

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 5 (51) 2023

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)**

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ.
PEDAGOGICAL REVIEW**

Научный журнал

ВЫПУСК 5 (51) 2023

**ТОМСК
2023**

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, В. И. Ревякина, 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: ООО «Печатная мануфактура»

ул. Королева, 4, Томск, Россия, 634055/

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: 30.09.2023. Дата выхода в свет: 16.10.2023. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.

Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 24,2. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1264/Н.

Выпускающий редактор: Ю. Ю. Афанасьева. Технический редактор: А. И. Алышева.

Дизайн обложки: А. А. Ракитский, А. А. Власова. Корректор: Г. В. Кругликова.

© ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», 2023. Все права защищены

MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Tomsk State Pedagogical University
(TSPU)**

PEDAGOGICAL REVIEW

ISSUE 5 (51) 2023

**TOMSK
2023**

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, V. I. Revyakina, 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 by: "Pechatnaya manufaktura",
ul. Koroleva, 4, Tomsk, Russia, 634055.

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: 30.09.2023. Publication date: 16.10.2023. Format: 60×90/8. Paper: offset

Printing: screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1264/H.

Production editor: Yu. Yu. Afanasyeva. Text designer: A. I. Alisheva.

Cover designer: A. A. Rakitskiy, A. A. Vlasova. Proofreading: G. V. Kruglikova.

© Tomsk State Pedagogical University, 2023. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩЕЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ненилин С. Н. Педагогическое сопровождение как условие эффективного формирования профессионального самоопределения школьников моногорода	7
Кугутко Е. В., Скачкова Н. В. Предпрофессиональная подготовка школьников на платформе федерального проекта «Билет в будущее» как основа ранней профессиональной ориентации по перспективным профессиям	17
Ложкина Т. Ю., Калянова Т. А. Модель интеграционно-образовательного кластера в системе среднего медицинского профессионального образования Томской области.	27
Курушин П. Д. Особенности преподавания в образовательных учреждениях пенитенциарного типа	36
Игнатъев А. О., Доманский В. А. Пути повышения эффективности самостоятельной деятельности курсантов военных институтов.	47

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Курьянович А. В. Обучение на русском языке в кенийской общеобразовательной школе: основные вопросы методического сопровождения.	58
Фей Янь. Трансформация музыкального образования в Китае: от истоков до цифровых технологий	70

ВОСПИТАНИЕ И САМООБРАЗОВАНИЕ

Володин В. В. Реализация модели формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы.	80
Волчкова И. В., Вотякова И. В., Воробьева Е. С. Нестандартная занятость как драйвер самообразования в контексте развития потенциала человека	90
Пигарев А. Ю. Компьютерные тренажеры как инструмент преодоления трудностей в изучении математики	102
Павлов В. Ю., Бобина О. Н., Вязигин А. Ю. Гиревой спорт: содержание и методика обучения студентов института физической культуры с использованием элементов кроссфит	111
Синогина Е. С., Ломовская С. А. Исследование буллинг-структуры подростков и связи проявлений кибербуллинга с показателями духовности и эмпатии	121
Мёдова Н. А. Выявление маркеров безопасного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья	130

ПСИХОЛОГИЯ

Кашапов М. М. Ресурсные возможности профессионализации педагогического мышления	137
Митина Л. М. Аналитический обзор психологических исследований как научных основ инновационного развития педагогического образования в современной России	146
Пфетцер А. А., Яницкий М. С., Серый А. В. Принципы проектирования цифровой образовательной среды, отвечающей требованиям психологической безопасности	157
Карлов А. В., Чернов Д. Н. Метасистемный подход к структурно-уровневому анализу языковой компетентности	165
Митицина Е. А. Механизмы психологической защиты студентов при выполнении творческих заданий	175
Ельникова О. Е., Колосова И. Г. Отношение к болезни у юношей и девушек с различной гендерной идентичностью	187

CONTENTS

GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

<i>Nenilin S. N.</i> Pedagogical support as a condition for the effective formation of professional self-determination of schoolchildren in a single-industry town	7
<i>Kugutko E. V., Skachkova N. V.</i> Pre-professional training of schoolchildren on the platform of the federal project «Ticket to the Future» as a basis for early professional orientation in promising professions	17
<i>Lozhkina T. Yu., Kalyanova T. A.</i> The model of the integration-educational cluster in the system of secondary medical professional education of the Tomsk region	27
<i>Kurushin P. D.</i> Features of teaching in educational institutions of the penitentiary type	36
<i>Ignat'yev A. O., Domanskiy V. A.</i> Ways to increase the efficiency of independent activities of military institutes' cadets	47

EDUCATION ABROAD

<i>Kuryanovich A. V.</i> Education in Russian in a Kenyan secondary school: main issues of methodological support	58
<i>Fei Yan.</i> Music education transformation in China: from origins to digital technologies	70

EDUCATION AND SELF-EDUCATION

<i>Volodin V. V.</i> Implementation of the model of formation of future teachers' readiness for the manifestation of pedagogical care	80
<i>Volchkova I. V., Votyakova I. V., Vorobiyeva E. S.</i> Non-standard employment as a driver of self-education in the context of human potential development	90
<i>Pigarev A. Yu.</i> Computer trainers as a tool to overcome difficulties in learning mathematics	102
<i>Pavlov V. Y., Bobina O. N., Vyazigin A. Y.</i> Kettlelight sports: content and methodology of teaching students of the institute of physical culture using crossfit elements	111
<i>Sinogina E. S., Lomovskaya S. A.</i> A study of adolescents' bullying structure and the relationship of cyberbullying to spirituality and empathy indicators	121
<i>Medova N. A.</i> Identification of markers of safe accompaniment of children with disabilities	130

PSYCHOLOGY

<i>Kashapov M. M.</i> Resource opportunities for professionalization of pedagogical thinking	137
<i>Mitina L. M.</i> Analytical review of psychological research as the scientific basis of innovative development of pedagogical education in modern Russia	146
<i>Pfetser A. A., Yanitskiy M. S., Seryy A. V.</i> Principles of designing a digital educational environment, meeting the requirements of psychological security	157
<i>Karpov A. V., Chernov D. N.</i> Metasystem approach to the structural-level analysis of language competence	165
<i>Mititsina E. A.</i> Psychological defense mechanisms of students when performing creative tasks	175
<i>Elnikova O. E., Kolosova I. G.</i> Attitude to the disease in boys and girls with different gender identities	187

ОБЩЕЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 37.048.45

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-7-16>

Педагогическое сопровождение как условие эффективного формирования профессионального самоопределения школьников моногорода

Сергей Николаевич Ненилин^{1, 2}

¹ Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

² Муниципальное казенное учреждение Управление образованием г. Междуреченска,

Междуреченск, Россия

^{1, 2} snenilin@yandex.ru

Аннотация

Рассматривается актуальная проблема педагогического сопровождения формирования профессионального самоопределения школьников моногорода. Сам процесс формирования профессионального самоопределения школьников не является новым. В разное время отечественными учеными изучались различные аспекты формирования профессионального самоопределения: социологические, психологические, технологические, педагогические, профессионального развития, методологические основы, психолого-педагогической поддержки и научно-методического сопровождения. Российские ученые на протяжении последних лет занимаются активным поиском новых подходов к решению проблем профессионального самоопределения школьников, организации этого процесса. Однако требуют теоретической и практической разработки вопросы педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников в моногородах, где наблюдаются негативные социально-экономические процессы (отток населения, закрытие или сокращение градообразующих предприятий, ограниченное количество квалифицированных специалистов и др.) и в отличие от федеральных и региональных центров имеется ограниченное количество ресурсов. Целью настоящего исследования стало выявление условий эффективности педагогического сопровождения формирования профессионального самоопределения школьников моногорода. Для достижения цели использовались теоретические и эмпирические методы исследования: анализ и синтез, моделирование, проектирование, педагогический эксперимент, анкетирование, наблюдение, методы математической обработки полученных результатов. Полученные в ходе педагогического эксперимента результаты позволяют констатировать, что эффективными условиями формирования профессионального самоопределения школьников являются: осуществление педагогического сопровождения на всех этапах рассматриваемого процесса: диагностическом, проектировочном, деятельностном, оценочном; конструирование информационно-образовательной среды моногорода; организация взаимодействия всех субъектов формирования профессионального самоопределения школьников (образовательные организации, родители, организации промышленности и сферы социальных услуг моногорода – социальные партнеры). Полученные в исследовании результаты могут использоваться в образовательной практике моногородов.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, формирование профессионального самоопределения школьников, информационно-образовательная среда моногорода

Для цитирования: Ненилин С. Н. Педагогическое сопровождение как условие эффективного формирования профессионального самоопределения школьников моногорода // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 7–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-7-16>

GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

Original article

The component composition of the modern engineer's soft skills

Sergey N. Nenilin^{1, 2}

¹ National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

² Municipal State Educational Management Institution of Mezhdurechensk, Mezhdurechensk, Russian Federation

^{1, 2} snenilin@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the topical issue of pedagogical support for the formation of professional self-determination of schoolchildren in the single-industry town. The very process of formation of professional self-determination of schoolchildren is not new. At different times Russian scientists studied various aspects of the formation of professional self-determination: sociological, psychological, technological, pedagogical, professional development, methodological foundations, psychological and pedagogical support and scientific and methodological support. Over the past years, Russian scientists have been actively searching for new approaches to solving the problems of professional self-determination of schoolchildren and organizing this process. However, the issues of pedagogical support for professional self-determination of schoolchildren in single-industry towns, where negative socio-economic processes are observed (population outflow, closure or reduction of city-forming enterprises, limited number of qualified specialists, etc.), require theoretical and practical development, and, unlike federal and regional centers, there is limited amount of resources. The purpose of this study was to identify the conditions for the effectiveness of pedagogical support for the formation of professional self-determination of schoolchildren in a single-industry town. To achieve this purpose we used theoretical and empirical research methods: analysis and synthesis, modeling, design, pedagogical experiment, questioning, observation, methods of mathematical processing of the obtained results. The results obtained during the pedagogical experiment allow us to state that the effective conditions of the formation of professional self-determination of schoolchildren are: the implementation of pedagogical support at all stages of the process under consideration: diagnostic, design, activity, evaluation; designing the informational and educational environment of a single-industry town; organization of interaction between all subjects of the formation of professional self-determination of schoolchildren (educational organizations, parents, organizations of industry and the sphere of social services of the of a single-industry town – social partners). The results obtained in the study can be used in the educational practice of single-industry towns.

Keywords: *pedagogical support, formation of professional self-determination of schoolchildren, information and educational environment of a single-industry town*

For citation: Nenilin S. N. Pedagogical support as a condition for the effective formation of professional self-determination of schoolchildren in a single-industry town [Pedagogicheskoye soprovozhdeniye kak usloviye effektivnogo formirovaniya professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov monogoroda]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 7–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-7-16>

Существующая система профориентации и формирования профессионального самоопределения школьников должна обеспечить рациональное распределение трудовых ресурсов, а правильный выбор человеком профессии позволит человеку не только получить профессиональную подготовку, но и реализовать свои потенциальные способности. Востребованность в квалифицированных кадрах актуализировала данную проблему. Особенно это касается моногородов, в которых на градообразующие предприятия требуются специалисты определенной сферы профессиональной деятельности.

Ученые определяют моногорода как муниципальное образование на базе градообразующего предприятия [1]. Согласно А. Г. Гранбергу, «моногород (монофункциональный город) концентрирует какую-то одну отрасль хозяйства или деятельности: промышленность, транспортные услуги, оздоровительные учреждения (например, курортный город) и т. п. [2].

Город Междуреченск Кемеровской области (Кузбасса) – моногород, основная промышленность которого – добыча полезных ископаемых (уголь). Основными характеристиками моногорода являются:

- транспортная доступность (инфраструктура);
- снижение численности населения как за счет естественных причин (заболевания, смертность), так и за счет миграционных процессов (отток населения, по данным Федеральной службы государственной статистики по Кемеровской области, составил 54 000 человек за 2022 г.);
- подготовка квалифицированных кадров для градообразующих предприятий и организаций социальной сферы (вакансии только педагогических работников в образовательных организациях г. Междуреченска составляют более 150 штатных единиц);
- необходимость модернизации и диверсификации экономики;
- низкая инвестиционная привлекательность;
- экологические проблемы и др.

Поэтому в Стратегии социально-экономического развития Кемеровской области (Кузбасса) на период до 2035 г. акцент сделан на полноценном и достойном качестве жизни кузбассовцев, развитии человеческого капитала, обеспечении социальной динамики развивающегося региона, поддержании и усилении воспитания молодежи в духе патриотизма, стойкости, толерантности, взаимопомощи, доброжелательности и предприимчивости – «замечательных качеств людей с сибирским характером» [3].

В этой связи возникает необходимость в поиске инновационных подходов к организации профориентационной работы со школьниками, формировании их профессионального самоопределения для восполнения квалифицированных кадров, востребованных в моногороде. По мнению работодателей, современные специалисты должны обладать определенным набором компетенций, профессиональных умений и навыков, качеств, готовых участвовать в высокотехнологическом процессе, характеризующимся неопределенностью, многозадачностью, полифункциональностью.

Данная проблема нашла свое отражение и в документах образования. Так, в соответствии с обновленными стандартами ФГОС ООО, СОО и федеральными образовательными программами начального общего, основного общего и среднего общего образования, которые утверждены приказами Министерства просвещения Российской Федерации № 287 от 31 мая 2021 г., № 732 от 12.08.2022 г., № 993 и № 1014 от 16 и 23 ноября 2022 г., определено, что доступ к информационно-образовательной среде должен быть у каждого ученика и родителя или законного представителя в течение всего периода обучения, а программа воспитания должна обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение и информированность обучающихся об особенностях различных сфер профессиональной деятельности, в том числе с учетом имеющихся потребностей в профессиональных кадрах на местном, региональном и федеральном уровнях, организацию профессиональной ориентации обучающихся через систему мероприятий, проводимых образовательными организациями совместно с различными предприятиями, центрами профориентационной работы, практической подготовки [4–7]. А следовательно, необходимо разработать систему формирования профессионального самоопределения школьников, учитывая интересы и потребности школьников и работодателей и возможности образовательной системы региона и муниципалитета. В своем исследовании мы исходили из данного тезиса, опираясь на выводы отечественных ученых XX–XXI вв.

Анализируя научную литературу по проблеме формирования профессионального самоопределения школьников, можно сделать вывод, что одним из условий в достижении положительного результата будет организация педагогического сопровождения на всех этапах формирования профес-

сионального самоопределения школьников моногорода. При этом, учитывая возможности моногорода (ограниченное количество ресурсов, транспортная доступность в образовательные организации, опыт работы педагогов и образовательных организаций муниципалитета – победителей муниципальных, региональных и федеральных конкурсов, опыт работы образовательных организаций – региональных инновационных площадок и пр.), важно организовать информационно-образовательную среду в муниципалитете, сетевое обучение и взаимодействие с промышленными предприятиями и учреждениями социальной сферы – социальными партнерами, которые будут вовлечены в процесс формирования профессионального самоопределения школьников моногорода.

Под педагогическим сопровождением профессионального самоопределения школьников в информационно-образовательной среде моногорода мы понимаем целостную, открытую, динамичную, гибкую и вариативную систему специально организованного педагогического взаимодействия педагога и школьника, реализуемого в сетевых формах обучения, объединяющую в себе информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, педагогические приемы, методы и технологии и направленную на включение школьников в разнонаправленную деятельность для раскрытия их способностей, опирающуюся на интересы, потребности и опыт школьников для принятия ими решения о профессиональном выборе, саморазвитии и самореализации, учитывая их возрастные, психологические, индивидуальные особенности, требования определенной профессиональной деятельности.

