деятельность общества, и использовать эту информацию для создания более эффективных механизмов управления обществом.

Точнее, казалось бы, отношения, так поразительно изображенные в статье Л. Готтфредсон, возникли не потому, что они способствовали выполнению полезной для общества работы эффективным способом, но по совершенно противоположной причине: они поддерживают сеть мифов, мыслей, скрытых социальных сил и действий, которые затемняют и делают невидимыми действующие процессы, а эти процессы приводят к такому разрушению планеты, что само ее выживание в

опасности.

С практической точки зрения в статье подчеркивается необходимость в лучших инструментах, которые помогут родителям, учителям и руководителям задуматься о том, как развивать и использовать широкий спектр талантов, которыми обладают люди и которые нужны обществу.

Это указывает на необходимость лучшего понимания природы развивающей среды и инструментов, которые нужны для её создания. Но, что наиболее важно, подчеркивается необходимость разработать более адекватные организационные механизмы, должностные инструкции, и системы оценки организации и персонала для различных областей политики (таких как система образования), которые необходимы для управления обществом в долгосрочных общественных интересах. Разработка этих спецификаций и инструментов, по сути, и есть задача психологов.

Я давно утверждал, что нам нужно двигаться к тому, что можно было бы назвать более экологичным подходом к пониманию человеческого поведения. Должны ли биологи суммировать все различия между животными с точки зрения 1, 2 или 16 переменных, среды с точки зрения 10 переменных, а затем изучить взаимодействия между ними, используя методы множественной регрессии? Но на самом деле у биологов было огромное трудности с отражением всех столь же редуционистских подходов, как и применяемых в психологии. Это нигде не становится так очевидно, как в упрощенных утверждениях об эволюции путем естественного отбора и определенных физических структур генами. Биологам вроде К. Ваддингтона (Waddington, 1969, 1975) [85, 86] пришлось нелегко. Мало того, что структуры тела определяются взаимодействующими эффектами нескольких генов (а не отдельных), они также определяются тем, что на самом деле возникает в конкретном контексте окружающей среды в местах, как ближайших, так и удаленных от любого конкретного физического местоположения в определенный момент времени. Ясно, что нам нужна некоторая постоянно взаимодействующая модель такого рода, чтобы думать о человеческом развитии в более общем плане, чтобы мы перестали утверждать, что *a* вызывает *b*. И нам нужно обобщить ту же модель в более общем плане, когда мы думаем о развитии общества, состоящего из множества ниш. В этом контексте мое внимание было привлечено к работам К. Фишера (Fischer, 1998) [9] и Э. Телен и Л. Смит (Thelen, Smith, 1998) [81]. На данный момент я могу только сказать, что, если биологи столкнулись с проблемой отражения редуционистских эволюционных теорий и понимания генетики, задача создания процедур, которые позволяют нам думать о развитии общества, становится еще более сложной.

REFERENCES:

1. Adams, E., Burgess, T. (1989). *Teachers' Own Records*. Windsor, England: NFER Nelson.
2. Alschuler, A. S. (1973). *Developing Achievement Motivation in Adolescents*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
3. Alschuler, A. S., Tabor, D., McIntyre, J. (1970). *Teaching Achievement Motivation*. Middletown, CT: Education Ventures Inc.
4. Anderson, A., Douglas, K., Holmes, B., Lawton, G., Walker, G., Webb, J. (Eds.) (2001, April 28). *Judgement day: There are only angels and devils*. *New Scientist, Global Environment Supplement*.
5. Bachman, J. G., O'Malley, P. M., Johnston, J. (1978). *Adolescence to Adulthood: Change and Stability in the Lives of Young Men*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
6. Black, P. (1998). *Learning, league tables and national assessment: Opportunity lost or home deferred?* *Oxford Review of Education*, 24, 57-68.
7. Desjardins, C., Huff, S. (2001). *On the leading edge: Competencies of outstanding community college presidents (Chapter 8)*. In J. Raven & Stephenson, (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
8. Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals*. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
9. Fischer, K. (1998) *Dynamic systems theories*. In W. Damon, *Handbook of Child Psychology*, Vol. 1. Chichester, NY: Wiley.
10. Flanagan, J. C. (1978). *Perspectives on Improving Education from a Study of 10,000 30-Year-Olds*. New York: Praeger Publishers.
11. Galbraith, J. K. (1992). *The Great Crash 1929*. London: Penguin Books.
12. Gardner, H. (1987). *Developing the spectrum of human intelligence*. *Harvard Education Review*, 57, 187-193.
13. Gardner, H. (1991). *Intelligence in Seven Phases*. Harvard Project Zero.
14. Goodlad, J. (1983). *A Place Called School*. New York: McGraw Hill.
15. Goodman, P. (1962). *Compulsory Mis-Education*. London: Penguin Books.
16. Gottfredson, L. S. (1997). *Why g matters: The complexity of everyday life*. *Intelligence*, 24, 79-132.

17. Gottfredson, L. S. (2003). *Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence*. *Intelligence*, 31(4), 343-397.
18. Graham, M. A., Raven, J., & Smith, P. C. (1987). *Identification of high-level competence: Cross-cultural analysis between British, American, Asian and Polynesian labourers*. Unpublished manuscript: BYU Hawaii Campus: Department of Organizational Behavior.
19. Grannis, J. C. (1983). *Ecological observation of experimental education settings*. *Environment and Behavior*, 15, 21-52.
20. Hamilton, D., Jenkins, D., King, C., MacDonald, B., Parlett, M. (Eds.). (1977). *Beyond the Numbers Game*. London: MacMillan Education.
21. Hatch, T. C., & Gardner, H. (1990). *If Binet had looked beyond the classroom: The assessment of multiple intelligences*. *International Journal of Educational Research*, 4, 15-429.
22. Hay/McBer (1996). *Scaled Competency Dictionary*, 1996. Boston: Hay Group.
23. Hay/McBer (2000). *Research into Teacher Effectiveness. Phase II Report: A Model of Teacher Effectiveness*. London: Department of Education and Employment.
24. Hope, K. (1984). *As Others See Us: Schooling and Social Mobility in Scotland and the United States*. New York: Cambridge University Press.
25. House, E. R. (1991). *Realism in research*. *Educational Researcher*, 20, 2-9.
26. Huff, S., Lake, D., Schaalman, M. L. (1982). *Principal Differences: Excellence in School Leadership and Management*. Boston: McBer and Co.
27. Hunter, J. E. (1998). *The validity and utility of selection methods in personnel psychology; Practical and theoretical implications of 85 years of research findings*. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262-274.
28. Jackson, P. W. (1986). *The Practice of Teaching*. New York: Teachers College Press.
29. Jaques, E. (1976). *A General Theory of Bureaucracy*. London: Heinemann.
30. Jaques, E. (1989). *Requisite Organization*. Arlington, VA: Cason Hall and Co.
31. Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., Michelson, S. (1973). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books; London, England: Penguin Books.
32. Jensen, A. R. (1998). *The g Factor: The Science of Mental Ability*. Westport, CN: Praeger.
33. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials*. New York: McGraw Hill Book Co.
34. Kanter, R. M. (1985). *The Change Masters: Corporate Entrepreneurs at Work*. Hemel Hempstead: Unwin Paperbacks.
35. Klemp, G. O., Munger, M. T., & Spencer, L. M. (1977). *An Analysis of Leadership and Management Competencies of Commissioned and Non-Commissioned Naval Officers in the Pacific and Atlantic Fleets*. Boston: McBer.
36. Krechevsky, M., & Gardner, H. (1990). *Multiple Intelligences, multiple chances*. In D. Inbar (Ed.), *Second Chance in Education: An Interdisciplinary and International Perspective* (pp. 69-88). London: Falmer Press.
37. Lester, S. (2001). *Assessing the self-managing learner: A contradiction in terms* (Chapter 26). In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
38. McClelland, D. C. (1973). *Testing for competence rather than for "intelligence"*. *American Psychologist*, 28, 1-14.
39. McClelland, D. C. (1982a). *What behavioral scientists have learned about how children acquire values*. In D. C. McClelland (Ed.), *The Development of Social Maturity*. New York: Irvington Press.
40. McClelland, D. C. (1982b). *Education for Values*. New York: Irvington.
41. McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., Lowell, E. L. (1958). *A scoring manual for the achievement motive* (Chapter 12). In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in Fantasy, Action and Society*. New York: Van Nostrand.
42. Messick, S. (1995). *Validity of psychological assessment*. *American Psychologist*, 50(9), 741-749.
43. Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. Beverly Hills, CA: Sage.
44. Murphy, J. (1993). *A degree of waste*. *Oxford Review of Education*, 19, 9-31.
45. Nuttgens, P. (1988). *What Should We Teach and How Should We Teach It? Aldershot: Wildwood House*.
46. Oskamp, S. (2000). *A sustainable future for humanity?* *American Psychologist*, 55(5), 496-508.
47. Parlett, M. (1972). *Evaluating innovations in teaching*. In H. J. Butcher and E. Rudd (Eds.), *Contemporary Problems in Research in Higher Education*. New York: McGraw Hill.
48. Parlett, M. (1976). *Assessment in its context*. *Bulletin of Educational Research: Evaluation and Assessment*, 11, Summer.
49. Raven, J. (1980). *Parents, Teachers and Children: An Evaluation of an Educational Home Visiting Programme*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education. Distributed in North America by the Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
50. Raven, J. (1981). *Early intervention: A selective review of the literature*. *Collected Original Resources in Education*, 5, F1C6.
51. Raven, J. (1989). *Democracy, bureaucracy and the psychologist*. *The Psychologist*, 2(11), November, 458-466.
52. Raven, J. (1991). *The Tragic Illusion: Educational Testing*. New York: Trillium Press.
53. Raven, J. (1994). *Managing Education for Effective Schooling: The Most Important Problem Is to Come to Terms with Values*. Unionville, New York: Trillium Press.
54. Raven, J. (1995). *The New Wealth of Nations: A New Enquiry into the Nature and Origins of the Wealth of Nations and the Societal Learning Arrangements Needed for a Sustainable Society*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press; Sudbury, Suffolk: Bloomfield Books.
55. Raven, J. (1984/1997). *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press (1997); First published in London, England: H.K.Lewis (1984).
56. Raven, J. (2001a). *The McBer Competency Framework* (Chapter 9). In J. Raven, J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
57. Raven, J. (2001b). *The McClelland/McBer Competency Models* (Chapter 15). In J. Raven, J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
58. Raven, J. (2001c). *Psychologists and sustainability*. *American Psychologist*, 56, 455-457.
59. Raven, J., Johnstone, J., Varley, T. (1985). *Opening the Primary Classroom*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
60. Raven, J., Navrotsky, V. (2000). *The Development and Use of Maps of Socio-Cybernetic Systems to Improve Educational and Social Policy, with Particular Reference to Sustainability*. Paper presented to a meeting of Research Committee No. 51 of the International Sociological Association, Panticosa, Spain, June 2000.
61. Raven, J., Raven, J. C., Court, J. H. (1998). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Section 4: The Advanced Progressive Matrices*. Oxford, England: Oxford Psychologists Press; San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
62. Raven, J., Stephenson, J. (Eds.). (2001). *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
63. Ree, M. J., Earles, J. A., Teachout, M. S. (1994). *Predicting job performance: Not much more than g*. *Journal of Applied Psychology*, 79, 518-524.
64. Russ-Eft, D., Brennan, K. (2001). *Leadership competencies: A study of leaders at every level in an organization* (Chapter 7). In J. Raven, J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
65. Schmidt, F. L., Hunter, J. E. (1998). *The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings*. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262-274.
66. Schon, D. (1973). *Beyond the Stable State*. London: Penguin.
67. Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
68. Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
69. Shiva, V. (1998). *Biopiracy: The Plunder of Nature and Knowledge*. London: Green Books.
70. Snow, R. E., Corno, L., Jackson, D. (1996). *Individual differences in affective and conative functions*. In D. C. Berliner, R. C. Calfee, *Handbook of Educational Psychology* (pp.243-310). York: MacMillan/Prentice Hall.
71. Spearman, C. (1927). *The Nature of "Intelligence" and the Principles of Cognition* (Second Edition). London, England: MacMillan.
72. Spencer, E. (1979). *Folio Assessments or External Examinations?* Edinburgh: Scottish Secondary Schools Examinations Board.
73. Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work*. New York: Wiley.
74. Steiner, D. (1999). *Searching for educational coherence in a democratic state*. In S. L. Elkin & K. E. Soltan (Eds.), *Citizen Competence and Democratic Institutions*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
75. Stern, P. C. (2000). *Psychology and the science of human-environment interactions*. *American Psychologist*, 55(5), 523-530.
76. Stronach, I. (2003). *Summerhill School versus Ofsted: An update*. *Research Intelligence*, 82, February, 29-30.
77. Taylor, C. W. (1973). *Developing effectively functioning people—the accountable goal of Multiple Talent Teaching*. *Education*, 94(2), November/December, 99-110.
78. Taylor, C. W. (1974). *Multiple talent teaching*. *Today's Education*, March/April, 71-74.
79. Taylor, C. W. (1985). *Cultivating multiple creative talents in students*. *Journal for the Educationally Gifted*, VIII(3), 187-198.
80. Taylor, C. W. (1986). *Cultivating simultaneous student growth in both multiple creative talents and knowledge*. In J. S. Renzulli, *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Connecticut: Creative Learning Press.
81. Thelen, E., Smith, L. B. (1998) *Dynamic systems theories*. In W. Damon, *Handbook of Child Psychology*, Vol. 1. (chapter 10, pp. 563-634). Chichester, NY: Wiley.
82. Tomlinson, T. M., Tenhouten, D. (1976). *Awareness, Achievement Strategies and Ascribed Status of Elites*. Washington, DC: National Institute of Education. Unpublished Report.
83. Wackernagel, M., Rees, W. E. (1996). *Our Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth*. Philadelphia: New Society Publishers.
84. Waddell, J. (1978). (Chairman). *School Examinations*. London: HMSO.
85. Waddington, C.H. (1975). *The Evolution of an Evolutionist*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
86. Waddington, C.H. (1969). *Towards a Theoretical Biology*. (2 vols.) Edinburgh: Edinburgh University Press.

87. Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, CA: Sage.
88. Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House.

Received date: 09.12.2020

Revised date: 30.12.2020

Accepted date: 27.02.2021

UDC 339.138

DOI: 10.34671/SCH.BSR.2021.0501.0009



©2021 Контент достъпен според лицензията CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

ПРИЛАГАНЕ НА ЕМОЦИОНАЛЕН БРАНДИНГ ЗА СЪЗДАВАНЕ НА БРАНД ДОВЕРИЕ И БРАНД ЛОЯЛНОСТ

© Авторът(е) 2021

ЕВТИМОВА Павлина, докторант

Университет за национално и световно стопанство

(1700, България, София, Студентски град, ул. „8-ми декември“, e-mail: pavlina.ewtimowa@unwe.bg)

Анотация. Целта на настоящата статия е да представи приложението на емоционалния брендинг за успешно създаване на бранд доверие и бранд лоялност. За постигането на тази цел в статията се търсят и дават отговори на следните въпроси: Какво представлява брендът? Кои са бранд елементите? Какво представлява емоционалният брендинг и как да се прилага той? Кои са основните измерващи фактори за създаването на емоционално възприятие при потребителите в емоционалния брендинг? Как да се изгради доверие в бранда чрез прилагането на емоционален брендинг? Как да се изгради лоялност към бранда чрез използването на емоционален брендинг? Какви са приликите и разликите между рационалния (традиционен) брендинг и емоционалния брендинг? Установено е, че в продължение на дълго време брендовете използват рационалния брендинг, за да достигнат до клиентите си, но с навлизането на емоционалния брендинг се дава възможност за обвързване на ново равнище между брендовете и потребителите. Показва се как емоционалният брендинг, правилно приложен, води до желани резултати като създаване на определени положителни чувства и емоции в хората и по този начин успява да се достигне до бранд доверие и до бранд лоялност. Емоцията е основният фактор, който създава и постига пълното клиентско преживяване и успешно създава положителни чувства и нагласи в потребителите.

Ключови думи: брендинг, емоционален брендинг, бранд елементи, бранд доверие, бранд лоялност.

IMPLEMENTATION OF EMOTIONAL BRANDING FOR CREATING BRAND TRUST AND BRAND LOYALTY

© The Author(s) 2021

EVTIMOVA Pavlina, PhD Student

University of National and World Economy

(1700, Sofia, Student Town, str. "8-mi dekemvri", e-mail: pavlina.ewtimowa@unwe.bg)

Abstract. The purpose of this article is to present the application of emotional branding to successfully create brand trust and brand loyalty. To achieve this goal, the article seeks and answers the following questions: What is a brand? Which are the brand elements? What is emotional branding and how to apply it? Which are the main measuring factors for creating emotional perception in consumers in emotional branding? How to build trust in the brand through the application of emotional branding? How to build brand loyalty through the use of emotional branding? What are the similarities and differences between rational (traditional) branding and emotional branding? It has been found that for a long time, brands have used rational branding to reach their customers, but with the advent of emotional branding, it is possible to connect to a new level between brands and consumers. It shows how emotional branding, properly applied, leads to desired results such as creating certain positive feelings and emotions in people and thus manages to reach brand trust and brand loyalty. Emotion is the main factor that creates and achieves the full customer experience and successfully creates positive feelings and attitudes in consumers.

Keywords: branding, emotional branding, brand elements, brand trust, brand loyalty.

ВНЕДРЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БРЕНДИНГА ДЛЯ СОЗДАНИЯ ДОВЕРИЯ БРЕНДУ И ЛОЯЛЬНОСТИ БРЕНДУ

© Автор(ы) 2021

ЕВТИМОВА Павлина, аспирант

Университет национального и мирового хозяйства

(1700, София, Студенческий город, ул. «8 декабря», e-mail: pavlina.ewtimowa@unwe.bg)

Анотация. Цель этой статьи - рассмотреть применение эмоционального брендинга для успешного создания доверия к бренду и лояльности к нему. Для достижения этой цели в статье обобщаются и даются ответы на следующие вопросы: Что такое бренд? Какие элементы составляют бренд? Что такое эмоциональный брендинг и как его применять? Каковы основные измерительные факторы для создания эмоционального восприятия у потребителей при эмоциональном брендинге? Как укрепить доверие к бренду с помощью эмоционального брендинга? Как повысить лояльность к бренду с помощью эмоционального брендинга? В чем сходство и различие между рациональным (традиционным) и эмоциональным брендингом? Было обнаружено, что в течение долгого времени бренды использовали рациональный брендинг для охвата своих клиентов, но с появлением эмоционального брендинга стало возможным выходить на новый уровень между брендами и потребителями. В статье показывается как правильно применяемый эмоциональный брендинг приводит к желаемым результатам, таким как создание у людей определенных положительных чувств и эмоций и, таким образом, помогает достичь доверия к бренду и лояльности к нему. Эмоции - это главный фактор, который создает и обеспечивает полное удовлетворение потребностей клиентов и успешно создает положительные чувства и отношения у потребителей.

Ключевые слова: брендинг, эмоциональный брендинг, элементы бренда, доверие к бренду, лояльность к бренду.

ВЪВЕДЕНИЕ

Според Kotler P. et al, [1, p. 549] брендът е име, термин, знак, символ, дизайн или комбинация от тях, които идентифицират бранда или фирмата на продукта или услугата.

Освен за отличаване на продуктите сред конкурентите, брендът е актив, който има икономическа стойност за компанията (Aaker D.A., 1991 [2]) и представлява голям потенциал за максимизиране на корпоративния растеж и рентабилност. Имиджът на бранда играе важна роля в

развитието на една търговска марка, защото той определя репутацията и доверието към бранда. Потреблението на даден продукт или услуга води до бранд преживяване от страна на потребителите, което е определящо дали клиентът ще стане лоялен към бранда (Cohen D., 1986 [3, p. 65]).

С настоящата статия се цели да се внесе яснота относно приложението на емоционалния брендинг за успешно създаване на бранд доверие и бранд лоялност.

МЕТОДОЛОГИЯ

Дълго време брендовете използват рационалния branding, но това е преди появата на емоционалния branding. През последните години се наблюдава тенденция на значително нарастване на приложението на емоционалния branding и темата става все по-актуална в световната наука.

РЕЗУЛТАТИ

Емоционалният branding се използва все повече от компаниите, тъй като помага за разпознаемостта на даден бренд и начина, по който потребителите го възприемат в съзнанието си. Приложен по правилния начин, емоционалният branding предизвиква определени емоции или чувства към конкретен продукт или бренд.

