

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 2 (54) 2024

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)**

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ.
PEDAGOGICAL REVIEW**

Научный журнал

ВЫПУСК 2 (54) 2024

**ТОМСК
2024**

Главный редактор:

*В. В. Обухов, доктор физико-математических наук, профессор (Томск, Россия)
E-mail: inir@tspu.edu.ru*

Редакционная коллегия:

*С. И. Поздеева, доктор педагогических наук, профессор (зам. главного редактора) (Томск, Россия)
E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;*

*Т. Г. Бохан, доктор психологических наук, доцент (Томск, Россия);
Е. В. Волкова, доктор психологических наук, доцент (Москва, Россия);
М. П. Войтеховская, доктор исторических наук, профессор (Томск, Россия);
Э. Г. Гельфман, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);
А. Н. Макаренко, доктор физико-математических наук, доцент (Томск, Россия);
А. А. Никитин, доктор физико-математических наук, профессор,
академик РАО (Новосибирск, Россия).*

Редакционный совет:

*В. В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,
заслуженный деятель науки РФ (Санкт-Петербург, Россия);
П. Д. Тищенко, доктор философских наук (Москва, Россия);
М. А. Холодная, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
E. Elizalde, профессор, Институт космических исследований (Барселона, Испания);
A. Nakaya, профессор, Хиросимский университет (Хиросима, Япония);
A. Istenic, профессор, Приморский университет (Копер, Словения).*

Научные редакторы выпуска:

С. И. Поздеева, Н. А. Буравлева

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 01.12.2015).

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ);
- базу данных периодических и продолжающихся изданий Ulrich's Periodicals Directory.

Адрес учредителя:

ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061. Тел./факс 8 (3822) 31-14-64

Адрес редакции и издателя:

пр. Комсомольский, 75, оф. 205, Томск, Россия, 634041.
Тел. 8 (3822) 31-13-25. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Отпечатано в типографии ИП Копыльцов П. И.
ул. Маршала Неделина, д. 27, кв. 56, Воронеж, Россия, 394052.
Тел.: 8-950-765-69-59. E-mail: Kopyltsow_Pavel@mail.ru

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
ПИ № ФС77-52642 от 25.01.2013

Подписано в печать: 29.03.2024. Дата выхода в свет: 17.04.2024. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.
Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 24,2. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1276.

Выпускающий редактор: Ю. Ю. Афанасьева. Технический редактор: А. И. Альшева.
Дизайн обложки: А. А. Ракитский, А. А. Власова. Корректоры: Г. В. Кругликова, Е. В. Литвинова.

© ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», 2024. Все права защищены

MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Tomsk State Pedagogical University
(TSPU)**

PEDAGOGICAL REVIEW

ISSUE 2 (54) 2024

**TOMSK
2024**

Editor-in-Chief:

*V. V. Obukhov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Tomsk, Russian Federation)
E-mail: inir@tspu.edu.ru*

Editorial Board:

*S. I. Pozdeeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Deputy Editor-in-Chief) (Tomsk, Russian Federation)
E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;*
T. G. Bokhan, Doctor of Psychology, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);
E. V. Volkova, Doctor of Psychology, Associate Professor (Moscow, Russian Federation);
M. P. Voytekhovskaya, Doctor of History, Professor (Tomsk, Russian Federation);
E. G. Gelfman, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation);
A. N. Makarenko, Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);
A. A. Nikitin, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Novosibirsk, Russian Federation).

Editorial Council:

*V. V. Laptev, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of Russian Academy of Education,
Honored Worker of Higher School (St. Petersburg, Russian Federation);*
*P. D. Tishchenko, Doctor of Philosophy, Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences
(Moscow, Russian Federation);*
M. A. Kholodnaya, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russian Federation);
E. Elizalde, Professor, Institute of Space Studies of Catalonia (Barcelona, Spain);
A. Nakaya, Associate Professor, Hiroshima University (Hiroshima, Japan);
A. Istenic, Professor, Primorsky University (Koper, Slovenia).

Scientific Editors of the Issue:

S. I. Pozdeeva, N. A. Buravleva

Founder:

Tomsk State Pedagogical University

The journal is included in the list of the leading reviewed academic journals and publications, publishing main results of doctoral and postdoctoral theses that are approved by the Highest Attestation Board of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (revision of 01.12.2015).

The journal is included:

- in the system of the Russian Science Citation Index;
- the database of periodicals Ulrich's Periodical Directory.

Address:

ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061. Tel./fax +7 (3822) 31-14-64

Corresponding address:

pr. Komsomolskiy, 75, of. 205, Tomsk, Russia, 634041.
Tel. +7 (3822) 31-13-25. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Printed in the printing house of IP Kopyltsov P. I.
Marshal Nedelin str., 27, sq. 56, Voronezh, Russia, 394052.
Tel.: +7-950-765-69-59. E-mail: Kopyltsov_Pavel@mail.ru

Certificate of registration of mass media

The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media (Roskomnadzor)
PI No. FS77-52642, issued on 25.01.2013.

Approved for printing: 29.03.2024. Publication date: 17.04.2024. Format: 60×90/8. Paper: offset
Printing: screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1276.

Production editor: Yu . Yu . Afanasyeva. Text designer: A. I. Alisheva.
Cover designer: A. A. Rakitskiy, A. A. Vlasova. Proofreading: G. V. Kruglikova, E. V. Litvinova.

© Tomsk State Pedagogical University, 2024. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Меньшикова Е. А., Макарова А. А.</i> Использование нетрадиционных техник рисования для развития творческих способностей детей младшего школьного возраста	7
<i>Бредихина С. В.</i> Методические аспекты преодоления трудностей в формировании грамматических умений младших школьников	17
<i>Ершова Т. В., Шмырова Д. Е., Петрова Е. Ю.</i> Организация фенологических наблюдений по географии в школе	26
<i>Седёлкина Ю. Г., Канаева К. В., Макарова Т. Д.</i> Дистанционная подготовка выпускников средних общеобразовательных школ к ЕГЭ по английскому языку (разделы «Говорение» и «Письмо»)	36
<i>Гончарова Т. А.</i> Использование мемуаров в рамках преподавания региональной истории в школе	45

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА И ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

<i>Цигарцова Н. Ю.</i> Развитие педагогической системы дошкольного учреждения в современных условиях	53
<i>Чеботарёва О. В.</i> Ценностные ориентации как основа инклюзивной компетентности учителя	63
<i>Маякова Е. В., Тер-Григорян А. Э., Блинова А. О.</i> Социальные сети молодежных сообществ: особенности контента	75

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Иванов Е. В.</i> О приоритетах образования в контексте глобальных проблем современного мира	85
<i>Сидоркина К. С.</i> Особенности профессиональной подготовки иностранных специалистов в медицинском вузе	95
<i>Ильина Н. Н., Ульяшин Н. И.</i> Дидактический инструментарий как условие переподготовки сварщиков на базе учебного центра предприятия	104
<i>Гришаева А. В.</i> Педагогический дизайн как способ оптимизации процесса обучения	113

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Годунов М. В., Ахмедова С. Н. Кызы, Портнов Е. А.</i> Специфика избегающего поведения студентов в различных ситуациях	122
<i>Заруцкий В. Я., Семиздралова О. А.</i> Особенности развития эмоционального выгорания у педагогов дошкольного образовательного учреждения	129
<i>Маралов В. Г., Маралова Т. П.</i> Исследование взаимосвязи Темной и Светлой триад личности с психологическим капиталом у студентов	140
<i>Нелюбин Н. И.</i> Мышление и искусство: сопряженность антропологических практик	149
<i>Корытова Г. С.</i> Психологическая трансформация личности обучающегося в условиях цифровизации образования	159
<i>Лукьянченко Н. В., Захарова Л. С., Аликин М. И.</i> Гендерные особенности связи оценочных представлений с характеристиками самооотношения у подростков	168

CONTENTS

GENERAL EDUCATION

<i>Menshikova E. A., Makarova A. A.</i> Using non-traditional drawing techniques to develop the creative abilities of children of primary school age	7
<i>Bredikhina S. V.</i> Methodological aspects of overcoming difficulties in mastering grammar by junior schoolchildren	17
<i>Ershova T. V., Shmyrova D. E., Petrova E. Yu.</i> Organization of phenological observations in geography at school	26
<i>Sedelkina Yu. G., Kanaeva Ks. V., Makarova T. D.</i> Online training of secondary school graduates for the Russian State Exam in English (parts "Speaking" and "Writing")	36
<i>Goncharova T. A.</i> Using memoirs in teaching Regional History at school	45

TEACHER TRAINING AND EDUCATIONAL PROBLEMS

<i>Shchigartsova N. Y.</i> Development of the pedagogical system of a preschool institution in modern conditions	53
<i>Chebotareva O. V.</i> Core pedagogical values as the basis of inclusive teacher competence	63
<i>Mayakova E. V., Ter-Grigorian A. E., Blinova A. O.</i> Social networks of youth communities: content features	75

ISSUES OF VOCATIONAL EDUCATION

<i>Ivanov E. V.</i> On the priorities of education in the context of global problems of the modern world	85
<i>Sidorkina K. S.</i> Features of professional training of foreign specialists at a medical university	95
<i>Il'ina N. N., Ul'yashin N. I.</i> Didactic tools as a condition for retraining welders on the basis of the training center of the enterprise	104
<i>Grishaeva A. V.</i> Pedagogical design as a way to enhance the learning process	113

PSYCHOLOGY

<i>Godunov M. V., Akhmedova S. N., Portnov E. A.</i> The specifics of avoiding behavior of students in various situations	122
<i>Zarutskiy V. Yu., Semizdralova O. A.</i> Features of the development of emotional burnout among teachers of preschool educational institutions	129
<i>Maralov V. G., Maralova T. P.</i> The study of the relationship of the Dark and Light personality triads with psychological capital in students	140
<i>Nelyubin N. I.</i> Thinking and art: the conjugation of anthropological practices	149
<i>Korytova G. S.</i> Psychological transformation of the student's personality in the conditions of digitalization of education	159
<i>Lukyanchenko N. V., Zakharova L. S., Alikin M. I.</i> Gender features of the relationship of evaluative conceptions with characteristics of self-attitude in adolescents	168

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 37.013

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-7-16>

Использование нетрадиционных техник рисования для развития творческих способностей детей младшего школьного возраста

Елена Александровна Меньшикова¹, Анастасия Александровна Макарова²

¹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, menshikovaeva@tspu.edu.ru

² МБОУ «СОШ № 45», Кемерово, Россия, makarova.ayo@yandex.ru

Аннотация

Исследуется влияние нетрадиционных техник рисования на уроках изобразительного искусства на уровень развития творческих способностей детей младшего школьного возраста. Проанализированы основные направления в изучении данной проблемы, выявлено противоречие, побудившее к исследованию влияния нетрадиционных техник рисования на развитие творческих способностей обучающихся. В ходе исследования выявлены и экспериментально проверены условия развития творческих способностей детей младшего школьного возраста на уроках изобразительного искусства средствами нетрадиционных техник рисования, разработаны технологические карты уроков изобразительного искусства. Представлены результаты экспериментального исследования, проведенного с детьми младшего школьного возраста, показавшими положительную динамику развития творческих способностей. Предлагаемые рекомендации могут быть использованы в педагогической практике учителями начальных классов.

Ключевые слова: изобразительное искусство, нетрадиционные техники рисования, творческие способности, дети младшего школьного возраста

Для цитирования: Меньшикова Е. А., Макарова А. А. Использование нетрадиционных техник рисования для развития творческих способностей детей младшего школьного возраста // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 7–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-7-16>

GENERAL EDUCATION

Original article

Using non-traditional drawing techniques to develop the creative abilities of children of primary school age

Elena A. Menshikova¹, Anastasiya A. Makarova²

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, menshikovaeva@tspu.edu.ru

² MBOU SOSH № 45, Kemerovo, Russian Federation, makarova.ayo@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the study of the influence of non-traditional drawing techniques in art lessons on the level of development of creative abilities of children of primary school age. The authors analyzed

the main directions in the study of this problem, such as the study of creative abilities and the development of creativity tests, the identification of the level of development of creative abilities of primary school children, the development of non-traditional drawing techniques, as well as the use of non-traditional drawing techniques for the development of creative thinking of primary school students. A key contradiction has been revealed that prompted the authors to study the influence of non-traditional drawing techniques on the development of creative abilities of primary school children. In the course of the study, the conditions for the development of creative abilities of primary school-age children in fine art lessons by means of non-traditional drawing techniques were identified and experimentally tested, technological maps of fine art lessons for students were developed. The results of an experimental study conducted with children of primary school age who showed positive dynamics of the development of creative abilities are presented. The recommendations proposed in the article can be used in pedagogical practice by primary school teachers.

Keywords: *fine arts, non-traditional drawing techniques, creativity, children of primary school age*

For citation: Menshikova E. A., Makarova A. A. Ispol'zovaniye netraditsionnykh tekhnik risovaniya dlya razvitiya tvorcheskikh sposobnostey detey mladshogo shkol'nogo vozrasta [Using non-traditional drawing techniques to develop the creative abilities of children of primary school age]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2 (54), pp. 7–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-7-16>

Важную роль в подготовке к творческому труду играет начальная школа. Именно в младшем школьном возрасте закладывается психологическая основа для такого вида деятельности, начинают формироваться интересы, склонности, развиваются потребности, лежащие в основе творчества, воспитывается любознательность, формируются умения наблюдать и анализировать явления, проводить сравнения, обобщать факты, делать выводы, практически оценивать деятельность. У детей развиваются воображение и фантазия, активность и инициатива, творческие способности [1]. Вопросами развития творческих способностей занимались как отечественные, так и зарубежные ученые. Одни исследователи (Б. М. Теплов, Я. А. Пономарёв и др.) раскрыли психологическую природу способностей, творчества и творческих способностей; вторые (Д. П. Гилфорд, Э. П. Торренс и др.) разработали диагностические методики, направленные на выявление уровня развития творческих способностей, тесты креативности; третьи (Р. Г. Казакова, Е. М. Седова, Т. И. Сайганова и др.) разработали нетрадиционные техники рисования, апробировали специально составленные программы, приемы и формы организации учебной работы с младшими школьниками [2, 3]. Ряд ученых (Л. И. Шаханина и др.) использовали нетрадиционные техники рисования для развития креативного мышления у детей младшего школьного возраста [4]. Учеными отмечалось, что при анализе творческого мышления стоит учитывать интеллектуальный потенциал детей, адекватный их возрастному развитию. Так, например, в исследовании С. М. Чурбановой говорилось о том, что результаты решения дивергентных задач зависят от уровня интеллектуальной готовности детей [5]. Ряд исследователей (Л. В. Горина, Ю. Ю. Колесниченко и др.) отмечали важность профессиональной компетентности педагога, так как, осваивая художественную деятельность в создаваемых педагогом игровых ситуациях, дети получают возможность развивать интегративные качества личности, необходимые для самовыражения в разных видах художественно-творческой деятельности [6]. Однако особенностям развития творческих способностей средствами нетрадиционных техник рисования в практике школьного обучения, на наш взгляд, уделялось недостаточно внимания. Это и побудило обратиться к данной проблеме.

Уроки изобразительного искусства в начальной школе помогают учителю раскрыть творческие способности ребенка. Однако творческие уроки у учителя порой занимают намного больше времени на подготовку, чем остальные, поэтому не все учителя стремятся вкладывать свое время и силы в такой вид деятельности. Если же педагог ставит перед собой цель – развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению, желание и умение учиться, то он готов применять ин-

дивидуально-дифференцированный подход, реализовывать принцип систематичности и последовательности, учитывая при этом возрастные особенности детей. С 1 сентября 2022 г. во всех школах России вступили в силу обновленные ФГОСы НОО и ООО, которые расширяют возможности для реализации права выбора педагогическими работниками методик обучения и воспитания, методов оценки знаний, использование различных форм организации образовательной деятельности обучающихся [7]. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» (ст. 47, п. 3) основные профессиональные права педагогических работников определены следующим образом: «Педагогические работники имеют право на свободу выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания» [8]. Поэтому учитель при изучении конкретных тем на уроках изобразительного искусства вправе выбирать методики, средства и приемы обучения, в том числе и нестандартные техники. Например, на уроках изобразительного искусства использовать нетрадиционные техники рисования. Нетрадиционные техники рисования – это способ развития воображения, творчества, выражения индивидуальности. Любому человеку, не только ребенку, нравится делать то, что хорошо получается. То же происходит и с рисованием у детей. Но карандаши и кисти требуют от ученика достаточно высокого уровня владения техникой рисования, сформированных приемов работы, навыков и знаний. Если же ребенок не владеет этими навыками, то у него быстро пропадает интерес к данному виду деятельности, так как, прилагая усилия, он не получает желаемый результат, близкий к его замыслу или реальному объекту. Нетрадиционные же техники рисования не требуют от детей высокого уровня развития навыков рисования. Дети учатся применять и комбинировать разные приемы в одном рисунке, делать самостоятельный выбор способа достижения цели, чтобы образ получился более выразительным, что способствует созданию ситуации успеха у учащихся, помогает закрепить мотивацию к изобразительной деятельности. Нетрадиционные техники дают непредсказуемые варианты художественного изображения и позволяют учащимся быстро достичь желаемого результата, что способствует развитию творческих способностей у детей младшего школьного возраста. Познакомившись с опытом работы педагогов, можно сделать ряд выводов о том, что нетрадиционные техники рисования оказывают существенное влияние на развитие личности детей. Ученики начальной школы становятся независимыми от мнения окружающих, уверенными в себе и своих возможностях, нетрадиционные приемы рисования помогают раскрыть потенциал ребенка.

Наблюдения в учебной деятельности показывают, что использование нетрадиционных техник рисования на уроках изобразительного искусства позволяет сохранить высокую работоспособность у учащихся на протяжении всего урока, так как детей она не утомляет, а увлекает. Нетрадиционные техники дают ребенку свободу, позволяют ему выразить свои чувства и эмоции в рисунке, а также повышают самооценку, так как дают уверенность в результате своей деятельности, дети не боятся допустить ошибку, а это способствует развитию активной познавательной позиции ученика [9].

На начальном этапе исследования мы выдвинули гипотезу: развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста на уроках изобразительного искусства будет успешным, если в процессе обучения реализуются следующие педагогические условия:

- 1) выявлен уровень актуального развития творческих способностей детей младшего школьного возраста;
- 2) разработана и реализована система занятий педагога по изобразительному искусству с применением нетрадиционных техник рисования, направленных на развитие творческих способностей обучающихся;
- 3) проведен сравнительный анализ результатов исследования и выявлена положительная динамика в развитии творческих способностей детей.

Для подтверждения данного предположения проведено исследование на базе МАОУ лицей № 1 имени А. С. Пушкина города Томска. Данная работа проводится с детьми младшего школьного возраста на протяжении всего периода их обучения в начальных классах. Представленный эксперимент яв-

ляется лишь частью (фрагментом) работы педагога с обучающимися четвертого класса, иллюстрирующей систему работы учителя с применением нетрадиционных техник рисования на уроках изобразительного искусства.

В эксперименте приняли участие учащиеся 4 «Б» класса в количестве 25 человек (16 девочек и 9 мальчиков). На начальном этапе исследования был выявлен уровень развития творческих способностей учащихся данного класса с помощью теста Э. П. Торренса. В данном классе мы провели диагностическую методику «Круги», задача которой заключалась в том, чтобы превратить в различные изображения одинаковые круги. Ученикам можно было выполнять рисунок как за кругом, так и внутри него и для каждого рисунка использовать новый круг. В результате рисования дети должны были постараться получить уникальные неповторяющиеся рисунки. Каждому рисунку необходимо было дать название. Работа должна была выполняться слева направо. Время на выполнение было ограничено (10 минут). Оценивание результатов проводилось по трем показателям: скорость, гибкость, оригинальность [10].

Результаты диагностики детей были проанализированы и подсчитаны по данным показателям путем суммирования баллов по всем пунктам. Общий балл соотносился с уровнем развития творческого мышления у каждого ученика. Характерным признаком любой творческой деятельности является новизна продукта деятельности. Когда ребенок выполняет задание строго по указаниям учителя, с его помощью и по его задумке, результат его выполнения не будет являться творчеством, несмотря на то, что для ребенка он будет новым и необычным. Когда же ученик использует свое мышление как механизм для решения задачи, это способствует формированию у него умения решать нестандартные задачи, что и будет являться творческим процессом. Большинство знаний, умений, навыков, компетенций, а также способности учащихся можно разделить на уровни их сформированности. Мы предложили охарактеризовать уровни сформированности творческих способностей младших школьников следующим образом. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни развития творческих способностей детей младшего школьного возраста

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Учащийся с активностью и интересом выполняет все творческие задания, может без помощи и контроля учителя выполнять задания творческого характера, применяет оригинальность и воображение	Ученик проявляет инициативность не в полной мере, задания творческого характера выполняет под контролем учителя, но может проявить и свои творческие способности, может показать оригинальность, но не всегда успешно	Ученик неактивный в творческой деятельности, творческие способности не демонстрирует, ему трудно создавать и придумывать что-то новое, творческих заданий старается избегать

В работе также использовалась характеристика уровней развития творческих способностей детей младшего школьного возраста. (За основу взяты характеристики Л. А. Лебедевой, дополнены нами):

1. *Высокий уровень.* Данный уровень проявляется у учащихся, которые могут брать на себя ответственность при выполнении задания и проявляют желание в принятии решений. Для них характерна свобода выражения своих действий и состояний. Ученики демонстрируют высокий уровень развития мышления и воображения. Такие дети не боятся создавать что-то необычное и оригинальное, в помощи учителя не нуждаются. Учитель только направляет таких детей, чтобы развить у них потребность в творческой деятельности.

2. *Средний уровень.* У таких учащихся проявляется достаточно хороший уровень развития логического и наглядно-образного мышления. Они самостоятельны, но иногда нуждаются в помощи учителя. Могут работать над заданиями творческого характера, но чаще всего оригинальность и воображение не проявляют.

3. *Низкий уровень.* Данный уровень характерен для учащихся, которые умеют работать и приобретать новые знания, но в творческой деятельности пассивны. Таким ученикам требуется больше времени для обдумывания при решении какой-либо творческой задачи, поэтому они привыкли получать помощь учителя. Их решения шаблонны, оригинальность, самостоятельность и инициативность не проявляют [11].

На этапе формирующего эксперимента на уроках изобразительного искусства в 4 «Б» классе мы сделали акцент на реализацию принципа систематичности и последовательности. На нем строится принцип последовательного усложнения заданий [12].

Был проведен цикл уроков по изобразительному искусству: «Страна восходящего солнца» в технике «ватными палочками»; «Праздник в городе» в технике «набрызг»; «Города в пустыне» в технике «аэрография»; «Пейзаж родной земли» в технике «солевая живопись» и др. [13].

Принцип систематичности и последовательности на уроках изобразительного искусства раскрылся в том, что учащиеся в системе продолжали работать с нетрадиционными техниками рисования на всех уроках изобразительного искусства. В начальном этапе дети работали с более простой техникой – «ватными палочками». Затем систематично и последовательно через техники «набрызг» и «аэрографии» применялись более сложные приемы («солевой живописи»). Подобные задания способствовали развитию творческих способностей у детей младшего школьного возраста.

Приведем фрагменты содержательных характеристик отдельных уроков. Урок «*Страна восходящего солнца*» в нетрадиционной технике рисования «ватными палочками». В данной технике учащиеся рисовали сакуру, а именно лепестки цветка. Именно эта техника помогла более естественнее передать внешний вид цветков дерева. Для данной техники рисования использовали бумагу для акварели, гуашь, тонкую кисть, простой карандаш, стакан с водой, клеенку, тряпку, палитру для разведения красок с водой, ватные палочки для изображения цветов. Урок «*Праздник в городе*» в нетрадиционной технике «набрызг». С помощью этой техники ученики рисовали фон. Суть данной нетрадиционной техники заключалась в разбрызгивании капель краски. Набрызг – это рисование брызгами, несложная и интересная техника для творчества. Краска разбрызгивалась с помощью зубной щетки, стеков или расчески. Материалами для работы послужили: бумага для акварели, стакан с водой, гуашь или акварель, разведенная водой. В качестве инструментов использовались: пластиковая расческа, зубная щетка для получения набрызга. Урок «*Города в пустыне*» в нетрадиционной технике рисования «аэрография». Эта техника очень похожа на технику «набрызг». С ней ученики уже были знакомы. Но в данной нетрадиционной технике еще дополнительно использовались шаблоны. Они позволили сделать работу детей более интересной.

При подготовке технологических карт к вышеперечисленным урокам учитывался актуальный уровень сформированности творческого мышления учащихся данного класса, который продемонстрировали дети на начало эксперимента. Технологические карты составлялись с учетом реализации принципа систематичности и последовательности.

На итоговом этапе эксперимента была проведена повторная диагностика развития творческих способностей детей младшего школьного возраста на уроках изобразительного искусства с включением их в разные виды творческих работ с учетом реализации принципа систематичности и последовательности.

Итоговая диагностика показала, что результаты развития творческих способностей у четвероклассников улучшились. Низкий результат показали всего три человека (12 % от общего количества испытуемых). Количество учащихся со средним уровнем развития творческого мышления увеличилось на одного человека и составило 48 %. Увеличилось количество детей с высоким уровнем развития творческого мышления (на 7 человек) с 12 % до 40 % от общего количества испытуемых.

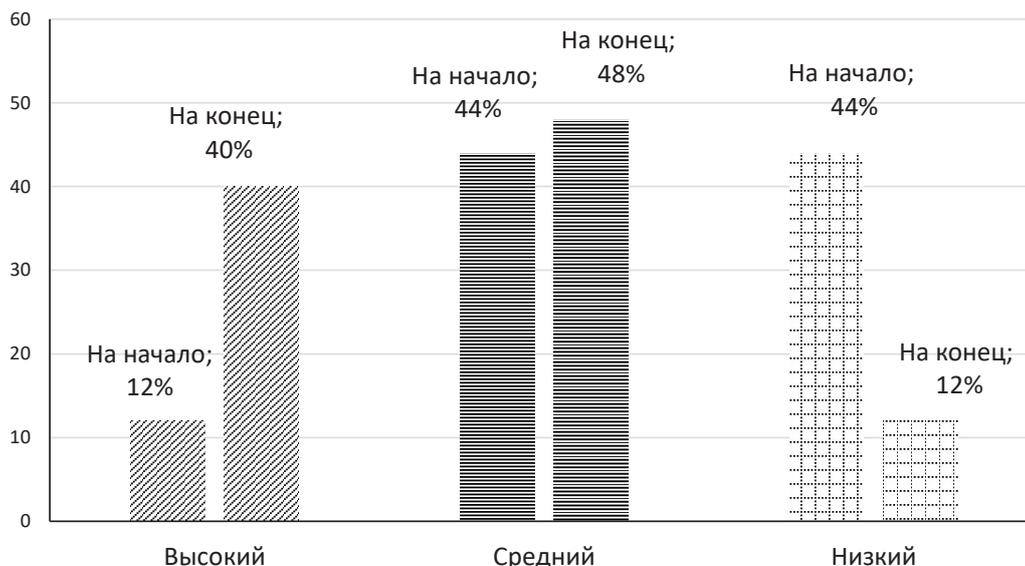


Рис. Сравнительная диаграмма уровня развития творческих способностей на начало и конец эксперимента, %

Из рисунка видно, что уровень развития творческих способностей учащихся по таким показателям, как скорость, гибкость, оригинальность, изменился в позитивную сторону. Дети продемонстрировали положительную динамику в развитии творческих способностей. Помимо положительных результатов в развитии творческих способностей четвероклассников мы заметили положительные результаты в развитии личности обучающихся, принявших участие в эксперименте. Так, например, Саша П. стал активнее работать на уроках по различным учебным дисциплинам и более уверенно проявлять себя в детском коллективе. У него стали развиваться рефлексивные умения. Маргарита С. начала качественнее выполнять домашние задания, у нее появился интерес к учебе. Вероника Г. заметно лучше стала работать на всех уроках, аккуратней вести свои записи в тетрадях при выполнении классных и домашних работ. Анна М. преодолела страх неудачи в рисовании, с большим желанием стала относиться к урокам по изобразительному искусству. У всех детей ушел страх допустить ошибку и неуверенность в процессе рисования и на других уроках. Это позволило предположить, что использование нетрадиционных техник рисования можно использовать не только для развития творческих способностей у детей, но и для развития их личности в целом, что может стать предметом самостоятельного исследования в дальнейшем.

При проведении повторной диагностики четвероклассники проявили интерес к заданиям и увлеченность процессом их выполнения, что способствовало созданию благоприятной атмосферы, устранило скованность детей, которую они проявляли на начальном этапе эксперимента. По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что работа по развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста оказалась продуктивной. Это подтвердило занятие по реализации систематичного и последовательного включения детей младшего школьного возраста в разные виды работ творческого характера и осуществление индивидуально-дифференцированного подхода к организации творческой деятельности на уроках изобразительного искусства. Результаты проводимой диагностики на конец эксперимента показали изменения в положительную сторону, что доказало выдвинутую гипотезу.

Как отмечалось ранее, работа с применением нетрадиционных техник рисования проводится в системе. Приведем пример тематического планирования, применяемого с обучающимися первого класса.

*Тематическое планирование уроков изобразительного искусства
с использованием нетрадиционных техник рисования (1-й класс)*

Содержание (разделы, темы)	Нетрадиционная техника	Обоснование
Раздел 1. Ты изображаешь. Знакомство с Мастером Изображения		
Изображения всюду вокруг нас. Мастер Изображения учит видеть	Пальчиковая техника	С данной нетрадиционной техникой рисования лучше всего начинать обучение в первом классе, так как рисование пальцами для детей знакомо и понятно с самых ранних лет
Изображать можно пятном. Изображать можно в объеме	Кляксография	Для темы «Пятно» кляксография подходит лучше всего. Дети учатся делать кляксы, видеть в них образы, предметы и отдельные детали
Изображать можно линией. Разноцветные краски	Рисование ребром картона	Данная техника помогает создать прямые и изогнутые линии для изображения рисунка. Развивает оригинальность мышления
Художники и зрители. Картина. Скульптура. Художественный музей. Обобщение темы	Штампование	В качестве штампа можно использовать штампики, деревянные фигурки, заготовки из сырых овощей (морковь, картошка) и пр. Необходимо нанести краску на штамп, а затем приложить его к листу. А затем дорисовать детали по получившемуся рисунку. Помогает получить оригинальные изображения
Изображать можно и то, что невидимо	Рисование по мокрой бумаге	Данная техника стимулирует творческое мышление и фантазию учеников. Когда бумага влажная, краска растекается и создает непредсказуемые и необычные эффекты, дети смогут изобразить то, что обычно не видят или не замечают в окружающем мире
Раздел 2. Ты украшаешь. Знакомство с Мастером Украшения		
Мир природы полон украшений. Цветы	Печатание листьями	Данная техника отлично подходит к этой теме, так как используются природные материалы. Например, из печати листьев рябины можно получить ромашку, а также другие цветы. Развивается креативность
Красоту надо уметь замечать. Узоры, которые создали люди	Рисование свечой	Рисование свечой позволяет ученикам увидеть и оценить тонкие цветовые переходы и оттенки, которые обычно не видны в других техниках рисования
Красивые рыбы	Монотипия	Передавая цвета и узор рыбы, можно использовать нетрадиционную технику рисования – монотипию. Рисунок гуашью с гладкого целлофана переносится на бумагу, получается зеркальное изображение рыбы
Украшения птиц. Объемная аппликация	Рисование сыпучими материалами	Для создания объемного рисунка (аппликации) в данной технике следует нарисовать рисунок клеем ПВА, а сверху насыпать крупу (манку) и раскрасить красками
Как, когда, для чего украшает себя человек	Аэрография	Аэрография позволяет создавать яркие и красочные изображения с помощью воздуха и краски. Эта техника идеально подходит для изучения темы украшения человека, так как она позволяет ученикам создавать красивые и оригинальные рисунки

Содержание (разделы, темы)	Нетрадиционная техника	Обоснование
Украшения помогают сделать праздник. Обобщение темы	Метод тычка	Для создания украшений праздника используется жесткая полусухая кисть и краска. Получается имитация фактурности пушистой или колючей поверхности
Раздел 3. Ты строишь. Знакомство с Мастером Постройки		
Дом для себя. Какие можно придумать дома	Кляксография с трубочкой	Кляксография с трубочкой – это техника рисования, которая позволяет создавать интересные и уникальные изображения. Она подходит для урока рисования домов, так как позволяет ученикам экспериментировать с формой и композицией. Развивает наблюдательность, пространственное мышление и воображение
Мастер Постройки помогает придумать город. Все, что мы видим, имеет конструкцию	Рисование зубной щеткой	Для рисования в данной технике понадобятся трафареты домов, ребенок смачивает в краске зубную щетку и направляет брызги на бумагу. Развивается оригинальность мышления
Дом снаружи и внутри. Внутреннее устройство дома	Рисование ватными палочками	Ребенок обмакивает ватную палочку в краску и наносит желаемый рисунок на бумагу
Все предметы можно построить. Прогулка по родному городу	Оттиск смятой бумагой	Эта техника позволяет ученикам создавать объемные и текстурированные изображения, что делает их работы более реалистичными и привлекательными. Оттиск смятой бумагой развивает у учеников навыки композиции, так как они должны правильно расположить элементы своего рисунка на листе бумаги
Все имеет свое строение. Строим вещи	Рисование солью	Эта техника поможет ученикам развить мелкую моторику, научиться воспринимать трехмерные формы, стимулировать их креативность и воображение, развить чувство композиции и приобщиться к искусству
Город, в котором мы живем	Ниткопись	Данная техника на уроке «Город, в котором мы живем» позволит ученикам создать объемное изображение города, развить свои творческие способности и научиться работать с различными материалами
Обобщение темы	Техника на выбор	На данном уроке можно использовать любую нетрадиционную технику рисования, например, рисование пальцами, штампами, ниткографию, граттаж, монотипию и другие. Выбор техники зависит от предпочтения и индивидуальных особенностей учеников. Развивается самостоятельность мышления и креативность
Раздел 4. Изображение, украшение, постройка всегда помогают друг другу		
Три Брата-Мастера всегда трудятся вместе. «Сказочная страна». Создание панно	Объединение техник: ниткопись и рисование ватными палочками	Ниткопись позволит создать объемное изображение сказочной страны, а рисование ватными палочками добавит ярких красок и деталей. Таким образом, ученики смогут проявить свои творческие способности, работая в разных техниках, и создать уникальное панно
«Праздник весны»	Набрызг	Эта техника позволяет создать яркие и красочные изображения, которые передают атмосферу праздника. Набрызг можно использовать для создания цветов, бабочек и других весенних элементов

Содержание (разделы, темы)	Нетрадиционная техника	Обоснование
Урок любования. Умение видеть. Здравствуй, лето!	Техника на выбор	На данном уроке можно использовать любую нетрадиционную технику рисования, например, рисование пальцами, штампами, ниткографию, грагтаж, монотипию и другие. Выбор техники зависит от предпочтения и индивидуальных особенностей учеников. Развивается креативность и самостоятельность мышления

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Дубровина И. В., Данилова Е. Е., Прихожан А. М. Психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2017. 464 с.
2. Психология творчества: школа Я. А. Пономарёва / ред.-сост. Д. В. Ушаков. М.: Институт психологии РАН, 2006. 624 с.
3. Казакова Р. Г., Сайганова Т. И., Седова Е. М. Занятия по рисованию с дошкольниками. М.: Сфера, 2020. 128 с.
4. Шаханина Л. И., Федорищева Е. В., Рыжкова О. В., Чепиженко З. И. Нетрадиционное рисование как один из способов развития креативного мышления младших школьников // Научно-метод. электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 38. С. 191–195. URL: <http://e-koncept.ru/2015/45146.htm>. (дата обращения: 10.04.2023).
5. Чурбанова С. М. Развитие творческого мышления в детском возрасте // Национальный психол. журнал. 2018. Т 1 (29). С. 88–97. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_34940226_83143899.pdf (дата обращения: 05.04.2023).
6. Горина Л. В., Колесниченко Ю. Ю. Проблема оценки качества художественного образования в дошкольном учреждении // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/4/Gorina_Kolesnichenko.phtml (дата обращения: 26.03.2023).
7. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта общего начального образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 29.02.2023).
8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 17.02.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023); одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012. М.: Эксмо, 2023. 224 с.
9. Меньшикова Е. А. Психология: возрастная и педагогическая психология: развитие активной познавательной позиции у младших школьников: учебно-метод. пособие. Томск: Изд-во ТГПУ, 2013. 160 с.
10. Туник Е. Е. Диагностика творческого мышления: креативные тесты // Библиотечка «Первого сентября», серия «Школьный психолог». 2006. Вып. 5 (11). 24.08.2006. С. 14–19.
11. Лебедева Л. А. Повышение интеллектуального уровня обучающихся через развитие творческих способностей. URL: <https://nsportal.ru/kultura/izobrazitelnoe-iskusstvo/library/2016/03/17/metodicheskij-doklad-natemu-povyshenie> (дата обращения: 15.03.2023).
12. Подласый И. П. Педагогика: учебник. М.: Высшее образование, 2006. 540 с.
13. Рабочая программа по изобразительному искусству образовательной системы «Начальная школа XXI века». URL: <https://rosuchebnik.ru/material/izo-1-4-klassy-rabochaya-programma/> (дата обращения: 10.04.2023).

References

1. Dubrovina I. V., Danilova E. E., Prikhozhan A. M. *Psikhologiya: uchebnik dlya studentov srednikh pedagogicheskikh uchebnikh zavedeniy* [Psychology: a textbook for students of secondary pedagogical educational institutions]. Moscow, Akademiya Publ., 2017. 464 p. (in Russian).
2. *Psikhologiya tvorchestva: shkola Ya. A. Ponomareva* [Psychology of creativity: school of Ya. A. Ponomarev]. Ed. by V. D. Ushakov. Moscow, Institute of Psychology RAN Publ., 2006. 624 p. (in Russian).
3. Kazakova R. G., Sayganova T. I., Sedova E. M. *Zanyatiya po risovaniyu s doshkol'nikami* [Drawing classes with preschoolers]. Moscow, Sfera Publ., 2020. 128 p. (in Russian).

4. Shakhanina L. I., Fedorishcheva E. V., Ryzhkova O. V., Chepizhenko Z. I. Netraditsionnoye risovaniye kak odin iz sposobov razvitiya kreativnogo myshleniya mladshikh shkol'nikov [Unconventional drawing as one of the ways of developing creative thinking of younger schoolchildren]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Koncept»*, 2015, vol. 38, pp. 191–195 (in Russian). URL: <http://e-koncept.ru/2015/45146.htm> (accessed 10 April 2023).
5. Churbanova S. M. Razvitiye tvorcheskogo myshleniya v detskom vozraste [Development of creative thinking in childhood]. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*, 2018, no 1(29), pp. 88–97 (in Russian). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_34940226_83143899.pdf (accessed 5 April 2023).
6. Gorina L. V., Kolesnichenko Yu. Yu. Problema otsenki kachestva khudozhestvennogo obrazovaniya v doshkol'nom uchrezhdenii [The problem of assessing the quality of art education in preschool]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye psyedu.ru*, 2013, no 4, pp. 144–152 (in Russian). URL: http://psyedu.ru/journal/2013/4/Gorina_Kolesnichenko.phtml (accessed 26 March 2023).
7. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 286 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obshchego nachal'nogo obrazovaniya» [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of May 31, 2021 No. 286 “On Approval of the Federal State Educational Standard for General Primary Education”]. *Informatsionno-pravovoy partal. Garant.ru* (in Russian). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (accessed 29 February 2019).
8. *Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» (redaktsiya ot 17 Fevralya 2023) (s izmeneniyami i dopolneniyami, vstup. v silu s 28 Fevralya 2023): odobren Sovetom Federatsii 26 dekabrya 2012* [Russian Federation. Laws. On Education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ]. Moscow, Eksmo Publ., 2023. 224 p. (in Russian).
9. Menshikova E. A. *Psikhologiya: vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya: razvitiye aktivnoy poznavatel'noy pozitsii u mladshikh shkol'nikov: uchebno-metodicheskoe posobiye* [Psychology: age and pedagogical psychology: the development of an active cognitive position in younger schoolchildren: an educational and methodological manual]. Tomsk, TSPU Publ., 2013. 160 p. (in Russian).
10. Tunik E. E. Diagnostika tvorcheskogo myshleniya: kreativnye testy [Diagnostics of creative thinking: creative tests]. *Bibliotekha «Pervogo sentyabrya», seriya «Shkol'nyy psikholog»*, 2006, no. 5 (11), pp. 14–19 (in Russian).
11. Lebedeva L. A. *Povysheniye intellektual'nogo urovnya obuchayushchikhsya cherez razvitiye tvorcheskikh sposobnostey* [Improving the intellectual level of students through the development of creative abilities] (in Russian). URL: <https://nsportal.ru/kultura/izobrazitelnoe-iskusstvo/library/2016/03/17/metodicheskii-doklad-natemu-povyshenie> (accessed 15 March 2023).
12. Podlasy I. P. *Pedagogika: uchebnik* [Pedagogy. Textbook]. Moscow, Vyssheye obrazovaniye Publ., 2006. 540 p. (in Russian)
13. *Rabochaya programma po izobrazitel'nomu iskusstvu obrazovatel'noy sistemy «Nachal'naya shkola XXI veka»* [Working program on fine arts of the educational system “Primary school of the XXI century”] (in Russian). URL: <https://rosuchebnik.ru/material/izo-1-4-klassy-rabochaya-programma/> (accessed 10 April 2023).

Информация об авторах

Меньшикова Е. А., доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Макарова А. А., учитель начальных классов, МБОУ «СОШ № 45» (пр. Притомский, 27, Кемерово, Россия, 650023).

Information about the authors

Menshikova E. A., Assistant Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Makarova A. A., primary school teacher, MBOU SOSH № 45 (pr. Pritomskiy, 27, Kemerovo, Russian Federation, 650023).

Статья поступила в редакцию 24.04.2023; принята к публикации 21.02.2024

The article was submitted 24.04.2023; accepted for publication 21.02.2024

Научная статья
УДК 372.462
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-17-25>

Методические аспекты преодоления трудностей в формировании грамматических умений младших школьников

Светлана Валерьевна Бредихина¹

¹ Благовещенский государственный педагогический университет,
Благовещенск, Россия, bredihina-sveta@mail.ru

Аннотация

Освещается проблема формирования у младших школьников осознанных грамматических умений. Описаны способы и приемы преодоления трудностей в освоении грамматики младшими школьниками. Представлены возможности грамматики как раздела русского языка в развитии познавательной активности младших школьников, определены основные особенности изучения грамматики младшими школьниками, предложены способы и приемы формирования грамматических умений и предупреждения грамматических ошибок. При рассмотрении истории вопроса становления методики обучения русскому языку как науки выявлено, что проблема изучения грамматики в начальной школе всегда вызывала множество дискуссий. Это связано с трудностями, которые испытывают младшие школьники при изучении содержания грамматических тем. Данные трудности не позволяют в полной мере формировать у обучающихся осознанные грамматические умения. Проанализированы работы психологов, педагогов, лингвистов и методистов, посвященные формированию у детей познавательного интереса, развитию логического мышления, учебной самостоятельности, грамматических умений. Такие ученые, как Л. И. Айдарова, Ш. А. Амонашвили, Л. С. Выготский, Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков, П. Я. Гальперин, А. К. Маркова, А. А. Матюшкин, В. В. Репкин, Н. Ф. Талызина, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин, привнесли в методику обучения русскому языку множество способов и средств, которые направлены на развитие логического мышления, познавательного интереса и учебной самостоятельности младших школьников, однако проблема формирования осознанных грамматических умений младших школьников остается актуальной. Содержание статьи определяется задачами обучения русскому языку, сформулированными в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в начальной школе. Данные задачи ориентируют методистов и учителей на необходимость формировать у младших школьников учебные действия с языковыми единицами, овладение нормами литературного языка и умение их применять для решения практических и коммуникативных задач.

Ключевые слова: *грамматика, морфология, морфемика, синтаксис, грамматические умения, осознанные грамматические умения, грамматические ошибки, литературные нормы языка, приемы, способы, познавательная активность*

Для цитирования: Бредихина С. В. Методические аспекты преодоления трудностей в формировании грамматических умений младших школьников // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 17–25. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-17-25>

Original article

Methodological aspects of overcoming difficulties in mastering grammar by junior schoolchildren

Svetlana V. Bredikhina¹

¹ Blagoveschensk State Pedagogical University, Blagoveschensk, Russian Federation, bredikhina-sveta@mail.ru

Abstract

The problem of using graphic techniques of working with text in geography lessons is considered. The history of the development of techniques of working with text is described. The legal documents have been studied, which determine the importance of the formation of students' skills to work with the text, including its graphical representation. The content of school geography textbooks is analyzed for the presence of tasks on working with graphic material in them. The graphic techniques of working with text ("Summary of paraphrases", "Main thoughts. Terms and concepts. Questions on the topic", "Denotational graph", "Venn rings", "Fishbone", "Cluster", "Logical reference notes", "Mental map") are described based on the material of different courses of school geography, with examples of tasks performed by pupils. The results of the survey of students on the assimilation of educational material through the graphical representation of the text are analyzed. It is concluded that the use of graphic techniques of working with text in geography lessons contributes to a deeper understanding of it, the development of imagination, the ability to systematize and classify, and to identify cause-and-effect relationships. The purpose of the article is to describe graphic techniques of working with text in geography lessons. The conducted survey of pupils shows interest in these techniques. The results are expressed in the justification of the need to develop students' skills of the graphic representation of the educational text and introduce it into the educational practice of educational organizations.

Keywords: functional literacy, semantic reading, graphic techniques of working with text, logical reference notes, universal learning activities, critical thinking development technology

For citation: Bredikhina S. V. Metodicheskiye aspekty preodoleniya trudnostey v formirovani grammaticheskikh umeniy mladshikh shkol'nikov [Methodological aspects of overcoming difficulties in mastering grammar by junior schoolchildren]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2 (54), pp. 17–25. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-17-25>

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью органичного сочетания собственно обучения школьников с их общим развитием и воспитанием. Подтверждение этой мысли находим в требованиях ФГОС НОО. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования сформулированы задачи обучения русскому языку в начальной школе: «Овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач» [1].

В методике обучения русскому языку в начальной школе изучение грамматики всегда вызывало множество научных дискуссий. Это связано с трудностями, которые испытывают младшие школьники, изучая такие разделы грамматики, как морфемика, морфология и синтаксис.

Благодаря усилиям лингвистов и методистов К. Д. Ушинского, Н. Ф. Бунакова, В. П. Вахтерова, Д. И. Тихомирова, А. М. Пешковского грамматика закрепилась в качестве раздела в учебниках русского языка для начальной школы. Лингвист А. М. Пешковский в своих трудах настаивал на необходимости изучения грамматики младшими школьниками, считая ее опорой для формирования осознанных речевых (грамматических) и, как следствие, орфографических умений обучающихся.

По мнению А. М. Пешковского, на основе изучения грамматики у младших школьников формируются и нормы литературного языка: словообразовательные, морфологические, синтаксические.

Исследования Л. И. Айдаровой, Ш. А. Амонашвили, Л. С. Выготского, Д. Н. Богоявленского, П. Я. Гальперина, А. К. Марковой, А. А. Матюшкина, В. В. Репкина, Н. Ф. Талызиной, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконина привнесли в методику обучения русскому языку множество способов, приемов и средств, которые способствуют развитию логического мышления младших школьников, формированию у них познавательного интереса и учебной самостоятельности [2].

В трудах ученых Ш. А. Амонашвили, В. В. Репкина, Г. А. Цукерман содержится научно обоснованный подход к обучению, ориентированный на становление активной познавательной позиции обучающегося, развитие познавательной инициативы, формирование умения учиться. Такой подход имеет положительное воспитывающее воздействие на эмоционально-ценностное отношение не только к содержанию предмета «русский язык», но и к его освоению.

Известно, что эффективность учебного процесса в значительной мере зависит от того, насколько высока интеллектуальная, познавательная активность самих обучающихся [3]. Такая активность необходима на всех этапах работы над учебным материалом: на этапе актуализации знаний, при введении новых знаний, на этапе закрепления, поскольку любое получаемое знание, по мнению известного ученого-методиста М. С. Соловейчик, необходимо для формирования на этой основе умений, становления их осознанности.

Большие возможности для развития познавательной активности младших школьников предоставляет сам предмет изучения младших школьников – грамматика как раздел русского языка. Процесс усвоения грамматических понятий и категорий может стать увлекательным путешествием в мир языка, где младшему школьнику необходимо преодолеть преграды, решить сложные грамматические вопросы, а помощником при этом станет учебник, учитель и формируемые в процессе обучения способы действий.

Проблему осознанного усвоения грамматики младшими школьниками изучали психологи С. Ф. Жуйков, Д. Н. Богоявленский, В. В. Репкин и др.

Психолог С. Ф. Жуйков писал о том, что в процессе грамматического изучения языка учащиеся должны научиться выделять из контекста речи предложения и слова как самостоятельные единицы, понимать, что при сочетании определенные слова согласуются между собой по форме, выделять морфологические элементы, соотнося значения и соответствующие части слов. Такую форму сознания С. Ф. Жуйков называл «отчетливым сознанием».

Осознанные грамматические умения предполагают владение обучающимися приемами применения приобретенных грамматических знаний в практической деятельности. Среди таких умений можно выделить следующие: выделять в предметах существенные признаки; самостоятельно образовывать всевозможные слова или их формы от данного слова; связывать слова между собой в словосочетания и предложения и др.

Для того чтобы умения, формируемые у младших школьников, становились осознанными, необходимо, чтобы при изучении грамматики мышление школьника было направлено на нахождение и осмысление существенных признаков изучаемых грамматических понятий. По мнению С. В. Штыковой, умственное развитие личности имеет свою внутреннюю логику, которую необходимо учитывать и правильно направлять при обучении детей.

Психологами выявлено, что грамматика представляет для младших школьников «второй этаж» абстракции. На «первом этаже», по их мнению, находится слово с его лексическим значением [4]. Младший школьник в силу особенностей развития мышления с трудом отделяет в своем понимании предмет, явление или событие от слова, которым оно названо. В сознании детей существенный признак (например, имени существительного обозначать предмет) расходится с житейским представлением о предмете, так как к именам существительным относятся сегодня слова, образованные

от разных частей речи (глаголов, имен прилагательных) и имеющие разное лексическое значение. Грамматическое значение этих слов часто определяется детьми исходя из лексического значения.

Для того чтобы постепенно в сознании ребенка развести понятия «предмет» и «слово», сформировать умение абстрагироваться от лексического значения слова, необходимо проводить долгую и кропотливую работу, используя разнообразные методические приемы. Однако в учебниках по русскому языку мы не находим приемов работы со словом, позволяющих младшим школьникам осваивать понятие «слово» с его лексическим значением. Считаем, что эффективным является прием манипуляции. Смысл приема заключается в следующем: предлагаем детям выполнить различные манипуляции с книгой (открыть, закрыть, перевернуть), а затем убрать ее и попросить определить, осталось ли слово и что можно с ним делать (написать, разделить на слоги, сделать звукобуквенный анализ). Так постепенно формируем у детей понимание наличия слова как реальной материи языка, существующей вне предмета, события или явления. Отделяя таким образом предмет или явление от слова, которое этот предмет или явление обозначает, обучающиеся, по мнению психологов, поднимаются на первую ступеньку, или «этаж» абстракции [5].

Еще большую трудность представляет для младших школьников необходимость абстрагироваться от лексического значения слова и перейти к значению грамматическому, а таких значений у слова несколько.

Отвлекаясь от лексического значения слов, переходим к грамматическому значению, формируем умение осознанно оперировать существенными признаками грамматических понятий. При этом оперируем на начальном этапе обучения только вопросами, которые выступают в качестве индикаторов имен существительных, глаголов и имен прилагательных как слов, обозначающих предметы, действия и признаки. Определяем, что слова *растение, стол, бабушка, день, дом, птица* отвечают на вопрос *кто?* или *что?* и обозначают предмет, людей или животных. Так постепенно поднимаемся с младшими школьниками на «второй этаж» абстракции. В дальнейшем только вопросов для различения частей речи станет недостаточно.

В русском языке большое количество имен существительных, образованных от разных частей речи: глаголов, имен прилагательных. Данное обстоятельство часто не позволяет обучающимся определять имя существительное как часть речи, исходя из его существенных признаков. Младшие школьники достаточно часто встречающиеся в учебниках по русскому языку имена существительные *синева, доброта, желтизна* определяют как имена прилагательные, а имена существительные *бег, игра, ходьба* – как глаголы. Психологи С. Ф. Жуйков, Д. Н. Богоявленский, характеризуя младших школьников как «наивных семантиков», объясняют причины таких ошибок. Они считают, что младшие школьники исходят из лексического значения имен существительных. Не помогает в решении грамматической задачи постановка вопроса *кто?* или *что?* и определение значения: *что обозначает имя существительное?* Поэтому был проведен опрос учителей начальной школы, один из вопросов которого касался формирования умения определять имя существительное как часть речи, приведены примеры грамматических ошибок. Опрос показал, что для решения данной проблемы одни учителя предлагают не давать младшим школьникам подобные слова в качестве дидактического материала для морфологического анализа. Однако изъять слова из учебников невозможно. Вторая точка зрения учителей – использовать только грамматический вопрос части речи. Но повторяющиеся ошибки младших школьников показывают несостоятельность второго варианта решения.

Исходя из всеобщего способа анализа грамматических (морфологических) свойств слова следует использовать изменение слова по тому или иному частному грамматическому значению. На уроке, помимо постановки вопроса и определения грамматического значения части речи, следует организовать наблюдение над изменением имени существительного и имени прилагательного, имени существительного и глагола. Такой прием можно назвать – «сравни форму слова». Например, образуем форму числа: *ходьба (только ед. ч.)*. Изменяем по падежам: *что? ходьба; чего? ходь-*

бы; чему? ходьбе; что? ходьбу; чем? ходьбой; о чем? о ходьбе. Изменяем слово *ходить*: я хожу, мы ходим, ты ходишь, вы ходите, он ходит, она ходит, они ходят. Младшие школьники могут самостоятельно сделать вывод: *ходьба* – это имя существительное, потому что изменяется по падежам или склоняется. Если слово *ходить* изменяется по лицам и числам, т. е. спрягается, – это глагол.

Такое наглядное предьявление разных вариантов изменения частей речи приводит младших школьников к пониманию, что каждая часть речи изменяется по-своему. Наблюдения за изменением каждой части речи помогают абстрагироваться от лексического значения самого слова и перейти к значению грамматическому. Такая работа позволяет формировать у младших школьников осознанные грамматические умения: определять часть речи, опираясь на существенные признаки понятия и словоизменение.

Как было выявлено в процессе исследования, именно морфологические ошибки являются самыми частотными. Известный онтолингвист С. Н. Цейтлин назвала такие ошибки системными. Установлено, что речевые грамматические ошибки (детские инновации) могут стать эффективным средством обучения младших школьников русскому языку, способствовать развитию языковой интуиции, познавательного интереса. Например, предложение с ошибками дошкольника может стать основой для постановки учебной задачи: «*Гуляю с папом и братом*». Такая ошибка легко исправляется, однако объяснить причину появления ошибки младшие школьники не могут. При этом создается ситуация открытого незнания, решением которой станет введение нового знания о склонении имен существительных, ведь принадлежность к одному из типов склонения поможет младшим школьникам объяснить ошибку. Окончания у слов разные, потому что имя существительное *папа* относится к 1-му склонению, а имя существительное *брат* – ко 2-му склонению. Легкоисправленная ошибка и затруднение, вызванное решением языковой задачи, привлекут внимание обучающихся к особенностям грамматического строя языка.

Трудности у младших школьников возникают и при формировании умений определять род имени существительного (*белая тюль, красивая блюда*). С. Н. Цейтлин отмечает: «Именно сложность устройства грамматической категории рода и обуславливает наличие большого количества окказиональных форм в этой области» [6, с. 22]. В дошкольном детстве ребенок связывает категорию рода с биологическим родом, порождая большое количество ошибок в своей речи. Ситуация меняется в процессе изучения категории рода. При введении грамматической теории формируется и способ действия. Традиционно при определении рода используется подстановка личного и притяжательного местоимения *он мой, она моя, оно мое*, а в учебниках по русскому языку М. С. Соловейчик только личного *он, она, оно*, что, на наш взгляд, в большей степени способствует формированию осознанного грамматического умения определять род, так как наличие притяжательного местоимения отвлекает «наивных семантиков» непосредственно от приема. В случае, когда младший школьник не может сам определить род, использовать слово в нужной форме в речи, ему некуда обратиться за помощью, так как в учебнике часто отсутствует словарь грамматических трудностей. Такой словарь «Какого рода и числа слово» содержится в учебнике по русскому языку М. С. Соловейчик. В нем собраны самые частотные слова, при определении рода которых ошибаются младшие школьники.

Отсутствие словаря в методическом аппарате учебника по русскому языку следует компенсировать справочными материалами, подготовленными учителем на мультимедийной презентации или в виде словарика школьника, в который записываются трудные грамматические вопросы самим ребенком. Наличие такой справочной помощи станет основой для овладения литературными нормами русского языка [7].

Особого внимания требует формирование умений младших школьников образовывать форму слова. Выявлено, что множество ошибок возникает при использовании в речи формы числа имен существительных. Образование формы множественного или единственного числа имени существи-

тельного, не существующей в языке (*горохи валяются, масла тают, колготка порвалась, сахара рассыпались*), образование формы множественного числа имени существительного в родительном падеже (*много мандаринов, нет сапогов, нет местов*) составляет еще одну большую группу грамматических ошибок [8].

Образование формы множественного числа имени существительного с традиционной позиции противопоставления «*один-много*», с нашей точки зрения, порождает большое количество ошибок. Практика показала, что при подстановке слова «*много*» младшие школьники, как «стихийные формалисты» (С. Ф. Жуйков, Д. Н. Богоявленский), часто образуют форму множественного числа в родительном падеже: *дом – домов, сад – садов, море – морей* и т. п. Наличие таких ошибок связано с методически неточным приемом, который заставляет младших школьников действовать по заданной схеме, при этом выбор формы очевиден.

Мы проводили подобный лингвистический эксперимент с китайскими школьниками, изучающими русский язык, и они также образовывали форму множественного числа имени существительного в родительном падеже. По нашему мнению, избежать данных ошибок можно, используя уточненный прием подстановки «*один (он, она, оно) – много (они)*». Названный прием позволит младшим школьникам при затруднении образовывать форму множественного числа имени существительного, осознавая при этом грамматическое значение категории числа: *(он, один) снег – (они, много) снега, (она, одна) книга – (они, много) книги, (оно, одно) озеро – (они, много) озёра*.

При изучении морфемики и элементов словообразования трудностей возникает немного меньше. Младшие школьники проходят период словотворчества еще в дошкольном возрасте. Лингвист М. В. Панов писал, что «ко времени школьного обучения ребенок, владеющий русским языком, уже знает чисто практически, по своему речевому опыту, как строятся русские слова» [9, с. 28]. Мнение ученого подтверждается практикой обучения младших школьников. Словообразовательные ошибки – это действия младших школьников по аналогии, по имеющимся в языке моделям. Не зная, как образуются слова, дети часто конструируют их по-своему. Наличие ошибки в таких словах, как *тихота* (по аналогии со словами *пустота, долгота*), *королица* (*девица, императрица*) и другие примеры подтверждают неосознанные действия детей.

Часто новые слова, отсутствующие в языке, младшие школьники образуют, не зная слов, которые обозначают предметы или явления. Например, в контрольной работе детям был задан вопрос: «*Где живут домашние животные?*». Младшие школьники отвечали следующим образом: *Свиньи живут в свинарнице. Коровы живут в коровнице*. Слова сконструированы по аналогии со словом *сахарница*. Модель в языке имеется, суффикс есть, а слов таких в языке нет. Примеры подтверждают мнение С. Н. Цейтлин о том, что дети владеют неосознанно системой языка, но еще не владеют языковой нормой. Процесс овладения литературными нормами русского языка охватывает весь период обучения в школе.

При обучении морфемике следует использовать сравнение: модель такая есть, а слова – нет. Задумываясь над значением слова, запоминая имеющиеся в языке слова, младшие школьники становятся более внимательными к слову, частям (морфемам), из которых оно состоит. Так возникает познавательный интерес к слову, его составу, лексическому значению.

Использование словообразовательных ошибок при обучении морфемике способствует не только постановке учебной задачи на уроке, но и осознанию значения каждой части слова. С. Н. Цейтлин считает, что такие ошибки младшие школьники легко исправляют, осознавая в процессе выполнения задания грамматические особенности построения языковых средств [10].

Эффективным при решении грамматических задач в процессе изучения морфемики и элементов словообразования, формировании осознанных морфемных и словообразовательных умений можно считать прием «Объясни одним словом». Слово, помогающее в решении грамматической задачи, является немотивированным, непроизводным, от которого образованы другие слова. На-

пример: *лесник – человек, работающий в лесу, лесной – имеющий отношение к лесу, солить – сыпать соль, солонка – емкость для соли, соленый – содержащий соль* и т. п. Используя данный прием, младшие школьники объединяют слова в группы по признакам: иметь общую часть и общее значение. Общая часть собирает слова в группы «однокоренных», а общее значение, содержащееся в корне, добавляет характеристику «родственные».

«*Жмутные туфли*» – *тесные туфли*, которые жмут, слова такого нет, а модель есть. «*Деревенчатый дом*» – дом из дерева, слова такого нет, говорят *бревенчатый дом*. «*Я намакаронился*» – наелся макарон. Примеры таких детских инноваций находим в книге К. И. Чуковского «От двух до пяти». Подобные задания позволяют привлечь внимание обучающихся к грамматическому и лексическому значению корня. Понимание того, что слова такого в русском языке нет, а модель есть, позволяет использовать следующие приемы работы со словом: конструирования слова; нахождения слова в словаре; объяснения значения слова; замены корня; нахождения модели; действия по аналогии; соотнесения корня со словом и т. п.

Использование словообразовательных ошибок при обучении морфемике способствует не только постановке учебной задачи на уроке, но и осознанию значения каждой части слова. М. С. Соловейчик писала о том, что такие ошибки младшие школьники легко исправляют, у них воспитывается уважение к себе как носителю языка, формируется умение отличать «*знаю*» от «*не знаю*», т. е. способность рефлексировать.

Синтаксис как часть грамматики порождает большое количество трудностей объективного и субъективного характера. Объективный характер трудностей связан с методическими особенностями подачи синтаксического материала в учебниках по русскому языку.

Основная особенность традиционного обучения синтаксису младших школьников строится на основе теории членов предложения. Однако само предложение на современном этапе развития лингвистики характеризуется с позиции разных теорий: семантического синтаксиса, актуального членения предложения и др. Ошибки младших школьников при разборе предложения часто имеют в основе именно эти особенности. *Папа купил сыну машинку*. На вопрос «*О ком или о чем говорится в предложении?*» младший школьник отвечает: *о машинке*. И с позиции одной из теорий он будет прав, так как предложение создано ради новой информации. Учителю для синтаксического анализа стоит тщательно отбирать предложения. Если в предложении совпадает формальная и смысловая сторона понятия «подлежащее», обучающийся будет более осознанно решать синтаксическую задачу. *Сыну машинку купил папа*. На вопрос «*О ком или о чем говорится в предложении?*» младший школьник ответит: *о папе*.

При введении синтаксической теории определения грамматической основы предложения младшим школьникам предлагается оперировать вопросами, при этом акцентируется внимание на том, что подлежащее выражено именем существительным в именительном падеже, а сказуемое – глаголом. Считаем, что выбор одного вопроса по смыслу или по форме не будет способствовать развитию лингвистического мышления, реализации общедидактического принципа перспективности обучения, а также формированию осознанных грамматических умений.

Известно, что части речи, выполняющие функции главных членов предложения, могут быть другими, а постановка смыслового и формального вопросов подготовит младших школьников к расширению синтаксических знаний. Сравним возможные ситуации синтаксического анализа предложения:

Пришла ранняя весна. О ком или о чем говорится в предложении? *О весне*. Что? *Весна*. Это подлежащее. Что говорится о весне? *Весна что сделала?* *Пришла*. Это сказуемое. *Весна пришла* – грамматическая основа предложения.

Ранняя весна. О ком или о чем говорится в предложении? *О весне*. Что? *Весна*. Подлежащее. Что говорится о весне? *Весна ранняя*. Сказуемое: *ранняя*. Можно подставить слово *была, будет*

ранняя. Так мы подготовим младших школьников к введению дополнительной синтаксической теории, что будет способствовать формированию осознанных грамматических умений. Грамматическая теория и примеры такой работы с предложением содержатся в учебниках по русскому языку 3-го класса С. В. Иванова, А. О. Евдокимовой и др. [11].

Подобная методическая ситуация распространяется и на формирование умений обучающихся определять второстепенные члены предложения.

Выяснено, что в процессе освоения синтаксической теории младшие школьники, устанавливая связи слов в предложении, далеко не всегда разводят понятия «дополнение» и «обстоятельство». Это происходит в случаях, когда обстоятельство выражено именем существительным.

Маленькая птичка сидит на ветке. Находим второстепенные члены предложения, задаем вопрос от подлежащего, т. е. находим слова, связанные по смыслу с подлежащим: *птичка какая? маленькая* – это определение. Поясняем сказуемое, задаем вопрос от сказуемого *сидит где? на чем? на ветке* – это обстоятельство.

Девочка взяла книгу. Находим второстепенные члены предложения, задаем вопрос от сказуемого, т. е. находим слова, связанные по смыслу со сказуемым: *взяла кого? что? книгу.* Это дополнение.

Методический вывод позволит правильно решать подобные синтаксические задачи:

– если к второстепенному члену предложения, выраженному именем существительным, можно задать и смысловой, и падежный вопрос, следует определять данный второстепенный член предложения как обстоятельство;

– если к второстепенному члену предложения, выраженному именем существительным, можно задать только падежный вопрос, то следует определять данный второстепенный член предложения как дополнение.

Таким образом, в ходе анализа психолого-педагогической и методической литературы, экспериментальной работы выявлено, что грамматика как предмет изучения младших школьников предоставляет большие возможности для обращения к словарю для решения вопросов грамматической правильности речи, повышения познавательной активности обучающихся, способствует развитию интереса к изучению русского языка и эмоционально-ценностного отношения к приобретаемым знаниям и умениям. В данной статье рассмотрены лишь некоторые аспекты формирования у младших школьников осознанных грамматических умений.

Список источников

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». М.: Просвещение, 2021. 31 с.
2. Цукерман Г. А. Совместная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1992. 39 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Питер, 2019. 432 с.
4. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М.: Просвещение, 1988. 173 с.
5. Богоявленский Д. Н. Трудности усвоения грамматических понятий // Русский язык в школе. 1979. № 1. С. 21–26.
6. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка: учебник для вузов. М.: Владос, 2021. 388 с.
7. Бондаренко А. А. Словари на уроках // Начальная школа. 2008. № 1. С. 21–30.
8. Бредихина С. В. Использование детских речевых ошибок при обучении русскому языку в начальных классах. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2010. 167 с.
9. Панов М. В. Современный русский язык. Фонетика: учебник для студентов филол. специальностей ун-тов и пед. ин-тов. М.: Альянс, 2009. 438 с.

10. Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для вузов / под ред. Т. И. Зиновьевой. М.: Юрайт, 2023. 255 с. URL: <https://urait.ru/bcode/511886> (дата обращения: 10.10.2022).
11. Иванов С. В., Евдокимова А. О. и др. Русский язык: учебник: в 2 ч. 3-й класс. М.: Начальная школа XXI века, 2019. 189 с.

References

1. *Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 № 286 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya»* [Federal State Educational Standard of Primary General Education]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2021. 31 p. (in Russian).
2. Tsukerman G. A. *Sovmestnaya deyatel'nost' kak osnova formirovaniya umeniya uchit'sya. Avtoref. dis. ... dokt. psikhol. nauk* [Joint activity as the basis for the formation of the ability to learn. Abstract of thesis ... doc. psychol. sci.]. Moscow, 1992. 39p. (in Russian).
3. Vygotskiy L. S. *Myshleniye i rech'* [Thinking and speech]. Moscow, Piter Publ., 2019. 432 p. (in Russian).
4. Talyzina N. F. *Formirovaniye poznavatel'noy deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov* [Formation of cognitive activity of younger students]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1988, 173 p. (in Russian).
5. Bogoyavlenskiy D. N. *Trudnosti usvoyeniya grammaticheskikh ponyatiy* [Difficulties in mastering grammatical concepts]. *Russkiy yazyk v shkole*, 1979, no. 1, pp. 21–26 (in Russian).
6. Tseytlin S. N. *Yazyk i rebenok. Osvoeniye rebenkom rodnogo yazyka: uchebnyy dlya vuzov* [Language and child. Mastering the child's native language]. Moscow, Vldos Publ., 2021. 388 p. (in Russian).
7. Bondarenko A. A. *Slovari na urokakh* [Dictionaries in the classroom]. *Nachal'naya shkola*, 2008, no. 1, pp. 21–30 (in Russian).
8. Bredikhina S.V. *Ispol'zovaniye detskikh rechevykh oshibok pri obuchenii russkomu yazyku v nachal'nykh klassakh* [The use of children's speech errors in teaching Russian in primary school]. Blagoveshchensk, BGPU Publ., 2010. 167 p. (in Russian).
9. Panov M. V. *Sovremennyy russkiy yazyk. Fonetika: uchebnyy dlya studentov filologicheskikh spetsial'nostey universitetov i pedagogicheskikh institutov* [Modern Russian language. Phonetics]. Moscow, Al'yans Publ., 2009. 438 p. (in Russian).
10. *Metodika obucheniya russkomu yazyku v nachal'noy shkole: uchebnyy i praktikum dlya vuzov*. Pod redaktsiyey T. I. Zinov'evoy [Methods of teaching Russian in elementary school. Ed. T. I. Zinov'yeva]. Moscow, Izdatel'stvo Yurayt Publ., 2023. 255 p. (Vyssheye obrazovaniye) (in Russian). URL: <https://urait.ru/bcode/511886> (accessed 10 October 2022).
11. Ivanov S.V., Evdokimova A.O. et al. *Russkiy yazyk: uchebnyy v 2 chastyakh. 3 klass* [Russian language. Textbook 3rd grade]. Moscow, Nachal'naya shkola XXI veka Publ., 2019. 189 p. (in Russian).