В ходе исследования по педагогическому сопровождению формирования профессионального самоопределения школьников в информационно-образовательной среде моногорода прежде всего потребовалось разработать информационно-образовательную среду моногорода. С этой целью были проанализированы возможности муниципальной системы образования.

Система образования Междуреченского городского округа – развитая сеть муниципального дошкольного, общего, дополнительного образования (61 учреждение): 19 общеобразовательных организаций, 38 учреждений дошкольного образования, 2 образовательные организации дополнительного образования, Центр психолого-медико-социального сопровождения, детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. В муниципальной системе образования функционируют 53 методических объединения: 27 городских методических объединений, одно учреждение имеет статус федеральной инновационной площадки, 7 учреждений – региональные инновационные площадки. Муниципальная система образования характеризуется стабильным педагогическим составом, что позволяет обучающимся достигать высоких и качественных результатов. Качественное усвоение школьниками содержания образовательной программы позволяет им формировать учебные умения и овладевать базой знаний, необходимых для получения предполагаемого профессионального образования. Однако для овладения профессиональными знаниями, умениями, компетенциями недостаточно только фундаментальных знаний. Чтобы определиться с профессиональным будущим, школьникам необходимо определить предполагаемую профессиональную сферу деятельности. Следовательно, в образовательном процессе необходимо организовать усвоение школьниками предметного содержания таким образом, чтобы у них развивались интересы, мотивы, способности и потребности к определенным видам профессиональной деятельности, осуществлялась не только просветительская профориентационная работа, но и включение школьников в профессиональные пробы.

Анализ организации формирования профессионального самоопределения школьников в муниципалитете показал, что профориентационная работа носит характер мероприятий. Для достижения эффективности в формировании профессионального самоопределения школьников на востребованные в моногороде профессии необходимо было сконструировать информационно-образовательную среду.

При конструировании информационно-образовательной среды моногорода придерживались определения Ю. Г. Коротенкова, о том, что информационно-образовательная среда – «область и ин-

тегрированное средство (ресурс) осуществления и реализации образовательного процесса и образовательного взаимодействия, которое под воздействием информатизации стало информационным – информационно-образовательным, информационно-познавательным, информационно-деятельностным и информационно-коммуникативным» [8]. Информационно-образовательная среда должна удовлетворять следующим требованиям: иметь комплекс информационных образовательных ресурсов; представлять собой педагогическую систему, способствующую формированию предметных, метапредметных знаний, умений и навыков и социально важных качеств личности в современных условиях развития информационного общества; удовлетворять информационно-образовательным, информационно-познавательным, информационно-деятельностным и информационно-коммуникативным потребностям субъектов образовательных отношений; обеспечивать информационную поддержку образовательного процесса и информационное сопровождение всех субъектов образовательных отношений (обучающихся, педагогов, родителей); создавать необходимые условия для интеграции, управляемости, интерактивности, открытости, технологичности, полифункциональности, наличия учебно-методических и дидактических средств, изменяющих методы и формы обучения, воспитания и развития личности обучающихся, преобразуя традиционную образовательную среду.

Системообразующим фактором информационно-образовательной среды моногорода стал электронный информационно-образовательный ресурс «Профбудущее42.рф». При определении содержания электронного информационно-образовательного ресурса «Профбудущее42.рф» учитывались потребности моногорода в профессиональных кадрах, возможности общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования, а также промышленных предприятий, организаций и учреждений социальной сферы – социальных партнеров. Условиями функционирования данного ресурса стали: организация сетевого обучения на электронном информационно-образовательном ресурсе «Профбудущее42.рф»; организация взаимодействия субъектов образовательных отношений; управление информационно-образовательной средой моногорода.

Электронный информационно-образовательный ресурс включает следующие разделы: диагностика профессиональных склонностей и интересов школьников; перечень профессий и требования к ним, которые сгруппированы по сферам (профилям) знаний: гуманитарные, естественно-научные, технические, информационные, общественные, математические (самостоятельным блоком на электронном информационно-образовательном ресурсе представлены профессии, востребованные в Кузбассе); новостной раздел; пул образовательных программ профориентационной направленности, значимых для социально-экономического развития моногорода; личный кабинет школьника. Все образовательные программы ориентированы на их освоение в очной и очно-заочной форме обучения с использованием дистанционных образовательных технологий. Содержание программ рассчитано на 24 теоретических часа и 12 часов практических занятий. Практические занятия проводятся в каникулярное время с использованием гибридных форм обучения в онлайн- или офлайн-режимах. Завершается освоение программы проведением профессиональных проб, в которых принимает участие каждый школьник. Это позволяет обучающимся убедиться в правильности своего будущего профессионального выбора. К проведению практических занятий образовательной программы и профессиональных проб привлекаются социальные партнеры – представители промышленных предприятий и учреждений социальной сферы моногорода.

Сетевое взаимодействие образовательных организаций, реализующих программы внеурочной деятельности, дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы, программы ресурсных центров профориентационной направленности в информационно-образовательной среде моногорода, нацелено на обеспечение непрерывности и преемственности по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников с обучающимися различных возрастных групп, преодоление «разрывов» в профориентационной работе на всех уровнях образо-

вания, реализацию практико-ориентированного подхода в профориентационной работе со школьниками и педагогическое сопровождение профессионального самоопределения [9].

Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения школьников в информационно-образовательной среде моногорода охватывает различные возрастные категории школьников:

- 5–8-х классов через реализацию программ внеурочной деятельности, дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, направленных на развитие креативности, формирование логического мышления, развитие функциональной грамотности, твердых и гибких компетенций;
- 9–11-х классов через реализацию программ внеурочной деятельности, дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, программ с углубленным изучением отдельных предметов в ресурсных центрах, направленных на развитие познавательных и профессиональных интересов, а также твердых и гибких компетенций.

В ходе экспериментальной работы была организована деятельность школьников по усвоению содержания образовательных программ, а также деятельность по выбору ими будущей профессии, кроме этого мы разработали единый городской план профориентационных мероприятий: ключевые образовательные события (ярмарки, выставки, дни открытых дверей, единые дни профориентации и т. д.), городские мероприятия (олимпиады, конкурсы, научно-практические конференции и т. д.).

Городские массовые мероприятия, ключевые образовательные события дополнялись беседами, встречами с представителями предприятий промышленности, учреждений социальной сферы моногорода, лекциями ученых Кузбасса, тренингами, экскурсиями и другими формами профориентационной работы. Чтобы расширить знания и представления школьников о профессиях промышленности и социальной сферы моногорода и их востребованности в городе, были организованы единые дни профориентации: «Фестиваль рабочих профессий», ярмарка «Образование. Профессия. Карьера», городские уроки «Перспективы рынка труда в моногороде» для обучающихся 8–11-х классов.

При подготовке к урокам школьники подбирали материалы об истории предприятий города, фотоархивы, организовывали встречи с ветеранами труда. По итогам урока они готовили презентации «Востребованные в моногороде профессии» и видеоролики о градообразующих предприятиях Междуреченского городского округа, которые были представлены на городском конкурсе. Школьники отмечали, что в процессе работы над конкурсными материалами они учились взаимодействовать друг с другом, работниками промышленных предприятий и организаций социальной сферы разных возрастов и статуса. В составе членов жюри конкурса видеороликов и презентаций были представители социальных партнеров – промышленных предприятий и учреждений социальной сферы.

Одним из ключевых профориентационных событий стала форсайт-сессия «Мое профессиональное будущее», в ходе которой школьники проектировали индивидуальный образовательный маршрут, соотнося собственные психологические особенности с классификацией профессий по ведущему предмету труда. К каждой группе классификации школьники подбирали профессии и выделяли профессионально значимые качества для этих профессий.

А при проведении экспериментальной работы координаторы профориентационной работы и классные руководители составили кейсы профориентационных заданий, интерактивных игр о востребованных профессиях в моногороде. Данные методические материалы использовались на классных часах профориентационной направленности. Это позволяло расширять информационное поле школьников о рынке труда и промышленных предприятиях моногорода. Особый интерес школьники проявили к игре «Портрет современного профессионала в моногороде», в котором приняли участие выпускники школ, родители учащихся, имеющие самые разные профессии, социальные партнеры, представители вузов региона. Данная игра была построена по методике «Упражнение Джеффа». Она позволила школьникам стать субъектом выбора профессии. При педагогическом сопровождении профессионального самоопределения школьников классные руководители исполь-

зовали следующие игры: моделирующие различные аспекты профессиональной деятельности; формирующие эмоциональное отношение к профессии и профессиональной деятельности; направленные на формирование мотивов выбора профессий, востребованных в моногороде. Так, интерес школьников вызвали игры: «Реклама профессии шахтера», «Возроди профессию ремесленника», «Придумай туристический маршрут», «Из прошлого в будущее: от Гиппократов до современных медицинских технологий» и т. д.

Организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников на деятельностном этапе педагогического эксперимента предполагала участие социальных партнеров. Так, компания ЕВРАЗ совместно с администрацией Междуреченска и Фондом социальных инвестиций (г. Москва) организовали проект «Детский форсайт». Итогом проекта «Детский форсайт» стало представление школьниками собственных инициатив на бирже социальных проектов, где они смогли найти социальных партнеров для реализации следующих проектов.

Одним из таких проектов стал проект «Colour BOOM». Реализация этого социального проекта осуществлялась в течение трех лет. В рамках реализации данного проекта школьники примеряли на себя необычные роли: руководитель, пиар-директор, менеджер по коммуникациям, дизайнер. В результате в городе появился новый формат мероприятий занятости детей, подростков и жителей – городские арт-объекты, 16 игровых площадок и т. д.

В рамках летней оздоровительной кампании была реализована программа «АКАДЕМИЯ SOFT SKILLS». В сюжетно-ролевых играх, во время «умных экскурсий» на производственные предприятия и учреждения и беседах с представителями разных профессий, мастер-классах школьники овладевали гибкими надпрофессиональными навыками: координация, эмоциональный интеллект, креативность, системное мышление, коммуникация и лидерство.

Педагогическое сопровождение по формированию профессионального самоопределения школьников моногорода осуществлялось в ходе реализации проекта «Путешествие в город мастеров». Участвуя в проекте «Город мастеров», школьники знакомились с профессиями, их спецификой, посещая мастер-классы и пробуя себя в той или иной роли: врач, дизайнер-оформитель, продавец-кассир, работник таможни, полицейский, киномеханик, работник банка, строитель, повар и другие. За время реализации проекта его участниками стали около 3 000 обучающихся школ города. Школьники познакомились с 25 профессиями.

В ходе педагогического эксперимента была открыта школа инженерных практик «Hit-инженеры» как учебный полигон для отработки основ инженерной деятельности, профориентации и профессионального самоопределения школьников моногорода. Ежегодно количество школьников – участников школы инженерных практик «Hit-инженеры» увеличивается. Программа школы имеет ряд особенностей: обучение осуществляется непрерывно (в каникулярное время, с погружением в практическую деятельность, а в межканикулярное время – на занятиях по внеурочной деятельности); школьники получают знания в предметных областях математики, физики, химии, биологии, технологии, информатики; обеспечивает вовлечение школьников в проектную деятельность, разработку и продвижение инженерных и исследовательских проектов в командах под руководством квалифицированных наставников; обучающиеся включаются в этапы инженерной деятельности – от формирования замысла до конечного продукта; школьники получают начальные профессиональные навыки инженерной деятельности; программа реализуется для всех обучающихся города, которые хотят связать себя с инженерными профессиями; программа реализуется в сетевом взаимодействии. В ходе практики при изучении образовательной программы учащиеся апробируют различные роли, проверяют достаточность знаний и умений, определяя ориентир дальнейшего собственного развития. Прохождение инженерных практик школьников осуществляется по шести направлениям инженерной деятельности и завершается защитой проекта.

В экспериментальной работе по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников моногорода приняли участие 2 039 обучающихся, из них: 570 учащихся 7-х классов, 555 – 8-х классов, 632 – 9-х классов, 146 – 10-х классов и 136 – 11-х классов.

На оценочном этапе педагогического эксперимента выявлен уровень сформированности профессионального самоопределения школьников, отражающий эффективность педагогического сопровождения в информационно-образовательной среде моногорода. Для оценки результативности на всех этапах экспериментальной работы использовалось педагогическое наблюдение, беседы, опрос, тестирование, экспертная оценка, что позволяло отследить динамику уровня сформированности профессионального самоопределения школьников в информационно-образовательной среде моногорода [10]. На подготовительном этапе педагогического эксперимента в группу с низким уровнем сформированности профессионального самоопределения в информационно-образовательной среде моногорода входило 27,6 % школьников, на деятельностном этапе – 15,4 %, на оценочном – 5,3 % участников экспериментальной работы. Данная группа в ходе педагогического эксперимента сократилась на 22,3 %. Группу школьников со средним уровнем сформированности профессионального самоопределения в информационно-образовательной среде моногорода на подготовительном этапе составляли 36,7 %, на деятельностном этапе – 33,2 %, на оценочном этапе – 22,6 % обучающихся. В группе с высоким уровнем сформированности профессионального самоопределения школьников в информационно-образовательной среде моногорода на подготовительном этапе было 35,7 %, на деятельностном этапе – 51,4 %, на оценочном этапе – 72,1 % участников экспериментальной работы.

Увеличение количества школьников группы с высоким уровнем, снижение количества школьников в группах со средним и низким уровнями являются неопровержимым доказательством, что педагогическое сопровождение, организованное на всех этапах профессионального самоопределения школьников в информационно-образовательной среде моногорода, является условием достижения положительного результата.

Список источников

1. Монопрофильные города и градообразующие предприятия: база данных о градообразующих предприятиях и моногородах России / под ред. канд. эконом. наук И. В. Липсица. М.: Издат. дом Хроникер, 2000. С. 254–262.
2. Гранберг А. Г. Основы региональной политики. 4-е изд. М.: Издат. дом ГУ ВШЭ, 2004. 495 с.
3. Стратегия социально-экономического развития Кемеровской области – Кузбасса на период до 2035 года. URL: <https://docs.cntd.ru/document/550305101> (дата обращения: 13.01.2023).
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 287 от 31 мая 2021 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 5 июня 2021 г. № 64101). URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175848> (дата обращения: 22.08.2022).
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 732 от 12 августа 2022 г. «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» (Зарегистрирован 12 сентября 2022 № 70034). URL: <https://docs.cntd.ru/document/351729442> (дата обращения: 22.08.2022).
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 993 от 16 ноября 2022 г. «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (Зарегистрирован 22 декабря 2022 № 71764). URL: <https://docs.cntd.ru/document/1300339265> (дата обращения: 22.08.2022).
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 1014 от 23 ноября 2022 г. «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрирован 22 декабря 2022 № 71763). URL: <https://docs.cntd.ru/document/1300260903> (дата обращения: 13.01.2023).
8. Коротенков Ю. Г. Информационно-образовательная среда основной школы. М.: Академия Ай-ти, 2012. С. 30.

9. Пахомова Е. А. Становление территориальной многоуровневой системы педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2017. 49 с.
10. Белослудцева Н. В. Педагогические пути формирования готовности студентов учреждений СПО к профессиональной деятельности в условиях моногорода // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8, № 4. URL: <http://ej.soc-journal.ru> (дата обращения: 18.01.2023).