Целта на настоящата статия е да се представи приложението на емоционалния branding за създаване на бренд доверие и бренд лоялност. За постигането на целта се поставят следните изследователски задачи:

- да се изясни същността на бранда;
- да се разгледат бренд елементите и да се разкрие тяхната роля;
- да се представи същността на емоционалния branding;
- да се покаже как правилно да се приложи емоционалният branding;
- да се представят трите основни фактора в емоционалния branding;
- да се обясни как да се изгради бренд доверие чрез използването на емоционален branding;
- да се покаже как да се изгради бренд лоялност чрез използването на емоционален branding;
- да се направи сравнение между рационалния (традиционен) branding и емоционалния branding.

1. Дефиниране на понятието бренд и бренд елементи

Брендовете се различават с индивидуални имена, символи или комбинации от тях, които се използват за отличаване на продуктите на конкретна фирма. По този начин компаниите могат да изберат да фокусират изграждането на своя бренд на различни нива (Doyle P. et al, 2006 [4, p. 164]). Брендът служи като надеждна гаранция за даден продукт или услуга, позволявайки на потребителя ясно да идентифицира и посочи продукти, които действително предлагат добавена стойност (Hart S. et al, 1998 [5]). За да се направи обобщение на дефиницията за бренд, би могло да се каже, че брендовете улесняват спецификацията на продукта или услугата и позволяват на текущите клиентите и потенциалните клиенти да опростят избора им (Runkel K. E. et al, 1997 [6, p. 4]).

През последното десетилетие емоционалният branding навлиза все повече в branding стратегиите на компаниите и взема значителна преднина пред рационалния branding сред практиците, както и в branding литературата (Pawle J. et al, 2006 [7]). По време на мета-комуникация потребителите участват в автоматичен процес на заучаване и осмисляне на послания, без да съзнават това участие (Heath R. et al, 2006 [8, p. 411]). Според Lindstrom M., [9] тези послания се предават най-добре, когато са насочени към всички пет сетива на потребителя: зрение, звук, мирис, вкус и допир. Тези пет сетива са основните елементи в дисциплината сензорен маркетинг. Сензорният маркетинг показва как фирмите могат да използват сетивата на човека и да ги приложат в бизнес практиката по отношение на различните брендове, продукти и услуги като сензорни преживявания (Rodriguez H. et al, 2011 [10]). Сензорният маркетинг се основава на познание на стимулни и психологически теории (Barsalou LW., 2008 [11, p. 620]), (Krishna A. et al, 2014 [12]). Подчертава се ролята на сензорните преживявания на индивида и вземането на решение въз основа на човешките сетива. Сетивните преживявания заемат различна роля за различните брендове, предмети, продукти, услуги, както и физически или дигитални среди (Hulten V., 2020 [13]).

Брендът е съвкупност от различни елементи, които създават и формулират визуална, слухова и обонятелна

идентичност [14]. В таблица 1 са показани елементите, които се съдържат в брендовете (Pearce R., 2013 [15]):

Таблица 1- Бренд елементи

Бренд елементи	Дефиниция
Име	Дума или няколко думи, използвани за разпознаването на компания, продукт, услуга или концепция
Лого	Визуалният отличителен знак, който идентифицира бранда
Ключова фраза	Изречение, водещо до асоциация с даден бренд
Графики	Графичен отличителен знак на бранда
Физическа форма	Всяка различна форма е характерен отличителен знак на бранда
Цветове	Мигновеното разпознаване на цветовете комбинация на даден бренд
Звуци	Уникален тон или комбинация от звуци, които отличават бранда веднага щом прозвучат
Аромати	Конкретен мирис, който напомня за бранда
Вкусове	Вкусов отличителен характер, който отличава бранда от конкурентите
Движения	Физическа отличителна черта, която напомня за конкретен бренд

Източник: *Adaptirano no Pearce, Robert. „Beyond Name and Logo: Other Elements of Your Brand“. Merriam Associates. 2013.*

2. Емоционален branding

Емоционалният branding се наблюдава след създаване на опит с бранда и осъзнаването на неговите основни предимства. Емоционалният branding се прилага успешно когато компанията дава приоритет на удовлетвореността от опита при използването на продукти или услуги. Продуктите и услугите могат да създават емоционални взаимодействия с хората, които се възползват от тях. Много емоционални въздействия се наблюдават от напредъка на информационните технологии, които влияят на клиентите да бъдат по-емоционални. Технологиите позволяват на хората да разкриват и изразяват своите емоции бързо, лесно и практично. Естествената потребност на човека да изразява емоции и чувства като тъга, щастие, страхопочитание, възхищение, любов, копнеж, удивление към някого, съпричастност, удовлетворение - могат да бъдат споделени с няколко щраквания на компютърна мишка или няколко натискания на бутоните на мобилния телефон (Kartajaya H., 2003 [16]), (Livingston G., 2016 [17]). Емоциите стоят в корена на много фактори, влияещи на всяко поведение, защото чувствата са свързани с емоциите. Емоцията силно влияе върху мислите на човека (Zachra P.V., 2011 [18]). Тя влияе и на оценката за даден бренд и формира поведение в потребителите. Затова компаниите обръщат все повече внимание на емоциите на клиентите и се опитват да влияят по този начин, за да формират в потребителите положителни емоции. Това се нарича още емоционален branding. Чрез повлияването на мислите и поведението на потребителите върху дадените брендове, продукти или услуги, следва да се постигне положителна нагласа.

Създаването на емоционално възприятие в потребителя се измерва чрез три основни фактора, които са (Schmitt B., 1999 [19]):

• Чувство

Чувствата са изключително влиятелни. Осъществяване на влияние на чувствата от страна на бранда към потребителите се прилага чрез комуникация, идентичност на продукта, специфична среда, онлайн платформи или чрез служителите, които продават продуктите. Това предаване на опитност и изразяване на чувствата се наблюдава като успешно когато една компания има цялостно разбиране за начина, по който се формират чувствата, тъй като това е резултат от прогресивни контакти и взаимодействия с пазара, получени чрез потребителския опит. Опитът от потреблението, който клиентите

изпитват, когато използват или консумират определени продукти, създава възприятие в съзнанието им, след което ги води към решителни действия. Такива чувства привличат и влияят на потребителите чрез емоцията, възникнала от отделните компоненти и изразяваща се чрез креативни идеи и добра репутация към обслужването на клиентите. Опитът може да бъде част от брендинг концепцията, която е ефективно въздействаща чрез разбиране на емоцията и настроението на потребителите. Целта е да се задейства емоционална стимулация като част от стратегията за преживяване.

• Мисъл

Мисловният опит е творчески и теоретичен процес. Той изисква създаване на когнитивно преживяване и решаване на проблеми чрез творческо участие с потребителите. Чрез него се цели потребителите да бъдат привлечени по творчески начин, така че да може да се даде обратна връзка и да се получи оценка за компанията и нейния брендинг. В емоционалния брендинг, факторът мисъл дава концепция за бъдещо време, фокус, стойност, качество и растеж. Опитът се изразява чрез предоставяне на вдъхновения и високи технологии. Елементите на брендинга чрез мисъл, включват:

- Изненада или нещо, което се случва извън очакванията на човек. Това е един от основните елементи, който може да спечели сърцето на потребителите. Елементът на изненада повлиява успешно и чрез него се наблюдават преобладаващо доволни потребители;

- Вълнение, което усилва елемента на изненадата;

- Провокация.

В заключение брендингът чрез мисъл е предназначен за създаване на креативно мислене в съзнанието на потребителите чрез комбинацията от изненада, вълнение и провокация.

• Действие

Опитът от действията е предназначен да създаде преживявания, които засягат физическото тяло, поведението и начина на живот на потребителя, както и преживяванията като резултат от социално взаимодействие с други хора. Опитът оставя в потребителите усещане, влияние и взаимоотношения. Целта е да се подобри физическият опит, да се направи впечатление за модела на поведение и начина на живот, както и да се обогати моделът на социално взаимодействие на прилаганата стратегия. В същото време, опитът за свързване има за цел да събере и доближи потребителите с тяхната култура и социална среда.

3. Бранд доверие

Бранд доверието измерва колко доверие имат клиентите в даден бранд. Този показател показва доколко даден бранд последователно изпълнява обещанията си и остава верен на своите ценности. Доверието в бранда се гради на основата на някои много важни фактори като предлагане на качествени продукти и услуги, разумна цена на която да се предоставят на потребителите, отлично отношение към клиентите и навременно клиентско обслужване [20].

В търговския свят нематериалният аспект на доверието към бранда влияе върху поведението и представянето на заинтересованите страни в бизнеса. Доверието създава основата на силна връзка с всички заинтересовани страни, превръщайки простото осъзнаване в силна ангажираност (Chaudhuri A. et al, 2002 [21]). Това от своя страна превръща хората, които имат дял в организацията, в отдадени посредници, което води до съпътстващи предимства като по-лесното приемане на разширенията на брандовете. Доверието към бранда често се използва като важна част от развитието на представянето на бизнеса в световен мащаб.

В Индия се провежда ежегодно проучване, наречено „Докладът за доверието към бранда“ (The Brand Trust Report), което е основано на първично изследване, измерващо доверието в нагласите и предпочитанията на влиятелните брандове. Тези показатели са резултат от

наблюдения над действията, поведението, комуникацията и отношението на даден бранд.

Инструментите за комуникация играят жизненоважна роля за създаване на доверие в аудитории, които никога не са взаимодействали с бранда, в този случай мнението на вторичната аудитория е от ключово значение за създаването на първоначално мнение. Емоцията, която вторичната аудитория предава на клиентите, които все още не са имали опит с продукта е изключително важна. При наличието на клиенти, които са останали доволни от даден бранд, се наблюдават положителни емоции, които се предават на потенциалните бъдещи потребители. В този случай се наблюдава емоционален брендинг, идващ от бранд доверие, породено в първичната аудитория и точно той играе ключова роля при емоциите и решението за покупка във вторичната аудитория.