Информация об авторе

Бредихина С. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Благовещенский государственный педагогический университет (ул. Ленина, 104, Благовещенск, Россия, 675000).

Information about the authors

Bredikhina S. V., Blagoveshchensk State Pedagogical University (ul. Lenina, 104, Blagoveshchensk, Russian Federation, 675000).

Статья поступила в редакцию 17.10.2022; принята к публикации 21.02.2024

The article was submitted 17.10.2022; accepted for publication 21.02.2024

Научная статья
УДК 581.543:373.5.033
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-26-35>

Организация фенологических наблюдений по географии в школе

Татьяна Владимировна Ершова¹, Шмырова Дарья Евгеньевна², Елена Юрьевна Петрова³

^{1, 2, 3} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ Ershova10@mail.ru

² schmyrova.darya@mail.ru

³ Petrowaev@yandex.ru

Аннотация

Рассматривается проблема внедрения фенологических наблюдений в школе. Описана история фенологических наблюдений в России и Томске. Приведены примеры использования фенологических наблюдений в сельском хозяйстве. Проведен сравнительный анализ собственных фенологических наблюдений по 15 показателям за весенний период с 2021 по 2023 г. с результатами прошлых лет других авторов. Проанализировано содержание школьных учебников географии на наличие в них заданий по фенологии. Описывается участие одного из авторов в разработке заданий для Областного фенологического конкурса «Календарь природы» в Томской области. Методически разработаны и проведены четыре занятия в школе, которые направлены на формирование познавательных универсальных учебных действий и развитие мотивации к исследовательской деятельности. Показаны способы формирования у обучающихся навыков наблюдений за сезонными изменениями в природе в ходе урочных и внеурочных занятий по географии. Цель статьи состоит в популяризации фенологических наблюдений среди школьников Томской области.

Ключевые слова: фенология, фенологическое явление, фитофенология, зоофенология, фенологические фазы, фенологические даты, фенологический интервал, фенологический индикатор, календарь природы, познавательные универсальные учебные действия, исследовательская деятельность обучающихся, Томск

Для цитирования: Ершова Т. В., Шмырова Д. Е., Петрова Е. Ю. Организация фенологических наблюдений по географии в школе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 26–35. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-26-35>

Original article

Organization of phenological observations in geography at school

Tatyana V. Ershova¹, Darya E. Shmyrova², Elena Yu. Petrova³

^{1, 2, 3} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ Ershova10@mail.ru

² schmyrova.darya@mail.ru

³ Petrowaev@yandex.ru

Abstract

The problem of the introduction of phenological observations in school is considered. The basic terms of phenology are given. A review of the literature on the use of phenological observations in agriculture is carried out. The history of phenological observations in Russia and Tomsk is described. The state of phenology in Russia and Tomsk at the beginning of the XXI century is described. The authors have developed 15 indicators of observations of phenological phenomena in Tomsk for the spring period. A comparative analysis of their own phenological observations for the period from 2021 to 2023 with the results of previ-

ous years by other authors is given. The importance of popularization of phenological observations among schoolchildren is actualized. The content of school geography textbooks is analyzed for the presence of phenology tasks in them. Methodically developed and conducted four classes at school in the section “Phenology”, which are aimed at the formation of cognitive universal learning activities and the development of motivation for research activities. The ways of forming students’ skills of observing seasonal changes in nature during scheduled and extracurricular geography classes are shown. It describes the participation of one of the authors of the article in the development of tasks for the Regional phenological competition “Nature Calendar” in the Tomsk region. 32 people from Tomsk, Pervomaisky, Molchanovsky, Chainsky, Kargasoksky, Verkhneketsky region, as well as from the city of Strezheva took part in the “Nature Calendar” competition. The purpose of the article is to popularize phenological observations among schoolchildren of the Tomsk region.

Keywords: *phenology, phenological phenomenon, phytphenology, zoophenology, phenological phases, phenological dates, phenological interval, phenological indicator, nature calendar, cognitive universal educational activities, research activities of schoolchildren, Tomsk*

For citation: Ershova T. V., Shmyrova D. E., Petrova E. Yu. Organizatsiya fenologicheskikh nablyudeniy po geografii v shkole [Organization of phenological observations in geography at school]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2 (54), pp. 26–35. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-26-35>

В современный век цифровизации школьники стали все меньше внимания обращать на окружающие природные процессы. Современным школьникам присуще клиповое мышление, которое не позволяет проводить самостоятельные систематические визуальные наблюдения и выстраивать логические цепи событий, а также отслеживать связь явлений в природе. Только развитие у детей наблюдательности за всем происходящим в окружающей среде позволит развить любовь и бережное отношение к родной природе. Собственные наблюдения за природными процессами могут поменять мировоззрение школьников, позволят отслеживать связь природных явлений с сезонными изменениями, приведут к развитию навыков предметного наблюдения и начальной исследовательской деятельности, что в будущем может быть внедрено в повседневную жизнь.

Сезонные изменения на поверхности Земли наблюдаются в виде закономерного чередования и ежегодного повторения в природе фенологических циклов, таких как цикл вегетации и покоя, цветения и созревания плодов, прилета и отлета птиц и др. [1].

Издrevле человек начал замечать сезонные изменения, систематизировать их и использовать в своих интересах. Информация о сроках наступления различных сезонных явлений накапливалась за много лет и со временем сформировалась система знаний под названием «Фенология». Отметим, что для умеренных широт, в которых мы находимся и проживает большая часть населения России, характерна ярко выраженная сезонность. Поэтому развитие фенологии имеет большую возможность широкого распространения в нашей стране. Для этого необходимо учителям естественно-научного направления популяризировать фенологию среди школьников.

Фенология занимает промежуточное положение между биологией, географией и краеведением. Так как развитие любых живых организмов происходит под влиянием окружающей среды. Фенологические наблюдения за растительностью в разные годы выявляет разные сроки появления первых почек, листиков, созревание плодов. Безусловно, все эти явления в живой природе связаны с метеорологическими и гидрологическими параметрами, такими как среднесуточная температура воздуха и влажность, сроки таяния снега и вскрытия рек. Таким образом, фенология тесно связана с метеорологией, климатологией и гидрологией.

Данные по фенологии конкретной местности могут расширить и обогатить комплексное физико-географическое описание территории своего края, страны и континента на занятиях по географии в школе.

Фенология делится на несколько подразделов: фитофенология – фенология растений; зоофенология – фенология животных; фенология неживой природы, которая включает описание метеорологических и гидрологических явлений.

Фенологические фазы (фенофазы) – определенный период или стадия в развитии природного объекта. Для определения фенофазы не требуются специальные приборы и оборудование.

Фенологи отмечают даты наступления того или иного сезонного явления в своей географической местности. Это фенологические даты (фенодаты). Так как процесс полного описания динамики сезонных явлений требует длительных систематических наблюдений, фенологам-краеведам приходится устанавливать условные границы.

Дополнительно отслеживается интервал между сезонными явлениями для наблюдаемого объекта. Например, для черемухи фенологический интервал между началом цветения и поспеванием плодов. Интервал оценивается в сутках. Полученные сроки наступления явлений для каждого конкретного года сравниваются с нормой, т. е. средним многолетним значением. Если явление наступает в более поздние сроки, то это положительная феноаномалия, а если явление наступает раньше, чем обычно, то это относится к отрицательной аномалии.

Из-за того, что в природе группы сезонных явлений происходят достаточно синхронно, данные фенологических наблюдений за одним явлением могут служить для прогноза сроков наступления других явлений, т. е. выступать в качестве индикатора [2].

Особенно велико значение фенологии для сельского хозяйства. От планирования сроков проведения посевной, сенокосной и других хозяйственных работ зависит урожайность. В планировании работ важно обращать внимание на фенологические индикаторы, которые могут заранее указывать на неблагоприятные условия для проведения тех или иных сельскохозяйственных работ. Для примера, в Центральной России начало пыления осины можно рассматривать как сигнал для посева моркови и свеклы. На Урале сигналом о посадке картофеля может служить цветение черемухи.

Одним из самых популярных способов ведения и оформления фенологических наблюдений является фенологический календарь, где отмечаются все даты наступления явлений, характерных для данной местности [2].

Фенологические наблюдения может проводить любой обыватель, начиная с детского до пожилого возраста, так как они не требуют специального оборудования, как например, на гидрометеорологической станции. Сезонная динамика отслеживается с помощью записи дат наступления какого-либо сезонного явления природы. Поэтому школьники, предварительно освоив основные навыки наблюдения и регистрации дат наступления природных явлений под руководством учителя географии или биологии, могут самостоятельно проводить фенологические наблюдения.

Цикл сезонного развития организмов состоит из закономерно сменяющихся морфологических этапов. Для наиболее заметных представителей растений территории исследования используются следующие характеристики:

- начало весеннего сокодвижения (клен, береза);
- появление всходов растений;
- появление листочков;
- набухание почек;
- сроки цветения растений;
- появление плодов;
- опад плодов или семян;
- сроки наступления и окончания листопада.

Сезонные явления в мире животных сложнее проследить из-за их подвижности и скрытого образа жизни. Виды, которые встречаются массово, прослеживаются легче. Например, в городе в

парках и лесополосах можно отследить, как белки линяют и меняют окраску меха, наблюдать за перелетными птицами, выходом из зимнего анабиоза насекомых (мухи, клещи, шмели, бабочки) [1].

Обратимся к истории развития фенологии в России. В 20-е годы XVIII в. император Петр I распорядился весной высылать веточки с деревьев и кустов с окрестностей столицы, чтобы узнать, в какой местности раньше началась весна [3]. В XIX в. фенологические наблюдения за растениями, птицами ведут как ученые (А. И. Воейков, А. Ф. Миддендорф, В. И. Ковалевский), так и любители-садоводы. В 1885 г. была создана первая российская фенологическая сеть со своей программой. Наблюдения вели за явлениями природы, имеющими сельскохозяйственное значение. В 30-е годы XX столетия фенологическая сеть состояла из 1100 станций, работающих по единой программе по всей стране под руководством Русского географического общества. С 1939 г. по 1960 г. для разных территорий страны начали проводить комплексную характеристику и опубликовывать календари природы для северо-запада, центра и юга европейской территории СССР и Сибири [3].

На рубеже XX и XXI вв. фенологические наблюдения носят уже не такой систематический и массовый характер, как в начале и середине XX в. Наблюдения за растениями и животными проводят ботаники и зоологи в заповедниках, ученые-энтузиасты со студентами на естественно-научных факультетах университетов, учителя со школьниками и отдельные любители-энтузиасты [3, 4].

На территории Томской области организатором фенологической сети был Валентин Григорьевич Рудский (1926–2015). В сборе фенологической информации принимали участие школьники, краеведы и волонтеры-наблюдатели. Валентин Григорьевич разработал авторскую учебную программу и преподавал биологию и географию в разных школах города и в Томском государственном педагогическом институте (сейчас – университет) [5]. В 1948 г. открылась фенологическая секция при Томском отделе Всесоюзного географического общества, руководителем которой он был. В. Г. Рудский активно популяризировал фенологию и наблюдения за природой, вел передачу на томском радио и затем активно размещал информацию по фенологии в интернет-ресурсе «Погода в Томске» вплоть до 2015 г. Традиционные сезоны года (лето, осень, весна и зима) В. Г. Рудский разделил для Томска на 12 субсезонов и результаты многолетних фенологических наблюдений (сроки наступления сезонных явлений) поместил в книгу «Неделя за неделей. Календарь томской природы» [6] и «Экскурсия в природу. Томск глазами фенолога» [7].

В 1984 г. Н. В. Рутковская опубликовала учебное пособие «География Томской области: Сезонно-агроклиматические ресурсы» [8].

Сейчас (2023 г.) на территории Томской области функционируют 23 метеостанции, работающие по единой программе [9]. На них регистрируются метеорологические характеристики (температура воздуха и почвы, атмосферное давление, характеристики влажности, осадков, ветра, облачность) и ведутся некоторые фенологические наблюдения. Сотрудники зоомузея НИИ Томского государственного университета совместно со студентами проводят наблюдения за птицами и растениями [10].

Таким образом, развитие фенологии в России и Томске имеет длительную историю. За это время фенология претерпела изменения от бытового наблюдения в рамках сельского хозяйства до образования системы знаний, используемой за наблюдениями на всем земном шаре.

Томский фенолог В. Г. Рудский в своих «Заметках фенолога» на сайте «Томский Обзор» [11] с 2010 по 2012 г. писал о фенологических явлениях и сравнивал их с прошлым столетием. Так, он отмечал массовое начало зеленения древесных растений, которое называл «зеленая дымка». В 1993 г. данное явление пришлось на 28 мая, в 2010 г. – на 27 мая, в 2011 г. – на 3 мая, в 2012 г. – на 14 мая. В 2022 г. «зеленая дымка» появилась 5 мая. Исходя из этих данных можно определить, что между 1993 г. и 2022 г. начало образования «зеленой дымки» стало раньше на 13 дней, что не является аномалией.

Начало сокодвижения у березы в конце XX в. в среднем приходилось на 16 апреля, а в 2008 г. – 29 марта, что раньше на 19 дней. Начало цветения мать-и-мачехи в среднем во второй половине XX в. происходило 14 апреля, а в 2008 г. пришлось на 30 марта, что позже на 15 дней [7].

Студентка биолого-химического факультета Томского государственного педагогического университета (БХФ ТГПУ) Д. Е. Шмырова проводила собственные наблюдения за изменениями в природе в г. Томске в период с 2021 по 2023 г. Результаты наблюдений по 15 показателям отображены в таблице.

Результаты фенологических наблюдений в Томске в весенний период с 2021 по 2023 г.

Фенологическое явление	Дата наступления		
	2021 г.	2022 г.	2023 г.
Снег в городе полностью растаял	10.04	9.04	12.04
Начало ледохода в г. Томске	7.04	11.04	26.04
Цветение мать-и-мачехи	–	4.05	24.04
Появление почек:			
– верба	13.04	13.04	5.04
– клен	–	26.05	3.05
Распускание первых листочков:			
– яблоня	6.05	30.04	8.05
– черемуха	14.05	12.05	6.05
– клен	10.05	28.04	5.05
– береза	10.05	2.05	9.05
Появление «зеленой дымки» над городом	10.05	3.05	16.05
Начало цветения:			
– клен	8.05	11.05	6.05
– черемуха	14.05	12.05	20.05
– яблоня	25.05	15.05	27.05
Первая гроза	–	19.05	3.06
Замечен шмель	–	28.05	6.05

Примечание: «–» в таблице означает, что наблюдатель не увидел это явление в 2021 г.

Анализируя табличные данные за период с 2021 по 2023 г., снег в Томске полностью растаял примерно в одно и то же время – с 9 по 12 апреля. Самое раннее наступление всех рассмотренных фенологических явлений, кроме цветения клена, пришлось на 2022 г.

Сравнивая собственные наблюдения в Томске Д. Е. Шмыровой за период 2021–2023 гг. с результатами наблюдений В. Г. Рудского за период с 1998 по 2012 г. [11], можно отметить, что в 2022 г. было самое раннее появление «зеленой дымки» над городом за период наблюдений и пришлось на 3 мая. Для сравнения: в 1993 г. в Томске данное явление наступило 28 мая. Фенологический интервал для «зеленой дымки» составил 25 дней. Цветение мать-и-мачехи в 2008 г. пришлось на 30 апреля, в 2022 г. – на 4 мая, а в 2023 г. – на 24 мая. Фенологический интервал для мать-и-мачехи составил 25 дней.

Таким образом, весенние фенологические явления в Томске в начале XXI в. начинаются раньше средних сроков XX в.

Фенологию важно изучать в школьном курсе. Анализ десяти школьных учебников географии на наличие фенологической информации с 5-й по 11-й класс показал, что только в учебнике географии для 5-го класса автора А. А. Летягина издательства «Вентана-Граф» [12] вводится понятие «фенология» при изучении темы «Движение Земли по околоземной орбите». В конце параграфа автор предлагает провести самостоятельные фенологические наблюдения «Почувствуйте себя фенологами-наблюдателями» и внести их в личный календарь природы в виде таблицы, которая включает следующие столбцы: «Дата наблюдения», «Погодные явления, состояние водоемов и снежного покрова», «Состояние деревьев и кустарников», «Результаты наблюдений за птицами и насекомыми», «Ход сельскохозяйственных работ». Автором даются рекомендации для заполнения таблицы. Например, для наблюдения за реками и ледоставом поясняются понятия «сало», «шуга», «снежу-

ра», «забереги». Осенью фенологические наблюдения за сельскохозяйственными работами включают определение дат сбора урожая и другие виды деятельности в сельской местности.

Один из авторов данной статьи, студентка Д. Е. Шмырова, во время производственной практики в МАОУ СОШ № 50 г. Томска реализовала для пятиклассников систему урочных и внеурочных занятий фенологической направленности.

Внеурочное занятие по теме «Знакомство с фенологией» носит теоретический характер, в ходе которого школьники знакомятся с новыми для них понятиями: «фенология», «фенологические фазы», «фенологические даты», «фенологический интервал». На примере типичного обитателя городских парков – белки и всем известного кустарника – черемухи подробно рассматриваются сезонные изменения во внешнем облике животного и сезонный цикл развития растения с выяснением их фенодат. Закреплению знаний о фенологических фазах способствует следующее задание: по фото растений (черемуха, яблоня, береза) в состоянии зеленения, цветения, плодоношения, опада определить растение и его фенофазу и, исходя из собственных наблюдений, определить примерные даты фаз развития. В ходе данного внеурочного занятия у обучающихся формируются такие познавательные универсальные учебные действия, как наблюдение, соотнесение полученных знаний и собственного опыта, а также мотивация к исследовательской деятельности в области фенологии.

Внеурочное занятие по теме «Погода» начинается с описания погоды за окном и состояния растительности, занесения данных в «Календарь природы». Учащимся предлагается вспомнить, какая погода была весной перед стартом полевых работ, благоприятствовала ли она своевременному их началу. Приводятся данные, что теплая весна способствовала активной бутонизации домашней клубники, однако длительное похолодание в июне не позволило «завязаться» плодам. Следовательно, урожайность оказалась ниже предполагаемой. Другой пример: в фазу активного цветения черемухи, после сильного дождя с градом цветы и завязи были сбиты и в результате – неурожай. Учащиеся приводили и собственные примеры: как дождливое лето привело к переувлажнению почвы и гниению картофеля или жаркие дни во время посадки моркови не позволили ей дружно взойти. Следующее задание: из перечня народных примет выбрать те, которые предшествуют наступлению хорошей и плохой погоды. Данные задания активизируют познавательную деятельность обучающихся, нацеливают на важность ведения фенологических наблюдений, показывают взаимосвязь всех составляющих в природе и влияние погодных условий на ход сельскохозяйственных работ.

Внеурочное занятие по теме «Фенология в жизни овощей» имеет практическую направленность, закрепляет знания о фенофазах растений. Первое задание: назвать период созревания сельскохозяйственных культур (кукуруза, картофель, пшеница, жимолость, яблоня). Следующее задание: определить по сорванным листьям (береза, клен, липа, тополь), каким деревьям они принадлежат, и описать их фенофазы. Далее предлагается творческое задание в группах: отгадать загадки об овощах; вылепить их из пластилина; составить эссе от имени овоща (любого на выбор), отражая в нем жизненный цикл, место произрастания, способы возделывания, использование в быту и хозяйстве и т. д. Приведенные задания актуализируют знания школьников об этапах развития сельскохозяйственных растений, учат определять различные древесные растения по их листьям, развивают навыки наблюдения, способствуют пониманию значимости полученных умений, применению их в бытовой практической деятельности.

Заключительное урочное занятие по теме «Движение Земли по околосолнечной орбите. Фенологические наблюдения» способствует выстраиванию причинно-следственных связей между движением Земли, сезонными погодными изменениями и ритмикой развития растений. В теоретической части урока раскрываются особенности околосолнечного движения нашей планеты, даты солнцестояния и равноденствия и, как следствие, смена времен года. В практической части урока пятиклассникам необходимо из перечня фенологических явлений (первая метель, прилет скворцов, набухание почек на деревьях и т. д.) выбрать присущие разным природным сезонам, учитывая не календарный, а природный (фенологический) календарь.

Таким образом, в ходе проведенных занятий у обучающихся формируется познавательный интерес к ведению фенологических наблюдений, умение акцентировать внимание на происходящих сезонных природных изменениях, анализировать их причины и следствия, понимать практическую значимость фенологии. Систематическое ведение школьниками «Календаря природы» способствует также развитию внимательности, наблюдательности, анализу полученных результатов и в конечном счете формирует у школьников исследовательские умения.

В Томской области Департамент общего образования, Департамент природных ресурсов и охраны окружающей среды и ФГБУ «Государственный заповедник «Васюганский» с 1 октября 2022 г. по 25 мая 2023 г. организовали и провели Областной фенологический конкурс «Календарь природы» в память томского фенолога В. Г. Рудского для детей и подростков в возрасте от 5 до 18 лет. Цель конкурса: активизация интереса у обучающихся к изучению живой природы, выявление проблем охраны окружающей среды, развитие и популяризация ведения фенологических наблюдений.

Участникам конкурса необходимо было провести следующие наблюдения и измерения:

1. Ежедневно измерять температуру воздуха (по бытовому термометру).
2. Отмечать даты наступления (окончания) фенологических явлений.
3. Фиксировать фенологические явления в виде фотографий и записей в «Календарь природы».

Студентка БХФ ТГПУ Д. Е. Шмырова принимала активное участие в разработке заданий для Областного фенологического конкурса «Календарь природы». Участникам конкурса было необходимо отмечать даты наступления и фотографировать следующие фенологические явления для трех сезонов (осень, зима и весна):

Осень:

1. Пожелтение первых листьев.
2. Пожелтение отдельных веток березы.
3. Первый лед на лужах.
4. Первый заморозок.
5. Первый иней.
6. Первые снежинки.
7. Пожелтение крон деревьев.
8. Начало массового листопада.
9. Исчезновение мух.
10. Забереги на реках (забереги – это узкие полосы тонкого льда, образующиеся у берегов рек при отрицательных температурах воздуха).
11. Конец листопада.
12. Первый снежный покров (растаял).
13. Первый раз лужи не оттаяли днем.

Зима:

1. Снег лег на зиму.
2. Лед на реках.
3. Минимальная температура воздуха.
4. Первая метель (метель – это перенос снега, сопровождающийся сильным ветром).
5. Появление наста (наст – это твердая корка на поверхности снега, образующаяся из-за повышения температуры воздуха до 0 °С и выше).
6. Первая оттепель (температура от 0 °С и выше).
7. Появление сосулек.
8. Первая капель (капель – это капли воды, образующиеся при таянии сосулек).

Весна:

1. Появление первых проталин в населенном пункте (проталины – это место, где стаял снег и показалась земля).
2. Проявление проталин в лесу/парках.
3. Первые кучевые облака (кучевые облака – это плотные белые куполообразные облака с более темными основаниями, часто отдельно расположенные (с просветами) облака).
4. Первые ручьи.
5. Сход снега в населенном пункте.
6. Появление побегов мать-и-мачехи.
7. Прилет грачей.
8. Прилет скворцов.
9. Появление первых бабочек.
10. Начало сокодвижения у березы.
11. Цветение вербы.
12. Набухание почек.
13. Цветение медуницы, ветреницы, кандыков.
14. Развертывание первых листьев: у черемухи, березы, яблони, рябины, сирени.
15. Первый вылет пчел.
16. Первая гроза.
17. Первый вылет шмелей.

В конкурсе «Календарь природы» приняли участие 32 человека из Томского, Первомайского, Молчановского, Чаинского, Каргасокского, Верхнекетского районов, а также из г. Стрежевого.

Проведенное исследование показало, что фенологические наблюдения можно успешно внедрять при обучении географии в основной школе на уроках и во внеурочной деятельности. Навыки ведения фенологических наблюдений позволяют обучающимся расширять кругозор и обращать внимание на изменения, происходящие в живой и неживой окружающей природе, проводить систематические собственные наблюдения за изменениями в природе без специальных приборов и оборудования, анализировать и сравнивать собственные полученные результаты с результатами прошлых лет других авторов, что в конечном счете развивает интерес к природе родного города и окрестностей, способности выстраивать логические цепочки, отслеживать связь различных явлений в природе, формирует чувство прекрасного и бережного отношения к природе.

Приведенные способы ведения фенологических наблюдений в школе могут быть использованы учителями географии, биологии и учителями начальных классов в своей педагогической деятельности, а также студентами-практикантами во время производственных практик.

Список источников

1. Шульц Г. Э. Общая фенология. Л.: Наука, 1981. С. 188.
2. Янцер О. В., Терентьева Е. Ю. Общая фенология и методы фенологических исследований. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2013. С. 218.
3. Крюкова К. А., Данченко А. М. Фенологические наблюдения в России: краткая история развития // Вестник Томского гос. ун-та, 2013. № 377. С. 192–195.
4. Справочно-информационный портал «Воронежский государственный природный биосферный заповедник имени В. М. Пескова». URL: <https://zapovednik-vrn.ru/press-center/news/edinyj-fenologicheskij-den/> (дата обращения: 21.06.2023).
5. Крюкова К. А., Пинаева Н. В. История фенологических наблюдений в Томске и Томской губернии // Вестник Томского гос. ун-та. Биология, 2013. № 1 (21). С. 191–197.
6. Рудский В. Г. Неделя за неделей. Календарь томской природы. Томск: Печатная мануфактура, 2002. С. 112.
7. Рудский В. Г. Экскурсии в природу. Томск глазами фенолога. Томск: Печатная мануфактура, 2012. 44 с.

8. Рутковская Н. В. География Томской области: Сезонно-агроклиматические ресурсы. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1984. 158 с.
9. Справочно-информационный портал «Погода и климат». URL: <http://www.pogodaiklimat.ru/history/29430.htm> (дата обращения: 21.06.2023).
10. Справочно-информационный портал «Новости Томска и Томской области». URL: <https://www.tvtomsk.ru/news/> (дата обращения: 21.06.2023).
11. Справочно-информационный портал «Томский Обзор». URL: <https://obzor.city/tags/read/527> (дата обращения: 21.06.2023).
12. Летягин А. А. География. Начальный курс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. 5 класс. М.: Изд-во Вентана-Граф, 2013. 160 с.

References

1. Shul'ts G. E. *Obshchaya fenologiya* [General phenology]. Leningrad, Nauka Publ., 1981. 188 p. (in Russian).
2. Yantser O. V., Terent'eva E. Yu. *Obshchaya fenologiya i metody fenologicheskikh issledovaniy* [General phenology and methods of phenological research]. Ekaterinburg, UrGPU Publ., 2013. 218 p. (in Russian).
3. Kryukova K. A., Danchenko A. M. Fenologicheskiye nablyudeniya v Rossii: kratkaya istoriya razvitiya [Phenological observations in Russia: a brief history of development]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2013, no. 377, pp. 192–195 (in Russian).
4. Spravochno-informatsionnyy portal «Voronezhskiy gosudarstvennyy prirodnyy biosfernyy zapovednik imeni V. M. Peskova» [Reference and information portal “Voronezh State Natural Biosphere Reserve named after V. M. Peskov”] (in Russian). URL: <https://zapovednik-vrn.ru/press-center/news/edinyj-fenologicheskij-den/> (accessed 21 June 2023).
5. Kryukova K. A., Pinayeva N. V. Istoriya fenologicheskikh nablyudeniy v Tomske i Tomskoy gubernii [History of phenological observations in Tomsk and Tomsk province]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Biologiya – Tomsk State University Journal of Biology*, 2013, no. 1 (21), pp. 191–197 (in Russian).
6. Rudskiy V. G. *Nedelya za nedelej. Kalendar' tomskoy prirody* [Week after week. Calendar of Tomsk nature]. Tomsk, Pechatnaya manufaktura Publ., 2002. 112 p. (in Russian).
7. Rudskiy V. G. *Ekskursii v prirodu. Tomsk glazami fenologa* [Excursions to nature. Tomsk through the eyes of a phenologist]. Tomsk, Pechatnaya manufaktura Publ., 2012. 44 p. (in Russian).
8. Rutkovskaya N. V. *Geografiya Tomskoy oblasti: Sezonno-agroklimaticheskiye resursy* [Geography of the Tomsk region: Seasonal agro-climatic resources]. Tomsk, Tomsk University Publ., 1984. 158 p. (in Russian).
9. *Spravochno-informatsionnyy portal «Pogoda i klimat»* [Reference and information portal “Weather and climate”] (in Russian). URL: <http://www.pogodaiklimat.ru/history/29430.htm> (accessed 21 June 2023).
10. *Spravochno-informatsionnyy portal «Novosti Tomsk i Tomskoy oblasti»* [Reference and information portal “News of Tomsk and Tomsk region”] (in Russian). URL: <https://www.tvtomsk.ru/news/> (accessed 21 June 2023).
11. *Spravochno-informatsionnyy portal «Tomskiy Obzor»* [Reference and information portal “Tomsky Obzor”] (in Russian). URL: <https://obzor.city/tags/read/527> (accessed 21 June 2023).
12. Letyagin A. A. *Geografiya. Nacha"nyy kurs: uchebnik dlya uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. 5 klass* [Geography. Initial course: textbook]. Moscow, Ventana-Graf Publ., 2013. 160 p. (in Russian).

Информация об авторах

Ершова Т. В., кандидат физико-математических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Шмырова Д. Е., студент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Петрова Е. Ю., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Ershova T. V., Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Shmyrova D. E., undergraduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Petrova E. Yu., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 06.03.2023; принята к публикации 21.02.2024

The article was submitted 06.03.2023; accepted for publication 21.02.2024

Научная статья
УДК 372.881.1
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-36-44>

Дистанционная подготовка выпускников средних общеобразовательных школ к ЕГЭ по английскому языку (разделы «Говорение» и «Письмо»)

Юлия Георгиевна Седёлкина¹, Ксения Валерьевна Канаева²,
Татьяна Дмитриевна Макарова³

^{1, 2, 3} Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

¹ yulsedspb@gmail.com

² ksusha.kanaeva@yandex.ru

³ st071329@student.spbu.ru

Аннотация

Рассматривается методика дистанционной подготовки учащихся 10–11-х классов к устной и письменной частям ЕГЭ по английскому языку (разделы «Говорение» и «Письмо»). Дана краткая характеристика экзаменационных заданий с учетом изменений, внесенных в 2022–2023 гг. Дается понятие дистанционного обучения, его преимущества и недостатки, основные формы его реализации при обучении устной и письменной речи, а также сравнительная характеристика цифровых инструментов, применяемых для дистанционной подготовки к ЕГЭ. Приводятся результаты практического исследования, содержащие итоги трех анкетирований учащихся и преподавателей, проведенных с помощью ресурса Google Forms, – исследование дистанционной подготовки к устной и письменной (раздел «Письмо») частям ЕГЭ, а также использование школьниками социальных сетей. Результаты показали, что наибольшие трудности вызывают задания «Устное тематическое монологическое высказывание на основе плана» и «Развернутое письменное высказывание на основе таблицы/диаграммы». Что касается использования социальных сетей с целью изучения иностранного языка, то подавляющее большинство респондентов уже имеют такой опыт и считают наиболее популярным сервисом Telegram©. Представлен анализ средних результатов выполнения отдельных заданий устной части ЕГЭ по критериям оценивания 2020–2021 гг. и типичных ошибок, допускаемых экзаменуемыми. Среди них ошибки, связанные как с низким уровнем коммуникативной компетенции в целом и лингвистической в частности, так и со слабыми метапредметными умениями. Научную новизну исследования составляют выявленные в результате всестороннего анализа типичные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели и учащиеся в процессе подготовки к устной и письменной частям ЕГЭ в дистанционном формате; типичные ошибки экзаменуемых при выполнении заданий открытого типа в письменной и устной частях ЕГЭ по иностранному языку; этапы дистанционного процесса подготовки к выполнению заданий экзамена с использованием сервисов Flipgrid© (подготовка к устной части) и Telegram© (подготовка к разделу «Письмо»). К ним относятся: развитие лингвистической компетенции путем активизации лексико-грамматических знаний учащихся; работа над критерием «Решение коммуникативной задачи»; использование аудиозаписей устных ответов учащихся; поддержание эмоционального и зрительного контакта во время онлайн-дискуссий; использование вербальных и визуальных опор при построении устных ответов.

Ключевые слова: ЕГЭ, английский язык, продуктивная речь, говорение, письмо, дистанционный формат обучения, Flipgrid©, Telegram©

Для цитирования: Седёлкина Ю. Г., Канаева К. В., Макарова Т. Д. Дистанционная подготовка выпускников средних общеобразовательных школ к ЕГЭ по английскому языку (разделы «Говорение» и «Письмо») // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 36–44. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-36-44>

Original article

Online training of secondary school graduates for the State Unified Exam in English (parts “Speaking” and “Writing”)

Yuliya G. Sedelkina¹, Kseniya V. Kanaeva², Tat'yana D. Makarova³

^{1, 2, 3} St. Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation

¹ yulsedspb@gmail.com

² ksusha.kanaeva@yandex.ru

³ st071329@student.spbu.ru

Abstract

The article discusses the online training of secondary school leavers for the oral and written parts of the State Unified Exam in English (sections “Speaking” and “Writing” respectively). A brief description of the examination tasks, taking into account the changes made in 2022-2023, is given. The concept of “distance learning”, its advantages and disadvantages, the main forms of its implementation in the training of language production, as well as the comparison of digital tools used for distance training for the Exam are presented. Scientific novelty of the research consists of (a) typical problems that teachers and students face preparing for the Exam in a distant format; (b) examinees typical mistakes in open-type tasks of the Exam; (c) stages of the online training for (1) the oral and (2) written (Writing) parts of the Exam, as well as (3) the use of social networks by school-leavers are discussed. The findings showed that tasks “An oral thematic monologue statement based on a plan” and “An extended written statement based on a table / diagram” cause the greatest difficulties. As for the use of social networks for the purpose of foreign language learning, the vast majority of respondents reported having such experience and named Telegram© the most popular service. Also, the analysis of average results of individual tasks completion along with typical mistakes made by examinees in the oral part of the Exam in 2020-2021 is provided. Among them are errors associated both with a low level of communicative and linguistic competences, and with weak meta-subject skills. On the basis of the data obtained, the stages of online preparation for the Exam tasks using the services of Flipgrid© (preparation for the oral part) and Telegram© (preparation for the “Writing” section) were identified. These include: (1) the development of linguistic competence by activation of students’ lexical and grammatical knowledge, (2) work on the criterion “performing communicative task”, (3) the use of audio recordings of students’ answers, (4) maintaining emotional and visual contact during on-line conversations, (5) the use of verbal and visual supports in the construction of oral responses.

Keywords: English, productive speech, State Unified Exam, speaking, writing, distant format, Flipgrid©, Telegram©

For citation: Sedelkina Yu. G., Kanaeva Ks. V., Makarova T. D. Distsionnaya podgotovka vpusknikov srednikh obshcheobrazovatel'nykh shkol k EGE po angliyskomu yazyku (razdely «Govorenie» i «Pis'mo») [Online training of secondary school graduates for the Russian State Exam in English (parts “Speaking” and “Writing”)]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2 (54), pp. 36–44. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-36-44>

Актуальность обращения к проблеме дистанционного обучения продуктивным видам иноязычной речи была продиктована эпидемиологической ситуацией в мире в 2020–2022 гг., в связи с чем часть подготовки к Единому государственному экзамену (ЕГЭ) также проводилась в дистанционном формате. На современном этапе цель ЕГЭ по иностранным языкам заключается в определении уровня иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, формирование которой является одной из задач обучения иностранным языкам в школе согласно ФГОС [1].

В устной части ЕГЭ 2023 г. представлены четыре типа задания: 1) чтение текста вслух (задание 39/1); 2) условный диалог-расспрос (задание 40/2); 3) условный диалог-интервью (задание 41/3); 4) связное тематическое монологическое высказывание с элементами описания и рассуждения (задание 42/4). В 2023 г. были незначительно уточнены формулировки задания 42/4 (“*Imagine that you*

and your friend are doing a school project [...]: explain the choice of the illustrations for the project by briefly describing them and noting the differences; mention the advantages (1–2) of the two types of [...]; mention the disadvantages (1–2) [...]”) и изменены критерии оценивания задания 41/3 (для получения 1-го балла допускаются фонетические, лексические и грамматические погрешности, которые не затрудняют восприятия) [2].

При подготовке к проверяемым на экзамене устно-речевым навыкам и умениям первостепенное внимание уделяется развитию спонтанной неподготовленной речи с опорой на: 1) источник информации (книгу, картинку, видео и т. д.); 2) жизненный и речевой опыт учащихся; 3) проблемную ситуацию (в дискуссиях, ролевых играх) [3, с. 215]. Методисты рекомендуют отводить время на активизацию требуемого фонетического, лексического и грамматического материала, а также избегать заучивания готовых, шаблонных ответов [4, с. 47]. Наиболее эффективным приемом подготовки к формату и заданиям экзамена является аудиозапись ответов учащихся с последующим анализом и совершенствованием высказываний [5, с. 22]. Владение учащимися такими стратегиями выполнения заданий, как внимательное прочтение инструкции, понимание коммуникативной задачи, грамотное использование вербальных опор, отслеживание времени ответа и т. п., повышает уверенность учащихся на экзамене и успешность выполнения заданий [6, с. 105].

Что касается письменной части ЕГЭ, то в данной статье уделяется внимание только разделу «Письмо» и его изменениям за последние два года. В связи с пандемией COVID-19 и резко возросшим уровнем виртуализации жизни формат заданий письменной части ЕГЭ в 2022 г. был изменен: письмо личного характера стало электронным, а аргументированное высказывание стало базироваться на диаграмме или таблице [7]. В 2023 г. были введены следующие изменения: 1) вследствие сокращения в количества заданий в разделе 3 «Грамматика и лексика» нумерация заданий в разделе «Письмо» также изменилась (с 39 и 40 на 37 и 38); 2) уточнены формулировки задания 38 (необходимо не просто представить 1–2 сравнения, но и прокомментировать их, а также в заключении необходимо не просто обозначить свое мнение, но и объяснить его); 3) ужесточены критерии оценивания задания 37 (в случае если 2 аспекта не раскрыты и 2–4 раскрыты неполно/неточно, выставляется 0 баллов) [2].

При сопоставлении результатов письменной части ЕГЭ 2019 и 2020 гг. отмечается рост средней успеваемости выпускников. Тем не менее сложности, с которыми сталкиваются старшеклассники, не меняются из года в год: в письме личного характера возникают проблемы с грамматикой, а в аргументированном высказывании – с решением коммуникативной задачи и языковым оформлением речи [8].

Чтобы не только понять причины выявленных проблем и ошибок, но и устранить их в дистанционном формате, необходимо учитывать психолого-педагогические особенности будущего экзаменуемого. Как показывают недавние исследования, значительную роль в формировании его личности играет компьютеризация современного мира, предоставляющая возможность налаживать социальные контакты, заниматься самообразованием, не страдать от отчужденности [9, с. 32].

В связи с тем что в последние годы происходит активная цифровизация всех сфер общественной жизни, включая сферу образования, актуальным является поиск путей повышения эффективности учебного процесса и его результативности, а также преодоления трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели и учащиеся в условиях онлайн-обучения. В современных условиях под дистанционным обучением понимают организацию образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий, предполагающих использование цифровых ресурсов для передачи информации и опосредованного синхронного или асинхронного взаимодействия учащихся и преподавателей [10; 11, с. 66]. К факторам, положительно влияющим на процесс онлайн-обучения устно-речевому общению, можно отнести доступность и разнообразие учебных материалов и инструментов [12, с. 21]. Наиболее существенные недостатки дистанционного обучения, осо-

бенно устному общению, и подготовки к экзамену включают технические, организационные и мотивационные проблемы [13, с. 160].

В настоящее время основной формой реализации дистанционного обучения на практике является непосредственное интерактивное взаимодействие и общение учащихся с преподавателем. В первую очередь это предполагает проведение виртуальных занятий в форме интернет-видеоконференций. Такая форма наиболее приближена к традиционному очному занятию, поэтому понятна и удобна. Популярные в России онлайн-платформы Zoom и MS Teams предоставляют важные для осуществления подготовки к устной части экзамена функции: видеосвязь, отдельные «каналы» для работы в парах или малых группах, демонстрацию экрана, чат для обмена сообщениями и учебными материалами и интерактивную доску [14, с. 1]. Кроме того, специально разработанные онлайн-тренажеры устной части ЕГЭ дают возможность учащимся потренироваться в выполнении заданий в формате экзамена и с ограничением по времени.

Альтернативой им служат сервисы для обмена аудио- или видеозаписями высказываний, позволяющие преподавателю самостоятельно создавать и наполнять содержанием коммуникативные задания. Например, сервис Flipgrid® (<https://info.flip.com>) достаточно прост в использовании за счет интуитивно понятного интерфейса и обладает большим набором функций (аудио- и видеозапись высказываний, установление ограничения времени на ответ, комментирование ответов, функция демонстрации экрана при записи видео и т. д.). Все это позволяет организовать процесс дистанционной подготовки к заданиям устной части ЕГЭ. Принимая во внимание также формат проведения части «Говорение» (компьютеризированный, с аудиозаписью и ограниченным временем на ответ), можно заключить, что платформа Flipgrid® является одним из самых удобных альтернативных решений, позволяющих приблизить процесс подготовки к реальным условиям проведения экзамена.

Говоря о дистанционной подготовке к разделу «Письмо», перспективным видится использование социальных сетей, обладающих рядом преимуществ (многофункциональность, популярность, интерактивность, ресурсные возможности, развитие критического осмысления полученных знаний) [15, с. 25–33]. Социальная сеть (от англ. social networks) – это интернет-сайт, который позволяет зарегистрированным на нем пользователям размещать информацию и общаться между собой, устанавливая социальные связи. Контент на этой площадке создается непосредственно самими пользователями [16]. Выделяют следующие типы социальных сетей: сайты социального общения (VK, Facebook, Telegram®, Twitter и др.), обзоров (Yelp, TripAdvisor и др.), обмена изображениями (Instagram, Snapchat и др.), видеохостинга (YouTube, Vimeo и др.), а также контентные (Medium, Tumblr и др.) и дискуссионные сообщества (Reddit, Quora и др.) [17]. Как показывает статистика, в 2021 г. самыми популярными социальными сетями стали YouTube, VK, WhatsApp, Instagram, TikTok. В среднем интернет-пользователи проводят в социальных сетях около трех часов в день, причем 91 % из них пользуется этими ресурсами с помощью мобильных устройств [18].

С целью определения эффективности дистанционной подготовки к ЕГЭ, используемых при этом ресурсов, а также потенциала социальных сетей в подготовке к ЕГЭ было проведено три анкетирования с помощью ресурса Google Forms.

Первое из них исследовало дистанционную подготовку к устной части ЕГЭ по английскому языку с помощью 17 вопросов, адресованных трем категориям респондентов: 1) преподавателям, которые готовят к ЕГЭ по английскому языку; 2) учащимся, которые сдавали ЕГЭ ранее; 3) учащимся, которые собираются сдавать экзамен в ближайшее время. Анкета включала три раздела: 1) общая информация о респондентах; 2) особенности процесса подготовки к устной части ЕГЭ; 3) оценка устного общения и процесса подготовки к экзамену в дистанционном формате.

За 43 дня было получено 60 релевантных ответов. Результаты показали, что наибольшие трудности у учащихся вызывает создание тематического монологического высказывания на основе плана (задание 42/4). Согласно ответам учащихся, при подготовке к ЕГЭ 2022 г. не использовались ви-

зуальные и вербальные опоры при тренировке устных высказываний. Кроме того, менее половины учащихся используют онлайн-тренажеры устной части и в целом менее половины опрошенных респондентов практикуют работу с аудиозаписями ответов учащихся. Что касается дистанционной работы, больше половины респондентов используют платформу Zoom и полностью удовлетворены ее функционалом. С точки зрения развития необходимых устно-речевых навыков большая часть респондентов отметила, что онлайн-формат затрудняет устное речевое общение. Наибольшее влияние на это оказывают организационные и технические проблемы, сложности в установлении эмоционального контакта с собеседником, а также ограниченный набор возможных заданий и форматов работы.

Общую картину дополняет анализ типичных ошибок экзаменуемых и средних результатов выполнения ими отдельных заданий в разделе «Говорение» ЕГЭ по английскому языку. По сравнению с 2020 г. в Санкт-Петербурге наблюдается серьезное снижение результатов выполнения заданий устной части, хотя успешность выполнения заданий в целом по России упала незначительно. Аспект «Говорение» остается одним из самых сложных для участников экзамена. В целом экзаменуемые допускают ошибки, связанные как с низким уровнем их коммуникативной компетенции (понимание коммуникативной задачи и выстраивание содержательного и связного ответа), так и со слабыми метапредметными умениями (понимание сути задания и применение необходимых стратегий его выполнения). Кроме того, многие выпускники демонстрируют недостаточный уровень лингвистической компетенции (в области фонетики, лексической сочетаемости, грамматики, синтаксиса) [19, с. 44–45; 20, с. 45].

Онлайн-подготовка к устной части экзамена с помощью сервиса Flipgrid[®], позволяет реализовать один из самых эффективных и рекомендуемых экспертами ЕГЭ приемов – работу с аудиозаписями ответов учащихся. Это приближает процесс подготовки к реальным условиям проведения экзамена. С точки зрения совершенствования выделенных этапов подготовки применение данного цифрового инструмента позволяет сделать следующее: 1) организовать активную, разнообразную и последовательную работу с аудиозаписями ответов учащихся; 2) ввести в процесс обучения работу с визуальными и вербальными опорами при построении высказываний; 3) выстроить курс на платформе таким образом, чтобы учащиеся поэтапно отработали выполнение каждого задания, в том числе отдельных критериев, а также необходимый фонетический, лексический и грамматический материал, представленный в кодификаторе; 4) организовать знакомство, установление и поддержание контакта в группе учащихся, в том числе при выполнении совместной работы.

При этом проведение совместной работы учащихся, в том числе в форме создания проектов в парах или группах, а также организация учебных и внеучебных дискуссий и обсуждений на платформе способствуют налаживанию более близкого эмоционального контакта между учащимися. Использование приемов самопроверки и взаимопроверки записанных высказываний способствует более глубокому пониманию учащимися требований, стратегий выполнения и критериев оценивания заданий. А последующее исправление выявленных недостатков в фонетическом, лексическом и грамматическом оформлении ответа позволяет повышать уровень лингвистической компетенции выпускников.

Что касается подготовки к разделу «Письмо» ЕГЭ, то с целью выявления ресурсов, на основе которых она осуществляется, и возникающих при этом трудностей было проведено второе анкетирование. За 40 дней было получено 42 релевантных ответа на 11 вопросов (33 от выпускников и 9 от преподавателей). Результаты исследования показали, что эффективным ресурсом при подготовке к экзамену являются сборники ЕГЭ и специальные сайты/сервисы. При выполнении заданий ни стилистическое оформление текста, ни его объем не вызывают у экзаменуемых трудностей, в отличие от языкового оформления текста и точности понимания ими коммуникативной задачи.

Третье анкетирование было направлено на выявление способов и целей использования школьниками социальных сетей, а также на определение наиболее популярной и удобной в использова-

нии социальной сети. Как показал анализ ответов 68 респондентов, выпускники являются самой активной группой пользователей социальных сетей. Наиболее популярным сервисом является Telegram® (наиболее удобный и простой согласно результатам анкетирования). Кроме того, подавляющее большинство респондентов уже имеют опыт изучения иностранного языка с использованием социальных сетей (92,43 %).

При подготовке к заданиям раздела «Письмо» ЕГЭ Telegram® может быть успешно использован благодаря большому разнообразию функций. Создание каналов (одновекторного способа передачи информации сразу всем ученикам) и групповых чатов (устного (групповые звонки) и письменного общения участников между собой, ответов преподавателя на вопросы учеников) позволяет публиковать различную информацию, касающуюся аспектов подготовки к заданиям ЕГЭ. Предлагается разделить ее на три категории: 1) справочная информация (фразы, списки слов, клише), доступная ученикам в любой момент времени; 2) учебные упражнения в формате экзаменационных заданий для развития лексико-грамматических навыков учеников и умения решения коммуникативной задачи; 3) обратная связь от учителя (ответы на возникающие вопросы, разбор наиболее часто допускаемых ошибок). Для выполнения заданий учащиеся используют функцию комментария в чате.

Создателю Telegram-канала доступна функция публикации опросов с помощью бота @Quizbot, которые легко адаптируются под грамматические тесты, лексические викторины (повторение изученной лексики, изучение новой и пр.), разбор типичных ошибок. При этом оценка выполненному заданию выставляется по критериям ЕГЭ. Использование хештегов позволяет разделять публикации в канале по содержанию и обеспечивает быстрый доступ к сообщениям по необходимой теме. Например, #cliché (основные фразы для написания ответов на задания), #grammar (тесты с наиболее часто встречающимися ошибками учащихся) и пр. Благодаря функции закрепления сообщений педагог имеет возможность разместить вверху экрана в качестве баннера важное сообщение (срочные объявления, домашние задания или оценки учащихся). Кроме публикации собственных записей есть возможность пересылать записи из сторонних каналов в свой – делать репосты, например публикаций с реальными данными (@map_mind, @pornstat и пр.), в качестве основы для выполнения задания 38 (по нумерации 2023 г.), где требуется проанализировать таблицу или диаграмму. Функция отложенной отправки сообщений позволяет систематизировать свою работу – готовить публикации заранее и устанавливать отставку в определенное время, указывать сроки выполнения письменной работы (автоматическая отправка в чат сообщения об истечении времени). Вынесение домашних заданий в формат Telegram-канала обладает важными преимуществами, такими как доступ к заданию из любого местоположения, экономия времени, удобство в использовании, снижение уровня стресса при выполнении упражнений. Такой вид домашних заданий решает выявленные при исследовании проблемы выпускников.

В результате проведенной работы выделены этапы онлайн-подготовки к устной и письменной частям экзамена, требующие усовершенствования. К ним относятся:

- 1) развитие лингвистической компетенции – активизация лексико-грамматических знаний учащихся;
- 2) работа над критерием «Решение коммуникативной задачи»;
- 3) использование аудиозаписей ответов учащихся;
- 4) поддержание эмоционального и зрительного контакта в группе;
- 5) использование вербальных и визуальных опор при построении устных ответов.

Перспективы исследования видятся в дальнейшем поиске способов приближения дистанционного формата обучения продуктивным иноязычным навыкам вообще и подготовки к ЕГЭ по иностранному языку в частности, к аудиторному формату или эффективной адаптации онлайн-модели при помощи последних технических инноваций.

Список источников

1. Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897 (в ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 26.02.2023).
2. Изменения в КИМ ЕГЭ в 2023 году // ФИПИ. URL: https://doc.fipi.ru/egedemoversii-specifikacii-kodifikatory/2023/Izmeneniya_KIM_EGE_2023.pdf (дата обращения: 13.04.2023).
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 3-е изд. М.: Издат. центр «Академия», 2006. 336 с.
4. Результаты единого государственного экзамена по английскому языку в 2021 году в Санкт-Петербурге: Аналитический отчет предметной комиссии. СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2021. 58 с.
5. Басова О. В. Приемы и стратегии успешной подготовки к устной части ЕГЭ по английскому языку // Новые технологии в обучении иностранным языкам: сб. ст. Омск. 2021. С. 19–23.
6. Абидуева А. Н. Стратегии подготовки к устной части ЕГЭ // Вестник Бурятского республиканского института образовательной политики. 2019–2020. Вып. 04–05, № 1. С. 93 0150107.
7. Изменения в КИМ ЕГЭ в 2022 году // ФИПИ. URL: https://doc.fipi.ru/egedemoversii-specifikacii-kodifikatory/2022/izm_ege_2022.pdf (дата обращения: 26.02.2023).
8. Баклаков В. М., Бизикоева Л. С., Парастаева Н. В. Методический анализ результатов ЕГЭ 2020 по английскому языку // Государственное бюджетное учреждение «Республиканский центр оценки качества образования» / Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Северо-Осетинский республиканский институт повышения квалификации работников образования». 2020. 27 с.
9. Shamionov R. M., Suzdaltsev N. V. The Ratio Commitment to Social Activity on the Internet and Physical Space among Young People // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2022. Vol. 19. Iss. 1. P. 21–38. doi: 10.22363/2313-1683-2022-19-1-21-38 (дата обращения: 07.08.2023).
10. Kurilenko V. B., Ershova R. V., Novikova I. A. Digital Society as Cultural-Historical Context of Personality Development // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2022. Vol. 19. Iss. 2. P. 185–194. doi: 10.22363/2313-1683-2022-19-2-185-194 (дата обращения: 07.08.2023).
11. Лутфуллаев Г. У., Лутфуллаев У. Л., Кобилова Ш. Ш., Ньматов У. С. Опыт дистанционного обучения в условиях пандемии COVID-19 // Проблемы педагогики. 2020. Вып. 4, № 49. С. 66–69.
12. Шамина Н. В. Онлайн-обучение в образовательном процессе: сильные и слабые стороны // КПЖ. 2019. № 2 (133). С. 20–24.
13. Dykman C. A., Davis C. K. Online Education Forum: Part Two – Teaching Online Versus Teaching Conventionally // Journal of Information Systems Education. 2008. Vol. 19, Iss. 2. P. 157–164.
14. Singh R., Awasthi S. Updated comparative analysis on video conferencing platforms – Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, WebEx Teams and GoToMeetings // EasyChair Preprint. 2020. № 4026. P. 1–9.
15. Mammadova G. A., Aghayev F. T., Zeynalova L. A. Use of Social Networks for Personalization of Electronic Education // International Journal of Education and Management Engineering. 2019. Vol. 9, Iss. 2. P. 25–33. URL: <http://www.mecspress.net/ijeme> (дата обращения: 26.02.2023).
16. Словарь SEO терминов. URL: <https://seo.slovaronline.com> (дата обращения: 26.02.2023).
17. Ильиных Т. В. Способы применения социальных сетей различных типов на занятиях по иностранному языку // Вопросы педагогики, 2020. Вып. 11. № 1. С. 95–99.
18. Вся статистика социальных сетей, которую вам нужно знать в 2021 году. URL: <https://www.affde.com/ru/social-media-stats-2021.html> (дата обращения: 26.02.2023).
19. Результаты единого государственного экзамена по английскому языку в 2020 году в Санкт-Петербурге: Аналитический отчет предметной комиссии. СПб: ГБУ ДПО «СПб ЦОКОиИТ», 2020. 57 с.
20. Результаты единого государственного экзамена по английскому языку в 2021 году в Санкт-Петербурге: Аналитический отчет предметной комиссии. СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2021. 58 с.

References

1. *Prkaz Minobrnauki Rossiyskoy Federatsii ot 17.12.2010 № 1897 (v red. ot 31.12.2015) «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya»* [On approval

- of the federal state educational standard for basic general education] (in Russian). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (accessed 26 February 2023).
2. *Izmeneniya v KIM EGE v 2023 godu* [Changes in assessment tools of Russian State Exam in 2023] *FIPI* (in Russian). URL: https://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2023/Izmeneniya_KIM_EGE_2023.pdf (accessed 13 April 2023)
 3. Gal'skova N. D., Gez N. I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]. Moscow, Akademiya Publ., 2006. 336 p. (in Russian).
 4. *Rezultaty edinogo gosudarstvennogo ekzamina po angliyskomu yazyku v 2021 godu v Sankt-Peterburge: Analiticheskiy otchet predmetnoy komissii* [Results of the unified state exam in English in 2021 in Saint Petersburg: Analytical report of the subject commission]. Saint Petersburg, SPbCzOKOIT Publ., 2021. 58 p. (in Russian).
 5. Basova O. V. Priemy i strategii uspezhnoy podgotovki k ustnoy chasti EGE po angliyskomu yazyku [Techniques and strategies for successful preparation for the oral part of the exam in English]. *Novye tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam: sbornik statey* [New technologies in teaching foreign languages. Collection of articles]. Omsk, 2021. Pp. 19–23 (in Russian).
 6. Abiduyeva A. N. Strategii podgotovki k ustnoy chasti EGE [Strategies for preparing for the oral part of the exam]. *Vestnik Buryatskogo respublikanskogo instituta obrazovatel'noy politiki – Bulletin of the Buryat Republican Institute of Educational Policy*, 2019–2020, vol. 04–05, no. 1, pp. 93–107 (in Russian).
 7. *Izmeneniya v KIM EGE v 2022 godu* [Changes in assessment tools of Russian State Exam in 2022] *FIPI* (in Russian). URL: https://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2022/izm_ege_2022.pdf. (accessed 26 February 2023).
 8. Baklakov V. M., Bizikoeva L. S., Parastayeva N. V. Metodicheskiy analiz rezul'tatov EGE 2020 po angliyskomu yazyku [Methodical analysis of the results of the USE 2020 in English]. *Gosudarstvennoye byudzhethnoye uchrezhdeniye «Respublikanskiy tsentr otsenki kachestva obrazovaniya» / Gosudarstvennoye byudzhethnoye obrazovatel'noye uchrezhdeniye dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya «Severo-Osetinskiy respublikanskiy institut povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya»* [State Budgetary Institution “Republican Center for Evaluating the Quality of Education” / State Budgetary Educational Institution of Additional Professional Education “North Ossetian Republican Institute for Advanced Training of Educational Workers”]. 2020. 27 p. (in Russian).
 9. Shamionov R. M., Suzdaltsev N. V. The Ratio Commitment to Social Activity on the Internet and Physical Space among Young People. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2022, vol. 19, iss. 1, pp. 21–38. doi: 10.22363/2313-1683-2022-19-1-21-38 (in Russian) (accessed 07 August 2023).
 10. Kurilenko V. B., Ershova R. V., Novikova I. A. Digital Society as Cultural-Historical Context of Personality Development. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2022, vol. 19, no. 2, pp. 185–194. doi: 10.22363/2313-1683-2022-19-2-185-194 (in Russian) (accessed 07 August 2023).
 11. Lutfullayev G. U., Lutfullaev U. L., Kobilova Sh. Sh., Ne'matov U. S. Opyt distantsionnogo obucheniya v usloviyakh pandemii COVID-19 [The experience of distance learning in the context of the COVID-19 pandemic]. *Problemy pedagogiki*, 2020, no. 4, no. 49. pp. 66–69 (in Russian).
 12. Shamina N. V. Onlayn-obucheniye v obrazovatel'nom protsesse: sil'nye i slabye storony [Online learning in the educational process: strengths and weaknesses]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2019, no. 2 (133), pp. 20–24 (in Russian).
 13. Dykman C. A., Davis C. K. Online Education Forum: Part Two – Teaching Online Versus Teaching Conventionally. *Journal of Information Systems Education*, 2008, vol. 19, no. 2, pp. 157–164.
 14. Singh R., Awasthi S. Updated comparative analysis on video conferencing platforms – Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, WebEx Teams and GoToMeetings. *EasyChair Preprint*, 2020, no. 4026, pp. 1–9.
 15. Mammadova G. A., Aghayev F. T., Zeynalova L. A. Use of Social Networks for Personalization of Electronic Education. *International Journal of Education and Management Engineering*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 25–33. URL: <http://www.mecs-press.net/ijeme> (accessed 26 February 2023).
 16. *Slovar' SEO terminov* [The Dictionary of SEO Terms] (in Russian). URL: <https://seo.slovaronline.com> (accessed 26 February 2023).
 17. Il'inykh T. V. Sposoby primeneniya sotsial'nykh setey razlichnykh tipov na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku [The ways of using social networks of various types in foreign language classes]. *Voprosy pedagogiki*, 2020, issue 11, no. 1, pp. 95–99 (in Russian).

18. *Vsya statistika sotsial'nykh setey, kotoruyu vam nuzhno znat' v 2021 godu* [All Social Media Statistics You Need to Know in 2021] (in Russian). URL: <https://www.affde.com/ru/social-media-stats-2021.html> (accessed 26 February 2023).
19. *Rezultaty edinogo gosudarstvennogo ekzamina po angliyskomu yazyku v 2020 godu v Sankt-Peterburge: Analiticheskiy otchet predmetnoy komissii* [Results of the unified state exam in English in 2020 in St. Petersburg: Analytical report of the subject commission]. Saint Petersburg, GBU DPO "SPb TSOKOiT" Publ., 2020. 57 p. (in Russian).
20. *Rezultaty edinogo gosudarstvennogo ekzamina po angliyskomu yazyku v 2021 godu v Sankt-Peterburge: Analiticheskiy otchet predmetnoy komissii* [Results of the unified state exam in English in 2021 in St. Petersburg: Analytical report of the subject commission]. Saint Petersburg, GBU DPO "SPb TSOKOiT" Publ., 2021. 58 p. (in Russian).

Информация об авторах

Седёлкина Ю. Г., кандидат педагогических наук, Санкт-Петербургский государственный университет (Университетская набережная, 7–9, Санкт-Петербург, Россия, 199034).

Канаева К. В., магистр лингвистики, Санкт-Петербургский государственный университет (Университетская набережная, 7–9, Санкт-Петербург, Россия, 199034).

Макарова Т. Д., бакалавр лингвистики, Санкт-Петербургский государственный университет (Университетская набережная, 7–9, Санкт-Петербург, Россия, 199034).

Information about the authors

Sedelkina Yu. G., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Saint Petersburg State University (Universitetskaya naberezhnaya, 7–9, Saint Petersburg, Russian Federation, 199034).

Kanaeva Ks. V., Master of Arts in Linguistics, Saint Petersburg State University (Universitetskaya naberezhnaya, 7–9, Saint Petersburg, Russian Federation, 199034).

Makarova T. D., Bachelor of Arts in Linguistics, Saint Petersburg State University (Universitetskaya naberezhnaya, 7–9, Saint Petersburg, Russian Federation, 199034).

Статья поступила в редакцию 08.08.2023; принята к публикации 21.02.2024

The article was submitted 08.08.2023; accepted for publication 21.02.2024

Научная статья

УДК 372.8

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-45-52>

Использование мемуаров в рамках преподавания региональной истории в школе

*Татьяна Александровна Гончарова*¹

¹ *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, gta.76@mail.ru*

Аннотация

Рассматриваются возможности использования мемуарных текстов жителей Томской области в преподавании региональной истории. Представлена общая характеристика ситуации с учебно-методическим обеспечением преподавания региональной истории. Выявляются преимущества привлечения сборника воспоминаний томичей «Я вам, родные, излагаю быль» в образовательный процесс в школе. Показана информативность представленных в нем мемуаров в изучении отдельных тем по истории.

Ключевые слова: *региональная история, учебно-методический комплекс, хрестоматия, мемуары, Томская область*

Для цитирования: Гончарова Т. А. Использование мемуаров в рамках преподавания региональной истории в школе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 45–52. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-45-52>

Original article

Using memoirs in teaching Regional History at school

*Tatyana A. Goncharova*¹

¹ *Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, gta.76@mail.ru*

Abstract

The problems of teaching regional history at school are actively discussed by the pedagogical and scientific community. The article focuses on the possibilities of using memoir texts of residents of the Tomsk region in teaching regional history. The general characteristics of the situation concerning the educational and methodological support of teaching regional history are presented. It is emphasized that a full study of regional history is impossible without referring to the level of the oblast, acting as a link with local history. Considering that there are currently no educational and methodological materials on the history of the Tomsk region, emphasis is placed on historical sources that can be included in the anthology or collection of documents that are an obligatory part of the educational and methodological complex. The collection “I am telling you, my dear ones, a true story” is being considered, in which the memoirs of residents of the Tomsk region are published. The characteristic of the narratives contained in it is given. The advantages of involving the collection into the educational process at school are revealed. The appeal to the collection will help the teacher to demonstrate one of the leading features of modern historical science – interest in the “little man”, which arose in connection with the development of microhistoric approaches in historical research, to show the potential and uniqueness of family archives. It will allow schoolchildren to more seriously comprehend the diversity of the historical and cultural heritage of the Tomsk region. The informative value of the memoirs presented in the collection will be useful in the study of the following sections on the history of Russia: “The Russian Empire in the XIX – early XX centuries” (themes “The Ethno-cultural image of the Empire”, “National-religious features”), “Soviet society in the 1920s–30s” (themes “The USSR in 1929–1941: “Stalinist Socialism”, “Cultural space”), “The Great Patriotic War. 1941–1945”, “The apogee and crisis of the Soviet system. 1945–1991” (theme “Late Stalinism” (1945–1953)).

Keywords: *Regional History, educational and methodical complex, anthology, memoirs, Tomsk region*

For citation: Goncharova T. A. Ispol'zovaniye memuarov v ramkakh prepodavaniya regional'noy istorii v shkole [Using memoirs in teaching Regional History at school]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2 (54), pp. 45–52. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-45-52>

Дискуссии о месте и роли региональной истории в системе школьного исторического образования России ведутся не одно десятилетие. В Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории отмечено, что курс отечественной истории должен сочетать историю Российского государства и населяющих его народов, историю регионов и локальную историю (прошлое родного города, села) [1, с. 5]. Однако включение в образовательный процесс регионального компонента сопряжено с различными проблемами, среди которых организационная неопределенность, недостаточность нормативных документов по этому вопросу [2, с. 23], а также сложности с учебно-методическим обеспечением.

На отсутствие учебников по региональной истории обращают внимание специалисты из разных регионов. Так, актуальным остается вопрос о создании учебника по истории курского края. Те издания, которыми пользуются в школах, ни по содержанию, ни по методическому аппарату, ни по санитарным требованиям не могут удовлетворить ученика, учителя и родителей [3, с. 4]. Возможность внедрения в образовательный школьный процесс истории Нижневартовского района серьезно ограничена фактическим отсутствием учебной литературы, а также отсутствием разработанных методических рекомендаций, образовательных программ [4, с. 106].

Однако в ряде российских регионов уже имеется успешный опыт реализации регионального компонента на основе созданных учебно-методических комплексов. Первой в стране 2015 г. на базе кафедры Саратовского областного института развития образования была создана электронная версия учебного пособия «История Саратовского Поволжья» [5]. Коллективом оренбургских историков-исследователей и педагогов-методистов в рамках федерального научно-образовательного проекта «История России через историю регионов» была подготовлена «История Оренбургского края» [6]. В 2020 г. вышел учебно-методический комплекс «История Ставрополя», включающий учебники, примерную образовательную программу учебного курса «История Ставрополя» [7, с. 119–120]. Для Сибирского региона первым модулем инновационного учебно-методического комплекса «История», который должен обеспечить реализацию регионального компонента исторического образования, стало учебное пособие для школьников «История Сибири», написанное коллективом авторов Новосибирского государственного педагогического университета под редакцией В. А. Зверева и О. М. Хлытиной, профессорами кафедры отечественной истории института истории, гуманитарного и социального образования [8].

Однако полноценное изучение региональной истории невозможно без обращения к уровню области, выступающего в качестве связующего звена с локальной историей, где в центре внимания оказывается родной город, село. К сожалению, к настоящему времени отсутствуют учебно-методические материалы по истории Томской области. В рамках данного исследования хотелось бы обратить внимание на исторические источники, которые могут быть полезными при составлении хрестоматии или сборника документов, которые являются обязательной частью УМК [1, с. 7].

Изучение региональной истории требует привлечения различных по происхождению, типу и содержанию документальных материалов, всесторонне освещающих исторические процессы. Должное место среди них необходимо отвести мемуарам, в данном случае воспоминаниям, написанным жителями изучаемого региона. Не ставя масштабную задачу выявления всего круга подобных источников, хотелось бы обратиться к конкретному сборнику, документы из которого, как представляется, могут стать ценным материалом при изучении отдельных периодов в истории Том-

ской области. Речь идет о сборнике «Я вам, родные, излагаю быль» [9], подготовленном и опубликованном при финансовой поддержке РФФИ в 2019 г. в рамках научного проекта «Этническая история томских деревень в XX в. сквозь призму персональных текстов местных жителей» (№ 18-49-700002).

Сборник содержит четыре мемуарных текста жителей Томской области, ранее неопубликованных и недоступных широкой общественности. В него включен «Автобиографический очерк», написанный жительницей с. Первомайского Томской области Ниной Матвеевной Бабуль. Оригинал рукописи в виде 20-страничного машинописного текста был лично передан автором в муниципальный архив Первомайского района Томской области. Среди нарративов представлена семейная история в стихах «Быль о родных», автором которой является уроженец села Бороковка (Чесноки) Асиновского района Александр Андреевич Малиновский. Школьная тетрадь с текстом А. А. Малиновского долгие годы хранилась в семейном архиве его племянницы Т. М. Потрошковой (г. Асино). В сборнике содержится еще одно стихотворное произведение, созданное жительницей с. Тегульдет Томской области Екатериной Романовной Хариной. Оригинал воспоминаний находится в архиве ее сына – В. И. Харина (с. Тегульдет). Также в сборник включены воспоминания жителя с. Первомайское Флегонта Афанасьевича Юбина, оригинал которых хранится в Первомайском районном краеведческом музее.

Использование сборника «Я вам, родные, излагаю быль» в образовательном процессе целесообразно по ряду причин. Прежде всего стоит обратить внимание, что в нем собраны мемуары рядовых жителей Томской области. Обращение к этим текстам поможет учителю продемонстрировать одну из ведущих черт современной исторической науки – интерес к «маленькому человеку», возникшему в связи с развитием микроисторических подходов в исторических исследованиях. О каждом авторе в сборнике содержится биографическая информация с указанием места рождения и проживания, сведений о профессии и месте работы, что позволит сделать изучаемый материал более личностным, обеспечит более глубокое воздействие на обучающихся.