References

1. *Monoprofil'nye goroda i gradoobrazuyushchiye predpriyatiya: baza dannykh o gradoobrazuyushchikh predpriyatiyakh i monogorodakh Rossii*. Pod redaktsiyey kand. ekon. nauk I. V. Lipsitsa [Monoprofile cities and city-forming enterprises: a database of city-forming enterprises and monocities in Russia]. Ed. cand. econ. sci. I. V. Lipsits]. Moscow, Khroniker Publ., 2000. P. 254–262 (in Russian).
2. Granberg A. G. *Osnovy regional'noy politiki*. 4-ye izdaniye [Fundamentals of regional policy]. Moscow, Izdatelskiy dom GU VShE Publ., 2004. 459 p. (in Russian).
3. *Strategiya sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Kemerovskoy oblasti – Kuzbassa na period do 2035 goda* [The strategy for the socio-economic development of the Kemerovo region-Kuzbass for the period up to 2035] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/550305101> (accessed 13 January 2023)].
4. *Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii № 287 ot 31 maya 2021 goda “Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya”* (Zaregistririvan 5 iyunya 2021 g. № 64101) [The order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 287 dated May 31, 2021 “On approval of the federal state educational standard for basic general education” (Registered on June 05, 2021 No. 64101)] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175848> (accessed on August 22, 2022).
5. *Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii № 732 ot 12 avgusta, 2022 “O vnesenii izmeneniy v federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego obshchego obrazovaniya, utverzhdenyy prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 maya 2012 g. № 413”* (Zaregistririvan 12 sentyabrya 2022 № 70034) [The order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 732 dated August 12, 2022 “On amendments to the federal state educational standard secondary education, investigative order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012 No. 413” (Registered on September 12, 2022 No. 70034) (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/351729442> (accessed 22 August, 2022).
6. *Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii № 993 ot 16 noyabrya, 2022 “Ob utverzhdenii federal'noy obrazovatel'noy programmy osnovnogo obshchego obrazovaniya”* (Zaregistririvan 22 dekabrya 2022 no 71764) [The order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 993 dated November 16, 2022 “On approval of the federal educational program of basic general education” (Registered December 22, 2022 No. 71764)] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/1300339265> (accessed 22 August 2022).
7. *Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii № 1014 ot 23 noyabrya 2022 “Ob utverzhdenii federal'noy obrazovatel'noy programmy srednego obshchego obrazovaniya* (Zaregistririvan 22 dekabrya 2022 no 71764 November 23, 2022) [The order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1014 dated November 23, 2022 “On approval of the federal educational program of secondary general education” (Registered December 22, 2022 No. 71763) (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/1300260903> (accessed 13 January 2023).
8. Korotkov Yu. G. *Informatsionno-obrazovatel'naya sreda osnovnoy shkoly* [Informational and educational environment of the primary school]. Moscow, Akademiya Ay-ti Publ., 2012. P. 30 (in Russian).
9. Pakhomova E. A. *Stanovleniye territorial'noy mnogourovnevnoy sistemiy pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayuschihsya*. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk [The formation of a territorial multi-level system of pedagogical support for professional self-determination of students. Abstract of thesis ... dr. ped. sci.]. Veliky Novgorod, 2017. 49 p. (in Russian).
10. Belosludtseva N. V. *Pedagogicheskiye puti formirovaniya gotovnosti studentov uchrezhdeniy SPO k professional'noy deyatel'nosti v usloviyakh monogoroda* [Pedagogical ways of forming the readiness of students of secondary vocational schools for professional activities in a monocity]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem – Modern studies of social issues*, 2017, vol. 8, no. 4 (in Russian). URL: <http://ej.soc-journal.ru> (accessed 18 January 2023).

Информация об авторе

Ненилин С. Н., аспирант, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634061); начальник, муниципальное казенное учреждение «Управление образованием г. Междуреченска» (пр. 50 лет Комсомола, 36а, Междуреченск, Россия, 652878).

E-mail: snenilin@yandex.ru

Information about the author

Nenilin S. N., graduate student, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634061); Head, Municipal State educational management Institution of Mezhdurechensk (pr. 50 let Komsomola, 36a, Mezhdurechensk, Russian Federation, 652878).

E-mail: snenilin@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 08.06.2023; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 08.06.2023; accepted for publication 04.09.2023

Научная статья

УДК 374:377.4

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-17-26>

Предпрофессиональная подготовка школьников на платформе федерального проекта «Билет в будущее» как основа ранней профессиональной ориентации по перспективным профессиям

Екатерина Васильевна Кугутко¹, Нина Владимировна Скачкова²

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

¹ dolinacvetov14@yandex.ru

² nvs-07@mail.ru

Аннотация

В условиях происходящих глобальных геополитических трансформаций особое значение приобретает подготовка квалифицированных кадров для отраслей развивающейся и перестраивающейся в соответствии с новым технологическим укладом и потребностями цифровой российской экономики. В связи с этим важным становится привлечение молодых кадров в систему профессионального образования и создание условий для формирования кадрового потенциала уже на этапах основного общего и среднего общего образования. Для решения проблемы существующего кадрового дефицита разработан федеральный проект «Профессионалитет», одной из целей которого является популяризация и повышение престижа рабочих профессий, в том числе путем сотрудничества организаций системы среднего профессионального образования и обучающихся общеобразовательных организаций. Обеспечение эффективности такого сотрудничества предполагает наличие подготовленного педагога-наставника и разработанной программы предпрофессиональной подготовки для школьников по востребованной профессии. Примером осуществления такой помощи является реализация программы предпрофессиональной подготовки школьников по профессиональному направлению «Инженерия лесопользования и лесовосстановления». Осуществление ранней профессиональной ориентации школьников в форме предпрофессиональной подготовки обеспечивает не только информирование о номенклатуре современных и востребованных на рынке труда профессий, но и дает возможность осуществления профессиональных проб по перспективным профессиям и специальностям отраслей региональной экономики. Исследован потенциал возможностей, предоставляемых платформой федерального проекта «Билет в будущее» в рамках проекта «Успех каждого ребенка» Паспорта национального проекта «Образование» в части разработки и реализации программы ранней профессиональной ориентации школьников 6–11-х классов общеобразовательной школы по компетенции «Инженерия лесопользования и лесовосстановления».

Ключевые слова: *ранняя профессиональная ориентация, профессиональные пробы, компетенция инженерии лесопользования и лесовосстановления, программа предпрофессиональной подготовки школьников, платформа федерального проекта «Билет в будущее»*

Для цитирования: Кугутко Е. В., Скачкова Н. В. Предпрофессиональная подготовка школьников на платформе федерального проекта «Билет в будущее» как основа ранней профессиональной ориентации по перспективным профессиям // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 17–26. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-17-26>

Original article

Pre-professional training of schoolchildren on the platform of the federal project «Ticket to the Future» as a basis for early professional orientation in promising professions

Ekaterina V. Kugutko¹, Nina V. Skachkova²

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

¹ dolinacvetov14@yandex.ru

² nvs-07@mail.ru

Abstract

In the context of the ongoing global geopolitical transformations, the training of qualified personnel for industries developing and rebuilding in accordance with the new technological order and the needs of the digital Russian economy is of particular importance. In this regard, it is of particular importance to attract young personnel to the vocational education system and create conditions for the formation of human resources already at the stages of basic general and secondary general education. To solve the problem of the existing personnel shortage, the Federal project «Professionalism» has been developed, one of the goals of which is to popularize and increase the prestige of working professions, including through cooperation between organizations of the secondary vocational education system and students of general education organizations. Ensuring the effectiveness of such cooperation presupposes the presence of a trained teacher mentor and a developed program of pre-professional training for schoolchildren in a sought-after profession. An example of such cooperation is the implementation of the program of pre-professional training of schoolchildren in the professional direction of «Forest Management and reforestation Engineering». The implementation of early professional orientation of schoolchildren in the form of pre-professional training provides not only information about the nomenclature of modern and in-demand professions on the labor market, but also makes it possible to carry out professional tests in promising professions and specialties of regional economic sectors. The potential of the opportunities provided by the platform of the federal project «Ticket to the future» within the framework of the project «Success of every child» of the Passport of the national project «Education» in terms of the development and implementation of the program of early professional orientation of schoolchildren of grades 6-11 of secondary school in the competence «Forest management and reforestation Engineering» is investigated.

Keywords: early professional orientation, professional tests, competence of forest management and reforestation engineering, the program of pre-professional training of schoolchildren, the platform of the federal project «Ticket to the future»

For citation: Kugutko E. V., Skachkova N. V. Pre-professional training of schoolchildren on the platform of the federal project «Ticket to the Future» as a basis for early professional orientation in promising professions [Predprofessional'naya podgotovka shkol'nikov na platforme federal'nogo proekta «Bilet v budushcheye» kak osnova ranney professional'noy oriyentatsii po perspektivnym professiyam]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 17–26. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-17-26>

В условиях происходящих глобальных геополитических трансформаций особое значение приобретает подготовка квалифицированных кадров для отраслей развивающейся и перестраивающейся в соответствии с новым технологическим укладом и потребностями цифровой российской экономики. В связи с этим важным становится привлечение молодых кадров в систему профессионального образования и создание условий для формирования кадрового потенциала уже на этапах основного общего и среднего общего образования. Для решения проблемы существующего кадрового дефицита разработан федеральный проект «Профессионалитет», одной из целей которого является популяризация и повышение престижа рабочих профессий, в том числе путем сотрудничества организаций системы среднего профессионального образования и обучающихся общеобразовательных организаций. Обеспечение эффективности такого сотрудничества предполагает наличие подготовленного педагога-наставника (мастера производственного обучения) и разработанной про-

граммы предпрофессиональной подготовки для школьников по востребованной профессии. Примером осуществления такого сотрудничества является реализация программы предпрофессиональной подготовки школьников по профессиональному направлению «Инженерия лесопользования и лесовосстановления».

Многочисленные исследования и статистические данные показывают, что современные школьники в большинстве случаев не знают о том, кем они хотят стать в будущем. Более того, учащиеся не имеют представления о номенклатуре профессий не только в рамках региона, но и страны в целом. Сегодня в мире насчитывается более 400 тысяч разнообразных профессий, из которых только в промышленности существует более трех тысяч наименований [1]. Поэтому выбор профессии является одним из значимых и достаточно сложных выборов в жизни человека. Сложность объясняется тем, что в подростковом возрасте молодой человек рассуждает, опираясь на мнение и предпочтения родителей, учителей, знакомых или родственников, также он может быть основан на изучении любимых учебных дисциплин, но, к сожалению, не на реальных жизненных обстоятельствах.

Зачастую, недавние школьники, обучаясь уже в профессиональном образовательном учреждении, разочаровываются в своем выборе, понимая, что будущая профессия не принесет им удовлетворения или они с ней не справятся вовсе. По статистике, в России 60 % людей работают не по специальности, а чуть более 75 % и вовсе недовольны своей профессией [2]. Чтобы избежать такого развития событий, правильным решением было бы осуществление ранней профессиональной ориентации школьников или предпрофессиональной подготовки, в процессе которой они смогли бы не только узнать о том, какие существуют современные профессии, но и попробовать осуществить профессиональные пробы по различным специальностям отраслей региональной экономики.

Профессиональная ориентация школьников – система последовательных мероприятий, которые направлены на профессиональное самоопределение и построение индивидуальной образовательной и трудовой деятельности обучающихся в соответствии с индивидуальными особенностями. При проведении ранней профессиональной ориентации у школьников появляется возможность попробовать свои силы в различных направлениях профессиональной деятельности и сделать осознанный выбор своего трудового будущего. Возникает проблема: как обеспечить возможность школьнику реализовать свой потенциал в предстоящей жизни и в сложном мире инновационных технологий правильно выбрать свою будущую профессию?

Для решения этой серьезной и важной как для школьника и его родителей, так и для успешного устойчивого формирования будущего кадрового ресурса государства в целом создан национальный проект «Образование», призванный обеспечить условия и ресурсы для развития особо одаренных и талантливых школьников на разных уровнях подготовки, для создания благоприятных условий самореализации всех обучающихся, воспитания и поддержания у них трудовой и духовной культуры, а также формирования социальной ответственности.

К основным целям национального проекта «Образование» можно отнести:

- обеспечение качества и конкурентности образовательной и профессиональной подготовки российских обучающихся в сравнении с качеством образования ведущих стран мира;
- формирование инновационных подходов и технологий в обучении и воспитании, обеспечивающих вовлеченность обучающихся в образовательный процесс и мотивацию к освоению как фундаментальных, так и прикладных знаний и компетенций;
- обеспечение необходимых условий для развития талантливых и одаренных обучающихся;
- формирование необходимых условий для раннего развития детей, а также для эффективной ранней профессиональной ориентации обучающихся и др. [3].

Но при этом национальный проект «Образование» является сборником федеральных проектов, которые помогают комплексно решить различные задачи для достижения главной цели проекта. Один из федеральных проектов, составляющих в целом национальный проект «Образование», а

именно проект «Успех каждого ребенка», включает в себя еще один проект «Билет в будущее», который обеспечивает необходимые условия для создания и устойчивого функционирования системы ранней профессиональной ориентации по ознакомлению обучающихся 6–11-х классов с современными профессиями и профессиями будущего [4].

Актуальность проекта «Билет в будущее» крайне высока, так как созданные ранее форматы профориентационной работы со школьниками не способны в полной мере информировать обучающихся о номенклатуре современных профессий, возможностях их освоения и формирования образа своей будущей профессиональной деятельности. Запуск проекта «Билет в будущее» предусматривает создание системы профориентационных проб для обучающихся на уровне осознанности при выборе профессии, что в конечном итоге повышает эффективность ранней профессиональной ориентации школьников. Это, в свою очередь, достигается посредством решения следующих задач:

- осуществление профориентационной деятельности со школьниками с применением цифровых технологий;
- погружение школьников в квазипрофессиональную деятельность посредством осуществления профессиональных проб;
- разработка методического сопровождения и рекомендаций по построению индивидуального учебного плана на основе результатов, полученных школьниками, участвовавшими в проекте [5].

Педагогические проблемы, связанные с эффективностью самоопределения и снижением рисков ошибочного выбора будущей профессии, исследованы в работах Д. А. Парнова [6], А. В. Бесклубной [7]. Результаты этих исследований подтверждают отсутствие у большинства школьников мотивации к самостоятельному самоопределению в будущей профессии, пассивности и безынициативности в создании образа своей будущей профессиональной продуктивной трудовой деятельности. Чтобы подросток понимал, что он хочет делать после окончания школы и не терял годы жизни на поиск собственного профессионального места, меняя одну неинтересную работу на другую, важно уже заранее проинформировать обучающегося о путях поиска профессии, современных профессиях и профессиях будущего, а также дать ему возможность осуществления профессиональных проб в практической деятельности [8].

Профориентационный проект «Билет в будущее» ставит своей главной целью оказание конкретной точечной личностной помощи школьникам 6–11-х классов в выборе своей будущей профессии и обучение осуществлению осознанного выбора своей будущей профессиональной деятельности.

Определение профессиональных интересов обучающихся, формирование рекомендаций по построению индивидуальной образовательной траектории в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями в зависимости от уровня осознанности, интересов и способностей позволит определиться в направлении будущей специальности не только в профессии, но и в месте получения профессионального образования.