4. Бранд лоялност

Лоялността към бранда се идентифицира по положителните чувства към бранда и отдадеността да се купува един и същ продукт или услуга многократно, независимо от недостатъци, действия на конкурента или промени в околната среда. Може да се демонстрира и с други поведения, като маркетинг от уста на уста (Hur W. et al, 2011 [22]). Лоялността към бранда се наблюдава когато дадено лице купува продукти от един и същ производител многократно и без колебания, а не от други доставчици [23]. Лоялността предполага отдаденост и не бива да се бърка с навика и неговата по-малко емоционална ангажираност. Лоялността към бранда в маркетинга се измерва чрез действията на потребителя и по-конкретно повторната покупка към бранда. Лоялността може да бъде демонстрирана чрез многократно закупуване на продукт или услуга (Dick A. et al, 1994 [24]). Брандовете могат да имат силата да ангажират потребителите и да ги накарат да се чувстват емоционално привързани. Холистични преживявания като усет, връзка или чувство се появяват, когато човек влезе в пряк контакт с бранда. Колкото по-силни и по-свързващи са тези сетива към индивида, толкова по-вероятно е да се повтори поведението на повторна покупката. След установяване на контакт ще възникнат психологически разсъждения, последвани от решение за покупка или отказ от покупка. Това може да доведе до повторна покупка, като по този начин ще се достигне до лоялност към бранда (Douglas H., 2006 [25]). Лоялността към бранда не се ограничава само до повторна покупка, тъй като съществуват по-задълбочени психологически разсъждения защо дадено лице непрекъснато купува повторно продукти от един бранд. Лоялността към марката може накратко да се определи като поведенческа готовност за постоянно поддържане на отношения с конкретен бранд (Kim J. et al, 2016 [26]). В проучване, направено сред близо 200 висши маркетингови мениджъри, 68 процента отговарят, че намират показателя лоялност към бранда за изключително полезен (Farris W. et al, 2010 [27]).

Лоялността на клиентите е директен резултат от тяхната удовлетвореност (Netseva-Porcheva, T., 2012 [28, p. 36]). Истинската лоялност към бранда се наблюдава, когато потребителите са готови да платят по-високи цени за конкретния бранд и да я оправдаят [29].

Лоялността към бранда може да предскаже резултатите от представянето на бранда на пазара. Търговците разглеждат внимателно моделите на лоялност към бранда и избират характеристики, които ще подпомогнат дадения продукт или услуга да се продава (Chaudhuri A. et al, 2001 [30]).

5. Сравнение между рационален и емоционален брендинг

5.1. Рационален брендинг

Нарича се още и традиционен брендинг. Според рационалния брендинг потребителите купуват въз основа на логически или рационални съображения. Хората рационално търсят, интересуват се и купуват предлаганите продукти или услуги. Рационалното ниво се характе-

ризира с използването на интелигентни маркетингови инструменти, като маркетингов микс, брендиране и позициониране. Според Dewanti R. et al, [31] компанията използва рационален branding, когато:

- Може да произвежда продукти с оптимална употреба за потребителите;
- Продуктите са наистина необходими на потребителите;
- Качеството на продуктите е гарантирано;
- Достъпните цени се основават на благосъстоянието на потребителите.



Фигура 1 – Рационален брендинг

Източник: Адаптирано по (Schmitt, 1999:55)

5.2. Емоционален брендинг

Главният изпълнителен директор на световно известната рекламна компания Worldwide Saatchi & Saatchi, дефинира значението на силно емоционалната връзка между бранда и потребителите, за да се изгради лоялност и това води до високи нива на любов и уважение (Roberts K., 2004 [32]). Ключов фактор за изграждане и затвърждаване на взаимоотношенията между един потребител и даден бранд е именно емоционалната връзка, която се създава между тях на база споделени ценности (Stoimenova V., 2017 [33, p. 639]). За брандовете на любовта може да се каже, че са „следващата еволюция в брендинга“ и са съществен елемент от създаване на желаната емоционална връзка между потребители и брандове.



Фигура 2 – Емоционален брендинг

Източник: Адаптирано по (Schmitt, 1999:55)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Брандовете съществуват на пазара от дълги години. Всеки бранд е уникален и съдържа в себе си елементи, които го отличат от другите и го правят разпознаваем за потребителите. Дълго време брандовете са използвали рационалния branding, за да достигнат до клиентите, но с навлизането на емоционалния branding се дава възможност за обвързаност на едно ново ниво. Емоционалният branding позволява брандът да достигне по друг начин до потребителите, да създаде определени чувства и емоции в хората и да ги използва в своя полза като създаде трайна положителна връзка. Чрез емоционалния branding успява да се достигне до бранд доверие и до бранд лоялност. Лоялните клиенти на брандовете са от изключително значение, а за да има бранд доверие и бранд лоялност това означава потребителите да имат положителна нагласа и чувства към бранда. Лоялните клиенти в повечето случаи водят нови потребители към бранда чрез изразяване на емоции, вследствие на клиентски опит с продуктите или услугите. Точно този опит и емо-

ции се цялата с използването на емоционалния branding. Емоцията създава и допълва пълното клиентско изживяване чрез провокиране на желани положителни чувства и нагласи в потребителите.

REFERENCES:

1. Kotler, P. and Keller, K. *Marketing Management*. // Prentice Hall, Upper Saddle River. 2006. 12th Edition. P. 549.
2. Aaker, David A. *Managing Brand Equity*. New York. Maxweel Macmillan-Canada, Inc. 1991. Second Edition.
3. Cohen, D. *Trademark strategy*. // *Journal of Marketing*. 1986. Volume: 50(1). Pp. 61-74.
4. Doyle, P., & Stern, P. *Marketing management and strategy*. // Upper Saddle River, NJ: Pearson. 2006. 4th Edition. P. 164.
5. Hart, S., Murphy, J. *Brands: The New Wealth Creators*. 1998.
6. Brymer C., Runkel K. // *The Nature of Brands. Brand Valuation*. 1997. Volume: 3. Pp. 3-9.
7. Pawle, J., and Cooper, P. *Measuring Emotion - Lovemarks, The Future Beyond Brands*. // *Journal of Advertising Research*. 2006. Volume: 46 (1).
8. Heath, R., Brandt, D., and Nairn A. *Brand Relationships: Strengthened by Emotion, Weakened by Attention*. // *Journal of Advertising Research*. 2006. Volume: 46 (4). Pp. 410-419.
9. Lindstrom, M. *Build Powerful Brands through Touch, Taste, Smell, Sight and Sound*. New York: Free Press. 2005.
10. Rodrigues, C., Hultén B. and Brito C. *Sensorial brand strategies for value co-creation*. *Innovative Marketing*. 2011. Volume: 7(2).
11. Barsalou, LW. *Grounded Cognition*. // 2008. Volume: 59. Pp. 617-645.
12. Krishna, A., & Schwarz, N. *Sensory marketing, embodiment, and grounded cognition: A review and introduction*. // *Journal of Consumer Psychology*. 2014. Volume: 24(2).
13. Hultén, B. *Sensory Marketing: An Introduction*, London. SAGE Publications Ltd. 2020.
14. *What are Brand Elements? 10 Different Types of Brand Elements*. December 17, 2019. Available at: <<https://www.marketing91.com/brand-elements/>>.
15. Pearce, R. *Beyond Name and Logo: Other Elements of Your Brand*. // Merriam Associates. Archived from the original on May 20, 2013.
16. Kartajaya, H. *Marketing in Venus*. Jakarta: SUN Publishers. 2003.
17. Livingston, G. *Emotion vs. emotional Benefit in Marketing*. 2016.
18. Zachra P. B., Ellyzar. *Reach Consumers with Emotional Intimacy*. 2011.
19. Schmitt, Bernd H. *Experiential Marketing How to Get Customers to Sense, Feel, Think, Act, and Relate to Your Company and Brands*. 1999.
20. *What is Brand Trust and How to Make It Work for Your Business*. May 11, 2020. Available at: <<https://www.wix.com/blog/e-commerce/2020/05/what-is-brand-trust#:~:text=Brand%20trust%20measures%20how%20much,stays%20true%20to%20its%20values.>>.
21. Chaudhuri, A. *Product class effects on brand commitment and brand outcomes: The role of brand trust and brand affect*. // *Journal of Brand Management*. 2002. Volume: 10 (1).
22. H. Won-Moo, Kwang-Ho, A., Minsung, K. *Building brand loyalty through managing brand community commitment*. // *Management Decision*. 2011. Volume: 49 (7).
23. *American Marketing Association Dictionary*. Archived on June 11, 2012.
24. Dick S., A., Kunal, B. *Customer Loyalty: Toward an Integrated Conceptual Framework*. // *Journal of the Academy of Marketing Science*. 1994. Volume: 22 (2).
25. Douglas, B., Holt. *Journal of Consumer Culture: Toward a Sociology of Branding*. SAGE Publications. 2006.
26. Kim, J., & Yu, E. A. *The holistic brand experience of branded mobile applications affects brand loyalty*. // *Social Behavior and Personality: An international journal*. 2016. Volume: 44(1).
27. Farris, W., Bendle, T., Pfeifer, Ph., Reibstein, D. *Marketing Metrics: The Definitive Guide to Measuring Marketing Performance*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc. 2010.
28. Neitseva-Porcheva, T. *Tsenobrazuvane na baza tsennost - V tarsene na pechelivshi tsenovi resheniya*. IK-UNSS. 2012. P. 36.
29. *Brand Loyalty: Definition and Meaning*. July, 2015. Available at: <<https://marketbusinessnews.com/financial-glossary/brand-loyalty/>>.
30. Chaudhuri, A., Holbrook, B. *The Chain of Effects from Brand Trust and Brand Affect to Brand Performance: The Role of Brand Loyalty*. // *Journal of Marketing*. 2001. Volume: 65 (2).
31. Dewanti, R., Tjia Fie Chu, and Wibisono, St. *The influence of experiential marketing, emotional Branding, brand trust towards brand loyalty*. // *Binus Business Review*. 2016. Volume: 2(2).
32. Roberts, K. *Lovemarks: The future beyond brands*. New York: Powerhouse Books. 2004.
33. Stoimenova, B. *Brand Identity Management: The Case of Organic Personal Care and Cosmetics Brands* // *Conference proceedings of International Scientific Conference on Economics and Management – EMAN, March 30, Ljubljana, Slovenia, 2017*. Pp. 636-642.