Также обращение к мемуарам земляков позволит школьникам более серьезно осмыслить многообразие историко-культурного наследия томского региона. Возможность понять, что оно создается на разных уровнях, в том числе и простыми людьми. Кроме того, привлечение этого сборника в образовательный процесс дает возможность продемонстрировать потенциал и уникальность семейных архивов, поскольку именно в таких архивах и были обнаружены два мемуарных текста. Как отмечают специалисты, реконструкция и понимание особенностей места и сообщества людей данной местности наиболее наглядно и емко реализуется через изучение и демонстрацию повседневной жизни судеб «обычных людей» путем изучения личных архивов земляков [10, с. 102].

Техническое оформление текстов в сборнике соответствует современной тенденции повышения роли визуализации в образовательном процессе. Зримый образ, становясь одной из самых популярных форм подачи информации в последние десятилетия, приобретает значение полноценной информационной единицы [11, с. 108]. В сборнике содержатся фотографии обложек оригиналов, страницы из текстов, а также фотографии авторов мемуаров.

При использовании предложенных источников на уроках истории следует обратить внимание на следующие моменты. В сборнике тексты опубликованы в аутентичном виде, т. е. полностью сохранены авторский стиль, орфография и пунктуация, что потребует какого-то корректного пояснения со стороны учителя. Кроме того, возможно понадобится составление глоссария, учитывая содержащиеся в текстах термины и понятия, бытовавшие в описываемый период.

Предлагаемый сборник может быть использован учителем для самостоятельного анализа как с целью дальнейшего изложения материала, так и для работы учеников непосредственно с источниками.

Теперь попытаемся обозначить возможности использования рассматриваемых документов при изучении конкретных тем. В представленных мемуарах охвачен период с конца XIX в. до примерно последней четверти XX в., что делает их востребованными в рамках IV–VIII разделов. Начнем с

раздела IV «Российская империя в XIX – начале XX в.». В нем содержится тема «Этнокультурный облик империи», в рамках которой рассматриваются отдельные регионы, в том числе и Сибирь. Приступая к ее изучению, прежде всего стоит обратить внимание, что значительное усиление этнического многообразия в регионе произошло в пореформенный период. Именно тогда в Сибири, и в границах Томской области в том числе, сформировались многочисленные диаспоры, которыми были образованы однонациональные поселения.

В этой связи обращение к мемуарам детей пореформенных переселенцев, которые являлись уроженцами и жителями национальных деревень, является весьма важным. Родители Ф. А. Юбина были среди первооснователей белорусского села Ломовицк Первомайского района Томской области. Сам он родился в соседней деревне Петровск, также являющейся белорусской. Стоит отметить, что в его воспоминаниях история трех близ расположенных белорусских поселений – Ломовицк, Петровск и Константиновка, образованных пореформенными переселенцами в 1900 г. Родители А. А. Малиновского – выходцы из Украины – были основателями украинского села Бороковка (Чесноки) Асиновского района Томской области. Александр Андреевич родился и провел в ней детские и юношеские годы.

Прежде всего в своих воспоминаниях Ф. А. Юбин и А. А. Малиновский уделили внимание причинам переселения в Сибирь. Как пишет Ф. А. Юбин, «многие крестьяне в белорусских губерниях дальше жить не могли. Все земли пригодные для обработки находились в руках помещиков» [9, с. 95]. У А. А. Малиновского по этому поводу такие строки: «... Гнали крестьян с / Украины Столыпин и голод» [9, с. 41].

Про основание родного села А. А. Малиновский поэтично написал: «И здесь в лесах глухой Сибири / как на кусочке Украины / обосновались ходоки Ковальчу-/ки и Ратнюки село назвали / Чесноки» [9, с. 43].

У Ф. А. Юбина сюжет об основании белорусских деревень занимает не одну страницу. В нем содержатся подробные сведения о местах выхода, фамилии первых переселенцев. В воспоминаниях большое внимание уделяется описанию хозяйственно-бытового обустройства на новом месте, рассказывается об обработке земли, охоте и сборе дикоросов, ремеслах, обработке льна и ткачестве, описывается внутренний интерьер домов [9, с. 96–101].

Материалы этнографического плана, касающиеся хозяйственной жизни, ремесел, быта жителей рассматриваемых белорусских поселений в 1930–40-е гг. встречаются в воспоминаниях Н. М. Бабуль, родившейся на хуторе близ деревни Ломовицк. Например, автор описывает русскую печь «огромных размеров, где можно было разместиться на лежанке 2-м взрослым, а детей – так целая куча» [9, с. 14–15].

В воспоминаниях содержится интересный материал к теме «Национально-религиозные особенности» в рамках этого же IV раздела. Стоит отметить, что в вышеупомянутых деревнях Первомайского района Томской области проживали белорусы-католики. В воспоминаниях Ф. А. Юбина имеется сюжет о религиозной жизни населения этих деревень, в котором речь идет о строительстве костела в Ломовицке, совершении в нем богослужения. Как описывает автор, ксендз приезжал из села Андреевки по большим праздникам, таким как Рождество, Пасха и Троица. В костел на молитвы съезжались все верующие-католики; «там же происходили все обряды: венчание молодоженов, крестили детей и нередко уже взрослых, исповедовались о своих совершенных грехах при жизни, а в небольшие религиозные праздники устраивал молитвы и другие обряды местный помощник ксендза» [9, с. 104–105].

Сведения о религиозной жизни жителей д. Ломовицк встречаются и в воспоминаниях Н. М. Бабуль. Она, например, пишет, что «школа располагалась в доме, в котором жил ксёндз. В нашей деревне преобладали белорусские поляки-католики и поэтому был костёл» [9, с. 15–16].

Далее обратимся к разделу VI «Советское общество в 1920–30-е гг.» В теме «СССР в 1929–1941 гг.: “сталинский социализм”» содержится тема «Раскулачивание», при раскрытии которого це-

лесообразно обратиться к воспоминаниям спецпоселенцев. В начале 1930-х гг. Е. Р. Харина, будучи 8-летним ребенком, вместе с родителями была выслана из Башкирии в Сибирь, в Томскую область. В своей, как она назвала «поэме», автор пишет о выселении в Сибирь: «Вот тридцать третий год настал, / Когда нас растрепали: / Сначала отобрали все, / Потом уже сослали» [9, с. 70]. Несмотря на юный возраст, автор в полной мере ощутил драматичность ситуации: «Я помню всё, как наяву, / ведь 8 лет тогда мне было, / Как на подводах нас везли, / Хоть сердце детское, а тоже ныло» [9, с. 70]. В повествовании содержится описание полной драматизма дороги: «А иногда состав стоял побольше часу, / Как хоронили маму иль дитя, / Тогда все отдыхали, оплакуя несчастных, И чистым майским воздухом дыша» [9, с. 71], трудностей и лишений в местах спецпоселения: «Почти всю весну нас держали / В вонючих томских лагерях, / Больные люди умирали / Их хоронили где попало / И на полях и на лугах» [9, с. 73], «А люди бедные! Куда же им деваться. / Землянки строить взялись они, / И как кроты в сырую землю стали зарываться, / Об этом раньше подумать даже не могли» [9, с. 77]. На страницах своих воспоминай автор показала разные стороны жизни поселка спецпоселенцев Тимофеевка, одного из многих, расположенных на территории Томской области.

В этом же разделе представлена тема «Культурное пространство», в которой содержится вопрос «От обязательного начального образования – к массовой средней школе». Приступая к его рассмотрению, стоит остановиться на сюжете о национальных школах, созданных в 1920–1930-е гг. в рамках политики коренизации и непродолжительное время существовавших в Сибири. Сведения о них слабо сохранились в архивах, что делает свидетельства очевидцев еще более ценными.

Ф. А. Юбин в своих воспоминаниях обращается к белорусским школам, существовавшим в Первомайском районе. Он пишет, что первая школа в Петровске, где преподавание шло на белорусском языке, была открыта в 1925 г. В сюжете, посвященном школам, содержатся фамилии учителей, описываются материальные трудности и школьные успехи. В нем даже приведены стихи на белорусском языке [9, с. 111–113]. Свое повествование он доводит до закрытия школ: «В 1935 г. в Петровской семилетней школе состоялся первый выпуск седьмого класса. Однако вскоре преподавание белорусского языка в школе было отменено» [9, с. 131].

В «Были о родных» содержатся сведения о национальной школе, открытой в селе Чесноки в 1930 г., где преподавание шло на двух языках – украинском и русском. Именно в этой школе получил начальное образование А. А. Малиновский. В одном из сюжетов своего нарратива он так вспоминает свои школьные годы: «Повх был первый мой учитель – / Добрый человек / Дал он мне азы науки / – не забуду век. / «Не цурайся своей мовы» – / – читал Повх букварь. / тетрадь зошитом зовется, / Лютынем январь» [9, с. 52–53].

Обращу внимание, что при рассмотрении вопроса «От обязательного начального образования – к массовой средней школе» воспоминания Ф. А. Юбина являются весьма информативными. Он прошел путь от учителя начальных классов до заведующего Петровской начальной школы (с 1940 г.), а затем, закончив заочно в 1940 г. педучилище в г. Томске и пройдя всю войну, занимал должность директора Петровской семилетней школы (с 1946 г.), Зимовской семилетней школы (с 1949 г.) и Ломовицкой № 1 семилетней школы (с 1953 г.). Ушел на пенсию в 1974 г. Удостоен звания «Ветеран педагогического труда» [9, с. 92]. Истории этих школ он посвятил не одну страницу своих воспоминаний. Приведу небольшой отрывок про Петровскую семилетнюю школу, построенную в 1932 г.: «Первые два года школа имела мало учебно-наглядных пособий, не хватало тетрадей, на классной доске писали комками белой глины. Учащиеся писали на разной оберточной бумаге, газетах, чернила делали из различных красок, по математике решали задачи на грифельных досках. Но это были трудности первые годы. После школа имела в достаточном количестве учебно-наглядных пособий» [9, с. 130–131].

Сведения, относящиеся к разделу VII «Великая Отечественная война. 1941–1945 гг.», в рассматриваемых мемуарах немногочисленны. А. Ф. Юбин поделился воспоминаниями о воскресном дне

22 июня 1941 г., когда он с другом возвращался с охоты: «...на улице не оказалось ни одного человека. Куда же подевались люди, где они? С трудом открыли окно, переоделись и вышли на улицу. На улице встретили старушку, которая шла и плакала, утирала слезу платком. Мы спросили: «Чего бабушка плачешь?» Она отвечает: «Как же, детки, не плакать, на нас немцы напали» [9, с. 134]. Уже на следующий день он вместе с другими односельчанами был отправлен на фронт и вернулся домой в 1945 г. В мемуарах А. Ф. Юбин представил подробные списки погибших и вернувшихся с фронта жителей рассматриваемых деревень [9, с. 148–150].

А. А. Малиновский поведал читателям о совершенно удивительном факте из истории его семьи, связанном с войной. Все его братья, ушедшие на фронт, вернулись домой живыми: «Пять войну прошли с боями / Из братьев из шести, все вернулись / Вам такое нигде не найти / Не зря маме все твердили / – „Это чудо” Ну и дела! / Ты наверно своих деток / Всех в рубашке родила» [9, с. 56].

В сборнике представлен материал и к VIII разделу «Апогей и кризис советской системы. 1945–1991 гг.». В частности, к теме «Поздний сталинизм» (1945–1953 гг.), в рамках которой обсуждаются вопросы влияния последствий войны на советскую систему и общество. Ф. А. Юбин в своих воспоминаниях уделит внимание трудностям послевоенной сибирской деревни: «В колхозе „Червоная зорька“ д. Петровск осталось после войны 5 старых лошадей и несколько рабочих бычков. <...> Пахали землю в основном на бычках женщины и подростки, в деревне не было ни одного работоспособного мужчины, кроме стариков и подростков. <...> Собирали на огородах различные съедобные травы, сушили, толкли в ступках и эту травяную муку примешивали к хлебной муке» [9, с. 150–151].

В рамках данного исследования приведены лишь краткие отрывки из рассматриваемых воспоминаний. Обращение к полнотекстовым документам позволит в большей мере погрузиться в атмосферу разных эпох, почувствовать сопричастность к событиям, происходившим в родных местах.

Как мы видим, требуется дальнейшая работа по обеспечению учебно-методическими материалами курса региональной истории. Представляется, что мемуарные тексты из сборника «Я вам, родные, излагаю быть» являются информативными при изучении следующих разделов по истории России: «Российская империя в XIX – начале XX в.» (темы «Этнокультурный облик империи», «Национально-религиозные особенности»), «Советское общество в 1920–30-е гг.» (темы «СССР в 1929–1941 гг.: “сталинский социализм”», «Культурное пространство»), «Великая Отечественная война. 1941–1945 гг.», «Апогей и кризис советской системы. 1945–1991 гг.» (тема «Поздний сталинизм» (1945–1953 гг.)) и могут стать материалами для хрестоматии по истории Томской области.

Список источников

1. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. URL: <http://www.kommersant.ru/docs/2013/standart.pdf> (дата обращения: 5.03.2023).
2. Маслова Н. Н., Нидерман И. А. Методические подходы к преподаванию региональной истории в современной школе // Преподавание истории в школе. 2021. № 7. С. 21–26.
3. Юровчик С. А. Изучение региональной истории в условиях реализации концепции нового УМК по истории отечества // Педагогический поиск. 2018. № 5. С. 2–4.
4. Актуальные проблемы преподавания истории в различных типах образовательных организаций. Ч. 8 / отв. ред. Л. В. Алексеева. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2021. 134 с.
5. Петрович В. Г. Региональная история: быть или не быть? // Преподавание истории в школе. 2016. Вып. 7. С. 26–29. URL: <http://pish.ru/blog/archives/4340> (дата обращения: 20.03.2023).
6. История Оренбургского края: инновационный учебно-методический комплекс «История». Модуль 5.4: учебное пособие / отв. ред. С. В. Любичанковский. М.: Интеграция: Образование и Наука, 2019. 253 с.
7. Масюкова Н. Г. Преподавание региональной истории в Ставропольском крае // Качество современного образования: традиции, инновации, опыт реализации: сб. материалов VII Всерос. научно-практ. конф. (г. Ставрополь, 26 апреля – 15 мая 2021 года). Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2021. С. 118–121.

8. Инновационный учебно-методический комплекс «История»: учебное пособие для образовательных учреждений РФ: модуль 5.1: история Сибири: история России через историю регионов / отв. ред.: В. А. Зверев, О. М. Хлытина. М.: Интеграция: образование и наука, 2015. 218 с.
9. «Я вам, родные, излагаю быль...»: сб. мемуарных текстов жителей Томской области / сост. Т. А. Гончарова, Г. В. Грошева. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2019. 196 с.
10. Короткова М. В. «Новое краеведение» как современное направление развития музейной педагогики XXI века // Наука и школа. 2018. № 1. С. 100–103.
11. Аранова С. В. Культурологическая тенденция визуализации учебной информации в школьном обучении // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2019. № 193. С. 107–115.

References

1. *Kontseptsiya novogo uchebno-metodicheskogo kompleksa po otechestvennoy istorii* [The concept of a new educational and methodological complex on national history] (in Russian). URL: <http://www.kommersant.ru/docs/2013/standart.pdf> (accessed 05 March 2023).
2. Maslova N. N., Niederman I. A. Metodicheskiye podkhody k prepodavaniyu regional'noy istorii v sovremennoy shkole [Methodological approaches to teaching regional history in a modern school]. *Prepodavaniye istorii v shkole*, 2021, no. 7, pp. 21–26 (in Russian).
3. Yurovchik S. A. Izucheniye regional'noy istorii v usloviyakh realizatsii kontseptsii novogo UMK po istorii otechestva [Study of regional history in the context of the implementation of the concept of a new CMO on the history of the Fatherland]. *Pedagogicheskiy poisk*, 2018, no. 5, pp. 2–4 (in Russian).
4. *Aktual'nye problemy prepodavaniya istorii v razlichnykh tipakh obrazovatel'nykh organizatsiy* [Actual problems of teaching history in various types of educational organizations]. Part 8. Ed. prof. L. V. Alekseeva. Nizhnevartovsk, Nizhnevartovsk State University Publ., 2021. 134 p. (in Russian).
5. Petrovich V. G. Regional'naya istoriya: byt' ili ne byt'? [Regional history: to be or not to be?]. *Prepodavaniye istorii v shkole*, 2016, vol. 7, pp. 26–29 (in Russian). URL: <http://pish.ru/blog/archives/4340> (accessed 20 March 2023).
6. *Istoriya Orenburgskogo kraya: innovatsionnyy uchebno-metodicheskiy kompleks «Istoriya». Modul' 5.4: uchebnoye posobiye* [History of the Orenburg Region: innovative educational and methodological Quality of modern education: traditions, innovations, implementation experience complex “History”. Module 5.4: textbook]. Ed. S. V. Lyubichankovsky. Moscow, Integratsiya: Obrazovaniye i Nauka Publ., 2019. 253 p. (in Russian).
7. Masyukova N. G. Prepodavaniye regional'noy istorii v Stavropol'skom kraye [Teaching regional history in Stavropol Krai]. *Kachestvo sovremennogo obrazovaniya: traditsii, innovatsii, opyt realizatsii: sbornik materialov VII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [The quality of modern education: traditions, innovations, implementation experience: Collection of materials of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference]. Stavropol, SKIRO PC and PRO Publ., 2021. P. 118–121 (in Russian).
8. *Innovatsionnyy uchebno-metodicheskiy kompleks «Istoriya»: uchebnoye posobiye dlya obrazovatel'nykh uchrezhdeniy RF: modul' 5.1: istoriya Sibiri: istoriya Rossii cherez istoriyu regionov* [Innovative educational and methodical complex “History”: textbook for educational institutions of the Russian Federation: module 5.1: the history of Siberia: the history of Russia through the history of regions]. Eds V. A. Zverev, O. M. Khlytina. Moscow, Integratsiya: Obrazovaniye i Nauka Publ., 2015. 218 p. (in Russian).
9. «Ya vam, rodnye, izlagayu byl'...»: sbornik memuarnykh tekstov zhiteley Tomskoy oblasti [“I will tell you, my dear ones, the past ...: a collection of memoir texts of the Tomsk region residents]. Comp. T. A. Goncharova, G. V. Grosheva. Tomsk, Central Scientific and Technical Publishing House, 2019, 196 p. (in Russian).
10. Kороткова М. В. «Novoye kraevedeniye» kak sovremennoye napravleniye razvitiya muzeynoy pedagogiki XXI veka [“New local history” as a modern direction of development of the XXI century museum pedagogy]. *Nauka i shkola – Science and School*, 2018, no. 1, pp. 100–103 (in Russian).
11. Аранова С. В. Kul'turologicheskaya tendentsiya vizualizatsii uchebnoy informatsii v shkol'nom obuchenii [Cultural tendency of visualization of educational information in school education]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena – Izvestiya: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2019, no. 193, pp. 107–115 (in Russian).

Информация об авторе

Гончарова Т. А., кандидат исторических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Goncharova T. A., Candidate of Historical Sciences, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 28.04.2023; принята к публикации 21.02.2024

The article was submitted 28.04.2023; accepted for publication 21.02.2024

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА И ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

Научная статья

УДК 373.2; 373.2.01

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-53-62>

Развитие педагогической системы дошкольного учреждения в современных условиях

*Наталья Юрьевна Щигарцова*¹

¹ *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, tatatereshkova@mail.ru*

Аннотация

Исследуется проблема развития педагогической системы современного детского сада в контексте открытости и инновационности. Рассматриваются синергетические эффекты взаимодействия с организациями-партнерами: повышение качества образования, уровень профессионального развития педагогов. Представлены сущностная характеристика понятия «открытая педагогическая система дошкольного образовательного учреждения» и ее компоненты: содержание образования, роль и функции педагога, инновационная образовательная среда, а также исследование готовности педагогов к созданию инновационной образовательной среды, построению образовательного процесса, в котором учтены мнения, инициативы ребенка, а родитель включен как со-педагог и равноправный участник деятельности. Материалом послужило анкетирование среди воспитателей МАДОУ № 13 г. Томска, воспитателей-слушателей курсов повышения квалификации «Современные технологии в профессиональной деятельности воспитателя» в рамках реализации дополнительной профессиональной программы на базе Томского государственного педагогического колледжа, студентов 3-го курса Томского государственного педагогического колледжа, обучающихся по специальности «Дошкольное образование» с присвоением квалификации «Воспитатель детей дошкольного возраста». Результаты диагностической работы по выявлению трудностей воспитателей в условиях открытой педагогической системы стали отправной точкой в разработке модульной программы развития педагога-воспитателя, включающей последовательно усложняющиеся образовательные задачи и план мероприятий по устранению дефицитов конкретного педагога. Подчеркивается важность новых тенденций в развитии современного детского сада, связанных с пересмотром системы дошкольного образования. Делается вывод о том, что только динамичная открытая педагогическая система современного дошкольного учреждения способна обеспечить гармоничное воспитание и разностороннее развитие личности ребенка.

Ключевые слова: *детский сад, дошкольное учреждение, развитие профессиональных компетенций, интеллектуальное воспитание, открытая педагогическая система, компоненты открытой педагогической системы, дошкольное образование, инновационная образовательная среда, индивидуализация образовательной деятельности*

Для цитирования: Щигарцова Н. Ю. Развитие педагогической системы дошкольного учреждения в современных условиях // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 53–62. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-53-62>

TEACHER TRAINING AND EDUCATIONAL PROBLEMS

Original article

Development of the pedagogical system of a preschool institution in modern conditions

*Natalya Y. Shchigartsova*¹

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, tatatereshkova@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the problem of development of the pedagogical system of a modern kindergarten in the context of openness and innovation. The synergistic effects of interaction with partner organizations are considered - improving the quality of education, the level of professional development of teachers. The essential characteristics of the concept of «open pedagogical system of a preschool educational institution» and its components are presented: the content of education, the role and functions of a teacher, an innovative educational environment, as well as a study of the readiness of teachers to create an innovative educational environment, building an educational process that takes into account the views, initiatives of the child, and the parent is included as a co-teacher and an equal participant in the activity. The material was a survey among educators of MADOU № 13 in Tomsk, educators-listeners of advanced training courses «Modern technologies in the professional activities of an educator» as part of the implementation of an additional professional program on the basis of the Tomsk State Pedagogical College, 3rd year students of the Tomsk State Pedagogical College studying in the specialty «Preschool education» with the qualification «Educator of preschool children». The results of diagnostic work to identify the difficulties of educators in working in an open pedagogical system became the starting point in the development of a modular program for the development of a teacher-educator, including progressively more complex educational tasks and an action plan to eliminate the deficits of a particular teacher. The article emphasizes the importance of new trends in the development of a modern kindergarten, associated with the revision of the system of preschool education. It is concluded that only a dynamic open pedagogical system of a modern preschool institution is capable of ensuring harmonious education and diversified development of the child's personality.

Keywords: kindergarten, preschool, development of professional competencies, intellectual education, open pedagogical system, components of an open pedagogical system, preschool education, innovative educational environment, individualization of educational activities

For citation: Shchigartsova N. Y. Razvitiye pedagogicheskoy sistemy doshkol'nogo uchrezhdeniya v sovremennykh usloviyakh [Development of the pedagogical system of a preschool institution in modern conditions]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2 (54), pp. 53–62. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-53-62>

Переход России к постиндустриальному обществу, его становление обуславливает изменения во всех сферах общественной жизни. Ориентация на человеческий капитал как главную движущую силу экономического сектора, процессы автоматизации, цифровизации, информатизации, глобализации, усиление значимости медиасреды как института социализации, широкий спектр информационно-образовательных ресурсов, технологические изменения открывают новые возможности развития и воспитания личности ребенка, но одновременно несут и различного рода риски.

Современная социокультурная ситуация развития ребенка оказывает влияние не только на условия его жизни и взросления, но и на всю систему образования и воспитания Российской Федерации, которая нуждается в обновлении содержания, методов обучения детей и будущих педагогов,

форматов взаимодействия между детьми и взрослыми, повышении качества образования на всех его уровнях.

Для устойчивого развития социума и экономики в целом принципиально важно обратить внимание на воспитателя современной дошкольной образовательной организации, его личность, саморазвитие, образование, квалификацию, уровень профессиональной подготовки.

Сегодня социализация детей дошкольного возраста становится сложным многогранным процессом, своего рода определенным вызовом для педагога-воспитателя, который должен, с одной стороны, обладать фундаментальными междисциплинарными знаниями на самом высоком уровне, а с другой – уметь фильтровать постоянно обновляющийся поток информации и интегрировать его в образовательную деятельность. Профессиональное образование предполагает наличие у такого педагога следующих компетенций: владение системно-деятельностным, компетентностным подходами [1], умение организовать совместную деятельность взрослых и детей, создавать проблемные ситуации, уходить от позиции транслятора знания к позиции педагога совместной деятельности (Г. Н. Прокументова, С. И. Поздеева), работать в ситуации многозадачности и действовать в постоянно изменяющихся условиях. В профессиональном стандарте обозначен перечень компетенций (универсальные, общепрофессиональные, профессиональные), которыми должен обладать каждый выпускник педагогического вуза или колледжа. Но на федеральном, региональном, муниципальном уровнях нет единой системы оценивания универсальных компетенций, к которым, на наш взгляд, нужно добавить еще одну – понимание феномена современного детства и умение с ним работать. Требовательные взрослые, реализуя исключительно свои амбиции, ждут определенных успехов, достижений своих детей, нарушая естественные границы детского поведения. Ситуация усугубляется отсутствием свободного времени не только для игр на улице и дома, но и для нормального общения в кругу семьи. В связи с этим в дошкольном образовании актуализируются вопросы содержательного взаимодействия взрослых и детей, приобретения детьми опыта социализации на высоком уровне, проявления осознанной родительской позиции, обогащения детского развития (А. В. Запорожец).

Дошкольное детство – это не только определенный этап в жизни ребенка и его семьи, подготовка к переходу на следующую ступень образования, но и будущее государства, поэтому пристальное изучение всех сторон, сфер, уровней детства – это исследование будущего человечества, которое начинается сегодня. Кроме того, современный период дошкольного образования характеризуется высокой степенью интенсивности, динамичности, вот почему в фокусе внимания политиков, философов, бизнесменов, специалистов самого широкого спектра социальной жизни находятся дошкольное детство и особенности развития ребенка-дошкольника.

Семья – это первый социальный институт, в котором закладываются основы интеллектуального и физического воспитания, формируется понимание моделей общественных отношений, поведенческих, морально-этических норм, основы нравственности, культуры, духовности. С опытом, приобретенным в семейных условиях, ребенок приходит в детский сад.

Дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) – часть единой системы образования, реализующей цели и ценности, что и другие образовательные учреждения, среди которых: создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности, совершенствование содержания образования и воспитания за счет внедрения новых методик и технологий преподавания, формирование системы управления качеством образования, развитие программ воспитания и др. [2]. С другой стороны, решая общие задачи системы российского образования, деятельность ДОУ ориентирована в большей степени на воспитание и развитие ребенка. Кроме того, принципиально важным становится процесс создания наилучших условий для индивидуализации обучения и воспитания детей: каждый ребенок должен иметь возможность комфортно развиваться интеллектуально, духовно, эстетически, физически, а также в полной мере реализовывать не только свои способности и потенциал, но и подготовиться к предстоящей жизни в социуме.

П. Д. Успенский, журналист и философ, еще в начале двадцатого века обратил внимание на тот факт, что личность начинается с того, что физически появляется в жизни, на основании эмоций, движений, заботы, внимания близких развивается и совершенствуется и только после этих этапов физически, эмоционально и активно развивается интеллект [3].

В работах по изучению и развитию интеллекта отечественных и зарубежных ученых (Г. Ю. Айзенк, У. Штерн, Д. Векслер, А. Бине, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, Д. Б. Эльконин, Б. М. Теплов и др.) отражаются различные подходы к определению понятий «интеллектуальное развитие» и «интеллектуальное воспитание». В вопросах определения и конкретизации этих понятий сложно поставить точку, так как поиски исследователей, причастных к этой теме, продолжают. Мы считаем, что интеллектуальное развитие и интеллектуальное воспитание – не тождественные дефиниции, а являются взаимосвязанными компонентами всех педагогических систем.

Под интеллектуальным развитием мы понимаем «формирование к овладению и пользованию различными типами мышления: эмпирическим, образным, теоретическим, конкретно-историческим, диалектическим в их единстве» [4]. Аналитические навыки, развитая коммуникативная культура, владение основными научными знаниями, умение критически мыслить – все это является частью интеллектуального развития и базисом для формирования целостной картины мира ребенка и умения выразить свое отношение к явлениям природы и окружающей действительности, труду, ценностям.

Вслед за М. А. Холодной, российским психологом, доктором психологических наук, профессором, мы считаем, что интеллектуальное воспитание – это «создание условий для совершенствования интеллектуальных возможностей каждого ребенка за счет обогащения его ментального опыта на основе индивидуализации учебного процесса и внешкольной деятельности» [5].

Известный ученый в области педагогики и психологии дошкольного образования Н. Н. Подьяков считал, что общая задача исследования проблемы интеллектуального воспитания детей дошкольного возраста – «разработка особого содержания обучения, овладение которым позволило бы детям успешно ориентироваться в областях окружающей действительности, с которыми им приходится сталкиваться ежедневно» [6].

В этой связи педагогу-воспитателю важно индивидуализировать процесс воспитания дошкольника с учетом его возможностей и ресурсов независимо от исходных интеллектуальных способностей, создавая условия для проявления инициативы, самостоятельности, личного запроса на конкретное знание, удовлетворения потребности в воспитании и обучении.

Принимая во внимание значимость процессов развития ребенка как базиса для формирования его будущего интеллектуального капитала, современные дошкольные образовательные учреждения пересматривают систему образования и ее компоненты: содержание, образовательную среду, формы, методы обучения и воспитания, роль и функции педагогов, родителей, детей, их позиции в образовательном процессе.

Особое значение приобретают исследования, описывающие научный потенциал традиционных и инновационных подходов и методов дошкольного образования, возможность применения их в практике педагога-воспитателя. Кроме того, эффективность процесса разностороннего развития личности ребенка, его интеллектуальное воспитание, социализация, самореализация, творческая активность, инициативность зависят и от того, насколько открытой и гибкой является педагогическая система дошкольного учреждения и результативно выстроено взаимодействие между семьей, дошкольным образовательным учреждением и социальными партнерами (школы, университеты, музеи, библиотеки, клубы, общественные организации, учреждения дополнительного образования, культуры, здравоохранения, местной власти и пр.). Этот факт обязывает всех участников образовательных отношений по-иному посмотреть на качество образования и воспитания детей.

Систему дошкольного образования необходимо строить на принципах открытости науке, культуре, обществу и, признавая ее ключевое значение для устойчивого развития общества, интегрировать в систему непрерывного образования. Но на сегодняшний день не сформировано понятие «открытая педагогическая система современной дошкольной организации», научные представления об этом виде системы отсутствуют, нет единого понимания процесса ее моделирования, четких критериев оценивания, индикаторов, характеризующих качественное функционирование. В реальной практике такая система формируется спонтанно, отдельными обособленными компонентами, из которых выстроить работающую систему в ДОО невозможно. Кроме того, недостаточно изучено влияние открытой педагогической системы современного ДОО на развитие дошкольников.

В настоящее время открытая педагогическая система понимается как «открытая социальная система, адекватно реагирующая на изменения образовательных потребностей населения; как социальный институт, регулирующий свободный доступ к научной информации и овладению комплексом профессиональных знаний в течение всей жизни человека; как образование, обеспечивающее вариативный выбор форм и методов обучения и т. д.» [7].

Р. Рюттингер, немецкий исследователь, считает, что открытая система «способна реагировать “открытостью” как в стабильной, так и в изменяющейся среде; представляет собой систему “сильную”» [8]. В данном случае имеется в виду, что сильные системы открыты как внешнему миру, так и внутри своей системы.

Г. В. Залевский, советский и российский психолог, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, считает характерным признаком открытой системы «переходы от авторитаризма к авторству, от рефлексной к рефлексивной, поисково-активной исследовательской позиции, от директивного управления к порождению и соорганизации инициатив». Таким образом, по мнению автора, происходит переход к внедрению в практику разных моделей и форм взаимодействия взрослых и детей [9].

Исследование педагогической системы муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 13 города Томска (МАДОУ № 13) показало, что во взаимодействии с партнерами создаются проекты, оказывающие влияние на разностороннее развитие обучающихся, обеспечивающие повышение качества образования и уровень профессионального развития педагогов. Например, МАДОУ № 13 является региональным ресурсным центром НИИ системных исследований РАН по апробации и внедрению основ алгоритмизации и программирования для дошкольников и младших школьников в цифровой образовательной среде «Пиктомир». В рамках соглашения о взаимодействии сторон внедряется образовательная программа для детей, создается методическая база в сфере технического образования, а повышение профессионального уровня педагогов происходит через обучающие семинары и мастер-классы.

На сегодняшний день действуют 16 договоров о сотрудничестве с организациями-партнерами, что свидетельствует о прочной связи педагогической системы МАДОУ № 13 с внешней средой. С другой стороны, мы выявили характерную связь и внутри педагогической системы между ее элементами – три корпуса одного учреждения, их педагогические коллективы, детские группы, административно-управленческий персонал, методический совет, проектно-творческие группы. Материалы исследования позволили зафиксировать следующее наблюдение: «информация, материал, запрос, поступившие в открытую педагогическую систему МАДОУ № 13 из внешней среды, перерабатываются исключительно в интересах ребенка и взрослого и для решения задач образования и воспитания, а затем уходят обратно во внешний мир, тем самым обновляя и обогащая его. Результатом такой синергии становятся внутренние изменения, которые происходят как в самой педагогической системе, так и в ее субъектах – педагогах и воспитанниках» [10].

Радикально новой становится и роль педагога дошкольного учреждения: «наряду с пониманием традиционных российских ценностей (Т. А. Костюкова) педагог должен быть готов к открытому

педагогическому действию (Г. Н. Прокументова), организующей деятельности (А. К. Дусавицкий), партнерской позиции (Н. В. Репкина, В. В. Репкин), позиции фасилитатора (К. Роджерс)» [11].

Педагог современного дошкольного учреждения – это партнер, наставник, проводник в многогранный мир знаний, он открывает и расширяет границы образовательного пространства, обогащает содержание образования, обеспечивая свободный доступ для всех участников образовательного процесса, внедряет современные средства обучения, воспитания и коммуникации: технологии дистанционного обучения, облачные технологии, компьютерные обучающие системы, интернет-платформы, ИКТ-технологии (электронные учебники, пособия, энциклопедии, справочники, тренажеры и программы тестирования, такие как система «VOTUM», интерактивная доска). Благодаря этим средствам расширяется спектр интерактивных образовательных программ, происходит ведение электронной базы данных, создаются группы в социальных сетях, реализуется совместная работа педагогов и родителей [12].

В связи с этим уровень подготовленности педагога в открытой педагогической системе должен быть достаточно высок, так как именно педагог выбирает инструменты переработки «внешнего», что поступает в педагогическую систему ДОУ, преломляет это в мировоззрении ребенка, встраивает в систему работы и образовательную программу [10].

В МАДОУ № 13 основная образовательная программа предполагает особый характер взаимодействия взрослых и детей, организацию образовательного процесса, основанного на принципах гуманизма, открытости, рефлексивности, а также продуманные процессы создания системы гибкого планирования и инновационной образовательной среды. За основу примем следующую трактовку.

Инновационная образовательная среда – это «открытая система, которая аккумулирует в себе организационно-педагогические, процессуально-технологические, информационные ресурсы, обеспечивает инновационность как способ и механизм формирования компонентов педагогической культуры, формирование субъектной позиции обучающихся и содержательное изменение форм, методов» [13].

Сегодня высказывание итальянского педагога Л. Малагуцци о том, что среда – это третий учитель, крайне актуально и вместе с тем приобретает новый смысл, так как наличие «работающей» инновационной образовательной среды ДОУ – один из основных показателей качественного дошкольного образования. Но в реальной практике дошкольных учреждений фиксируются сложности с концептуальным видением такой среды и механизмами ее создания, хотя педагоги проявляют высокий интерес к процессам ее проектирования и трансформации. На наш взгляд, это связано с тем, что образовательная среда часто создается интуитивно, без учета контингента детей, особенностей ДОУ, специфики социокультурных и других факторов, рассматривается как условие, а не как средство воспитания и развития детей.

В этой связи возникают закономерные вопросы: как сделать образовательную среду инновационной и развивающей? что такое система гибкого планирования и хотят ли педагоги в ней работать?

Для ответов на эти вопросы в октябре-ноябре 2020 г. мы провели анкетирование среди воспитателей МАДОУ № 13 (79 человек, из которых 15 имели статус «молодой специалист»), воспитателей – слушателей курсов повышения квалификации «Современные технологии в профессиональной деятельности воспитателя» в рамках реализации дополнительной профессиональной программы на базе Томского государственного педагогического колледжа (38 человек), студентов 3-го курса Томского государственного педагогического колледжа (ТГПК), обучающихся по специальности «Дошкольное образование» с присвоением квалификации «Воспитатель детей дошкольного возраста» (31 человек).

В анкете был вопрос о готовности педагогов к созданию инновационной образовательной среды, построению образовательного процесса, в котором слышен «голос» ребенка, учтены его мнения, инициативы, а родитель включен как со-педагог и равноправный участник деятельности.

Результаты опроса выявили наличие затруднений в реализации такого подхода к построению образовательного процесса у молодых специалистов МАДОУ № 13, у 92 % воспитателей – слушателей курсов, у 87 % опрошенных студентов.

Респонденты (11 % педагогов МАДОУ № 13, 94 % воспитателей-слушателей курсов, 97 % опрошенных студентов) также отметили сложности в организации развивающей, трансформируемой, полифункциональной, инновационной предметно-пространственной среды.

Низкий процент наличия затруднений педагогов МАДОУ № 13 объясняется действующей в учреждении модели наставничества, системы внутреннего роста сотрудников, а также успешной реализацией социально-гуманитарного проекта МАДОУ № 13 «Ценностная зрелость педагога дошкольного образовательного учреждения».

Проведенная диагностическая работа по выявлению трудностей у воспитателей стала отправной точкой в разработке модульной программы развития педагога-воспитателя (рисунок).

В рамках каждого модуля программы формируется компетенция педагога-воспитателя, которая обеспечивает качество дошкольного образования: обучающийся осваивает индивидуальную программу, состоящую из отдельных модулей, включающих последовательно усложняющиеся образовательные задачи и план мероприятий по устранению дефицитов конкретного педагога. Наставник является разработчиком данной программы, обеспечивает входной и промежуточный контроль, что позволяет корректировать ее и управлять процессом обучения.

Для ликвидации дефицитов других групп респондентов было предпринято следующее.

Воспитатели – слушатели курсов были приглашены 24 ноября 2020 г. на Межрегиональный семинар-погружение «Динамика развития дошкольного образования с учетом реализации требований ФГОС ДО» (организатор – МАДОУ № 13), анкета обратной связи показала, что данный семинар имел практико-ориентированную направленность и был полезен для его участников.

Важным результатом исследования можно считать совместную партнерскую разработку проекта МАДОУ № 13 и Томского государственного педагогического колледжа «Наставничество педагогов будущего» и заключение соглашения о сотрудничестве и взаимодействии, целью которого стало внедрение адаптивных практико-ориентированных и гибких образовательных программ в практическое обучение студентов специальности 44.02.01 «Дошкольное образование».

В ходе этого проекта высококвалифицированные специалисты детского сада осуществляли лонгитюдное практическое обучение будущих воспитателей с использованием наиболее эффективных методик, применяемых в образовательном процессе МАДОУ № 13.



Рис. Модульная программа развития педагога-воспитателя

В это же время были разработаны образовательные программы профессионального модуля «Коммуникативная культура воспитателя» и «Взаимодействие с родителями и сотрудниками образовательного учреждения» для обучения студентов непосредственно в стенах колледжа [14].

Ожидаемым социально-экономическим эффектом проделанной системной работы стал приход выпускников ТГПК на рабочие места в МАДОУ № 13: 2021 г. – 4 человека, 2022 г. – 7 человек.

Данные материалы исследования позволяют сделать вывод о том, что педагогическая система МАДОУ № 13 открыта внешнему миру, динамична, административно-управленческий и педагогический персонал находятся в гибкой позиции, а организация инновационной деятельности, решение задач ее развития, обмен опытом, транслирование и тиражирование новых идей, методов и качественных результатов являются приоритетными для этой дошкольной организации.

Таким образом, можно утверждать, что в открытой педагогической системе современного дошкольного учреждения образовательный процесс, построенный с учетом интереса детей и их инициативы, способен обеспечить гармоничное воспитание и развитие личности ребенка, удовлетворить потребности в когнитивном, эмоциональном, физическом, социально-коммуникативном развитии. Это обуславливает необходимость серьезной исследовательской деятельности по анализу и прогнозированию ситуации в сфере дошкольного образования с учетом временных параметров и инновационных тенденций.

Список источников

1. Цигулева О. В., Абакумова Н. Н., Поздеева С. И. Гуманитарные характеристики человеческого капитала в контексте компетентностного подхода к образованию // *Язык и культура*. 2022. № 57. С. 292–307.
2. Министерство просвещения Российской Федерации // Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about> (дата обращения: 24.08.2023).
3. Успенский П. Д. *Tertium organum*. Ключ к загадкам мира. М.: Т8, 2020. 452 с.
4. Вишнякова С. М. *Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
5. Холодная М. А. *Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учебное пособие для вузов*. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 334 с.
6. Подьяков Н. Н., Говоркова А. Ф. *Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника*. М.: Педагогика, 1985. 200 с.
7. Онокой Л. С. *Открытое образование в современной России: социологическая концепция и модель: дис. ... д-ра пед. наук*. М., 2004. 292 с.
8. Рюттингер Р. *Основы предпринимательства*. М.: Эком, 1992. 240 с.
9. Залевский Г. В. *Психология личности: фиксированные формы поведения: учеб. пособие для вузов*. 2-е изд. М.: Юрайт, 2023. 306 с.
10. Щигарцова Н. Ю. Особенности развития открытой педагогической системы современного дошкольного учреждения // *Информация и образование: границы коммуникации INFO'23: сб. науч. тр. № 15 (23) / под ред. А. А. Темербековой, И. В. Соловкиной*. Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2023. С. 179–180.
11. Поздеева С. И. *Концепция развития открытого совместного действия педагога и ребенка в начальной школе: дис. ... д-ра пед. наук*. Томск, 2015. 393 с.
12. Мейран С., Терешкова Н., Гач О. *Цифровой детский сад как эффективный вектор развития современной образовательной организации // Инновации в образовании: концепции, проблемы, перспективы (29–30 октября 2019 г.): материалы V Междунар. научно-практ. конф. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2020. С. 192–197.*
13. Качалов Д. В. *Концепция формирования педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей в инновационной образовательной среде*. М.: Академия естествознания, 2011. 157 с.
14. Брюханцева Н. В., Щигарцова Н. Ю. *Идеалы социума и становление открытой педагогической системы всех уровней образования // Сб. ст. участников Всерос. научно-практ. конф. с международным участием «VII Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности» (Казань, 24–25 марта 2022 г.)*. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2022. С. 15–20.

References

1. Tsiguleva O. V., Abakumova N. N., Pozdeyeva S. I. Gumanitarnye harakteristiki chelovecheskogo kapitala v kontekste kompetentnostnogo podkhoda k obrazovaniyu [Humanitarian characteristics of human capital in the context of a competency-based approach to education]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2022, no. 57, pp. 292–307 (in Russian).
2. Ministerstvo prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii [Ministry of Education of the Russian Federation]. *Natsional'nyy proekt «Obrazovaniye»* [National project “Education”] (in Russian). URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about> (accessed 24 August 2023).
3. Uspenskiy P. D. *Tertium organum. Klyuch k zagadkam mira* [Tertium organum. The key to the mysteries of the world]. Moscow, T8 Publ., 2020. 452 p. (in Russian).
4. Vishnyakova S. M. *Professional'noye obrazovaniye: slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika* [Vocational education: Dictionary. Key concepts, terms, actual vocabulary]. Moscow, NMTs SPO Publ., 1999. 538 p. (in Russian).
5. Kholodnaya M. A. *Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya: uchebnoye posobiye dlya vuzov* [Psychology of intelligence. Research paradoxes: textbook for universities]. Moscow, Yurayt Publ., 2023. 334 p. (in Russian).
6. Podd'yakov N. N., Govorkova A. F. *Razvitiye myshleniya i umstvennoye vospitaniye doshkol'nika* [Development of thinking and mental education of a preschooler]. Moscow, Pedagogika Publ., 1985. 200 p. (in Russian).
7. Onokoy L. S. *Otkrytoye obrazovaniye v sovremennoy Rossii: sotsiologicheskaya kontseptsiya i model'. Dis. dokt. ... ped. nauk* [Open education in modern Russia: sociological concept and model. Diss. doct. of ped. sci.]. Moscow, 2004. 292 p. (in Russian).
8. Ryuttinger R. *Osnovy predprinimatel'stva* [Fundamentals of entrepreneurship]. Moscow, Ekom Publ., 1992. 240 p. (in Russian).
9. Zalevskiy G. V. *Psikhologiya lichnosti: fiksirovannyye formy povedeniya: uchebnoye posobiye dlya vuzov* [Psychology of personality: fixed forms of behavior: a textbook for universities]. Moscow, Yurayt Publ., 2023. 306 p. (in Russian).
10. Shhigartsova N. Yu. Osobennosti razvitiya otkrytoy pedagogicheskoy sistemy sovremennogo doshkol'nogo uchrezhdeniya [Features of the development of an open pedagogical system of a modern preschool institution]. *Informatsiya i obrazovaniye: granitsy kommunikatsii INFO'23: sbornik nauchnykh trudov pod redaktsiyey A. A. Temerbekovoy, I. V. Solovkinoy*. Gorno-Altayskiy gosudarstvennyy universitet. Gorno-Altask: BIC GAGU Publ., 2023, no. 15 (23), pp. 179–180 (in Russian).
11. Pozdeyeva S. I. *Kontseptsiya razvitiya otkrytogo sovmestnogo deystviya pedagoga i rebyonka v nachal'noy shkole. Dis. dokt. ped. nauk* [Concept of development of open joint action of a teacher and a child in primary school. Diss. doct. of ped. sci.]. Tomsk, 2015. 393 p. (in Russian).
12. Meyran S., Tereshkova N., Gach O. Tsifrovoy detskiy sad kak effektivnyy vektor razvitiya sovremennoy obrazovatel'noy organizatsii [Digital kindergarten as an effective vector for the development of a modern educational organization]. *Innovatsii v obrazovanii: kontseptsii, problemy, perspektivy: materialy V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Innovations in education: concepts, problems, prospects: Materials of the V International scientific and practical conference]. Tomsk, Publishing House of the Tomsk State Pedagogical University Publ., 2020. Pp. 192–197 (in Russian).
13. Kachalov D. V. *Kontseptsiya formirovaniya pedagogicheskoy kul'tury u studentov vuza – budushchikh uchiteley v innovatsionnoy obrazovatel'noy srede* [The concept of the formation of pedagogical culture among university students – future teachers in an innovative educational environment]. Moscow, Academy of Natural Sciences Publ., 2011. 157 p. (in Russian).
14. Bryuhkantseva N. V., Shhigartsova N. Yu. Idealy sotsiuma i stanovleniye otkrytoy pedagogicheskoy sistemy vsekh urovney obrazovaniya [The ideals of society and the formation of an open pedagogical system at all levels of education]. *Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya s mezhdunarodnym uchastiem «VII Andreevskiy chteniye: sovremennyye kontseptsii i tekhnologii tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti»* [Collection of articles by participants of the All-Russian scientific and practical conference with international participation “VII St. Andrew’s Readings: modern concepts and technologies of creative self-development of the individual”]. Kazan, Kazan University Press Publ., 2022. Pp. 15–20 (in Russian).

Информация об авторе

Щигарцова Н. Ю., магистр управления персоналом, аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Shchigartsova N. Yu., master of human resources management, postgraduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 11.01.2023; принята к публикации 21.02.2024

The article was submitted 11.01.2023; accepted for publication 21.02.2024

Научная статья
УДК 376
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-63-74>

Ценностные ориентации как основа инклюзивной компетентности учителя

*Ольга Владимировна Чеботарёва*¹

¹ *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, ochebotareva@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-7298-3323*

Аннотация

Рассматривается вопрос феномена педагогических ценностей в проекции инклюзивного образования и их роль в формировании инклюзивной компетентности педагогов. Изучены факторы развития инклюзивного образования и их значение в формировании инклюзивной компетентности учителей. Выделены тенденции развития инклюзивного образования, которые обусловлены увеличением количества детей-инвалидов и осознанием особенностей инклюзивного процесса участниками образовательных отношений. Основное внимание в работе автор акцентирует не только на необходимости предоставления возможности совместного обучения учащихся с особенностями развития и нормотипичных детей, но и на результативность инклюзивного процесса. Представлены результаты опроса педагогов общеобразовательных школ Ямало-Ненецкого автономного округа, проведенного с целью выявления трудностей внедрения и адаптации процесса обучения школьников в условиях инклюзии. Рассмотрено место системы ценностей в процессе формирования инклюзивных компетенций учителей. Классификация педагогических ценностей адаптирована в соответствии с принципами инклюзивного образования. Описана система взаимосвязи образовательных ценностных ориентиров и компетенций, формируемых педагогами в процессе понимания, осознания и принятия принципов инклюзивного образования. В работе представлена классификация ценностей в проекции инклюзивного образования и сопоставлена с инклюзивными компетенциями. Обозначена взаимосвязь между педагогическими ценностями, формирующимися при работе в условиях инклюзии, и инклюзивными компетенциями, которые нарабатываются учителями, руководствуясь соответствующими принципами и применяя на практике ценностные установки. Автором акцентировано внимание на сложностях, которые возникают в процессе применения практических навыков инклюзивных компетенций учителем в образовательном процессе.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, педагогические ценности, инклюзивная компетентность, школьники с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья*

Для цитирования: Чеботарёва О. В. Ценностные ориентации как основа инклюзивной компетентности учителя // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 63–74. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-63-74>

Original article

Core pedagogical values as the basis of inclusive teacher competence

*Olga V. Chebotareva*¹

¹ *Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, ochebotareva@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-7298-3323*

Abstract

The article is devoted to the phenomenon of pedagogical values in the projection of inclusive education and their role in the formation of inclusive competence of teachers. The factors of the development of inclusive education and their role in the formation of inclusive competence of teachers are studied. The paper highlights the trends in the development of inclusive education, which are

caused by an increase in the number of disabled children and awareness of the features of the inclusive process by participants in educational relations. The author focuses not only on the need to provide opportunities for joint education of students with special needs and normotypic children, but also on the effectiveness of the inclusive process. The results of a survey of teachers of secondary schools of the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug conducted to identify difficulties in implementing and adapting the learning process of schoolchildren in the conditions of inclusion are presented. The place of the value system in the process of formation of inclusive competencies of teachers is considered. The classification of pedagogical values is adapted in accordance with the principles of inclusive education. The system of interrelation of educational value orientations and competencies formed by teachers in the process of understanding, awareness and acceptance of the principles of inclusive education is described. The paper presents the classification of values in the projection of inclusive education and is compared with inclusive competencies. The interrelation between pedagogical values that are formed when working in conditions of inclusion and inclusive competencies that are developed by teachers, guided by the relevant principles and applying values in practice, is indicated. The author focuses on the difficulties that arise in the process of applying practical skills of inclusive competencies by a teacher in the educational process.

Keywords: *inclusive education, pedagogical values, inclusive competence, students with disabilities*

For citation: Chebotareva O. V. Tsennostnye orientatsii kak osnova inkluzivnoy kompetentnosti uchitelya [Core pedagogical values as the basis of inclusive teacher competence]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2 (54), pp. 63–74. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-63-74>

В XXI в. общество больше, чем когда-либо, стремится к тому, чтобы создать мир с равными условиями для всех людей, независимо от их расы, нации, происхождения, пола, возраста и многих других характеристик, значимых для социума. К таким относятся и возможности здоровья человека, ограничения, появившиеся вследствие врожденных или приобретенных недугов, болезней, травм. Реакция общественности на такое явление, как инвалидность, определяется в первую очередь отличиями людей с ОВЗ и без таковых, разницей между социальными ролями, которые они могут исполнять, – эти факторы можно отнести к первичным факторам отличия. Вторичными условиями отличия являются внешние различия, трудности в общении, неприязнь, которую могут испытывать люди из разных категорий друг по отношению к другу, что, разумеется, в корне неправильно. Описанные первичные и вторичные условия отличий в свою очередь влияют на положение людей с инвалидностью в обществе, процесс их адаптации. Данное явление воздействует на все социальные институты, а также сферы деятельности человека, и весьма наглядно модернизации такого рода прослеживаются на примере института образования. Необходимо отметить, что совершенствуются теоретический и практический аспекты, технологии и структуры образовательного процесса, формируются правильные морально-ценностные ориентиры участников обучения (школьников с инвалидностью или ОВЗ и без них, педагогов и учителей, других школьных работников и администрации, родителей учащихся). Для родителей учащихся особенно значимо влияние инклюзивного обучения, ставшего общераспространенной для сферы отечественного образования тенденцией за последние полтора десятилетия. Инклюзивная компетентность и педагогические ценностные ориентиры легли в основу подготовки учителей.

Для определения ключевого термина обратимся к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому под инклюзивным образованием следует понимать «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1, ст. 2 п. 27]. Более подробно понятие «инклюзии» дополнил и раскрыл И. С. Макарьев, определив его как интеграцию ребенка в процесс обучения при исключении влияния ряда факторов, среди которых, помимо прочих, состояние здоровья и уровень развития [2, с. 24]. Таким образом, в качестве главного определяющего критерия процесса инклюзивного образования можно определить возможность совместного

обучения детей с ОВЗ или инвалидностью и детей без них в общеобразовательных организациях. При этом обязательным условием, разумеется, является эффективность и результативность обучения школьников обеих категорий.

Популярность инклюзивного образования в наше время объясняется целями и результатами этого процесса. В первую очередь это возможность, которую инклюзия предоставляет детям с недугами или травмами, затрудняющими их жизнь и деятельность, стать полноценными членами общества. Обучение в школах на равных условиях с другими учениками-сверстниками позволяет им социализироваться, адаптироваться к требованиям общества и запросам окружающих и научиться компенсировать недуги. В то же время инклюзивное образование является одним из наиболее крупных направлений педагогики, на развитие и повсеместное внедрение которого ежегодно выделяется большое количество ресурсов. Стремление соответствовать мировым стандартам способствует совершенствованию и масштабированию данной сферы, и, как следствие, здесь также происходят различного рода изменения и нововведения, оказывающие влияние на участников процесса. Рассмотрим в качестве примера приказ Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог”», который в свое время предопределил новое направление развития как данной области в частности, так и педагогики в целом. Это, безусловно, оказало влияние на сферу образования, установив необходимость формирования у учителей различных компетенций, в частности инклюзивных (как раздела психолого-педагогических навыков). Применение же этих умений на практике может быть представлено разработкой новых образовательных технологий и программ, способствующих эффективной социализации и обучению детей особой категории, формированию у них бытовых навыков, необходимых в повседневности.

В инклюзивном образовании общеобразовательных организаций России имеются тенденции, обусловленные двумя основными условиями. Первое условие – ухудшение статистики детской инвалидности за последние пять лет.

Несмотря на то, что в целом общая численность людей с инвалидностью, проживающих на территории РФ, снижается, количество детей из этой категории, по данным Федерального реестра инвалидов [3], начиная с 2017 года, неустанно растет. За последние пять лет число детей-инвалидов значительно увеличилось – амплитуда составила более чем девяносто тысяч. Важно понимать, что снижение в последние полгода является весьма незначительным на фоне общей отрицательной динамики в течение пяти лет с января 2017 по февраль 2023 г. Таким образом, увеличение числа детей с инвалидностью или ОВЗ является одним из ключевых условий актуализации тенденций, связанных с инклюзивным образованием, внедрением его в общеобразовательных организациях и развитием инклюзивной культуры среди населения.

Вторым условием является вопрос осознания особенностей данного процесса людьми, которым в нем отведена ключевая роль. Понимание педагогами и учителями целей, задач, возможностей и результатов, на которые направлено обучение в условиях инклюзии, позволяет достичь в нем наилучших результатов и максимальной эффективности.

Одним из наиболее важных теоретических аспектов темы инклюзивного образования мы считаем инклюзивные педагогические ценности, которые, как известно, способствуют формированию у учителей инклюзивной компетентности. Определение основных педагогических ценностей позволяет педагогам осознать функции инклюзивного образования и соотнести их с практическими действиями в процессе преподавания, лучше перенять ход мышления детей как с ОВЗ или инвалидностью, так и без них, понять их реакцию на те или иные явления, действия одноклассников, ускорить процесс освоения специальных методов, подходов и техник обучения.

Возникновению основных педагогических ценностей инклюзивного образования предшествовало появление российской нормативно-правовой базы, ориентированной на стремление общества

к гуманистическому развитию, общее повышение правовой грамотности родителей учащихся с особыми образовательными потребностями.

Ценности априори являются одним из разделов теории любого учения. В педагогическом словаре ценности определяются как «идеалы, обращенные в нравственные ориентиры воспитания и обучения: истина, добро, личность, польза, свобода, любовь, торжество, выбор и др. Ценности как предпочтения (или отвержение) идеалов диктуются чувством и принимаются сознанием. Они определяют то, к чему следует стремиться, относиться с уважением, признанием, почтением» [4]. Согласно данному определению, в проекции образования ценности отражают моральные устои и принципы, которых должны придерживаться школьники, педагоги, работники школ и другие субъекты процесса обучения. Это касается как норм поведения в обществе, так и идеалов, формирующих у человека взгляды на различные темы и вопросы. К примеру, осознание школьниками важности получения образования, в частности в условиях совместного обучения с детьми с ОВЗ, можно выделить в качестве одной из образовательных ценностей, формируемых у учащихся педагогом.

Многие педагоги понимают особенности инклюзивного образования, функции педагогических ценностей в данном направлении, однако сложности возникают в процессе применения практических навыков, инклюзивных компетенций, которыми учитель должен владеть и которые должен уметь применять в процессе обучения в условиях инклюзии.

Рассмотрим место системы ценностей в процессе формирования инклюзивных компетенций. Инклюзивные компетенции, как известно, относятся к частным профессиональным педагогическим компетенциям и представляют собой навыки, развиваемые с целью решения конкретной задачи, а именно обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья или инвалидностью совместно с нормотипичными детьми. Формирование инклюзивных компетенций осуществляется в несколько этапов. А. И. Савостьяновым были выделены три последовательных этапа [5]: информационно-ориентировочный, квазипрофессиональный и деятельностный.

Содержание информационно-ориентировочного этапа заключается в развитии интереса к инклюзивному образовательному процессу и изучении его принципов. В процессе квазипрофессионального этапа проводится работа по подготовке к применению полученных знаний на практике. На этих этапах педагоги осознают необходимость и суть инклюзивного процесса, формируют свое отношение к нему и собственные принципы обучения в условиях инклюзии, поэтому инклюзивная компетентность не может быть выработана без понимания учителями инклюзивных образовательных ценностей. В процессе деятельностного этапа происходит практическая работа учителя в условиях инклюзивного класса под контролем учителя-наставника.

Таким образом, можно проследить взаимосвязь между педагогическими ценностями, формирующимися при работе в условиях инклюзии, и инклюзивными компетенциями, которые нарабатываются учителями, руководствуясь соответствующими принципами и применяя на практике ценностные установки. Были рассмотрены различные классификации образовательных ценностей [6, 7] и инклюзивных компетенций [8, 9]. За основу была взята классификация, описанная И. В. Роберт [10], в которой актуальными педагогическими ценностями считаются следующие: гуманистическая ценность, социальная ценность; философско-психологическая ценность; морально-этическая; конвергентная; когнитивно-интеллектуальная.

Гуманистическая педагогическая ценность заключается в воспитательном воздействии знания, доброжелательности к учащемуся, умении понимать ребенка, посылить развивать его способности (В. А. Григорьева-Голубева, И. В. Евграфова).

Гуманистическая инклюзивная ценность обозначает создание специальных комфортных образовательных условий, учитывающих возможности, способности и потребности каждого отдельного человека, в частности детей с ОВЗ или инвалидностью; утверждение достоинства каждой лично-

сти, раскрытие индивидуального потенциала учащегося и направление его способностей на благо общего дела.

Социальные педагогические ценности включают общественную значимость труда педагога, его престижность, возможность общения с коллегами, детьми, занятие любимым делом, возможность получения гарантированной государственной службы (А. И. Бакманова).

Социальная инклюзивная ценность предусматривает признание ценности каждой личности, каждого образованного человека, учитывая его физические и интеллектуальные возможности.

Философско-психологическая педагогическая ценность заключается в саморазвитии, самопреобразовании человеком самого себя, своей системы целей, целевых установок на благо общего дела (С. Н. Касаткина).

Под философско-психологической инклюзивной ценностью понимается восприятие людей с ОВЗ или инвалидностью полноценными членами общества и общение с ними на равных. Формирование данной ценности нуждается в задействовании всего воспитательного потенциала общеобразовательной организации, так как только комплексное воздействие способно решить разностороннюю проблему восприятия особых обучающихся нормотипичными учащимися как «равного себе» и общения с ними на равных.

Морально-этическая педагогическая ценность включает в себя соблюдение педагогической этики, уважительное и внимательное отношение к воспитанникам, умение разрешать возникающие в школе конфликты между учащимися (И. Н. Бойко).

Морально-этическая инклюзивная ценность определяет практические навыки соблюдения общественных норм и правил поведения по отношению к людям особой категории. Воспитательная роль общеобразовательной организации состоит в объяснении школьникам данной ценности на примере ситуаций из повседневности, приведение примеров литературных героев из книг.

Конвергентная педагогическая ценность представляет собой формирование у обучающегося картины мира как единого целого, а не изучение отдельных разрозненных предметов (Т. В. Черниговская), формирование базовых компетенций (М. Richey), введение новых интегрированных по содержанию дисциплин, то есть процесс сближения знаний, форм человеческой деятельности, а также способность работать с неакадемическими коллегами и партнерами по работе (О. В. Жиронкина).

Конвергентная инклюзивная ценность указывает на значимость обучения в условиях инклюзии, в процессе которой происходит сближение образовательной системы с возможностями учащегося, формирование навыков межличностного взаимодействия учащихся друг с другом. В образовательном процессе – слияние ресурсов академической системы образования с коррекционной и получение нового образовательного продукта.

Когнитивно-интеллектуальная педагогическая ценность включает в себя профессиональную мобильность, способность овладеть новыми знаниями, умениями, навыками, адаптацию своей профессиональной деятельности в соответствии с изменением своей профессиональной функции, готовность педагога к самостоятельному повышению своих знаний (Д. В. Дудко).

Когнитивно-интеллектуальная инклюзивная ценность обозначает изучение людей с ОВЗ и нормотипичных учащихся как источника информации, наблюдение за действиями других с целью получения опыта и дальнейшего его применения в жизни.

Данные ценности были рассмотрены в проекции инклюзивного образования. Инклюзивные образовательные ценности отражают взгляды учителей, принципы, которыми они руководствуются при осуществлении инклюзивной педагогической деятельности, а также нормы поведения и мышления, формируемые у школьников в процессе обучения. Применение ценностей на практике означает реализацию отражающих их инклюзивных компетенций.

Гуманистические и социальные ценности формируют соответствующие инклюзивные компетенции: социально и профессионально важные качества личности, учителя понимают возможности

и потребности детей с ОВЗ, формируются верность профессиональным взглядам и соблюдение основ педагогики, организационные и дидактические навыки.

Философско-психологические и морально-этические ценности способствуют формированию педагогического мышления, эмпатии, рефлексии, контролю над эмоциями, перцептивным коммуникативным навыкам, умению позитивно мыслить и мотивировать учащихся на образовательный процесс.

Конвергентные и когнитивно-интеллектуальные ценности содействуют приобретению соответствующей теоретической базы и опыта работы в условиях инклюзии, профессиональной направленности личности, организационным, дидактическим, академическим и конструктивным навыкам.

В табл. 1 представлена классификация ценностей И. В. Роберт в проекции инклюзивного образования и сопоставлена с инклюзивными компетенциями, выделенными М. В. Баулиной [11].

Таблица 1

Соответствие инклюзивных педагогических ценностей и их содержания инклюзивным компетенциям учителей

Педагогические ценности	Содержание инклюзивных педагогических ценностей	Соответствующие инклюзивные компетенции
Гуманистическая педагогическая ценность включает воспитательное воздействие знания	Создание специальных комфортных образовательных условий, учитывающих возможности, способности и потребности каждого отдельного человека, в частности учащихся с ОВЗ или инвалидностью	Социально и профессионально важные качества личности; понимание возможностей и потребностей детей с ОВЗ; верность профессиональным взглядам и соблюдение основ педагогики; организационные навыки; дидактические навыки
Социальная педагогическая ценность охватывает общественную значимость труда педагога	Осознание ценности каждого образованного человека и его роли в обществе с учетом его физических и интеллектуальных возможностей	
Философско-психологическая педагогическая ценность – саморазвитие, самообразование личности	Восприятие личностей с ОВЗ или инвалидностью полноценными членами (единицами) общества и общение с ними на равных; формирование данных принципов равноправия у обучающихся	Педагогическое мышление; эмпатия; рефлексия; контроль над эмоциями; перцептивные навыки; коммуникативные навыки; умение позитивно мыслить и настраивать учащихся
Морально-этическая педагогическая ценность – соблюдение педагогической этики, уважение к личности обучающегося	Осознание и соблюдение общественных норм и правил поведения по отношению к людям особой категории; объяснение школьникам данной ценности на примере ситуаций из повседневности	
Конвергентная педагогическая ценность – формирование целостной картины мира	Ценность обучения в условиях инклюзии	Приобретение соответствующей теоретической базы и опыта работы в условиях инклюзии; профессиональная направленность личности; организационные навыки; дидактические навыки; академические навыки; конструктивные навыки
Когнитивно-интеллектуальная педагогическая ценность – способность овладеть новыми знаниями, умениями, навыками	Изучение людьми с ОВЗ и нормотипичных друг друга как источника информации, наблюдение за действиями других с целью получения опыта и дальнейшего его применения в жизни	

Состояние ситуации в сфере образования отражает результаты опроса, проведенного специалистами Уральского государственного педагогического университета С. Н. Бездетко, Г. Г. Зак, Е. В. Каракуловой, Г. К. Труфановой, А. В. Цыганковой, респондентами которого стали учителя школ, а также студенты данных специальностей [12]. По результатам опроса ключевыми были вопросы, отражающие восприятие и понимание работниками сферы образования процесса инклюзивного образования, а также умение применять эти принципы на практике. Как показал опрос, будущие учителя практически не имеют представления об обучении детей в условиях инклюзии и все необходимые теоретические и практические навыки будут формироваться у педагогов уже непосредственно при работе. При этом наиболее вероятно то, что осознание всей важности и содержания инклюзивного образования, освоение инклюзивных компетенций на практике методом проб и ошибок пагубно может отразиться на учащих как с ОВЗ, так и без таковых, их психологическом состоянии и даже системе ценностей и мировоззрения.

Таким образом, описанные выше факторы являются наиболее значимыми в вопросе актуальности инклюзивного образования в современной общеобразовательной организации. Необходимость доработки и внедрения инклюзивного образования в систему образования, обусловленной ухудшением динамики численности детей с инвалидностью, подразумевает и целенаправленное развитие данной отрасли, например, совершенствование уже существующих программ обучения. В первую очередь необходимо повышение квалификации педагогов и учителей общеобразовательных учреждений и формирование у них инклюзивной компетентности. Несмотря на положительные результаты опроса студентов УрГПУ, проблема инклюзивного образования все еще остается малоосвоенной среди начинающих учителей, но если практические навыки выпускники педагогических специальностей могут наработать, то вопрос теоретических знаний, понимания основ и подходов остается открытым.

Для оценки уровня теоретической подготовки с упором на понимание ценностно-ориентационной функции инклюзивного образования был проведен опрос учителей общеобразовательных школ Ямало-Ненецкого автономного округа, участие в котором приняли 36 человек. Опрос предполагал закрытые вопросы и заранее подобранные ответы и полуструктурированный вопрос, в котором были как заранее подобранные варианты ответов, так и ответ, подразумевающий свой вариант (табл. 2).