С 2019 г. реализация профориентационного проекта «Билет в будущее» осуществляется посредством использования электронной платформы, позволяющей проводить онлайн-диагностику и мероприятия в рамках фестиваля профессий «Билет в будущее» или в рамках профессионального маршрута «Билет в будущее». Кроме этого, модераторами платформы используется такой инструмент, как разработка рекомендаций для участников по построению индивидуального учебного плана по итогам участия в этом проекте. Профориентационный проект «Билет в будущее» предусматривает также систему подготовки педагогов-навигаторов [9].

Существенно важными среди структурных элементов проекта являются практические мероприятия, а именно профессиональные пробы. Профессиональные пробы – практико-ориентированные мероприятия, которые помогают смоделировать профессиональную среду и погрузить участников проекта в задания, связанные с реальными условиями на различных производственных (и не

только) предприятиях с использованием профессионального оборудования, тем самым способствуя осознанному выбору будущей профессии школьника.

Основываясь на последних данных Областного государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Региональный центр развития компетенций» за 2022 год, на территории Томской области в проекте приняли участие 20 муниципальных образований, было проведено более 360 профессиональных проб на базах профессиональных образовательных учреждений системы среднего профессионального образования [10].

В пробах приняли участие 2 019 школьников из 124 школ города Томска и Томской области, а также 148 педагогов-навигаторов. Реализовано 57 программ профессиональных проб по 56 профессиональным компетенциям. Всего же в целом в проекте приняли участие 3 750 школьников на всех структурных этапах.

При анализе этих данных можно отметить высокую тенденцию развития показателей. Так, за 2021 г. в 212 профессиональных пробах приняли 1 324 школьника из 20 муниципалитетов и 112 педагогов-навигаторов. Реализовано 52 программы проведения профессиональных проб по 45 профессиональным компетенциям. Все профессиональные пробы проводились в очном формате [10].

Результатом проведения профессиональных проб является:

- получение нового профессионального опыта;
- погружение в реальную профессиональную деятельность;
- практическая проверка знаний и навыков, их оценка и самооценка;
- живое общение с наставником (носителем профессиональной компетенции);
- рефлексия полученного опыта и формирование отношения к компетенции (в данном случае отрицательный результат тоже результат);
- выполнение реальной производственной задачи в условиях, приближенных к производству.

Для Томской области преобладающим направлением профессий является агропромышленный сервис, на основе этого направления создаются актуальные профессиональные пробы и соответствующие профессиональные компетенции. Среди большого разнообразия профессиональных направлений был сформирован список «Топ-5» профессиональных компетенций по Томской области, в который входят:

- веб-технология;
- медицинский социальный уход;
- поварское дело;
- сварочные технологии;
- лабораторно-химический анализ [10].

Помимо ядра профессиональных компетенций, которые вошли в проект на территории Томской области еще с 2019 г., с каждым новым годом в проект входят новые, так называемые демонстрационные компетенции. Демонстрационные компетенции вводятся для расширения профессиональных направлений и актуализации интереса школьников к ранее неизвестным профессиям. Одной из таких демонстрационных компетенций в 2022 г. стала компетенция «Инженерия лесопользования и лесовосстановления».

Лесное хозяйство, как и многие другие сферы деятельности, нуждается в инновационном научно-техническом подходе, а также в существенной модернизации, которая должна быть направлена на обновление деятельности в области лесопользования. В данном случае под модернизацией понимается не только цифровизация технического подхода в области управления лесами, но и подготовка, а также переподготовка специализированных кадров, которые должны соответствовать современным требованиям социальных и экономических условий [11].

В настоящее время для улучшенной подготовки специализированных кадров в области лесного хозяйства в рамках федерального проекта «Билет в будущее» возможно использование программы

ранней профессиональной ориентации школьников 6–11-х классов, которая определяет место и перспективы профессионального направления «Инженерия лесопользования и лесовосстановления» в современной экономике не только региона, но и страны в целом. Программа разработана автором на основе требований, предъявляемых работодателем. В содержание программы профессиональной пробы по компетенции «Инженерия лесопользования и лесовосстановления» входят:

- описание и перспективы профессионального направления;
- необходимые знания и навыки для овладения профессией;
- связь профессиональной пробы с реальностью;
- постановка задач для отработки практического навыка пользования беспилотным летательным аппаратом;
- подробная инструкция для выполнения задания;
- пошаговая инструкция для участника профессиональной пробы;
- критерии успешного выполнения задания;
- рекомендации для наставника по организации процесса выполнения задания;
- инфраструктурный лист с указанием необходимого оборудования для проведения профессиональных проб;
- экспертный лист оценки участника профессиональной пробы.

Разработка и реализация программы ранней профессиональной ориентации школьников 6–11-х классов были решены авторами на основе выявленных признаков востребованности инженерных компетенций в сфере предприятий лесного хозяйства, а также выявленных у школьников основной и старшей школы признаков заинтересованности в овладении приемами работы и использования современных беспилотных летательных аппаратов с дистанционным управлением.

Сегодня одной из востребованных специальностей на российском трудовом рынке является инженер по лесопользованию и лесовосстановлению. Он участвует в разработке и реализации мероприятий по охране и защите лесов, лесовосстановлению и лесоразведению, многоцелевому рациональному, непрерывному, неистощительному использованию лесов для удовлетворения потребностей общества в лесах, созданию, эксплуатации, реконструкции лесопарковых насаждений, повышающих их устойчивость к воздействию неблагоприятных факторов.

Леса занимают около трети площади суши, что составляет 38 млн км² [12]. Эти территории нуждаются в постоянном контроле, так как являются ядром существующей лесной экосистемы окружающего мира. Мероприятия по охране и защите леса требуют постоянного мониторинга, что невозможно без использования авиации. При этом очевидно, что использование авиации требует значительных финансовых затрат и наличия высококвалифицированных пилотов. Современные технологии позволяют производить мониторинг лесных территорий с воздуха без использования пилотируемых летательных аппаратов, что существенно снижает стоимость контроля.

Беспилотные летательные аппараты обеспечивают лесохозяйственные предприятия и природоохранные службы информацией для мониторинга о массивах растительности в труднодоступных для людей и наземной техники местах, состоянии лесных угодий, а также позволяют осуществлять контроль за возникающими очагами лесных пожаров и проведением вырубок. Аэрофотосъемка и использование беспилотных летательных аппаратов в лесных хозяйствах обеспечивают подлинность полученных сведений о состоянии лесной экосистемы и позволяют с высокой степенью вероятности прогнозировать тенденции ее развития, возникновение негативных явлений, своевременное принятие необходимых административно-организационных решений и мер по их предотвращению.

В содержание программы профессиональной пробы по компетенции «Инженерия лесопользования и лесовосстановления» включены следующие этапы проведения:

– описание профессионального направления, на основании которого обучающиеся информируются о деятельности специалиста лесного хозяйства, перспективах развития профессионального направления в регионе и стране в целом, о необходимых знаниях и навыках для овладения будущей профессией, им демонстрируется связь профессиональных проб с реальностью;

– разработка методических рекомендаций и указаний по проведению профессиональных проб, в которых содержится постановка цели и задач профессиональных проб по компетенции «Инженерия лесопользования и лесовосстановления»; подробная инструкция по выполнению задания, пошаговая инструкция для участников проб, критерии успешного выполнения задания; рекомендации для наставника по процедуре оценивания и этап саморефлексии для участников;

– инфраструктурный лист для оснащения и проведения проб, в котором указана материально-техническая база и технические характеристики приборов/инструментов;

– приложения для проведения профессиональных проб (форма отчета для участника проб, оценочный лист для экспертов и др.) [13].

На основе разработанной автором программы ранней профессиональной ориентации и паспорта программы профессиональной пробы по компетенции «Инженерия лесопользования и лесовосстановления» предусмотрено проведение для школьников профессиональной пробы с использованием современного беспилотного летательного аппарата, в соответствии с которой за 90 минут перед участниками профессиональных проб были поставлены задачи:

1. С помощью беспилотного летательного аппарата представить полную картину о состоянии леса на момент проведения мониторинга:

– выявить несанкционированную деятельность, включая незаконную вырубку деревьев с фото- и видеотекстовой фиксацией нарушения и определение точных координат места;

– проверить результативность мер, предпринятых для лесовосстановления;

– определить место и площадь пожара.

2. Продемонстрировать итоговый результат, продукт. Разместить отчет в электронном виде в заданной папке.

Процедура проведения профессиональной пробы включает проведение инструктажа по технике безопасности, по работе с беспилотным летательным аппаратом, предоставление участнику пошаговой инструкции, закрепление за каждым участником наставника. Работа каждого участника оценивалась по балльной системе с заполнением экспертной оценочной ведомости, по окончании проведения профессиональной пробы результаты выдаются участнику. На этапе саморефлексии участники заполняли анкету, представленную в таблице.

Вопросы для саморефлексии

1. На занятии я работал...	активно	пассивно
2. Своей работой я...	доволен	не доволен
3. Занятие показалось мне...	интересным	скучным
4. За время работы я...	не устал	устал
5. Мое настроение...	улучшилось	ухудшилось
6. Материал мне был...	полезен	бесполезен
7. Мое мнение	Участник выражает свою оценку полученной квазиинженерной компетенции и перспектив ее наращивания в дальнейшем	

Так как компетенция является презентационной лишь с 2022 г., в профессиональных пробах по этому направлению приняло участие сравнительно небольшое количество участников. На основании ответов на вопросы на этапе саморефлексии можно сделать вывод о том, что всем участникам профессиональных проб занятие показалось интересным, 80 % участников работали активно и до-

вольны своей работой. Только один участник за время проведения работы устал, но не физически, а психологически, так как для него работа с беспилотным летательным аппаратом была связана со стрессовой ситуацией (страх повредить БЛА). В процессе проведения проб информационный материал был полезен для всех участников.

Профориентационная работа со школьниками и предпрофессиональная подготовка обучающихся в условиях геополитических, экономических и цифровых трансформаций современного мира приобретают все большее значение. Процесс современной профессиональной подготовки должен основываться на создании условий для инициации самостоятельных действий обучающихся, получении личного практического опыта и стремлении к самообразованию. Так, например, в работах А. А. Сомкина указана необходимость «переакцентуации образования с привычного приоритета получения готовых знаний к деятельному их приобретению, т. е. к раскрытию фундаментального познавательного потенциала личности сообразно ее культурным и психофизиологическим особенностям» [14].

Федеральный проект «Билет в будущее» имеет большую значимость для регионов страны, в том числе и для Томской области. Благодаря этому проекту школьники знакомятся с профессиями, которые актуальны для нашего региона, востребованы в развивающихся отраслях экономики Томска и Томской области, тем самым проект позволяет снизить отток будущих профессиональных кадров из нашего региона. А для педагогов-исследователей появляется огромное пространство для выявления востребованных современным технологическим укладом компетенций, прежде всего инженерных, и разработки системы образовательных мероприятий, ориентированных на раннюю профессионализацию школьников, эффективность которой обеспечивается платформой федерального проекта «Билет в будущее».

Список источников

1. Работа России / Работа для всех / Популярные вакансии / Крупнейшие работодатели. URL: <https://trudvsem.ru/articles> (дата обращения: 27.02.2023).
2. Информационное агентство РИА Новости: Почти 60 % россиян работают не по специальности // Росстат. URL: <https://ria.ru/20120813/722231749.html> (дата обращения: 24.02.2023).
3. Национальные проекты России / Образование / Проект «Билет в будущее». URL: <https://xn--80aarpemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/news/proekt-bilet-v-budushchee-po-proforientatsii-shkolnikov-okhvatil-vsyu-stranu> (дата обращения: 14.12.2022).
4. Билет в твоё будущее / Каталог профориентационных проектов. URL: <https://bvbinfo.ru/for-teachers> (дата обращения: 27.02.2023).
5. Минпросвещения России / В профориентационном проекте «Билет в будущее» появились новые программы. URL: <https://edu.gov.ru/press/5751/v-proforientacionnom-proekte-bilet-v-budushee-poyavilis-novye-programmy/> (дата обращения: 24.12.2022).
6. Парнов Д. А. Выпускник выбирает профессию. Программа «Моя будущая профессия и карьера» // Социальная педагогика. 2014. № 3. С. 67–74.
7. Бесклубная А. В. Особенности профессионального самоопределения современных старшеклассников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2011. Т. 13, № 2–4. С. 768–770.
8. Онипко А. А. Проблемы самоопределения старшеклассников при выборе профессии // Известия Уральского гос. ун-та: Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2011. Т. 92, № 3. С. 191–200.
9. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 23 сентября 2019 г. N Р-97 «Об утверждении методических рекомендаций о реализации проекта “Билет в будущее” в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка». URL: <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-23.09.2019-N-R-97/> (дата обращения 10.12.2022).
10. Реализация национальных проектов в системе профессионального образования Томской области (2019/2020/2021/2022/). Реализация проекта по ранней профессиональной ориентации учащихся 6–11 классов общеобразовательных организаций «Билет в будущее» в 2022 г. в Томской области. URL: https://rcrpk.ru/images/PDF/Сборник_НацПроекты_2022_финальная_верстка_25_11_22.pdf (дата обращения 23.01.2023).

11. Колесник В. Г., Синятуллина Л. Х. Система государственного управления лесным комплексом: Текущая ситуация и основные проблемы // Вопросы государственного и муниципального управления. 2017. № 1. С. 129–148.
12. Быковский В. К. Правовые и организационные основы государственного управления лесами: учебник и практикум для СПО. М.: Юрайт, 2016. 254 с.
13. Скуднева О. В. Беспилотные летательные аппараты в системе лесного хозяйства России // Известия высших учебных заведений. Лесной журнал. 2014. № 6. С. 150–154.
14. Сомкин А. А. Личностно ориентированный подход в системе современного гуманитарного образования: от монолога к диалогической модели обучения // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 3. С. 9–26.