Received date: 11.12.2020

Revised date: 23.01.2021

Accepted date: 27.02.2021

UDC 330.88

DOI: 10.34671/SCH.BSR.2021.0501.0010



©2021 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

THE PUBLIC SECTOR AND ITS IMPORTANCE IN THE PROCESS OF FUNCTIONING OF THE SOCIO-ECONOMIC SYSTEM OF THE COUNTRY

© Автор(ы) 2021

SPIN-код: 2025-3565

AuthorID: 296933

ORCID: 0000-0003-1099-0477

GERSONSKAYA Irina Valeryevna, candidate of economic sciences, associate professor, associate professor of the department of economics and finance of the Lipetsk branch of the RANEPA
*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
(398050, Russia, Lipetsk, street Internatsionalnaya, 3, e-mail: g3071971@ya.ru)*

Abstract. The article examines the functioning of the public sector of the economy at the present stage of development and substantiates its importance for the socio-economic system of the country. The aim of the study is to study theoretical concepts about the public sector of the economy and its structural components. The question of the role and place of the public sector in the functioning of the socio-economic system is relevant. The public sector is represented as an independent, specific and complex system within the national economy. The activities of this sector of the economy are based on state ownership and are aimed at implementing the state socio-economic policy. The main structural components of the socio-economic system of the public sector are public administration, the social sphere and state entrepreneurship. The purpose and objectives are defined, the functions of the public sector are summarized, the main types of state activities and the features of the functioning of such a sector of the economy are given. At the present stage of socio-economic development of the country, the public sector produces the goods necessary for society and provides various services, such as ensuring public security, education, health care, social protection of the population, etc. The main interrelations of the public sector with economic agents and the principles of public-private partnership are considered. State regulation of the national economy system is carried out through the structures of the public sector through the implementation of fiscal, monetary and social policies. The article substantiates the importance of the public sector in the process of creating prerequisites for sustainable economic growth in the country, improving the quality of life and increasing the level of public welfare. The importance of the public sector for the national economy is proved, since for the stability of the socio-economic system and its development, the state forms a more appropriate economic infrastructure of the country, maintains a balance of macroeconomic proportions.

Keywords: national economy, socio-economic system, public sector of the economy, state property, state economic policy, public goods, state regulation of the economy, public-private partnership, economic growth

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СЕКТОР И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ СТРАНЫ

© The Author(s) 2021

ГЕРСОНСКАЯ Ирина Валерьевна, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры «Экономика и финансы» Липецкого филиала РАНХиГС

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
(398050, Россия, Липецк, улица Интернациональная, 3, e-mail: g3071971@ya.ru)*

Аннотация. В статье рассматривается функционирование государственного сектора экономики на современном этапе развития и обосновывается его значение для социально-экономической системы страны. Целью исследования является изучение теоретических концепций о государственном секторе экономики и его структурных компонентах. Вопрос о роли и месте государственного сектора в функционировании социально-экономической системы является актуальным. Государственный сектор представлен как самостоятельная, специфическая и комплексная система в рамках национальной экономики. Деятельность этого сектора экономики базируется на государственной собственности и направлена на реализацию государственной социально-экономической политики. Основными структурными компонентами социально-экономической системы государственного сектора являются государственное управление, социальная сфера и государственное предпринимательство. Определены цель и задачи, обобщены функции государственного сектора, приведены основные виды государственной деятельности и особенности функционирования такого сектора экономики. На современном этапе социально-экономического развития страны государственный сектор производит необходимые обществу товары и оказывает различные услуги, такие как обеспечение общественной безопасности, образование, здравоохранение, социальная защита населения и др. Рассмотрены основные взаимосвязи государственного сектора с экономическими агентами и принципы государственно-частного партнерства. Государственное регулирование системы национальной экономики осуществляется через структуры государственного сектора посредством реализации фискальной, денежно-кредитной и социальной политики. В статье обосновывается значение государственного сектора в процессе создания предпосылок для устойчивого экономического роста в стране, повышения качества жизни и повышения уровня общественного благосостояния. Доказана важность государственного сектора для национальной экономики, поскольку для устойчивости социально-экономической системы и ее развития государство формирует более целесообразную экономическую инфраструктуру страны, поддерживает баланс макроэкономических пропорций.

Ключевые слова: национальная экономика, социально-экономическая система, государственный сектор экономики, государственная собственность, государственная экономическая политика, общественные блага, государственное регулирование экономики, государственно-частное партнерство, экономический рост

INTRODUCTION

In modern conditions of development, the national economy of many countries is a mixed socio-economic system. The main elements of such a system are households, the state and business sectors of the economy. The socio-economic system of the state is characterized by stable relationships and mutually beneficial relations between all structural elements. Therefore, the dynamic socio-economic development of the country and society as a whole largely depends on the efficiency of the public sector. Such a sector

of the economy is a key, necessary structural element of the entire socio-economic system of the state, and its activities are based on state ownership. The functioning of the public sector as a whole is aimed at the production of public goods, which are not very attractive from a financial point of view for the business sector. This sector is also the main economic regulator in the country. The public sector of the national economy largely contributes to ensuring public security, social protection of the population, helps to reduce monopoly power, produces a variety of public goods and provides

public services, regulates socio-economic processes, sets certain rules for all economic agents, eliminates the consequences of economic crises, etc. At the same time, the state determines the directions of sustainable development of the national economy, economic growth and improving the level of public welfare. These circumstances determine the relevance of scientific research. Therefore, it is difficult to overestimate the role and importance of such a sector for the entire socio-economic system of any state. In modern economic science, the issues of theory and practice of the functioning of the public sector of the national economy are quite widespread. Among the economists who conduct research in the field of public sector functioning, we can note such scientists as N.S. Volostnov [1], P.S. Zvyagintsev [2], O.V. Kozhevina [3], O.S. Makarenko [4], L.V. Slezko [5], E.L. Kormienko [6], A.A. Molkova [7] and others [8-21].

METHODOLOGY

The aim of the research is to study theoretical concepts about the public sector of the economy and its structural components. It is important to study the role and importance of the public sector of the national economy in the functioning of the entire socio-economic system. General scientific methods of studying economic categories were used, such as scientific abstraction and cognition of objective reality, observation and dialectical logic. We also applied the principles of a systematic and comprehensive study of socio-economic phenomena and processes.

RESULTS

A mixed or hybrid socio-economic system of the national economy is characterized by symbiosis, and above all, stable and close relationships, mutually beneficial socio-economic relations and interdependencies. They arise in the process of its functioning between all elements of the system, namely, households, business and public sectors. At the same time, «the existence of the public sector...in countries with developed market economies is a historical...fact» [1, p. 269]. The need for the functioning of the public sector of the economy is caused by the fact that there are areas of economic activity that are not very attractive from a financial point of view for business. These areas of the economy include education, health care, social protection of the population, ensuring environmental safety, development of transport and territorial infrastructure, and a number of others aimed at the production of public goods. At the same time, at present, the public sector is a necessary element of the national economy system, characterized by the complexity of institutional units. Such a sector «...plays a very important role and accounts for a certain share of the economy» [2, p. 111].

The public sector of the economy operates on the basis of state ownership, is managed by state institutions, and is fully controlled by state or local government bodies. At the same time, such a «...sector of the economy produces such economic benefits that the private sector either does not produce at all, or is ineffective in creating them» [3, p.2028]. Such a sector of the socio-economic system of the national economy carries out the production of public goods and services necessary for the population, which for various reasons the business sector does not want to take on, and above all, because of their unprofitability or very low profitability. Public goods and services provided by the public sector to the country's population, include education, medical care, various forms of social services, human capital development, sustainable environmental and other types of social security, the formation of a developed social infrastructure, comfortable living environment of people, etc. Thus, today «the increasing role of the state in the socio-economic sphere, the presence of public needs... determine the place and necessity of the public sector of the economy» [4, p. 69]. At the same time, as part of the public sector of the national economy, it is possible to distinguish state management structures, that is, state authorities, state corporations and companies, as well as state social institutions. Therefore, such a sector of the economy «...can be defined as a set of enterprises, organizations, institutions

that are state-owned and managed by state bodies or persons appointed by them...» [5, p. 68].

In the course of its functioning, the public sector of the economy disposes of and uses to increase the level of public welfare all financial and economic resources that the state owns, and first of all, these are such resources as the state budget and extra-budgetary funds, state lands, strategic state corporations and enterprises, budgetary institutions and organizations of the social sphere. The main objective of the functioning of the public sector of the economy is to preserve and increase the national wealth of the country, as well as to provide the prerequisites for sustainable socially-oriented economic growth. At the same time, «the expansion of state intervention or its restriction depends on the economic situation and the state of economic development» [6, p. 83]. This sector operates on the basis of the developed state socio-economic policy, which «...is a national plan for long-term economic development of the state, the purpose of which is to ensure permanent economic development in the long term» [7, p. 23]. Especially important is the role of the state during the development of crisis phenomena in the economy, when it guarantees the fulfillment of social obligations to citizens and supports the business sector. Therefore, the public sector in the system of the national economy performs many functions, the main of which are legal, protective, regulatory, redistributive, social, stabilization, innovation, etc. However, an important aspect of the state's activity in the economy is its activity in the distribution of financial resources and income created in society [8, p. 40]. Thus, in the modern conditions of functioning of the socio-economic system, «the role that the state plays in solving the main issues of social development and, above all, in satisfying the diverse interests of the country's population is manifested in the functions of the state» [9, p. 227].

Unlike the public sector, the entrepreneurial sector of the national economy carries out business processes and builds its economic activity on the use of private ownership of the means of production and the use of market mechanisms aimed mainly at the maximum possible profit. However, the business sector today has close relationships with the public sector of the economy, and many economic agents carry out their activities on the basis of public-private partnerships. The main goal of the development of public-private partnership is to increase the efficiency and expand the range of economic activities, the resource base of which is formed by objects of state and private property [10, p. 139]. Such partnership creates conditions for innovative development of priority sectors of the national economy, as well as joint income generation from the use of public and private types of property. Also, the state carries out various types of business activities not only together with private business, but also independently. However, the activities of state business structures, unlike the business community, are not aimed at obtaining and growing profits, but at maintaining priority sectors of the national economy, introducing technological innovations, meeting the needs of society and socio-economic development of territories. Therefore, state corporations and companies «...become an important strategic lever for the development of the national economy of the country as a whole» [11, p. 8].

Also, the public sector of the economy contributes to the implementation of fundamental scientific research, the implementation of projects to ensure the country's defense capability and its information security. In addition, there are strategic sectors for the socio-economic system of the national economy of the state, where business interference is simply unacceptable, and, above all, the military industry, oil and gas complex, electric power, railway transport, postal service, etc. It is in these sectors of the national economy that the public sector of the economy prevails. At the same time, the modern «state should...create its own enterprises, conduct economic activities in areas where there is no private interest, quick return on investment, there are high costs, which does not allow creating competition for business» [12, p. 96].