Таблица 2

Содержание опроса и предполагаемые ответы

№ п/п	Вопрос	Предполагаемые ответы
Знакомы ли Вы с процессом инклюзивного образования и его особенностями?		
1		Я могу дать определение данному понятию, знаю его практические особенности, имею опыт работы в условиях инклюзии. Я могу дать определение данному понятию, знаю его особенности, но не имею опыта работы в таких условиях. Я примерно понимаю значение данного понятия и знаю отдельные его составляющие. Я не знаком с данным понятием
Что такое, в Вашем понимании, инклюзивная компетентность?		
2		Компетенции, позволяющие педагогу эффективно исполнять свои обязанности в условиях смешанного класса. Показатель и фактор профессионального развития учителей. Интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности обучающихся и обеспечивая включение ребенка с ОВЗ в среду общеобразовательного учреждения и создание условий для его развития и саморазвития. Новое направление развития сферы отечественного образования. Все вышеперечисленное. Свой вариант. Затрудняюсь ответить

№ п/п	Вопрос	Предполагаемые ответы
Какой педагог должен обладать инклюзивной компетентностью?		
3		<p>Каждый.</p> <p>Только те педагоги, кто преподает в классах совместного обучения детей с ОВЗ или инвалидностью и без таковых.</p> <p>Только те педагоги, чья специализация соответствует данной задаче.</p> <p>Только те педагоги, кто хочет расширить свою квалификацию.</p> <p>Педагоги не должны быть инклюзивно компетентными</p>
Считаете ли Вы себя инклюзивно компетентным педагогом?		
4		<p>Да.</p> <p>Нет.</p> <p>Затрудняюсь ответить</p>
Имеете ли Вы специальное (дефектологическое) образование?		
5		<p>Да.</p> <p>Нет.</p> <p>Затрудняюсь ответить</p>
Понимаете ли Вы смысл понятия «образовательные ценности» и их роль в процессе инклюзивного образования?		
6		<p>Понимаю как значение термина, так и его роль в инклюзивном образовательном процессе.</p> <p>Могу дать определение понятию образовательных ценностей, но не могу сказать, какую роль они выполняют в инклюзивном образовании.</p> <p>Примерно понимаю понятие и функции инклюзивных образовательных ценностей.</p> <p>Не имею представления о том, что это такое</p>
Какую функцию выполняют педагогические ценности для инклюзивной компетенции?		
7		<p>Ориентационную.</p> <p>Мотивационную.</p> <p>Целеполагающую.</p> <p>Оценочную.</p> <p>Нормативную.</p> <p>Социокультурную.</p> <p>Интеграционную.</p> <p>Адаптивную.</p> <p>Защитную.</p> <p>Познавательную.</p> <p>Экспрессивную.</p> <p>Все вышеперечисленные.</p> <p>Ничего из перечисленного</p>
Какие компетенции являются наиболее значимыми для педагога, работающего в сфере инклюзивного образования?		
8		<p>Знает специфику организации совместного обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками.</p> <p>Знает основы применения психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями.</p> <p>Умеет применять разные формы, методы и средства организации учебно-воспитательной работы с обучающимися с ОВЗ с учетом индивидуальных и типологических особенностей их развития.</p> <p>Владеет умением выявлять необходимость и оказывать адресную помощь обучающимся, в том числе с особыми образовательными потребностями.</p> <p>Применяет формы, методы, приемы и средства организации учебной, коррекционно-развивающей и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями.</p> <p>Владеет технологией отбора необходимого содержания, методов и средств обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ в соответствии с поставленными целями и задачами.</p> <p>Знает особенности психофизического и возрастного развития, особые образовательные потребности разных групп обучающихся.</p>

№ п/п	Вопрос	Предполагаемые ответы
8		<p>Знает основные психолого-педагогические подходы к формированию и развитию безопасной и комфортной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ.</p> <p>Умеет организовывать учебно-познавательную деятельность обучающихся в индивидуальной и групповой форме с учетом их развития.</p> <p>Умеет взаимодействовать с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума.</p> <p>Умеет дифференцированно применять психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные) в организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности с обучающимися с ОВЗ.</p> <p>Разрабатывает индивидуально ориентированные учебные материалы по предмету с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, их особых образовательных потребностей, планирует и проводит индивидуальные и групповые занятия с ними.</p> <p>Владеет специальными методиками и образовательными технологиями обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ</p>

По результатам опроса все респонденты знакомы с инклюзивным образованием: голоса поровну распределились (33,3 %) между вариантами ответов «я могу дать определение данному понятию, знаю его практические особенности, имею опыт работы в условиях инклюзии», «я могу дать определение данному понятию, знаю его особенности, но не имею опыта работы в таких условиях», «я примерно понимаю значение данного понятия и знаю отдельные его составляющие».

При этом участники опроса по-разному понимают термин «инклюзивная компетентность». Больше половины (52,8 %) проголосовало за вариант «компетенции, позволяющие педагогу эффективно исполнять свои обязанности в смешанных классах». Также имели место варианты «показатель и фактор профессионального развития учителей» (5,6 %) и «новое направление развития сферы отечественного образования» (2,8 %). А 36,1 % отметили вариант «все вышеперечисленное» и еще 2,8 % выбрали «свой вариант ответа». Данные по этому вопросу позволяют сделать вывод о том, что более чем у восьмидесяти процентов респондентов (88,9 %) понимание об инклюзивном образовании сформировано на достаточно высоком уровне.

В вопросе о необходимости специализации в сфере инклюзивного образования, по мнению большинства респондентов (83,3 %), «каждый педагог должен быть инклюзивно компетентным». Остальные голоса в данном вопросе распределились между позициями, что инклюзивную компетентность должны развивать «только те педагоги, кто преподает в классах совместного обучения детей с ОВЗ или инвалидностью и без таковых» (11,1 %) и «только те педагоги, чья специализация соответствует данной задаче» (5,6 %).

Большинство учителей понимает и содержание инклюзивной компетентности, и важность обладания ею специалистами как работающими на данный момент в сфере инклюзивного образования, так и нет. Больше половины участников опроса (61,1 %) имеют специальное (дефектологическое) образование, однако лишь 38,9 % считают себя инклюзивно компетентными педагогами. На наш взгляд, такая разница в ответах обусловлена низким уровнем просвещенности респондентов в вопросе о роли образовательных ценностей в процессе ИО – только половина педагогов отметили, что «понимают как значение термина “образовательные ценности”», так и его роль в инклюзивном образовательном процессе».

Остальные голоса распределились между вариантами «могу дать определение понятию образовательных ценностей, но не могу сказать, какую роль они выполняют в инклюзивном образовании» (11,1 %), «примерно понимаю понятие и функции инклюзивных образовательных ценностей» (36,1 %) и «не имею представления о том, что это такое» (2,8 %). В то же время если речь заходит о функциях педагогических ценностей в вопросе формирования инклюзивной компетентности, то все педагоги имеют сформированное мнение (рисунок):



Рис. Результаты опроса о функциях педагогических ценностей в вопросе формирования у педагогов инклюзивной компетентности

Представленные результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что все педагоги имеют представление об инклюзивном образовании, понимание инклюзивной компетентности сформировано на высоком уровне. Поэтому учителя уверены, что «каждый педагог должен быть инклюзивно компетентным». При этом большинство из них имеют дефектологическое образование (61 %), но меньше половины (38,9 %) считают себя инклюзивно компетентными. Причиной тому мы видим недостаточность механизмов, определяющих уровень инклюзивной компетентности учителей общеобразовательных учреждений, низкий уровень просвещенности респондентов в вопросе о роли образовательных ценностей в процессе инклюзивного образования: половина педагогов отметили, что понимают как значение термина «образовательные ценности», так и его роль в инклюзивном образовательном процессе. Образовательные ценностные ориентиры выступают основой инклюзивной компетентности учителей.

Описание взаимосвязи педагогических ценностей в проекции инклюзивного обучения и разъяснение их роли в процессе формирования перечисленных инклюзивных компетенций способствуют решению выявленной посредством опроса педагогов общеобразовательных школ Ямало-Ненецкого автономного округа актуальной для сферы образования проблемы.

Список источников

1. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: принят Госдумой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617?marker=AAG0NP> (дата обращения: 25.03.2023).
2. Макарьев И. С. Краткий словарь системы понятий инклюзивного образования: терминологический словарь. СПб.: СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015. 84 с.
3. Численность детей-инвалидов // Федеральный реестр инвалидов. URL: <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei> (дата обращения: 21.03.2023).
4. Воротникова А. И. Педагогический словарь-справочник. Ч. 1. URL: <https://didacts.ru/termin/cennosti-obrazovaniya.html> (дата обращения: 15.03.2022).
5. Савостьянов А. И. Гуманизация образования: ценностные ориентиры // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. Вып. 5. С. 7–9.
6. Юсупова Е. Б. Этапы формирования ключевых компетенций у будущих социальных педагогов для работы в образовательных учреждениях инклюзивного типа // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. Вып. 23. С. 295–298.
7. Полякова Е. С. Идеологическая идентичность и ценности образования // Современные проблемы науки и образования. 2013. Вып. 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8282> (дата обращения: 26.03.2023).

8. Джумагулова А. Ф. Компетенции педагога в профессиональном инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. материалов IV Междунар. научно-практ. конф. М.: Московский гос. психолого-пед. ун-т, 2017. С. 297–301.
9. Салманова А. Ф. Новые компетенции педагога в условиях реализации инклюзивной практики // Профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, их комплексное сопровождение: сб. метод. материалов, рекомендаций, практик и статей для работников образовательных организаций Межрегиональной и Всероссийской научно-практических конференций по вопросам инклюзивного образования / под ред. С. А. Герасимова, И. З. Сковородкиной, Д. П. Ермолина. Архангельск: Консультационное информационно-рекламное агентство, 2022. С. 150–153.
10. Роберт И. В. Ценности образования периода цифровой парадигмы // Труды международного симпозиума «Надежность и качество». Пенза: ПГУ, 2022. Т. 1. С. 32–34.
11. Баулина М. В. Профессиональная компетенция учителей инклюзивного образования // Вестник Череповецкого гос. ун-та. 2016. Вып. 6. С. 134–136.
12. Бездетко С. Н. Проблема сформированности компетенций у педагогов в области технологий инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2022. Вып. 4. С. 96–110.

References

1. *Federal'nyy zakon № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii»: prinyat Gosdumoy 21 dekabrya 2012 goda: odobren Sovetom Federatsii 26 dekabrya 2012 goda* [Russian Federation. Laws. Federal Law “On Education in the Russian Federation”: dated 29 December 2012 No. 273-FZ] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617?marker=AAG0NP> (accessed 25 March 2023).
2. Makar'ev I. S. *Kratkiy slovar' sistemy ponyatiy inklyuzivnogo obrazovaniya: terminologicheskii slovar'* [A concise dictionary of the system of concepts of inclusive education: a terminological dictionary]. Saint Petersburg, Okhta College Publ., 2015. 84 p. (in Russian).
3. Chislennost' detey-invalidov [The number of disabled children]. *Federal'nyy reestr invalidov* [Federal Register of Disabled People] (in Russian). URL: <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei> (accessed 21 March 2023).
4. Vorotnikova A. I. *Pedagogicheskii slovar'-spravochnik. Chast' 1* [Pedagogical dictionary-reference. Part 1] (in Russian). URL: <https://didacts.ru/termin/cennosti-obrazovaniya.html> (accessed 15 March 2022).
5. Savost'yanov A. I. Gumanizatsiya obrazovaniya: tsennostnye oriyentiry [Humanization of education: value orientations]. *Munitsipal'noye obrazovaniye: innovatsii i eksperiment*, 2010, no. 5, pp. 7–9 (in Russian).
6. Yusupova E. B. Etapy formirovaniya klyuchevykh kompetentsiy u budushchikh sotsial'nykh pedagogov dlya raboty v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh inklyuzivnogo tipa [Stages of formation of key competencies for future social educators to work in inclusive educational institutions]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*, 2011, no. 23, pp. 295–298 (in Russian).
7. Polyakova E. S. Ideologicheskaya identichnost' i tsennosti obrazovaniya [Ideological identity and values of education]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 2013, no. 1 (in Russian). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8282> (accessed 26 March 2023).
8. Dzhumagulova A. F. Kompetentsii pedagoga v professional'nom inklyuzivnom obrazovanii [Competence of a teacher in professional inclusive education]. *Inklyuzivnoye obrazovaniye: preymstvennost' inklyuzivnoy kul'tury i praktiki: sbornik materialov IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Inclusive education: continuity of inclusive culture and practice: collection of materials of the IV International Scientific and Practical Conference]. Moscow, Moscow State Psychological and Pedagogical University Publ., 2017. pp. 297–301 (in Russian).
9. Salmanova A. F. Novye kompetentsii pedagoga v usloviyakh realizatsii inklyuzivnoy praktiki [New competencies of a teacher in the context of the implementation of inclusive practice]. *Professiona'naya orientatsiya lits s ograniченными возможностями здоровья и инвалидностью, ikh kompleksnoye soprovozhdeniye: sbornik metodicheskikh materialov, rekomendatsiy, praktik i statey dlya rabotnikov obrazovatel'nykh organizatsiy Mezhhregional'noy i Vserossiyskoy nauchno-prakticheskikh konferentsiy po voprosam inklyuzivnogo obrazovaniya* [Professional orientation of persons with disabilities and disabilities, their comprehensive support: a collection of methodological materials, recommendations, practices and articles for employees of educational organizations of Interregional and All-Russian scientific and practical conferences on inclusive education]. Eds S. A. Gerasimov,

- I. Z. Skovorodkina, D. P. Ermolina. Arkhangelsk, Konsul'tatsionnoye i informatsionno-reklamnoye agentstvo Publ., 2022. P. 150–153 (in Russian).
10. Robert I. V. Tsennosti obrazovaniya perioda tsifrovoy paradigmy [Values of education of the digital paradigm period]. *Trudy mezhdunarodnogo simpoziuma «Nadezhnost' i kachestvo»* [Proceedings of the international Symposium "Reliability and quality"]. Penza, PSU Publ., 2022. Vol. 1. P. 32–34 (in Russian).
11. Baulina M. V. Professional'naya kompetentsiya uchiteley inklyuzivnogo obrazovaniya [Professional competence of teachers of inclusive education]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Cherepovets State University*, 2016, no. 6, pp. 134–136 (in Russian).
12. Bezdetko S. N. Problema sformirovannosti kompetentsiy u pedagogov v oblasti tekhnologiy inklyuzivnogo obrazovaniya detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoyami [The problem of competence formation among teachers in the field of inclusive education technologies for children with special educational needs]. *Spetsial'noye obrazovaniye*, 2022. no. 4, pp. 96–110 (in Russian).

Информация об авторе

Чеботарева О. В., соискатель кафедры педагогики и управления образованием, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Chebotareva O. V., Applicant of the Department of Pedagogy and Education Management, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 01.09.2023; принята к публикации 21.02.2024

The article was submitted 01.09.2023; accepted for publication 21.02.2024

Научная статья
УДК 371.485; 371.842
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-75-84>

Социальные сети молодежных сообществ: особенности контента

Елизавета Владимировна Маякова¹, Анна Эммануиловна Тер-Григорян²,
Александра Олеговна Блинова³

^{1, 2, 3} Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

¹ mayakovaev@mgpu.ru

² ter-grigoryanaeh@mgpu.ru

³ blinovaao@mgpu.ru

Аннотация

Социальные сети стали неотъемлемой частью нашей жизни, и молодежь – одна из самых активных групп на этих платформах. Цифровая среда существенно изменила формат коммуникаций, формируя иную коммуникационную культуру. Отобраны и изучены действующие площадки для онлайн-коммуникации: ВКонтакте, Одноклассники, Telegram, YouTube, составлен перечень формальных молодежных сообществ, выявлены типы, критерии отбора и специфика их формирования. На основе проведенных экспертных интервью с заместителями директоров по воспитательной работе, советниками по воспитанию, кураторами школ и колледжей определены молодежные сообщества, осуществляющие взаимодействие с образовательными организациями в рамках воспитательной работы через социальные сети: Российское движение детей и молодежи «Движение первых», Общероссийская общественная организация «Российский союз молодежи», Всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое общественное движение «Юнармия», Всероссийский конкурс «Большая перемена», Всероссийское общественное движение «Волонтеры Победы», Мосволонтер, Юные инспекторы движения России. Проанализированы официальные страницы/каналы молодежных сообществ в социальных сетях с целью выявления особенностей контента и деятельности сообществ, представлена сравнительная таблица характеристик молодежных сообществ в социальной сети «ВКонтакте» по разработанным критериям. В заключении авторами были сделаны выводы о том, что ВКонтакте является самой востребованной социальной сетью среди молодежных организаций; мессенджер Telegram в основном полностью дублирует его содержание; основной контент, отражающий деятельность организаций офлайн, включает: новости о конкурсах, акциях, проведенных мероприятиях, посты, освещающие активность молодежных организаций вне рамок мероприятий и конкурсов; наибольший отклик у подписчиков вызывают викторины и голосования. Полученные результаты позволяют сделать выводы о возможности использования социальных сетей в построении воспитательного процесса в образовательных организациях.

Ключевые слова: социальные сети, воспитательная работа, контент, молодежные сообщества, молодежные организации

Для цитирования: Маякова Е. В., Тер-Григорян А. Э., Блинова А. О. Социальные сети молодежных сообществ: особенности контента // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 75–84. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-75-84>

Original article

Social networks of youth communities: content features

Elizaveta V. Mayakova¹, Anna E. Ter-Grigorian², Aleksandra O. Blinova³

^{1, 2, 3} Moscow City University, Moscow, Russian Federation

¹ mayakovaev@mgpu.ru

² ter-grigoryanaeh@mgpu.ru

³ blinovaao@mgpu.ru

Abstract

Social networks have become a part of our lives and young people are one of the most active groups on these platforms. The digital environment has significantly changed the format of communications, forming a different communicative culture. The authors of the article identified and studied the existing platforms for online communications: VKontakte, Odnoklassniki, Telegram, YouTube, made a list of formal youth communities, defined types, selection and their formation. Youth communities were identified based on expert interviews with the school directors' assistants on educational work, educational advisers, curators of schools and colleges. They are the Russian Movement of Children and Youth, "The Movement of the First", the Russian public organization Russian Youth Union, Russian children's and youth military-patriotic public movement "Yunarmiya", Russian competition "Big break", the Russian public movement "Volunteers of Victory", Mosvolonter, Young inspectors of Russia. These organizations interact with schools and colleges within educational work through the social networks. The authors analyzed the statistical pages of the youth communities in the social networks, in order to identify the features of the content and activities of communities; presented a comparative table of the characteristics of youth communities in the social network "VKontakte" according to the developed criteria. In conclusion, the authors found that "VKontakte" is the most popular social network among youth organizations; messenger «Telegram», basically, completely duplicates its content; the main content reflecting the activities of offline organizations includes news about competitions, promotions, events, posts that highlighting the activity of youth organizations; quizzes and votes have the greatest response from subscribers. The results allow to make conclusions about the possibilities of using social networks in building the educational work in educational organizations.

Keywords: social networks, educational work, youth communities, youth organizations, content

For citation: Mayakova E. V., Ter-Grigorian A. E., Blinova A. O. Sotsial'nye seti molodezhnykh soobshchestv: osobennosti kontenta [Social networks of youth communities: content features]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2 (54), pp. 75–84. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-75-84>

Воспитание является частью педагогического процесса в образовательных организациях, осуществляющих реализацию образовательных программ на ступенях среднего общего образования и среднего профессионального образования, направлено на реализацию государственного заказа на качественное образование в современных условиях.

Принятая Стратегия развития в Российской Федерации до 2025 г. и Закон Президента РФ о воспитательной составляющей образования предполагают определить «воспитание как деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма и гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, к закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа РФ, к природе и окружающей среде» [1].

Предпринятые на государственном уровне шаги повлекли за собой формирование команд воспитания, куда должны входить заместитель директора по воспитательной работе, советник дирек-

тора по воспитанию, социальный педагог, классные руководители, педагог-психолог, кураторы. Все участники команды решают ряд воспитательных задач, в том числе связанных с коммуникативной активностью детей и молодежи в социальных сетях, сопровождение этой активности.

В настоящее время активное общение и коммуникации между подростками и молодыми людьми часто осуществляется опосредованно, в коммуникационных виртуальных сетях, в которых формируются молодежные формальные и неформальные сообщества. Общение молодежи в социальных сетях стало новой формой коммуникации не только для каждого молодого человека в отдельности, но и для его взаимоотношений со сверстниками [2]. В настоящее время большинство подростков предпочитают проводить время в социальных сетях, которые являются во многих случаях источником «хорошего настроения» [3]. Находясь в социальных сетях, подростки организуют свой досуг, узнают последние новости и наблюдают за лентой мероприятий.

Существуют разнообразные направления и формы воспитательной работы в цифровой образовательной среде [4]. В образовательных организациях наблюдается присутствие социальных сетей в образовательной деятельности и воспитательной работе с подростками.

Организация воспитательной работы в школах и колледжах связана со взаимодействием с социокультурной средой как формой общения человека с окружающим обществом, в результате которого формируется мировоззрение обучающихся. В образовательных организациях, осуществляющих реализацию программ на ступенях среднего общего образования и среднего профессионального образования, разработаны и реализуются программа и план по воспитательной работе, в который в том числе входит взаимодействие с формальными молодежными объединениями (организациями, движениями). Это зарегистрированные структуры с существующей четко прописанной структурой власти, правилами поведения, фиксированным членством. Формальные молодежные объединения могут быть официальными (созданы различными государственными структурами) и неофициальными (созданы посредством низовой инициативы с дальнейшей формализацией) [5].

В рамках исследования Лаборатории образовательных инфраструктур НИИ УГО Московского городского педагогического университета изучались молодежные сообщества, организации и объединения, которые активно взаимодействуют со школами, в том числе посредством социальных сетей и интернет-платформ.

Критериями отбора молодежных сообществ для исследования их взаимодействия с образовательными организациями в контексте исследования стали:

1. Формальные сообщества.
2. Число участников от 100 000 человек.
3. Наличие региональных подразделений или нескольких подразделений в столичном регионе.
4. Сообщества, ориентированные на социальную, патриотическую, досуговую, волонтерскую и внеклассную деятельность.
5. Сообщества представлены в интернете (имеют свои сайты и страницы в социальных сетях).
6. Имеющие четко определенную социальную миссию.
7. Пропагандирующие формирование активной гражданской и патриотической позиции или другие социально значимые общественные темы (здоровый образ жизни, экология, культура, волонтерство и т. п.).

В рамках исследования были проведены экспертные интервью с заместителями директоров по воспитательной работе, советниками по воспитанию, кураторами московских школ и организаций среднего профессионального образования. Согласно данным, полученным в результате экспертных интервью с сотрудниками школ, основное взаимодействие выстраивается со следующими сообществами:

- «Росмолодежь» [6];
- «Российское движение детей и молодежи»: будьдвигении.рф [7];

- «Российский союз молодежи»: ruu.ru [8];
- «Юнармия»: yunarmy.ru [9];
- «Большая перемена»: bolshayaperemena.online [10];
- «Российское движение школьников» (РДШ): рдш.рф [11];
- «Волонтеры Победы»: волонтерыпобеды.рф [12];
- «Мосволонтер»: mosvolonter.ru [13];
- «Юные инспекторы»: юидроссии.рф [14].

Воспитательная работа проводится в онлайн- и офлайн-форматах. Для подготовки и организации основных форм воспитательной работы первичная информация поступает через социальные сети, распространяется от директора к заместителям, далее кураторам, классным руководителям и к детям [15]. Созданные социальные группы являются открытыми, всегда можно увидеть информацию об организации или итогах проведения мероприятия.

Для анализа контента и деятельности молодежных сообществ в социальных сетях были отобраны и изучены действующие площадки для онлайн-коммуникации в нашей стране – две крупнейшие российские социальные сети «ВКонтакте» [16] и «Одноклассники» [17], а также популярный мессенджер Telegram [18] и самый известный в мире видеохостинг YouTube [19].

«ВКонтакте». Самая популярная социальная сеть в России. Данная социальная сеть стала полноценным социальным пространством, проникающим в повседневную жизнь молодых граждан [20]. В сети находятся более 82 млн человек ежемесячно, поэтому данный ресурс можно использовать для рекламы разных брендов. Сайт дает возможности разным компаниям создавать группы и публичные страницы для размещения новостей, публикации фотографий, видео, аудиозаписей, организовывать трансляции в режиме реального времени. Сайты на странице можно создавать, используя специальный конструктор. Возможности таргетированной рекламы помогают привлечь пользователей из разных сообществ. Возраст аудитории варьируется от 15 до 45 лет. Социальное медиа «ВКонтакте» также служит аккумулятором информационных потоков гражданско-политической направленности [21].

«Одноклассники». Социальная сеть насчитывает более 40 млн пользователей, которые на 10–15 лет старше аудитории «ВКонтакте» и Telegram. Средний возраст аудитории 30–60 лет. В «Одноклассниках» присутствует строгая модерация и отличается эта сеть отсутствием «спамеров» и «ботов». Пользователи этой сети не часто переходят на дополнительные сторонние ресурсы. В связи с серьезной модерацией здесь сложно продвигать свои услуги и товары. Но несмотря на все это, доступно создание своего сообщества или группы. Участники социальной сети, составляющие бренды, имеют возможность делать рассылки, тесты, анкеты и делиться фирменными стикерами, подарками. Реклама в сети имеет формат игр, что привлекает покупателей и пользователей.

Telegram. На наш взгляд, самый популярный мессенджер в России сейчас – это Telegram. В нем насчитывается более 700 млн активных участников, средний возраст пользователей от 14 до 50 лет. Сервис позволяет обмен сообщениями, создание тематических каналов и групп. Русскоязычный Telegram имеет 300 тысяч каналов. Если верить статистике, то можно предположить, что каждый пользователь подписан на 10–15 каналов. Большую популярность по подписке принадлежит новостным, развлекательным, образовательным и политическим каналам. Но 75 % от всех пользователей, в том числе подростки и молодые взрослые, узнают новости, используя информацию, размещенную в Telegram. Для того чтобы собрать больше пользователей у себя в группе, нужно быть очень активным и создавать интересный контент.

YouTube. YouTube относится к видеохостинговым сайтам, позволяющим своим пользователям просматривать, делать загрузку и передавать видеоматериалы в прямом эфире. Основная аудитория – публика в возрасте от 18 до 34 лет. Сайт имеет более миллиарда пользователей и предоставляет возможность реализовывать творческие идеи каждого участника, обмениваться мнениями и осуждать их, демонстрировать свои таланты, находить публику по интересам, наблюдать за миро-

выми событиями и мероприятиями, также получать знания, саморазвиваться, реализовывать себя. На платформе пользователи ищут и находят единомышленников по общению на 76 языках мира.

Поиск социальных сетей производился для следующих официальных молодежных сообществ:

Российское движение детей и молодежи «Движение первых». Организация официально представлена в социальной сети «ВКонтакте» и мессенджере Telegram;

Общероссийская общественная организация «Российский союз молодежи»: организация официально представлена в социальной сети «ВКонтакте» и мессенджере Telegram;

Всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое общественное движение «Юнармия». Организация официально представлена в социальной сети «ВКонтакте», мессенджере Telegram, социальной сети «Одноклассники», имеет канал на YouTube;

Всероссийский конкурс «Большая перемена»;

Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников» (РДШ) (организация будет реорганизована путем присоединения к «Движению первых»). Организация официально представлена в социальной сети «ВКонтакте», мессенджере Telegram, имеет канал на YouTube;

Всероссийское общественное движение «Волонтеры Победы». Организация официально представлена в социальной сети «ВКонтакте» и мессенджере Telegram, имеет канал на YouTube;

Мосволонтер. Организация официально представлена в социальной сети «ВКонтакте» и мессенджере Telegram;

Юные инспекторы движения России. Организация официально представлена в социальной сети «ВКонтакте», мессенджере Telegram, имеет канал на YouTube.

По результатам поиска социальных сетей было обнаружено, что каждое из рассматриваемых молодежных сообществ официально и широко представлено в социальной сети «ВКонтакте» (рисунк), а также мессенджере Telegram, некоторые сообщества имеют канал на YouTube, и почти ни одно из них не имеет аккаунтов в «Одноклассниках», что, вероятно, связано с ориентацией данной социальной сети на более возрастную аудиторию.

Для анализа социальных сетей с целью выявления особенностей контента и деятельности молодежных сообществ были определены следующие критерии:

1. Соответствие контента цели, основной тематике, миссии молодежного сообщества.
2. Молодежная ориентированность контента / ориентированность контента на молодежь.
3. Частота обновления контента.
4. Специфика контента:

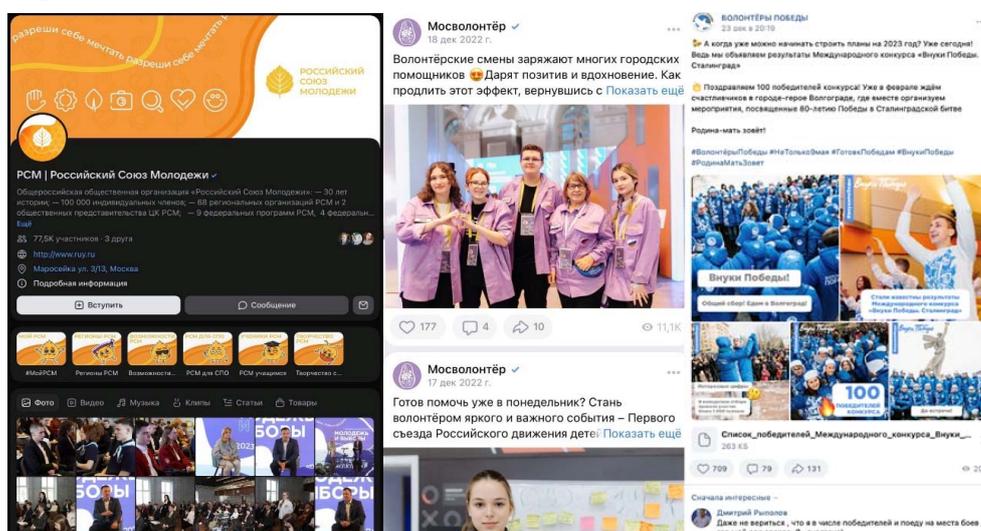


Рис. Фрагменты страниц молодежных сообществ в «ВКонтакте»

Таблица 1
Сравнительные характеристики официальных молодежных сообществ в социальной сети «ВКонтакте» (на момент исследования)

Сообщества	Критерии					Степень вовлеченности аудитории	Количество участвующих в конкурсах, акциях и т.п.
	4			5			
	1	2	3	Специфика контента	Информация, связанная и/или не связанная напрямую с деятельностью сообщества		
	Соответствие контента цели тематике, миссии молодежного сообщества	Молодежная ориентированность контента	Частота обновления контента (количество постов в день)	Контент, отражающий деятельность молодежного сообщества офлайн	Событийность	Иформация, связанная и/или не связанная напрямую с деятельностью сообщества	Количество комментариев под постами, «лайков», репостов
РДМ «Движение первых»	+	+	2-3	+	+	+	100-1500 лайков, до 100 комментариев, до 30 репостов
Российский союз молодежи	+	+	2-3	+	+	+	40-500 лайков, 150-800 комментариев, до 10 репостов
Юнармия	+	+	3	+	+	+	В среднем 110 лайков; до 10 комментариев; 44 репостов
Большая перемена	+	+	3	+	+	+	В среднем 250 лайков, около 20 комментариев, около 30 репостов
РДШ (организация будет реорганизована путем присоединения к «Движению первых»))	+	+	6	+	+	+	400-450 лайков на пост; 17-20 комментариев; 120 репостов
Волонтеры Победы	+	+	2	+	+	+	300-400 лайков; до 5 комментариев; до 20 репостов
Мосволонтер	+	+	1-2	+	+/-	+	60-270 лайков; до 10 комментариев; до 20 репостов
ЮИД	+	+	1	+	+	+	118-150 лайков; 5 комментариев; 55 репостов

4.1. Наличие контента, отражающего деятельность молодежного сообщества офлайн: новости о прошедших мероприятиях, анонсы конкурсов и акций, фотоотчеты и т. п.

4.2. Событийность (контент, созданный специально для соц. сети): конкурсы, акции и т. п., проводимые в социальных сетях.

4.3. Полезная информация, поздравления, видео, лайфхаки и другая информация, связанная и/или не связанная напрямую с деятельностью сообщества.

5. Степень вовлеченности аудитории:

5.1. Количество комментариев под постами, лайков, репостов (отражают «виральность» контента, иными словами, свойство контента широко распространяться без усилий со стороны его автора за счет того, что пользователи сами охотно делятся публикацией с другими).

5.2. Количество участвующих в конкурсах, акциях и т. п.

Результаты анализа социальных сетей по разработанным критериям представлены в таблице.

Таким образом, «ВКонтакте» является самой востребованной социальной сетью среди молодежных организаций. На страницах сообществ в данной социальной сети размещается большое количество разнообразного контента, ведется активная работа с подписчиками. В мессенджере Telegram контент в основном полностью дублируется из сети «ВКонтакте», подписчиков и их активность значительно меньше. Социальная сеть «Одноклассники» практически не используется молодежными сообществами, или контент там публикуется значительно реже.

Самой популярной социальной сетью среди официальных социальных сетей молодежных сообществ является страница «ВКонтакте» сообщества РДДМ «Движение первых».

В социальных сетях проанализированных сообществ можно выделить основные типы контента, отражающие деятельность организаций офлайн: новости о конкурсах и акциях, новости о проведенных мероприятиях; посты, освещающие деятельность молодежных организаций вне рамок мероприятий и конкурсов.

Контент, вовлекающий в деятельность (конкурсы, акции, викторины, опросы), присутствует практически во всех социальных сетях проанализированных сообществ с относительно разным количеством постов, посвященных деятельности молодежных организаций офлайн. Наибольший отклик у подписчиков вызывают викторины и голосования, возможно, из-за простоты условий участия.

Для молодежных сообществ их страницы в социальной сети «ВКонтакте» являются одним из главных и мощных ресурсов по привлечению и информированию молодежи, вовлечению ее в деятельность сообщества, а также площадкой для объединения представителей сообщества из разных регионов.

Социальные сети молодежных сообществ ведутся на высоком профессиональном уровне командой разнопрофильных специалистов в соответствии с индивидуальным узнаваемым стилем оформления, бренд-буком.

Список источников

1. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся». Ст. 2, п. 2. URL: <https://rg.ru/documents/2020/08/07/ob-obrazovanii-dok.html> (дата обращения: 02.06.2023).
2. Панченко И. М. Социальные сети как новая форма коммуникации: польза или опасность для общества? // Социология науки и технологий. 2018. № 2. С. 86–94. doi: 10.24411/2079-0910-2018-10006 (дата обращения: 15.05.2023).
3. Рогач О. В., Фролова Е. В. Анализ влияния социальных сетей на современных подростков: ключевые проблемы и деструктивные последствия // Вестник Пермского ун-та. Философия. Психология. Социология. 2022. № 2. С. 305–314. doi: 10.17072/2078-7898/2022-2-305-314 (дата обращения: 15.05.2023).

4. Матушак А. Ф., Павлова О. Ю., Ахкамova Ю. А., Зырянова А. В., Алехина Н. В., Грибачева Н. В., Цилицкий В. С. Сравнение форм воспитательной работы образовательных организаций в цифровом образовательном пространстве и предпочтений обучаемых // *Science for Education Today*. 2022. Т. 12, № 3. С. 7–30. doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2203.01> (дата обращения: 15.05.2023).
5. Иванова Е. В., Барсукова Е. М., Маякова Е. В., Тер-Григорян А. Э. Устойчивые городские сообщества и их взаимодействие с социальными институтами // *UniverCity: Города и Университеты: сб. ст. / под ред. С. Н. Вачковой, Н. И. Кондратьевой*. Вып. 6. М.: Грин Принт, 2022. С. 23–40.
6. Росмолодежь. URL: <https://fadm.gov.ru/> (дата обращения: 15.05.2023).
7. Российское движение детей и молодежи «Движение первых». URL: <https://будьдвигении.рф> (дата обращения: 15.05.2023).
8. Общероссийская общественная организация «Российский союз молодежи». URL: <https://ruy.ru> (дата обращения: 15.05.2023).
9. Всероссийское детско-юношеское движение «Юнармия». URL: <https://yunarmy.ru> (дата обращения: 15.05.2023).
10. Большая перемена. URL: <https://bolshayaperemena.online> (дата обращения: 15.05.2023).
11. Российское движение школьников. URL: <https://xn--d1axz.xn--p1ai/рдш.рф> (дата обращения: 15.05.2023).
12. Всероссийское общественное движение «Волонтеры Победы». URL: <https://xn--90abhd2amfbbjx2jf6f.xn--p1ai/волонтерыпобеды.рф> (дата обращения: 15.05.2023).
13. Мосволонтер. URL: <https://mosvolonter.ru/o-nas> (дата обращения: 15.05.2023).
14. Юные инспекторы движения России. Официальный сайт. URL: <https://xn--d1ahba2alia5i.xn--p1ai/юидроссии.рф> (дата обращения: 15.05.2023).
15. Пронина Н. А. Роль социальных сетей в системе воспитания школьников // *Новые технологии*. 2011. № 1. С. 174–179.
16. Социальная сеть «ВКонтакте». URL: vk.com (дата обращения: 15.05.2023).
17. Социальная сеть «Одноклассники». URL: ok.ru (дата обращения: 15.05.2023).
18. Мессенджер «Telegram». URL: telegram.org (дата обращения: 15.05.2023).
19. Видеохостинг «YouTube». URL: <https://www.youtube.com/> (дата обращения: 15.05.2023).
20. Панич Н. А., Мороз Н. А. Репрезентация жизненного мира молодежи в социальных сетях // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2020. № 4 (72). С. 54–58.
21. Домбровская А. Ю. Репрезентация гражданской активности российской молодежи в социальных медиа // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2021. № 6. С. 203–225. doi: [10.14515/monitoring.2021.6.2012](https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.6.2012).

References

1. *Federal'nyy zakon ot 31 iyulya 2020 g. N 304-FZ «O vnesenii izmeneniy v Federatsionnyy zakon "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" po voprosam vospitaniya obuchayushchikhsya»* [Federal Law of July 31, 2020 No. 304-FZ "On amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation" on issues of education of students]. Article 2, p. 2 (in Russian). URL: <https://rg.ru/documents/2020/08/07/ob-obrazovaniidok.html> (accessed 02 June 2023).
2. Panchenko I. M. Sotsial'nye seti kak novaya forma kommunikatsii: pol'za ili opasnost' dlya obshchestva? [Social networks as a new form of communication: benefit or danger to society?]. *Sotsiologiya nauki i tekhnologii – Sociology of science and technology*, 2018, no. 2, pp. 86–94 (in Russian). doi: [10.24411/2079-0910-2018-10006](https://doi.org/10.24411/2079-0910-2018-10006) (accessed 15 May 2023).
3. Rogach O. V., Frolova E. V. Analiz vliyaniya soetsial'nykh setey na sovremennykh podrostkov: klyuchevye problemy i destruktivnye posledstviya [Analysis of social networks for modern teenagers: main problems and destructive consequences]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya – Bulletin of the Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, 2022, no. 2, pp. 305–314 (in Russian). doi: [10.17072/2078-7898/2022-2-305-314](https://doi.org/10.17072/2078-7898/2022-2-305-314) (accessed 15 May 2023).
4. Matushak A. F., Pavlova O. Yu., Akhkamova Yu. A., Zyryanova A. V., Alekhina N. V., Gribacheva N. V., Tsilititskiy V. S. Sravneniye form vospitatel'noy raboty obrazovatel'nykh organizatsiy v tsifrovom obrazovatel'nom prostranstve i predpochteniy obuchaemykh [A comparative analysis of moral education forms in the digital learning environment within educational settings and students' preferences]. *Science for Education Today*,

2022, vol. 12 (3), pp. 7–30 (in Russian). doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2203.01> (accessed 15 May 2023).

5. Ivanova E. V., Barsukova E. M., Mayakova E. V., Ter-Grigoryan A. E. Ustoychivye gorodskiyе soobshchestva i ikh vzaimodeystviye s sotsial'nymi institutami [Sustainable urban communities and their interaction with institutions]. *UniverCity: Goroda i Universitety: sbornik statey* [UniverCity: Cities and Universities: collection of articles]. Eds S. N. Vachkova, N. I. Kondrat'eva. Vol. 12. Issue 6. Moscow, Grin Print Publ., 2022. P. 23–40 (in Russian).
6. *Rosmolodezh* (in Russian). URL: <https://fadm.gov.ru/> (accessed 15 May 2023).
7. *Rossiyskoye dvizheniye detey i molodezhi «Dvizhenie pervykh»* [Russian movement of children and youth “Movement of the First”] (in Russian). URL: <https://будвьдвигении.рф> (accessed 15 May 2023).
8. *Obshcherossiyskaya obshchestvennaya organizatsiya «Rossiyskiy soyuz molodezhi»* [All-Russian public organization “Russian Youth Union”] (in Russian). URL: <https://ruy.ru> (accessed 15 May 2023).
9. *Vserossiyskoye detsko-yunosheskoye dvizheniye «Yunarmiya»* [All-Russian children’s and youth movement “Yunarmiya”] (in Russian). URL: <https://yunarmy.ru> (accessed 15 May 2023).
10. *Bol'shaya peremena* [Big change] (in Russian). URL: <https://bolshayaperemena.online> (accessed 15 May 2023).
11. *Rossiyskoye dvizheniye shkol'nikov* [Russian movement of schoolchildren] (in Russian). URL: <https://xn--d1axz.xn--p1ai/рдш.рф> (accessed 15 May 2023).
12. *Vserossiyskoye obshchestvennoye dvizheniye «Volontery Pobedy»* [All-Russian public movement “Volunteers of Victory”] (in Russian). URL: <https://xn--90abhd2amfbbjx2jf6f.xn--p1ai/волонтерыпобеды.рф> (accessed 15 May 2023).
13. *Mosvolonter* (in Russian). URL: <https://mosvolonter.ru/o-nas> (accessed 15 May 2023).
14. *Yunye inspektory dvizheniya Rossii* (in Russian). URL: <https://xn--d1ahba2alia5i.xn--p1ai/юидроссии.рф> (accessed 15 May 2023).
15. Pronina N. A. Rol' sotsial'nykh setey v sisteme vospitaniya shkol'nikov [The role of social networks in the system of education of schoolchildren]. *Novye tekhnologii – New Technologies*, 2011, no. 1, pp. 174–179 (in Russian).
16. *Sotsial'naya set' «VKontakte»* (in Russian). URL: vk.com (accessed 15 May 2023).
17. *Sotsial'naya set' «Odnoklassniki»*. URL: ok.ru (accessed 15 May 2023).
18. *Messendzher «Telegram»*. URL: telegram.org (accessed 15 May 2023).
19. *Videokhotsting «YouTube»*. URL: <https://www.youtube.com/> (accessed 15 May 2023).
20. Panich N. A., Moroz N. A. Reprezentatsiya zhiznennogo mira molodezhi v sotsial'nykh setyakh [Representation of youth life in social networks]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika – Society: sociology, psychology, pedagogy*, 2020, no. 4 (72), pp. 54–58 (in Russian).
21. Dombrovskaya A. Yu. Reprezentatsiya grazhdanskoй aktivnosti rossiyskoй molodezhi v sotsial'nykh media [Representation of the Russian Youth Civil Activity in Social Media]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsial'nye peremeny – Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2021, no. 6, pp. 203–225 (in Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.6.2012>

Информация об авторах

Маякова Е. В., кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Московский городской педагогический университет (2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, Москва, Россия, 129226).

Тер-Григорян А. Э., научный сотрудник, Московский городской педагогический университет (2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, Москва, Россия, 129226).

Блинова А. О., младший научный сотрудник, Московский городской педагогический университет (2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, Москва, Россия, 129226).

Information about the authors

Mayakova E. V., Candidate of Pedagogic Sciences, Leading Researcher of the Laboratory of Educational Infrastructures, Moscow City University (Vtoroy Sel'skokhozyaystvenny proyezd, 4, Moscow, Russian Federation, 129226).

Ter-Grigorian A. E., Research Officer, Moscow City University (Vtoroy Sel'skokhozyaystvenny proyezd, 4, Moscow, Russian Federation, 129226).

Blinova A. O., Research Assistant, Moscow City University (Vtoroy Sel'skokhozyaystvenny proyezd, 4, Moscow, Russian Federation, 129226).

Статья поступила в редакцию 06.06.2023; принята к публикации 21.02.2024

The article was submitted 06.06.2023; accepted for publication 21.02.2024

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 37.01

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-85-94>

О приоритетах образования в контексте глобальных проблем современного мира

Евгений Вячеславович Иванов¹

¹ *Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия, ivanov_evgeniy@mail.ru*

Аннотация

В современном мире происходят серьезные социокультурные изменения и кризисные явления, носящие как локальный, так и глобальный характер. Образование, будучи по своей природе инерционной системой, не успевает за быстроменяющимися событиями, а потому постоянно должно прогнозировать и правильно выстраивать приоритеты своего развития. Исторический и культурологический анализ ситуации в России и странах западной цивилизации позволил выявить серьезные проблемы, которые невозможно решить без активного участия образования. Первая проблема обусловлена кризисом, продвигаемой Западом политикой глобализации и мультикультурализма. Примеры из истории и современности показывают, что приемлемое для одних стран часто становится разрушительным и губительным для других. Следовательно, стремление к общекультурной идентичности можно рассматривать сейчас лишь как очень отдаленную перспективу в эволюционном процессе развития человечества. Приоритетом же образования в наши дни должна стать целенаправленная помощь в осознании растущим человеком и конкретным народом своей культурной идентичности, формирование у них уважительного отношения к культурам других народов и дальнейшее осуществление на данной основе продуктивного межкультурного диалога. Другими глобальными проблемами, решение которых невозможно без деятельного участия образования, являются энергетический и экологический кризисы, а также навязываемая людям с ранних лет потребительская психология. Истоки у этих глобальных проблем общие и не связаны с политическим устройством государств. В истории человечества было как минимум два периода, когда люди оказывались на грани исчезновения. Каждый раз их спасало то, что они находили силы сознательно поменять свой образ жизни и самих себя на основе совместно принятых и общепризнанных ценностей и табу, то есть проявляли себя не только как существа разумные, но и как нравственные, духовные. Данный аспект слабо отражен в обосновании компетентностного подхода и в программных документах об образовании последних лет, принимаемых в России и мире. В русле компетентностного подхода важным приоритетом образования сегодня должно стать развитие у людей экологического сознания и признания приоритета духовных потребностей над потребностями материальными.

Ключевые слова: *приоритеты современного образования, кризис современного образования, глобальные кризисы, культурная идентичность, компетентностный подход*

Для цитирования: Иванов Е. В. О приоритетах образования в контексте глобальных проблем современного мира // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 85–94. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-85-94>

ISSUES OF VOCATIONAL EDUCATION

Original article

On the priorities of education in the context of global problems of the modern world

*Evgeny V. Ivanov*¹

¹ Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russian Federation,
ivanov_evgeniy@mail.ru

Abstract

In the modern world there are serious socio-cultural changes and crisis phenomena of both local and global nature. Education, being an inertial system by nature, cannot keep up with rapidly changing events, and therefore it is constantly necessary to forecast and correctly prioritize its development. Historical and cultural analysis of the situation in Russia and the countries of Western civilization has revealed serious problems that cannot be solved without the active participation of education. The first problem is caused by the crisis of the policy of globalization and multiculturalism promoted by the West. Examples from history and modern times show that what is acceptable for some countries often becomes destructive and destructive for others. Consequently, the pursuit of a common cultural identity can be considered now only as a very distant prospect in the evolutionary process of humanity's development. The priority of education today should be to provide targeted assistance in helping the growing individual and a particular people to realize their cultural identity, to develop in them a respectful attitude towards the cultures of other peoples and, on this basis, to pursue a productive intercultural dialogue. Other global problems that cannot be solved without the active participation of education are the energy and environmental crises and the consumer psychology imposed on people from an early age. The origins of these global problems are common and are not related to the political structure of states. There have been at least two periods in human history when people were on the verge of extinction. Each time they were saved by the fact that they found the strength to consciously change their way of life and themselves on the basis of jointly accepted and universally recognized values and taboos, that is, they showed themselves not only as rational beings, but also as moral and spiritual. This aspect is poorly reflected in the rationale of the competency-based approach and in the program documents on education adopted in Russia and the world in recent years. In line with the competence approach, an important priority of education today should be the development of people's environmental consciousness and recognition of the priority of spiritual needs over material needs.

Keywords: *priorities of modern education, crisis of modern education, global crises, cultural identity, competence approach*

For citation: Ivanov E. V. O prioritetakh obrazovaniya v kontekste global'nykh problem sovremennogo mira [On the priorities of education in the context of global problems of the modern world]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2 (54), pp. 85–94. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-85-94>

Рассматриваемая проблема носит междисциплинарный характер, что и не удивительно, потому как образование оказывает влияние на все сферы жизни. По сути своей оно инерционно и часто не поспевает за теми изменениями, что происходят в конкретном государстве или мире в целом. Отсюда и вытекает необходимость своевременного понимания и определения приоритетов его развития и не только в теоретико-прикладном, но и в глобальном смысле в контексте тех кризисов и угроз, что сегодня встают перед человечеством. Все это требует диалектического рассмотрения данных процессов в их взаимосвязи.

Проблематика, связанная с целями и приоритетами развития образования находится в поле зрения ученых в течение долгого времени, принимая особую актуальность на переходных этапах раз-

вития стран или целых цивилизаций. В историческом аспекте здесь можно вспомнить таких видных педагогов-мыслителей, как: Я. А. Коменский с его идеей создания «пансофической школы»; Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локк с их теориями, соответственно, «естественного воспитания» и «воспитания джентльмена»; К. Д. Ушинский с идеей народности в общественном воспитании; Дж. Дьюи и разработанная им «прагматическая педагогика», занимавшая доминирующее положение в школьной практике США вплоть до начала 60-х годов XX в.; Р. Штайнер и обоснованная им идея построения «трехчленного социального организма», отчасти нашедшая отражение в концепции «вальдорфской школы», и др.

Что касается современных исследований, то в контексте рассматриваемой проблемы можно отметить научные изыскания таких ученых, как: А. И. Субетто, объясняющий ноосферные основания развития образования, науки и культуры в XXI в. [1]; А. Н. Аверин, уделяющий внимание вопросам, связанным с достижением национальных целей по обеспечению глобальной конкурентоспособности российского образования и воспитания [2]; А. С. Писарчик, рассматривающий национальные и внешнеполитические приоритеты государства в условиях глобальных вызовов [3]; М. Н. Певзнер, раскрывающий различные аспекты сущности и возможности управления многообразием в современном обществе и образовательных системах [4], и др.

Целью настоящей статьи является теоретическое осмысление и определение стратегических приоритетов образования в контексте актуальных глобальных проблем современного мира.

В основе представленных материалов лежит предметное изучение работ зарубежных и отечественных ученых, а также отдельных программных документов и фактов, напрямую и опосредованно связанных с темой статьи. Методология исследования построена на базе общенаучных принципов всесторонности и единства исторического и логического. Первый из них предполагает комплексный подход к рассмотрению образования с учетом внешних влияний культурологического, социального, политического и экономического плана. Что касается принципа единства исторического и логического, то он позволяет рассматривать любую педагогическую проблему в ее генезисе с установлением исторических закономерностей и определением возможных перспектив дальнейшего развития. Важным требованием при использовании данных принципов является применение адекватных методов исследования в различных их сочетаниях. В ходе данного научного изыскания в качестве основных использовались компаративный метод, а также методы теоретического и исторического анализа, синтеза и предметной педагогической интерпретации, осуществляемой в логике проводимого исследования.

Изучение различных аспектов современной ситуации в России и странах западной цивилизации позволило выявить серьезные проблемы, которые невозможно решить без активного участия образования, для чего ему необходимо прежде всего четко определиться с главными приоритетами своего развития.

Одна из таких проблем связана с проводимой Западом политикой глобализации и мультикультурализма с присущими им процессами аккультурации и декультурации, происходящими на фоне усиливающегося геополитического противостояния, все больше и больше принимающего цивилизационный характер.

Так, в частности, в последнее время на разных уровнях много внимания уделяют вопросам европейской идентичности, что актуально и для России, хотя бы только потому, что она территориально располагается и в Европе, и в Азии. При этом россияне, проживающие за Уралом, в большинстве своем считают себя европейцами, так как исторически их предки выходцы оттуда, да и сама Россия в течение многих веков в значительной степени была ориентирована на интеграцию с европейской культурой. Достаточно сказать, что у последнего российского императора Николая II было всего 1/64 русской крови, потому как, начиная с XVIII в., активизировались династические браки представителей российской императорской семьи с королевскими дворами Германии, Дании

и других государств. Между тем нельзя забывать, что ранее, в XIII–XV веках, Россия почти двести пятьдесят лет находилась под монголо-татарским игом. По этому поводу даже есть такая весьма известная шутка-поговорка: «Если хорошенько потереть любого русского, то увидишь в нем татарина».

Но как бы там ни было, азиатами себя сегодня в России считают разве что коренные народы российского Приуралья, Сибири, Севера и Дальнего Востока. То есть по большому счету Россия – это европейская страна, но со своим самобытным лицом, обусловленным особенностями историко-культурного развития и географического положения. Не случайно, что ряд отечественных и зарубежных мыслителей отдельно выделяли и рассматривали «славянскую» (Н. Я. Данилевский), «западающую русско-сибирскую» (О. Шпенглер) и «православную христианскую в России» (А. Тойнби) цивилизации.

В наши дни многие отмечают, что в условиях глобализации происходит активное сближение восточного и западного стилей мышления и образа жизни. Однако этот процесс нельзя считать сбалансированным и равноправным. По сути, в последние десятилетия мы переживаем своеобразный новый «крестовый поход» западной цивилизации по продвижению своих традиций и ценностей (демократических, гуманистических, культурных) по всему миру, включая Россию. Они подаются как «общечеловеческие». Между тем исследования в области гуманитарных и социальных наук, а также яркие примеры последних лет в виде неудавшихся попыток насильственной демократизации по западному образцу отдельных азиатских стран наглядно показывают, что хорошо для одних народов, далеко не всегда приемлемо, а порой и губительно для других.

Своеобразной иллюстрацией этому может служить известная европейская басня о слоне и жирафе, пересказанная в одной из своих статей российскими учеными М. Н. Певзнером и П. А. Петряковым. Суть ее такова. Жираф, исходя из своих особенностей, потребностей и представлений, построил удобный и уютный дом с высокими потолками и дверями и пригласил в гости слона. Слон с радостью принял это предложение, однако подойдя к внешне очень красивому дому соседа, дальше порога пройти не смог, так как в дверной проем едва пролезла лишь его голова. Хозяин, увидев такое положение дел, посоветовал гостю постройнить, предложив для этого заняться танцами. Расстроенный слон нехотя согласился да плюс еще сел на диету, однако как ни старался, в дом жирафа так войти и не смог. В конце концов, после ряда безуспешных попыток он понял, что дом, спланированный архитекторами для жирафа, никогда не подойдет для слона [5].

Как видим, с помощью образных символов басня в контексте рассматриваемой проблемы приводит к выводу о том, что нельзя смотреть на людей, где культуры и социальные устройства соответствуют некой, кем-то придуманной норме и «другим». Потому как мы живем в мире многообразия, где и «нормальные», и «другие» образуют единое целое.

В этой связи, говоря о перманентно развивающемся диалоге культур между различными странами и народами, необходимо помнить, что он должен представлять собой не навязывание чужого опыта и ценностей, а равноправное общение и взаимообогащение. Надо иметь в виду, что любая нация даже при сильном давлении извне или же радикальном уходе от собственных историко-культурных истоков в сторону иной идеологии и образа жизни по воле своих правителей, всегда будет стремиться к самосохранению, саморегулируя происходящее посредством декультурации и аккумуляции привнесенных идей и опыта. Однако «при жестком прессинге снаружи и изнутри в этом процессе возможны сбои, из-за чего появляются деформированные, искаженные пласты культуры, вызывающие в обществе ситуацию нестабильности, неуверенности, а в итоге мешающие поступательному движению вперед в исторически заданном направлении» [6, с. 348].

Все это можно увидеть, заглянув вглубь истории, особенно в ее колониальный период, а также в недавние времена, последовавшие вслед за развалом СССР и всего социалистического лагеря. Иными словами, процессы глобализации, продвигаемые Западом, не могут в ближней перспективе

привести к общекультурной идентичности даже народы Европы. Об этом сегодня допустимо говорить только в плане дальнейшего развития эволюционного процесса, главной движущей силой которого должно стать образование. Именно с его помощью возможно обеспечить осознание и понимание человеком и конкретным народом своей культурной идентичности и дальнейшее осуществление на данной основе продуктивного межкультурного диалога. В этом видится один из первых важнейших приоритетов современного образования, требующий серьезного теоретического осмысления и прикладного освоения педагогической наукой и практикой, потому как иначе сейчас нереально осуществить мирное сосуществование и объединение народов для решения проблем планетарного масштаба, угрожающих в наши дни здоровью, да и самой жизни людей на Земле.

Между тем по сей день разработанные Р. Мюллером концепции «глобального гражданства» и «глобальной духовности», нашедшие отражение в движении «Образование для всех», получившие международную поддержку и специфическое содержательное наполнение на одноименных всемирных форумах в Джомтьене (Таиланд, 1990 г.) и Дакаре (Сенегал, 2000 г.), получают дальнейшее развитие, продвигая западные образцы образования и «общечеловеческие» (читай: «западные») ценности, которые признаются важнее национальных интересов и культурных традиций [7].

Но вернемся к глобальным проблемам современности. В текущем веке населению нашей планеты, помимо кризиса мультикультурализма и периодически возникающих экономических кризисов, приходится также сталкиваться с обостряющимися «долгоиграющими» и новыми рисками и вызовами. Пандемия коронавируса, ставшая в течение двух лет безусловным лидером негативных новостей в мире, вроде бы на время отвлекла внимание людей от других глобальных проблем. Однако они никуда не ушли, а, напротив, получили для многих неожиданный синергетический эффект. И это касается не только и не столько техногенных катастроф и участвовавших масштабных и разрушительных природных стихийных бедствий в виде пожаров, наводнений и ураганов. В первую очередь это касается стремительно нарастающих цивилизационных и геополитических конфликтов, приводящих к напряжению в межгосударственных отношениях, санкциям, недобросовестной конкуренции в сфере экономики и беспринципной и безответственной информационной войне, которая вполне может привести к войне реальной и более масштабной, чем то, что происходит сейчас на Украине. Однако очень хочется верить, что подобного не произойдет.

Между тем реальная угроза жизни людей имеет место и без оружия массового поражения. Она не нова, но в XXI в. обретает все более и более явные черты. Обозначим две из них.

Первая угроза – это периодически напоминающий о себе энергетический кризис. Он как будто бы носит исключительно экономический характер, однако несет в себе весьма взрывоопасный дестабилизирующий потенциал. С одной стороны, стремление к его разрешению побуждает ученых разных стран к активным поискам альтернативных источников энергии, что, безусловно, позитивно, так как способствует развитию науки не в разрушительном, а в прогрессивно-созидательном направлении. С другой же стороны, количество необходимых для жизни исчерпаемых природных ресурсов из года в год в мире уменьшается, сосредоточившись в недрах отдельных богатых в этом плане государств, что может спровоцировать очередную борьбу за передел мира и не только политико-экономическими, но и военными средствами.

Вторая угроза носит еще более глобальный характер и обусловлена нарастающим экологическим кризисом (истощение природных ресурсов, загрязнение атмосферы и водоемов, уменьшение запасов питьевой воды, резкое изменение климата и т. п.), принимающим размеры планетарного масштаба. Также возможна напрямую связанная с этим массовая неуправляемая миграция населения в поисках еды и чистой воды. И это все на сегодняшний день уже реально угрожает дальнейшему существованию человечества на Земле. Научным подтверждением тому является проведенное для ООН в первой декаде XXI в. исследование ведущих ученых и специалистов из 48 государств

мира. Согласно их выводам, люди сейчас находятся на грани выживания, потому как «для каждого жителя Земли требуется на треть больше ресурсов, чем может дать экосистема планеты» [8, с. 33].

Обозначив глобальные угрозы, следует отметить, что отдельные страны время от времени сталкиваются с локальными проблемами, детерминированными специфической экономической, политической и социокультурной ситуацией. При этом общим для всех в наши дни является постепенное изменение привычного уклада жизни людей в связи с бурным развитием науки и техники, внедрением новых технологий и трансформацией рынка труда. Так, в «Докладе о мировом развитии за 2013 год» Всемирного банка в качестве государственных приоритетов особо выделяется необходимость определения видов занятости с учетом специфических особенностей конкретной страны. При этом в интегрированном виде в качестве ориентиров здесь можно выделить представленный Институтом глобальных исследований МакКинзи (McKinsey Global Institute) список из двенадцати технологий, которые в ближайшее время способны кардинально изменить нашу жизнь. В него вошли: «мобильный интернет; интернет вещей; автоматизация умственного труда; автономные или почти автономные движущие средства; передовая геномика; облачные технологии; хранилища энергии; трехмерная печать; робототехника; материаловедение; новые методы добычи нефти и газа; возобновляемые источники энергии (солнце, ветер, вода и другие)» [9, с. 48]. Вольно или невольно в данном контексте вспоминаются литературные пророчества писателей-фантастов, в частности в отношении создания роботов и искусственного интеллекта, способных заменить человека в различных сферах деятельности и даже подчинить его себе.

Однако мы живем не в рамках художественного вымысла, а в реальности и потому обязаны своевременно и адекватно реагировать на глобальные и локальные угрозы и вызовы в быстро меняющемся современном мире.

Подводя промежуточный итог вышесказанному, можно констатировать, что глобальные кризисы, наряду с локальными кризисными явлениями в отдельных странах, влекут за собой и кризисное состояние современного человека, который, столкнувшись со всеобъемлющей проблемой, как жить дальше, чтобы выжить, вынужден переосмысливать некоторые свои прежние жизненные приоритеты и ценности.

Подобное в истории человечества уже случалось. Но каждый раз, попадая в критическую ситуацию «на грани выживания», грозящую исчезновением предков современного человека, люди находили в себе силы сознательно поменять свой образ жизни и самих себя на основе совместно принятых и общепризнанных ценностей и табу, то есть проявляли себя не только как существа разумные, но и как нравственные и духовные. Можно назвать, по крайней мере, две таких значимых эволюционных перестройки, когда по причине меняющихся внешних условий бытия древние люди в одном случае смогли сформулировать определенные правила совместной жизнедеятельности и следовать им, что их тогда и спасло, а в другом случае, чтобы выжить, совершили важный переход от собирательства к земледелию и приступили к активному созданию собственной культурной среды.

В наши дни все чаще приходится слышать мнение о том, что человечество находится в преддверии очередной перестройки своего эволюционного процесса, так как проблема вымирания людей, пусть даже только по причине вышеуказанных глобальных угроз, опять становится весьма актуальной. И на эту перестройку будут отведены уже не тысячелетия, как в древности, а в лучшем случае сотни, а то и десятки лет [10].

Анализ рассматриваемого вопроса в историческом аспекте показывает, что глобальные проблемы затрагивали народы независимо от их принадлежности к той или иной стране, потому как не зависели от конкретных экономических и политических различий. Эти различия в данном контексте носили частный характер, а в целом движение осуществлялось в одном направлении, способствуя общим негативным тенденциям мирового развития. Примером тому могут служить годы «холодной войны» между так называемыми лагерями социализма и капитализма. Как известно, их тогда воспринимали как непримиримых

антиподов. Однако если сбросить идеологические обертки, то легко увидеть, что в глобальном смысле разницы между ними нет. Так, Советский Союз и его последователи на пути к «коммунистическому светлому будущему» стремились построить общество, где «от каждого по способностям и каждому по потребностям». При этом страны развитого капитализма, перейдя к постиндустриальному обществу, создали, по сути, «общество потребления». Иными словами и те и другие, используя разные политические и социально-экономические механизмы, стремились к одному и тому же: обеспечить возможность людям максимально удовлетворить свои постоянно растущие материальные потребности.

То есть можно констатировать, что с виду непримиримые политические идеологии имеют схожую цель, которая и в наши дни определяет приоритетные ценностные ориентиры и на Западе, и в России [11]. Но здесь возникает вполне резонный вопрос: «А верна ли данная цель? Той ли дорогой нас ведут и где мы окажемся в конце пути?»

Так вот, чтобы «конец пути» не наступил, людям нужно осознать объективную необходимость избавления от насаждавшейся им в течение долгих лет потребительской психологии. Пришло время вновь признать и принять приоритет духовных ценностей над ценностями материальными и обратить пристальное внимание на нравственные аспекты своего бытия и соответствующее воспитание подрастающего поколения. Что касается современного образования, то для него данное направление деятельности должно стать одним из главных стратегических приоритетов.

Ну а что же происходит в реальной жизни. Какие задачи перед собой ставит и пытается решить образование в XXI в.?

Если обратиться к европейской стратегии экономического развития «Еurore 2020», то в ней в качестве главных вызовов для систем образования стран Евросоюза особо выделяются такие, как заметное повышение среднего возраста населения, дефицит специалистов, востребованных на меняющемся рынке труда, а также рост профессиональной конкуренции в условиях открытых границ и одновременно достаточно высокий уровень безработицы. Все это сохраняется и сегодня и во многом характерно в том числе и для России в плане старения населения и необходимости обеспечения условий для получения образования в течение всей жизни. При этом отечественные ученые дополнительно выделяют наиболее важные для российской образовательной действительности вызовы, такие как информационно-технологический, интеллектуальный, социокультурный, административно-управленческий и инновационный [12].

Кроме того, большинство педагогов и в России, и за рубежом признают, что в нынешних условиях традиционная «знаниевая» образовательная парадигма все более и более показывает свою несостоятельность, а массовая школа, да и образовательная система в целом, во многом еще оторваны от реальной жизни. Иными словами, жизнь быстро меняется, а школа продолжает двигаться по инерции от ускорения, данного ей в далеком прошлом.

Здесь следует отметить, что на рубеже XX–XXI вв. в сфере образования получает обоснование компетентностный подход, предполагающий переход от установки на запоминание большого объема информации к освоению новых видов деятельности – творческих, проектных, исследовательских, которые, согласно программным документам, принятым в России и ряде других стран, должны способствовать формированию базовых компетенций современного человека. Их общую суть, обозначая цели образования XXI в., сформулировал восьмой председатель Европейской комиссии Ж. Делор (научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить). При этом отмечалось, что компетенции должны стать своеобразным ответом на вызовы, стоящие сегодня перед Европой, связанные с потребностями рынка труда, изменениями в сфере экономики, развитием демократии, открытости и мультикультурализма. Во многом отталкиваясь именно от этого, формулировались там и ключевые компетенции (межкультурные, социально-политические, образовательные, устной и письменной коммуникации, информационные) [13], которыми должны овладеть за время учебы выпускники школ и вузов. В России наибольшую известность получили клю-

чевые компетенции, предложенные А. В. Хуторским: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые и компетенции личностного самосовершенствования [14]. Что касается различных российских программных документов и проектов, то там в обобщенном виде можно выделить такие ключевые компетенции, как общекультурная, информационная, коммуникативная, самоорганизация и самообразование.

При этом главное внимание в последнее время и в рамках школьного, и в рамках профессионального образования, включая подготовку будущих педагогов, уделяется формированию ИКТ-компетенции, позволяющей решать профессиональные задачи с использованием информационно-коммуникативных технологий, для чего и в вузе, и в школе предполагается создание полноценной информационной образовательной среды. Следуя данной тенденции, ученые создают модели «цифрового имиджа» преподавателя [15] и т. п. В наши дни это, наверное, действительно необходимо, однако возникает вопрос по поводу того, почему в быстро меняющихся условиях современной жизни, неотъемлемой частью которой стали бездушные гаджеты и искусственный интеллект, столь мало внимания отводится требованиям к личностным качествам педагога.

Подводя итог вышесказанному, можно констатировать, что вроде все в сфере современного образования делается правильно в соответствии с заданным вектором развития, ориентированным на решение текущих социально-экономических проблем и повышение материального благосостояния людей. Однако если обратиться к обоснованным выше стратегическим приоритетам современного образования, то нельзя не заметить, что общество до сих пор еще в полной мере не осознало размеры тех угроз, которые все сильнее нависают над человечеством, и по-прежнему направляют образование в сторону решения, в первую очередь прикладных (экономических, материальных), а не глобальных проблем, разрешение которых возможно лишь с помощью кардинальной перестройки сознания и возрождения духовных и моральных устоев, уходящих сегодня на второй план.

Если посмотреть в будущее в русле компетентностного подхода с учетом обозначенных стратегических приоритетов образования, то осваиваемые растущим человеком базовые компетенции должны быть ориентированы прежде всего на формирование культурной идентичности и уважительное отношение к культурам других народов, а также на развитие экологического сознания и признание приоритета духовных потребностей над потребностями материальными. Отсюда одним из профессионально-личностных качеств современного учителя должна стать его культурная идентичность, которая, с одной стороны, поможет ему осознать и принять традиционные духовные и моральные ценности своего народа, установив соответствующие приоритеты для личностного развития, а с другой стороны, поможет лучше понять особенности других культур и более эффективно преодолевать в своей работе проблемы, порой возникающие на межкультурной основе.

Список источников

1. Субетто А. И. Научно-образовательное общество – стратегия развития науки, образования и культуры в России XXI века и основа перехода к управляемому ноосферному развитию // Теоретическая экономика. 2017. № 1(37). С. 18–32.
2. Аверин А. Н., Ревагина Н. Г., Кондратенко Е. Н., Голубева М. О. Национальный проект по образованию о достижении национальных целей – обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и воспитание личности // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. 2019. № 3 (106). С. 128–131.
3. Писарчик А. С. Определение национальных и внешнеполитических приоритетов государства в условиях распространения глобальных вызовов // Научные труды республиканского института высшей школы. Философско-гуманитарные науки. 2018. № 17. С. 150–158.
4. Певзнер М. Н., Петряков П. А., Донина И. А., Ушанова И. А. Методологические основания проектирования моделей управления многообразием в образовательных системах // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 231–335.

5. Певзнер М. Н., Петряков П. А. От многообразия педагогических концептов к педагогике и менеджменту многообразия: становление метатеории многообразия в российской педагогической науке // Непрерывное образование: XXI век. 2016. № 3 (15). С. 2–11.
6. Иванов Е. В. Феномен свободы в педагогике Западной Европы и России. Великий Новгород: НовГУ, 2013. 380 с.
7. Степанов С. С. Вызовы и угрозы России в глобальном мире со стороны системы образования в аспекте национальной безопасности // Вестник МНЭПУ. 2015. Т. 7. С. 293–317.
8. Старцев А. А. Глобальные вызовы, угрозы и приоритеты национальной экологической политики // Чистая вода: проблемы и решения. 2009. № 1. С. 33–36.
9. Максюткина Е. В. Изменяющийся мир труда: вызовы глобальной экономики // Региональный экономический журнал. 2014. № 3-4 (7-8). С. 47–53.
10. Максаков А. Д., Максакова В. И. Педагогическая антропология: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2023. 293 с.
11. Кузнецов И. М. Ценностные ориентиры и социально-политические установки россиян // Социологические исследования. 2017. № 1. С. 47–55.
12. Соловьева Т. С. Глобальные вызовы российской системы образования // Вестник Челябинского гос. ун-та. 2019. № 9 (431). С. 201–209.
13. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
14. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении: научно-метод. пособие. М.: Эйдос, 2013. 73 с.
15. Тимохина Г. С., Попова О. И., Изакова Н. Б. Моделирование цифрового имиджа преподавателя вуза // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 4. С. 613–636.