References

1. *Rabota Rossii / Rabota dlya vseh / Populyarnye vakansii / Krupneyshiye rabotodateli* [Jobs in Russia / Jobs for everyone / Popular jobs / The largest employers] (in Russian). URL: <https://trudvsem.ru/articles> (accessed 27 February 2023).
2. *Informatsionnoye agentsvo RIA Novosti: Pochti 60 % rossiyan rabotaut ne po spetsial'nosti – Rosstat* [RIA Novosti News Agency: Almost 60 % of Russians do not work in their specialty – Rosstat] (in Russian). URL: <https://ria.ru/20120813/722231749.html> (accessed 24 February 2023).
3. *Natsional'nye proekty Rossii / Obrazovaniye / Proekt «Bilet v budushcheye»* [National projects of Russia / Education / Project «Ticket to the future»] (in Russian). URL: <https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/news/proekt-bilet-v-budushchee-po-proforientatsii-shkolnikov-okhvatil-vsyu-stranu> (accessed 14 December 2022).
4. *Bilet v tvoye budushcheye / Katalog proforientatsionnykh proyektov* [Ticket to your future / Directory of career guidance projects] (in Russian). URL: <https://bvbinfo.ru/for-teachers> (accessed 02 June 2023).
5. *Minprosveshcheniye Rossii / V proforientatsionnom proekte «Bilet v budushcheye» poyavilis' novye programmy* [Ministry of Education of Russia / New programs have appeared in the career guidance project «Ticket to the future»] (in Russian). URL: <https://edu.gov.ru/press/5751/v-proforientatsionnom-proekte-bilet-v-budushchee-poyavilis-novye-programmy/> (accessed 24 December 2022).
6. Parnov D. A. Vypusknik vybirayet professiyu. Programma «Moya budushchaya professiya i kar'era» [The graduate chooses a profession. The program «My future profession and career»]. *Sotsial'naya pedagogika*, 2014, no. 3, pp. 67–74 (in Russian).
7. Besklubnaya A. V. Osobennosti professional'nogo samoopredeleniya sovremennykh starsheklassnikov [Features of professional self-determination of modern high school students]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskiye nauki – Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences*, 2011, vol. 13, no. 2–4, pp. 768–770 (in Russian).
8. Onipko A. A. Problemy samoopredeleniya starshtklassnikov pri vybore professii [Problems of self-determination of high school students when choosing a profession]. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta: Seriya 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'nury – Proceedings of the Ural State University: Series 1: Problems of education, science and culture*, 2011, vol. 92, no. 3, pp. 191–200 (in Russian).
9. *Rasporyazheniye Ministerstva prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii ot 23 sentyabrya 2019 g. N P-97 «Ob utverzhdenii metodicheskikh rekomendatsiy o realizatsii proekta «Bilet v budushcheye» v ramkakh federal'nogo proekta «Uspekh kazhdogo rebenka»* [Ministry of Education of the Russian Federation: Order of September 23, 2019 NP-97 on approval of methodological recommendations on the implementation of the project «Ticket to the future» within the framework of the federal project «Success of every child»] (in Russian). URL: <https://rulings.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-23.09.2019-N-R-97/> (accessed 10 December 2022).
10. *Realizatsiya natsional'nykh proyektov v sisteme professional'nogo obrazovaniya Tomskoy oblasti (2019/2020/2021/2022/). Realizatsiya proekta po ranney professional'noy oriyentatsii uchashchikhsya 6–11 klassov obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy «Bilet v budushcheye» v 2022 g. v Tomskoy oblasti* [Implementation of national projects in the vocational education system of the Tomsk region 2019/2020/2021/2022/ Implementation of the project on early vocational guidance of students of grades 6–11 of general education organizations «Ticket to the future» in 2022 in the Tomsk region] (in Russian). URL: https://rcrpkr.ru/images/PDF/Сборник_НацПроекты_2022_финальная_верстка_25_11_22.pdf (accessed 11 March 2023).
11. Kolesnik V. G., Sinyatullina L. Kh. Sistema gosudarstvennogo upravleniya lesnym kompleksom: Tekushchaya situatsiya i osnovnye problemy [The system of state management of the forest complex: The current situation and the main problems]. *Voprosy gosudarsnvennogo i munitsipal'nogo upravleniya – Public Administration Issues*, 2017, no. 1, pp. 129–148 (in Russian).

12. Bykovsky V. K. *Pravovye i organizatsionnye osnovy gosudarstvennogo upravleniya lesami: uchebnik i praktikum dlya SPO* [Legal and organizational foundations of state forest management: textbook and workshop for SVE]. Moscow, Urayt Publ., 2016. 254 p. (in Russian).
13. Skudneva O. V. *Bespilotnye letatel'nye apparaty v sisteme lesnogo khozyaysntva Rossii* [Unmanned aerial vehicles in the Russian forestry system]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Lesnoy zhurnal – Bulletin of Higher Educational Institutions. Russian Forestry Journal*, 2014, no. 6, pp. 69–76 (in Russian).
14. Somkin A. A. *Lichnostno oriyentirovanny podkhod v sisteme sovremennogo gumanitarnogo obrazovaniya: ot monologizma k dialogicheskoy modeli obucheniya* [A personality-oriented approach in the system of modern humanities education: from monologism to a dialogic learning model]. *Obrazovaniye i nauka – Education and science*, 2019, vol. 21, no. 3, pp. 9–26 (in Russian).

Информация об авторах

Кугутко Е. В., магистрант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: dolinacvetov14@yandex.ru

Скачкова Н. В., доцент, кандидат педагогических наук, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: nvs-07@mail.ru

Information about the authors

Kugutko E. V., Master's Degree Student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: dolinacvetov14@yandex.ru

Skachkova N. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: nvs-07@mail.ru

Статья поступила в редакцию 11.03.2023; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 11.03.2023; accepted for publication 04.09.2023

Научная статья

УДК 377.5

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-27-35>

Модель интеграционно-образовательного кластера в системе среднего медицинского профессионального образования Томской области

Татьяна Юрьевна Ложкина¹, Татьяна Александровна Калянова²

^{1,2} Томский базовый медицинский колледж, Томск, Россия

¹ lozhkina.tatyana@tbmc.ru

² kalyanova.tatyana@tbmc.ru

Аннотация

Кластерный подход в современном российском образовании является актуальнейшей тенденцией развития последнего десятилетия. Идет разработка теоретических и методологических оснований, формирование методологического инструментария и условий повышения эффективности этого процесса. Представлено исследование по проблеме использования кластерного подхода для решения актуальной профессионально-образовательной и социально-экономической задачи квалифицированной подготовки и закрепления на рабочем месте среднего медицинского персонала для крайне отдаленных населенных пунктов от областного центра, а именно: северо-западная точка Томской области – г. Стрежевой, а также самые удаленные от г. Томска населенные пункты – с. Александровское и г. Кедровый. Цель публикации – теоретическое обоснование использования кластерного подхода в системе среднего профессионального медицинского образования Томской области, описание первичных результатов создания и апробации и рекомендации к применению в других регионах. Исследование включало теоретические и эмпирические методы исследования. Проведено теоретическое уточнение понятия «Интеграционно-образовательный кластер» в системе СПО, показаны теоретические аспекты реализации приоритетных тенденций государственной политики в сфере профессионального образования, реализована модель интеграционно-образовательного кластера системы среднего медицинского профессионального образования Томской области «Здравоохранение». Системообразующим элементом кластера является Томский базовый медицинский колледж (ТБМК).

Ключевые слова: интеграция, интеграционно-образовательный кластер, субъект кластеризации, среднее медицинское профессиональное образование, кластерный подход

Для цитирования: Ложкина Т. Ю., Калянова Т. А. Модель интеграционно-образовательного кластера в системе среднего медицинского профессионального образования Томской области // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 27–35. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-27-35>

Original article

The model of the integration-educational cluster in the system of secondary medical professional education of the Tomsk region

Tatiana Yu. Lozhkina¹, Tatiyana A. Kalyanova²

^{1,2} Tomsk Basic Medical College, Tomsk, Russian Federation

¹ lozhkina.tatyana@tbmc.ru

² kalyanova.tatyana@tbmc.ru

Abstract

The cluster approach in modern Russian education is the most relevant development trend of the last decade. Theoretical and methodological foundations are being developed, methodological tools and condi-

tions for improving the efficiency of this process are being formed. The article presents a study on the problem of using a cluster approach to solve the urgent vocational, educational and socio-economic task of qualified training and securing in the workplace of secondary medical personnel for extremely remote settlements from the regional center, such as the extreme northwestern point of the Tomsk region – Strezhevoye, as well as the most remote from Tomsk settlement the points are the village of Alexandrovskoye and the town of Kedrovyy. The purpose of the publication is a theoretical justification of the use of the cluster approach in the system of secondary professional medical education in the Tomsk region, a description of the primary results of creation and testing and recommendations for use in other regions. The study included theoretical and empirical research methods. A theoretical clarification of the concept of “Integration and educational cluster” in the system of secondary vocational education is carried out, theoretical aspects of the implementation of priority trends of state policy in the field of vocational education are shown, a model of the integration and educational cluster of the system of secondary medical vocational education of the Tomsk region “Healthcare” is implemented. The backbone element of the cluster is the Tomsk Basic Medical College (hereinafter – TBMC).

Keywords: *integration, integration and educational cluster, subject of clustering, secondary medical professional education, cluster approach*

For citation: Lozhkina T. Yu., Kalyanova T. A. The model of the integration-educational cluster in the system of secondary medical professional education of the Tomsk region [Model' integratsionno-obrazovatel'nogo klastera v sisteme srednego meditsinskogo professional'nogo obrazovaniya Tomskoy oblasti]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 27–35. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-27-35>

Современная социально-экономическая ситуация в Российской Федерации характеризуется новым витком развития экономики, технологий, изменений рынка труда. Для реализации стратегической задачи Российской Федерации войти в пятерку ведущих экономик мира необходимо обеспечить интеграцию российского образования в международное пространство. В этом контексте система среднего профессионального образования определена одним из ведущих субъектов интеграции, отвечающей за подготовку качественных специалистов среднего звена для российской экономики. В этой связи возникает необходимость трансформации системы среднего профессионального образования под задачи новой российской экономики.

Идеи интеграции и кластера органично вписались в социокультурные механизмы развития общества с учетом экономических и социологических парадигмальных ориентиров (приоритетов и ценностей). Понятие кластера, ставшего смысловой основой кластерной политики и кластерного подхода, было разработано в трудах американского экономиста М. Портера, автора теории конкурентных преимуществ стран в конце XX в. Термин «кластер» – «группа географически соседствующих взаимосвязанных компаний и связанных с ними организаций, действующих в определенной сфере и характеризующихся общностью деятельности и взаимодополняющих друг друга [1].

Статья написана на основе теоретического анализа источниковой базы (книги, научные статьи, монографии). Эксперимент создания интеграционно-образовательного кластера системы среднего медицинского профессионального образования Томской области «Здравоохранение» был начат в 2020 г. и находится на этапе реализации.

Специфика интегративных процессов в образовании такова, что одним из самых действенных механизмов интеграции является создание многопрофильных и многофункциональных комплексов, которые можно обозначить как интеграционно-образовательные кластеры. Как показывает практика, такие интегративные кластеры формируются с различными целями, функциональными потенциалами и могут включать не только образовательные учреждения.

В сфере образования процесс интеграции связывают с такими категориями, как единица интеграции, специфика управления, модель управленческой деятельности, и это является основой интеграционного подхода. Кластерный же подход имеет тесную взаимосвязь с ресурсным. Процесс кла-

стеризации охватывает разные виды ресурсов: информационно-содержательные, кадровые, структурно-управленческие, учебно-материальные и другие.

Соединение новой ресурсной организации субъектов со спецификой кластерного управления может обеспечить повышение эффективности взаимодействия. Мы поддерживаем мнение теоретиков и практиков кластерной политики в том, что «образование кластеров выражает в определенной мере возможность сохранения гуманитарно-гуманистической доминанты в образовании, потому, скорее, это объективная данность, особо ценна в кластере возможность взаимной ресурсной поддержки его участников, а также создание структур внутри кластера на различных уровнях интеграции: эмпирическом, теоретическом, методологическом» [2].

Целевые ориентиры каждого образовательного кластера определяет головной элемент, вокруг которого и происходит дальнейшее объединение. Изучение теоретических источников и анализ практики показали, что в роли таковых ранее рассматривались только исследовательские институты, инновационные центры, университеты, институты повышения квалификации педагогов и др. [3].

Так, например, в своих работах Р. Тиман дает определение образовательному кластеру, рассматривая его как систему «взаимосвязанных университетов, специализированных школ и научно-исследовательских организаций, которая позволяет участникам кластера объединить свою деятельность и ресурсы в целях продвижения образовательных услуг на мировом рынке» [4].

Н. А. Корчагина уже рассматривает и другие образовательные организации в качестве головного кластера. Им может стать и «группа учебных заведений, локализованных на одной территории, формирующих в качестве конечного продукта образовательную услугу, конкурирующих и взаимодействующих между собой и имеющих вокруг поставщиков необходимых факторов производства, оборудования, специализированных услуг, инфраструктуры, научно-исследовательских институтов, при этом усиливающих конкурентные преимущества друг друга» [5, с. 7].

Т. Ю. Ковалева, обобщая возможных субъектов и систему их взаимосвязи, дает следующее теоретическое обобщение: «Субъектный состав образовательных кластеров должен состоять из образовательных учреждений, научно-исследовательских институтов и лабораторий, предприятий-работодателей и бизнес-структур, заинтересованных в реализации инноваций на коллективной основе, органов государственной власти, поставщиков различных ресурсов и услуг (финансовых, маркетинговых, консалтинговых и т. д.). При этом ядро кластера должно быть сформировано образовательными, научно-исследовательскими учреждениями, а также инновационными предприятиями, заинтересованными в реализации совместных кластерных проектов в определенной отрасли» [6].

По мнению экономистов и политиков, кластер можно рассматривать как средство развития и повышения конкурентоспособности регионов и территорий, механизм установления конструктивных отношений между органами власти, образовательными, исследовательскими учреждениями и предприятиями. «Кластерный подход коренным образом меняет содержание региональной и промышленной политики, поскольку усилия органов власти направляются на развитие системы взаимоотношений между хозяйствующими субъектами и государственными институтами» [7, с. 3].

Понятие образовательного кластера также рассматривается в работах Н. М. Большаковой, Л. А. Гурьевой и многих других [8]. На основе опыта создания образовательных кластеров в России А. П. Симонов и И. И. Чиннова провели типологию основных моделей образовательных кластеров, отличающихся по ориентированности на результат и рядом других параметров [9]. Ими выделены четыре базовые модели структурной организации кластеров в российском образовании:

- 1) компетентностно ориентированный;
- 2) научно-инновационный образовательный;
- 3) отраслевой образовательный;
- 4) региональный образовательный кластер (табл. 1).

Таблица 1

Модели организации образовательных кластеров (по А. П. Симонову, И. И. Чинновой)

Модель	Системообразующий (головной) элемент кластера	Ожидаемый результат
Модель структурной организации компетентностно ориентированного образовательного кластера	Головным системоформирующим ядром кластера является вуз, его научно-образовательный и инновационный потенциал. Как механизм рассматривается разработка новых образовательных программ, ориентированных на требования рынка труда. Уровень – получение профессионального образования (бакалавр, магистр, специалист)	Повышение конкурентоспособности выпускников вуза для определенного города (образовательного или административного центра) и повышение мобильности субъектов образовательного процесса
Модель структурной организации научно-инновационного образовательного кластера	В кластер объединен ряд учреждений, связанных с исследовательской и инновационной деятельностью (проектные бюро, исследовательские институты, проектные организации). Все они участвуют в профильной подготовке кадров	Субъекты объединены проектной и исследовательской деятельностью без учета географического места расположения. В группы включены как профессиональные ученые, так и студенты. Они не только совершают открытия, но и осваивают разные технологические нововведения и современные технологические ресурсы. Характерны принципиально новые знания и продукты для важнейших отраслей народного хозяйства
Модель структурной организации отраслевого образовательного кластера	Кластерообразующим центром является вуз, связанный с развитием определенной отрасли и обладающий большим потенциалом научных кадров, учебно-производственных территорий, центров освоения инновационно-образовательных процессов. Цель соединения этих партнерских структурных компонентов – практико-ориентированное обучение, максимальное погружение обучающихся в проблемы производства, управления, развития и модернизации отрасли. Базовые научные кафедры работают на предприятиях	Подготовка новых компетентных кадров для определенных отраслей экономики. Постоянное повышение квалификации субъектов образовательного процесса за счет соединения науки и практики
Модель структурной организации регионального образовательного кластера	Управленческий аспект этой модели – органы исполнительной власти. Кластеризируются научные, образовательные учреждения и производственные, научные и образовательные организации, расположенные в пределах региона. Центральное звено – вуз	Направленность на решение широкого круга проблем региона, где он создан. Имеет развитую инфраструктуру. Решает не только проблемы профессиональной подготовки, но и переподготовки, проблемы занятости и социальной занятости населения региона

Развитие рынка образовательных услуг, необходимость создания аттрактивного образа вузов, конкуренция образовательных организаций, постоянные условия модернизации отраслей можно рассматривать как основные (базовые) стимулы реализации кластерной политики в регионах. Взаимовыгодность условий часто приводит к тому, что партнерские или наставнические отношения образуются вначале на практике, а потом уже формально закрепляются органами региональной администрации.