The main purpose of the functioning of the public sector of the economy is to create its own property base to meet public needs, as well as state regulation of the economy. Therefore, «to achieve its main goal – providing public goods – the state by its actions largely coincides with the activities of the entrepreneur» [13, p. 2760]. The public sector of the economy in the course of its functioning has a significant impact on certain socio-economic processes and phenomena occurring in the system of the national economy, «therefore, the main task of the public sector is the ability to maintain the stability and balance of such a system...» [14, p. 34]. Also, such a sector of the economy significantly affects the level and quality of life of the country's population and the overall development of modern society as a whole, since it produces public goods and services, and «...most public sector organizations perform social functions...» [15, p. 54]. On the basis of the above, it is possible to identify a number of important socio-economic tasks that the public sector faces at the present stage of development, namely:

1. Ensuring and strengthening state control over the socio-economic processes taking place in society.
2. Sustainable economic growth, as well as stabilization and achieving a balanced increase in socio-economic indicators.
3. Support and stimulation of the business sector of the national economy, as well as the provision of social transfers.
4. Solving important socio-economic problems, including those related to employment and reducing social tension.
5. Ensuring foreign economic balance and strengthening the competitiveness of the state in the international arena.

The tasks listed for the public sector reflect the interests not only of the business sector, but also affect the interests of the national economy as a whole. For more effective implementation of the tasks assigned to the public sector of the national economy, it has its own specific structure, which includes state authorities and administrations of various levels together with their subordinate institutions and institutional units. However, «the analysis shows that in almost all countries the public sector is a heterogeneous industrial formation» [16, p. 139], which causes certain problems in the process of its functioning and largely reduces the effectiveness of its activities. But, despite this circumstance, in modern conditions of socio-economic development, such a sector of the economy is «...an important objectively necessary element of the structure of modern society...» [17, p. 99].

The public sector regulates all processes taking place in the socio-economic system of the national economy by conducting fiscal and monetary policies, controlling the level of prices for goods and services, limiting the activities of monopolies, slowing down inflationary processes, financial support for small and medium-sized businesses, reducing unemployment in the country, etc. Through the structures that make up the public sector, there is a fair distribution and redistribution of national income and state regulation of the national economy system is carried out through public administration structures. At the same time, «the modern state is a complex organizational structure, the effectiveness of which is largely determined by the effectiveness of the public administration system» [18, p. 172]. Since such a sector operates on the basis of State ownership, the main role of the public sector in the socio-economic system of the national economy is twofold. On the one hand, the state can act as a subject of economic regulation, and on the other - as the owner of various types of property, financial resources and funds. State ownership also includes companies operating in various strategic sectors of the national economy, as well as financial resources of the state. At the same time, «the type of activity provides the direction of making managerial decisions in relation to state property, and as a consequence, the effectiveness of state policy from its use» [19, p. 82].

The public sector of the economy, acting as the main regulator of the socio-economic system of the country, characterizes itself not only as an owner and a major investor,

but also as a producer of public goods and a consumer of final goods, works and services. Despite the fact that the state acts both as the main producer of public goods and as a consumer of various products, goods, works and services, it has certain tools for influencing the national economy, that is, methods of state regulation of this system. These tools include:

- macroeconomic regulation of all socio-economic processes taking place in the system of the national economy of the country;
- regulation of interest rates on bank loans and deposits by changing the discount rate, tax rates, granting benefits;
- the establishment of government and resizing minimum reserves to maintain liquidity of various financial institutions, etc.;
- state regulation of the national currency, foreign trade, the volume and circulation of money supply in the country;
- operations of state-owned enterprises, organizations, institutions in the securities market (issue of shares, purchase and sale of securities, etc.);
- establishment of the minimum wage, payment of social transfers to the population, maintenance of employment, etc.;
- regulation of foreign economic activity, import and export, ensuring a positive balance of foreign trade operations, etc.

State regulation is one of the main functions of the public sector of the national economy. It is carried out by such a sector through the development and implementation of State socio-economic policies. Therefore, «in this case, the special role of the state as the main regulator of the economy is manifested» [20, p. 235].

Thus, it can be concluded that the public sector is a necessary and important element of the socio-economic system of the national economy. And, despite the fact that «... in its essence, the public sector contradicts the fundamental principles of a market economy, at the same time it serves to increase the efficiency of the national economy as a whole» [21, p. 9]. Such a sector produces public goods, carries out state regulation of socio-economic processes and contributes to the growth of the national wealth of the country. To ensure the sustainability of the socio-economic system, the state forms a more appropriate infrastructure of the national economy, maintains a balance of macroeconomic proportions. Through the structures that are part of the public sector, the socio-economic policy developed by the state is implemented, macroeconomic forecasting is carried out, as well as state control of the activities of the business sector is organized, public-private partnership is carried out, priority sectors are supported during the economic crisis. Also, the functioning of the public sector contributes to slowing down inflationary phenomena and reducing unemployment, contributes to the fulfillment of state obligations to the population and contributes to improving the level of public welfare. For these purposes, the modern public sector uses the entire arsenal of the economic mechanism of state influence on the national economy.

CONCLUSIONS

Currently, the national economy of any country is a complex socio-economic system, the main complex elements of which are the public sector, the business sector and households. The functions of the public sector of the economy are largely determined by the essence of the state itself and its social purpose, that is, not only providing conditions for sustainable socio-economic development of the country, but also meeting the vital needs of every person living on its territory. The functioning of the public sector of the economy is based on state ownership of the means of production, based on the socio-economic policy developed at the state level. The main task of the public sector is to preserve and increase the national wealth, the production of public goods, and state regulation of the economy aimed at ensuring sustainable economic growth. Especially significant is the role of the state during the development of crisis economic phenomena, when it guarantees the

fulfillment of social obligations to the population and supports the business sector. Also, the public sector carries out public-private partnership with the aim of introducing technological innovations, developing priority sectors of the national economy and individual territories of the country. Thus, the public sector is a necessary and complex element of the socio-economic system of the national economy of the country. The public sector is an integral, integrated and independent socio-economic system within the national economy and is characterized by a multiple set of socio-economic processes taking place in it. The public sector system is a rather complex, multi-faceted economic phenomenon, as well as an objective unity and a complex of naturally related diverse elements, the functioning of which is aimed at economic growth, improving the quality of life of the population and the level of public welfare.

REFERENCES:

1. Volostnov N.S. *Public sector in the market economy of Russia: essence and functions* // *Bulletin of the Nizhegorodskogo university im. N.I. Lobachevsky*, 2012. No 3(1), pp. 269-273.
2. Zvyagintsev P.S. *State property as a driver of development of innovative economy of Russia* // *Bulletin of the Institute of Economics of the Russian Academy of Sciences*, 2020. No 3, pp. 111-128.
3. Kozhevina O.V. *Foreign practice of using organizational models of efficiency management in the public sector of the economy* // *Fundamental Research*, 2014. No 11(9), pp. 2027-2031.
4. Makarenko O.S. *Corporate model of the public sector of the Russian economy: trends and patterns of development* // *Bulletin of the Volgograd State University*, 2017. No 1(38), pp. 68-75.
5. Slezko L.V. *Problems of optimization of the public sector of the economy* // *Bulletin of the University*, 2014. No 16, pp. 68-73.
6. Kornienko E.L. *Public sector in the economy: theory and practice* // *Topical issues of the economy*, 2015. No 44-2, pp. 78-89.
7. Molkova A.A. *Fundamentals of modern state economic policy* // *Bulletin of the Moscow University*, 2017. No 3, pp. 22-35.
8. Abramov A.E., Aksenov I.V., Radygin A.D., Chernova M.I. *Modern approaches to measuring the public sector: methodology and empirics* // *Economic policy*, 2018. Vol. 13, No 2, pp. 28-47.
9. Spirin M.N., Andreeva L.P. *Public sector as an element of the economic system* // *Actual problems of the forest complex*, 2015. No 43, pp. 225-228.
10. Risin I.E., Shakhov O.F. *Basic components of the strategy for the development of partnership between the state and business in the Russian Federation* // *Bulletin of the Voronezh State University*, 2018. No 2, pp. 136-142.
11. Kurchenkov V.V., Makarenko O.S., Kurchenkova M.V. *On the question of the institutional status of state corporations* // *Bulletin of the Astrakhan State Technical University*, 2019. No 1, pp. 7-14.
12. Alyokhin E.V., Atyashkin I.A. *The public sector of the Russian Federation as a special institute of economic activity* // *Theory and practice of social development*, 2017. No 1, pp. 96-98.
13. Zavyalov D.V., Nagalin V.Y., Zavyalova N.B. *State entrepreneurship in the national economy* // *Russian entrepreneurship*, 2016. Vol. 17, No 20, pp. 2755-2764.
14. Gersonskaya I.V. *Updating the scientific tools of state regulation of the national economy* // *Bulletin of the Chelyabinsk State University*, 2020. No 2 (436), pp. 34-42.
15. Muravyov S.R. *Public sector of the Russian economy: assessment of the scale and efficiency of production* // *Economics and business: theory and practice*, 2016. No 7, pp. 54-60.
16. Chernopyatov A.M., Akhmetov L.A., Dzhuraev D.M. *Public sector in the economy of the Russian Federation* // *Fundamental Research*, 2018. No 4, pp. 138-145.
17. Tsyrenova E.D., Siratov M.I. *Modern state and problems of determining the public sector of the Russian economy* // *Bulletin of the East Siberian State University of Technologies and Management*, 2014. No 4, pp. 98-104.
18. Kolesnichenko E.A., Rudakova O.V., Plakhov A.V. *Efficiency of public administration: Russia against the background of world trends* // *Central Russian Bulletin of Social Sciences*, 2018. Vol. 13, No 2, pp. 161-175.
19. Pronyaeva L.I., Kruzhkova I.I., Kozhanchikov O.I. *Modern management of state property at the federal level* // *Bulletin of the Kursk State Agricultural Academy*, 2019. No 1, pp. 79-87.
20. Pridyba O.V. *Structural and functional characteristics of the public sector in the Russian Federation* // *State and municipal Management*, 2017. No 2, pp. 234-238.
21. Kurbatova M.V., Kagan E.S., Vshivkova A. A. *Assessment of the scale of the public sector of the regions of the Russian Federation and their relationship with the level of economic development* // *Issues of economic regulation*, 2016. Vol. 7, No 3, pp. 6-19.