References

1. Subetto A. I. Nauchno-obrazovatel'noye obshchestvo – strategiya razvitiya nauki, obrazovaniya i kultury v Rossii XXI veka i osnova perekhoda k upravlyаемому noosferному razvitiyu [Scientific-educational society – strategy of science, education and culture development in Russia of the XXI century and the basis for transition to controlled noospheric development]. *Teoreticheskaya ekonomika*, 2017, no. 1(37), pp. 18–32 (in Russian).
2. Averin A. N., Revyagina N. G., Kondratenko E. N., Golubeva M. O. Natsionalnyy proekt po obrazovaniyu o dostizhenii natsionalnykh tseley – obespecheniye globalnoy konkurentnosposobnosti rossiyskogo obrazovaniya i vospitaniye lichnosti [The National Project on Education on Achieving National Goals – Ensuring Global Competitiveness of Russian Education and Personal Upbringing]. *Nauka i obrazovaniye: khozyaystvo i ekonomika; predprinimatelstvo; pravo i upravleniye*, 2019, no. 3(106), pp. 128–131 (in Russian).
3. Pisarchik A. S. Opredelenie natsionalnykh i vneshnepoliticheskikh prioritetrov gosudarstva v usloviyakh rasprostraneniya globalnykh vyzovov [Defining the national and foreign policy priorities of the state in the context of the spread of global challenges]. *Nauchnye trudy respublikanskogo instituta vysshey shkoly. Filosofsko-gumaniitarnye nauki*, 2018, no. 17, pp. 150–158 (in Russian).
4. Pevzner M. N., Petryakov P. A., Donina I. A., Ushanova I. A. Metodologicheskiye osnovaniya proektirovaniya modeley upravleniya mnogoobraziem v obrazovatel'nykh sistemakh [Methodological bases for designing models of diversity management in educational systems]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2019, no. 63-1, pp. 231–335 (in Russian).
5. Pevzner M. N., Petryakov P. A. Ot mnogoobraziya pedagogicheskikh kontseptov k pedagogike i menedzhmentu mnogoobraziya: stanovleniye metateorii mnogoobraziya v rossiyskoy pedagogicheskoy nauke [From Diversity of Pedagogical Concepts to Diversity Pedagogy and Management: Formation of Diversity Metatheory in Russian Pedagogical Science]. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek*, 2016, no. 3 (15), pp. 2–11 (in Russian).
6. Ivanov E. V. *Fenomen svobody v pedagogike Zapadnoy Evropy i Rossii* [The Phenomenon of Freedom in Pedagogy of Western Europe and Russia]. Veliky Novgorod, NovGU Publ., 2013. 380 p. (in Russian).
7. Stepanov S. S. Vyzovy i ugrozy Rossii v global'nom mire so storony sistemy obrazovaniya v aspekte natsionalnoy bezopasnosti [Challenges and Threats to Russia in the Global World from the Education System in the Aspect of National Security]. *Vestnik MNEPU*, 2015, vol. 7, pp. 293–317 (in Russian).
8. Startsev A. A. Globa'nye vyzovy, ugrozy i prioritety natsional'noy ekologicheskoy politiki [Global challenges, threats and priorities of the national environmental policy]. *Chistaya voda: problemy i resheniya*, 2009, no. 1, pp. 33–36 (in Russian).

9. Maksyutina E. V. *Izmenyayushchiysya mir truda: vyzovy global'noy ekonomiki* [The Changing World of Work: Challenges of the Global Economy]. *Regional'nyy ekonomicheskiy zhurnal*, 2014, no. 3-4 (7-8), pp. 47–53 (in Russian).
10. Maksakov A. D., Maksakova V. I. *Pedagogicheskaya antropologiya: uchebnoye posobiye dlya vuzov* [Pedagogical anthropology: textbook for universities]. Moscow, Yurayt Publ., 2023. 293 p. (in Russian).
11. Kuznetsov I. M. *Tsennostnye orientiry i sotsial'no-politicheskiye ustanovki rossiyan* [Value orientations and socio-political attitudes of Russians]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological Studies*, 2017, no. 1, pp. 47–55 (in Russian).
12. Solov'eva T. S. *Globalnye vyzovy rossiyskoy sistemy obrazovaniya* [Global Challenges of the Russian Education System]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2019, no. 9(431), pp. 201–209 (in Russian).
13. Zimnyaya I. A. *Klyucheveye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya* [Key competencies – a new paradigm of educational outcome]. *Ekspерiment i innovatsii v shkole*, 2009, no. 2, pp. 7–14 (in Russian).
14. Khutorskoy A. V. *Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii: nauchno-metodicheskoye posobiye* [Competency-based approach in teaching: scientific and methodological manual]. Moscow, Eydos Publ., 2013. 73 p. (in Russian).
15. Timokhina G. S., Popova O. I., Izakova N. B. *Modelirovaniye tsifrovogo imidzha prepodavatelya vuza* [Modeling the digital image of a university teacher]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2022, vol. 26, no. 4, pp. 613–636 (in Russian).

Информация об авторе

Иванов Е. В., доктор педагогических наук, профессор, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (ул. Большая Санкт-Петербургская, 41, Великий Новгород, Россия, 173003).

Information about the authors

Ivanov E. V., Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (ul. Bolshaya Sankt-Peterburgskaya, 41, Veliky Novgorod, Russian Federation, 173003).

Статья поступила в редакцию 08.01.2023; принята к публикации 21.02.2024

The article was submitted 08.01.2023; accepted for publication 21.02.2024

Научная статья
УДК 378.147
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-95-103>

Особенности профессиональной подготовки иностранных специалистов в медицинском вузе

Кира Сергеевна Сидоркина¹

¹ *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, sidorkinaks@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5660-5346>*

Аннотация

В связи с увеличением количества иностранных студентов, поступающих в российские медицинские вузы, возрастает необходимость модернизации образовательного процесса с применением методов, приемов, техник обучения, наиболее эффективных для усвоения, понимания и запоминания изучаемого материала, а также формирования и развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих врачей с учетом специфики образовательного процесса в медицинском вузе и национально-психологических особенностей иностранных студентов. Цель статьи – выявление специфики преподавания профильных медицинских дисциплин иностранным студентам и разработка рекомендаций для преподавателей по организации процесса обучения иностранных студентов-медиков профильным медицинским дисциплинам, упорядочивание основных методов, приемов, техник обучения иностранных студентов таким профильным медицинским дисциплинам, как анатомия человека, биологическая химия, факультетская терапия, фармакология, микробиология и вирусология, травматология и ортопедия, инфекционные заболевания. В статье скомпонованы основные методы, приемы, техники, используемые при обучении иностранных студентов профильным медицинским дисциплинам как на русском языке, так и на языке-посреднике, направленным на формирование и развитие их общепрофессиональных и профессиональных компетенций: анатомия человека, биологическая химия, факультетская терапия, фармакология, микробиология и вирусология, травматология и ортопедия, инфекционные заболевания.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, методы обучения иностранных студентов, преподавание профильных медицинских дисциплин, организация обучения, рекомендации для преподавателей, медицинские вузы, медицинское образование*

Для цитирования: Сидоркина К. С. Особенности профессиональной подготовки иностранных специалистов в медицинском вузе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 95–103. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-95-103>

Original article

Features of professional training of foreign specialists at a medical university

Kira S. Sidorkina¹

¹ *Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, sidorkinaks@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5660-5346>*

Abstract

Due to the expansion in the number of international students entering Russian medical universities, there is an increasing need to modernize the educational process using methods, techniques and technologies that are most effective for learning, understanding and memorizing the studied material, as well as the formation and development of general professional and professional competencies of future doctors, taking into account the specificity of the educational process at a medical university and na-

tional psychological characteristics of foreign students. The purpose of the article is to identify the specificity of teaching principal medical subjects to foreign students and recommendations for teachers on the organization of the process of teaching foreign medical students principal medical subjects, ordering the basic methods, techniques and technologies of teaching foreign students to such principal medical subjects as human anatomy, biological chemistry, intermediate level therapy, pharmacology, microbiology and virology, traumatology and orthopedics, infectious diseases. The article summarizes the main methods, techniques and technologies used in teaching foreign students basic medical subjects both in Russian and in an intermediary language, aimed at the formation and development of their general professional and professional competencies.

Keywords: professional education, methods of training foreign students, teaching specialized medical disciplines, organization of training, recommendations for teachers, medical universities, medical education

For citation: Sidorkina K. S. Osobennosti professional'noy podgotovki inostrannykh spetsialistov v meditsinskom vuze [Features of professional training of foreign specialists at a medical university]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2 (54), pp. 95–103. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-95-103>

Успешное интегрирование России в мировое образовательное пространство обеспечивается международным сотрудничеством в сфере образования, что способствует повышению престижа российского высшего образования [1, с. 267]. Российское высшее образование привлекает иностранных студентов высоким качеством и приемлемой ценой образовательных услуг. При обучении иностранных студентов следует учитывать специфику контингента обучающихся: уровень их довузовской подготовки и мотивации, степень владения языком-посредником, различия в методах обучения, применяемых в странах студентов, национально-психологические особенности иностранных студентов, сложности их адаптации к новой социокультурной и образовательной среде. Процессы обучения иностранных студентов в медицинском вузе, а также преподавания медицинских дисциплин иностранным студентам имеют свои особенности.

Так, дисциплина «Анатомия человека» является основополагающей в системе медицинского образования, поскольку смежные теоретические и клинические дисциплины базируются на знаниях о строении организма человека в целом, строении органов и систем органов. Кроме того, знание анатомии необходимо врачу любой специальности для корректного осуществления диагностических и лечебных мероприятий [2, с. 372–373]. Ряд авторов (А. Г. Рыбаков, А. Ш. Кадыров, Н. А. Плотникова, А. А. Паршин, И. А. Лошкарев, А. В. Тверской, В. Н. Морозов, Е. Н. Морозова, М. А. Зими́на, А. Р. Хисамутдинова, Н. Р. Карелина, Д. Н. Лященко, Л. М. Железнов, Л. О. Шаликова, И. Р. Гадильшина, Ю. В. Попова) установили, что в российских медицинских вузах дисциплина «Анатомия человека» преподается в соответствии с системным подходом: строение тела человека изучается детально и последовательно по каждой системе органов отдельно, что позволяет получить целостное представление о каждой системе органов, а также базовые знания для изучения последующих разделов. Иной подход в обучении анатомии используется в медицинских вузах за рубежом: регионарно-топографический принцип подразумевает описание структуры крупной области по всем системам органов (анатомия головы, шеи, верхних и нижних конечностей, груди, живота), а также рассматривается иннервация, кровоснабжение, физиологические особенности органов [3; 4, с. 43; 5, с. 34; 6, с. 6094].

Д. А. Волчкевич выявила, что учебные программы иностранных университетов содержат клиническую или прикладную анатомию, изучающую строение человеческого тела с учетом запросов медицинской практики и являющуюся многокомпонентной дисциплиной, содержащей топографическую, хирургическую, возрастную анатомию и ряд других. В связи с чем у иностранных студентов возникает потребность в анатомическом обосновании клинических симптомов, а также уточнении клинически значимых моментов при изучении дисциплины «Анатомия человека» [7, с. 36].

Л. Д. Чайка, О. Л. Жарикова подчеркивают, что преподавание анатомии требует особого подхода к иностранным студентам в зависимости от их степени владения языком обучения и уровня их базовой подготовки, и предлагают следующие рекомендации по преподаванию анатомии иностранным студентам: 1) при изложении материала следует уменьшать его объем, рассматривать наиболее значимые, основополагающие моменты; 2) использовать медленный темп речи при объяснении материала, что способствует усвоению и осмыслению предлагаемой информации студентами; 3) при изложении материала все формулировки, определения должны быть четкими, последовательными, логичными; 4) необходимо максимально применять визуальные средства обучения: анатомические и музейные препараты, таблицы, планшеты, анатомические атласы и т. д.; 5) все учебные материалы должны быть высокоинформативными, иллюстративными, краткими, четкими [2, с. 375].

А. Р. Хисамутдинова, Н. Р. Карелина дают следующие рекомендации по преодолению сложностей, возникающих у иностранных студентов в ходе практических занятий по анатомии на русском языке: 1) при формировании групп следует учитывать географический профиль иностранных студентов, а также уровень владения русским языком; 2) для наиболее продуктивной работы на практическом занятии количество студентов в группе не должно превышать 10 человек; 3) для структурирования изучаемого материала необходимо использовать схемы строения органов, систем, таблицы, графологические структуры; 4) с целью проверки знаний иностранных студентов следует создать для них простой алгоритм работы с изучаемой темой, начиная с самых базовых понятий [5, с. 36].

В. О. Миттова, А. А. Филозоф сформулировали рекомендации для преподавателей, обучающих иностранных студентов биологической химии на языке-посреднике: 1) рекомендуется в начале семестра ознакомить иностранных студентов с критериями оценивания, а также необходимыми источниками для подготовки к занятиям. Кроме того, указанная информация должна быть доступна студентам в течение всего периода обучения (например, размещена на стенде кафедры); 2) с целью оценивания преподавателем уровня знаний иностранных студентов в группе следует использовать тесты для входного контроля знаний; 3) следует использовать разработанные на языке-посреднике методические пособия с кратким изложением каждой темы в соответствии с учебным планом вуза; 4) следует ограничивать использование мобильных устройств студентами на практическом занятии [8, с. 14].

Ю. Э. Захарова, Л. А. Демидчик, Е. А. Колесникова, К. П. Айтбаева при обучении иностранных студентов биологической химии предлагают применять следующие методы: 1) проблемная лекция, подразумевающая самостоятельное решение проблемы студентами с применением анализа и обобщения учебного материала; 2) традиционная лекция со средствами наглядности (презентация, анимация), обеспечивающая изучение основных терминов, объяснение наиболее трудно воспринимаемых положений; 3) моделирование ситуаций, способствующее развитию клинического мышления у студентов, а также умений работы с пациентами: например, при изучении темы «Водорастворимые витамины» один студент в роли пациента излагает жалобы и клинические признаки дефицита витаминов, другой студент в роли врача формулирует диагноз, назначает коррекцию питания, дополнительные методы обследования. Остальные студенты комментируют смоделированную ситуацию, а также дают дополнительные советы и рекомендации; 4) самостоятельная работа студентов с преподавателем с применением методики *team-based learning* (TBL) подразумевает объединение студентов в малые группы для решения клинических задач по изучаемой теме с участием преподавателя как эксперта в данной области; 5) самостоятельная работа студентов: индивидуальное составление и решение клинических задач, способствующее усвоению и закреплению изучаемого материала [9].

Е. П. Дульнева, Е. В. Секарева, Л. А. Фомина при обучении иностранных студентов факультетской терапии на языке-посреднике для развития клинического мышления, закрепления алгоритмов

работы с пациентами с различными заболеваниями рекомендуют использовать ситуационные задачи на английском и русском языке и электронную историю болезни. Ситуационные задачи содержат жалобы пациента, анамнез, данные физикального обследования. Этапы решения ситуационной задачи: составление плана дополнительных методов исследования, необходимых для подтверждения диагноза; формулирование окончательного диагноза, обоснование и назначение терапии, подходящей пациенту с учетом его анамнеза, данных как объективного исследования, так и дополнительных инструментальных и лабораторных методов. Электронная история болезни содержит симптомы наиболее часто встречающихся заболеваний в типичном варианте их течения. Алгоритм работы с электронной историей болезни: формулирование предварительного диагноза, назначение дополнительных методов исследования, формулирование основного клинического диагноза на основе результатов данных методов (выдается преподавателем), проведение дифференциальной диагностики с несколькими заболеваниями, назначение лечения, описание прогноза заболевания [10, с. 43–44].

Н. С. Преображенская, Т. А. Бережнова, В. С. Савостин разработали ряд рекомендаций для преподавателей, обучающих иностранных студентов фармакологии на английском языке: 1) все практические занятия должны быть четко структурированы; следует придерживаться одной и той же структуры занятия в течение всего периода изучения дисциплины; 2) при устном ответе студентам следует придерживаться алгоритма с определенной структурой; 3) следует обеспечить своевременную проверку и контроль всех видов работ студентов, информировать студентов о результатах выполненных ими работ; 4) рекомендовано использовать международные непатентованные наименования лекарственных средств, акцентировать внимание на характеристиках распространенных препаратов-прототипов [11, с. 11–12; 12, с. 213–214].

Н. Н. Ефремова, О. А. Медведева, А. Ю. Мухина при обучении иностранных студентов микробиологии и вирусологии рекомендуют использовать такие методы, как имитационная ролевая игра в форме практической ситуации с распределением ролей между студентами и выполнением ими функций в соответствии с заданием и дискуссионная конференция с чтением докладов и их обсуждением [13].

С. В. Виноградова, Ж. М. Дмитриева при обучении иностранных студентов микробиологии и вирусологии для облегчения запоминания новой терминологии и повышения мотивации к изучению дисциплины предлагают использовать и сочетать такие интерактивные формы, как ролевая игра и интерактивный прием «аквариум». Например, при изучении темы «Лабораторная диагностика стафилококковых инфекций» студенты распределяются на подгруппы, выбирают тему для выступления и вопросы для изучения, затем распределяют роли в соответствии с полученным вопросом для изучения (например, исследователь систематики, эпидемиолог, врач-иммунолог, специалист по профилактике) и готовят доклад в течение 10–20 минут. Затем выступление каждой подгруппы перед остальными студентами, находящимися в роли зрителей, происходит с использованием приема «аквариум»: студенты из одной подгруппы выходят в центр аудитории, поочередно выступают с докладом по теме своей подгруппы и с учетом своей роли в игре. Преподаватель и студенты-зрители задают вопросы по теме доклада. Затем представители выступившей подгруппы занимают свои места в аудитории, на ее место приходит следующая подгруппа. Каждая подгруппа должна побывать в так называемом аквариуме и выступить со своим сообщением. По окончании выступления всех студентов происходит оценивание их выступлений с учетом качества, доступности, скорости выступления, полноты ответов на вопросы [14, с. 40–41].

А. М. Гурьянов, А. А. Сафронов, В. В. Захаров, Т. В. Глухова при обучении иностранных студентов травматологии и ортопедии с целью формирования у них общекультурных и профессиональных компетенций предлагают использовать фразеологический словарь с профессиональной терминологией, методический прием «полилог», а также диалоговые игры. Авторы подчеркивают, что иностранные студенты сталкиваются с большим количеством профессиональных медицинских фразеологизмов, используемых преподавателями клинических кафедр, например, таких как «осан-

ка обезьяны», «кошачье мурлыканье», «куриная грудь», «лицо Гиппократ», «суставная мышь», «утиная походка», «замороженное плечо», «летающие мушки», симптом «треснувшего горшка», перелом по типу «бабочки» и другие. Для иностранных студентов понимание и овладение указанными фразеологизмами представляется проблематичным в связи с их разнообразной структурой, идиоматичностью и невозможностью подобрать альтернативный вариант подобным словосочетаниям. Кроме того, одной из особенностей иностранных студентов является их неготовность к диалогу с пациентом, а также отсутствие навыков написания истории болезни. В связи с этим А. М. Гурьянов, А. А. Сафронов, В. В. Захаров, Т. В. Глухова рекомендуют проводить с иностранными студентами диалоговые игры с целью их обучения построению диалогической речи с пациентом. В подобных диалоговых играх один из студентов исполняет роль пациента, также возможна «микрокурация» пациентов с участием всей учебной группы. Для оптимизации качества обучения иностранных студентов и активного межличностного общения рекомендуется применять такой методический прием, как «полилог», содержащий элемент монолога и диалога и являющийся контактной работой нескольких студентов. Рекомендовано применять прием «полилог» при раскрытии какой-либо темы или клинической проблемы, во время решения ситуационных задач или проблемных ситуаций, при выступлении с историей болезни, обсуждении рефератов или докладов при участии всей учебной группы. Указанный прием позволяет создать необходимые условия для совместной работы и коллективного принятия решений, научного дискурса, развить навыки самостоятельной работы иностранных студентов. Кроме того, внеаудиторная и аудиторная самостоятельная работа иностранных студентов способствует улучшению качества овладения учебным материалом. В рамках внеаудиторной работы студентам предлагается принимать участие в больничных дежурствах, а также подготавливать рефераты с применением мультимедийных средств. Аудиторная самостоятельная работа иностранных студентов включает в себя курацию пациентов, а также написание и защиту учебной истории болезни [15, с. 29–30].

К. А. Айтов, И. В. Малов предлагают следующие рекомендации преподавателям дисциплины «Инфекционные заболевания», обучающим иностранных студентов: 1) требуется разделить задачи обучения в соответствии с годом обучения студентов: студентам 5-го курса следует акцентировать внимание на опорные признаки основных инфекционных заболеваний, студентам 6-го курса – на дифференциальной диагностике синдромов и лечении различных инфекционных болезней; 2) преподавателям следует иметь образцы учебных программ по дисциплине «инфекционные заболевания» лидирующих англоязычных университетов для объединения мировых достижений в области инфекционных болезней с принципами преподавания данной дисциплины в российских медицинских вузах; 3) рекомендуется составлять краткие, четко сформулированные схемы и алгоритмы с участием иностранных студентов, что позволяет повысить понимание и усвоение изучаемого материала студентами, поскольку реализуется принцип личного участия с произнесением важной информации вслух и ее графическим воспроизведением; 4) написание аннотаций практических занятий в рабочих тетрадях внеаудиторно является обязательным для иностранных студентов, что обеспечивает наиболее качественную их подготовку, поскольку развивает дисциплину, способность выделять главную информацию, а также является доказательством самостоятельной работы студентов; 5) следует организовывать сдачу теоретического зачета в форме решения клинических задач по всем темам и с наличием иллюстраций; 6) в начале каждого занятия следует проводить компьютерный тест-контроль, состоящий из 10–12 вопросов по теме занятия; 7) основной самостоятельной работой студентов 6-го курса при изучении дисциплины «Инфекционные болезни» является написание реферата и его представление сокурсникам [16, с. 99–100].

Таким образом, для эффективного обучения иностранных студентов-медиков профильным медицинским дисциплинам с целью формирования и развития как общепрофессиональных и профес-

сиональных компетенций, так и клинического мышления и навыков работы с пациентами рекомендуется использовать различные методы, приемы и технологии, такие как: проблемная лекция, традиционная лекция, моделирование ситуаций, самостоятельная работа студентов с преподавателем с применением методики *team-based learning* (TBL), самостоятельная работа студентов, имитационная ролевая игра, дискуссионная реферативная конференция, «аквариум», электронная история болезни, ситуационные задачи, клинические задачи, фразеологический словарь профессиональной терминологии, «полилог», диалоговые игры. Для запоминания новой терминологии, повышения интереса к предмету и мотивации к его изучению, лучшего усвоения и понимания изучаемого материала иностранным студентам-медикам рекомендуется составлять аннотации и краткие конспекты практических занятий, а также схемы и таблицы, обеспечивающие наглядность и визуализацию темы занятия. Преподавателям рекомендуется разрабатывать для иностранных студентов-медиков алгоритмы работы с изучаемой темой, алгоритмы устного ответа. При организации занятий с иностранными студентами-медиками преподавателям следует структурировать занятие определенным образом, придерживаться данной структуры в течение всего периода преподавания дисциплины; учитывать уровень языковой подготовки студентов; максимально использовать средства визуализации изучаемого материала (слайды, схемы, таблицы, фильмы); при изложении материала следует уменьшать его объем, рассматривать наиболее значимые, основополагающие моменты; все формулировки, определения должны быть четкими, последовательными, логичными; использовать медленный темп речи.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ваулина Т. А., Сахарова К. Н. Организационные аспекты адаптации иностранных студентов, обучающихся в российском вузе // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 400. С. 267–272. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnye-aspekty-adaptatsii-inostrannyh-studentov-obuchayuschih-sya-v-rossiyskom-vuze> (дата обращения: 10.03.2023).
2. Чайка Л. Д., Жарикова О. Л. Преподавание анатомии человека студентам медицинского факультета на английском языке // Достижения морфологии: внедрение новых технологий в образовательный процесс и практическую медицину: сборник научных статей Международной конференции, посвященной 75-летию проф. П. Г. Пивченко. Минск, 2022. С. 372–376. URL: <http://rep.bsmu.by/handle/BSMU/36209> (дата обращения: 10.03.2023).
3. Рыбаков А. Г., Кадыров А. Ш., Плотникова Н. А., Паршин А. А., Лошкарев И. А. Опыт преподавания анатомии на английском языке иностранным студентам Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27544> (дата обращения: 10.03.2023).
4. Тверской А. В., Морозов В. Н., Морозова Е. Н. Опыт преподавания анатомии человека студентам, говорящим на языке-посреднике, в Белгородском государственном университете // Журнал анатомии и гистопатологии. 2017. № S. С. 43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ytsydv&ysclid=lhbyitp1h8863540815> (дата обращения: 10.03.2023).
5. Хисамутдинова А. Р., Зимина М. А., Карелина Н. Р. Опыт преподавания анатомии человека для иностранных студентов, обучающихся в СПбГПМУ на русском языке // FORCIPE. 2022. Т. 5, № 2. С. 32–40. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-prepodavaniya-anatomii-cheloveka-dlya-inostrannyh-studentov-obuchayuschih-sya-v-spbgpmu-na-russkom-yazyke> (дата обращения: 10.03.2023).
6. Ляшенко Д. Н., Железнов Л. М., Шаликова Л. О., Гадильшина И. Р., Попова Ю. В. Особенности преподавания анатомии человека на английском языке // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-27. С. 6093–6095. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23845584&ysclid=lhbyrpah3976235333> (дата обращения: 11.03.2023).
7. Волчкевич Д. А. Проблемные вопросы преподавания анатомии человека иностранным студентам с английским языком обучения // Весенние анатомические чтения: сборник статей научно-практической конференции, посвященной памяти доцента Д. Д. Смирнова. Гродно: ГрГМУ, 2017. С. 35–37. URL: <http://elib.grsmu.by/handle/files/3876> (дата обращения: 11.03.2023).

8. Миттова В. О., Филозоф А. А. Особенности преподавания дисциплины «Биохимия» иностранным студентам на языке-посреднике – проблемы и решения // Центральный научный вестник. 2018. Т. 3, № 15–16 (56–57). С. 13–14. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35561087&ysclid=lhbyut17li260729272> (дата обращения: 12.03.2023).
9. Захарова Ю. Э., Демидчик Л. А., Колесникова Е. А., Айтбаева К. П. Особенности преподавания биохимии студентам-иностранцам в условиях кредитной системы // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. С. 305. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21771> (дата обращения: 12.03.2023).
10. Дульнева Е. П., Секарева Е. В., Фомина Л. А. Особенности преподавания факультетской терапии иностранным студентам // Тверской медицинский журнал. 2023. № 2. С. 43–45. URL: <http://tvermedjournal.tvergma.ru/id/eprint/1158> (дата обращения: 12.03.2023).
11. Бережнова Т. А., Преображенская Н. С. Методические аспекты преподавания фармакологии на английском языке // Пути и формы совершенствования фармацевтического образования. Актуальные вопросы разработки и исследования новых лекарственных средств: материалы 7-й Международной научно-методической конференции «Фармообразование-2018». Воронеж: Воронежский государственный университет, 2018. С. 10–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34975890&ysclid=lhbyu7a021908058281> (дата обращения: 13.03.2023).
12. Преображенская Н. С., Бережнова Т. А., Савостин В. С. Преподавание дисциплины «Фармакология» на языке-посреднике: проблемы и решения // Здоровье и образование в XXI веке. 2018. Т. 20, № 1. С. 212–215. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-distipliny-farmakologiya-na-yazyke-posrednike-problemy-i-resheniya> (дата обращения: 13.03.2023).
13. Ефремова Н. Н., Медведева О. А., Мухина А. Ю. Особенности методологических подходов в преподавании микробиологии на международном факультете // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28118> (дата обращения: 14.03.2023).
14. Виноградова С. В., Дмитриева Ж. М. Использование интерактивных форм в преподавании микробиологии и вирусологии иностранным студентам // Воспитательный процесс в медицинском вузе: теория и практика: сборник научных трудов по материалам III межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Иваново: Ивановская государственная медицинская академия, 2020. С. 39–42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ovacgt&ysclid=lhbz3t24gg253613152> (дата обращения: 14.03.2023).
15. Гурьянов А. М., Сафронов А. А., Захаров В. В., Глухова Т. В. Некоторые аспекты обучения студентов иностранного факультета на кафедре травматологии и ортопедии // Оренбургский медицинский вестник. 2018. Т. VI, № S4 (24). С. 27–31. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36575896&ysclid=lhbz6yug3r187390381> (дата обращения: 15.03.2023).
16. Айтов К. А., Малов И. В. Преподавание инфекционных болезней и перспективные педагогические приемы и подходы, направленные на повышение уровня подготовки иностранных студентов // Сибирский медицинский журнал. 2003. Т. 38, № 3. С. 98–100. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ovzkef&ysclid=lhbz9byac7436927057> (дата обращения: 15.03.2023).

References

1. Vaulina T. A., Sakharova K. N. Organizatsionnyye aspekty adaptatsii inostrannykh studentov, obuchayushchikhsya v rossiyskom vuze [Organizational aspects of adaptation of foreign students studying at a Russian university]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2015, no. 400. pp. 267–272 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnyye-aspekty-adaptatsii-inostrannykh-studentov-obuchayushchikhsya-v-rossiyskom-vuze> (accessed 10 March 2023).
2. Chayka L. D., Zharikova O. L. Prepodavaniye anatomii cheloveka studentam meditsinskogo fakul'teta na angliyskom yazyke [Teaching human anatomy in English to international medical students]. *Dostizheniya morfologii: vnedreniye novykh tekhnologiy v obrazovatel'nyy protsess i prakticheskuyu meditsinu: sbornik nauchnykh statey Mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchenoy 75-letiyu professora P. G. Pivchenko* [Achievements of morphology: introduction of new technologies in the educational process and practical medicine: collection of scientific articles of the International Conference dedicated to the 75th anniversary of Professor P. G. Pivchenko]. Minsk, 2022. Pp. 372–376 (in Russian). URL: <http://rep.bsmu.by/handle/BSMU/36209> (accessed 10 March 2023).
3. Rybakov A. G., Kadyrov A. Sh., Plotnikova N. A., Parshin A. A., Loshkarev I. A. Opyt prepodavaniya anatomii na angliyskom yazyke inostrannym studentam Mordovskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. P. Ogareva

- [Experience of teaching anatomy in English to international students of N. P. Ogarev Mordovian State University]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 2018, no. 3 (in Russian). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27544> (accessed 10 March 2023).
4. Tverskoy A. V., Morozov V. N., Morozova E. N. Opyt prepodavaniya anatomii cheloveka studentam, govoryashchim na yazyke-posrednike, v Belgorodskom gosudarstvennom universitete [Experience of teaching human anatomy to students speaking an intermediary language at Belgorod State University]. *Zhurnal anatomii i gistopatologii – Journal of Anatomy and Histopathology*, 2017, no. 5, p. 43 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?dn=ytsydv&ysclid=lhbyitp1h8863540815> (accessed 10 March 2023).
 5. Khisamutdinova A. R., Zimina M. A., Karelina N. R. Opyt prepodavaniya anatomii cheloveka dlya inostrannykh studentov, obuchayushchikhsya v SPbGPMU na russkom yazyke [Experience of teaching human anatomy to foreign students studying at SPbSPMU in Russian]. *FORCIPE*, 2022, vol. 5, no. 2, pp. 32–40 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-prepodavaniya-anatomii-cheloveka-dlya-inostrannykh-studentov-obuchayushchikhsya-v-spbgpmu-na-russkom-yazyke> (accessed 10 March 2023).
 6. Lyashchenko D. N., Zheleznov L. M., Shalikova L. O., Gadil'shina I. R., Popova Yu. V. Osobennosti prepodavaniya anatomii cheloveka na angliyskom yazyke [The specificities of the human anatomy teaching in English]. *Fundamental'nyye issledovaniya – Fundamental research*, 2015, no. 2-27, pp. 6093–6095 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23845584&ysclid=lhbyrpah3976235333> (accessed 11 March 2023).
 7. Volchkevich D. A. Problemnyye voprosy prepodavaniya anatomii cheloveka inostrannym studentam s angliyskim yazykom obucheniya [Problematic issues of teaching human anatomy to foreign students with English language of study]. *Vesenniy anatomicheskiy chteniya: sbornik statey nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy pamyati dotsenta D. D. Smirnova* [Spring anatomical readings: a collection of articles of a scientific and practical conference dedicated to the memory of Associate Professor D. D. Smirnov]. Grodno, GrSMU Publ., 2017. Pp. 35–37 (in Russian). URL: <http://elib.grsmu.by/handle/files/3876> (accessed 11 March 2023).
 8. Mittova V. O., Filozop A. A. Osobennosti prepodavaniya distsipliny “Biokhimiya” inostrannym studentam na yazyke-posrednike – problemy i resheniya [Peculiarities of teaching “Biochemistry” discipline to foreign students using intermediary language – problems and solutions]. *Tsentral'nyy nauchnyy vestnik – Central Science Bulletin*, 2018, vol. 3, no. 15-16 (56-57), pp. 13–14 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35561087&ysclid=lhbyut17li260729272> (accessed 12 March 2023).
 9. Zakharova Yu. E., Demidchik L. A., Kolesnikova E. A., Aytbayeva K. P. Osobennosti prepodavaniya biokhimii studentam-inostrantsam v usloviyakh kreditnoy sistemy [Features of teaching biochemistry to foreign students in the conditions of the credit system]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 2015, no. 2-2, p. 305 (in Russian). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21771> (accessed 12 March 2023).
 10. Dul'neva E. P., Sekareva E. V., Fomina L. A. Osobennosti prepodavaniya fakul'tetskoy terapii inostrannym studentam [Features of teaching faculty therapy to foreign students]. *Tverskoy meditsinskiy zhurnal – Tver Medical Journal*, 2023, no. 2, pp. 43–45 (in Russian). URL: <http://tvermedjournal.tvergma.ru/id/eprint/1158> (accessed 12 March 2023).
 11. Berezhnova T. A., Preobrazhenskaya N. S. Metodicheskiye aspekty prepodavaniya farmakologii na angliyskom yazyke [Methodological aspects of teaching pharmacology in English]. *Puti i formy sovershenstvovaniya farmatsevticheskogo obrazovaniya. Aktual'nyye voprosy razrabotki i issledovaniya novykh lekarstvennykh sredstv: materialy 7-y Mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii “Farmobrazovaniye-2018”* [Ways and forms of improving pharmaceutical education. Topical issues of development and research of new medicines: Materials of the 7th International Scientific and Methodological Conference “Pharmaceutical Education-2018”]. Voronezh, Voronezh State University Publ., 2018. Pp. 10–13 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34975890&ysclid=lhbyy7a021908058281> (accessed 13 March 2023).
 12. Preobrazhenskaya N. S., Berezhnova T. A., Savostin V. S. Prepodavaniye distsipliny “Farmakologiya” na yazyke-posrednike: problemy i resheniya [Teaching of the discipline “Pharmacology” on the language-mediator: issues and solutions]. *Zhurnal nauchnykh statey Zdorov'ye i obrazovaniye v XXI veke – The journal of scientific articles “Health and Education Millenium”*, 2018, vol. 20, no. 1. Pp. 212–215 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-distsipliny-farmakologiya-na-yazyke-posrednike-problemy-i-resheniya> (accessed 13 March 2023).
 13. Efremova N. N., Medvedeva O. A., Mukhina A. Yu. Osobennosti metodologicheskikh podkhodov v prepodavanii mikrobiologii na mezhdunarodnom fakul'tete [Features of methodological approaches in teaching microbiology at

- the International Faculty]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* – Modern problems of science and education, 2018, no. 5 (in Russian). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28118> (accessed 14 March 2023).
14. Vinogradova S. V., Dmitrieva Zh. M. Ispol'zovaniye interaktivnykh form v prepodavanii mikrobiologii i virusologii inostrannym studentam [The use of interactive forms in teaching microbiology and virology to foreign students]. *Vospitatel'nyy protsess v meditsinskom vuze: teoriya i praktika: sbornik nauchnykh trudov po materialam III mezhregional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 75-letiyu Pobedy v Velikoy Otechestvennoy voyne* [Educational process at a medical university: theory and practice: collection of scientific papers based on the materials of the III Interregional Scientific and Practical Conference dedicated to the 75th anniversary of Victory in the Great Patriotic War]. Ivanovo, Ivanovo State Medical Academy, 2020. Pp. 39–42 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ovacgt&ysclid=lhbz3t24gg253613152> (accessed 14 March 2023).
15. Gur'yanov A. M., Safronov A. A., Zakharov V. V., Glukhova T. V. Nekotoryye aspekty obucheniya studentov inostrannogo fakul'teta na kafedre travmatologii i ortopedii [Some aspects of training students of the department of traumatology and orthopedics]. *Orenburgskiy meditsinskiy vestnik – Orenburg Medical Herald*, 2018, vol. VI, no. S4 (24). Pp. 27–31 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36575896&ysclid=lhbz6yug3r187390381> (accessed 15 March 2023).
16. Aytov K. A., Malov I. V. Prepodavaniye infektsionnykh bolezney i perspektivnyye pedagogicheskiye priyomy i podkhody, napravlennyye na povysheniye urovnya podgotovki inostrannykh studentov [Teaching infectious diseases and perspective pedagogical methods and approaches directed to rising of the level of training of foreign students]. *Sibirskiy meditsinskiy zhurnal – Siberian Medical Journal*, 2003, vol. 38, no. 3. Pp. 98–100 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ovzkef&ysclid=lhbz9byac7436927057> (accessed 15 March 2023).

Информация об авторе

Сидоркина К. С., аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Sidorkina K. S., postgraduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 12.05.2023; принята к публикации 21.02.2024

The article was submitted 12.05.2023; accepted for publication 21.02.2024

Научная статья
УДК 378.147
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-104-112>

Дидактический инструментарий как условие переподготовки сварщиков на базе учебного центра предприятия

Наталья Николаевна Ильина¹, Николай Иванович Ульяшин²

^{1, 2} Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия

¹ nataly_ul@mail.ru

² ulyashin57@mail.ru

Аннотация

Представлены методологические обоснования применения дидактического инструментария в качестве ведущего средства, формирующего мотивационную, познавательную и профессиональную деятельность рабочих на предприятии в условиях учебного центра производства. Определена теоретическая значимость изучаемой проблемы в теории и практике профессиональной подготовки рабочих в сфере сварочного производства. Уточнены понятия «внутрифирменное обучение», «внутрифирменная подготовка», «подготовка в условиях предприятия». Обосновано наполнение дидактического инструментария как категории вспомогательного средства для проведения учебно-производственных занятий в условиях учебного центра ОАО «Нижнетагильский металлургический комбинат» с позиции внутрифирменной подготовки.

Ключевые слова: внутрифирменное обучение, внутрифирменная подготовка, подготовка в условиях предприятия, подготовка рабочих, сварочное производство, дидактика, дидактический инструментарий

Для цитирования: Ильина Н. Н., Ульяшин Н. И. Дидактический инструментарий как условие переподготовки сварщиков на базе учебного центра предприятия // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 104–112. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-104-112>

Original article

Didactic tools as a condition for retraining welders on the basis of the training center of the enterprise

Natalia N. Il'ina¹, Nikolay I. Ul'yashin²

^{1, 2} Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

¹ nataly_ul@mail.ru

² ulyashin57@mail.ru

Abstract

Methodological substantiations of the use of didactic tools as a leading tool that forms the motivational, cognitive and professional activities of workers at the enterprise in the conditions of a production training center are presented. The theoretical significance of the studied problem in the theory and practice of professional training of workers in the field of welding production is determined. The concepts of “in-house training”, “in-house training”, “training in the conditions of the enterprise” are clarified. It is reasonable to fill didactic tools as a category of auxiliary means for conducting training and

production classes in the conditions of the training center of JSC “Nizhnetagilsky Metallurgical Combine” from the position of in-house training. In the current situation, continuous development becomes one of the priority processes for the country. Standards are changing at a high rate, new equipment and new technologies are emerging, such processes require constant development in the field of human qualifications. A high-tech enterprise requires qualified employees, but it should be understood that after a while their qualifications will again be insufficient. At the present stage of industrial training according to the retraining programs of workers, modern information carriers are introduced in the theory and practice of teaching special courses. Currently, the main part of educational and teaching materials, including the text part of lecture materials, literary sources, illustrations, graphs, flowcharts, tables, diagrams, instructional and instructional-technological maps, practical cases.

Keywords: *in-house training, training in the conditions of the enterprise, training of workers, welding production, didactics, didactic tools*

For citation: Il'ina N. N., Ul'yashin N. I. Didakticheskiy instrumentariy kak usloviye perepodgotovki svarshchikov na baze uchebnogo tsentra predpriyatiya [Didactic tools as a condition for retraining welders on the basis of the training center of the enterprise]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2 (54), pp. 104–112. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-104-112>

На современном этапе развития производственных процессов предприятия ключевым моментом становится реализация возможности переподготовки квалифицированных рабочих на базе промышленных учебных центров. Особенность процесса переподготовки рабочих в условиях учебного центра состоит в том, что он сочетает в себе два процесса, протекающих в специально организованной среде: процесс целевого обучения и процесс профессиональной подготовки без отрыва от производства.

Процесс переподготовки рабочих на базе учебного центра предприятия рассматривается нами как педагогическая проблема. Методологическим вопросам, связанным с профессиональной подготовкой, посвящены работы ведущих исследователей в области профессионального и профессионально-педагогического образования (С. Я. Батышев, В. С. Безрукова, В. А. Беляева, В. П. Беспалько, О. В. Волощенко, Э. Ф. Зеер, К. Н. Катханов, В. П. Косырев, Г. И. Кругликов, П. Ф. Кубрушко, Н. И. Макиенко, Г. М. Романцев, В. А. Скакун, В. А. Федоров и др.) [1–7]. С точки зрения реализации деятельностного подхода процесс подготовки может быть уточнен в исследованиях, приближенных к практике (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Кон, А. Н. Леонтьев, З. А. Решетова, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков и др.) [8]. Теоретико-методологические подходы с учетом применения инженерного опыта при решении задач рассматривались в том числе и для технической направленности (А. А. Вербицкий, М. А. Данилов, Н. Н. Тулькибаева, Н. М. Яковлева и др.) [9]. Имеющийся опыт по подготовке специалистов в условиях предприятия позволяет адаптировать и в какой-то мере систематизировать представленные подходы. Однако в системе подготовки рабочих остается острой потребность в непрерывном совершенствовании знаний, умений, навыков специалистов различных областей в соответствии с постоянными изменениями как с точки зрения усовершенствования технических объектов, так и с позиции инновационных подходов в образовании.

В сложившейся ситуации для страны одним из приоритетных процессов становится непрерывное развитие. С высокой скоростью происходит изменение стандартов, появляется новая техника, новые технологии, такие процессы требуют постоянного развития в области квалификации человека. Для высокотехнологичного предприятия требуются квалифицированные сотрудники, но следует понимать, что через некоторое время их квалификации снова будет недостаточно. Предприятие рискует попасть в вечный поиск новых квалифицированных сотрудников, что влечет за собой экономические затраты, эмоциональное напряжение в рабочем коллективе за счет постоянного круговорота сотрудников, в этом случае вероятность создания крепкого и надежного коллектива сводится к минимуму.

Нестандартный подход к решению данной проблемы заключается в организации обучения в условиях учебного центра предприятия.

Переподготовка рабочих на базе учебного центра предприятия способствует раскрытию потенциала работников, и это позволит им в будущем стать обладателями высоких способностей и сильной мотивации к выполнению задач, стоящих перед организацией. Инвестиции в нематериальные компоненты предприятия рассматриваются именно с точки зрения развития человеческого потенциала, что приведет к увеличению ценности человеческих ресурсов, а также к постоянному росту производительности.

К достоинствам обучения (профподготовки, переподготовки) внутри предприятия можно отнести развитие особого корпоративного духа. Увеличение требований современной экономики к качеству рабочей силы приводит к тому, что переподготовка профессиональных кадров в рамках традиционных учебных заведений не всегда оказывается достаточной, а также порой не отвечает на запрос работодателя, в связи с этим появляются новые формы реализации образовательного взаимодействия. Главная из них – обучение в сфере производства или внутри предприятия.

Специфичным можно также считать и процесс переподготовки рабочих в условиях учебного центра ОАО «Нижнетагильский металлургический комбинат» с позиции внутрифирменной подготовки. Особенность процесса переподготовки рабочих в условиях учебного центра состоит в том, что она включает в себя основные направления по созданию образовательной среды как целостного педагогического пространства и процесс создания условий для реализации профессиональной деятельности специалиста. Исходя из этой специфики можно определить сущностные особенности целевых установок. Стратегическое развитие человеческих ресурсов предполагает взаимосвязь терминов «подготовка в условиях предприятия», «внутрифирменная подготовка», «внутрифирменное обучение». Рассмотрим подробнее эти понятия.

«Внутрифирменное обучение – это систематическое развитие знаний, навыков и подходов к профессиональной деятельности, необходимых работнику компании для обеспечения должного уровня выполнения его служебных обязанностей и решения проблем, возникающих в процессе его профессиональной деятельности» [10].

Внутрифирменное обучение, по Д. Хинрихсу, – это процесс, организованный и инициированный компанией, направленный на стимулирование повышения профессионального уровня ее работников с целью увеличения их вклада в достижение максимальной эффективности деятельности компании.

Внутрифирменная подготовка – это более эффективное обучение служащих, которое дает возможность предприятию быть более конкурентоспособным. Внутрифирменная подготовка становится понятием, направленным на специфику отрасли, отражающей сущность предмета, благодаря которой он существует, формируется и развивается на качественно новом уровне.

Таким образом, «подготовка в условиях предприятия – процесс, направленный на формирование профессиональных навыков при выполнении технологических операций работников с учетом выполнения всех требований, присущих данному типу промышленной отрасли». Подготовка в условиях предприятия считается максимально эффективным видом обучения.

Рассмотрение вопросов, связанных с развитием системы повышения квалификации в современных условиях, указывает на построение собственной системы переподготовки с позиции анализа образовательных технологий с уклоном на модульный характер обучения [11].

Также важным фактором становится возможность обучения с использованием того оборудования, которое применяется на самом предприятии. Процесс переподготовки сварщика подразумевает применение высокотехнологичного сварочного оборудования. Далекое не всегда сварщик может в краткие сроки освоить настройку сложных сварочных аппаратов, предназначенных для работы, но не адаптированных под конкретный сварочный процесс. В связи с этим становится необходимым

переподготовить сварщика, например, с ручной дуговой сварки плавящимся электродом на профессию сварщика частично механизированной сварки плавлением. В данной статье в качестве объекта исследования за основу взят процесс переподготовки сварщика на третий квалификационный уровень по профессиональному стандарту, соответствующий 4–5-му квалификационному разряду на примере предприятия ОАО «Нижнетагильский металлургический комбинат». В условиях учебного центра ведется постоянная подготовка, переподготовка и повышение квалификации рабочих, но анализ нормативных документов учебного центра показал отсутствие единых представлений о характере подготовки с точки зрения дидактических принципов, что позволило пересмотреть общий характер переподготовки и выполнить разработку дидактичного инструментария с учетом требований современного профессионального стандарта [12]. Подходы к определению целей и задач в условиях учебного центра переподготовки менялись, и в связи с этим формировался пересмотр взглядов на обучение работников организации в целом, что приветствовалось со стороны предприятия. Стратегическое развитие человеческих ресурсов рассматривалось предприятием как непрерывный процесс, а разработка дидактического инструментария становится необходимым условием процесса переподготовки.

Рассмотрим модульный характер организации внутрифирменной переподготовки в условиях предприятия на примере ОАО «Нижнетагильский металлургический комбинат», датой основания которого считается 25 июня 1940 г. Завод находится в г. Нижний Тагил Свердловской области. Деятельность данного предприятия заключается в поставках заготовок для трубопрокатного производства и конструкционного металлопроката для машиностроения. Предприятие организует деятельность по производству ванадиевого чугуна, поставляемого на другое предприятие холдинга «ЕВРАЗ Групп» – «ЕВРАЗ Ванадий Тула», где данное сырье применяется для получения феррованадия. Нижнетагильский металлургический комбинат осуществляет профессиональную деятельность в холдинге «ЕВРАЗ Групп», который является вертикально интегрированной металлургической и горнодобывающей компанией с активами не только в России. Собственная база железной руды практически полностью обеспечивает потребности холдинга [13, 14].

На территории ОАО «Нижнетагильский металлургический комбинат» расположен Центр подготовки персонала Евраз-Урал, который ежегодно осуществляет модульную подготовку, переподготовку персонала по рабочим профессиям. Центр подготовки персонала в условиях предприятия ОАО «Нижнетагильский металлургический комбинат» осуществляет переподготовку по разным рабочим профессиям, в том числе в соответствии с профессиональным стандартом по профессии «сварщик (ручная и частично механизированная сварка (наплавка))». Переподготовка от профессиональной подготовки и повышения квалификации отличается наличием рабочей профессии. Так, например, в условиях предприятия ведутся разные программы переподготовки. Рассмотрим более подробно виды и назначение дидактического инструментария программы переподготовки «Сварщик частично механизированной сварки плавлением (уровень 3)».

В процессе переподготовки специалистов в области сварочного производства на современном этапе одним из приоритетных направлений становится формирование их профессиональных компетенций с учетом требований профессиональных стандартов. Компетентный специалист в области сварки должен не только опираться на теоретический материал отрасли, но и легко адаптироваться к новым условиям производственной среды [15].

Образовательная среда, созданная в условиях предприятия, отвечает всем требованиям в подготовке такого специалиста. Однако учебные центры часто сталкиваются с проблемами, связанными с обновлением учебно-дидактических материалов в соответствии с правилами построения образовательного процесса. Некоторые обучающие программы могут не в полной мере соответствовать дидактическим принципам обучения, снижая таким образом эффективность образовательного процесса.

Дидактика как наука включает в себя всестороннее рассмотрение вопросов организации процесса обучения и воспитания в любой области профессиональной подготовки и переподготовки кадров. Управление образовательным процессом, а также подготовка и внедрение соответствующего учебно-методического (дидактического) обеспечения по преподаваемым дисциплинам также становятся дополнительными предметами изучения деятельности педагогов и мастеров по реализуемым программам в условиях учебного центра предприятия. В данной работе представлен опыт педагогов по изучению вопросов разработки, внедрения и адаптации дидактического инструментария в области профессиональной переподготовки. Рассмотрим процесс разработки дидактических материалов с точки зрения дидактики как науки, позволяющей всесторонне рассмотреть процесс подготовки в условиях образовательной среды предприятия.

Теоретические подходы к изучению вопросов дидактики можно разделить на три основных этапа: донаучный (сложившийся как социальный феномен воспитания, основанный на интуитивном подходе педагогов с опорой на традиции, обычаи и менталитет); научный (связанный с научными трудами И. Ф. Гербарта, Дж. Дьюи, Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского и др.); современный (направленный на решение задач по разработке новых идей и концепций, отвечающих требованиям стандартов В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и др.) [16]. Проведенный анализ литературы показал, что дидактика как система научного знания рассматривалась Я. А. Коменским намного шире, чем мы в настоящее время ее определяем в системе подготовки рабочих. Дидактический инструментарий выступает не только в качестве средства обеспечения учебно-производственного процесса, но и определяет организационно-педагогический характер подготовки рабочих в условиях предприятия, учитывая различные вопросы нравственного, трудового, профессионального и религиозного воспитания.

По мнению П. П. Блонского, каждый этап становления личности обучающегося – это и есть сама жизнь [17]. В процессе подготовки к профессиональной деятельности важно не забывать о том, что обучение должно сопровождаться максимально проработанными дидактическими средствами – инструментами, которые бы способствовали эффективному усвоению учебного теоретического материала и быстрой адаптации в условиях практической деятельности.

Дидактический инструментарий, разработанный в соответствии с требованиями к организации учебно-производственного процесса, формирующего параллельно категории воспитания личности рабочего в условиях предприятия (нравственные и этические убеждения), помогает определить необходимый объем и структуру содержательного наполнения предметной области технического знания, скорректировать формы и методы производственного обучения, а также определить характер взаимодействия субъектов деятельности.

Учебно-производственные занятия в условиях предприятия должны быть спроектированы таким образом, чтобы помогать в решении профессионально-производственных задач. Но, как показывает практика, не всегда организационно-дидактическое обеспечение учебного процесса проработано в соответствии с представленными единицами оборудования на производственных участках. Отсутствие связи между содержанием преподаваемой дисциплины и подобранного дидактического инструментария не позволит достичь целостности образовательного процесса, а поставленные цели и задачи не приведут к желаемому результату. Выполняя подготовку к учебно-производственному занятию, педагогу необходимо провести актуализацию таких средств и ресурсов (с соблюдением всех требований дидактики), которые он предполагает применить в процессе обучения. Эталонные дидактические средства, демонстрируемые в группе обучающихся, будут более уместны при формировании профессиональных компетенций, чем те, которые не соответствуют требованиям переподготовки рабочего.

Методические материалы для подготовки рабочих должны быть представлены в виде дидактического инструментария, который условно можно разделить на два вида. Первые представляют собой дидактические средства для диагностического достижения целей образования, воспитания и

развития рабочих в условиях предприятия. К ним относятся стандарты, основные и дополнительные источники информации по изучаемым областям научного знания. Вторые – адресные индивидуальные средства для обучения рабочих [18]. Эти средства представлены в виде мотивирующих сюжетов, проблемных ситуаций, кейс-заданий, адапционных учебно-производственных кейсов с использованием виртуальных тренажеров, имитационных игр и т. п.

Дидактический инструментарий в виде мотивирующих сюжетов представлен на цифровых носителях. Обучающимся перед занятием предлагается к просмотру видеоматериал, содержащий информацию, направленную на формирование профессиональных, духовных и нравственных ценностей. Информация может носить как субъективный, так и объективный характер. Целью данного формата является формирование общекультурных компетенций рабочего, а также чувство долга и ответственности при выполнении учебно-производственных задач.

Проблемные ситуации чаще всего присутствуют в дидактическом инструментарии в виде кейсов. Обозначенная проблема должна включать противоречия, с которыми рабочий может встретиться в реальных производственных условиях. Примером может служить проблемная ситуация по определению пространственного положения конструкции при выполнении разных типов швов.

Адапционные учебно-производственные кейсы в дидактическом инструментарии могут быть применены при наличии виртуальных тренажеров. В большинстве случаев тренажеры приходят без сопроводительной русифицированной документации. Адаптация тренажерных комплексов предложена в виде кейсовых заданий, где обучающийся учится внедрять и отрабатывать навыки в ситуации нового вида.

Имитационные игры позволяют организовать эффективное взаимодействие между всеми участниками образовательной деятельности. По заранее спланированному сценарию происходит распределение ролей, где участники могут не только осуществлять учебно-производственную деятельность, но и управлять ею. Формирование лидерских качеств, умение принять нестандартное решение, эффективно взаимодействовать в команде расширяют спектр компетенций рабочих на предприятии.

Таким образом, роль дидактического инструментария второго типа активно развивается в условиях учебного центра предприятия ОАО «Нижнетагильский металлургический комбинат», что способствует высокой степени заинтересованности обучающихся (слушателей). Только осознанная потребность в получении профессиональных знаний позволяет привести действия обучающихся к желаемому результату. Для более полного усвоения содержания изучаемых курсов в соответствии с профессиональным стандартом мастерские и учебно-производственные комплексы должны быть обеспечены соответствующим оборудованием, а также учебно-методическим сопровождением, позволяющим на высоком уровне освоить изучаемые предметы не только в теории, но и на практике.

Список источников

1. Батышев С. Я., Романцев Г. М. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. 512 с.
2. Беляева А. П. Проблемы методологии и методики дидактических исследований в профтехобразовании. М.: Высш. шк., 1978. 159 с.
3. Зеер Э. Ф. Психолого-педагогическая платформа формирования транспрофессионализма педагога профессионального образования // Профессиональное образование. Столица. 2018. № 10. С. 2–6.
4. Зеер Э. Ф. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности / под ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 142 с.
5. Формирование готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения: теоретико-методологический аспект / Г. Н. Жуков, Е. М. Дорожкин, П. Ф. Кубрушко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 227 с.

6. Макиенко Н. И. Педагогический процесс в училищах профессионально-технического образования. М.: Высш. школа, 1983. 344 с.
7. Романцев Г. М., Федоров В. А. и др. Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 545 с.
8. Романцев Г. М. Теоретические и организационные проблемы развития профессионально-педагогического образования России // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2001. № 6. С. 19.
9. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. школа, 1991. 207 с.
10. Сирина Е. В. Сущность и содержание внутрифирменного обучения // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. Екатеринбург: Изд-во Ур. гос. пед. ун-та, 2015. С. 61–66.
11. Ульяшин Н. И., Скутин О. А., Ильина Н. Н. Интерактивные методы подготовки рабочих в условиях практико-ориентированного обучения // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. С. 540–542.
12. Semenova L. V., Zaitseva N. A., Rodinova N. P., Glagoleva L. E., Fursov V. A., Radina O. I., Tsutsulyan S. V. Improving the training of personnel based on the model of interaction between educational organizations and centers for assessing qualifications // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. Vol. 8, № 3. P. 356–368.
13. Ильина Н. Н., Осипова И. В., Ульяшин Н. И. Организация процесса подготовки транспрофессионала в области сварочного производства на основе практико-ориентированного подхода // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 6 (159). С. 120–133.
14. Ильина Н. Н., Шульц О. Н. Дидактико-технологическое обеспечение организации практико-ориентированного кластера для подготовки студентов профессионально-педагогического вуза // Акмеология профессионального образования: материалы 16-й Международной научно-практической конференции. Российский государственный профессионально-педагогический университет. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. С. 324–327.
15. Осипова И. В., Ульяшина Н. Н. Структурно-содержательная модель формирования компетенции по рабочей профессии у педагогов профессионального обучения // Высшее образование сегодня. 2011. № 4. С. 36–41.
16. Коновалов А. А., Ильина Н. Н. Модель подготовки будущих педагогов профессионального образования на основе педагогических идей К. Д. Ушинского // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2023. № 1 (68). С. 148–157.
17. Блонский П. П. Память и мышление. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
18. Веретенникова В. Б., Шихова О. Ф., Шихов Ю. А., Валеев А. А., Мена Маркос Х. Х. Структура и оценка качества профессионально ориентированных заданий для будущих педагогов // Образование и наука. 2023. № 4. С. 70–108.

References

1. Batyshev S. Ya., Romantsev G. M. *Professional'naya pedagogika: uchebnik dlya studentov, obuchayushchikhsya po pedagogicheskim spetsial'nostyam i napravleniyam* [Professional pedagogy: a textbook for students studying in pedagogical specialties and directions]. Moscow, Assotsiatsiya "Professional'noye obrazovaniye" Publ., 1997. 512 p. (in Russian).
2. Belyayeva A. P. *Problemy metodologii i metodiki didakticheskikh issledovaniy v proftekhobrazovanii* [Problems of methodology and methodology of didactic research in vocational education]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1978. 159 p. (in Russian).
3. Zeer E. F. Psikhologo-pedagogicheskaya platforma formirovaniya transprofessionalizma pedagoga professional'nogo obrazovaniya [Psychological and pedagogical platform for the formation of professional education teacher's transprofessionalism]. *Professional'noye obrazovaniye. Stolitsa – Professional education. Capital*, 2018, no 10, pp. 2–6 (in Russian).
4. Zeer E. F. *Transprofessionalizm sub'yektiv sotsial'no-professional'noy deyatel'nosti* [Transprofessional subjects of socio-professional activities]. Yekaterinburg, Russian State Professional and pedagogical University Publ., 2019. 142 p. (in Russian).
5. Zhukov G. N., Dorozhkin E. M., Kubrushko P. F. *Formirovaniye gotovnosti studentov k professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti мастера производственного обучения: теоретико-методологический аспект* [Formation of students' readiness for professional and pedagogical activity of the master of industrial training: ...]

- Theoretical and methodological aspect]. Yekaterinburg, Russian State Professional and pedagogical University publ., 2019. 227 p. (in Russian).
6. Makiyenko N. I. *Pedagogicheskiy protsess v uchilishchakh professional'no-tekhnicheskogo obrazovaniya* [The pedagogical process in vocational schools]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 344 p. (in Russian).
 7. Romantsev G. M., Fedorov V. A. *Urovnevoye professional'no-pedagogicheskoye obrazovaniye: teoretiko-metodologicheskkiye osnovy standartizatsii* [Level professional and pedagogical education: theoretical and methodological foundations of standardization]. Yekaterinburg, RSVPU Publ., 2011. 545 p. (in Russian).
 8. Romantsev G. M. Teoreticheskiye i organizatsionnyye problemy razvitiya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya Rossii [Theoretical and organizational problems of the development of professional and pedagogical education in Russia]. *Obrazovaniye i nauka. Izvestiya UrO RAO – Education and science*, 2011, no 6, p. 19 (in Russian).
 9. Verbitskiy A. A. *Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod* [Active learning in higher education: a contextual approach]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1991. 207 p. (in Russian).
 10. Sirina E. V. Sushchnost i soderzhaniye vnutrifirmennogo obucheniya [The essence and content of in-house training]. *Vestnik sotsial'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki*, 2015, pp. 61–66 (in Russian).
 11. Ul'yashin N. I., Skutin O. A., Il'ina N. N. Interaktivnyye metody podgotovki rabochikh v usloviyakh praktiko-oriyentirovannogo obucheniya [Interactive methods of training workers in the conditions of practice-oriented training]. *Innovatsii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii* [Innovation in vocational and vocational-pedagogical education]. Yekaterinburg, Russian State Professional and Pedagogical University Publ., 2019. Pp. 540–542 (in Russian).
 12. Semenova L. V., Zaitseva N. A., Rodinova N. P., Glagoleva L. E., Fursov V. A., Radina O. I., Tsutsulyan S. V. Improving the training of personnel based on the model of interaction between educational organizations and centers for assessing qualifications. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2018, vol. 8, no 3, pp. 356–368.
 13. Il'ina N. N., Osipova I. V., Ul'yashin N. I. Organizatsiya protsessa podgotovki transprofessional'a v oblasti svarochnogo proizvodstva na osnove praktiko-oriyentirovannogo podkhoda [Organization of the process of training a transprofessional in the field of welding production on the basis of a practice-oriented approach]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvenno-pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University*, 2020, no. 6 (159), pp. 120–133 (in Russian).
 14. Il'ina N. N., Shults O. N. Didaktiko-tekhnologicheskoye obespecheniye organizatsii praktiko-oriyentirovannogo klastera dlya podgotovki studentov professional'no-pedagogicheskogo vuza [Didactic and technological support for the organization of a practice-oriented cluster for the training of students of a vocational pedagogical university]. *Akmeologiya professional'nogo obrazovaniya: materialy 16-y Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Acmeology of vocational education: materials of the 16th International Scientific and Practical Conference]. Yekaterinburg, Russian State Professional and Pedagogical University Publ., 2020. Pp. 324–327 (in Russian).
 15. Osipova, I. V., Ul'yashina N. N. Strukturno-soderzhatel'naya model' formirovaniya kompetentsii po rabochey professii u pedagogov professional'nogo obucheniya [Structural and content model of formation of competence in the working profession of teachers of vocational training]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2011, no. 4, pp. 36–41 (in Russian).
 16. Konovalov A. A., Il'ina N. N. Model' podgotovki budushchikh pedagogov professional'nogo obrazovaniya na osnove pedagogicheskikh idey K. D. Ushinskogo [A model of training future teachers of vocational education based on the pedagogical ideas of K. D. Ushinsky]. *Novoye v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh*, 2023, no. 1, pp. 148–157 (in Russian).
 17. Blonskiy P. P. *Pamyat' i myshleniye* [Memory and thinking]. Saint Petersburg, Piter Publ., 288 p. (in Russian).
 18. Veretennikova V. B., Shikhova O. F., Shikhov Yu. A., Valeev A. A., Mena Markos Kh. Kh. Struktura i otsenka kachestva professional'no-oriyentirovannykh zadaniy dlya budushchikh pedagogov [Structure and quality assessment of professionally-oriented tasks for future teachers]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 2023, no. 4, pp. 70–108 (in Russian).

Информация об авторах

Ильина Н. Н., кандидат педагогических наук, доцент, доцент, Российский государственный профессионально-педагогический университет (ул. Машиностроителей, 11, Екатеринбург, Россия, 620012).

Ульяшин Н. И., кандидат технических наук, доцент, доцент, Российский государственный профессионально-педагогический университет (ул. Машиностроителей, 11, Екатеринбург, Россия, 620012).

Information about the authors

Ilyina N. N., Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Russian State Vocational Pedagogical University (ul. Mashinostroiteley, 11, Yekaterinburg, Russian Federation, 620012).

Ulyashin N. I., Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor, Russian State Vocational Pedagogical University (ul. Mashinostroiteley, 11, Yekaterinburg, Russian Federation, 620012).

Статья поступила в редакцию 31.05.2023; принята к публикации 21.02.2024

The article was submitted 31.05.2023; accepted for publication 21.02.2024

Научная статья
УДК 378.14
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-113-121>

Педагогический дизайн как способ оптимизации процесса обучения

Анна Валериевна Гришаева^{1,2}

¹ Томский политехнический университет, Томск, Россия

² Томский государственный университет, Томск, Россия

^{1,2} annabar3@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматриваются важнейшие направления развития образования в России, особенности и степени цифровизации образования, их влияние на трансформацию процесса обучения. Ставится вопрос о поиске новых способов организации педагогической практики. Дано определение педагогического дизайна как инновационного способа проектирования образовательных программ и курсов. Описаны особенности педагогического дизайна, на которые следует обратить внимание разработчикам программ и курсов. Перечислены основные модели педагогического дизайна, базовые принципы и преимущества педагогического дизайна в контексте современной парадигмы образования и при разработке конкурентоспособных образовательных программ и курсов. Раскрыт потенциал педагогического дизайна для повышения качества обучения в современных условиях цифровизации учебного процесса, анализ учебных активностей обучающихся и их сочетания при построении учебного курса.

Ключевые слова: цифровая трансформация, процесс обучения, педагогический дизайн, модели педагогического дизайна, проектирование, учебные активности

Для цитирования: Гришаева А. В. Педагогический дизайн как способ оптимизации процесса обучения // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 113–121. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-113-121>

Original article

Pedagogical design as a way to enhance the learning process

Anna V. Grishaeva^{1,2}

¹ Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation

² Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

^{1,2} annabar3@yandex.ru

Abstract

The use of new digital tools in education requires a revision of pedagogical approaches and developing of new academic programs. The article discusses the most important direction of Russian education, its features and degrees of digitalization to transform learning process. The raised question is about finding new ways of organizing pedagogical practice. One of these ways is pedagogical design that allows creating educational products to improve the quality. The author analyzes the experience of using pedagogical design in Russian and foreign universities. The definition is classified as a process, a branch of scientific knowledge and technology by various authors in the pedagogical literature. The author deduces the definition of pedagogical design as an innovative way to design educational programs and courses. The lists of model and features are emphasizes to be paid attention to by the developers of programs and courses. In addition, the article notes the basic principles for creating competitive educational programs and courses in the context of the modern educational paradigm. The potential of pedagogical de-

sign is revealed in modern conditions of educational digitalization. An analysis is made of the students' learning activities, corresponding to the nine steps of R. Gagne's learning and their combinations when building a training course. Examples are given on the material of the training course "Foreign Language" for students majoring in Law. In conclusion the author highlights the role of pedagogical design as a major factor to organize successful teaching and learning.

Keywords: digital transformation, education process, pedagogical design, pedagogical models, designing, learning activities

For citation: Grishaeva A. V. Pedagogicheskiy dizayn kak sposob optimizatsii protsessa obucheniya [Pedagogical design as a way to enhance the learning process]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2 (54), pp. 113–121. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-113-121>

Современный этап развития образования требует внедрения новых цифровых технологий, которые позволили бы трансформировать образовательный процесс в соответствии с новыми стандартами. Согласно Указу Президента РФ от 7 мая 2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.», приоритетным в настоящее время является развитие и внедрение цифровых технологий в системе образования РФ [1]. Также в государственной программе РФ «Цифровое общество» (от 15 апреля 2014 г.) с учетом изменений от 31 марта 2021 г. одним из наиболее важных направлений развития образования и науки Российской Федерации является цифровая трансформация образования, которая затрагивает не только развитие цифровых учебно-методических материалов, инструментов и сервисов, включая цифровое оценивание, но и разработку и распространение новых моделей организации учебной работы [2].

Согласно исследованию Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ по выявлению глобальных трендов, касающихся цифровизации и внедрения инноваций в системе образования в России и мире, применение инновационных цифровых образовательных технологий занимает третье место в национальном рейтинге России. Задача преподавателя как разработчика учебной программы или курса состоит на сегодняшний момент не только в применении цифровых образовательных технологий с технологической точки зрения (использование электронных учебников, интерактивных досок и т. д.), но в большей степени в изменении самого процесса обучения [3, с. 2–3].