Преимущества кластерной политики для Томской области уже рассматривались в работах А. П. Гавриловой, Л. Г. Смышляевой, Ю. В. Калинука и др. [10–13]. Развивается новая модель, сходная с моделью структурной организации регионального образовательного кластера, но имеющая специфику в практической реализации. Уже сейчас очевидны преимущества для каждого элемента спирали «бизнес – наука – государство». Особо отмечены преимущества региона, такие как повышение инвестиционной привлекательности для отечественных и зарубежных инвесторов, увеличение доли инновационной продукции в валовом региональном продукте, новые рабочие места и повышение репутации [10, с. 12].

Специфика реализации кластерной политики Томской области состоит в том, что в качестве головных элементов кластеров определены не только вузы, но и организации среднего профессионального образования с опытом инновационной и исследовательской деятельности, грантовой и конкурсной деятельности. Это было обозначено как один из ключевых механизмов развития и модернизации системы среднего профессионального образования (СПО) Томской области. Ожидаемым результатом этих процессов планируется значительное экономическое и социальное развитие региона, решение целого ряда задач муниципального уровня [10, 11]. К 2022 г. кластерными структурами объединены уже 33 колледжа и техникума региона и 9 филиалов Томской области. Успешно реализуется инновационная цепочка «образование – технологии – производство», в связи с чем можно говорить о разработке новой модели регионального кластера, который отличается такими характеристиками, как цели и субъекты кластеризации, ожидаемые результаты. Данная модель может быть обозначена как модель структурно-управленческой организации регионального интеграционно-образовательного кластера [12, 13].

Специфика такой модели наиболее ярко проявлена в интеграционно-образовательном кластере системы среднего медицинского профессионального образования Томской области «Здравоохранение». Системообразующим элементом кластера стал Томский базовый медицинский колледж (ТБМК). Являясь старейшей образовательной организацией системы профессионального образования региона, основанный в 1878 г., в настоящее время ТБМК неоднократно был отмечен знаком «100 лучших образовательных организаций Российской Федерации». В 2019 г. медицинский колледж стал победителем конкурсного отбора среди образовательных организаций России на предоставление грантовой поддержки Министерства образования Российской Федерации на создание пяти мастерских по актуальным и востребованным компетенциям. В результате была создана современная образовательная среда для подготовки будущих медицинских специалистов. В колледже обучается более 1 700 студентов и более 3 500 слушателей программ дополнительного профессионального образования. В колледже трудятся 96 преподавателей, среди них кандидаты медицинских и педагогических наук (7 чел.), лауреаты премии Томской области в сфере науки, образования, культуры и здравоохранения (17 чел.), победители и призеры региональных конкурсов профессионального мастерства «Педагог года», «Мастер года». Под их руководством студенты активно принимают участие в профессиональных конкурсах, исследовательских, проектных и творческих мероприятиях, становятся победителями и призерами. Колледж организует подготовку специалистов со средним медицинским образованием по укрупненной группе «Здравоохранение», а также осуществляет повышение квалификации и переподготовку работающих специалистов. Кластер объединил профессиональные образовательные организации, представителей работодателей, органы государственной власти Томской области и общеобразовательные организации.

Целью создания интеграционно-образовательного кластера системы среднего медицинского профессионального образования Томской области «Здравоохранение» (приказ департамента профессионального образования № 465 от 26.10.2020) является квалифицированная подготовка и закрепление на рабочем месте среднего медицинского персонала для крайне отдаленных населенных пунктов от областного центра, таких как крайняя северо-западная точка Томской области – г. Стре-

жевой, а также самых удаленных от г. Томска населенных пунктов – с. Александровское и г. Кедровый. Географические, природно-климатические, а также социально-экономические условия этих территорий затрудняют доступность до областного центра. С этим связан низкий процент школьников, поступающих в средние профессиональные образовательные организации, расположенные в городе Томске.

Анализ контингента, обучающегося в Томском базовом медицинском колледже, наглядно демонстрирует ситуацию с низкой численностью студентов из вышеперечисленных территорий. Всего обучаются из данных территорий 12 студентов, из них из г. Стрежевого – 1, с. Александровское – 6, из г. Кедровый – 5. После окончания колледжа большая часть молодежи предпочитает оставаться в областном центре, где значительно больше возможностей для трудоустройства в медицинские организации. Тем самым преобладание городской урбанизации обуславливает образование кадрового дефицита средних медицинских работников в северных муниципальных больницах. Особенно остро наблюдается кадровый дефицит в ОГАУЗ «Стрежевская городская больница».

Ожидаемый результат – решение проблемы по обеспечению медицинскими кадрами Стрежевской городской больницы. Возникла идея использовать интеграцию, т. е. объединить все виды ресурсов и организовать подготовку средних медицинских работников в г. Стрежевом в отсутствие средней медицинской профессиональной образовательной организации в городе.

Такая форма похожа на определение этой категории Н. И. Вахрушевой: «система географически соседствующих взаимосвязанных образовательных учреждений и компаний различных организационно-правовых форм (образовательные заведения, органы государственного управления, бизнес, инфраструктурные компании), функционирующих в образовательной сфере на определенной территории (город, регион) и взаимодополняющих друг друга, тем самым определяя образ и уровень „образованности“ человека с целью формирования определенного экономического и социального эффекта в обществе» [2, с. 3] .

В интеграционно-образовательный кластер среднего медицинского образования вошли следующие организации:

- Томский базовый медицинский колледж (головной элемент);
- Департамент профессионального образования Томской области;
- Городская администрация г. Стрежевого;
- Стрежевской филиал Томского промышленно-гуманитарного колледжа (СФ ОГБПОУ «ТПГК»);
- Стрежевская городская больница;
- Нижневартовский медицинский колледж.

В первую очередь на обучение пошли уже работающие в больнице лица, которые не имели среднего медицинского образования. Студентов отличал высокий уровень мотивации к обучению, так как они уже работают в здравоохранении и представляют свою будущую профессию. Кроме того, факт обучения в родном городе, без отрыва от привычного жизненного уклада, также оказывал свое положительное влияние на мотивацию к получению среднего профессионального образования. Еще одним положительным аспектом данной формы кластерной интеграции может служить факт заключения договоров на целевое обучение между студентами и городской больницей г. Стрежевого.

Социальный эффект от деятельности интеграционного кластера получает самая отдаленная территория в лице администрации г. Стрежевого и его жителей, так как решается социальная задача – повышение качества и доступности медицинской помощи жителям города за счет ликвидации кадрового дефицита средних медицинских работников, а также снижение социального напряжения среди населения в связи с диверсификацией направлений подготовки для молодежи.

В рамках деятельности интеграционного кластера у каждого участника была определена задача, сроки, результат. Для двух основных субъектов интеграции, ТБМК и больницы города Стрежевого, был обозначен общий интеграционный результат – целевое трудоустройство по окончании колледжа не менее 100 % от выпуска. Кроме этого, для участников интеграционного кластера опре-

делен общий интеграционный результат от совместной интеграции – целевое трудоустройство в городскую больницу. Ресурсное обеспечение было организовано следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

*Распределение базовых функций ресурсного участия субъектов
образовательно-интеграционного кластера «Здоровье»*

№	Ресурсный элемент участия	Кластерный субъект
1	Управленческая поддержка и координация работы	Департамент профессионального образования Томской области; ТБМК
2	Создание нормативной документации	ТБМК
3	Разработка образовательных программ	ТБМК
4	Кадровый резерв преподавателей	ТБМК; СФ ОГБПОУ «ТПГК»; Стрежевская городская больница»; Нижневартковский медицинский колледж
5	Учебные кабинеты/кабинеты практической подготовки	СФ ОГБПОУ «ТПГК»; Нижневартковский медицинский колледж; Стрежевская городская больница
6	База прохождения практики	Стрежевская городская больница

В настоящее время в рамках интеграционно-кластерного объединения обучаются 77 студентов. Обучение проводится по самой востребованной специальности – «сестринское дело». Для удобства обучающихся и партнеров обучение организовано по очно-заочной (вечерней) форме обучения. Это позволяет работающим не терять доход во время обучения. Для участников кластера вечернее время подготовки также оптимально приемлемо, так как позволяет решать задачи интеграционно-кластерной подготовки без ущерба от основного вида деятельности (табл. 3).

Таблица 3

*Результаты опроса студентов образовательно-интеграционного кластера «Здравоохранение»,
обучающихся в г. Стрежевом*

№	Показатель	%
1	Удовлетворенность процессом профессионального обучения	99,6
2	Качественная успеваемость студентов	78,6
3	Перспектива трудоустройства по полученной специальности	100

Эффективный результат доказывает, что современный этап кластерной политики в России не связан только с производством и экономикой. Процессы «распространяются в различные социальные практики, которые до недавнего времени не рассматривались в русле кластерного подхода» [14, с. 59].

Поэтому можно согласиться с мнением С. Э. Савзихановой, что «переход к инновационному типу развития страны подразумевает формирование новых центров экономического роста, создание условий для объединения и более продуктивного взаимодействия научного, образовательного и производственного потенциалов, результатом которого может стать повышение конкурентоспособности предприятий, научно-исследовательских и образовательных организаций» [15, с.1]. Но наш эксперимент показал, что образовательные кластеры способны решать куда более широкий круг задач, не только экономических, но и социальных.

Таким образом, модель интеграционно-образовательного кластера системы среднего медицинского профессионального образования успешно проходит апробацию, может быть тиражирована и адаптирована для любой отрасли экономики, которая испытывает существенный дефицит квалифицированных специалистов.

Список источников

1. Портер М. Конкуренция / пер. с англ. М.: Вильямс, 2005. 608 с.
2. Вахрушева Н. И. Образовательный кластер как форма инновационного развития региона // Вестник Владивостокского гос. ун-та экономики и сервиса. 2014. № 5. С. 5–8. URL: <https://ug.ru/klasternyj-podhod-v-integraczii/> (дата обращения: 23.11.2022).

3. Шарай Н. Кластерный подход в интеграции // Учительская газета. URL: <https://ug.ru/klasternyj-podhod-v-integraczii/> (дата обращения: 23.11.2022).
4. Tieman R. Education clusters: Universities use reforms to remove barriers // Financial Times. 2009. December URL: <http://www.ft.com/cms/s/0/93558644-e90f-11de-a756-00144feab49a.html#axzz32LThUxTe> (дата обращения: 07.12.2022).
5. Корчагина Н. А. Концептуальные основы реализации кластерной политики на территории российских регионов // Научные ведомости. 2009. № 15 (70). С. 5–13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-realizatsii-klasternoy-politiki-na-territorii-rossijskih-regionov-1/viewer> (дата обращения: 05.07.2022).
6. Ковалева Т. Ю. Сравнительный анализ трактовок и моделей формирования образовательных кластеров // Вестник УРФУ. Серия: Экономика и управление. 2014. № 4. С. 155–163.
7. Марков Л. С. Теоретико-методологические основы кластерного подхода. Новосибирск: ИЭОПП СО РАН, 2015. 300 с.
8. Кластеризация в современном образовании: методология и практика / Н. М. Большаков, В. В. Жиделева, Л. А. Гурьева, Е. А. Рауш; науч. рук. Н. М. Большаков. СПб.: СПбГЛТУ, 2016. 200 с.
9. Симонов А. В., Чиннова И. И. Типология структурной организации образовательных кластеров // Инновации в образовании. Декабрь 2013. № 12. С. 46–57.
10. Гаврилова А. П. Кластерный подход на примере Томской области // Тарифное регулирование и экспертиза. 2018. № 1. С. 12–13.
11. Калинин Ю. В., Смышляева Л. Г., Матвеев Д. М. Проектирование изменений в системе профессионального образования региона: кластерный подход // Научно-педагогическое обозрение. 2021. Вып. 6 (40). С. 84–94.
12. Калинин Ю. В., Смышляева Л. Г. Непрерывное профессиональное развитие рабочих кадров региона в формате кластерно-сетевого взаимодействия: управленческий аспект // Педагогическое образование на Алтае. 2021. № 1. С. 115–120.
13. Смышляева Л. Г., Суханова Е. А., Грузных С. Е., Кудашкина Л. А. Развитие андрагогических практик региона: экосистемные отношения университетов и рынка труда // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 79–89.
14. Данилов С. В. Кластерный подход как методологическая основа управления инновационными процессами в системе образования // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 5. С. 42–59. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1665> (дата обращения: 05.10.2022).
15. Савзиханова С. Э. Развитие кластерных форм организации инновационно-образовательной среды макрорегиона на базе сетевых информационных технологий: концепция, модели, методы, инструментарий: автореф. дис. ... д-ра эконом. наук. Ростов н/Д, 2017. 58 с.

References

1. Porter M. *Konkurencsiya* [Competition]. Translation from English. Moscow, Vil'yams Publ., 2005. 608 p. (in Russian).
2. Vakhrusheva N. I. Obrazovatelnyy klaster kak forma innovatsionnogo razvitiya regiona [Educational cluster as a form of innovative development of the region]. *Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ehkonomiki i servisa*, 2014, no. 5, pp. 5–8 (in Russian). URL: <https://ugru/klasternyj-podhod-v-integraczii/> (accessed 23 November 2022).
3. Sharay N. Klasternyy podkhod v integratsii [Cluster approach in integration]. *Uchitel'skaya gazeta* (in Russian). URL: <https://ug.ru/klasternyj-podhod-v-integraczii/> (accessed 23 November 2022).
4. Tieman R. Education clusters: Universities use reforms to remove barriers [Education clusters: Universities use reforms to remove barriers]. *Financial Times*, 2009, December. URL: <http://www.ft.com/cms/s/0/93558644-e90f-11de-a756-00144feab49a.html#axzz32LThUxTe> (accessed 07 December 2022).
5. Korchagina N. A. Kontseptual'nye osnovy realizatsii klasternoy politiki na territorii rossiyskikh regionov [Conceptual foundations of cluster policy implementation on the territory of Russian regions]. *Nauchnye vedomosti*, 2009, no. 15 (70), pp. 5–13 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-realizatsii-klasternoy-politiki-na-territorii-rossijskih-regionov-1/viewer> (accessed 05 July 2022).
6. Kovaleva T. Yu. Sravnitel'nyy analiz traktovok i modeley formirovaniya obrazovatel'nykh klasterov [Comparative analysis of interpretations and models of formation of educational clusters]. *Vestnik URFU. Seriya: Ekonomika i upravleniye*, 2014, no. 4, pp. 155–163 (in Russian).