Received date: 10.11.2020

Revised date: 16.12.2020

Accepted date: 27.02.2021

UDC 332.145, 331.522
DOI: 10.34671/SCH.BSR.2021.0501.0011



©2021 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

К ВОПРОСУ ПЛАНИРОВАНИЯ, УПРАВЛЕНИЯ И КОНТРОЛЯ ФИНАНСОВЫХ СРЕДСТВ ПРЕДПРИЯТИЯ

© Автор(ы) 2021
AuthorID: 385920
SPIN: 2580-4343
ORCID: 0000-0002-3733-5272

МИХАЛЁНОК Наталья Олеговна, доктор экономических наук, доцент,
профессор кафедры «Экономика и финансы»

Самарский государственный университет путей сообщения
(443066, Россия, Самара, улица Свободы, дом 2в., e-mail: mikhalenok47@mail.ru)

AuthorID: 675345
SPIN: 7909-9560
ORCID: 0000-0001-5985-0243
ScopusID: 57205549015

ШНАЙДЕР Ольга Владимировна, кандидат экономических наук,
доцент департамента бизнес-анализа

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
(125993, Россия, Москва, Ленинградский проспект, 49, e-mail: OVSHnajder@fa.ru)

Аннотация. В статье затрагиваются основные вопросы планирования и управления платежной системой современного предприятия в рамках его финансовой деятельности. Одной из главных целей деятельности различных предприятий, независимо от социальных, политических, экономических факторов, является получение максимального уровня прибыли, которая формируется в том случае, если наблюдается рост доходов при минимальной величине расходов. Безусловно, что разность между доходами и расходами предприятия есть не что иное, как результат, который отражает объем прибыли или убытка полученного в результате деятельности предприятия. Многоаспектное значение доходов и расходов хозяйствующего субъекта усилилось в период экономических, политических, социальных и экологических изменений, а также влияния пандемии. В современных условиях хозяйствования качество, надежность внутренних учетных данных и финансовой отчетности, используемых в процессе анализа деятельности предприятия, имеют первостепенное значение, так как по результатам проведенного на основе учетной информации анализа принимаются управленческие решения. Для любого российского предприятия в современных условиях ведения бизнес процессы планирования и контроля исполнения платежей в рамках финансовой деятельности приобретают особую актуальность и важность. Эффективность управленческих решений связанных с исполнением платежей финансовой деятельности обуславливается оптимальностью и соизмеримостью величин доходов, расходов и в конечном результате хозяйствования, т.е. прибыли (убытке) предприятия. Планирование и управление платежной системы любого предприятия не обходится без сбора, систематизации и обработки информации. Необходимая информация, являющаяся основой для оперативного управления предприятием, содержится в системе управленческого учета и бухгалтерского учета.

Ключевые слова: бизнес, величина расходов, информация, объем, оперативность, планирование, платежная система, предприятие, прибыль, процесс, рост доходов, убыток, управление, финансовая деятельность, эффективность.

TO THE QUESTION OF PLANNING AND MANAGEMENT OF THE PAYMENT SYSTEM OF THE ENTERPRISE IN THE FRAMEWORK OF ITS FINANCIAL ACTIVITIES

© The Author(s) 2021

MIKHALENOK Natalia Olegovna, Doctor of Economics, Associate Professor,
Professor of the Department of Economics and Finance

Samara State University of Railway Engineering
(443066, Russia, Samara, Svobody street, house 2v, E-mail: mikhalenok47@mail.ru)

SCHNEIDER Olga Vladimirovna, PhD in Economics, Associate Professor,
Department of Business Analysis

Financial University under the Government of the Russian Federation
(125993, Russia, Moscow, Leningradsky Prospekt 49, e-mail: OVSHnajder@fa.ru)

Abstract. The article touches upon the main issues of planning and managing the payment system of a modern enterprise within the framework of its financial activities. One of the main goals of the activities of various enterprises, regardless of social, political, economic factors, is to obtain the maximum level of profit, which is formed if there is an increase in income with a minimum amount of expenses. Of course, the difference between the income and expenses of the enterprise is nothing more than a result that reflects the amount of profit or loss received as a result of the enterprise. The multidimensional significance of the income and expenses of an economic entity has increased during the period of economic, political, social and environmental changes, as well as the impact of the pandemic. In modern economic conditions, the quality, reliability of internal accounting data and financial statements used in the process of analyzing the company's activities are of paramount importance, since management decisions are made based on the results of the analysis based on accounting information. For any Russian enterprise in modern business conditions, the processes of planning and controlling the execution of payments in the framework of financial activities acquire particular relevance and importance. The effectiveness of management decisions related to the execution of payments of financial activities is determined by the optimality and commensurability of the values of income, expenses and the final result of management, i.e. profit (loss) of the enterprise. The planning and management of the payment system of any enterprise is not complete without the collection, systematization and processing of information. The necessary information, which is the basis for the operational management of the enterprise, is contained in the management accounting and accounting system.

Keywords: business, amount of expenses, information, volume, efficiency, planning, payment system, enterprise, profit, process, income growth, loss, management, financial activity, efficiency.

ВВЕДЕНИЕ

важных в общей структуре процессов функциониру-

Платежная система предприятия является одной из ния в сложных условиях ведения бизнеса. Отметим, что

исполнение платежей в рамках финансовой деятельности предприятия сопряжено с формированием и движением денежных потоков. Контроль за денежными потоками осуществляет топ-менеджмент предприятия, так как функция контроля относится к управляющей подсистеме, то необходима, комплексная оценка состоянию исполнения платежей на каждом этапе их прохождения.

МЕТОДОЛОГИЯ

Процесс планирования и контроля исполнения платежей в рамках финансовой деятельности на для современных предприятий является очень важной функцией управления предприятием. Доминирующую роль в данном процессе занимает механизм планирования и контроля исполнения платежей в рамках финансовой деятельности на предприятии.

Теоретическую базу исследования составили труды отечественных авторов по бухгалтерскому и налоговому учету, а также финансовому анализу таких как: М.В. Боровицкая [1], Д.В. Гаврилов [5, 7], Н.С. Ивашина [2], Е.И. Ивашина [2], Я.В. Ивашко [3], Н.О. Михалёнок [4], Музалёв С.В. [5], Н.С. Нечухина [6], А.М. Петров [7], Р.Б. Рамазанова [8], В.В. Сорокина [9, 11], В.А. Фролова [4], Д.С. Хмара [1, 11, 12], В.В. Шнайдер [1, 4, 7, 12- 14], С.Ф. Шарафутина [15] и другие.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Вопросы анализа, оценки, планирования, контроля и управления денежными потоками в платежной системе предприятия являются приоритетными и наиболее важными в условиях нестабильной экономики, так, как только эффективное и рациональное их использование будет способствовать конкурентоспособности и высокому уровню финансового состояния. В свою очередь платежная система обеспечивается решением взаимосвязанных задач (см. рисунок 1).

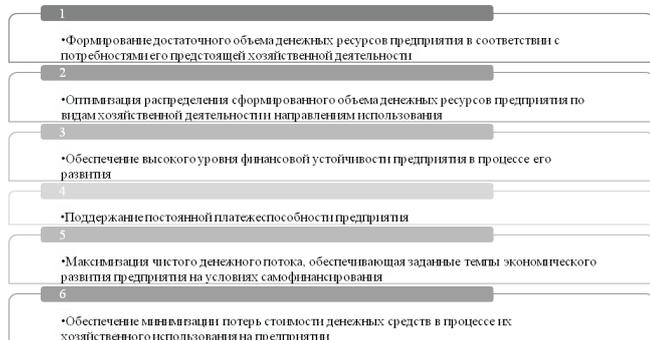


Рисунок 1 – Взаимосвязанные задачи платежной системы предприятия (составлено авторами)

Система основных показателей, характеризующих денежный поток, представлена на рисунке 2.



Рисунок 2 – Система основных показателей, характеризующих денежный поток предприятия

Для контроля планирования и точности планирования движения денежных средств в ИС реализованы отчетные формы, способствующие оптимизации платежной системе предприятия. Отчеты формируются на основе определенных аналитик, по которым осуществляется выборка данных в системе. Оперирова аналитиками (задавая параметры выборки данных), пользователи могут формировать отчеты в различных аналитических срезах.

К основным механизмам контроля платежной системы относятся следующие отчеты:

1. Описание отчета «Данные по исполнению договоров».
- Представление формы отчета отображено на рисунке 3.

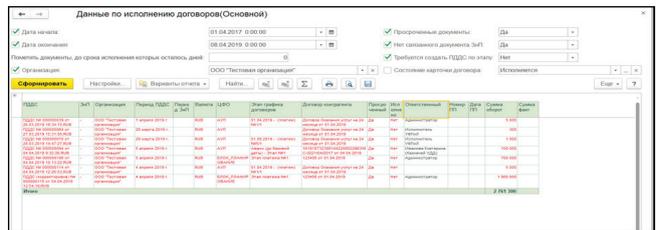


Рисунок 3 – Форма отчета «Данные по исполнению договоров»

2. Описание отчета «Ежемесячный реестр ДДС».
3. Описание отчета об исполнении Заявка на платеж в рамках утвержденного платежного календаря.

Аналитический отчет, отражающий фактическое, плановое, скорректированное движение денежных средств в разрезе договоров, предназначен для контроля своевременного формирования и актуализации «Планируемое движение денежных средств», Заявка на платеж в разрезе договора. В случае, если на основании «Планируемых движений денежных средств» создано несколько Заявка на платеж данные в отчете будут выведены несколькими строками, а в поле «Сумма оборот» будет отображена сумма Заявка на платеж.

Аналитический отчет, отражающий информацию о проведенных заявках на платеж во всех статусах согласования и исполнения, предназначен для определения соответствия платежа утвержденному платежному календарю организации на 35 дней по следующим критериям:

Дата платежа (Дата п/п Отражение фактических данных, в случае, если Заявка на платеж исполнено/Дата оплаты Заявка на платеж) равна дате, запланированной в утвержденном платежном календаре организации на 35 дней (реестре «Планируемое движение денежных средств» по организации).

Статья движение денежных средств (Отражение фактических данных, в случае, если Заявка на платеж исполнено/Статья движение денежных средств Заявка на платеж) равна статье движение денежных средств, запланированной в утвержденном платежном календаре организации на 35 дней (реестре «Планируемое движение денежных средств» по организации).

Сумма обязательства (Отражение фактических данных, в случае, если Заявка на платеж исполнено/Статья движение денежных средств Заявка на платеж) не превышает сумму обязательства, запланированную в утвержденном платежном календаре организации на 35 дней (реестре «Планируемое движение денежных средств» по организации).