Внедрение новых моделей организации обучения, новых цифровых инструментов требует перепроектирования образовательных программ. Необходим поиск новых способов организации процесса обучения. Одним из таких способов является педагогический дизайн. Опыт ряда стран, широко применяющих педагогический дизайн для перепроектирования образовательных программ, показывает переход образовательных систем на более эффективное, конкурентоспособное, активное и студентоцентрированное обучение, в том числе в цифровой среде. В России в сфере высшего образования педагогический дизайн мало изучен и практически не интегрирован. В основном, как показывает практика, педагогический дизайн применяется в секторе EdTech-проектов и в корпоративном обучении. Между тем педагогический дизайн может применяться для создания эффективных образовательных продуктов (курсов, программ), реализуемых с применением цифровых технологий также и в высшем образовании. Как показало международное исследование PISA, оснащенность компьютерами и образовательные результаты мало связаны между собой. Внедрение цифровых технологий может привести к повышению качества образования при определенных условиях [4]. Важной составной частью цифровой трансформации образования является изменение педагогической практики. В зависимости от степени изменений принято различать четыре уровня внедрения цифровых технологий в учебный процесс: первый уровень – замещение традиционных педагогических инструментов, второй – их улучшение, третий уровень – изменения и четвертый – преобразования педагогической практики. За рубежом такое деление уровней внедрения цифровых

технологий в учебный процесс обычно называют The Substitution Augmentation Modification Redefinition Model (SAMR) [5, с. 29].

Однако если мы проследим, как внедряются информационные технологии на практике, то увидим их использование на первом и втором уровнях замещения и улучшения. В гораздо меньшей степени цифровые технологии используются на третьем и четвертом уровнях. На сегодняшний день является крайне недостаточным только лишь оснащение аудиторий компьютерами и подключение к Интернету, важным становится внедрение новых моделей обучения, обеспечивающих создание новых педагогических практик, опирающихся на использование цифровых технологий для достижения высоких образовательных результатов. Использование цифровых технологий в университетах открывает большие перспективы, включая трансформацию преподавания и практики обучения. Цифровизация обучения создает новые модели обучения [6]. Ф. Л. Косицкая в статье, посвященной Зимней школе преподавателей, проводимой издательством «Юрайт» в 2020 г., говорит о технологии педагогического дизайна как об одной из прорывных технологий в области образования. Вместе с тем преподаватель берет на себя новые функции, в том числе функцию педдизайнера цифрового обучения, проектировщика образовательной среды [7, с. 104–105].

Мы считаем, что педагогический дизайн позволяет выстроить учебный процесс в рамках отдельного курса или же программы таким образом, чтобы сочетать использование цифровых технологий на уровне преобразования с традиционной формой организации обучения.

Известно, что термин «педагогический дизайн» впервые был использован американскими учеными Р. Милсом и Р. Ганье (instructional design), а также Р. Глайзером (instruction technology) в 60-х гг. XX в. В зарубежной литературе он имеет ряд синонимов, таких как learning design, pedagogical design, instructional design. В отечественной педагогической литературе также можно встретить различные синонимы: педагогическое проектирование, учебный дизайн, дизайн обучения. Мы же будем придерживаться термина «педагогический дизайн», который успел закрепиться и стать общепринятым. Педагогический дизайн в течение многих лет определялся по-разному. Как правило, определения подчеркивали либо процесс, либо функцию педагогического дизайна в процессе обучения. Вместе с тем все определения представляли его как деятельность по планированию обучения. Существуют различные определения педагогического дизайна в зависимости от того, рассматриваем мы его как процесс, область науки, специальную дисциплину или же практику (табл. 1).

Таблица 1

Определение педагогического дизайна в зарубежной и отечественной литературе

Ключевое понятие	Определение	Автор
Процесс	Процесс анализа потребностей и целей обучения и разработка системы способов передачи знаний для удовлетворения этих потребностей	L. Briggs
Процесс	Систематический и эффективный процесс воплощения принципов обучения и преподавания, реализуемых при отборе учебного материала, при планировании педагогических мероприятий, при отборе информационных ресурсов и оценке качества обучения	Смит и Роган
Процесс	Систематический процесс, который используется для разработки образовательных (и учебных) программ последовательным и надежным способом	К. Густафсон и Р. Бранч
Процесс	Системное (приведенное в систему) использование знаний (принципов) об эффективной учебной работе (учении и обучении) в процессе проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов	А. Ю. Уваров

Ключевое понятие	Определение	Автор
Процесс/наука	Процесс по разработке, созданию, применению и оценке, с одной стороны, с другой стороны, педдизайн является областью науки, занимающейся исследованиями эффективности учебных материалов и средств, которые создают благоприятные ситуации, условия и среду обучения	Е. В. Абызова
Наука	Наука и искусство создания подробного описания разработки, оценки и поддержания ситуаций, которые способствуют обучению и повышению его (обучения) эффективности	Р. Ричи, Д. Клейн, М. Трейси
Наука	Область науки, занимается исследованием и разработкой действий, определяющих такие процессы, как разработка, применение, оценка и сопровождение ситуаций, способствующих эффективному изучению модулей, различных по объему и уровню сложности	А. Ю. Уваров
Наука	Отрасль знаний, связанная с исследованием и разработкой педагогических стратегий и их последующей реализацией	В. М. Ростовцева, Ю. В. Симонева
Технология	Образовательная технология разработки цифровых образовательных ресурсов, которая включает такие этапы, как анализ, проектирование, реализация, применение, контроль и оценка эффективности	Т. С. Кочурина
Технология	Системное проектирование обучения	У. Дик, Л. Керри
Технология	Научно обоснованная технология учебного проектирования	Д. Меррилл

Согласно мнению эксперта в области педагогического дизайна Д. Меррилла, суть педагогического дизайна заключается в тщательном определении условий обучения, необходимых для достижения обучающимися конкретных целей обучения. Целью обучения в свою очередь является достижение результатов обучения. Необходимо определить условия обучения, которые необходимы, чтобы обучающийся мог эффективно и результативно овладеть целью обучения [8, с. 336–341]. Кроме того, еще одной важной задачей педагогического дизайна является создание доступного и понятного образовательного процесса для обучающихся.

А. Ю. Уваров рассматривает педагогический дизайн как системное (приведенное в систему) использование знаний (принципов) об эффективной учебной работе (учении и обучении) в процессе проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов [9, с. 2].

На наш взгляд, под педагогическим дизайном следует понимать системный подход к разработке процесса обучения для достижения высокой эффективности качества обучения за счет четкого определения результатов обучения, учета потребностей обучающегося, условий обучения, способов представления учебного материала и оценки достигнутых результатов обучения.

Если раньше при разработке программы или же курса мы отталкивались от содержания, от обязательных к усвоению тематик, то сегодня в основе лежит компетентностный подход, описывающий не только знания, умения и навыки, но и способности личности реализовать их в своей практической деятельности. Важно определить четкие результаты обучения, ориентироваться на конечный результат, на то, какого специалиста мы должны выпустить в конце обучения [10, с. 9–10]. Именно с определения результатов обучения начинается проектирование любого учебного курса в педагогическом дизайне. Существует ряд моделей, используемых при проектировании. Каждая модель определяет технологию разработки курса, основные этапы, последовательность действий и дает ориентиры в ходе создания образовательного продукта (табл. 2).

В любой модели педагогического дизайна при разработке и редизайне курса важным остается определение цели и результатов обучения, а также анализ потребностей целевой аудитории, ее компетенций и ожидаемых результатов обучения [11, с. 4].

В рамках нашего исследования для проектирования курса «Иностранный язык» для студентов 2-го курса по направлению подготовки «Юриспруденция» мы опирались на модель обратного ди-

зайна. Мы выбрали данную модель, поскольку она позволяет в ходе разработки курса постоянно держать фокус на результатах обучения, что, на наш взгляд, крайне важно при реализации практических дисциплин. Кроме того, модель, опираясь на теорию конструктивизма, дает опоры для отбора учебных активностей обучающихся, позволяя направить процесс обучения на самого обучающегося, дать ему возможность сконструировать свои собственные знания. Вместе с тем это позволяет заинтересовать студентов и поддерживает мотивацию в ходе прохождения курса. Данная модель имеет также несколько этапов. На первом этапе мы определили результаты обучения по дисциплине в целом, затем мы конкретизировали эти результаты, разбив по модулям. Для правильного формулирования целей в педагогическом дизайне используется таксономия Б. Блума. Следующий этап – разработка суммирующего оценивания, цель которого – оценка обучения. Далее мы определили формирующее оценивание, не забывая, что оно должно поддерживать суммирующее и имеет другую цель, а именно скорректировать обучение. Здесь важно учитывать согласованность результатов обучения, суммирующего и формирующего оценивания между собой. И только в конце мы структурировали курс, разбили контент по модулям и распределили учебные активности в рамках отдельного модуля.

Таблица 2

Модели педагогического дизайна

Модель	Этапы/стадии	Особенности
ADDIE	1. Анализ. 2. Проектирование. 3. Разработка. 4. Реализация. 5. Оценка	Универсальная
SAM	1. Подготовительная стадия. 2. Стадия итерационного дизайна. 3. Стадия итерационной разработки	Корпоративное обучение, заказчик видит результат на каждом этапе обучения
Модель Дика и Керри	Цели обучения. Педагогический анализ. Анализ целевой аудитории и контекста. Поведенческие цели. Контрольно-измерительные материалы. Стратегия достижения учебных целей. Учебные материалы. Формативное оценивание. Оценка качества обучения	Изменение курса на любом этапе
Четырехкомпонентная модель (4C/ID)	Учебные задачи. Вспомогательная (поддерживающая) информация. Процедурная (своевременная) информация. Частичная практика	Реальные проблемы и задачи, развитие сложных навыков, нет перегруза информацией
Модель картографирования действий Кэти Мур	Определение цели и способа оценки ее достижения. Действия для достижения цели, анализ, почему нет этих действий (у сотрудников). Формирование практик. Отбор информации для практик	Во главе процесса обучения действия, которые нужно освоить
Модель обратного дизайна	1. Результаты обучения. 2. Методы оценивания. 3. Контент	Фокус на результат на протяжении всего проектирования

Е. А. Другова, С. Б. Велединская, И. И. Журавлева в рецензии на книгу «Переосмысливая педагогику в цифровую эпоху: принципы и практики дизайна» (автор Х. Битэм) видят фундамент педа-

гогического дизайна в учебных активностях и целях обучения, основываясь на теории деятельности, так как вовлечение обучающихся возможно только благодаря деятельности [12]. При проектировании курса важно использовать мотивирующие активности с учетом их усложнения. Кроме того, необходимо создать возможность их коррекции, для этого используется обратная связь с обучающимися. Учебные активности, которые используются в педагогическом дизайне, можно разделить на несколько видов: познавательные (лекции, статьи, подкасты, аудиоматериалы и т. д.), интерактивные (тесты, викторины, голосования, классификация и др.), коллаборативные (дискуссии, групповая работа, совместные проекты, обсуждения и пр.), продуктивные (к примеру, презентация, создание видео, написание эссе, создание продукции), экспериментальные (кейсы, ситуативные сценарии, ролевые игры, геймификация и др.), метакогнитивные (самооценка, анализ, размышления). Познавательные активности (читаю, смотрю, слушаю) являются пассивными и не должны занимать более 45 % от всех учебных активностей, также не следует начинать или заканчивать модуль пассивным видом учебных активностей, чтобы не снизить заинтересованность обучающихся. Чтобы избежать чрезмерного использования познавательных активностей, возможно часть таких активностей перевести в коллаборативный тип активностей. Для этого можно не предоставлять учебный материал, а дать групповое задание по поиску этого материала с дальнейшим обсуждением или же созданием ментальной карты, макета, возможно также провести голосование за правильный ответ. Завершается такое задание горизонтальным оцениванием. Учебные активности можно соединять между собой различными способами. Один из них – девять этапов/шагов обучения (учебных событий) Р. Ганье, которые соответствуют девяти когнитивным процессам, происходящим в процессе обучения и обеспечивающим его эффективность. Данные шаги направлены на разгрузку обучающихся, а именно на постепенное облегчение процесса познания. Здесь важным становится предоставить информацию (учебный материал) в таком виде, чтобы она была доступной, легко воспринималась обучающимися и могла быть примененной ими в практической деятельности. Перечислим шаги, выделенные Р. Ганье.

1. Привлечение внимания обучающихся. На этом этапе важно пробудить интерес к теме, мотивировать на обучение.

2. Информирование обучающихся о целях и задачах обучения. Важно объяснить обучающемуся, что он может ожидать по окончании обучения, каких результатов. Это служит хорошим мотивом в процессе обучения.

3. Активация предыдущих знаний обучающихся. Обучающиеся должны вспомнить знания и навыки, которые они усвоили ранее, так как они крайне важны для изучения нового материала.

4. Представление стимульного материала. Это новый учебный материал, который должен быть усвоен.

5. Сопровождение обучения. Преподаватель сопровождает обучающихся, предоставляя дополнительные точки опоры, возможно, с помощью наглядного материала, инструкций с целью облегчить работу с информацией.

6. Практика. Закрепление знаний на практике должно происходить быстро, непосредственно после приобретения новых знаний.

7. Обратная связь. Необходима гибкая система обратной связи. Обратная связь – это дополнительное руководство, предлагающее обучающемуся немедленную оценку его результатов и позволяющее ему осознать свои ошибки и неправильное понимание.

8. Оценка выполненной работы, поставленных задач. Оценка может быть горизонтальной, когда обучающиеся оценивают друг друга, или же вертикальной, исходить от преподавателя. В конце каждого курса необходима оценка достижения результатов обучения обучающимися, а также оценка эффективности всего учебного курса.

9. Систематизация и перевод в практическую плоскость или практическое применение. Процесс обучения не заканчивается, когда заканчивается занятие. Преподаватель должен подсказать

обучающимся, как и в каком контексте переносить и применять полученные знания и навыки в мир за пределами класса, в новые условия, выходящие за рамки курса [13].

Р. Ганье подчеркивает рационально обоснованную взаимосвязь между шагами обучения (или учебными событиями), их влиянием на процессы обучения и результатами обучения, которые возникают в конце. Шаги или учебные события можно использовать как компас для планирования занятия, добавляя различные виды учебных активностей и сочетая их между собой.

Если мы будем следовать этим этапам, то учебные активности можно выстроить в следующую цепочку: интерактивные – метакогнитивные – интерактивные – познавательные – экспериментальные/познавательные – продуктивные – коллаборативные – метакогнитивные – интерактивные.

Рассмотрим на примере модуля *Wie wird man Jurist* курса «Иностранный язык» для студентов 2-го курса юридических специальностей, который имеет смешанный формат. В начале одного из занятий по этому модулю преподаватель опрашивает студентов с помощью интерактивных инструментов, что они знают об обучении юридическим специальностям в Германии. Затем необходимо проговорить цели данного модуля, что нового студенты узнают, чему научатся. На следующем этапе студентам предлагается пройти викторину по теме модуля с кратким комментированием правильных ответов. Далее студенты работают с текстом и небольшим тестом к нему. После чего студенты делятся на группы и создают свое видео (презентацию) об обучении юриспруденции в России, размещают его на платформе курса в системе Moodle. В заключение студенты просматривают видео других групп (это может быть проведено как в аудитории, так и в онлайн-формате) и оставляют свои комментарии.

Хотелось бы отметить, что при проектировании курса необходимо обратить внимание на сочетаемость и разнообразие учебных активностей, которые использует преподаватель. К примеру, последовательность заданий типа «прочитайте статью, просмотрите комментарии к ней и посмотрите видео» не будет эффективной, так как состоит только лишь из познавательных активностей, имеющих пассивный характер.

Организация модулей с учетом девяти шагов Р. Ганье и учетом учебных активностей показала вовлеченность студентов в процесс обучения, повышение успеваемости и достижение поставленных результатов обучения. Гибкость моделей педагогического дизайна, возможность дополнять этапами из других моделей и таким образом создавать собственные модели обучения, учет принципов и инструментов педагогического дизайна позволяют создать эффективный образовательный курс, в том числе с применением цифровых технологий.

В заключение следует отметить, что использование цифровых образовательных ресурсов, моделей смешанного обучения и онлайн-обучения, новых оценочных механизмов, горизонтального обучения, интерактивных форм работы, социальных сетей и т. д., с одной стороны, усложняет процесс обучения, с другой стороны, может улучшить качество преподавания и обучения при правильной организации учебного процесса. И в этой ситуации педагогический дизайн с четким и целенаправленным проектированием всех компонентов образовательного процесса служит созданию конкурентоспособных образовательных продуктов, отвечая актуальным требованиям цифровизации образования.

Список источников

1. Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (ред. от 19.07.2018) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // Официальные сетевые ресурсы Президента России. URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201805070038.pdf> (дата обращения: 12.11.2022).
2. Государственная программа Российской Федерации «Информационное общество» // Портал Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации. URL: https://digital.gov.ru/ru/activity/programs/1/?utm_referrer=https%3a%2f%2fwww.google.com%2f (дата обращения 15.10.2022).

3. Шматко Н. А., Пермякова В. А. Технологические и гуманитарные тренды в образовании // Институт статистических исследований и экономики знаний. Серия бюллетеней «iFORA-экспресс». 2022. С. 1–3. URL: <https://issek.hse.ru/news/755466825.html> (дата обращения 10.10.2022).
4. *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris: OECD Publishing, 2015. P. 204. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en> (дата обращения 30.03.2023).
5. Уваров А. Ю., Дворецкая И. В., Гейбл Э. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под общ. ред. Ф. Ф. Дудырева, И. Д. Фрумина. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 343 с.
6. *The state of higher education: One year into the COVID-19 pandemic, June 2021*. Paris: OECD Publishing, 2021. P. 46. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-higher-education_83c41957-en (дата обращения: 18.12.202).
7. Косицкая Ф. Л. Основные тренды в современном российском высшем образовании (по материалам Зимней школы преподавателей – 2020) // Научно-педагогическое обозрение. 2020. Вып. 3 (31). С. 101–109. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-3-101-109
8. Merrill M. D. *The future of instructional design: the proper study of instructional design* // *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. Second ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc., 2007. P. 336–341.
9. Уваров А. Ю. Педагогический дизайн // Информатика. 2003. № 30. С. 1–32.
10. Использование инструментов педагогического дизайна для обеспечения качества смешанного обучения / Е. А. Другова, С. Г. Велединская, И. Г. Журавлева. Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2021. 64 с.
11. Алексеева Г. Ю. Проектирование педагогического дизайна как профессиональная компетенция выпускника в условиях современного информационно-образовательного пространства вуза // Непрерывное образование в современном мире: история, проблемы, перспективы: материалы VI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Борисоглебск, 30 марта 2019 года. Борисоглебск: Перо, 2019. С. 257–261.
12. Другова Е., Велединская С., Журавлева И. Развивая цифровую педагогику: вклад образовательного дизайна. Рецензия на книгу: Beetham H., Sharpe R. (2020) *Rethinking Pedagogy for a Digital Age* // Вопросы образования. 2021. Вып. 4. С. 333–354.
13. Gagné R. M. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction (4th Edition)*. New York: CBS College Publishing, 1985. P. 244.

References

1. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2018 No. 204 (red. ot 19.07.2018) “O natsional’nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda” [Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 No. 204 (as amended on July 19, 2018) “On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024”]. *Ofitsial’nye setevye resursy Prezidenta Rossii* [Official network resources of the President of Russia] (in Russian). URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201805070038.pdf> (accessed 12 November 2022).
2. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii “Informatsionnoye obshchestvo” [State Program of the Russian Federation “Information Society”]. *Portal Ministerstva tsifrovogo razvitiya, svyazi i massovykh kommunikatsiy Rossiyskoy Federatsii* [Portal of the Ministry of Digital Development, Communications and Mass Communications of the Russian Federation] (in Russian). URL: https://digital.gov.ru/ru/activity/programs/1/?utm_referrer=https%3a%2f%2fwww.google.com%2f (accessed 15 October 2022).
3. Shmatko N. A., Permyakova V. A. Tekhnologicheskiye i gumanitarnyye trendy v obrazovanii [Technological and humanitarian trends in education]. *Institut statisticheskikh issledovaniy i ekonomiki znaniy. Seriya byulleteney “iFORA-ekspress”* [Institute of Statistical Research and Economics of Knowledge. Series of newsletters “iFORA-express”]. 2022. Pp. 1–3 (in Russian). URL: <https://issek.hse.ru/news/755466825.html> (accessed 10 October 2022).
4. *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Editor in Chief Andreas Schleicher. PISA, OECD Publishing, Paris, 2015. P. 204. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en> (accessed 30 March 2023).
5. Uvarov A. Yu., Dvoretzkaya I. V., Geybl E. *Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya* [Difficulties and prospects of digital transformation of education]. Eds. F. F. Dudyrev, I. D. Frumina. Moscow, HSE Publ., 2019. 343 p. (in Russian).

6. The state of higher education: One year into the COVID-19 pandemic, June 2021. Paris: OECD Publishing, 2021. P. 46. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-higher-education_83c41957-en (accessed 18 December 202).
7. Kositskaya F. L. Osnovnyye trendy v sovremennom rossiyskom vysshem obrazovanii (po materialam zimney shkoly prepodavateley – 2020) [The main trends in modern Russian higher education (based on the materials of the winter school for teachers – 2020)]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, vol. 3 (31), pp. 101–109 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2020-3-101-109
8. Merrill M. D. The future of instructional design: the proper study of instructional design. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc. (Second ed.). 2007. P. 336–341.
9. Uvarov A. Yu. Pedagogicheskiy dizayn [Pedagogical desing]. *Informatika – Informatics*, 2003, no. 30, pp. 1–32 (in Russian).
10. Drugova E. A., Veledinskaya S. G., Zhuravleva I. G. *Ispol'zovaniye instrumentov pedagogicheskogo dizayna dlya obespecheniya kachestva smeshannogo obucheniya* [Using instructional design tools to ensure the quality of blended learning]. Tomsk, TSU Publ., 2021. 64 p. (in Russian).
11. Alekseeva G. Yu. Proyektirovaniye pedagogicheskogo dizayna kak professional'naya kompetentsiya vypusknika v usloviyakh sovremennogo informatsionno-obrazovatel'nogo prostranstva vuza [Developing pedagogical design as a professional competence of a graduate in the conditions of modern information and educational space of the university]. *Nepreryvnoye obrazovaniye v sovremennom mire: istoriya, problemy, perspektivy: Materialy VI Vserossiyskoy s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoy konferentsii, Borisoglebsk, 30 marta 2019 goda* [Continuous education in the modern world: history, problems, prospects: materials of the VI All-Russian scientific and practical conference with international participation, Borisoglebsk, March 30, 2019]. Borisoglebsk, Pero Publ., 2019. Pp. 257–261 (in Russian).
12. Drugova E., Veledinskaya S., Zhuravleva I. Razvivaya tsifrovuyu pedagogiku: vklad obrazovatel'nogo dizayna. Retseziya na knigu: Beetham H., Sharpe R. (2020) *Rethinking Pedagogy for a Digital Age* [Developing digital pedagogy: the contribution of educational design. Book review: Beetham H., Sharpe R. (2020) *Rethinking Pedagogy for a Digital Age*]. *Voprosy obrazovaniya – Education Studies*, 2021, no. 4, pp. 333–354 (in Russian).
13. Gagné R. M. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (4th Edition). New York, CBS College Publishing, 1985. P. 244.

Информация об авторе

Гришаева А. В., аспирант, ст. преподаватель, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (пр. Ленина, 30, Томск, Россия, 634050); Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

Information about the author

Grishaeva A. V., postgraduate, senior lecturer, National Research Tomsk Polytechnic University (pr. Lenina, 30, Tomsk, Russian Federation, 634050); National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

Статья поступила в редакцию 04.05.2023; принята к публикации 21.02.2024

The article was submitted 04.05.2023; accepted for publication 21.02.2024

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9.072.422

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-122-128>

Специфика избегающего поведения студентов в различных ситуациях

*Михаил Викторович Годунов¹, Сабина Нютвели Кызы Ахмедова²,
Евгений Александрович Портнов³*

^{1,2} *Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Россия*

³ *Ставропольский филиал Краснодарского университета Министерства внутренних дел
Российской Федерации, Ставрополь, Россия*

¹ *godunmv997@gmail.com*

² *sabina.akhm8@gmail.com*

³ *portnovea@mail.ru*

Аннотация

Целью статьи является представление результатов исследования стратегии избегания как совладающего поведения, как способа урегулирования конфликтов, как модели принятия решений. В батарею тестов включены тест Дж. Амирхана выявления доминирующих копинг-стратегий, тест Томаса – Килманна предрасположенности к конфликтному поведению, Мельбурнский опросник принятия решений, методика Д. А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации». Объем выборки 70 человек. Тестирование проводилось одновременно среди двух групп юношей-студентов, получающих юридическое образование: 18-летние студенты 1–2-го курсов (34 человека) и 22-летние студенты 4–5-го курсов (36 человек). Установлено, что 22-летние юноши-студенты более склонны к избеганию стрессовых ситуаций. Однако они менее склонны к стратегии избегания в конфликтах, к избеганию при выборе в неопределенных ситуациях. При этом они демонстрируют большую степень гибкости поведения в стрессовых, конфликтных ситуациях и при выборе в условиях неопределенности, а также большую осмысленность системы жизненных целей, чем 18-летние юноши-студенты.

Ключевые слова: *избегание, копинг-стратегия, конфликтное поведение, принятие решения, смысловые ориентации*

Для цитирования: Годунов М. В., Ахмедова С. Н. Кызы, Портнов Е. А. Специфика избегающего поведения студентов в различных ситуациях // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 122–128. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-122-128>

Original article

The specifics of avoiding behavior of students in various situations

Mikhail V. Godunov¹, Sabina N. Akhmedova², Evgeny A. Portnov³

^{1,2} *Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation*

³ *Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
Stavropol, Russian Federation*

¹ *godunmv997@gmail.com*

² *sabina.akhm8@gmail.com*

³ *portnovea@mail.ru*

Abstract

The article aims to present the results of the study of the characteristics of the avoidance strategy as a coping behaviour, as a way of resolving conflicts, and as a model of decision making. The battery of tests includes the Amirkhan dominant Coping Strategies Identification test (CSI), the Thomas-Kilmann test of predisposition to conflict behaviour (TKI), the Melbourne Decision Making Questionnaire test (MDMQ), D.A. Leontiev Life-purpose orientations test (LPO). Sample size was n=70. Testing was conducted simultaneously among two groups of male students receiving a legal education. The first group consisted of 18-year-old students of 1-2 years of study (n=34). The second group consisted of 22-year-old students of 4-5 years of study (n=36). It was found that 22-year-old students are more prone to es-cape stressful situations. However, they are less inclined to an avoidance strategy in conflicts-to-avoiding when choosing in uncertain situations. At the same time, they demonstrate a greater degree of flexibility of behaviour in stressful, conflict situations and when choosing in conditions of uncertainty, as well as greater comprehension of the system of life goals than 18-year-old students. According to the authors of the article, this is due to the high level of development of the image of the professional world due to the higher level of mastering the chosen profession among 22-year-old students completing their studies, compared to their younger colleagues just starting vocational training.

Keywords: *avoidance, coping strategy, conflict behaviour, decision making, life-purpose orientation*

For citation: Godunov M. V., Akhmedova S. N., Portnov E. A. Spetsifika izbegayushchego povedeniya studentov v razlichnykh situatsiyakh [The specifics of avoiding behavior of students in various situations]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2 (54), pp. 122–128. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-122-128>

Главным уровнем управления жизнедеятельностью человека является смысловая регуляция, осуществляемая при прохождении различных ситуаций. Наиболее важное влияние на поведение оказывают стратегии при преодолении стрессовых ситуаций, при разрешении конфликтов, в ходе принятия решений в неопределенных ситуациях. Данные стратегии поведения опираются на жизненные цели, которые выражаются в смысложизненных ориентациях [1]. В основе стратегий регуляции поведения лежат способы организации человеком системы своих личностных смыслов для осуществления эффективной жизнедеятельности в различных обстоятельствах. Такой подход необходим для достижения главных жизненных целей при изменении условий взаимодействий, особенно под действием стрессовых, кризисных и неопределенных ситуаций в жизни современного человека [2].

При столкновении со стрессовой, критической, конфликтной или новой ситуацией, требующей принятия решения, человек может выбирать разные стратегии реагирования и поведения. Они могут быть направлены на конструктивное преодоление или на избегание появившейся проблемы [3]. Именно последняя стратегия представляется наименее эффективной и результативной, поэтому необходимо исследовать особенности проявления избегания в контексте различных ситуаций взаимодействий, а также сравнить это с планом осмысленности жизненных целей.

В условиях изменчивости современного общества неуклонно растет степень неопределенности, которую невозможно исключить из современной жизни. Неопределенные ситуации могут восприниматься в очень широком диапазоне – как стрессовые, кризисные и даже конфликтные. В таких разных типах ситуационных взаимодействий стратегия избегания может означать разное содержание поведения и итоговое влияние на достижение актуальных жизненных целей.

Склонность к избеганию свидетельствует о неспособности человека эффективно справляться со стрессовыми ситуациями. При этом неэффективность стратегии избегания как непродуктивной обуславливает ее наибольшую вредность и опасность применения человеком в ходе своего личностного развития. Избегающее поведение в плане расходования доступных человеку психологических ресурсов является наименее затратным с позиции затрат эмоциональных и ментальных ресурсов. Однако возникшая в ситуационном взаимодействии проблема фактически не решается, а

лишь отодвигается во времени, возникший проблемный узел не развязывается, а только затягивается еще сильнее [4].

Исходя из обозначенной познавательной ситуации, исследовательский интерес представляет выявление особенностей стратегии избегания при тестировании одних и тех же респондентов по разным методикам, их анализ и соотнесение с качеством смысложизненных ориентаций. Цель статьи – установление особенностей проявления стратегии избегания у юношей-студентов 18 и 22 лет, получающих юридическое образование, и их сравнение как по разным психодиагностическим методикам, так и с уровнем организации жизненных целей.

Для изучения особенностей проявления стратегии в разных ситуациях, а также сравнения со смысложизненными ориентациями была подобрана батарея психодиагностических тестов.

Для выявления доминирующих копинг-стратегий поведения в ситуациях стресса использовался тест Дж. Амирхана Coping Strategy Indicator [5]. Данная методика адаптирована для применения на русском языке В. М. Ялтонским и Н. А. Сиротой [6]. В данной психодиагностической методике предлагаются три базовые стратегии совладающего поведения в стрессовых ситуациях:

- 1) избегание (И1) – стратегия поведения, направленная на уход от решения возникших проблем в стрессовой ситуации, что является дезадаптивным псевдосовладающим поведением, означающим недостаток личных копинг-ресурсов или отсутствие навыка активного решения проблем;
- 2) разрешение проблемы – активная стратегия поведения человека, старающегося направить все имеющиеся у него ресурсы для поиска возможных путей эффективного решения возникшей проблемы в данной стрессовой ситуации;
- 3) поиск социальной поддержки – активная стратегия поведения, когда человек в стрессовой ситуации предпочитает обращаться за помощью к окружающим его людям.

Для определения предрасположенности к конфликтному поведению использовался тест Томаса – Килманна Thomas – Kilmann Instrument [7]. Данный тест адаптирован для русскоязычного применения Н. В. Гришиной. В этой методике исследуется пять стратегий поведения в конфликтных ситуациях [8]:

- 1) избегание (И2) – состояние ухода от взаимодействия при одновременном нежелании достигать собственные цели в конфликте;
- 2) сотрудничество – выраженное стремление к поиску альтернативных позиций, удовлетворяющих основным интересам всех конфликтующих сторон;
- 3) компромисс – экономный тип поведения в конфликте, позволяющий сохранять имеющееся состояние путем взаимных уступок участников;
- 4) соперничество – борьба (конкуренция) в виде желания добиваться своего интереса в ущерб другим участникам конфликта;
- 5) приспособление – противоположная стратегия по отношению к соперничеству, реализующаяся как жертвование своими интересами ради интересов других участников.

Для выявления особенностей стратегий принятия решений использовался Мельбурнский опросник принятия решений Melbourne Decision Making Questionnaire – личностный опросник для диагностики индивидуального стиля принятия решений в условиях неопределенности [9]. Данный тест адаптирован для русскоязычного применения Т. В. Корниловой. В данной методике исследуются четыре паттерна поведения при принятии человеком решения в неопределенной ситуации:

- 1) избегание (ИЗ) – человек продолжает действовать по имеющемуся курсу и игнорировать поступающую информацию о возможных рисках потерь в неопределенной ситуации;
- 2) бдительность – процесс уточнения поставленных задач и целей, изучение возможных альтернатив с поиском информации и ее оценкой без предвзятости перед принятием решения;
- 3) прокрастинация – откладывание ответственности и рационализация сомнительных вариантов;

4) сверхбдительность – отсутствие интеллектуальной ориентации на поиск решения в неопределенной ситуации, что означает импульсивное принятие решения, а в экстренной ситуации это приводит к панике при выборе между альтернативными вариантами.

Для изучения осмысленности жизни человека в различных плоскостях жизнедеятельности использовался тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева [10]. Данная тестовая методика позволяет измерять шесть показателей смысложизненных ориентаций:

- 1) осмысленность жизни;
- 2) цели в жизни;
- 3) процессы в жизни;
- 4) результаты в жизни;
- 5) локус контроля – я;
- 6) локус контроля – жизнь.

Эмпирическое исследование проводилось на выборке юношей-студентов, получающих юридическое образование (70 человек), разделенных на две группы. В первую группу входили юноши-студенты 1–2-го курсов со средним возрастом 18,1 года (34 человека). Во вторую группу входили юноши-студенты 4–5-го курсов со средним возрастом 22,1 года (36 человек). Тестирование проводилось в 2022 г. одновременно в обеих группах.

Эмпирические показатели тестов для изучения особенностей стратегии избегания и осмысленности жизненных целей представлены в таблице.

Средние величины показателей шкал тестов для изучения особенностей стратегии избегания и осмысленности жизненных целей среди юношей-студентов 18 и 22 лет, получающих юридическое образование

Название теста	Шкала теста	Юноши-студенты, 1–2-й курсы	Юноши-студенты, 4–5-й курсы
Тест Дж. Амирхана выявления доминирующих копинг-стратегий	Избегание (И1)	18,5	20,2
	Разрешение проблемы	29,6	31,5
	Поиск социальной поддержки	23,2	25,5
Тест Томаса – Килманна для определения предрасположенности к конфликтному поведению	Избегание (И2)	5,5	4,5
	Сотрудничество	5,2	5,9
	Компромисс	7,7	7,1
	Соперничество	5,8	5,2
	Приспособление	6,1	6,1
Мельбурнский опросник принятия решений	Избегание (И3)	10,4	9,1
	Бдительность	15,0	15,9
	Прокрастинация	7,9	6,8
	Сверхбдительность	8,2	7,3
Тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева	Осмысленность жизни	119,7	124,6
	Цели в жизни	37,8	38,8
	Процессы в жизни	34,1	36,7
	Результаты в жизни	30,4	31,8
	Локус контроля – я	24,1	25,9
	Локус контроля – жизнь	36	37,8
Объем выборки, человек		34	36
Средний возраст, лет		18,1	22,1

Полученные эмпирические данные позволяют выявить следующие особенности стратегии избегания, измеренные по разным тестам. По тесту Дж. Амирхана доминирующих копинг-стратегий наибольшая величина по шкале «Избегание» (И1) выявлена у 22-летних юношей-студентов по

сравнению с 18-летними юношами-студентами. Также по шкалам «разрешение проблемы» и «поиск социальной поддержки» 22-летние юноши-студенты имеют самые высокие показатели. Автор данного теста отмечает, что наиболее эффективным является использование сразу всех трех копинг-стратегий. В некоторых стрессовых ситуациях человек может самостоятельно справиться с возникшей трудностью, в других ситуациях ему требуется поддержка окружающих, в третьих ситуациях он просто может избежать столкновения с возникшей стрессовой ситуацией, заранее подумав о ее негативных последствиях и посчитав ее такой проблемой, которую лучше обойти [5]. Поэтому более высокие показатели у 22-летних юношей-студентов сразу по всем трем шкалам указывают на то, что именно они чаще всего используют все три базовые стратегии совладающего поведения в стрессовой ситуации (избегание, разрешение проблемы, поиск социальной поддержки), чем 18-летние юноши-студенты.

Тест Томаса – Килманна для определения предрасположенности к конфликтному поведению выявил у 22-летних юношей-студентов по сравнению с 18-летними юношами-студентами наименьшие показатели по шкалам «Избегание» (И2), «Компромисс» и «Соперничество», одинаковые показатели по шкале «Приспособление» и наибольшие показатели по шкале «Сотрудничество». Работчики данной методики указывают, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха. При таких формах поведения, как компромисс, соперничество и приспособление, либо один из участников конфликта оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, либо оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки. И только при сотрудничестве обе стороны оказываются в выигрыше [7]. Это означает, что 22-летние юноши-студенты показывают наиболее эффективные поведенческие подходы к разрешению конфликтов по сравнению с 18-летними юношами-студентами.

Анализ данных Мельбурнского опросника принятия решений показывает, что 22-летние юноши-студенты имеют наибольший показатель по шкале «Бдительность» и наименьшие показатели по остальным шкалам: «Избегание» (И3), «Прокрастинация» и «Сверхбдительность». По мнению авторов данного теста, стратегия «Бдительность» является единственным продуктивным паттерном поведения при принятии решения в неопределенной ситуации, на основе которого можно делать рациональный выбор. А остальные стратегии (избегание, прокрастинация и сверхбдительность) трактуются как непродуктивные [9]. Исходя из этого, можно считать, что именно 22-летние юноши-студенты реализуют в своем поведении наилучшее сочетание стратегий выбора в неопределенных ситуациях в отличие от их более молодых коллег.

Тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева свидетельствует, что по всем шкалам наилучшие показатели имеют 22-летние юноши-студенты. Автор данного теста считает, что чем выше показатели шкал, тем больше человек придает осмысленности, упорядоченности и цельности своим жизненным целям [10]. Следовательно, 22-летние юноши-студенты имеют более высокий уровень осмысленности своей жизни, восприятия прошлого, настоящего и будущего своей жизни, а также локусов ее контроля и контроля своего внутреннего мира, чем 18-летние обучающиеся.

Исследование проведено для определения особенностей проявления стратегии избегания у юношей-студентов 18 и 22 лет, получающих юридическое образование. По данным теста Дж. Амирхана доминирующих копинг-стратегий, наибольшая величина копинг-стратегии избегания выявлена у 22-летних юношей-студентов по сравнению с 18-летними юношами-студентами. Однако по двум остальным копинг-стратегиям зафиксированы также самые высокие показатели у 22-летних юношей-студентов. Это означает, что при более активном использовании всех трех данных копинг-стратегий именно эти студенты могут проявлять наибольшую гибкость поведенческого реагирования и эффективнее преодолевать возникающие стрессовые ситуации, чем их более молодые коллеги.

На основании теста Томаса – Килманна для определения предрасположенности к конфликтному поведению установлено, что именно 22-летние юноши-студенты в целом проявляют наиболее оптимальную стратегию поведения в конфликтных ситуациях, чем их более молодые коллеги, а именно наименьшее следование непродуктивным стратегиям (избегание, компромисс и соперничество) при одинаковом приспособлении и наибольшее следование продуктивным стратегиям (сотрудничество), чем их более молодые коллеги.

По данным Мельбурнского опросника принятия решений, именно категория 22-летних юношей-студентов обладает более эффективным индивидуальным паттерном поведения в ходе принятия решений в условиях неопределенности по сравнению с 18-летними опрошенными юношами-студентами. На основании методики «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева эмпирически выявлен более высокий уровень смысловой регуляции, более осознанный подход к формированию и реализации жизненных целей у 22-летних юношей-студентов по сравнению с их более молодыми обучающимися коллегами

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование установило, что среди респондентов именно 22-летние юноши-студенты, с одной стороны, более склонны к избеганию стрессовых ситуаций. С другой стороны, они менее склонны к стратегии избегания в конфликтах, к избеганию при выборе в неопределенных ситуациях. При этом они демонстрируют большую степень гибкости поведения в стрессовых, конфликтных ситуациях и при выборе в условиях неопределенности, а также большую осмысленность системы жизненных целей, чем 18-летние юноши-студенты. По мнению авторов статьи, это обусловлено большим уровнем развития и усложнения образа мира профессионала благодаря большему уровню освоения выбранной профессии у 22-летних юношей-студентов, которые уже заканчивают свое обучение, по сравнению с их более молодыми коллегами, только начинающими профессиональное обучение.

Список источников

1. Леонтьев Д. А. Синергетика и личность: к неравновесной персонологии // *Методология и история психологии*. 2018. Вып. 3. С. 96–104.
2. Годунов М. В., Абакумова И. В., Голубова В. М. Теоретические подходы к изучению эффектов неопределенности в процессах смысловой регуляции развития личности // *Российский психологический журнал*. 2019. Т. 16, № 3. С. 59–71.
3. Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности. М.: Прометей, 2005. 312 с.
4. Базаров Т. Ю., Битюцкая Е. В. Особенности восприятия жизненных событий людьми с разными предпочитаемыми стилями реагирования на изменения // *Вопросы психологии*. 2019. № 3. С. 94–106.
5. Amirkhan J. H. Factor Analytically Derived Measure of Coping: That Coping Strategy Indicator // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. № 59. P. 1066–1074.
6. Ялтонский В. М., Сирота Н. А. Психология совладания: развитие, достижения, проблемы, перспективы // *Совладание: современное состояние и перспективы* / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2008. С. 21–54.
7. Thomas K. W., Kilmann R. H. The Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI). APA PsycTests. 2007. URL: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t02326-000> (дата обращения: 05.11.2023).
8. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
9. Mann L., Burnett P., Radford M. The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict // *Journal of Behavioral Decision Making*. 1997. № 10 (1). P. 1–19.
10. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.

References

1. Leontiev D. A. Sinergetika i lichnost: k neravnovesnoy personologii [Synergetics and personality: towards non-equilibrium personology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and history of psychology*, 2018, no. 3, pp. 96–104 (in Russian).

2. Godunov M. V., Abakumova I. V., Golubova V. M. Teoreticheskiye podkhody k izucheniyu effektov neopredelennosti v protsessakh smyslovoy regulyatsii razvitiya lichnosti [Theoretical Approaches Towards the Study of Uncertainty Effects]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2019, no. 16 (3), pp. 59–71 (in Russian).
3. Nartova-Bochaver S. K. *Psikhologicheskoye prostranstvo lichnosti* [Psychological space of personality]. Moscow, Prometey Publ., 2005. 312 p. (in Russian).
4. Bazarov T. Yu., Bityutskaya E. V. Osobennosti vospriyatiya zhiznennykh sobytii lyud'mi s raznymi predpochitaemyimi stilyami reagirovaniya na izmeneniya [Features of perception of life events by people with different preferred styles of reaction to changes]. *Voprosy psikhologii – Questions of Psychology*, 2019, no. 3, pp. 94–106 (in Russian).
5. Amirkhan J. H. Factor Analytically Derived Measure of Coping: That Coping Strategy Indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, no. 59, pp. 1066–1074.
6. Yaltonskiy V. M., Sirota N. A. Psikhologiya sovladaniya: razvitiye, dostizheniya, problemy, perspektivy [Psychology of coping: development, achievements, problems, prospects]. *Sovladaniye: sovremennoye sostoyaniye i perspektivy* [Coping: current state and prospects]. Eds. A. L. Zhuravlev, T. L. Kryukova, E. A. Sergienko. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2008. Pp. 21–54 (in Russian).
7. Thomas K. W., Kilmann R. H. The Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI). *APA PsycTests*. 2007. URL: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t02326-000> (accessed 5 November 2023).
8. Grishina N. V. *Psikhologiya konflikta* [Psychology of conflict]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2008. 544 p. (in Russian).
9. Mann L., Burnett P., Radford M. The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 1997, no. 10 (1), pp. 1–19.
10. Leontiev D. A. *Test smyslozhiznennykh orientatsiy* [Test of meaning-life orientations]. Moscow, Smysl Publ., 2000. 18 p. (in Russian).

Информация об авторах

Годунов М. В., доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (пл. Гагарина, 1, Ростов-на-Дону, Россия, 344003).

Ахмедова С. Н. К., старший преподаватель, Донской государственный технический университет (пл. Гагарина, 1, Ростов-на-Дону, Россия, 344003).

Портнов Е. А., преподаватель, Ставропольский филиал Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации (пр. Кулакова, 43, Ставрополь, Россия, 355035).

Information about the authors

Godunov M. V., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Don State Technical University (pl. Gagarina, 1, Rostov-on-Don, Russian Federation, 344003).

Akhmedova S. N. K., Senior Lecturer, Don State Technical University (pl. Gagarina, 1, Rostov-on-Don, Russian Federation, 344003).

Portnov E. A., Lecturer, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (pr. Kulakova, 43, Stavropol, Russian Federation, 355035).

Статья поступила в редакцию 27.11.2023; принята к публикации 21.02.2024

The article was submitted 27.11.2023; accepted for publication 21.02.2024

Научная статья
УДК159.9:37.015.3
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-129-139>

Особенности развития эмоционального выгорания у педагогов дошкольного образовательного учреждения

Владимир Янович Заруцкий¹, Ольга Анатольевна Семиздралова²

^{1,2} *Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия*

¹ *maeshmalowa@yandex.ru*

² *semizdralova@mail.ru*

Аннотация

В статье рассматривается феномен эмоционального выгорания. Даны определения данного понятия, сформулированные различными авторами. Представлены различные факторные и процессуальные модели развития выгорания. Описаны симптомы выгорания на разных стадиях его развития. Приведено описание факторов развития синдрома выгорания в различных психологических исследованиях. Выделены специфические факторы развития выгорания в зависимости от профессиональной деятельности. Анализируются причины развития выгорания у педагогов школ, дошкольных образовательных учреждений и студентов педагогических вузов. Проведен сравнительный анализ синдрома эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных учреждений и учителей средних образовательных школ. Приведены данные эмпирического исследования симптомов эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных учреждений. Полученные результаты позволяют выявить ряд специфических возрастных особенностей и тенденций развития синдрома эмоционального выгорания у работников дошкольных учреждений и выстроить систему профилактики.

Ключевые слова: феномен эмоционального выгорания, модели выгорания, педагоги, дошкольные образовательные учреждения

Для цитирования: Заруцкий В. Я., Семиздралова О. А. Особенности развития эмоционального выгорания у педагогов дошкольного образовательного учреждения // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 129–139. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-129-139>

Original article

Features of the development of emotional burnout among teachers of preschool educational institutions

Vladimir Ya. Zarutskiy¹, Olga A. Semizdralova²

^{1,2} *Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation*

¹ *maeshmalowa@yandex.ru*

² *semizdralova@mail.ru*

Abstract

The article deals with the phenomenon of “emotional burnout”, the relevance of the study of which remains in the conditions of modern education. Definitions of this concept formulated by various authors are given. Various factorial and procedural models of burnout development are presented. The symptoms of burnout at different stages of its development are described. The description of the factors of the development of burnout syndrome identified in various psychological studies is given. Specific factors of burnout development depending on professional activity are highlighted. The reasons for the development of burnout among teachers of schools, preschool educational institutions and stu-

dents of pedagogical universities are analyzed. All three categories of teachers indicate as the reasons for the development of burnout a high emotional, physical, and communicative load; a high level of social requirements; mismatch of expectations of the real situation in education. A comparative analysis of the symptoms and phases of emotional burnout syndrome among teachers of preschool educational institutions and teachers of secondary educational schools was carried out. The data of an empirical study of the symptoms of emotional burnout among teachers of preschool educational institutions are presented. The results obtained allowed us to identify a number of specific age-related features and trends in the development of emotional burnout syndrome in preschool workers. The diagnostic results obtained by V. V. Boyko's method of diagnosing emotional burnout showed that, regardless of age, in most cases a phase of "Resistance" is formed, the most pronounced is the symptom of "Experiencing traumatic circumstances", the least pronounced is the symptom of "Emotional and moral disorientation". The materials presented in this article can be used when planning work on the prevention and overcoming of emotional burnout among employees of preschool educational institutions.

Keywords: *phenomenon of emotional burnout, burnout models, teachers, preschool educational institutions*

For citation: Zarutskiy V. Yu., Semizdralova O. A. Osobennosti razvitiya emotsional'nogo vygoraniya u pedagogov doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Features of the development of emotional burnout among teachers of preschool educational institutions]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2 (54), pp. 129–139. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-129-139>

Для многих людей профессиональная деятельность является ключевой, так как занимает значительную часть времени, требует много сил, формирует социальный фон человека. При выборе профессиональной деятельности люди не всегда способны адекватно предсказать ее влияние на свое эмоциональное и физическое состояние. К тому же динамичные социально-экономические условия и неблагоприятные факторы профессиональной деятельности лишь усложняют процесс.

Несмотря на множество научных исследований, ставящих эмоциональное выгорание в центр дискурса, его однозначное определение не было сформировано. Однако большинство специалистов сходятся на том, что выгорание – это некий синдром, являющийся последствием профессиональной деятельности и выражающийся в эмоциональном и физическом истощении, апатии. Многообразие подходов к изучению вопроса, востребованность его решения в практике свидетельствуют о его значимости.

Актуальность исследования эмоционального выгорания педагогов, работающих как в школах, так и в дошкольных образовательных учреждениях, обуславливается рядом факторов.

Во-первых, синдром эмоционального выгорания чаще встречается в профессиях категории «человек – человек», направленных на постоянную коммуникацию с людьми (от 30 до 90 % случаев) [1].

Во-вторых, педагогическая профессия олицетворяет собой интенсивное взаимодействие с большим количеством детей, включающее в себя индивидуальный стиль деятельности профессионала, его взглядов и ожиданий, а также ряд факторов, усложняющих деятельность и имеющих негативное психоэмоциональное влияние: незаинтересованность учеников, высокое чувство ответственности и завышенные требования к своим обязанностям.

В-третьих, педагогическая деятельность предполагает непрерывное совершенствование собственного профессионализма и ответственность за создание условий для развития личности ребенка.

Впервые термин «выгорание» был сформулирован в 1974 г. американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергером. Уже через два года К. Маслач опубликовала первую статью, посвященную эмоциональному выгоранию. В ней автор описывала его как некое состояние человека, включающее в себя истощение, негативное восприятие самого себя, вызванные нагрузкой и неадекват-

ностью межличностных отношений [2]. Множество отечественных и зарубежных исследователей обращались к синдрому выгорания и вносили свой вклад в изучение проблемы.

По мнению Б. Г. Ананьева, эмоциональное выгорание выступает в качестве негативного психологического процесса, отрицательного состояния у людей, чья деятельность основывается на взаимодействии с людьми [3].

В. В. Бойко называл синдром эмоционального выгорания механизмом психологической защиты на психотравмирующие воздействия. Автор считал, что процесс имеет три фазы развития: напряжение, резистенцию и истощение [4].

А. Пайнс вместе с Е. Аронсоном обобщили работы по выгоранию, что позволило сформулировать его синдром и выделить соответствующие компоненты [5]. Модель синдрома эмоционального выгорания А. Пайнса и Е. Аронсона называют однофакторной (или одномерной) ввиду того, что исследователи полагали, что истощение (в первую очередь эмоциональное) является основным компонентом выгорания, а другие аспекты вызваны купированием стресса [6].

Двухфакторная модель, разработанная Д. Дирендонком, Х. Сиксма и В. Шауфели, имела два фактора, определяющих развитие выгорания, – аффективный (эмоциональное истощение) и установочный (деперсонализация).

Наиболее популярной и обоснованной принято считать трехфакторную модель, разработанную К. Маслач и С. Джексон в ходе эмпирических исследований. Данная модель включает в себя следующие ступени [7]:

– эмоциональное истощение (утрата интереса к окружающему миру; перенасыщение эмоциями);

– деперсонализация (негативизм или повышение зависимости от других);

– редуцирование личных достижений (негативная оценка своего я и своих заслуг).

Факторы синдрома эмоционального выгорания по К. Маслач [8]:

1. Предел «эмоционального я» в противостоянии истощения.

2. Негативный опыт, являющийся комбинацией дискомфорта, проблемы и их негативных последствий.

3. Внутренний психологический опыт, включающий определенные установки и ожидания.

Суть четырехфакторной модели (Л. Мимс, К. Иваниски, Р. Шваб) заключается в том, что четвертый элемент является сочетанием двух или трех других компонентов [9].

Помимо приведенных выше факторных моделей, обратим внимание на процессуальные, которых придерживались такие ученые, как В. В. Бойко, Б. Перлман и Е. А. Хартман, М. Буриш.

В. В. Бойко, как уже было упомянуто выше, представлял эмоциональное выгорание в форме трех последовательных фаз.

Фаза «Напряжение». Выступает стартовым механизмом и имеет следующие симптомы:

– переживание психотравмирующих обстоятельств. Заключается в осознании субъектом психотравмирующего воздействия деятельности и накоплении стресса;

– неудовлетворенность собой. Выражается в недовольстве собой ввиду невозможности или крайней трудности урегулирования обстоятельств, в которых пребывает человек;

– загнанность в клетку. Возникает в том случае, когда обстоятельства оказывают чрезвычайно сильное давление, вызывающее чувство ступора, безысходности;

– тревога и депрессия. Переход предшествующего симптома в тревожно-депрессивную симптоматику, переживание личностной тревоги, разочарование в выборе профессиональной деятельности.

Фаза «Резистенция». Является формой сопротивления нарастающему стрессу, что делает фазу весьма условной, так как процесс «борьбы» сопутствует появлению тревожного напряжения субъекта. Выработка механизма защиты проходит вместе со следующими явлениями:

– неадекватное избирательное эмоциональное реагирование.

Заключается в потере понимания разницы между экономным эмоциональным проявлением и неадекватным, избирательным эмоциональным реагированием. Первое предполагает более сдержанное общение, использование определенных эмоций в коммуникации с коллегами. Второе подразумевает неадекватную экономию эмоций, неадекватное реагирование;

– эмоционально-нравственная дезориентация.

Осознание субъектом своего состояния, при этом он продолжает отстаивать свою позицию, оправдываться;

– расширение сферы экономии эмоций.

Симптом, влияющий на взаимоотношения субъекта вне деятельности. Отказ от общения с близкими из-за перенасыщения на рабочем месте;

– редукция профессиональных обязанностей.

Облегчение состояния за счет сокращения обязанностей, характеризующихся высокими эмоциональными затратами.

Фаза «Истощение». Проявляется в ослаблении нервной системы, падении энергетического тонуса. Проявляется через симптомы:

– эмоциональный дефицит. Отсутствие эмоционального ресурса, неспособность помогать субъектам деятельности;

– эмоциональная отстраненность. Негативное или равнодушное отношение к коллегам и другим участникам профессионального взаимодействия;

– личностная отстраненность или деперсонализация. Полностью или частично утрачивается уважение и заинтересованность в субъекте взаимоотношений. К нему применяются всевозможные методы манипулирования;

– психосоматические и психовегетативные нарушения. Состояние, при котором даже мысль о коллегах/клиентах/учениках вызывает плохое настроение, негативные ассоциации, неприятные ощущения [4].

Концепция М. Буриша. Еще одна процессуальная модель, предлагающая шесть главных фаз развития синдрома эмоционального выгорания [6]:

1. Предупреждающая фаза. Характерными особенностями являются слишком сильное погружение в процесс деятельности и чувство истощения.

2. Снижение уровня собственного участия. Потеря положительного восприятия коллег, безразличие, цинизм, отсутствие интереса к выполнению должностных обязанностей, появление зависти.

3. Эмоциональные реакции. Депрессия, выраженная постоянным чувством вины. Агрессия, проявляющаяся в защитных установках, отсутствии толерантности и конфликтах.

4. Фаза деструктивного поведения. Ригидность мышления, безынициативность, безразличие, одиночество.

5. Психосоматические реакции. Бессонница, сексуальные расстройства, головные боли, всевозможные зависимости.

6. Разочарование и отрицательная жизненная установка. Чувство беспомощности и бессмысленности жизни.

Автор концепции утверждает, что сильная зависимость от работы приводит к полному отчаянию и экзистенциальной пустоте.

Е. Перлман и Б. Хартман рассматривают выгорание как следствие профессиональных стрессов и выделяют также три основные составляющие синдрома эмоционального выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализация, сниженная рабочая продуктивность. Модель эмоционального выгорания Е. Перлмана и Б. Хартмана включает всебя четыре стадии развития:

1. Напряженность. Возникает либо из-за несоответствия уровня подготовки специалиста и применяемых к нему требований либо ввиду завышенных ожиданий.

2. Переживание стресса. Неспособность человека осознать свою подверженность стрессу.
3. Физиологические, аффективно-когнитивные и поведенческие реакции на стресс.
4. Выгорание – физическое и эмоциональное истощение [10].

Традиционно выделяют три группы факторов развития синдрома эмоционального выгорания: социально-демографический (пол, семейное положение, образование, психологические особенности и т. д.), организационные (поддержка, фидбэк, самооценка и т. д.) и неудовлетворенность собой (переживание одиночества, неудовлетворенность смыслом жизни) [11]. Однако исследователи трактуют и определяют факторы по-своему. Например, Л. В. Сафонова делит факторы на внешние и внутренние. Внешние факторы: чрезмерно напряженная деятельность в течение долгого срока, неблагоприятная атмосфера, повышенная ответственность и взаимодействие с трудным контингентом. Внутренние факторы: эмоциональная ригидность, интенсивные переживания, слабая мотивация эмоциональной отдачи [12].

Выделяют специфические факторы развития выгорания в зависимости от профессиональной деятельности. Педагоги дошкольных образовательных учреждений подвержены влиянию следующих факторов [13]:

1) внутренних:

- скудные навыки коммуникации, неспособность регуляции эмоций,
- личностный фактор – семейные трудности, неудовлетворенность самореализацией и т. д.;

2) внешних:

- специфика деятельности – необходимость в сопереживании, проявлении сочувствия,
- организационные факторы – низкая оплата труда, напряженный характер работы и т. д.,
- система образования – постоянное обновление условий, применяемых к деятельности педагогов, изменения внутри коллектива.

Все это приводит к неудовлетворенности профессией и потере интереса к развитию в рамках данной деятельности [14]. Вышеперечисленные факторы можно отнести и к учителям школ. Однако у педагогов школ появляется ряд других трудностей, с которыми приходится сталкиваться каждый день:

- учителя школ больше ориентированы на каждого отдельного ученика в классе, его прогресс и процесс обучения в целом, что требует больше внимания и сосредоточенности;
- высокая планка ожиданий в отношении работы профессионала;
- постоянное совершенствование своих навыков, адаптация к новым моделям обучения/работы и технологиям, используемым во всевозможных процессах деятельности.

Признаки эмоционального выгорания можно наблюдать у студентов уже после прохождения педагогической практики. Наиболее ярко выраженными симптомами стали симптом неадекватного избирательного эмоционального реагирования (у 66,6 % испытуемых находится в стадии формирования либо сформирован), симптом загнанности в клетку (у 31,5 % выборки находится в стадии формирования либо сформирован), симптом переживания психотравмирующих обстоятельств (у 27,8 % выборки находится в стадии формирования либо сформирован). В качестве причин были выделены: несоответствие теоретической подготовки и требований, предъявляемых школой (40 %), недостаточная сформированность проективно-прогностических умений (37 %), большая физическая и эмоциональная нагрузка (36 %), отсутствие умений саморегуляции (15 %). В целом можно выделить несоответствие ожиданий студентов и реальной ситуации педагогической деятельности [15].

В 2020 г. Н. А. Ульянов, Н. М. Попова, С. Б. Егоркина, И. Г. Шевченко провели исследование синдрома эмоционального выгорания с участием педагогов школ и дошкольных образовательных учреждений. Показатели психологического статуса оценивались при помощи методики В. В. Бойко.

Результаты исследования:

– 55,1 % педагогов (57,2 % – педагоги ДООУ и 53,6 % – педагоги СОШ) имеют ту или иную стадию развития синдрома эмоционального выгорания⁴

– фаза «Напряжение» не сформирована у 72,4 % опрошенных (64,2 % – педагоги ДООУ и 80 % – педагоги СОШ), в фазе формирования данная стадия у 24,1 % (32,1 % – педагоги ДООУ и 16,6 % – педагоги СОШ), сформированная стадия характерна для 3,4 % опрошенных (3,6 % – педагоги ДООУ и 3,3 % – педагоги СОШ);

– стадия «Резистенция» не сформирована у 48,2 % педагогов (46,4 % – педагоги ДООУ и 50 % – педагоги СОШ), формируется у 25,8 % опрошенных (25 % – педагоги ДООУ и 26,6 % – педагоги СОШ), сформирована данная стадия у 25,8 % испытуемых (28,5 % – педагоги ДООУ и 23,3 % – педагоги СОШ);

– стадия «Истощение» не сформировалась у 67,2 % педагогов (50 % – педагоги ДООУ и 83,3 % – педагоги СОШ), формируется у 22,4 % (32 % – педагоги ДООУ и 13,3 % – педагоги СОШ), сформирована стадия «Истощение» у 10,3 % опрошенных (17,9 % – педагоги ДООУ и 3,3 % – педагоги СОШ).

Из приведенных выше результатов можно с уверенностью сказать, что чуть более 50 % педагогов ДООУ и СОШ имеют СЭВ разной степени. Фазы напряжения и истощения преобладают у педагогов ДООУ. Доминирует симптом редукации профессиональных обязанностей [16].

Изучив специфику эмоционального выгорания, а также особенности его влияния на педагогов дошкольных образовательных учреждений и учителей средних образовательных школ, можно сделать несколько выводов. В среднем учителя школ и педагоги дошкольных образовательных учреждений имеют примерно одинаковое соотношение наличия какой-либо фазы синдрома эмоционального выгорания. Факторами возникновения выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций считают высокий уровень внутреннего напряжения в процессе деятельности ввиду повышенной ответственности в отношении здоровья и благополучия детей, потерю социального статуса, неравномерное соотношение вложенных усилий профессионала и отдачи на эти действия (вознаграждения), низкая заработная плата. У учителей средних образовательных школ выделяют: лично ориентированную модель обучения, чувственность, потребность в значимости работы, авторитарный стиль педагогического общения, личностные черты, определяющие эмоциональную устойчивость. Для воспитателей ключевую роль играет мотивационная составляющая деятельности. Такие факторы, как материальная мотивация, потребность в творческом выражении, самосовершенствование, являются общими для профессионалов обеих ступеней образования. Если педагог не способен выдержать психоэмоциональное напряжение, к проблемам психоэмоциональной деятельности могут добавиться затруднения в личной и семейной жизни, проблемы в общении с коллегами, а также с родителями воспитанников [17].

С целью выявления особенностей развития эмоционального выгорания у педагогов дошкольного образования в зависимости от возраста в нашем исследовании приняли участие 60 работников дошкольных образовательных учреждений Москвы и Волгограда в возрасте от 21 года до 65 лет. Было выделено три возрастные группы: группа 1 – 21–35 лет (16 человек), группа 2 – 36–50 лет (26 человек), группа 3 – 51–65 лет (18 человек). Для диагностики фаз синдрома эмоционального выгорания и выраженности симптомов каждой из них была использована методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко. Статистическая обработка проводилась с помощью качественного анализа, критерия Крускала – Уоллиса.

Результаты исследования представлены в табл. 1, 2.

В первой группе (21–35 лет) фаза «Резистенция» является доминирующей среди сформированных и составляет 60 %. Фазы «Напряжение» и «Истощение» составляют по 20 % каждая. Формирующиеся фазы имеют следующее соотношение: «Напряжение» – 22 %, «Резистенция» – 33 %, «Истощение» – 45 %. Среди всех симптомов наиболее выраженными являются:

- неадекватное эмоциональное избирательное реагирование – 25 %,

- переживание психотравмирующих обстоятельств – 17 %,
- эмоциональный дефицит – 17 %.

Таблица 1

Формирующиеся и сформированные фазы выгорания

Возраст: 21–35 лет		
Фаза	Формирующаяся, %	Сформированная, %
Напряжение	22	20
Резистенция	33	60
Истощение	45	20
Возраст: 36–50 лет		
Резистенция	23	64
Истощение	46	7
Возраст: 51–65 лет		
Фаза	Формирующаяся, %	Сформированная, %
Напряжение	42	25
Резистенция	25	75
Истощение	33	0

Таблица 2

Наиболее и наименее выраженные симптомы выгорания

Возраст: 21–35 лет			
Наиболее выраженный симптом	%	Наименее выраженный симптом	%
Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование	25	Загнанность в клетку	17
Переживание психотравмирующих обстоятельств	17	Расширение сферы экономии эмоций	17
Эмоциональный дефицит	17	Эмоционально-нравственная дезориентация	17
Возраст: 36–50 лет			
Наиболее выраженный симптом	%	Наименее выраженный симптом	%
Психотравмирующие обстоятельства	25	Эмоционально-нравственная дезориентация	25
Редукция профессиональных обязанностей	18	Деперсонализация	13
Психосоматические и психовегетативные нарушения	18	Неудовлетворенность собой	11
Возраст: 51–65 лет			
Наиболее выраженный симптом	%	Наименее выраженный симптом	%
Психосоматические и психовегетативные нарушения	25	Эмоционально-нравственная дезориентация	28
Переживание психотравмирующих обстоятельств	19	Загнанность в клетку	18
Расширение сферы экономии эмоций	19	Эмоциональный дефицит	18

Наименее выраженные симптомы:

- загнанность в клетку – 17 %,
- расширение сферы экономии эмоций – 17 %,
- эмоционально-нравственная дезориентация – 17 %.

Во второй группе (36–50 лет) фаза «Резистенция» остается доминирующей среди сформированных и составляет 64 %. Фаза «Напряжение» – 29 %, «Истощение» – 7 %. Формирующиеся

фазы – «Напряжение» – 31 %, «Резистенция» – 23 %, «Истощение» – 46 %. Наиболее выраженными симптомами являются:

- переживание психотравмирующих обстоятельств – 25 %,
- редукция профессиональных обязанностей – 18 %,
- психосоматические и психовегетативные нарушения – 18 %.

Наименее выраженные симптомы:

- эмоционально-нравственная дезориентация – 25 %,
- деперсонализация – 13 %,
- неудовлетворенность собой – 11 %.

В третьей группе (51–65 лет) наблюдается интересное соотношение сформированных фаз. «Резистенция» – 75 %, «Напряжение» – 25 %, «Истощение» – 0 %. Формирующиеся фазы – «Напряжение» – 42 %, «Резистенция» – 25 %, «Истощение» – 33 %. Доминирующие симптомы:

- психосоматические и психовегетативные нарушения – 25 %,
- переживание психотравмирующих обстоятельств – 19 %,
- расширение сферы экономии эмоций – 19 %.

Наименее выраженные симптомы:

- эмоционально-нравственная дезориентация – 28 %,
- загнанность в клетку – 18 %,
- эмоциональный дефицит – 18 %.

При расчете различий между тремя группами был использован критерий Крускала – Уоллиса при $p \leq 0,01$. В результате анализа были выявлены статистически незначимые отличия между группами по показателям форсированности фаз синдрома эмоционального выгорания по шкалам методики В. В. Бойко ($p = 0,11329$).

Полученные результаты позволяют выявить ряд специфических возрастных особенностей и тенденций синдрома эмоционального выгорания у работников дошкольных учреждений. У 80 % опрошенных была выделена хотя бы одна формирующаяся или сформированная фаза синдрома эмоционального выгорания. Наиболее часто сформированной фазой во всех группах выгорания является «Резистенция». Объясняется это тем, что борьба с развитием данного синдрома ведется самим работником. Данная фаза выступает в роли защиты субъекта от внешнего раздражения.

Во всех трех группах прослеживается один и тот же доминирующий симптом – переживание психотравмирующих обстоятельств. Проявляется он в понимании субъектом тех факторов деятельности, которые крайне трудно преодолеть. Данную тенденцию можно объяснить тяжелым графиком работы, несоответствием вклада и вознаграждения. Можно предположить, что стиль руководства и обстановка в коллективе также влияют на его проявление.

Эмоционально-нравственная дезориентация – один из наименее выраженных симптомов, присутствует у всех трех групп. С возрастом фигурирует все меньше в связи с закреплением морально-этических норм, более эффективным контролем эмоций и накоплением профессионального опыта работника дошкольного образовательного учреждения.

Отсутствие сформированной фазы «Истощение» в третьей группе можно предположительно объяснить двумя причинами:

- развитие копинг-стратегий, позволяющих избежать формирование фазы;
- отток из сферы дошкольного образования работников, не способных справиться с симптомами фазы «Истощение».

Ввиду статистически незначимых отличий в расчетах между группами по показателям сформированности фаз выгорания можно выделить следующую тенденцию – нельзя однозначно утверждать, что есть непосредственная связь между возрастом и формированием синдрома эмоционального выгорания у работников дошкольного образовательного учреждения.

Если говорить о возможных ресурсах преодоления выгорания у педагогов, то, например, согласно исследованию О. И. Бабич, Т. А. Тереховой, одним из основных личностных ресурсов является осмысленность жизни [18]. Кроме того, освоение приемов саморегуляции, развитие коммуникативных навыков и эффективных копинг-стратегий через обучение педагогов позволят, на наш взгляд, повысить устойчивость педагогов к выгоранию.