7. Markov L. S. *Teoretiko-metodologicheskiye osnovy klasterного podkhoda* [Theoretical and methodological foundations of the cluster approach]. Novosibirsk, IEOPP SO RAN Publ., 2015. 300 p. (in Russian).
8. Bol'shakov N. M., Zhideleva V. V., Gur'eva L. A., Raush E. A. *Klasterizatsiya v sovremennom obrazovanii: metodologiya i praktika* [Clustering in modern education: methodology and practice]. Scientific adviser N. M. Bol'shakov. Saint-Petersburg, SPbGLTU Publ., 2016. 200 p. (in Russian).
9. Simonov A. V., Chinnova I. I. Tipologiya strukturnoy organizatsii obrazovatel'nykh klasterov [Typology of the structural organization of educational clusters]. *Innovatsii v obrazovanii – Innovation in Education*, 2013, no. 12, pp. 46–57 (in Russian).
10. Gavrilova A. P. Klasterный podkhod na primere Tomskoy oblasti [Cluster approach on the example of the Tomsk region]. *Tarifnoye regulirovaniye i ekspertiza*, 2018, no. 1, pp. 12–13 (in Russian).
11. Kalinyuk Yu. V., Smyshlyayeva L. G., Matveyev D. M. Proektirovaniye izmeneniy v sisteme professional'nogo obrazovaniya regiona: klasterный podkhod [Designing changes in the system of vocational education in the region: a cluster approach]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, no. 6 (40), pp. 84–94 (in Russian).
12. Kalinyuk Yu. V., Smyshlyayeva L. G. Nepreryvnoye professional'noye razvitiye rabochikh kadrov regiona v formate klasterно-setevogo vzaimodeystviya: upravlencheskiy aspekt [Continuous professional development of workers in the region in the format of cluster-network interaction: managerial aspect]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye na Altaye*, 2021, no. 1, pp. 115–120 (in Russian).
13. Smyshlyayeva L. G., Sukhanova E. A., Gruznykh S. E., Kudashkina L. A. Razvitiye andragogicheskikh praktik regiona: ekosistemnye otnosheniya universitetov i rynka truda [The development of andragogical practices in the region: ecosystem relations of universities and the labor market]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 79–89 (in Russian).
14. Danilov S. V. Klasterный podkhod kak metodologicheskaya osnova upravleniya innovatsionnymi protsessami v sisteme obrazovaniya [Cluster approach as a methodological basis for the management of innovative processes in the education system]. *Nauchnoye obozreniye. Pedagogicheskiye nauki – Scientific Review. Pedagogical Sciences*, 2017, no. 5, pp. 42–59 (in Russian). URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1665> (accessed 05 October 2022).
15. Savzikhanova S. E. *Razvitiye klasterных form organizatsii innovatsionno-obrazovatel'noy sredy makroregiona na baze setevykh informatsionnykh tekhnologiy: kontseptsiya, modeli, metody, instrumentariy. Avtoref. dis. dokt. ekonom. nauk* [Development of cluster forms of organization of the innovation and educational environment of the macroregion on the basis of network information technologies: concept, models, methods, tools. Abstract of thesis ... doct. econ. sci.]. Rostov-on-Don, 2017. 58 p. (in Russian).

Информация об авторах

Ложкина Т. Ю., директор, Томский базовый медицинский колледж (ул. Смирнова, 44/1, Томск, Россия, 634027).
E-mail: lozhkina.tatyana@tbmc.ru

Калянова Т. А., заместитель директора, Томский базовый медицинский колледж (ул. Смирнова, 44/1, Томск, Россия, 634027).
E-mail: kalyanova.tatyana@tbmc.ru

Information about the authors

Lozhkina T. Y., director, Tomsk basic medical college (ul. Smirnova, 44/1, Tomsk, Russian Federation, 634057).
E-mail: lozhkina.tatyana@tbmc.ru.

Kalyanova T. A., assistant director, Tomsk basic medical college (ul. Smirnova, 44/1, Tomsk, Russian Federation, 634057).
E-mail: kalyanova.tatyana@tbmc.ru

Статья поступила в редакцию 13.12.2022; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 13.12.2022; accepted for publication 04.09.2023

Научная статья

УДК 37.013.32

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-36-46>

Особенности преподавания в образовательных учреждениях пенитенциарного типа

Павел Дмитриевич Курушин

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, unamepavel@mail.ru

Аннотация

Описываются особенности поведения осужденного, анализируется его личность и как длительная изоляция от общества влияет на нее. Отсутствие полноценного социального взаимодействия оказывает на психическое и когнитивное здоровье человека целый ряд негативных эффектов. Целью уголовно-исполнительного законодательства Российской Федерации является исправление и перевоспитание осужденных, а также предупреждение совершения новых преступлений. Чтобы в общество вернулся не преступник, а полноправный законопослушный гражданин, который принес бы пользу государству и обществу, необходимо приложить немало усилий сотрудникам исправительного учреждения. От уровня профессионализма и компетенции педагогов, а также духовного и нравственного состояния зависит конечный результат образовательно-воспитательной работы. Помимо высокого профессионализма, навыков и умений, педагог должен обладать определенными качествами и проявлять большое терпение и гибкость в работе с молодыми людьми в исправительной колонии. Для того чтобы проведенная воспитательная работа была результативной, необходимо применять различные педагогические технологии, современные нетрадиционные формы и методы работы. Особое внимание уделено тому, с какими трудностями сталкивается педагог, работая в неблагоприятном окружении, какие особенности впоследствии он приобретает, какие барьеры на своем пути встречает и какие условия необходимы для их успешного преодоления. Представлена специфика и общее состояние образовательного процесса в местах лишения свободы. Рассматривается совокупность проблем, решение которых возможно только при условии взаимной заинтересованности представителей отраслевой науки, педагогических коллективов учреждений исправительных колоний и руководителей учреждений пенитенциарного типа.

Ключевые слова: осужденный, обучающийся, воспитательная работа, обучение, исправление, пенитенциарная система, педагог

Для цитирования: Курушин П. Д. Особенности преподавания в образовательных учреждениях пенитенциарного типа // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 36–46. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-36-46>

Original article

Features of teaching in educational institutions of the penitentiary type

Pavel D. Kurushin

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, unamepavel@mail.ru

Abstract

The article describes the features of the convict's behavior, analyzes his personality and how long-term isolation from society affects it. The lack of full-fledged social interaction has a number of negative effects on a person's mental health. The purpose of the criminal executive legislation of Russia is the correction of convicts, as well as the prevention of the commission of new crimes. In order for a full-fledged law-abiding citizen to return to society, who would benefit the state and society, it is necessary to make a lot of efforts by the employees of the correctional institution. The final result of educational work depends on the level of competence of teachers. In addition to high professionalism, the teacher must have

certain qualities and show great patience and flexibility in working with young people in the colony. In order for the work done to be effective, it is necessary to apply various pedagogical technologies, modern non-traditional forms and methods of work. Particular attention is paid to what difficulties the teacher faces when working in an unfavorable environment, what features he subsequently acquires, what barriers he encounters on his way and what is necessary in order to overcome them. The article presents the specifics and general state of the educational process in the colony. A set of problems is considered, the solution of which is possible only under the condition of mutual interest of representatives of branch science, teaching staff of schools of correctional colonies and heads of institutions.

Keywords: convict, student, educational work, education, correction, penitentiary system, teacher

For citation: Kurushin P. D. Features of teaching in educational institutions of the penitentiary type [Osobennosti prepodavaniya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh penitentsiarnogo tipa]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 36–46. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-36-46>

Пребывание в местах лишения свободы – в своеобразном микромире со своими особенностями и стилем жизни накладывает на личность осужденного определенный отпечаток, что приводит к затруднению адаптации при возвращении к обычной жизни. Затрудненная адаптация приводит к ряду социальных проблем, которые негативным образом сказываются на поведенческих реакциях индивида, отбывшего наказание. Для осужденных характерно следующее: отсутствие собственной жизненной позиции, замкнутость, негативизм, враждебность, эмоциональная возбудимость, отстраненность от окружающего мира [1].

В этой связи главная задача пенитенциарной системы – сделать все возможное, чтобы в общество вернулся не преступник, а полноправный законопослушный гражданин, который принес бы пользу государству и обществу.

Согласно ст. 9 Уголовно-исполнительного кодекса (УИК), в качестве основного средства исправления осужденных рассматривается образовательно-воспитательная работа [2]. Цель данной работы заключается в содействии получению осужденными образования как среднего (полного) общего, так и профессионального, в зависимости от уровня подготовки отбывающего наказание, и попутной реализации воспитательного процесса, призванного скорректировать делинквентные наклонности. Указанная цель основывается на педагогических положениях А. С. Макаренко, согласно которым процесс получения образования способен благотворным образом влиять на индивида, изменять общественно нежелательные характерологические особенности и способствовать воспитанию социально значимой личности [3].

Согласно открытым данным от 2018 г., в России функционируют 283 общеобразовательные организации, 503 филиала и 302 профессиональных образовательных учреждения при исправительной системе Российской Федерации Федеральной службы исполнения наказаний России, а также 404 структурных подразделения [4].

Реализация педагогического процесса в исправительном учреждении – процесс сложный и многоаспектный, в связи с чем в нем задействованы многие работники системы исполнения наказаний – от оперативных работников и инспекторов до преподавателей образовательных организаций общего или профессионального типа. Однако основную роль в данном процессе играют педагоги и психологи указанной системы [5].

На педагогические коллективы в образовательных учреждениях пенитенциарного типа возложено решение ряда задач, схожих с задачами педагогического процесса обычного общеобразовательного учреждения. В первую очередь педагогический коллектив должен способствовать созданию благоприятной среды для физического, умственного и нравственного развития объекта педагогического процесса, прививать воспитаннику качества, необходимые для успешного функционирования в обществе.

Однако в отличие от обычных образовательных школ и других учебных учреждений, основной задачей педагогической работы в пенитенциарной системе является содействие адаптации осужденных в условиях данной системы, развитие у них способности противостоять делинквентным наклонностям; иными словами, педагогический процесс пенитенциарной системы направлен на развитие у осужденных жизненных ценностей, переориентацию нравственных ориентиров личности.

Не менее важно, чтобы и сотрудники исправительного учреждения (ИУ) были компетентны, поэтому администрация предъявляет особые требования к педагогам: должны иметь высокий уровень профессионализма для того, чтобы могли справиться с задачами образовательных учреждений пенитенциарного типа, поскольку отсутствие знаний, навыков и умений затруднит образовательно-воспитательную работу, осужденный не сможет получить психологическую и социальную поддержку в полной мере. В результате осужденный будет психологически беспомощен на фоне утраченных связей с обществом [6].

Процесс перевоспитания, без сомнения, очень сложный, довольно длительный в отличие от процесса первичного воспитания и не всегда результативный. Работа с данной категорией лиц требует от педагога не только знаний и умений, но и наличия определенных качеств: чувство такта, умение сочувствовать, сопереживать, поддержать морально в трудных жизненных ситуациях, сдерживать негативные эмоции и проявлять большое терпение и гибкость [6].

Для того чтобы проведенная воспитательная работа была результативной, необходимо применять различные педагогические технологии, современные нетрадиционные формы и методы работы, которые были бы эффективны и интересны обучающимся в ИК.

Формы педагогического воздействия разделены:

- *по объекту* (индивидуальные, групповые, массовые). Безусловно, самой эффективной формой воздействия является индивидуальная работа с осужденными, поскольку возможно более глубоко изучить личность осужденного и его индивидуальные особенности;

- *месту проведения воспитательного мероприятия*. В колониях общего и строгого режимов воспитательные мероприятия проводятся, как правило, в общежитиях и клубах. А в тюрьмах и помещениях камерного типа колоний особого режима – по камерам, что, разумеется, усложняет воспитательную работу, так как выбор методов довольно ограничен;

- *использованию методов* – лекции, беседы, упражнения, викторины, конкурсы, публичные выступления, библиотечные уроки, интеллектуально-ролевые и деловые игры, презентации, конференции, семинары.

Основные этапы работы с учащимися в пенитенциарных учреждениях [7]:

Этап диагностики

Как только осужденный прибывает в учреждение пенитенциарного типа, с ним проводится психодиагностика, призванная оценить его личностные особенности, а также мотив преступного поведения, личностные знания и умения. Большая часть осужденных имеет пробелы в образовании и педагогическую «запущенность».

Полученные результаты диагностики позволяют педагогам спланировать образовательно-воспитательную работу: определить цели и задачи, особенности взаимодействия с осужденным и пути их реализации.

Этап педагогической поддержки

Данный этап начинается с оказания помощи заключенному в адаптации в новых и непривычных для него условиях.

Большинство осужденных не способны осваивать образовательную программу в полной мере из-за отсутствия базовых знаний, поэтому важно использовать индивидуальный подход, опираясь на психологические особенности осужденного [7].

Базовые принципы этапа педагогической поддержки:

- задания должны соответствовать возможностям обучающихся;
- отсутствие негативных оценок;
- учитель должен ориентироваться на реальный уровень знаний и умений учащихся при выборе формы подачи материала.

Основная цель заключается в том, чтобы создать ситуацию успеха у осужденного. Задача педагога – помочь оступившемуся увидеть и проявить свои способности, поверить в себя, почувствовать себя победителем, за счет чего осужденный может самоутвердиться в своих глазах и глазах окружающих, таким образом дать ему толчок к саморазвитию. Воспитание самоуважения является важным шагом на пути к перевоспитанию, поскольку заставляет переосмыслить свое место и значимость в социуме [7].

Оценивается не результат выполненной работы, а ее процесс. Важным моментом является то, что учащиеся не сравниваются друг с другом, кто лучше выполнил то или иное задание, берется во внимание динамика достижений каждого обучающегося, то как он выполнил задание вчера и как справился сегодня.

Составление психолого-педагогической характеристики на каждого обучающегося-осужденного является важной частью работы педагога в образовательно-воспитательном процессе. Психолого-педагогическая характеристика активно применяется при использовании технологии личностно ориентированного обучения.

В педагогическом процессе в образовательных учреждениях пенитенциарного типа используются те же методы и технологии работы, что и в обычных учебных заведениях. Разница в том, что в учебных учреждениях пенитенциарного типа особое внимание должно уделяться индивидуальным особенностям осужденного, на основе диагностики которых педагог может определить вектор образовательно-воспитательной работы. То есть в педагогическом процессе ИУ целесообразно использовать технологию личностно ориентированного обучения. Данная технология основана на учете индивидуальных характеристик и особенностей индивида и позволяет построить учебный процесс, опираясь на интересы и склонности обучающегося [7]. Данный факт в условиях учебного учреждения пенитенциарной системы способствует вовлечению осужденного в учебный процесс, что является, как было описано выше, необходимым элементом перевоспитания и успешной социализации.

Каждый обучающийся на уроке получает дифференцированное задание, с которым он способен справиться. Работая индивидуально над тем, что для него понятно, воспринимаемо и интересно, доступно, испытывая удовлетворение от успешного выполнения поставленных перед ним задач, осужденный формирует в себе мотивацию к учению, развивает способности к обучению в целом, что благоприятным образом складывается на личностных установках, становится основой для дальнейшей продуктивной работы [7].

Таким образом, использование технологии, ориентированной на учет личностных особенностей осужденного, становится фундаментом для дальнейшего протекания педагогического процесса.

Следующим немаловажным элементом, который необходимо учитывать при построении педагогического процесса в пенитенциарной системе, является учет особенностей здоровья осужденного, в первую очередь психического и эмоционального. Говоря о пенитенциарных учреждениях, мы не можем не упомянуть о том, что в данных учреждениях не являются редкостью подопечные с выраженными нарушениями психических процессов. В данном случае педагог должен проводить работу, опираясь на рекомендации медицинского работника и психолога. Вся учебная деятельность должна строиться по четко продуманной схеме. В работе педагога полностью исключается торопливость, хаотичность и ситуации, которые могут создать острые, травмирующие проблемы [8].