4. Описание отчета «Справка об остатках на счетах».
5. Описание отчета «Сверка остатков по данным системы и данным загруженных выписок».
6. Описание отчета «Сверка банковской выписки с реестром платежей».
7. Описание отчета об исполнении ПК.
8. Описание отчета Экономический эффект от платежей вне Платежного календаря и ранее предельного срока по договору.
9. Описание отчета по осуществленным платежам (Заявка на платеж).
10. Описание отчета по выполнению КПЭ (ключевых показателей эффективности) по соблюдению ПК за период.
11. Описание отчета «Статистика работы с ПК».

Кроме того, контроль за состоянием платежной си-

стемы предприятия осуществляется посредством аудиторских проверок. В ст. 5 п. ФЗ №307указано, что обязательному аудиту подлежат организации, удовлетворяющие следующим требованиям [15]:

- если организация имеет организационно-правовую форму акционерного общества;

- если ценные бумаги организации допущены к организованным торгам;

- если организация является кредитной организацией, бюро кредитных историй, организацией, являющейся профессиональным участником рынка ценных бумаг и т.п.;

- если объем выручки от продажи продукции за предшествовавший отчетному год превышает 400 миллионов рублей или сумма активов бухгалтерского баланса по состоянию на конец предшествовавшего отчетному года превышает 60 миллионов рублей;

- если представляет и/или раскрывает годовую сводную (консолидированную) бухгалтерскую (финансовую) отчетность;

- в иных случаях, установленных федеральными законами.

Министерством финансов сформирован «Перечень случаев проведения обязательного аудита бухгалтерской (финансовой) отчетности за 2016 год (согласно законодательству Российской Федерации)».

Непосредственно на предприятии обуславливается цель аудита.

- проверка правового аспекта выполнения договоров

Исходя из цели аудита формируются следующие задачи:
- оценка надежности и эффективности системы внутреннего контроля в части выполнения договоров строительного подряда;

строительного подряда на соответствие нормам законодательства;

- проверка соответствия доходов от выполнения договоров строительного подряда и соответствующих им понесенным расходам, корректности отражения информации бухгалтерском и налоговом учете и в бухгалтерской отчетности.

Аудиторская проверка проходит в три основных этапа [15, с.176]: планирование аудита; сбор доказательств; подготовка аудиторского заключения. В соответствии с требованиями МСА 230 «Аудиторская документация» [16] полученная информация должна быть задокументирована в рабочих документах и материалах, представляемых аудитором, на основе которых возможно сделать обоснованные выводы, которые послужат основанием для аудиторского мнения в части контроля в части достоверности платежной системы, отражающейся на финансовом состоянии предприятия.

ВЫВОДЫ

Результаты проведенного исследования свидетельствуют тому, что к выбору программного продукта, в котором компания планирует составлять отчетность в соответствии с МСФО, необходимо подходить очень серьезно. Правильный выбор программы позволит добиться ускорения составления отчетности, оперативности получения данных и роста аналитичности учета, эффективности процесса планирования и контроля исполнения платежей в рамках финансовой деятельности предприятия.

REFERENCES:

1. Borovitskaya M.V., Schneider V.V., Khmara D.S. Measures of state policy in relation to small business on employment of the population of the Samara region. *Economic Sciences*. No. 10.2020.
2. Ivashina N.S., Ivashina, E.I. Transition to international financial reporting standards in the context of Russia's integration into the world economy [Text] // *Vector of Science TSU. Series: Economics and Management*. 2015. No. 4 (11).
3. Ivashko, Ya.V. Features of accounting in the field of shared housing [Text] // *Bulletin of Leningrad State University im. A.S. Pushkin*. 2019. No. 2.
4. Mikhaleнок N.O., Schneider V.V., Frolova V.A. On the issues of ensuring the financial stability of companies through financial control. *SamGUPS Bulletin*. 2018. No. 2 (40). S.35-40.
5. Muzalev S.V., Gavrilov D.V. Assessment of the situation of regional

financing in the provision of medical services. *Economic Sciences*. No. 10.2020.

6. Necheukhina N.S. Recognition of proceeds under construction contracts in accordance with IFRS and changes in legislation [Text] / N.S. Necheukhina, Ya. I. Akinfiyeva // *International accounting*. - 2018. - No. 22. - S. 2-13.

7. Petrov A.M., Schneider V.V., Gavrilov D.V. Internal financial control and internal financial audit are tools for eliminating financial irregularities. *Research azimuth economics and management*. 2020.T.9. No. 4 (33). P.397-400.

8. Ramazanova R.B. Accounting and auditing of work contracts in construction organizations [Text]: dissertation of the candidate of economic sciences: 08.00.12 / [Place of defense: Mosk. state un-t M.V. Lomonosov]. - Moscow, 2018. -- 179 p.

9. Sorokina V.V., Schneider V.V., Danilov A.P. Analysis of modern policy in the field of sustainable development of economic entities. *Russian Journal of Management*. 2019.Vol. 7.No. 2.P. 76-80.

10. Sorokina L.N. Problems of implementation of automation of accounting and reporting in the context of the transition to the international financial reporting system [Text] // *Financial analytics: problems and solutions*. 2015. No. 3.

11. Firsova A.V., Khmara D.S. Identification, analysis and solutions to problematic issues in determining labor intensity and formation. *Marine Intelligent Technologies*. 2019. No. 1-1 (43). S. 72-77.

12. Khmara D.S. Sorokina V.V., Schneider V.V. Possibilities of using strategic management accounting tools for sustainable development of economic entities. *Humanitarian Balkan Studies*. 2020. T.4. No. 3 (9). S.81-84.

13. Schneider V.V. On the issue of effective tools for strategic management and development of an economic entity. *Scientific vector of the Balkans*. 2019.Vol. 3.No. 2 (4). S. 100-103.

14. Schneider V.V. Contemporary interest in the concept of sustainable development of an organization. *Humanities Balkan Studies*. 2019.Vol. 3.No. 4 (6). S. 71-74.

15. Sharafutina S.F. Features of accounting of funds received by the customer-developer, attracting funds from equity holders [Text] // *Modern problems of science and education*. 2018. No. 5.

16. Federal Law of 01.12.2014 N 403-FZ (as amended on 01.05.2017) "On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation".

17. Azjeurova K.E. Features of accounting and taxation of income and expenses of a developer engaged in shared construction [Text] // *Everything for an accountant*. 2014. No. 1.

Received date: 26.10.2020

Revised date: 22.11.2020

Accepted date: 27.02.2021

Условия за публикуване на научни статии от български и чужди автори

**„Балканско научно обозрение”
„Хуманитарни Балкански изследвания”
„Научен вектор на Балканите”**

Кратките изисквания към научните материали (образци за оформление на материалите и пълните изисквания за това за представени по-подробно в „Положението на списанието” и архива «2019_09–BSR_HBR_SVB»

Структурни параметри:

Статията задължително следва да притежава елементи, отговарящи на следните параметри:

1. Метаданните на статията на български, английски и на съответния роден език на автора (УДК, DOI, названието на статията, знак на копирайта (авторското право), фамилия, име и презиме на автора в пълнота, длъжността, която заема, организацията, адрес на организацията, лична електронна поща, анотация и ключовите думи) не се проверяват на „антиплагиат”.

2. Научна организация на статията:

А. ВЪВЕДЕНИЕ

– *Постановка на проблема в общ вид и неговата връзка с важни научни, приложни и практически задачи.*
– *Анализ на последните изследвания и публикации, в които са разгледани аспекти на подобен проблем, и на базата на които се обосновава и автора; отделяне и анотиране на неразрешените аспекти в хода на емпирическият анализ на проблема.*

Б. МЕТОДОЛОГИЯ

– *Формиране целите на статията (постановка на задачата).*

– *Използвани методи, техники и технологии.*

В. РЕЗУЛТАТИ

– *Изложение на основния материал на изследването, посредством пълното обосноваване на получените научни и приложни резултати.*

– *Сравнение на резултатите с резултатите от други проучвания.*

Г. ИЗВОДИ

– *Изводи от изследването и разкриване на перспективите за продължаващи търсения и разработки в това научно направление.*

3. СПИСЪК НА ЛИТЕРАТУРАТА (не се проверява на „антиплагиат”).

Технически параметри:

Названия на файловете:

– Фамилия_научно направление_град (например: Иванов_педагогика_Пловдив)

Общ обем: 3-5 страници печатан текст формат А-4 (до приложения списък на използваната литература).

Стандарти: шрифт Times New Roman, размер на буквата или на знака по вертикала – 10, максимален интервал

– 1, отстояние на абзаца – 0,5 см, всички полета – 2 см, литература – ПО ХРОНОЛОГИЯТА НА ПРОЯВЯВАНЕ

В ТЕКСТА (не по-малко от 20 наименования), редактор Word, тип на файла – документ Word 97-2003

(задължително).

Ключовите думи (три изречения) и анотация (не по-малко от 150-200 думи) на руски и английски език.

Цялостни интервали между цифрите, инициалите и фамилията.

Не бива да се бърка тире (-) и дефис (-).

Формулите следва да се оформят при помощта на редактора на формули «MathType» или «Microsoft Equation», размер на символите – 10 (задължително), дължината на формулите не бива да превишава 80 мм (задължително), латинските символи се набират с курсив, гръцките с прав шрифт.

Рисунки, изпълнени с векторна графика, следва да бъдат поместени в един обект или да бъдат групирани.

Сканираните рисунки се изпълняват с разделителна способност не по-малка от 300 dpi.

Справочна информация:

1. За да се определи УДК (универсална десетична класификация-научни области) могат да се използват следните линкове:

А) <http://pu.virmk.ru/doc/UDK/index.html>

Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. За превод на английски език или на други езици могат да се използват следните линкове (НО ЗАДЪЛЖИТЕЛНО ПРЕВЕДЕНИЯ ТЕКСТ СЛЕДВА ДА СЕ ДАДЕ НА ФИЛОЛОГ):

А) <http://translate.yandex.ru/> (превод на презимето и научната степен)

Б) <http://translate.google.com/>

АКО ВЪЗНИКНАТ ВЪПРОСИ ГЛЕДАЙТЕ ОБРАЗЦИТЕ!

Материалите постъпват в редакцията:

до 1 март (мартенски номер)

до 1 юни (юнски номер)

до 1 септември (септемврийски номер)

до 1 декември (декемврийски номер)