Выявленные тенденции позволяют выстроить более эффективную работу по профилактике и преодолению развития синдрома эмоционального выгорания у работников дошкольного образовательного учреждения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гавриленко М. А. К вопросу о развитии синдрома «выгорания» у врачей психиатров-психотерапевтов // *Архів психіатрії*. 2002. № 4 (31). С. 192–194.
2. Maslach C., Leiter M. P. Preventing Burnout and Building Engagement: A Complete Program for Organizational Renewal. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000. P. 288.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2012. 288 с.
4. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Сударыня, 1999. 28 с.
5. Гунзунова Б. А. Концептуальная модель системы саморегуляции эмоциональных состояний в профессиональной педагогической деятельности // *Мир науки, культуры, образования*. 2012. № 4 (35). С. 150–155.
6. Кецко Т. В. Модели синдрома эмоционального выгорания // *Возрастная и педагогическая психология: сб. науч. тр. Вып. 7 / отв. ред. О. В. Белановская*. Минск: БГПУ, 2007. С. 294–303.
7. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
8. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
9. Frith G. H. Burnout among special education paraprofessionals // *Teaching Exceptional Children*. 1985. Vol. (17) 3. P. 225–227.
10. Perlman V. Burnout Summary and Future and Research // *Human relations*. 1982. Vol. 35 (4). P. 34–38.
11. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // *Психологический журнал*. 2001. Т. 22, № 1. С. 90–101.
12. Сафонова Л. В. Содержание и методика психосоциальной работы. М.: Академия, 2006. 224 с.
13. Монгуш О. О. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения // *Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Самара, август 2015 г.)*. Самара: АСГАРД, 2015. С. 47–51.
14. Костин Е. Ю. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов ДОУ // *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология*. 2018. № 2. С. 53–57.
15. Семиздралова О. А. Профилактика эмоционального выгорания на ранних этапах профессионализации учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 20 с.
16. Ульянов Н. А., Попова Н. М., Егоркина С. Б., Шевченко И. Г. Выявление синдрома эмоционального выгорания у педагогов // *MODERN SCIENCE*. 2020. № 12-5. С. 163–167.
17. Кукуляр А. М. Психологические особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов начальных и старших классов средних общеобразовательных учреждений // *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*. 2018. Т. 1, № 2. С. 97–114.
18. Бабич О. И., Терехова Т. А. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов // *Сибирский психологический журнал*. 2009. № 31. С. 48–52.

References

1. Gavrilenko M.A. Sindrom emotsional'nogo vygoraniya u vrachey-psikhiatrov [On the question of the development of the “burnout” syndrome in psychiatrists-psychotherapists]. *Archiv psichiatrii*, 2002, no. 4 (31), pp. 192–194 (in Russian).

2. Maslach C. & Leiter M. P. *Preventing Burnout and Building Engagement: A Complete Program for Organizational Renewal*. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2000. P. 288.
3. Ananyev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as a subject of knowledge]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2012. 288 p. (in Russian).
4. Boyko V. V. *Sindrom "emotsional'nogo vygoraniya" v professional'nom obshchenii* [The syndrome of "emotional burnout" in professional communication]. Saint Petersburg, Sudarynya Publ., 1999. 28 p. (in Russian).
5. Gunzunova B. A. *Kontseptual'naya model' sistemy samoregulyatsii emotsional'nykh sostoyaniy v professional'noy pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Conceptual model of the system of self-regulation of emotional states in professional pedagogical activity]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture, education*, 2012, no. 4 (35), pp. 150–155 (in Russian).
6. Ketsko T. V. *Modeli sindroma emotsional'nogo vygoraniya* [Models of emotional burnout syndrome]. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya: sbornik nauchnykh trudov. Vypusk 7* [Age and pedagogical psychology: collection of scientific works. Vol. 7]. Editorial Board N. T. Yerchak et al.; ed. by O. V. Belanovskaya. Minsk, BSPU Publ., 2007. Pp. 294–303 (in Russian).
7. Beznosov S. P. *Professional'naya deformatsiya lichnosti* [Professional deformation of personality]. Saint Petersburg, Rech Publ., 2004. 272 p. (in Russian).
8. Vodopyanova N. E., Starchenkova E. S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout syndrome: diagnosis and prevention]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2005. 336 p. (in Russian).
9. Frith G. H. Burnout among special education paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children*, 1985, vol. (17) 3, pp. 225–227.
10. Perlman B. Burnout Summary and Future and Research. *Human relations*, 1982, vol. 35 (4), pp. 34–38.
11. Orel V. E. Fenomen "vygoraniya" v zarubezhnoy psikhologii: empiricheskiye issledovaniya i perspektivy [The phenomenon of "burnout" in foreign psychology: empirical research and prospects]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2001, vol. 22, no. 1, pp. 90–101 (in Russian).
12. Safonova L. V. *Soderzhaniye i metodika psikhosotsial'noy raboty* [Content and methodology of psychosocial work]. Moscow, Akademiya Publ., 2006. 224 p. (in Russian).
13. Mongush O. O. *Emotsional'noye vygoraniye v professional'noy deyatel'nosti pedagogov doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy* [Emotional burnout in the professional activity of teachers of preschool educational institutions]. *Aktual'nyye voprosy sovremennoy pedagogiki: materialy VII Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii (g. Samara, avgust 2015)* [Topical issues of modern pedagogy: materials of the VII International Scientific Conference (Samara, August 2015)]. Samara, ASGARD Publ., 2015. Pp. 47–51 (in Russian).
14. Kostin E. Yu. *Emotsional'noye vygoraniye v professional'noy deyatel'nosti pedagogov doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [Emotional burnout in the professional activity of teachers of preschool educational institutions]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya – Bulletin of the Moscow State Humanitarian University named after M. A. Sholokhov. Pedagogy and psychology*, 2018, no. 2, pp. 53–57 (in Russian).
15. Semizdralova O. A. *Profilaktika emotsional'nogo vygoraniya na rannikh etapakh professionalizatsii uchitelya. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk* [Prevention of emotional burnout at the early stages of teacher professionalization. Abstract of thesis cand. psychol. sci.]. Moscow, 2006. 20 p. (in Russian).
16. Ulyanov N. A., Popova N. M., Yegorkina S. B., Shevchenko I. G. *Vyyavleniye sindroma emotsional'nogo vygoraniya u pedagogov* [Identification of emotional burnout syndrome in teachers]. *MODERN SCIENCE*, 2020, no. 12-5, pp. 163–167 (in Russian).
17. Kukulyar A. M. *Psikhologicheskiye osobennosti proyavleniya sindroma emotsional'nogo vygoraniya u pedagogov nachal'nykh i starshikh klassov srednikh obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy* [Psychological features of the manifestation of emotional burnout syndrome among teachers of primary and senior classes of secondary educational institutions]. *Innovatsionnaya nauka: psikhologiya, pedagogika, defektologiya – Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 2018, vol. 1, no. 2, pp. 97–114 (in Russian).
18. Babich O. I., Terekhova T. A. *Lichnostnyye resursy preodoleniya sindroma professional'nogo vygoraniya pedagogov* [Personal resources for overcoming the professional burnout syndrome of teachers]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Psychological Journal*, 2009, no. 31, pp. 48–52 (in Russian).

Информация об авторах

Заруцкий В. Я., магистрант, Институт психологии им. Л. С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет (пл. Миусская, 6, Москва, Россия, 125047).

Семиздралова О. А., кандидат психологических наук, Институт психологии им. Л. С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет (пл. Миусская, 6, Москва, Россия, 125047).

Information about the authors

Zarutsky V. Ya., Master's student, Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities (pl. Miusskaya, 6, Moscow, Russian Federation, 125047).

Semizdralova O. A., Candidate of Psychological Sciences, Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities (pl. Miusskaya, 6, Moscow, Russian Federation, 125047).

Статья поступила в редакцию 29.08.2023; принята к публикации 21.02.2024

The article was submitted 29.08.2023; accepted for publication 21.02.2024

Научная статья

УДК 159.923

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-140-148>

Исследование взаимосвязи Темной и Светлой триад личности с психологическим капиталом у студентов

Владимир Георгиевич Маралов¹, Татьяна Петровна Маралова²

^{1, 2} Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия

¹ vgmaralov@yandex.ru

² tmaralova@inbox.ru

Аннотация

Актуальность проблемы обусловлена значимостью выявления взаимосвязей между интегральными характеристиками личности, которые описывают типичные профили поведения человека. К таким характеристикам относятся Темная (макиавеллизм, нарциссизм, психопатия) и Светлая (вера в человечество, гуманизм, кантианство) триады личности и психологический капитал (самоэффективность, надежда, оптимизм, устойчивость). Цель исследования состояла в выявлении особенностей взаимосвязи между чертами Темной и Светлой триад личности и параметрами психологического капитала. Всего в исследовании приняли участие 103 студента Череповецкого государственного университета в возрасте от 17 до 22 лет (средний возраст – 18,3 года). В качестве конкретных методик выступили: русскоязычная версия опросника Темной триады D. Jones и D. Paulhus, адаптированная М. С. Егоровой, М. А. Ситниковой, О. В. Паршиковой; опросник Светлой триады личности, разработанный S. B. Kaufman, D. V. Yaden, E. Hyde, E. Tsukaayama; русскоязычная версия опросника F. Luthans, C. M. Youssef и V. J. Avolio на выявление параметров психологического капитала в адаптации В. Г. Маралова, М. А. Кудака, О. В. Смирновой. В качестве математической обработки использовался линейный коэффициент корреляции Пирсона. В результате было установлено, что с психологическим капиталом и отдельными его параметрами из черт Темной триады положительную связь обнаружил только нарциссизм, который положительно прокоррелировал с самоэффективностью, надеждой, оптимизмом и устойчивостью, а из черт Светлой триады – вера в человечество, которая оказалась связанной с самоэффективностью, оптимизмом и устойчивостью. Кроме того, обнаружена положительная связь гуманизма с оптимизмом. Полученные результаты вносят определенный вклад в понимание проблемы взаимосвязи интегральных характеристик личности друг с другом, могут быть использованы в работе кураторов студенческих групп, а также в деятельности психологических служб вузов.

Ключевые слова: Темная триада, макиавеллизм, нарциссизм, психопатия, Светлая триада, вера в человечество, гуманизм, кантианство, психологический капитал, самоэффективность, надежда, оптимизм, устойчивость

Для цитирования: Маралов В. Г., Маралова Т. П. Исследование взаимосвязи Темной и Светлой триад личности с психологическим капиталом у студентов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 140–148. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-140-148>

Original article

The study of the relationship of the Dark and Light personality triads with psychological capital in students

Vladimir G. Maralov¹, Tatyana P. Maralova²

^{1,2} Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation

¹ vymaralov@yandex.ru

² tmaralova@inbox.ru

Abstract

The relevance of the problem is due to the importance of identifying the relationships between integral personality characteristics that describe typical human behavior profiles. Such characteristics include Dark (Machiavellianism, narcissism, psychopathy) and Light (faith in humanity, humanism, Kantianism) personality triads and psychological capital (self-efficacy, hope, optimism, stability). The purpose of the study was to identify the features of the relationship between the features of the Dark and Light personality triads and the parameters of psychological capital. In total, 103 students of Cherepovets State University, aged from 17 to 22 years (average age – 18.3 years), took part in the study. Specific methods were: the Russian-language version of the questionnaire of the Dark Triad by D. Jones and D. Paulhus, adapted by M. S. Egorova, M. A. Sitnikova, O. V. Parshikova; the questionnaire of the Light Triad of personality, developed by S. B. Kaufman, D. B. Yaden, E. Hyde, E. Tsukayama; the Russian version of the questionnaire by F. Luthans, C. M. Youssef and B. J. Avolio to identify the parameters of psychological capital in the adaptation of V. G. Maralov, M. A. Kudaki, O. V. Smirnova. The Pearson linear correlation coefficient was used as a mathematical treatment. As a result, it was found that only narcissism, which positively correlated with self-efficacy, hope, optimism and stability, was positively correlated with psychological capital and its individual parameters from the traits of the Dark Triad, and from the traits of the Light Triad - faith in humanity, which turned out to be associated with self-efficacy, optimism and stability. In addition, a positive relationship between humanism and optimism was found. The obtained results make a certain contribution to understanding the problem of the relationship of integral personality characteristics with each other, can be used in the work of curators of student groups, as well as in the activities of psychological services of universities.

Keywords: Dark Triad, Machiavellianism, narcissism, psychopathy, Light Triad, faith in humanity, humanism, Kantianism, psychological capital, self-efficacy, hope, optimism, stability

For citation: Maralov V. G., Maralova T. P. Issledovaniye vzaimosvyazi Temnoy i Svetloy triad lichnosti s psikhologicheskim kapitalom u studentov [The study of the relationship of the Dark and Light personality triads with psychological capital in students]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2 (54), pp. 140–148. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-140-148>

В современной психологии все большую популярность приобретает подход, связанный с выделением интегральных качеств личности, достаточно полно описывающих поведение человека. Сюда, например, можно отнести пяти- и шестифакторную модель личности, которая включает в себя экстраверсию, добросовестность, доброжелательность, открытость опыту, нейротизм, а в шестифакторной модели к этому добавляется еще и честность/смирение. К этой же категории относятся понятия Темной и Светлой триад личности, а также психологического капитала.

Темная триада была описана в 2002 г. D. Paulhus и K. Williams [1] и включает в себя макиавеллизм (манипулирование другими людьми), нарциссизм (исключительность личности), психопатию (проявления высокомерия, импульсивности, агрессивности). В противовес Темной триаде в 2019 г. S. B. Kaufman и соавт. [2] была предложена модель Светлой триады личности, в которую вошли

вера в человечество, гуманизм и кантианство (от фамилии немецкого философа И. Канта – означает отношение к человеку как к самооценности).

Другое направление исследований, предпринятых F. Luthans, C. M. Youssef и B. J. Avolio в 2007 г. [3], было связано с выделением такого интегрального понятия, которое описывает широкий спектр отношения человека к деятельности, как психологический капитал, включающего в себя самооэффективность, надежду, оптимизм и устойчивость к негативным воздействиям.

Выделение этих трех интегральных характеристик личности со временем поставило вопрос о том, насколько черты Темной и Светлой триад личности связаны с психологическим капиталом, что породило серию специальных психологических исследований. При этом следует констатировать, что в большей степени изучена взаимосвязь черт Темной триады с психологическим капиталом, чем черт Светлой триады. Обратимся к краткому анализу некоторых из этих работ.

В научной статье X. Zhu и Y. Geng [4], направленной на исследование причинно-следственных связей между психологическим капиталом и Темной триадой личности (к трем чертам темной триады добавлена еще одна – садизм) у студентов, было доказано, что нарциссизм положительно связан с психологическим капиталом, а психопатия, макиавеллизм и садизм – отрицательно.

B. Stephan и соавт. [5] изучали взаимосвязь черт Темной триады с психологическим капиталом в разных отраслях промышленности. В результате была обнаружена взаимосвязь нарциссизма с психологическим капиталом практически во всех отраслях, тогда как психопатия отрицательно коррелировала с психологическим капиталом только в некоторых из них (архитектура, автомобилестроение, консалтинг).

Целью исследования, предпринятого A. Elbers и соавт. [6], явилось изучение потенциального влияния психологического капитала на взаимосвязь между чертами Темной триады менеджеров и удовлетворением базовых потребностей сотрудников, связанных с работой. В итоге было установлено, что Темная триада лидеров и психологический капитал сотрудников действуют как предикторы удовлетворения базовых потребностей на рабочем месте.

S. A. Rezazadeh Yazd и H. A. Sharbaf [7] изучали роль психологического капитала во взаимосвязи между Темной триадой и творчеством художников. Результаты продемонстрировали значительную обратную корреляцию между личностными чертами Темной триады и креативностью, опосредованную психологическим капиталом.

I. Sabir и соавт. [8] осуществили анализ нарциссического расстройства личности у медсестер и его влияния на когнитивный организационный цинизм с опосредующей ролью психологического капитала. В итоге делается вывод о том, что нарциссическое расстройство личности имеет значительную положительную связь с когнитивным организационным цинизмом. Роль психологического капитала заключается в посредничестве для минимизации негативного поведения сотрудников по отношению к их руководству и к организации в целом.

Что касается взаимосвязи черт Светлой триады личности с психологическим капиталом, то нами практически не было обнаружено работ, в которых раскрывалась бы эта проблема. Имеются лишь некоторые косвенные свидетельства о возможной положительной связи Светлой триады с параметрами психологического капитала. Например, K. S. Neumann и соавт. [9] установили взаимосвязь Светлой триады с доверием к другим людям, удовлетворенностью жизнью и высокой самооценкой. M. C. Romascanu и D. F. Stanescu [10] выявили отрицательную корреляцию Светлой триады и контрпродуктивным поведением на работе и положительную корреляцию с гражданским поведением в организации. Н. Р. Ильичев и А. А. Золотарева [11] выявили связь Светлой триады с факторами, кроме нейротизма, входящими в «большую пятерку» черт личности (доброжелательностью, добросовестностью, открытостью опыту, экстраверсией).

На основе анализа литературы можно поставить несколько исследовательских вопросов, касающихся взаимосвязи черт Темной и Светлой триад личности с психологическим капиталом у рос-

сийских студентов. Во-первых, подтвердится ли факт наибольшей взаимосвязи психологического капитала с такой чертой Темной триады, как нарциссизм? Во-вторых, существует ли в принципе связь черт Светлой триады с психологическим капиталом, если существует, то с какими чертами она проявляется в наибольшей степени?

Цель настоящего исследования состояла в выявлении взаимосвязей между Темной и Светлой триадами личности с психологическим капиталом у студентов. В качестве гипотезы выступили следующие предположения:

- у студентов из черт Темной триады с психологическим капиталом может быть положительно связан нарциссизм, а отрицательно – макиавеллизм и психопатия;
- черты Светлой триады должны обнаружить положительные связи с психологическим капиталом и отдельными его параметрами.

В исследовании приняли участие 103 студента института педагогики и психологии Череповецкого государственного университета в возрасте от 17 до 22 лет, средний возраст – 18,3 года, мужчин – 10 человек (9,71 %), женщин – 93 человека (90,29 %). В качестве диагностического инструментария выступили три опросника: 1) русскоязычная версия опросника D. Jones и D. Paulhus, направленная на выявление темной триады личности [12], адаптированная М. С. Егоровой, М. А. Ситниковой, О. В. Паршиковой [13]; 2) опросник светлой триады личности, авторы S. B. Kaufman, D. B. Yaden, E. Hyde, E. Tsukayama [2]; 3) русскоязычная версия опросника F. Luthans, C. M. Youssef и B. J. Avolio на выявление параметров психологического капитала в адаптации В. Г. Маралова, М. А. Кудака, О. В. Смирновой [14]. По всем трем опросникам «сырые» баллы были преобразованы в стандартную 10-балльную шкалу. Полученные результаты обрабатывались с использованием методов математической статистики, применялся линейный коэффициент корреляции Пирсона.

Общая характеристика выборки испытуемых по всем исследуемым параметрам приведена в таблице.

Средние значения и стандартные отклонения черт Темной, Светлой триад личности и психологического капитала

Исследуемые параметры	Средние значения	Стандартные отклонения
Темная триада личности		
Макиавеллизм	6,20	0,97
Нарциссизм	5,72	1,01
Психопатия	4,29	0,95
Светлая триада личности		
Вера в человечество	7,42	1,30
Гуманизм	7,90	1,12
Кантианство	7,67	1,15
Психологический капитал		
Самозффективность	6,83	1,48
Надежда	6,44	1,57
Оптимизм	6,99	1,47
Устойчивость	6,63	1,55
В целом	6,87	1,35

Таблица хорошо иллюстрирует тот факт, что Светлая триада личности доминирует над Темной триадой. Все исследуемые черты Светлой триады находятся в зоне, близкой к высокому уровню, и варьируют в пределах от 7,42 (SD = 1,3) – вера в человечество до 7,9 (SD = 1,12) – гуманизм. Черты Темной триады занимают либо среднее место (нарциссизм – 5,72 (SD = 1,01); макиавеллизм – 6,20 (SD = 0,97)), либо ниже среднего (психопатия – 4,29 (SD = 0,95)). Такая ситуация вполне понятна и объясняется тем, что исследуемый контингент – это студенты, которые выбрали направления под-

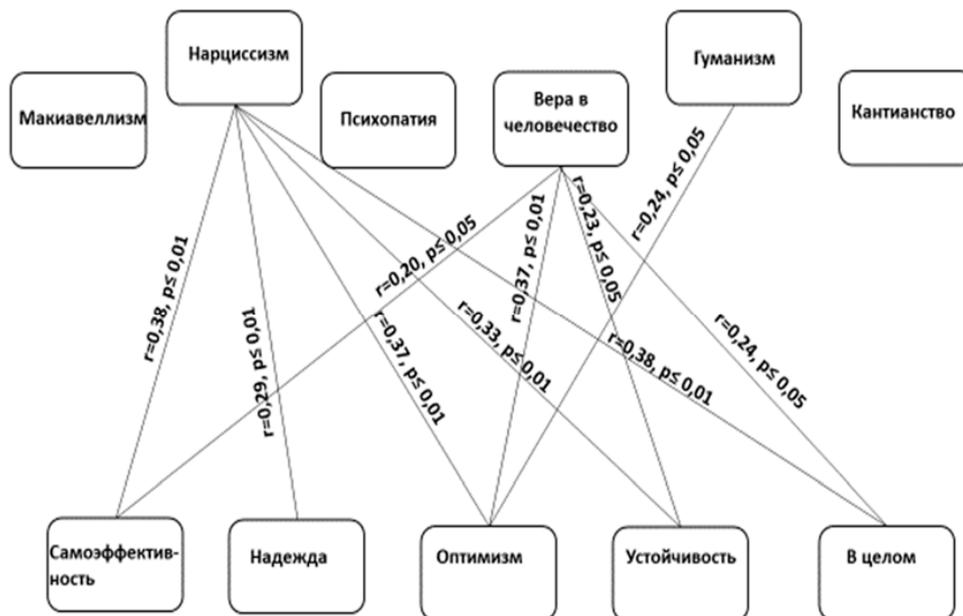
готовки, связанные с педагогикой и психологией, что возлагает на них определенную ответственность и изначально предполагает наличие позитивных установок по отношению к другим людям. Что касается психологического капитала, то здесь получены относительно равные значения, чуть выше среднего, варьирующие в пределах от 6,44 (SD= 1,57) – надежда до 6,99 (SD = 1,47) – оптимизм. Это позволяет сделать заключение о том, что исследуемая группа испытуемых с оптимизмом смотрит на мир, но далеко не всегда способна найти оптимальные пути решения возникающих задач и выход из проблемных ситуаций.

Обратимся к результатам корреляционного анализа черт Темной и Светлой триад личности с психологическим капиталом. Результаты отражены на рисунке.

Как видно из рисунка, из черт Темной триады личности положительную взаимосвязь с психологическим капиталом в целом и отдельными его параметрами обнаружило только одно качество – это нарциссизм. Здесь коэффициенты корреляции варьируют от $r = 0,29$; $p \leq 0,01$ (надежда) до $r = 0,38$; $p \leq 0,01$ (психологический капитал в целом и самооффективность). Макиавеллизм и психопатия на данном контингенте испытуемых не обнаружили ни положительных, ни отрицательных связей. Что касается черт Светлой триады, то здесь также только одна черта – вера в человечество – имеет тесную связь с психологическим капиталом в целом ($r = 0,24$; $p \leq 0,05$) и с тремя его показателями: самооффективностью ($r = 0,20$; $p \leq 0,05$), оптимизмом ($r = 0,37$; $p \leq 0,01$), устойчивостью к негативным воздействиям ($r = 0,23$; $p \leq 0,05$). Другая черта – гуманизм – оказалась взаимосвязанной только с одной переменной психологического капитала – оптимизмом ($r = 0,24$; $p \leq 0,05$). Кантианство не обнаружило ни одной значимой связи.

Попытаемся проинтерпретировать полученные результаты.

Что касается Темной триады и ее взаимосвязи с психологическим капиталом, то в целом полученные нами результаты подтверждают данные других исследователей, в частности X. Zhu и Y. Geng [4], а также В. Stephan и соавт. [5], о существовании тесной связи нарциссизма со всеми показателями психологического капитала. Иными словами, нарциссическая личность, придерживающаяся иррациональных убеждений типа: «Очень важно получить признание, заслужить похвалу и вызвать восторг», «Другие люди должны понимать, насколько я особенный», «Я имею все основания надеяться на большое будущее» и т. п., должна обладать высоким уровнем психологического



Взаимосвязь черт Темной и Светлой триад личности с психологическим капиталом у студентов

капитала, без него эти убеждения невозможно реализовать в жизни. В силу этого она должна быть уверена в себе (самоэффективность), обладать способностью преодолевать трудности и находить пути решения проблем (надежда), быть оптимистично настроенной (оптимизм) и не обращать внимания на жизненные трудности и выпадения окружающих (устойчивость). Полученные результаты еще раз подтверждают положение, обсуждаемое в современной психологии, о том, что нарциссизм является светлой стороной темной личности [15].

Как показало настоящее исследование, с психологическим капиталом тесно связанной оказалась только одна черта Светлой триады – вера в человечество, и еще одна черта – гуманизм – обнаружила взаимосвязь с оптимизмом. Вера в человечество – это общая установка на то, что люди по своей природе хорошие. По всей вероятности, она благоприятно сказывается на формировании психологического капитала, т. е. проявлениях уверенности, оптимизма и психологической устойчивости к различного рода трудностям и стрессам. В свою очередь психологический капитал, видимо, способствует закреплению общего позитивного взгляда на мир и на других людей. Сложнее проинтерпретировать связь гуманизма с оптимизмом. В то же время, если следовать теоретическим положениям С. Carver и М. S. Scheier [16], которые оптимизм объясняют наличием позитивных установок в отношении будущих событий, то вполне допустимо распространить это утверждение и на сферу отношения к людям. Гуманизм проявляется в доверии к людям, уважении к ним, что предполагает наличие позитивного прогнозирования даже неопределенных исходов в решении различных жизненных задач. Поэтому мы считаем вполне закономерным существование положительной связи между гуманизмом и оптимизмом.

Таким образом, выдвинутые гипотезы подтвердились лишь частично. Согласно первой гипотезе, должны были обнаружиться положительная связь нарциссизма и психологического капитала и отрицательная связь макиавеллизма и психопатии. Первая часть подтвердилась полностью, т. е. нарциссизм положительно прокоррелировал с психологическим капиталом и отдельными его параметрами. Вторая часть не подтвердилась, не было обнаружено ни положительных, ни отрицательных связей макиавеллизма и психопатии с психологическим капиталом. Согласно второй гипотезе, все черты Светлой триады должны были положительно прокоррелировать с психологическим капиталом, реально положительная связь обнаружилась только между верой в человечество и психологическим капиталом и частично – с гуманизмом, который прокоррелировал положительно только с одним параметром психологического капитала – оптимизмом.

Сделанные выводы накладывают определенные ограничения на проведенное исследование. Во-первых, в нем приняли участие в основном представители женского пола (90 %). В мужской выборке результаты могли быть другими. Во-вторых, это студенты младших курсов. У старшекурсников также результаты могут отличаться. В-третьих, это студенты психолого-педагогических профилей подготовки, что предполагает изначальную позитивную установку по отношению к людям. У представителей других направлений подготовки соотношение черт Темной и Светлой триад может быть принципиально иным, как принципиально иными могут быть получены связи между всеми изучаемыми параметрами.

Несмотря на эти ограничения, мы полагаем, что приведенные здесь результаты взаимосвязи черт Темной и Светлой триад личности с психологическим капиталом вносят определенный вклад в понимание роли интегральных характеристик личности, к которым относятся Темная, Светлая триады и психологический капитал личности, в объяснении поведения людей, их реакций на неоднозначные жизненные ситуации.

Итак, на основе всего сказанного можно сделать вывод о том, что Темная и Светлая триады личности и отдельные их проявления оказываются положительно связаны либо с психологическим капиталом в целом, либо с отдельными его характеристиками. Было установлено, что из черт Темной триады наиболее тесно связан с психологическим капиталом нарциссизм, который положи-

тельно прокоррелировал с самоэффективностью, надеждой, оптимизмом и устойчивостью, а из черт Светлой триады – вера в человечество как глобальная позитивная установка на людей, которая оказалась положительно связана с самоэффективностью, оптимизмом и устойчивостью. Кроме веры в человечество, с оптимизмом оказалось связанным и такое качество светлой триады, как гуманизм.

Полученные в настоящем исследовании результаты вносят определенный вклад в дискуссию о взаимосвязи черт Темной и Светлой триад личности с психологическим капиталом у студентов, могут быть также использованы в практической деятельности психологических служб вузов, в работе кураторов студенческих групп.

В качестве перспектив дальнейшего исследования мы видим расширение контингента испытуемых за счет привлечения студентов мужского пола, старшекурсников и представителей других, а не только психолого-педагогических направлений подготовки.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Paulhus D. L., Williams K. M. The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy // *Journal of Research in Personality*. 2002. Vol. 36 (6). P. 556–563. doi: 10.1016/S0092-6566(02)00505-6
2. Kaufman S. B., Yaden D. B., Hyde, E., Tsukayama E. The Light vs. Dark Triad of Personality: Contrasting Two Very Different Profiles of Human Nature // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. P. 467. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00467
3. Luthans F., Youssef C. M., Avolio B. J. *Psychological capital: Developing the Human Competitive Edge*. Vol. 198. Oxford: Oxford University Press, 2007. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2007-01018-000> (дата обращения: 15.11.2023).
4. Zhu X., Geng Y. HERO or DT, what comes first? The causal relationship between psychological capital and dark tetrad differed // *Current Psychology*. 2023. Vol. 42 (2). P. 1544–1553. doi: 10.1007/s12144-021-01544-7
5. Stephan B., Lechner D., Stockkamp M., Hudecek M. F. C., Frey D., Lerner E. Where a psychopathic personality matters at work: a cross-industry study of the relation of dark triad and psychological capital // *BMC Psychology*. 2023. Vol. 11 (1). P. 1–13. doi: 10.1186/s40359-023-01266-4
6. Elbers A., Kolominski S., Blesa Aledo P. S. Coping with Dark Leadership: Examination of the Impact of Psychological Capital on the Relationship between Dark Leaders and Employees' Basic Need Satisfaction in the Workplace // *Administrative Sciences*. 2023. Vol. 13(4). P. 1–13. doi: 10.3390/admsci13040096
7. Rezazadeh Yazd S. A., Sharbaf H. A. Investigating the mediating role of psychological capital in the relationship between the dark tetrad personality and creativity in artists // *Journal of Fundamentals of Mental Health*. 2022. Vol. 24 (5). P. 313–322. doi: 10.22038/JFMH.2022.20999
8. Sabir I., Hussain S., Majid M. B., Rehman A. U., Sarwar A., & Nawaz F. Impact of narcissistic personality disorder on cognitive organizational cynicism with mediating role of psychological capital in selected hospitals of Punjab Pakistan // *Future Business Journal*. 2020. Vol. 6 (1). P. 1–16. doi: 10.1186/s43093-020-00035-8
9. Neumann C. S., Kaufman S. B., ten Brinke L., Yaden D. B., Hyde E., Tsykayama E. Light and dark trait subtypes of human personality – A multi-study person-centered approach // *Personality and Individual Differences*. 2020. Vol. 164. Article 110121. doi: 10.1016/j.paid.2020.110121
10. Romascanu M. C., Stanescu D. F. An explorative study regarding the relationship between the Light Triad of personality, counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior // *Review of Socio-Economic Perspectives*. 2023. Vol. 8 (2). P. 19–28. doi: 10.19275/RSEP153
11. Ильичев Н. Р., Золотарева А. А. Пилотажная оценка и предварительные психометрические свойства русскоязычной версии шкалы Светлой триады // *Национальный психологический журнал*. 2023. № 2 (50). С. 3–13. doi: 10.11621/npj.2023.0201
12. Jones D. N., Paulhus D. L. Introducing the Short Dark Triad (SD3): A Brief Measure of Dark Personality Traits // *Assessment*. 2014. Vol. 21 (1). P. 28–41. doi: 10.1177/1073191113514105
13. Егорова М., Ситникова М., Паршикова О. Адаптация Короткого опросника Темной триады // *Психологические исследования*. 2015. Т. 8, № 43. С. 1–12. doi: 10.54359/ps.v8i43.1052
14. Маралов В. Г., Кудака М. А., Смирнова О. В. Разработка и апробация русскоязычной версии опросника «Психологический капитал» для использования в сфере высшего образования // *Научно-педагогическое обозрение*. 2022. Вып. 6 (46). С. 168–180. doi: 10.23951/2307-6127-2022-6-168-180

15. Красавцева Ю. В., Корнилова Т. В. Нарциссизм как «светлый» аспект в Темной триаде // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27, № 4. С. 65–80. doi: 10.17759/cpp.2019270405
16. Carver C. S., Scheier M. S. Optimism // C. R. Snyder and S. J. Lopez (eds.). Handbook of Positive Psychology. Oxford: Oxford University Press, 2002. P. 231–243.

References

1. Paulhus D. L., Williams K. M. The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 2002, vol. 36 (6), pp. 556–563. URL: [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00505-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6) (accessed 15 November 2023).
2. Kaufman S. B., Yaden D. B., Hyde, E., Tsukayama E. The Light vs. Dark Triad of Personality: Contrasting Two Very Different Profiles of Human Nature. *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, pp. 467. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00467> (accessed 15 November 2023).
3. Luthans F., Youssef C. M., Avolio B. J. *Psychological capital: Developing the Human Competitive Edge (Vol. 198)*. Oxford, Oxford University Press, 2007. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2007-01018-000> (accessed 15 November 2023).
4. Zhu X., Geng Y. HERO or DT, what comes first? The causal relationship between psychological capital and dark tetrad differed. *Current Psychology*, 2023, vol. 42 (2), pp. 1544–1553. URL: <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01544-7> (accessed 15 November 2023).
5. Stephan B., Lechner D., Stockkamp M., Hudecek M. F. C., Frey D., Lermer E. Where a psychopathic personality matters at work: a cross-industry study of the relation of dark triad and psychological capital. *BMC Psychology*, 2023, vol. 11 (1), pp. 1–13. URL: <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01266-4> (accessed 15 November 2023).
6. Elbers A., Kolominski S., & Blesa Aledo P. S. Coping with Dark Leadership: Examination of the Impact of Psychological Capital on the Relationship between Dark Leaders and Employees' Basic Need Satisfaction in the Workplace. *Administrative Sciences*, 2023, vol. 13 (4), pp. 1–13. URL: <https://doi.org/10.3390/admsci13040096> (accessed 15 November 2023).
7. Rezazadeh Yazd S. A., & Sharbaf H. A. Investigating the mediating role of psychological capital in the relationship between the dark tetrad personality and creativity in artists. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 2022, vol. 24 (5), pp. 313–322. DOI: 10.22038/JFMH.2022.20999
8. Sabir I., Hussain S., Majid M. B., Rehman A. U., Sarwar A., & Nawaz F. Impact of narcissistic personality disorder on cognitive organizational cynicism with mediating role of psychological capital in selected hospitals of Punjab Pakistan. *Future Business Journal*, 2020, vol. 6 (1), pp. 1–16. URL: <https://doi.org/10.1186/s43093-020-00035-8> (accessed 15 November 2023).
9. Neumann C. S., Kaufman S. B., ten Brinke L., Yaden D. B., Hyde E., & Tsykayama E. Light and dark trait subtypes of human personality – A multi-study person-centered approach. *Personality and Individual Differences*, 2020, vol. 164, article 110121. URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110121> (accessed 15 November 2023).
10. Romascanu M. C., Stanescu D. F. An explorative study regarding the relationship between the Light Triad of personality, counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior. *Review of Socio-Economic Perspectives*, 2023, vol. 8(2), pp. 19–28. URL: <https://doi.org/10.19275/RSEP153> (accessed 15 November 2023).
11. Il'ichev N. R., Zolotareva A. A. Pilotazhnaya otsenka i predvaritel'nyye psikhometricheskiye svoystva russkoyazychnoy versii shkaly Svetloy triady [Pilot Assessment and Preliminary Psychometric Properties of the Russian Version of the Light Triad Scale]. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal – National Journal of Psychology*, 2023, vol. 2 (50), pp. 3–13 (in Russian). URL: <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0201> (accessed 15 November 2023).
12. Jones D. N., Paulhus D. L. Introducing the Short Dark Triad (SD3): A Brief Measure of Dark Personality Traits. *Assessment*, 2014, vol. 21(1), pp. 28–41. URL: <https://doi.org/10.1177/1073191113514105> (accessed 15 November 2023).
13. Egorova M., Sitnikova M., Parshikova O. Adaptatsiya Korotkogo oprosnika Temnoy triady [Adaptation of the Dark Triad Short Questionnaire]. *Psikhologicheskiye issledovaniya – Psychological research*, 2015, vol. 8, no. 43, pp. 1–12 (in Russian). URL: <https://doi.org/10.54359/ps.v8i43.1052> (accessed 15 November 2023).
14. Maralov V. G., Kudaka M. A., Smirnova O. V. Razrabotka i aprobatsiya russkoyazychnoy versii oprosnika "Psikhologicheskiy kapital" dlya ispol'zovaniya v sfere vysshego obrazovaniya [Development and testing of the Russian language version of the questionnaire "psychological capital" for the use in higher education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 168–180 (in Russian). URL: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-168-180> (accessed 15 November 2023).

15. Krasavtseva Yu. V., Kornilova T. V. Nartsissizm kak “svetlyy” aspekt v Temnoy triade [Narcissism as a “light” aspect in the Dark Triad]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019, vol. 27 (4), pp. 65–80 (in Russian). URL: <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270405> (accessed 15 November 2023).
16. Carver C. S., Scheier M. S. Optimism. In: C. R. Snyder and S. J. Lopez (eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford, Oxford University Press, 2002. Pp. 231–243.

Информация об авторах

Маралов В. Г., доктор психологических наук, профессор, Череповецкий государственный университет (пр. Луначарского, 5, Череповец, Россия, 162600).

Маралова Т. П., кандидат психологических наук, доцент, Череповецкий государственный университет (пр. Луначарского, 5, Череповец, Россия, 162600).

Information about the authors

Maralov V. G., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Cherepovets State University (pr. Lunacharskogo, 5, Cherepovets, Russian Federation, 162600).

Maralova T. P., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Cherepovets State University (pr. Lunacharskogo, 5, Cherepovets, Russian Federation, 162600).

Статья поступила в редакцию 20.11.2023; принята к публикации 21.02.2024

The article was submitted 20.11.2023; accepted for publication 21.02.2024

Научная статья
УДК 159.95
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-149-158>

Мышление и искусство: сопряженность антропологических практик

Николай Иванович Нелюбин¹

¹ Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия, nelubin2001@yandex.ru

Аннотация

Научный дискурс современной постнеклассической психологии характеризуется преодолением монодисциплинарного языка в описании многомерной феноменологии человеческого бытия и тех практик, посредством которых человек конституирует свою субъективность, воспроизводит осмысленный, человеческий способ жизни. К числу таких антропологических практик относятся мышление и искусство, которые позволяют непрерывно достраивать и трансформировать картину мира (и на уровне индивидуального, и на уровне общественного сознания). Произведение искусства, с позиции автора работы, является не только средством эстетического преобразования действительности, но и символическим выражением самой жизни, концентрированной и эстезиозно нагруженной мыслью о ней. Размышляя над эстетическими и концептуальными сторонами произведения искусства, человек получает уникальные возможности: раскрыть смысл неочевидных знаково-символических соответствий между событиями собственной жизни и их художественными эквивалентами; продуктивно переосмыслить индивидуальный способ бытия, преодолеть инерцию повседневной рациональности. В статье раскрываются, получают теоретическое обоснование функциональная связь, феноменологическая близость, взаимная обратимость мышления и искусства. В обеих практиках обнаруживается известное единство аффекта и интеллекта, понятия и метафоры, фантазии и здравого смысла. Мышление выступает внутренним моментом всякого художественного творчества, но оно в свою очередь получает интенциональный импульс от тех же нозтических, мотивационных истоков, что и искусство. Показано сходство динамики мыслительного поиска (особенно первых ее фаз) с динамикой осуществления художественного акта, а также включенность в оба процесса специфических эмоциональных состояний. Неотъемлемым связующим звеном между мыслительным и художественным актом является воображение, основная функция которого здесь заключается в остранении вещей и расшатывании устоявшихся способов смыслоконструирования. Автор на примере отношений между центральной и неявной частями научной теории раскрывает феноменологию «прорыва» творческой мысли человека за границы рутинной мыслительной деятельности. Такой эффект является следствием неоднократного столкновения сложившихся способов концептуализации с фантазийными аномалиями, которые продуцирует воображение, тем самым открывая альтернативный поиск эйдетических и символических решений.

Ключевые слова: мышление, мысль, мыслительный поиск, искусство, художественный акт, воображение, смысл

Для цитирования: Нелюбин Н. И. Мышление и искусство: сопряженность антропологических практик // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 149–158. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-149-158>

Original article

Thinking and art: the conjugation of anthropological practices

Nikolay I. Nelyubin¹

¹ Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation, nelubin2001@yandex.ru

Abstract

The scientific discourse of modern post-non-classical psychology is characterized by overcoming monodisciplinary language in describing the multidimensional phenomenology of human existence and those practices through which a person constitutes his subjectivity and reproduces a meaningful, human way of life. Such anthropological practices include thinking and art, which make it possible to continuously complete and transform the picture of the world (both at the level of the individual and at the level of social consciousness). A work of art, from the position of the author of the work, is not only a means of aesthetic transformation of reality, but also a symbolic expression of life itself, concentrated and aesthetically loaded with the thought of her. Reflecting on the aesthetic and conceptual aspects of a work of art, a person receives unique opportunities: to reveal the meaning of non-obvious sign-symbolic correspondences between the events of his own life and their artistic equivalents; productively rethink the individual way of being, overcome the inertia of everyday rationality. The article reveals and receives theoretical justification for the functional connection, phenomenological proximity, and mutual reversibility of thinking and art. In both practices, a certain unity of affect and intellect, concept and metaphor, fantasy and common sense is revealed. Thinking is an internal moment of any artistic creation, but it, in turn, receives an intentional impulse from the same noetic, motivational sources as art. The similarity of the dynamics of mental search (especially its first phases) with the dynamics of the artistic act is shown, as well as the inclusion of specific emotional states in both processes. An integral link between the mental and artistic act is imagination, the main function of which here is to defamiliarize things and undermine established ways of constructing meaning. The author, using the example of the relationship between the central and implicit parts of scientific theory, reveals the phenomenology of the “breakthrough” of human creative thought beyond the boundaries of routine mental activity. This effect is a consequence of the repeated collision of established methods of conceptualization with fantasy anomalies that the imagination produces, thereby opening up an alternative search for eidetic and symbolic solutions.

Keywords: *thinking, thought, mental search, art, artistic act, imagination, meaning*

For citation: Nelyubin N. I. Myshleniye i iskusstvo: sopryazhennost' antropologicheskikh praktik [Thinking and art: the conjugation of anthropological practices]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2 (54), pp. 149–158. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-149-158>

Одной из ключевых проблем психологии искусства на момент ее оформления в самостоятельную область исследования была проблема взаимной сопряженности мыслительного и художественного акта, что убедительно иллюстрирует известная работа Л. С. Выготского «Психология искусства» [1]. Искусство стало рассматриваться как «особый способ мышления», результаты которого вполне тождественны результатам научного познания, если рассматривать их как «художественные штрихи», дополняющие картину мира не только в эстетическом, но и в смысловом плане. Если наука достраивает и трансформирует картину мира через понятийные средства, то искусство делает это посредством художественного образа, не отрицая при этом более строгие средства концептуализации, дополняя их метафорическими и эстетическими характеристиками. Многие масштабные исторические романы сами по себе являются литературными эквивалентами той или иной картины мира, носителями которой отчасти являются герои произведения, а отчасти и сам автор, проецирующий на героев собственное мироощущение и миропонимание, поскольку всякий «зародыш творческого пластического образа» (метафора М. М. Бахтина [2, с. 39]) исходит от самого автора.

Необходимо признать, что художественные произведения привносят в научную картину мира (особенно в картину психической жизни) не меньший (а возможно, и больший) описательный вклад, чем стройные научные теории. Так, основоположник описательной психологии В. Дильтей считал, что «...в способе, каким подходят великие писатели и поэты к жизни человеческой, находится обильная пища и задача для психологии» [3, с. 29]. Если принять во внимание основное дело идеографической психологии – построение целостной картины жизненного мира человека и способов существования в этом мире, разработка методов постижения целостной человеческой личности в контексте жизненной истории, то замечание В. Дильтея вполне справедливо и для сегодняшнего дня. Достаточно вспомнить глубокий психологизм литературных произведений У. Голдинга, Дж. Джойса, Ф. М. Достоевского, Б. Л. Пастернака, М. Пруста, Л. Н. Толстого, Ю. В. Трифонова, М. Цветаевой и других величайших писателей, которые оставили в распоряжение описательной психологии богатейший феноменологический материал. Помимо всего прочего, этот материал может представлять собой весьма точную реконструкцию основных закономерностей человеческого существования, поскольку он является ничем иным, как сущностным «сказыванием» о человеке [4]. Другими словами, произведение искусства является не только средством эстетического преобразования действительности, но и концентрированным выражением самой жизни. Через него сказывается нечто сущностное, базальное в человеке. В качестве примера можно привести волшебную сказку [5], логика повествования которой в предельно концентрированном виде воспроизводит универсальную логику свершения судьбы героя. Можно сказать, что сказка вбирает в себя, с одной стороны, все устойчивые мотивы и сюжеты человеческого бытия, с другой стороны, выступает в качестве универсальной событийной матрицы, универсального протосценария, стоящего в основе конкретных вариаций жизненного пути отдельного человека.

Художественные описания социально-психологического и феноменологического срезов индивидуального бытия литературных персонажей являются весьма ценными материалами для качественных исследований, поскольку представляют собой художественные и документальные реконструкции различных вариантов жизненных миров, которые вполне релевантны (и зачастую даже базальны) по отношению к жизненным мирам действительных людей. В этом плане художественный вымысел является достаточно эффективным средством, обеспечивающим доступ к онтологии жизненного мира человека: «Чтобы добраться до основ психологической онтологии, до ее истины, сущности и природы, необходимо использовать метод вымысла и поэтические средства» [6]. Одно лишь фактологическое описание и рациональное объяснение здесь недостаточно. Это слишком грубые и малоэффективные приемы амплификации опыта диалогического осмысления жизненных событий и переживаний человека. Конструирование действенного психотерапевтического мифа в той или иной мере предполагает использование таких поэтических средств, как аллегория, олицетворение, метафора, оксюморон. Они позволяют сконструировать неявные знаково-символические заместители тех или иных аспектов жизненного мира человека, безболезненно перенаправить его рефлексивный фокус на осознание малоочевидных переживаний и смыслов. «Миф есть рассказ, – отмечал М. К. Мамардашвили, – в который умещаются человеком любые конкретные события; тогда они понятны и не представляют собой проблемы» [7, с. 153]. То есть в смысловом поле художественного вымысла человеку проще разместиться самому и произвести расстановку символических заместителей событий собственной жизни (остранить их – в терминах В. Б. Шкловского) так, чтобы они предстали в более понятном свете, но вместе с тем сохраняли свойство безболезненной референции. Очевидные (на уровне эгоцентричного восприятия) и условно понятные события получают совершенно неожиданное переосмысление в контексте построенного вымысла. Для человека, целно воспринимающего художественный вымысел (на уровне синтетического единства аффекта и интеллекта), «... правильно подобранные слова (звуки музыки, изображения, движения тела и пр.) открывают доступ к событиям не менее натуральным и реальным, чем

события обычной жизни» [8, с. 12]. Сам по себе вымысел здесь выступает и переживается не только как рамка переосмысления жизненных событий, но и как особое, предельно реалистичное (хоть и иносказательное) жизненное пространство, в котором находят символическое разрешение все вопросы (ускользавшие от трезво-рационального взгляда на мир). Не случайно А. Ф. Лосев подчеркивал, что миф есть «...наивысшая по своей конкретности, максимально интенсивная и в величайшей мере напряженная реальность» [9, с. 24]. В этом плане повествовательный вымысел является и необходимым средством понимания жизненных событий, и тем сверхреалистичным мифопоэтическим контекстом, который обрамляет действительную жизнь человека, но это еще и «своего рода словесный амулет, средство магического воздействия на окружающий мир» [5, с. 431]. Поэтому отнять у человека способность к созданию повествовательных вымыслов и мифов – это все равно что «отнять у него жизнь» [5, с. 432]. Отсюда понятно, почему между научным мышлением и художественным вымыслом (особенно в случае психологического познания) сохраняется достаточно тонкая грань, точнее сказать, существуют столь проницаемые смысловые границы. Когда возникает необходимость заглянуть по ту сторону наблюдаемого явления, симптома, обнаружить неочевидные, напрямую не связанные с ними предпосылки возникновения, механизмы фиксации и воспроизводства, мы вынуждены всякий раз отходить от скупой понятийно оформленной прозы и конструировать при помощи различных художественных средств вымысел, который амплифицирует наши способности видеть и понимать.

Еще одно сходство заключается в том, что мышление и искусство являются фундаментальными антропологическими практиками, посредством которых воспроизводится человечность. Включаясь в них, человек получает возможность прерывания автоматизма и рассеяния эмпирического существования, на что обращал внимание М. К. Мамардашвили [7], становится более собранным, получает возможность центрироваться вокруг значимой идеи, значимого переживания, вырваться из плена инерционной повседневности, укорениться в событии мышления, чтобы начать совершать новый виток осмысленного существования. Приобщение к мышлению и искусству является необходимым условием смысложизненных исканий человека и постижения собственного бытия. Размышляя над содержанием произведения искусства, раскрывая смысл неочевидных знаково-символических соответствий между событиями собственной жизни и их художественными эквивалентами, человек обретает возможность продуктивного переосмысления индивидуального способа бытия, получает ответы на мучительные вопрошания о смысле жизни, приобщается к вечным темам и сюжетам человеческого существования. И наоборот: «...отрешенность человека от мира искусства, непричастность к нему есть вместе с тем отрешенность его от *актуальности духовной или духовности культурной*» [10, с. 4]. Осмысленное приобщение человека к искусству необходимо для преодоления бесплодной, эгоцентричной квазирефлексии, которая препятствует самотрансценденции. Весьма часто переживание, которое ранее ускользало от привычного рефлексивного взгляда, впервые получает проявленность в виде своего символического аналога, начинает восприниматься как переживание инициального порядка. Известен эффект рассмотрения и переосмысления событий собственной жизни, аспектов собственного я в смысловом контексте художественного произведения, когда, как в стихотворении А. А. Тарковского: «...отыскан угол зренья и ты при вспышке озаренья собой угадан до конца». Подобного эффекта весьма сложно добиться только посредством формально-логического анализа, более того, он вообще может закрыть доступ к состояниям инсайта, на что в свое время обратили внимание гештальт-психологи в полемике с бихевиористами.

Сложно представить другие практики, в которых бы человек обнаруживал себя во всей полноте своих сущностных сил, в которых бы проявлялось известное единство аффекта и интеллекта, понятия и метафоры, логоса и эстетизиса, фантазии и здравого смысла. Об этом единстве весьма убедительно высказался Г. Г. Шпет: «Чувственность и рассудок... не противоречие, а корреляты. Не то же ли в искусстве, в частности в поэзии: воображение и разум, индивидуальное и общее, „образ“ и

смысл – не противоречие, а корреляты» [11, с. 61–62]. Функциональная связь, взаимная обратимость мышления и искусства всегда были очевидны (на уровне феноменологического опыта) как для ученых, так и для выдающихся представителей искусства. Концепт как продукт (и одновременно как средство) и мыслительного, и поэтического акта должен обладать достаточной эйдетической, смысловой полнотой, чтобы полноценно выражать мысль (и научную, и художественную). Отсюда близость художественного творчества и научного мышления. Элементы первого включаются в мыслительный поиск ученого (в качестве его неустрашимых моментов), особенно если он является представителем гуманитарных наук. Мышление в свою очередь выступает внутренним моментом всякого художественного творения и одновременно питается теми же поэтическими истоками, что и искусство. «Ученый в той мере, в какой он мыслит, всегда поэт, он создает новый, невозможный для эмпирического бытия предмет-образ как форму своего внутреннего общения, как способ действия на свои мысли», – отмечал В. С. Библер [12, с. 379]. Для того чтобы иметь возможность продвигаться в феноменологическом русле мыслительного поиска, необходимо то и дело мысленно нащупывать денотативные и коннотативные контуры предмета убегающей мысли. Развивающейся мысли необходим некий дополнительный упор металоогического порядка, иначе мыслительный поиск рискует обернуться воспроизводством ранее осуществленных актов познания. В свою очередь будущие произведения искусства (в своей зачаточной форме) являются художнику или поэту в виде смутной, недооформленной мысли: «...ведь набросок становится эскизом, а эскиз картиной лишь по мере того, как начинаешь работать более серьезно, углубляя и уточняя свою вначале смутную первоначальную мысль, неясную и мимолетную» [13, с. 55]. «Льются мысли блесками летающих лучей», – так описал А. Белый поток мимолетных и еле уловимых вспышек мыслительной активности. Неясная, мимолетная мысль становится своего рода исходником будущего произведения искусства. Но то же самое вполне справедливо и для мыслительного акта в контексте научного поиска: с неясной мысли берет импульс эвристическая инверсия, приводящая ученого к решению проблемы.

С одной стороны, мысль рассматривается как исток художественного поиска, с другой стороны, эстетическое впечатление придает импульс мыслительному акту. М. К. Мамардашвили считал, что из «потугов мысли», вызванных эмпирическими состояниями и идущих в обход реализации впечатлений, не может родиться сколько-нибудь стоящая идея [7]. Мыслить полноценно (в антропологическом смысле) из состояния обыденной рассудительности невозможно, поскольку требуется дополнительная поэтическая активность, которая актуализируется синхронно мышлению в ином регистре сознания, поверх привычных языковых и формально-логических операций. Одной только работы мысли недостаточно и для полноценного художественного акта. Художник, как отмечал В. В. Кандинский, «должен понимать, что все его поступки, чувства, мысли рождают тончайший, неосезаемый, но прочный материал, из которого вырастают его творения, и что он поэтому свободен не в жизни, а только в искусстве» [14, с. 113]. Материал для будущего художественного творения носит синтетический характер, прежде чем появляется замысел произведения искусства, возникает особый аффективно-интеллектуальный сплав, который затем претворяется в произведении искусства. Поэтому вполне правомерно предположение, что великие произведения вырастают не из рафинированного сознания, очищенного от событийного опыта (и повседневного, и автобиографического) художника или писателя. Здесь достаточно вспомнить известные метафоры ахматовского «сора» и «тяжести недоброй» О. Э. Мандельштама, чтобы понять всю неоднородность феноменологического опыта, из которого кристаллизуются замыслы великих произведений искусства. Это же условие имеет силу и для осуществления научного мышления, особенно в случае гуманитарного познания. В психологии личности обнаруживается эффект включения (на уровне неявного знания) в «концептуальную ткань» теории последствий автобиографического опыта ее автора, его мировосприятие и общая экзистенциальная настроенность. При сопоставлении биографических, автобиографических данных обнаруживается смысловое соответствие между концептуальными

акцентами, который делает автор в тексте, и их событийными предпосылками, которые имели место в его жизненном пути.

Иногда похожий эффект можно обнаружить в общепсихологических работах, когда в них вплетаются последствия ранних увлечений автора (его первых текстовых проб, которые были совершенны в другой предметной области). Так, в поздних текстах Л. С. Выготского можно встретить художественные, метафорические вкрапления, будто бы перенесенные из его ранних работ, выполненных в духе литературной эстетики. Так, к примеру, поясняя роль мотива в инициации мыслительного акта, он использует литературные приемы: «...если мы сравнили выше мысль с нависшим облаком, проливающимся дождем слов, то мотивацию мысли мы должны были бы, если продолжить это образное сравнение, уподобить ветру, приводящему в движение облака» [15, с. 357]. В этом фрагменте обнаруживается преемственность ранних эссеистических экспериментов и уже сложившегося академического стиля Л. С. Выготского. Художественное сравнение здесь выступает в качестве образно-символического амплификатора понятийного описания функциональных отношений между мыслью, словом и мотивацией. Подобные пояснения позволяют не только существенно обогатить описательный язык психологии, но и преодолеть условную пропасть между художественными и понятийными формами мышления в науке, показать концептуальную комплементарность и взаимобратимость этих форм мышления. Напомним понятийно оформленный исходник, к которому был сделан художественный комментарий: «Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции», – писал Л. С. Выготский [15]. В нем легко обнаруживаются признаки художественного описания: «мысль рождается».

Само по себе высказывание вполне справедливо и для эстетического чувства, которое обнаруживает удивительное родство с интеллектуальными чувствами. Мыслительный акт человека не может быть «голым» логизированием или концептированием (на что обращали внимание М. М. Бахтин, В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили, Г. Г. Шпет), нужны дополнительные мотивационные состояния (без которых мысль не может «родиться»), переживания эстетического порядка, направляющие и амплифицирующие мысль: «мы эстезисно включены в этот мир и тогда то, что мы теоретически о нем выдумываем, можем понимать и разрешать на этих включениях. На эстезисе» [7, с. 240]. Как ни парадоксально, но даже теоретическое миропонимание не может осуществляться в обход эстезиозного постижения мира, в обход возникновения эстетического чувства и предсознательного мироощущения. Отсюда становится понятно, почему М. К. Мамардашвили многократно подчеркивал роль впечатления в инициации мыслительного акта. Оно необходимо для прерывания инерционно воспроизводимого ментального опыта. Быть впечатленным – значит быть окликнутым бытием, значит попасть в силовое поле «тяга бытия», того, что призывает нас мыслить [4].

Если мы обратимся к рассмотрению динамики мыслительного поиска, то обнаружим ее сходство (в той или иной мере) с динамикой осуществления художественного акта, особенно в ее первых фазах. Чувство озадаченности и попытка «догнать» ускользающую идею, мелькнувшую в сознании на уровне первичных замыслов решения художественной или мыслительной задачи, хорошо знакомы и исследователям, и поэтам. Ее дальнейшее знаково-символическое опосредствование, опредмечивание, точное и аутентичное выражение – все это действия, совершаемые внутри дискурсивных практик и тех, и других. А. А. Ухтомский очень точно описал феноменологию знаково-символического опредмечивания первичной интуитивной мысли, которая лишь на мгновение появляется в поле отчетливого сознания: «„Интуицией“ мы называем именно ту, быстро убегающую мысль в ее естественном состоянии, которая пробегает еще до слов. Она всегда в нас первая. Дальнейший ход нашей работы в том, чтобы воплотить, отпрепарировать эту интуитивную мысль... в медлительные и инертные символы речи с ее „логикой“, „аргументацией“, „сознательной оценкой“» [16, с. 372]. А. А. Ухтомский не случайно говорил о естественном состоянии мысли в тот момент, пока

она движется в русле интуитивного поиска и не поддается рефлексивному анализу. Как правило, в нем (рефлексивном анализе) мы уже имеем дело с инертными, вербально оформленными референтами мысли (ее вербальными «окаменелостями»), а возможность уловить их феноменологические источники маловероятна.

Еще одно состояние, знакомое и людям науки, и людям искусства, – это состояние апории, недоумения, граничащего с безысходностью от того, что в какой-то момент задача представляется настолько трудной и неразрешимой, что невозможно сдвинуться с мертвой точки, начать совершенно новую фазу творческого поиска, инициировать трансценденцию за границы сложившихся мыслительных и эстетических практик. Это состояние напряженной озадаченности (мыслительного тупика), как правило, выступает в качестве водораздела между первичным воодушевлением, мотивационным импульсом и началом опредмечивания трудноуловимой мысли. Оно может длиться значительное время, сопровождаться мучительным переживанием неспособности уловить смысл и найти точную форму для его выражения. Здесь могут возникать компромиссные решения и искушение совершить уход от проблематизации, желание дискредитировать и обесценить познавательные интенции, переключиться на решение более легких задач. Сам по себе опыт актуализации и «держания мысли» (оборот речи М. К. Мамардашвили), независимо от сферы осуществления мыслительного акта (будь то научный или художественный поиск), предполагают погружение человека в особое состояние продуктивной отрешенности, которое является необходимым условием всякого творческого поиска: «Существует особое состояние пронзительной, томительной ясности, отрешенности и какой-то ностальгической, острейшей, кручинной или сладко-тоскливой ясности» [17, с. 9]. Отсюда становится понятным желание человека, занятого мыслительным поиском, уединиться, временно свернуть количество и интенсивность социальных связей, приглушить шум повседневности, тотально сосредоточиться на собственном феноменологическом опыте, укорениться в пространстве творческого эксперимента. Все краски и радости жизни в эти моменты меркнут в сравнении с этим особым состоянием, которое сопровождается устойчивой сосредоточенностью на предмете мысли и граничит то с радостным чувством преднаходимости смысла, то с чувством, близким к отчаянию, оттого что не удастся зафиксировать и точно опредметить мысль.

Неотъемлемым связующим звеном между мыслительным и художественным актом является воображение. Художественный акт на этапе ориентировки предполагает построение предварительного замысла произведения, отличающегося оригинальностью и новизной. Здесь работа воображения заключается в остранении вещей и расшатывании прежних, ранее воплощенных способов смыслоконструирования. В мышлении также можно пронаблюдать моменты актуализации воображения. С одной стороны, всякая мысль канализируется по уже проложенным руслам мыслительной динамики, но, с другой стороны, для ее эйдетического и концептуального обогащения, для ее развития необходима игра воображения. Без этого сложно освободиться от инерции сложившихся программ построения мысли, невозможно сделать свежий, нетривиальный шаг в решении интеллектуальной задачи. «Мышление всегда биполяризовано между прочным ядром, в котором кристаллизованы парадигмы, и вспышками воображения», – пишет Э. Морен [18, с. 391]. Это напоминает отношения между центральной и неявной частью научной теории, между магистральным и латеральными «руслами» смыслообразования. Вкрапления неявного, личностного знания неустранимы из концептосферы научной теории. Более того, их элиминация невозможна [19], хотя классическая психология долгое время преследовала именно эту цель. Рационально организованное мышление, подчиняющееся эталонным программам осуществления мыслительного поиска, нуждается в дополнительной эйдетической активности, продуцирующей идеи, свободные от общей «парадигмальной политики» развития мысли, – в такой активности, которая присуща художественному поиску. Мыслительный поиск не ограничивается рамками центрального русла смыслообразования, а постоянно подпитывается импульсами, идущими от латеральных притоков смыслопорождения.

Неожиданная вспышка воображения создает для парадигмальной линии мышления своего рода концептуально-эйдетические аномалии, которые необходимо вписать в общую канву поискового концептирования. Не будь этого напряжения между стабильными программами решения мыслительных задач и непредусмотренными эйдетическими аномалиями (отступлениями от парадигмальной линии развития мысли), продуктивное или творческое мышление каждый раз превращалось бы в «аранжировку» ранее освоенных эвристик и тиражирование «концептуальных окаменелостей». В свою очередь искусство превратилось бы в бесконечную стилизацию и воспроизводство вторичных смыслов. Живая динамика продуктивного мышления требует не только приливов вдохновения, но и фантазийной подпитки, а значит, уходит глубоко своими корнями в питательную среду бессознательного. Фантазийное «отступничество» от парадигмальных линий развития мысли и в контексте научного, и в контексте художественного поиска создает возможность для живой динамики мышления, переживаемой как глубоко персонифицированный процесс. Не случайно в автобиографических свидетельствах и ученых, и людей искусства события внезапного озарения, инсайта становятся более значимыми воспоминаниями (и вообще попадают в событийный корпус автобиографической памяти), нежели циклическая рутина привычной работы ума. Собрание подобных воспоминаний является своего рода персональной антологией мышления, к которой вновь и вновь обращается автор, для того чтобы по-новому осмыслить занимавшие его ранее вопросы, обнаружить возможности для продуктивного решения отложенных задач, установить преемственность разных темпоральных срезов ментального опыта, совершить обзор временной транспективы собственного мышления. События мышления, будучи вплетенными в драматическую судьбу конкретного мыслящего человека (на что обращал внимание М. К. Мамардашвили), синхронизируются с ключевыми событиями его жизненной истории (обогащаются и напитываются «соком жизни», как бы заметил П. А. Флоренский), находясь с ними в ритмическом и смысловом единстве. Описание этих смысловых соответствий и раскрытие психологических механизмов установления ритмического единства событий жизни и событий мышления представляет собой перспективное направление исследования для современной постнеклассической психологии. Но для начала необходимо уяснить всю глубину высказывания П. А. Флоренского: «...ритмика мысли, к которой стремится автор, многообразна и сложна множественностью своих подходов; но во всех дышит одно дыхание: это – синархия» [20, с. 37].

Безусловно, всякое исключительное событие прорыва творческой мысли сквозь лекала рутинной мыслительной деятельности возникает не на пустом месте. Оно подготовлено неоднократными столкновениями сложившихся концептуализаций с фантазийными аномалиями, которые продуцирует воображение, синхронно открывая альтернативный поиск эйдетических, символических решений. Эти эйдетические и символические решения не напрямую, но иносказательно указывают на область сосредоточения мыслительных усилий (этот эффект имеет место и внутри художественного поиска). Они замещают собой проекты рациональных решений, которые здесь и сейчас недоступны субъекту мышления, поскольку трансцендентны по отношению к его актуальным парадигмам мыслительного поиска. Какое-то время приоритет остается за парадигмальной политикой развития мысли, но по мере исчерпания всех испытанных и логически верных решений происходит своего рода временная перегруппировка функционального органа мышления. Его парадигмальное ядро смещается в периферийную область ментального пространства, а фантазийный поиск получает абсолютный приоритет, начинает «диктовать» новую «политику концептирования», помещая мыслительную задачу в контекст спонтанной игры воображения, которая по мере ее освоения человеком приобретает направленный характер, становится эйдетически-концептуальной доминантой.

В данной работе мы достаточно кратко, далеко не полно и, возможно, спорно раскрыли вопрос взаимодополняемости мышления и искусства, их диалектического единства и взаимной обратимости. Оформление неклассического дискурса в отечественной психологической науке началось с

«Психологии искусства» Л. С. Выготского. Именно в этом труде была поставлена проблема соотношения мыслительных и художественных актов. Сегодня самое время актуализировать эту дискуссию, восполнить концептуальные пробелы, которые существуют между психологией искусства и психологией мышления, чтобы выйти на качественно новый уровень понимания универсальных для человека способов самоосмысления и самосозидания, в которых обнаруживается синтетическое единство мышления и художественной эстетики. Исследование живой динамики мыслительного поиска не может ограничиваться только экспериментальным моделированием и дескриптивной реконструкцией его рациональной составляющей. Для построения целостной феноменологической картины движения и развития живой мысли (особенно в случае свободного творчества, инициированного самим человеком) необходимо обратиться к динамике художественного поиска, внутри которой человеческая мысль еще не стеснена формально-логическими операциями.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 341 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
3. Дильтей В. Описательная психология. СПб.: Алетейя, 1996. 160 с.
4. Хайдеггер М. Что зовется мышлением? М.: Территория будущего, 2006. 320 с.
5. Пропп В. Я. Морфология «волшебной» сказки. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.
6. Хиллман Дж. Внутренний поиск. М.: Когито-Центр, 2004. URL: <https://predanie.ru/book/209163-vnutrenniy-poisk/> (дата обращения: 05.09.2023).
7. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. М.: Лабиринт, 1996. 432 с.
8. Розин В. М. Три концепции психологии искусства (соотношение психологического, искусствоведческого и философского дискурсов) // Национальный психологический журнал. 2023. № 3. С. 6–15. doi: 10.11621/nprj.2023.0302
9. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. М.: Политиздат, 1991. 525 с.
10. Зинченко В. П. Психологические аспекты влияния искусства на человека // Культурно-историческая психология. 2006. Т. 2, № 4. С. 3–21.
11. Шпет Г. Г. Внутренняя форма слова: этюды и вариации на темы Гумбольта. Иваново: Ивановский государственный университет, 1999. 304 с.
12. Библер В. С. Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975. 399 с.
13. Ван Гог В. Письма. М.: Искусство, 1966. 604 с.
14. Кандинский В. О духовном в искусстве. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. 288 с.
15. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
16. Ухтомский А. А. Доминанта. СПб.: Питер, 2019. 512 с.
17. Мамардашвили М. К. Беседы о мышлении. М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2015. 816 с.
18. Морен Э. Метод. Природа Природы. М.: Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.
19. Полани. М. Личностное знание. М.: Прогресс, 1985. 344 с.
20. Флоренский П. А. Сочинения. М.: Мысль, 2000. Т. 3 (1). 621 с.

References

1. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of art]. Moscow, Pedagogika Publ., 1987. 341 p. (in Russian).
2. Bakhtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1979. 424 p. (in Russian).
3. Dil'tey V. *Opisatel'naya psikhologiya* [Descriptive psychology]. Saint Petersburg, Aleteyya Publ., 1996. 160 p. (in Russian).
4. Haydegger M. *Chto zovetsya myshleniem?* [What is called thinking?]. Moscow, Territoriya budushchego Publ., 2006. 320 p. (in Russian).

5. Propp V. Ya. *Morfologiya "volshebnoy" skazki. Istoricheskiye korni volshebnoy skazki* [Morphology of a "magic" fairy tale. Historical roots of fairy tales]. Moscow, Labirint Publ., 1998. 512 p. (in Russian).
6. Hillman Dzh. *Vnutrenniy poisk* [Internal search]. Moscow, Kogito-Centr Publ., 2004 (in Russian). URL: <https://predanie.ru/book/209163-vnutrenniy-poisk/> (accessed 5 September 2023).
7. Mamardashvili M. K. *Neobhodimost' sebya* [Necessity of self]. Moscow, Labirint Publ., 1996. 432 p. (in Russian).
8. Rozin V. M. Tri kontseptsii psikhologii iskusstva (sootnosheniye psikhologicheskogo, iskusstvovedcheskogo i filosofskogo diskursov) [Three concepts of the psychology of art (the relationship between psychological, art history and philosophical discourses)]. *Natsional'nyy psikhologicheskyy zhurnal – National psychological journal*, 2023, vol. 3, pp. 6–15 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0302>
9. Losev A. F. *Filosofiya. Mifologiya. Kul'tura* [Philosophy. Mythology. Culture]. Moscow, Politizdat Publ., 1991. 525 p. (in Russian).
10. Zinchenko V. P. Psikhologicheskiye aspekty vliyaniya iskusstva na cheloveka [Psychological aspects of the influence of art on a person]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-historical psychology*, 2006, vol. 2. (4), pp. 3–21 (in Russian).
11. Shpet G. G. *Vnutrennyaya forma slova: etyudy i variatsii na temy Gumbol'ta* [Internal form of the word: studies and variations on a theme by Humboldt]. Ivanovo, Ivanovskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 1999. 304 p. (in Russian).
12. Bibler V. S. *Myshleniye kak tvorchestvo* [Thinking as creativity]. Moscow, Politizdat Publ., 1975. 399 p. (in Russian).
13. Van Gog V. *Pis'ma* [Letters]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1966. 604 p. (in Russian).
14. Kandinskiy V. *O dukhovnom v iskusstve* [About the spiritual in art]. Saint Petersburg, Azbuka, Azbuka-Attikus Publ., 2020. 288 p. (in Russian).
15. Vygotskiy L. S. *Sobraniye sochineniy. T. 2. Problemy obshchey psikhologii* [Collected works. Vol. 2. Problems of general psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. 504 p. (in Russian).
16. Ukhtomskiy A. A. *Dominanta* [Dominant]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2019. 512 p. (in Russian).
17. Mamardashvili M. K. *Besedy o myshlenii* [Conversations about thinking]. Moscow, Fond Meraba Mamardashvili Publ., 2015. 816 p. (in Russian).
18. Moren E. *Metod. Priroda Prirody* [Method. The nature of nature]. Moscow, Progress-Traditsiya Publ., 2005. 464 p. (in Russian).
19. Polani M. *Lichnostnoye znaniye* [Personal knowledge]. Moscow, Progress Publ., 1985. 344 p. (in Russian).
20. Florenskiy P. A. *Sochineniya* [Essays]. Moscow, Mysl' Publ., 2000. Vol. 3 (1). 621 p. (in Russian).

Информация об авторе

Нелюбин Н. И., кандидат психологических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет (набережная Тухачевского, 14, Омск, Россия, 644099).

Information about the authors

Nelyubin N. I., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Omsk State Pedagogical University (naberezhnaya Tukhachevskogo, 14, Omsk, Russian Federation, 644099).

Статья поступила в редакцию 18.11.2023; принята к публикации 21.02.2024

The article was submitted 18.11.2023; accepted for publication 21.02.2024

Научная статья
УДК 159.9:37.015.3
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-159-167>

Психологическая трансформация личности обучающегося в условиях цифровизации образования

Галина Степановна Корытова¹

¹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, gkorytova@tspu.edu.ru

Аннотация

В условиях цифровизации современной системы образования происходит психологическое развитие и трансформация личности обучающегося. Проблемные вопросы цифровизации российского образования относятся к числу наиболее активно обсуждаемых в современном психолого-педагогическом сообществе. Глобальная цифровизация приносит в образовательный процесс много новых возможностей, но ее последствия также представляют собой серьезные социальные и психологические проблемы. Цифровизация образования, применение новейших цифровых образовательных технологий, пребывание обучающегося в виртуальной среде оказывают существенное влияние на психологическое развитие ребенка, приводят к трансформациям его поведения, формированию специфической цифровой личности. В статье приведены результаты эмпирического исследования представлений педагогических работников о личностных и поведенческих особенностях современных обучающихся. Показано, что современные обучающиеся обладают психологическими свойствами и качествами, присущими представителям цифрового поколения.

Ключевые слова: цифровизация, цифровое образование, цифровое обучение, цифровые образовательные технологии, цифровое поколение, виртуальная образовательная среда, психология цифровизации

Для цитирования: Корытова Г. С. Психологическая трансформация личности обучающегося в условиях цифровизации образования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 159–167. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-159-167>

Original article

Psychological transformation of the student's personality in the conditions of digitalization of education

Galina S. Korytova¹

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, gkorytova@tspu.edu.ru

Abstract

In the conditions of digitalization of the modern education system, the psychological development and transformation of the student's personality takes place. Problematic issues of digitalization of education are among the most actively discussed in the modern psychological and pedagogical community. The study of specific psychological characteristics of the personality of representatives of the digital generation (modern schoolchildren) is very relevant, since psychological scientists today are actively discussing how to build effective strategies for interpersonal communication and behavioral interaction with the digital generation. Global digital improvisation brings many new opportunities to the educational process, but its consequences also pose serious social and psychological problems. Digitalization of education, the use of the latest digital educational technologies, the student's stay in a virtual environment have a significant impact on the psychological development of the child, lead to transformations of his behavior, the formation of a specific digital personality. The article presents the results of an empirical study of

the ideas of teaching staff about the personal and behavioral characteristics of modern students. The results of the prototypical analysis of empirical data obtained during a remote survey of practicing teachers allow us to conclude that the modern student, as well as his personal properties and individual psychological characteristics, are statistically reliably associated with the attributes of digitalization and digital space. It is shown that modern students have the properties and qualities inherent in representatives of the digital generation.

Keywords: digitalization, digital education, digital learning, digital educational technologies, digital generation, virtual educational environment, psychology of digitalization

For citation: Korytova G. S. Psikhologicheskaya transformatsiya lichnosti obuchayushchegosya v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [Psychological transformation of the student's personality in the conditions of digitalization of education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2 (54), pp. 159–167. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-159-167>

В настоящее время в Российской Федерации осуществляются национальные стратегические инициативы, целью которых выступает создание жизненно важных условий для развития цифровой экономики, повышение конкурентоспособности страны, улучшение качества жизни граждан, обеспечение социально-экономического роста и национального суверенитета. К их числу относятся «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» и программа «Цифровая экономика Российской Федерации», определяющие цифровую трансформацию как одну из национальных целей развития государства. Стоящие перед педагогическим сообществом задачи по цифровой трансформации образования на ближайшие десятилетия определены Приказом Министерства просвещения РФ № 649 от 2 декабря 2019 года «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» и обозначены в паспорте федерального проекта «Цифровая образовательная среда». Сущность цифровой трансформации образования состоит в достижении каждым обучающимся необходимых образовательных результатов за счет персонализации образовательного процесса на основе использования потенциала цифровых технологий, включая: 1) применение методов искусственного интеллекта; 2) использование средств дополненной и виртуальной реальности; 3) развитие цифровой образовательной среды в образовательных организациях и учреждениях; 4) обработку больших массивов данных (big data).

Современный человек пребывает в мире всеобщей цифровизации, которая выражается в повсеместном использовании новейших цифровых технологий для повышения качества жизни. Цифровые технологии делают возможным сохранение, обработку и передачу больших объемов различной информации неограниченному числу людей на огромные расстояния, а также использование способностей искусственного интеллекта для решения многочисленных образовательных задач. Сегодня, к примеру, некоторые из самых известных систем искусственного интеллекта нейронные сети ChatGPT, Watson и другие уже достигли довольно высокого уровня развития и в состоянии учиться самостоятельно; на основе уникального анализа информационных данных они могут формулировать решения ряда возникающих проблем.

В цифровом обществе параллельно со всеобщей цифровизацией происходит формирование личности ребенка, который практически с первого момента своего рождения погружается в цифровое пространство и проживает цифровое детство. Становясь старше, дети не ощущают свою жизнь комфортной и не представляют ее полноценной без цифрового поля, так как, в отличие от старшего поколения, они никогда не существовали без него. Цифровизация, понимаемая как интеграция новейших цифровых технологий для перевода объекта в его цифровой эквивалент, оказывает воздействие на человеческую психику, ее психофизиологическую, когнитивную, эмоциональную, личностную и социальную составляющие. Поэтому в наши дни, наблюдая за поведенческими и личностными особенностями современных обучающихся, психологи образовательных учреждений в отношении обучающихся все чаще и чаще используют понятие «цифровая личность».

Проблемные вопросы цифровизации российского образования с полным основанием можно отнести к числу наиболее активно обсуждаемых в современном педагогическом сообществе. Цифровизация приносит с собой много новых возможностей, цифровые технологии в состоянии повысить эффективность и результативность обучения. Однако, по мнению некоторых российских авторов, цифровизации образования сопутствуют значительные социальные и психологические проблемы, выгодные приобретения при этом зачастую сочетаются «со значительными потерями» [1].

На пороге 21-го столетия доминировавшая ранее парадигма образования оказалась в сложной и противоречивой ситуации, столкнувшись с сильнейшим вызовом времени – «новыми цифровыми технологиями, которые бьют одновременно и по образовательным традициям, и по гуманистическим ценностям» [2, с. 17]. Вследствие ускоренного развития информационных технологий и расширения объема виртуального пространства зародилась новая, обусловленная глобальной цифровизацией образовательная парадигма – информационно-цифровая с имманентной ей цифровой образовательной средой, которая выступает обязательным элементом российского образования, обуславливающим его должный уровень развития. При этом стоит заметить, что вопросы цифровизации наряду с информатизацией в сфере образования привлекают внимание ученых уже несколько десятилетий. Российское педагогическое сообщество в цифровизации образования видит «неизбежный процесс изменения содержания, методов и организационных форм учебной работы, который разворачивается в быстро развивающейся цифровой образовательной среде» [3, с. 173]. Для эффективного решения задач в цифровой среде человеку необходима цифровая грамотность, понимаемая «как набор знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов Интернета, включает в себя и цифровое потребление, цифровые компетенции и цифровую безопасность» [3, с. 173].

Совершенно очевидно, что по мере актуализации и интенсификации процесса цифровизации современного общества, в ситуации кардинальной цифровой трансформации российского образования возникает потребность в отдельном внимании и повышенном интересе со стороны психолого-педагогического сообщества к дискуссионным вопросам развития личности современных детей и обучающихся [4]. Представители и методологи постнеклассической психологии сегодня в своем большинстве убеждены, что «цифровизация образования приводит к неоднозначным психологическим последствиям для субъектов образовательного процесса» [1, с. 41]. Особенно значимыми в условиях цифрового обучения, по их мнению, являются изменения, происходящие в психике и душевной организации обучающихся на уровне личностных и индивидуально-психологических свойств и качеств. Поскольку личность обучающегося, пребывающего во внутреннем пространстве цифровой образовательной среды, должна обладать способностью, обеспечивающей ему возможность «выйти за рамки пользователя информационно-компьютерных технологий в субъектную позицию автора своего образования» [5, с. 18–19]. Подобные трансформации в персонализации, формировании личности и становлении личностной идентичности современных обучающихся выступают непосредственным следствием цифровизации образования и глобального перехода человечества к новому информационному типу общества. Негативное воздействие Интернета и компьютерных игр на человека стало очевидным несколько десятилетий назад, особенно после появления онлайн-игр, когда у детей и взрослых стало проявляться неизвестное ранее психическое заболевание – компьютерная зависимость (кибераддикция), проявляющаяся эмоциональными и поведенческими расстройствами (потеря интереса к другим занятиям; утрата контакта с окружающими; исчезновение контроля над временем, проведенным в виртуальном пространстве; обращенность внутрь себя, когда человек не замечает или игнорирует внешние события; трудная адаптация к условиям реальной жизни) [6].

Актуальной и весьма динамичной тенденцией нашего времени, по мнению О. Л. Балашова, выступает «нарастающее применение информационных технологий в различных сферах жизни

общества» [7, с. 83]. В частности, поколение современных обучающихся отличается максимально активным применением цифровых технологий, в частности использованием веб-ресурсов киберпространства, являющихся для них главным средством получения информации, а также основным способом осуществления коммуникации с социальным окружением. Вероятно, здесь стоит заметить, что общеупотребительный и встроенный в понятийный аппарат цифрового образования термин «киберпространство» впервые был введен в бытовой и научный обиход канадским писателем-фантастом Вильямом Гибсоном в 1982 г. В одной из новелл своей трилогии, получившей название «Киберпространство», В. Гибсон рассматривает киберпространство в качестве области цифровой связи, осуществляющей передачу сигналов, взаимодействие компьютеров, а также коммуникационные сети. В повседневной жизни и обыденной практике слова «Интернет», «сеть», «киберпространство», «веб-пространство», «паутина», «цифровое пространство» нередко трактуют и используют в качестве синонимичных понятий. Сегодня они выступают неотъемлемой частью речевой активности и жизнедеятельности обучающихся, их цифровой социализации, занимая значительное место во времени и социокультурном пространстве современной образовательной среды [8].

Широко известная российская компания «Лаборатория Касперского», занимающаяся разработкой систем защит от киберугроз, в рамках разработанной ее специалистами программы «Растим детей в эпоху Интернета» систематически осуществляет мониторинг нахождения несовершеннолетних пользователей в социальных сетях. Согласно полученным компанией данным, 57 % всех обучающихся ежедневно примерно по семь-восемь часов проводят в информационной среде. По некоторым сведениям [9, с. 293], среднестатистический подросток практически ежедневно до 12–14 часов в сутки присутствует в киберпространстве, прерываясь только на ночной сон (по данным дневникового исследования, проведенного Г. В. Солдатовой, у трети подростков смартфон находится под рукой даже ночью) [10]. Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) недавно был проведен социологический опрос, показавший, что 86 % выборочной совокупности россиян «постоянно пользуются Интернетом, 65 % респондентов погружаются в сеть ежедневно, 14 % открывают доступ в Интернет еженедельно и только 2 % опрошенных ищут информацию в гаджетах редко» [8, с. 191]. Самыми активными посетителями киберпространства при этом являются подростки и молодежь в возрасте от 16 до 34 лет [11].

Изучение специфических психологических характеристик личности представителей цифрового поколения (современных детей, подростков, девушек и юношей) является весьма актуальным, поскольку ученые-психологи сегодня вполне активно обсуждают, каким образом стоит выстраивать эффективные стратегии межличностного общения и поведенческого взаимодействия с цифровым поколением. О создании универсальной теории поколений в научном сообществе заговорили на исходе 1980-х гг., когда американские демографы Ней Хау и Вильям Штраус отдельно друг от друга описали повторяющиеся на протяжении человеческой цивилизации поселенческие циклы. Результатом их аналитической работы стало выделение нескольких десятков поколенческих когорт, названных авторами социальными поколениями: «поколение свободы», «поколение компромисса», «миссионерское поколение», «потерянное поколение», «великое поколение», «молчаливое поколение», «поколение беби-бума», «ксенниалы», «миллениалы», «цифровое поколение» и др.). Концептуальные основы теории поколений Штрауса – Хау для российского общества с учетом имевших место глобальных событий отечественной истории адаптировали организаторы проекта RuGenerations («Теория поколений в России»). В содержательных рамках данной статьи наибольшее внимание привлекает цифровое поколение (поколение Z, зумеры, 2003–2021 годов рождения) – поколение современных обучающихся (дети, подростки, старшеклассники, студенты), которое в наши дни активно вступает в фазу активного жизненного функционирования. Отмечается, что у детей-зумеров иной склад ума, другое восприятие пространства и времени, очень часто они малообщительны, не задают родителям трудных «почему?», а нужную им информацию они почти мгновенно

венно могут самостоятельно найти в цифровом пространстве. Аналитический обзор исследований, описывающих психологические особенности представителей цифрового поколения (поколение Z, зумеры), можно обнаружить в немногочисленных работах отечественных ученых (А. В. Сап, Е. Р. Исаева, А. В. Шамне, В. В. Радаев и др.). Свое обозначение «зумеры» (Z, zoomer) получили от слова zoom, что переводится с английского языка как «увеличивать», «приближать» (поскольку функцию «зум» на современных малышах усваивают раньше других). Среди отличительных черт поколения Z можно назвать следующие: 1) не расположены к диалогу с предыдущими поколениями, предпочитая дистанцию; 2) рано начинают зарабатывать личные деньги, активно используя интернет-пространство в работе; 3) меньше, чем их предшественники, употребляют наркотики и алкоголь; 4) чаще других страдают от депрессии.

Г. В. Солдатова пишет, что зумеры воспринимают объекты цифровизации в качестве составной части самих себя. «Смартфон является одним из первых и наиболее значимых видов собственности у подростка, гаджет всегда рядом» [8]. Значимость цифрового мира для обучающихся проявляется в возникновении у них новых разновидностей страхов. В проведенных исследованиях боязнь оказаться без смартфона (номофобия) в качестве сильного страха обозначает «каждый третий подросток, страх репутационных потерь в соцсетях – каждый второй, страх остаться без доступа к социальным сетям – более 70 % респондентов» [8].

По словам С. В. Василенко, родившиеся в начале третьего тысячелетия являются детьми цифровых продукций, предпочитающими контактировать виртуально. К психологическим особенностям и личностным качествам представителей цифрового поколения С. В. Василенко относит:

- неусидчивость, нетерпеливость, неумение сосредоточиться на продолжительной установке;
- синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) как результат перманентной многозадачности (например, обучающиеся слушают музыку, общаются в чатах, занимаются редактированием фотографий и в это же время выполняют домашние задания);
- клиповость мышления, для которого характерным является умение обучающегося воспринимать окружающий мир через яркий образ, посыл, воплощенные в формате кратких и красочных видеоклипов (gif, shorts, другие аналогичные варианты);
- ухудшение объема памяти, сокращение продолжительности акта сосредоточения внимания в десятки раз (до 8 секунд);
- большую часть свободного времени обучающиеся проводят в киберпространстве, отдают предпочтение виртуальным играм нежели общению с реальными людьми и игрушками;
- способны за короткий срок создать сайт, флеш-фильм, мультимедийную презентацию, компьютерную игру (получая за свою работу денежное вознаграждение);
- интровертированность, замкнутость, необщительность, склонность к аутизации [12].

Таким образом, можно видеть, что обучающиеся цифрового поколения, – это дети, родившиеся в уже «оцифрованном обществе», выросшие в условиях цифрового детства («со смартфоном в руках»), представляющие свое существование только при наличии мобильного Интернета, проявляющие специфические личностные качества и манеры интровертированности, «молчаливого поведения» и т. п. По всей видимости, это обусловило появление еще одного, нашего довольно широкого применения обозначения «цифрового поколения» – «аутлендеры» (от англ. Outlander – «чужеземец», «молчун»). Е. М. Ожиганова пишет, что существует представление, согласно которому «цифровое поколение» по аналогии с имевшим место в мировой истории 80 лет назад «молчаливым поколением» («художники») замкнется, уйдет в себя, однако в отличие от «художников» оно найдет убежище не в изобразительном искусстве и литературе, а в виртуальной реальности [13, с. 97]. Вполне очевидно, что причиной их замкнутости и необщительности является постоянно привычный им образ жизни, «модус вивенди» в условиях виртуального пространства, а подобные личностные и поведенческие трансформации детерминированы цифровизацией общества, появлением и созданием новых цифровых технологий, в том числе находящихся активное применение в системе

образования, которые в итоге преобразуют жизнь общества по всем направлениям и приводят к своеобразному развитию и трансформации личности обучающихся. Подводя итог аналитическому обзору имеющихся публикаций, характеризующих личностные и поведенческие особенности детей нашего времени, следует еще раз сказать о том, что цифровое поколение требует индивидуального психолого-педагогического сопровождения со стороны психологов образовательных учреждений, оригинального подхода и нестандартной системы обучения и мотивации со стороны учителей [14].

Для эмпирической верификации личностных особенностей детей и подростков, обучающихся в условиях цифровой трансформации образования, нами было проведено эмпирическое исследование с целью изучения представлений педагогов о личностных и поведенческих характеристиках представителей цифрового поколения (2003–2024 годов рождения). Был задействован комплекс методов, релевантных исследованию социальных представлений, включающий: 1) опрос (метод свободных ассоциаций); 2) элементы контент-анализа; 3) прототипический анализ по П. Вержесу (модифицированный вариант) [15]. В исследовании приняли участие педагоги (50 человек), ведущие активную учебную и воспитательную деятельность в качестве учителей-предметников, классных руководителей, педагогов-психологов, педагогов системы дополнительного образования, руководителей образовательных учреждений. Опрос проводился дистанционно с использованием программного обеспечения для администрирования социальных опросов Google Forms. Участникам опроса, в том числе бывшим выпускникам Томского государственного педагогического университета, в конце 2022/23 учебного года были разосланы электронные сообщения с просьбой пройти по указанной в них ссылке и дать ответ на один вопрос. Респондентам было предложено назвать пять и более свободных ассоциаций (первых приходящих на ум слов или словосочетаний) к словосочетанию «современный обучающийся» и проранжировать в порядке уменьшения их значимости.

По итогам проведенного опроса было получено 307 словесных ассоциаций со словосочетанием «современный обучающийся» (6,14 ассоциации на каждого респондента). Значительную часть полученных ассоциаций посредством процедуры контент-анализа удалось подвергнуть обобщению и смысловой систематизации. Они были представлены в виде единого перечня, включающего 15 обобщенных понятий, по каждому из которых осуществлялся расчет двух математико-статистических описательных параметров: частоты встречаемости понятия (Ч) и его усредненного ранга (Р). Были выделены (при $p = 0,02$):

- высокая (ВЧ) и низкая (НЧ) частоты встречаемости ассоциаций на основе медианного значения (Me): $ВЧ > 60$, $НЧ \leq 60$;
- высокий (ВР) и низкий (НР) ранги ассоциаций: $ВР \leq 3$, $НР > 3$.

Затем полученные результаты соотносились с квадрантами Вержеса, образованными в результате пересечения двух параметров – частоты встречаемости (высокой, низкой) и среднего (высокого, низкого) ранга ассоциации (таблица).

Структура представлений педагогических работников о социальном конструкте «современный обучающийся» ($p = 0,02$)

Описательные параметры	Высокий ранг (ВР), ранг ≤ 3	Низкий ранг (НР), ранг > 3
Высокая частота (ВЧ), частота > 60	Квадрант ВЧВР: социальные сети (203; 1); увлеченный (192; 1); компьютерные игры (189; 2); требовательный (183; 3)	Квадрант ВЧНР: меркантильный (197; 4); оригинальный (193; 4); критическое мышление (168; 5); замкнутый (77; 5)
Низкая частота (НЧ), частота ≤ 60	Квадрант НЧВР: самоуверенный (56; 2); повышенно уязвимый (49; 3); гиподинамия (41; 2)	Квадрант НЧНР: гиперактивный (59; 4); дегуманизация (57; 4); клиповое сознание (40; 5); тревожный (37; 5)

Можно видеть, что пересечение двух осей, обозначающих данные параметры (высокая и низкая частота встречаемости, высокий и низкий ранг) на плоскости (координатах Вержеса), образует четыре области (квадранта), соотносящиеся со структурой изучаемых представлений о современных обучающихся [16, с. 138]. В частности, те элементы (высказывания респондентов), которые попадают в квадрант с высокими частотами и высокими рангами (ВЧВР), образуют ядро социального представления об анализируемом в нашем случае конструкте «современный обучающийся». Наиболее часто и с высоким рангом (1–3 позиции) конструкт «современные обучающиеся» ассоциируется с обобщенными понятиями «социальные сети», «целеустремленность», «компьютерные игры», «высокий уровень притязаний». Остальные квадранты (НЧВР, ВЧНР и НЧНР) образуют периферическую зону представлений, однако стоит отметить, что здесь можно обнаружить свою иерархическую последовательность. В частности, квадранты НЧВР (низкая частота, высокий ранг) и ВЧНР (высокая частота, низкий ранг) образуют ближнюю область периферической зоны. П. Вержес, И. Б. Бовина и другие авторы рассматривают ее как область изменений и трансформации социальных представлений об изучаемом конструкте. К числу наиболее изменчивых характеристик можно отнести следующие: «меркантильность», «замкнутость», «самоуверенность», «повышенная уязвимость», «гиподинамия» и др. И наконец, квадрант, включающий низкочастотные и низкоранговые ассоциации (НЧНР), образует дальнюю, наиболее подвижную периферическую область, отражающую разнообразие субъективных представлений об изучаемом семантическом конструкте. Перечень ассоциаций, которые могут быть отнесены к этой зоне, довольно обширен: «гиперактивный», «дегуманизация», «клиповое сознание», «тревожный» и пр. (в таблице представлены лишь наиболее весомые).

Результаты проведенного прототипического анализа эмпирических данных, полученных в ходе опроса практикующих педагогических работников, позволяют прийти к выводу о том, что современный обучающийся, а также его личностные свойства и индивидуально-психологические особенности статистически достоверно ассоциируются с атрибутами цифровизации и цифрового пространства. В частности, можно считать, что внедрение новейших цифровых технологий, реализация цифрового образования посредством таких инструментов, как рынок образовательных технологий (EdTech), виртуальная и дополненная реальность, геймификация и пр., приводят к личностным и поведенческим трансформациям, игровым аддикциям, новообразованиям детской психики (клиповое восприятие, клиповое мышление). Обнаруживается снижение способности к социализации, на смену которой приходит цифровая социализация, проявляющаяся «в нарастающих тенденциях социального обособления, аномии, индивидуализации бытия человека, стремительного „ухода“ подростков в виртуальный мир» [8, с. 192]. Такого рода тенденции сегодня серьезно беспокоят педагогов, родителей, психологов, общественность, поскольку со всей очевидностью оказывают влияние на социальную депривацию, способствуют взаимному дистанцированию людей друг от друга.

Список источников

1. Яницкий М. С. Психологические аспекты цифрового образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 2. С. 38–44.
2. Дерюга В. Е. Образование XXI века: что достается цифре, что остается учителю? // Развитие личности в условиях цифровизации образования: материалы Всероссийской научной конференции, 15–16 октября 2020 года. Елец: Изд-во Елецкого гос. ун-та, 2020. С. 13–20.
3. Мусина А. А. Цифровая грамотность младших школьников // Развитие личности в условиях цифровизации образования: материалы Всероссийской научной конференции, 15–16 октября 2020 г. Елец: Изд-во Елецкого гос. ун-та, 2020. С. 172–176.
4. Корытова Г. С., Еремина Ю. А. Факторная структура копинг-поведения матерей, воспитывающих детей раннего возраста с нормативным уровнем психосоциального развития // Сибирский психологический журнал. 2017. № 65. С. 22–39.

5. Белова С. В., Ботова С. Н., Ханаев А. С. Проблема психологической разумности студентов в условиях цифровизации образования // Вестник Воронежского государственного университета. 2022. № 3. С. 18–22.
6. Семчук Н. Н. Цифровая образовательная среда – уникальные возможности // Развитие личности в условиях цифровизации образования: материалы Всероссийской научной конференции, 15–16 октября 2020 г. Елец: Изд-во Елецкого гос. ун-та, 2020. С. 286–292.
7. Балашов О. Л. Субъектность современных подростков: коммуникативный аспект в виртуальной среде // Развитие личности в условиях цифровизации образования: материалы Всероссийской научной конференции, 15–16 октября 2020 г. Елец: Изд-во Елецкого гос. ун-та, 2020. С. 83–85.
8. Геллер Г. А. Гуманизация взаимодействия подростков в информационной среде // Развитие личности в условиях цифровизации образования: материалы Всероссийской научной конференции, 15–16 октября 2020 года. Елец: Изд-во Елецкого гос. ун-та, 2020. С. 189–194.
9. Сухоруков И. С. Психологические механизмы преодоления дезориентирующих влияний информационной среды // Развитие личности в условиях цифровизации образования: материалы Всероссийской научной конференции. Елец: Изд-во Елецкого гос. ун-та, 2020. С. 292–299.
10. Солдатова Г. В. Цифровая личность как феномен 21 века: встреча с «новой нормальностью» // Психологическая газета. 2021. 2 ноября. URL: <https://psy.su/feed/9511/> (дата обращения: 08.08.2023).
11. ВЦИОМ: почти две трети россиян пользуются интернетом ежедневно, 2018. URL: <https://tass.ru/obschestvo/5585026> (дата обращения: 08.08.2023).
12. Василенко С. В. Психологические особенности поколения Z (цифрового поколения) // Развитие личности в условиях цифровизации образования: материалы Всероссийской научной конференции, 15–16 октября 2020 года. Елец: Изд-во Елецкого гос. ун-та, 2020. С. 91–93.
13. Ожиганова Е. М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса // Бизнес-образование в экономике знаний. 2015. № 1. С. 1–4.
14. Аршинская Е. Л., Корытова Г. С. Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 109–116.
15. Корытова Г. С. Психолого-педагогическая диагностика (теоретические основания). Томск: Томский государственный педагогический университет, 2016. 272 с.
16. Корытова Г. С. Внутренняя картина здоровья и социальные представления о нем студентов педагогического вуза // Сибирский психологический журнал. 2012. № 46. С. 131–143.

References

1. Yanitskiy M. S. Psikhologicheskiye aspekty tsifrovogo obrazovaniya [Psychological aspects of digital education]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom – Professional Education in Russia and Abroad*, 2019, no. 2, pp. 38–44 (in Russian).
2. Deryuga V. E. Obrazovaniye XXI veka: chto dostayotsya tsifre, chto ostayotsya uchitelyu? [Education of the XXI century: what goes to the figure, what remains to the teacher?]. *Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii “Razvitiye lichnosti v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya”* [Materials of the All-Russian Scientific Conference “Personal development in the conditions of digitalization of education”]. Yelets, Yelets State University Publ., 2020. Pp. 13–20 (in Russian).
3. Musina A. A. Tsifrovaya gramotnost' mladshikh shkol'nikov [Digital literacy of younger schoolchildren]. *Razvitiye lichnosti v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii “Razvitiye lichnosti v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya”* [Materials of the All-Russian Scientific Conference “Personal development in the conditions of digitalization of education”]. Yelets, Yelets State University Publ., 2020. Pp. 172–176 (in Russian).
4. Korytova G. S., Eremina Yu. A. Faktornaya struktura koping-povedeniya materey, vospityvayushchikh detey rannego vozrasta s normativnym urovnem psikhosotsial'nogo razvitiya [Factor structure of coping behavior of mothers raising toddlers with normative level of psychosocial development]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2017, no. 65, pp. 22–39 (in Russian).
5. Belova S. V., Botova S. N., KHanaev A. S. Problema psikhologicheskoy razumnosti studentov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [The problem of psychological reasonableness of students in the conditions of digitalization of education]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta – Proceedings of Voronezh State University*, 2022, no. 3, pp. 18–22 (in Russian).

6. Semchuk N. N. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda – unikal'nye vozmozhnosti [Digital educational environment – unique opportunities]. *Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii "Razvitiye lichnosti v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya"* [Materials of the All-Russian Scientific Conference "Personal development in the conditions of digitalization of education"]. Yelets, Yelets State University Publ., 2020. Pp. 286–292 (in Russian).
7. Balashov O. L. Sub'yektnost' sovremennykh podrostkov: kommunikativnyy aspekt v virtual'noy srede [Subjectivity of modern adolescents: a communicative aspect in a virtual environment]. *Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii "Razvitiye lichnosti v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya"* [Materials of the All-Russian Scientific Conference "Personal development in the conditions of digitalization of education"]. Yelets, Yelets State University Publ., 2020. Pp. 83–85 (in Russian).
8. Geller G. A. Gumanizatsiya vzaimodeystviya podrostkov v informatsionnoy srede [Humanization of teenagers' interaction in the information environment]. *Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii "Razvitiye lichnosti v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya"* [Materials of the All-Russian Scientific Conference "Personal development in the conditions of digitalization of education"]. Yelets, Yelets State University Publ., 2020. Pp. 189–194 (in Russian).
9. Sukhorukov I. S. Psikhologicheskiye mekhanizmy preodoleniya dezoriyentiruyushchikh vliyaniy informatsionnoy sredy [Psychological mechanisms of overcoming disorienting influences of the information environment]. *Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii "Razvitiye lichnosti v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya"* [Materials of the All-Russian Scientific Conference "Personal development in the conditions of digitalization of education"]. Yelets, Yelets State University Publ., 2020. Pp. 292–299 (in Russian).
10. Soldatova G. V. Tsifrovaya lichnost' kak fenomen 21 veka: vstrecha s "novoy normal'nost'yu" [Digital personality as a phenomenon of the 21st century: meeting with the "new normality"]. *Psikhologicheskaya gazeta*, 2021, 2 November (in Russian). URL: <https://psy.su/feed/9511/> (accessed 8 August 2023).
11. *VTSIOM: pochti dve treti rossiyan pol'zuyutsya internetom ehednevno* [VTSIOM: almost two thirds of Russians use the Internet daily]. 2018. (in Russian). URL: <https://tass.ru/obschestvo/5585026> (accessed 8 August 2023).
12. Vasilenko S. V. Psikhologicheskiye osobennosti pokoleniya Z (tsifrovogo pokoleniya) [Psychological features of generation Z (digital generation)]. *Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii "Razvitiye lichnosti v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya"* [Materials of the All-Russian Scientific Conference "Personal development in the conditions of digitalization of education"]. Yelets, Yelets State University Publ., 2020. Pp. 91–93 (in Russian).
13. Ozhiganova E. M. Teoriya pokoleniy N. Khouva i V. Shtrausa [Theory of generations by N. Howe and V. Strauss. Possibilities of practical application]. *Biznes-obrazovaniye v ekonomike znaniy*, 2015, no. 1, pp. 1–4 (in Russian).
14. Arshinskaya E. L., Korytova G. S. Vzaimodeystviye psikhologa i pedagogov shkoly po resheniyu osnovnykh zadach psikhoprofilaktiki [Teacher-psychologist cooperation as a means to solve major problems of psychoprophylaxis]. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*, 2014, no. 4 (32), pp. 109–116 (in Russian).
15. Korytova G. S. *Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika (teoreticheskiye osnovaniya)* [Psychological and pedagogical diagnostics (theoretical foundations)]. Tomsk, Tomskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet Publ., 2016. 272 p. (in Russian).
16. Korytova G. S. Vnutrennyaya kartina zdorov'ya i sotsial'nyye predstavleniya o nem studentov pedagogicheskogo vuza [The internal picture of health and social ideas about it of pedagogical university students]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2012, no. 46, pp. 131–143 (in Russian).

Информация об авторе

Корытова Г. С., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Korytova G. S., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the department, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 13.08.2023; принята к публикации 21.02.2024

The article was submitted 13.08.2023; accepted for publication 21.02.2024

Научная статья
УДК 159.922
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-168-178>

Гендерные особенности связи оценочных представлений с характеристиками самооотношения у подростков

*Наталья Владимировна Лукьянченко¹, Лидия Станиславовна Захарова²,
Марк Игоревич Аликин³*

*^{1, 2, 3} Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика
М. Ф. Решетнева, Красноярск, Россия*

¹ Luk.nv@mail.ru

² zls-24@mail.ru

³ pm2486@mail.ru

Аннотация

Подростковый возраст является критическим для оформления представлений о социально-нормативном оценивании. Это происходит в соотнесении формирующейся системы собственных оценок с разными социальными контекстами и самооотношением взрослеющего человека. В русле исследований гендерной социализации в условиях транзитивного общества особый интерес представляет вопрос о специфике этого соотношения у подростков разного пола. В соответствующем исследовании с участием красноярских подростков (145 человек) использовались: авторский «Опросник оценочных представлений», «Тест-опросник самооотношения» В. В. Столина, С. Р. Пантилеева, «Шкала Я-концепции для детей» (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale в адаптации А. М. Прихожан). Корреляционный анализ показал, что связь оценочных представлений с характеристиками самооотношения у девочек и мальчиков имеет общие и отличительные особенности. Общие: связь с позитивным самооотношением просоциального характера собственных оценок и представляемых оценок друзей и при этом большая, по представлению подростков, толерантность оценок родителями и другими взрослыми анти- и асоциальных действий. Отличительные: значительно более широкий диапазон связей оценочных представлений с самооотношением в выборке девочек и разная у подростков обоего пола структура распределения этих связей.

Ключевые слова: *подростки, представления, самооотношение, гендерные особенности*

Источник финансирования: Исследование выполнено за счет средств Российского научного фонда совместно с Красноярским краевым фондом поддержки научной и научно-технической деятельности в рамках научного проекта № 22-28-20026, <https://rscf.ru/project/22-28-20026/>

Для цитирования: Лукьянченко Н. В., Захарова Л. С., Аликин М. И. Гендерные особенности связи оценочных представлений с характеристиками самооотношения у подростков // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 168–178. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-168-178>

Original article

Gender features of the relationship of evaluative conceptions with characteristics of self-attitude in adolescents

Natalya V. Lukyanchenko¹, Lidiya S. Zakharova², Mark I. Alikin³

^{1, 2, 3} Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

¹ Luk.nv@mail.ru

² zls-24@mail.ru

³ pm2486@mail.ru

Abstract

Adolescence is a critical age for developing one's own idea of social-normative assessment. This occurs in the correlation of the emerging system of one's own assessments with different social contexts and the self-attitude of a maturing person. In line with the new direction of research on gender socialization in a transitive society, the question of the specifics of this relationship among adolescents of different sexes is of particular interest. In the corresponding study with the participation of Krasnoyarsk teenagers (N=145), the following were used: the author's "Questionnaire of Evaluative Ideas", "Self-Attitude Questionnaire" by V. V. Stolina, S. R. Pantileeva, "Self-Concept Scale for Children" (methodology of Piers-Harris Children's Self-Concept Scale by E. Pierce and D. Harris, adapted by A. M. Prikhodzhan). Correlation analysis of the data showed that the connection between evaluative ideas and characteristics of self-attitude in samples of girls and boys has common and distinctive features. Common ones include the connection with a positive self-attitude of the prosocial nature of one's own assessments and the perceived assessments of friends, as well as the greater tolerance, according to adolescents, of assessments by parents and other adults of anti- and antisocial actions. Specific features include a significantly wider range of connections between evaluative ideas and self-attitude in the sample of girls and a different structure of distribution of these connections among adolescents of different sexes. For girls, the greatest number of significant connections with the characteristics of self-attitude have assessments of manifestations of social success, for boys - assessments of compliance of behavioral manifestations with ethical requirements. As well as a large number of connections between approving assessments and self-attitude, manifestations of honesty stand out in girls, and balanced behavior in situations of disagreement in boys.

Keywords: teenagers, ideas, self-attitude, gender characteristics

For citation: Lukyanchenko N. V., Zakharova L. S., Alikin M. I. Gendernyye osobennosti svyazi otsenochnykh predstavleniy s kharakteristikami samootnosheniya u podrostkov [Gender features of the relationship of evaluative conceptions with characteristics of self-attitude in adolescents]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2 (54), pp. 168–178. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-168-178>

Важнейшими характеристиками современного общества являются мультикультурность, динамичность, трансформация социальных представлений, размытость норм и установок [1]. Между тем субъективное благополучие личности во многом зависит от объяснимости происходящего и возможности соотнесения с нормативными ориентирами [2]. Психическая организация человека включает особый аспект, модальность долженствования, ценности и оценки, измерения допустимого, приемлемого, желательного [3]. Из этого вытекает актуальность вопросов установления содержания, уровневых критериев социально-нормативных оценок и их происхождения [2], особенно в отношении молодежи и подростков [1]. Уже нельзя рассматривать как достоверные выработанные в иной системе социальных отношений и в иной социально-культурной парадигме воззрения на проблематику взросления [4].

Результаты исследований, посвященных психологическим особенностям современных молодых людей, складываются в довольно противоречивый портрет. Исследователи констатируют связанную с отсутствием внятных транспектив склонность к депрессивности и жертвенному руминированию [5, 6] и в

то же время большую актуальную и перспективную адаптивность [7], отмечают отсутствие поддержки идеалов прошлого и абсолютных авторитетов, альтероцентрическую направленность в общении, толерантность в этнических и гендерных вопросах, настроенность изменить общество, соблюдение правил и ожидание того же от других, невыраженность стремления к взрослению, следование за теми, кто общается на «их языке» [5]. Выделенные характеристики определяются из позиции взрослого общества, рассматривающего подростничество как переходный, подготовительный в овладении необходимыми для него качествами возрастной этап. Вместе с тем перспективным является проведение исследований, базирующихся на отношении к внутренней логике детства и отрочества как самоценной и важной для понимания в контексте плюралистического общества [4].

Важнейшей потребностью подросткового возраста является потребность соединить в единую смысловую систему представления об окружающей реальности и о самом себе [8]. При этом социальную ситуацию развития составляет множество контекстов (ребенок – близкий взрослый, ребенок – социальный взрослый, ребенок – сверстники) [9]. Контексты существуют не в объективном варианте, а в том (феноменологическом), как они воспринимаются [8]. В подростковом возрасте происходит расширение представлений о мире, форсирование оснований собственного существования, соотнесение их с другими, как с персонифицированными, так и с образом «обобщенного другого» [9]. Формируется способность решать, какие действия являются важными, вырабатывать нормы для оценки поведения, и эти процессы тесно связаны с процессом осознания собственной ценности и компетентности [10].

В подростковом возрасте происходит критическое по насыщенности развитие составляющих я-структур [11]. И самоотношение уже не сводится к пассивной роли отзеркаливания отношения окружающих. Многие психологи приписывают ему действенную включенность в самоопределение [12].

В психологической науке и практике в качестве аксиоматической утвердилась «модель высокого самоуважения», рассматриваемого как предиктор и даже гарант личностного и социального благополучия [13]. Однако в результатах проведенных в данной тематике исследований обозначилась спорность прямолинейно позитивной приложимости этой модели к разным сферам жизнедеятельности и развития личности, оформился запрос на более дифференцированное качественное ее понимание [13–15].

Определение значения самоотношения особенно важно в контексте анализа актуального состояния гендерных отношений. Заметная стагнация исследований в этой сфере сигнализирует о необходимости новых подходов, основным из которых может стать перенесение акцента с анализа характеристики гендерных черт и ролей на проблему гендерной социализации, понимаемой как подвижный «субъектный» процесс создания «картины мира», смыслов и ценностей во взаимодействии человека с обществом [16].

Сказанное определяет актуальность изучения гендерных особенностей связи оценочных представлений современных подростков с характеристиками их самоотношения. Соответствующее исследование было проведено с участием 145 красноярских подростков 14–15 лет (76 мальчиков и 69 девочек).

В исследовании использовались следующие методики:

– опросник оценочных представлений подростков, разработанный на основе анкетирования представительной выборки подростков о том, какие поведенческие проявления они считают значимыми для оценивания [17]. Инструкцией предлагается оценить 25 поведенческих проявлений, относимых к семантическим категориям «Криминогенность», «Личностная слабость/ресурсность», «Этика», «Отношения», «Социальная успешность», в вариантах «по моему мнению», «по мнению моих друзей», «по мнению большинства моих сверстников», «по мнению моих родителей», «по мнению большинства взрослых» посредством выбора одной из градаций: «недопустимо», «недостойно», «допустимо», «нормально», «предмет гордости»;

– тест-опросник самооотношения В. В. Столина, С. Р. Панталева [18], предназначенный для определения: 1) глобального самооотношения; 2) самооотношения, дифференцированного по самоуважению, аутсимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; 3) уровня конкретных действий (готовности к ним) в отношении к своему я;

– шкала я-концепции для детей [19] (методика Piers-Harris Children's Self-Concept Scale Е. Пирса и Д. Харриса в адаптации А. М. Прихожан), выявляющая общий уровень самооотношения и отношения к себе в разных сферах жизни.

В качестве метода математической обработки использовался корреляционный анализ (коэффициент Спирмена).

В табл. 1 и 2 представлены значимые корреляционные связи показателей оценочных представлений респондентов с показателями их самооотношения отдельно для выборок подростков женского и мужского пола.

Таблица 1

Корреляционные связи представляемых девочками-подростками оценок разными субъектами поведенческих проявлений с показателями их самооотношения

Категории	Действия и характеристики поведения	По мнению				
		моему	друзей	сверстников	родителей	взрослых
Криминогенность	Присваивание чужого имущества	(-) П**				
	Убийство человека	(-) И*СУ* СИ*СР*Си* СО*П*ФП*О* СУд*Пс**	(-) И*СУ* СИ* СПр**Си* СО* П* ФП*О* СУд**У*	(-) П*СШ*	ООД*СИ* СУВ*ОД* СПр* СР*СОБ** Си*СП*СЖ* П* СО*Ин* СШ* Ф*П* Т*О*СУд* Пс*У* О*СУд* Пс*	П**
	Убийство животного	(-) Пс**	(-) СИ* Пс**	(-) П* Пс*	И*СУ*АС* (-) Пс**	СИ** ФП**
	Распространение наркотических средств	(-) Пс*	(-) СЖ* П*	ООД** ОД* СР* (-) СЖ* П*	ООД**	
	Повреждение чужого имущества	(-) И* СУ* Пс*	(-) И* СИ** Си** ФП* Пс*	(-) СИ**Си*	(-) СЖ*	
Личностная слабость / ресуренность	Курение	(-) ОД* Пс*	(-) СПр*Пс*	(-) СИ** Пс*	СПр** СР** СУд**У** (-) СОБ**	У**
	Употребление алкоголя	(-) СЖ*П*	(-) СИ*СПр* СЖ** П* Пс* Пс**	(-) СЖ* Пс*		СР**
	Употребление психоактивных веществ	(-) И* СУ* СО* (-) О* СУд* Пс**	(-) СУ* Пс* Пс**	(-) СУ** Пс*	ООД** ОД* СР**	
	Отстаивание своего мнения				И*АС* СПр* СО* П** СУд* У** (-) Т*	П** СУд**
	Честность	И* СУ*АС* ООД* СИ*СУВ* ОД*СПр*СР* Си*СО* П* Ин* СШ* ФП*О* СУд* У* (-) Т**	И*СУ* АС* ООД** СИ* СПр* СР* Си*СП**СО* П** Ин** СШ** ФП*О**СУд*У* СУд**(-) СОБ* Т**	АС** СИ**Си* П**СШ** (-) СОБ** ФП**	И** АС**Си** СШ**	

Категории	Действия и характеристики поведения	По мнению				
		моему	друзей	сверстников	родителей	взрослых
Этика	Соблюдение норм поведения в общественных местах	П**	СИ**Си*	П**	П**	
	Проявление уважения к пожилым и инвалидам	СП** СШ**	И*СУ**АС** СИ**СУВ** СПр** Си** СП** ФП**	И**СУ** АС* СИ** СПр**Си** СП**СО** П** СШ** ФП** О**	И** АС**	
	Уравновешенность в ситуации разногласий	СУ**				
	Обнажение в публичных местах и соцсетях		(-) СПр** Пс**		(-) СОб**	
	Эгоцентрическое поведение	(-) СЖ*		(-) СЖ*	(-) СЖ* СШ*	(-) СЖ* СШ*
Отношения	Проявление симпатии вне близких отношений		у**		П*	П**
	Поддержка буллинговых действий друзей	(-) СИ*СПр*	(-) СПр** Си*			(-) СЖ*
	Доверительные отношения помимо друзей					
	Помощь родителям	И*СУ** СУВ** Си**	И*СУ** СП**	И** СП**	(-) Пс*	И** СУ** СУВ**
	Помощь животным	СР*	ООД** СР** Си**	И**СУ** АС** СПр** Си** СО** О**	СУВ**	И** СПр** Си**
Социальная успешность	Хорошая учеба	И*СУ* ООД* СИ* СУВ** ОД*СПр* Си*	И*СУ** АС* ООД* СИ* СУВ**СПр** Си*СО** (-) СОб** ФП*	И* АС* СИ* СУВ** СПр**Си* ФП** (-) СОб**		
	Успехи во внеучебной деятельности	И*АС**СИ**О* ОД**СПр**И** СР**Си** У**СШ** СО**	СИ**	И** АС** СП** ФП**	СУ**	И** СУ** СУВ**
	Здоровый образ жизни	И*СУ* АС** ООД* СИ* СУВ* ОД* СР* Си* СО* И** СШ** ФП* О* СУд** (-) Т*	И*СУ* АС* СИ* СУВ*СПр* Си** СО*О** СОб** Си** ФП* СУд** У* (-) Т**	И**СУ** СИ** СУВ* Си**	СУ** СУВ* П**	И*СУ* АС** СИ** СУВ** Си** П** О**
	Спасение человека/ животного с риском	СУВ** Си* И** О**	СИ**СУВ*СПр**У* Си**П** ФП**О**			Си**
	Активная подготовка к будущей проф. карьере	И*СУ*АС*СИ* ООД*СУВ* ОД* СПр*Си**СО* И* СШ*ФП* О* СУд**У* (-) Т*	И**СУ* АС* ООД** СИ** СУВ* ОД**СПр*	АС** СПр** (-) СОб*	СУВ**	И** АС** ООД** СУВ**

Примечания к табл. 1 и 2. (-) – обратные корреляционные связи; отсутствие знака – прямые корреляционные связи; * – значимая корреляционная связь ($p \leq 0,05$); ** – высокозначимая корреляционная связь ($p \leq 0,01$). Показатели теста-опросника самооотношения: интегральный показатель самооотношения – И, самоуважение – СУ, аутопатия – АС, ожидаемое отношение от других – ООД, самоинтерес – СИ, самоуверенность – СУВ, отношение других – ОД, самопринятие – СПр, саморуководство, самопоследовательность – СР, самообвинение – СОб, самоинтерес как уровень конкретных действий – Си, самопонимание – СП, шкала социальной желательности – СЖ. Показатели методики «Шкала

я-концепции для детей»: уровень самооотношения – СО, поведение – П, интеллект, положение в школе – Ин, ситуация в школе – СШ, внешность, физическая привлекательность, физическое развитие, связанные с популярностью, – ФП, тревожность – Т, общение, популярность среди сверстников, умение общаться – О, счастье и удовлетворенность – СУд, положение в семье – Пс, уверенность в себе – У.

Таблица 2

Корреляционные связи представляемых мальчиками-подростками оценок разными субъектами поведенческих проявлений с показателями их самооотношения

Категории	Действия и характеристики поведения	По мнению				
		моему	друзей	сверстников	родителей	взрослых
Криминогенность	Присваивание чужого имущества			СШ**	ООД** ФП**(-) Т*	ФП**
	Убийство человека			Ин*	ООД** Ин**	АС**
	Убийство животного		П**		ООД**П**	ООД** СУВ** (-) СОб*
	Распространение наркотических средств	(-) И*	(-) П*			
	Повреждение чужого имущества			О** СУд*	СО**О* (-) Т*	СП** ФП**О** СУд** (-) Т*
Личностная слабость/ ресурсы	Курение		Си**		ООД**	
	Употребление алкоголя		СУ**	СПр*СР** О** СО** (-) Т*	ООД* ОД**СО** П** О**	ООД** О**
	Употребление психоактивных веществ					
	Отстаивание своего мнения	ОД**СПр**	СУВ*ОД* СПр*	ОД** СПр*	ОД** СПр**	СПр*
	Честность	СР*СУд**У**	Си* ОД*СО** Пс* ФП**СУд** (-) Т*	Си** ОД** Пс** (-) Т*	Пс**	
Этика	Соблюдение норм поведения в общественных местах	П**Пс**	СУВ** ОД**П**		Си** ОД** СПр** П** СОб**Пс**	Си** ОД** П** Пс**
	Проявление уважения к пожилым и инвалидам			СОб**	СОб**	СОб**
	Уравновешенность в ситуации разногласий	И**Си** ОД*СР**СО** П* СУд**У**	Си** СУВ** ОД**СО** П* СУд** Пс**		Си** ОД* П**	Си** ОД* П**
	Публичное обнажение	СУВ** 1		У**	СУВ** ОД**	
	Эгоцентрическое поведение					
Отношения	Проявление симпатии вне близких отношений		(-) АС*		(-) АС*	(-) АС*
	Поддержка буллинговых действий друзей	(-) И*СР*П*			(-) СР*	
	Доверительные отношения помимо друзей			П**	СУВ** П**	СУВ**
	Помощь родителям	П* Пс*	П* Пс*	П** Пс**	П* Пс*	П* Пс*
	Помощь животным	П*	П* Пс**		СОб** П**	

Категории	Действия и характеристики поведения	По мнению				
		моему	друзей	сверстников	родителей	взрослых
Социальная успешность	Хорошая учеба	П**	СУВ** (-) СП*	(-) СП*		(-) СП*
	Успехи во внеучебной деятельности	СР* П**	П**	СОБ**		СОБ** (-) Ин*
	Здоровый образ жизни	П*Пс**	П** Пс**	СОБ** (-) СП*	СОБ** (-) АС*	(-) Ин*
	Спасение с риском			(-) Ин*		(-) СП* Ин*
	Активная подготовка к будущей проф. карьере		СУВ** Пс**	(-) Ин*		

В данных выборках и девочек и мальчиков показатели самоотношения и представляемых подростками оценок поведенческих проявлений имеют множественные значимые связи. Но диапазон связей и плотность их распределения у подростков разного пола имеют неодинаковый характер.

Объем значимых связей оценок поведенческих проявлений и показателей самоотношения у девочек больше, чем у мальчиков, почти в 2,5 раза (396 против 162). Представляемая ими картина социального оценивания в большей мере зависит от различных аспектов самоотношения, чем у мальчиков.

Видимо, различно количество связей оценок поведенческих проявлений, относимых к разным семантическим категориям. Если рассматривать специфику совокупностей выявленных связей отдельно в выборках подростков разного пола, то обнаружим следующее.

У девочек среди поведенческих проявлений наибольшее количество значимых связей с характеристиками самоотношения имеют проявления социальной успешности (33,1 % от всей совокупности связей). В представлениях девочек с более высокими показателями различных аспектов самоотношения активная подготовка к будущей профессиональной карьере, здоровый образ жизни, успехи во внеучебной и учебной деятельности более престижны, чем в представлениях девочек с менее позитивным самоотношением. В наибольшей степени с самоотношением связаны оценки собственные и представляемые оценки друзей. Наименьший диапазон связей – у представляемых оценок родителей. Интересно, что представляемые оценки хорошей учебы родителей и взрослых с уровневыми характеристиками самоотношения девочек не связаны. Но в видении девочек с более позитивным самоотношением взрослые сравнительно высоко ценят здоровый образ жизни, подготовку к будущей профессиональной карьере, успехи во внеучебной деятельности.

Второе место по объему значимых связей с характеристиками самоотношения у оценок поведенческих проявлений категории «Личностная слабость/ресурсность» (24,5 %). Более половины этих связей приходится на оценки проявления честности. Девочки с более высокими уровнями самоотношения и сами, и, как они полагают, их друзья относительно высоко оценивают честность. С некоторыми аспектами самоотношения связаны также и представляемые оценки честности сверстниками и родителями. Определенную интригу составляет выбивающаяся из общей тенденции обратная связь самооценки физической привлекательности с представляемой оценкой честности сверстниками. Девочки, в большей мере уверенные в своей привлекательности, приписывают сверстникам меньшее уважение к честности.

В представлении девочек с более высокими уровнями некоторых аспектов самоотношения родители выше ценят отстаивание своего мнения и при этом более толерантны в отношении курения и употребления психоактивных веществ, чем это представляется не столь позитивным в отношении себя респонденткам.

Третье место по объему значимых связей в выборке девочек (20,5 %) занимает семантическая категория «Криминогенность». И здесь обращает на себя внимание особенность связей, аналогич-

ная отмеченной в оценках курения и употребления психоактивных веществ. Связи показателей самооотношения с собственными оценками криминогенных действий и представляемыми оценками друзей все обратные, т. е. девочки с более благоприятным самооотношением в большей мере осуждают криминогенные действия и аналогичным образом видят позицию друзей. При этом девочки с более позитивными оценками ожиданий отношения других родителей оценивают распространения наркотических средств как более толерантные, девочки с уверенностью в хорошем отношении окружающих и высоко оценивающие свой уровень саморегуляции приписывают сравнительно большую толерантность к распространению наркотиков и сверстникам. Интрига приписывания большей криминогенной толерантности другим субъектам респондентками с относительно высокими уровнями самооотношения особенно ярко выражена в отношении представляемых родительских оценок убийства.

Не очень богата связями с характеристиками самооотношения в выборке девочек категория «Отношения» (9,1 %). Так, установление доверительных отношений помимо дружеской компании не имеет ни одной значимой связи, а проявления симпатии вне имеющихся близких отношений – единичные связи. Оценки буллинговых действий (поддержка друзей, когда они унижают кого-либо) обратным образом связаны с самооотношением, но диапазон связей не очень богат. Несколько более объемна совокупность связей у поведенческих проявлений помощи (животным и родителям). В представлении девочек с более благоприятными уровнями самооотношения помощь родителями более высоко оценивается всеми субъектами, кроме самих родителей. Девочки с более высокими оценками положения в семье полагают, что для родителей значимость помощи младших членов семьи не столь высока, как это представляется девочкам с более скромными самооценками семейного положения.

С некоторыми аспектами самооотношения у девочек прямым образом связаны оценки (особенно оценки со стороны большинства взрослых и сверстников) помощи попавшим в беду животным. В восприятии девочек с более благоприятным самооотношением люди, как взрослые, так и взрослеющие, относительно высоко оценивают добрые действия в отношении животных.

Оценки в категории «Этика» в выборке девочек имеют наименьшее количество связей с характеристиками самооотношения (7,8 %). И относятся они в основном к представляемым оценкам друзьями и другими сверстниками проявлений уважения к пожилым людям и инвалидам. Девочки с более позитивным самооотношением верят в более одобрительные оценки сверстниками уважительного поведения.

В отличие от данных девочек, где с самооотношением больше всего связаны оценки поведенческих проявлений, относимых к категории «Социальная успешность», в данных выборки подростков мужского пола лидирует по объему связей категория «Этика» (26,5 % от всей совокупности связей). Причем оценки эгоцентрического поведения с ориентацией только на свои потребности не имеют связей с показателями самооотношения. Оценки обнажения в публичных местах и проявления уважения к пожилым людям и инвалидам имеют минимальное количество связей с характеристиками самооотношения. А весомый объем связей имеют оценки (свои, друзей, родителей и большинства взрослых) уравновешенного поведения в ситуациях разногласия и соблюдения норм поведения в общественных местах. В понимании мальчиков с более позитивным самооотношением эти поведенческие характеристики оцениваются относительно высоко самими респондентами, их друзьями, родителями и большинством взрослых.

Близкую по объемности совокупность связей имеет категория «Личностная слабость/ресурсность» (24,7 %). Оценки проявления честности, не столь выделяясь на общем фоне, как у девочек, имеют совокупность связей с некоторыми аспектами самооотношения, и большая их часть касается представляемого мнения друзей и сверстников. Более высокие оценки честности приписывают ровесникам подростки с более позитивным самооотношением.

С некоторыми характеристиками самооотношения мальчиков-подростков также положительно связаны оценки отстаивания своего мнения всеми представляемыми субъектами и самими подростками.

Вместе с тем более позитивно относящиеся к себе подростки видят отношение к употреблению алкоголя разных социальных субъектов как относительно менее критическое.

Оценки в категориях «Криминогенность», «Отношения» и «Социальная успешность» имеют практически равные по объему совокупности связей (около 16 % для каждой).

Большая часть значимых связей в категории «Криминогенность» свидетельствует о том, что в представлении молодых людей с более позитивным самоотношением отношение к делинквентности в имущественных вопросах и к убийству человека или животного у родителей, большинства взрослых и сверстников менее осуждающее. В совокупности связей оценок поведенческих проявлений категории «Отношения» обозначились следующие тенденции. Мальчики с более высокими уровнями некоторых характеристик самоотношения видят сравнительно более осуждающими оценки проявлений симпатии помимо близких отношений и буллинговых действий друзей и сравнительно более высокими оценки поощряющих действий и свободы установления доверительных отношений помимо группы друзей.

Что касается совокупности связей с самоотношением оценок проявления социальной успешности, у выборки мальчиков она видимо отличается от выборки девочек. В данных девочек связей очень много, все они прямые (чем позитивней самоотношение, тем выше оценки значимости социальной успешности), и большая часть связей касается собственных оценок и представляемых оценок друзей. У мальчиков связей гораздо меньше, и они касаются оценок всех субъектов. Но далеко не все из них прямые. Подростки с более высокими показателями самопонимания, самооценки интеллекта и аутосимпатии считают, что сверстники и взрослые сравнительно более скромно оценивают значимость поведенческих проявлений, соответствующих социальной успешности.

Обобщая результаты исследования, можно выделить общие и специфические особенности связи оценочных представлений с характеристиками самоотношения в выборках девочек и мальчиков. К общим относится связь с позитивным самоотношением просоциального характера собственных оценок и представляемых оценок друзей, а также большая по представлению подростков толерантность оценок родителями и другими взрослыми анти- и асоциальных действий. К специфическим особенностям относится значительно более широкий диапазон связей оценочных представлений с самоотношением в выборке девочек и разная у подростков разного пола структура распределения этих связей.

Список источников

1. Марцинковская Т. Д. Транзитивное общество как психологический феномен // *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* / под общ. ред. А. Г. Асмолова. М.: ЯСК, 2018. С. 150–165.
2. Леонтьев Д. А. Жизнь на волнах хаоса: уроки Пригожина и Талеба // *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* / под общ. ред. А. Г. Асмолова. М.: ЯСК, 2018. С. 29–39.
3. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. М.: Наука, 1978. 314 с.
4. Поливанова К. Н. Детство в меняющемся мире // *Современная зарубежная психология*. 2016. Т. 5, № 2. С. 5–10. doi: 10.17759/jmfp.2016050201
5. Бойкина Е. Э., Чернов В. А. Правосознание подростков поколения центинаалов: прогностическая оценка // *Психология и право*. 2021. Т. 11, № 1. С. 135–149. doi: 10.17759/psylaw.2021110111
6. Василевская Е. Ю. Сравнительный анализ возможных «Я», связанных с профессией, у российских и американских студентов // *Организационная психология*. 2018. Т. 8, № 4. С. 95–110. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru> (дата обращения: 26.09.2023).
7. Солдатова Г. У., Чигарькова С. В., Илюхина С. Н. Я-реальное и Я-виртуальное: идентификационные матрицы подростков и взрослых // *Культурно-историческая психология*. 2022. Т. 18, № 4. С. 27–37. doi: 10.17759/chp.2022180403
8. Ермолаева М. В., Лубовский Д. В., Силаева Л. В. Проблема личностного самоопределения в трудах Л. И. Божович и ее развитие с позиций субъектного подхода // *Психолого-педагогические исследования*. 2018. Т. 10, № 3. С. 48–159. doi: 10.17759/psyedu.2018100313
9. Карабанова О. А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 379 с.
10. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 420 с.

11. Гапонова С. А., Романова Э. Н. Развитие «я-концепции» у детей подросткового возраста // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 2 (33). С. 10–12.
12. Шаповал И. А., Фоминых Е. С. Самоотношение как феноменологическое поле диагностики психологических границ личности и ее здоровья // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7, № 1. С. 13–27. doi: 10.17759/psyclin.2018070102
13. Молчанова О. Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования: учеб. пособие. М.: Флинта, 2010. 392 с.
14. Горьковая И. А., Микляева А. В. Сравнительно-исторический анализ самооценки подростков с устойчивым противоправным поведением (1996, 2004 и 2020 гг.) // Психология и право. 2022. Т. 12, № 4. С. 171–184. doi: 10.17759/psylaw.2022120413
15. Crocker J., Lee S. J., Park L. E. The pursuit of self-esteem: Implications for good and evil // The social psychology of good and evil. New York: Guilford Press, 2004. P. 271–302.
16. Радина Н. К. Гендерная методология в социальной психологии // Социальная психология и общество. 2012. Т. 3, № 3. С. 36–47.
17. Лукьянченко Н. В., Захарова Л. С., Аликин М. И. Представления подростков о критериях нормативного оценивания // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2022. № 3 (61). С. 109–124. doi: 10.25146/1995-0861-2022-61-3-356
18. Столин В. В., Пантилеев С. Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: психодиагностические материалы. М.: Изд-во Московского университета, 1988. С. 123–130.
19. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО ПЭБ, 2007. 56 с.

References

1. Martsinkovskaya T. D. Transitivnoye obshchestvo kak psikhicheskiy fenomen [Transitive society as a psychological phenomenon]. *Mobilis in mobili: lichnost' v ehpokhu peremen* [Mobilis in mobili: personality in an era of change]. Moscow, IaSK Publ., 2018. Pp. 150–165 (in Russian).
2. Leont'yev D. A. Zhizn' na volnakh khaosa: uroki Prigozhina i Taleba [Life on the waves of chaos: lessons from Prigogine and Taleb]. *Mobilis in mobili: lichnost' v epokhu peremen* [Mobilis in mobili: personality in an era of change]. Moscow, YaSK Publ., 2018. Pp. 29–39 (in Russian).
3. Bobneva M. I. *Sotsial'nyye normy i regulyatsiya povedeniya* [Social norms and regulation of behavior]. Moscow, Nauka Publ., 1978 (in Russian).
4. Polivanova K. N. Detstvo v menyayushchemsya mire [Childhood in a changing world]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016, vol. 5, no. 2, pp. 5–10 (in Russian). doi: 10.17759/jmfp.2016050201
5. Boykina E. E., Chernov V. A. Pravosoznaniye podrostkov pokoleniya tsentinialov: prognosticheskaya otsenka [Legal awareness of teenagers of the centennial generation: prognostic assessment]. *Psikhologiya i pravo – Psychology and Law*, 2021, vol. 11, no. 1, pp. 135–149 (in Russian). doi: 10.17759/psylaw. 2021110111
6. Vasilevskaya E. Yu. Sravnitel'nyy analiz vozmozhnykh “Ya”, svyazannykh s professiyey, u rossiyskikh i amerikanskikh studentov [Comparative analysis of professional possible selves among Russian and American students]. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*, 2018, vol. 8, no. 4, pp. 95–110 (in Russian). URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru> (accessed 26 September 2023).
7. Soldatova G. U., Chigarkova S. V., Ilyukhina S. N. Ya-real'noye i Ya-virtual'noye: identifikatsionnye matrity podrostkov i vzroslykh [I-real and I-virtual: identification matrices of adolescents and adults]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2022, vol. 18, no. 4, pp. 27–37 (in Russian). doi: 10.17759/chp.2022180403
8. Ermolaeva M. V., Lubovsky D. V., Silaeva L. V. Problema lichnostnogo samoopredeleniya v trudakh L. I. Bozhovich i eyo razvitiye s positsii sub'yektnogo podkhoda [The problem of personal self-determination in the works of L. I. Bozovic and its development from the perspective of the subjective approach]. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya – Psychological-Educational Studies*, 2018, vol. 10, no. 3. pp. 148–159 (in Russian). doi: 10.17759/psyedu.2018100313
9. Karabanova O. A. *Sotsial'naya situatsiya razvitiya rebenka: struktura, dinamika, printsipy korrektsii. Dis. dokt. psikhol. nauk* [Social situation of child development: structure, dynamics, principles of correction. Dis. doc. psychol. sci.]. Moscow, 2002. 379 p. (in Russian).
10. Berns R. *Razvitiye Ya-kontseptsii i vospitaniye* [Development of self-concept and education. Moscow, Progress Publ., 1986. 420 p. (in Russian).

11. Gaponova S. A., Romanova E. N. Razvitiye “ya-kontseptsii” u detey podrostkovogo vozrasta [Development of the “I-concept” in adolescent]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture, education*, 2012, vol. 2, no. 33, pp. 10–12 (in Russian).
12. Shapoval I. A., Fominykh E. S. Samootnosheniye kak fenomenologicheskoye pole diagnostiki psikhologicheskikh granits lichnosti i eyo zdorov'ya [Self-attitude as a Phenomenological Field of Diagnosis of Psychological Boundaries of the Personality]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya – Clinical Psychology and Special Education*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 13–27 (in Russian). doi: 10.17759/cpse.2018070102
13. Molchanova O. N. *Samootsenka: teoreticheskiye problemy i empiricheskiye issledovaniya: uchebnoye posobiye* [Self-esteem: Theoretical issues and empirical research]. Moscow, Flinta Publ., 2010. 392 p. (in Russian).
14. Gor'kovaya I. A., Miklyaeva A. V. Sravnitel'no-istoricheskiy analiz samootsenki podrostkov s ustoychivym protivopravnym povedeniyem [Comparative-Historical Analysis of the Self-Esteem in Adolescents with Persistent Illegal Behavior]. *Psikhologiya i pravo – Psychology and Law*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 171–184 (in Russian). doi: 10.17759/psylaw.2022120413
15. Crocker J., Lee S. J., Park L. E. *The pursuit of self-esteem: Implications for good and evil*. In A. G. Miller (Ed.) [The social psychology of good and evil]. New York, Guilford Press, 2004. Pp. 271–302.
16. Radina N. K. Gendernaya metodologiya v sotsial'noy psikhologii [Gender methodology in social psychology]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2012, vol. 3, no. 3, pp. 36–47 (in Russian).
17. Luk'yanchenko N. V., Zakharova L. S., Alikin M. I. Predstavleniya podrostkov o kriteriyakh normativnogo otsenivaniya [Representations of adolescents about the criteria of normative assessment]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'yeva – Bulletin of the Krasnoyarsk Pedagogical University named after V. P. Astafieva*, 2002, vol. 61, no. 3, pp. 109–124 (in Russian). doi: 10.25146/1995-0861-2022-61-3-356
18. Stolin V. V., Pantileev S. R. Oprosnik samootnosheniya [Self-Attitude Questionnaire]. *Praktikum po psikhodiagnostike: psikhodiagnosticheskiye materialy* [Workshop on psychodiagnosics: psychodiagnostic materials]. Moscow, Moscow University Publ., 1988. Pp. 123–130 (in Russian).
19. Prikhozhan A. M. *Diagnostika lichnostnogo razvitiya detei podrostkovogo vozrasta* [Diagnostics of personal development of adolescent children]. Moscow, ANO PEhB Publ., 2007. 56 p. (in Russian).

Информация об авторах

Лукьянченко Н. В., кандидат психологических наук, доцент, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (пр. имени газеты «Красноярский рабочий», 31, Красноярск, Россия).

Захарова Л. С., научный сотрудник, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (пр. имени газеты «Красноярский рабочий», 31, Красноярск, Россия).

Аликин М. И., аспирант, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (пр. имени газеты «Красноярский рабочий», 31, Красноярск, Россия).

Information about the authors

Lukyanchenko N. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (pr. imeni gazety “Krasnoyarskiy rabochiy”, 31, Krasnoyarsk, Russian Federation, 660037).

Zakharova L. S., Research Officer, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (pr. imeni gazety “Krasnoyarskiy rabochiy”, 31, Krasnoyarsk, Russian Federation, 660037).

Alikin M. I., graduate student, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (pr. imeni gazety “Krasnoyarskiy rabochiy”, 31, Krasnoyarsk, Russian Federation, 660037).

Статья поступила в редакцию 03.12.2022; принята к публикации 21.02.2024

The article was submitted 03.12.2022; accepted for publication 21.03.2024



Издательство  ТГПУ