Согласно педагогическим положениям, в работе с индивидами, имеющими психические отклонения, целесообразно использовать развивающий подход. Так же, как и личностно ориентирован-

ный, указанный подход не лишен индивидуальности – используя технологию развивающего обучения, педагог стимулирует линейное, постепенное развитие навыков обучающегося, опираясь на его наследственные, генетически обусловленные данные. Постепенно усложняя задачи, выставляемые перед обучающимся, педагог формирует интеграцию уже изученного в новое. Учет онтогенетических особенностей учеников позволяет педагогу подбирать для них материал, который в наибольшей степени отвечает уровню их развития. В развивающем обучении активно применяются технологии интегрированного обучения, поиска и технологии, основанные на творчестве.

Зачастую обучение в местах лишения свободы вызывает отрицательные эмоции у осужденных, поскольку длительная изоляция человека от общества негативно сказывается и на личности человека, и на его жизнедеятельности.

Согласно положениям психологии эмотивной стороны психической жизни, любое изменение в привычном укладе жизни индивида провоцирует стрессовую реакцию. По степени выраженности, длительности и направленности данные реакции различны, однако при попадании в систему пенитенциарного типа стрессовая реакция индивида, как правило, длительна. Указанный факт провоцирует негативные и неадекватные по отношению к сложившейся ситуации эмоциональные реакции – осужденный проявляет агрессию по отношению к педагогам, отказывается посещать занятия или же демонстрирует отсутствие интереса к их содержанию. Подобное поведение отрицательным образом сказывается на педагогическом процессе [9].

Вышеописанная проблема затрудняет процесс воспитательного и педагогического воздействия, решение которой кроется в поиске оптимальных педагогических мер и совершенствовании уголовно-исполнительного законодательства.

Приоритетные задачи урочной деятельности:

- обучить приемам поиска информации и работы с ней в процессе решения познавательных и практических задач различной сложности;
- развить навыки делового и личного общения;
- научить работать самостоятельно и в команде.

Проектно-исследовательская деятельность является одним из основных направлений урочной деятельности образовательного учреждения пенитенциарного типа. Она стимулирует активность и целеустремленность, формирует творческую личность, тем самым раскрывая способности каждого обучающегося в местах лишения свободы, воспитывает личность готовой к жизни на свободе в высокотехнологичном и современном мире. Одним из основных видов деятельности, вызывающим интерес осужденных, являются внеурочные мероприятия.

Задачами внеурочной работы являются:

- расширение и углубление знаний образовательной программы, умений и навыков в овладении коммуникативной деятельностью;
- стимулирование интереса учащихся к изучению предмета;
- всестороннее развитие личности, включая интеллектуальную, эмоционально-волевою и духовно-нравственную сферы;
- формирование мировоззрения;
- развитие их творческих способностей, самостоятельности, эстетичных вкусов;
- воспитание любви и уважения к людям.

Существуют следующие основные направления внеурочной деятельности в пенитенциарных учреждениях: правовое, нравственное, трудовое, физическое [10].

Целью правового направления является формирование правосознания, при осуществлении которого решаются следующие задачи: изучение прав и обязанностей осужденных как в период отбывания наказания, так и после освобождения; изучение взаимоотношений между осужденными; принятие мер по предупреждению и ликвидации конфликтов между ними.

Формы мероприятий по правовому направлению:

1) лекции и доклады – воспитывается убежденность в обязательности выполнения законов, вырабатывается привычка и потребность соблюдения всех правовых требований;

2) беседы с осужденными – привлекаются работники ИУ, сотрудники и преподаватели высших и средних учебных заведений, адвокаты, работники суда, прокуратуры (примерная тематика: «Основные права и обязанности граждан РФ», «Явка с повинной – смягчающее вину обстоятельство», «На свободу с чистой совестью» и др.);

3) вечера вопросов и ответов – проводятся не реже одного раза в квартал. Цель – снятие психологического напряжения с осужденных, предоставление осужденным квалифицированных ответов на возникшие вопросы, воспитание правовой культуры;

4) оформление уголка правовых знаний, стенной газеты, где могут помещаться специальные подборки правовых актов, отдельных статей, публикуются разъяснения по вопросам правовых знаний и т. д.;

Нравственное направление осужденных указывает на формирование общественно приемлемых ценностных установок. Нравственное воспитание осужденных осуществляется во время воспитательных мероприятий: общие собрания, лекции, диспуты, вечера вопросов и ответов, литературные вечера, читательские конференции, викторины, просмотр фильмов и телепередач, прослушивание радиолекций, постановки спектаклей нравственного содержания и т. п. [10].

Цель трудового направления – пробудить у осужденных желание трудиться. По статистике, почти каждый пятый осужденный не был занят на свободе общественно полезным делом, не имеет трудовой привычки и испытывает на производстве нравственный и физический дискомфорт, что мешает ему адаптироваться.

Основные формы трудового воспитания: трудовое соревнование; слеты передовиков производства; общественные смотры и рейды; экономические конференции; производственные собрания; вечера, посвященные разным профессиям; трудовые вахты; школа передового опыта и классы мастеров.

Трудовое соревнование является основной формой трудового воспитания осужденных и развития у них трудовой и общественной активности. Формы трудового соревнования: повышение производительности труда, выпуск продукции с первого предъявления, быстрейшее освоение новой продукции, досрочное выполнение плана, внедрение новых методов и новой технологии и т. п. Результаты должны оформляться наглядно.

Экономические конференции проводятся инженерно-техническими работниками совместно с преподавателями профессионально-технического училища. Конференции – одно из средств воспитания у осужденных любви к труду, избранной профессии, развития мышления и стремления к самообразованию.

Общественные смотры и рейды проводятся по проверке качества выпускаемой продукции, обеспечения сырьем, инструментами, техническим оснащением рабочих мест, состояния борьбы за экономию сырья и электроэнергии, внедрения новой технологии, проведения дней качества.

Производственные собрания проводятся ежемесячно. На них обсуждаются производственные вопросы. Возглавляют школы передового опыта инженерно-технические работники учреждения. Целью данных собраний является повышение трудовой активности осужденных, освоение новой техники и технологии, внедрение новых приемов труда, развитие рационализаторства и изобретательства.

В школе передового опыта и классах мастеров рассматриваются эффективные приемы и методы трудовой деятельности. Цель: обучить осужденных передовым методам труда без отрыва от производства. Для этого привлекаются передовики труда, рационализаторы, коллективы шефствующих предприятий, которые помогают осужденным повысить качество выполняемых работ, производительность труда, овладеть современным оборудованием.

Трудовые вахты проводятся в честь знаменательных дат и важных событий, целью которых является повышение производительности труда.

Работа по рационализаторству и изобретательству тесно связана с различными конкурсами. Она способствует внедрению новых передовых форм и способов производственной технологии.

Правильно организованное трудовое воспитание осужденных не только способствует повышению их трудовой активности, но и оказывает положительное влияние на их подготовку к честной трудовой жизни, повышает результативность их социализации после выхода на свободу.

В исправительных учреждениях достаточно внимания уделяется физическому направлению, которое направлено на развитие физических способностей, укрепление здоровья, формирование морально-волевых качеств осужденных [10]. В исправительных учреждениях, особенно в воспитательных колониях, имеются спортивные площадки и залы, оборудованные всем необходимым. Среди осужденных в основном культивируются игровые и силовые виды спортивных занятий, проводятся ежедневные утренние физические зарядки, спортивные соревнования на ловкость и выносливость, а также физкультурные вечера. В программу физкультурных вечеров входят показательные выступления лучших спортсменов, спортивных команд ИУ или специально приглашенных спортсменов.

При проведении внеурочной работы с осужденными в первую очередь педагог старается воздействовать на их чувства. Многие осужденные воспитывались в неблагополучных семьях, им пришлось столкнуться с тяжелыми жизненными обстоятельствами, в результате чего у большинства осужденных чувства недостаточно развиты, они будто «законсервированы». Поэтому задача педагога вызвать у учащихся-осужденных такие чувства, как сочувствие, сопереживание, сострадание, боль, гнев, радость, негодование [11].

Еще одной интересной формой внеурочной работы, вызывающей особый интерес у обучающихся в местах лишения свободы, является виртуальная экскурсия, способствующая воспитанию нравственных чувств (совесть, долг, ответственность, патриотизм), нравственного облика (терпение, милосердие), нравственной позиции (способность различать добро и зло, проявление самоотверженной любви, готовность к преодолению жизненных испытаний) и нравственного поведения (готовность служения людям и Отечеству, проявление духовной рассудительности) [12].

Все вышеописанные учебные мероприятия требуют протоколирования и документального подтверждения, и для того, чтобы выявить степень исправления осужденного, увидеть результат воспитательной работы, проводится аттестация. Для этого создается комиссия в составе педагогической службы не менее одного раза в год для каждого обучающегося.

Аттестация осужденного проводится с целью выяснения его ценностных, моральных, социальных установок и составления на основе полученных данных характерологической карты индивида. В частности, при аттестации рассматриваются вопросы общего отношения к пребыванию в учреждении пенитенциарного типа; вопросы отношения к дисциплине, принятой в учреждении отбывания наказания, соблюдения установленных правил или же негативное к ним отношение; вопросы моральных дилемм – отношение к тем, кто пострадал по вине заключенного; вопросы отношения к образовательному и воспитательному процессу. Также используются диагностические методы – тестирование на предмет личных качеств и характерологических особенностей, наблюдение за осужденным в процессе отбывания наказания, опрос постоянно находящихся рядом с ним людей [13].

Представляется вполне логичным и бесспорным, что при подобных целях и задачах, условиях работы и контингенте учеников работа педагога в пенитенциарном учреждении сопряжена со множеством трудностей. Общеизвестным является тот факт, что профессия педагога в целом является одной из наиболее эмоционально-ресурсозатратных.

Не каждый педагог может выдержать условия работы в образовательном учреждении пенитенциарного типа. Неблагоприятное окружение накладывает отпечаток на осуществление профессио-

нальной деятельности специалиста любой отрасли, особенно данный факт замечен в работе педагогов пенитенциарной системы. В результате длительной работы с осужденными у педагогов зачастую вырабатываются следующие профессионально нежелательные характеристики:

- нежелание вырабатывать в себе профессиональные свойства, способствующие продуктивной работе со специальным контингентом;
- неумение решать педагогические задачи, связанные с работой со спецконтингентом;
- неспособность испытывать удовлетворение от достигнутых в работе результатов профессиональной деятельности. Указанная характеристика основана на том, что результаты педагогического воздействия на осужденных, уровень их обученности и общей учебной подготовки низок из-за специфики образовательного процесса в пенитенциарной системе;
- неспособность к эмпатии, гуманному отношению к осужденным, включенным в педагогический процесс, игнорирование нужд заключенных и их психического и физического состояния в процессе обучения;
- неспособность к эмоциональной регуляции собственной профессиональной деятельности, что приводит к эмоциональному выгоранию, выражающемуся в апатичном отношении к своим обязанностям.

Педагогический процесс в пенитенциарном учреждении, как уже было отмечено выше, процесс трудоемкий, включающий в себя великое множество различных особенностей. Одной из них выступает невозможность преодоления внешних барьеров для профессионального развития, барьеров, основанных на средовых особенностях условий труда и коммуникации. Невозможность преодоления внешних барьеров для педагога пенитенциарного учреждения становится основой для развития барьеров внутренних, к которым, согласно В. Г. Маралову, относятся следующие элементы:

- отсутствие мотивационной составляющей и потребности в ней, выражаемое в рутинном выполнении повседневных обязанностей, лишь на уровне, достаточном для того, чтобы числиться в кадровом штате;
- несформированность идентификационных и рефлексивных механизмов, необходимых для самопознания, иными словами, незнание собственных потребностей;
- отсутствие способности к владению методами самовоспитания;
- отсутствие потребности в саморазвитии, личностном и профессиональном росте;
- отсутствие интереса к профессии в силу постигающих профессионала неудач.

Таким образом, педагогическая деятельность в пенитенциарной системе в силу своей специфики требует оказания педагогическим кадрам дополнительной помощи, а именно:

- специальной подготовки для работы со специальным контингентом;
- тренингов, направленных на формирование эмоциональной устойчивости;
- методического обеспечения для педагогов, работающих со специальным контингентом;
- системы психологической помощи педагогам пенитенциарных учебных заведений.

В настоящий момент пенитенциарная система Российской Федерации находится в стадии завершения реформационных векторов: все больше ресурсов затрачивается на выполнения основной цели – коррекции делинквентных наклонностей индивида и полноценной адаптации осужденных в обществе.

Тем не менее вопросы, связанные с организацией образовательной системы для учащихся в местах лишения свободы, требуют решения: отсутствие специально подготовленных для работы в заведениях данного типа кадров, выделяется недостаточно бюджетных средств на создание и обновление материально-технической базы.

Учебно-воспитательный процесс в ИК не будет эффективным, если не решить вышеперечисленные проблемы, а их решение возможно только при условии взаимной заинтересованности представителей отраслевой науки, педагогических коллективов училищ ИК и руководителей учреждений пенитенциарного типа.

На этой основе можно выделить ряд особенностей обучающихся в местах лишения свободы, от которых зависит качество педагогического воздействия: например, по достижении 30 лет осужденные, как правило, отказываются от дальнейшего получения образования; учебно-методические материалы в большей степени не рассчитаны на взрослого человека [14]; достаточно длительный перерыв в обучении; образовательная «запущенность», дефицит знаний, отсутствие интересов [15].

Обобщая вышеизложенное, можно говорить о следующих фундаментальных особенностях преподавания в образовательных учреждениях пенитенциарного типа:

- процесс преподавания в пенитенциарных учреждениях сопряжен с нехваткой методологических и методических материалов, способствующих процессу преподавания;
- личность педагога в пенитенциарном учреждении высокозначима, однако преподаватель указанной системы подвержен негативному влиянию рабочих факторов более других в связи с особенностями профессионального процесса.

Список источников

1. Мокрецов А. И., Новиков В. В. Личность осужденного: социальная и психологическая работа с различными категориями лиц, отбывающих наказание: учебно-метод. пособие. М.: НИИ ФСИН России, 2006. 220 с.
2. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса: Сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. Т. 5. С. 35–36.
3. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 № 1-ФЗ (ред. от 11.06.2022). URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 29.11.2022).
4. Федеральная служба исполнения наказаний: официальный сайт. URL: <http://www.fsin.su> (дата обращения: 20.11.2022).
5. Жилко Е. В. Кадровое обеспечение в пенитенциарной системе РФ (на примере ИК-27 ГУФСИН России по ПК) // Молодой ученый. 2015. № 18 (98). С. 365–367. URL: <https://moluch.ru/archive/98/20535/> (дата обращения: 30.11.2022).
6. Никитин А. Подготовка специалистов, научное обеспечение деятельности УИС – на уровень современных требований // Преступление и наказание. 2003. № 12. С. 16–18.
7. Шевченко В. В., Львова Р. Г., Слепченко М. Н. Воспитание учащихся в школе пенитенциарной системы // Психолого-педагогические традиции и инновации в современном образовательном пространстве: сб. науч. тр. по материалам Междунар. научно-практ. конф. 20 марта 2020 г. Белгород: ООО «Агентство перспективных научных исследований» (АПНИ), 2020. URL: <https://apni.ru/article/532-vospitanie-uchashchikhsya-v-shkole-penitents> (дата обращения: 21.11.2022).
8. Васильева К. К. Концепция системного воспитательного воздействия на осужденного и его ресоциализации (опыт исправительных учреждений Кировской области) // Человек: преступление и наказание. 2020. Т. 28 (1-4), № 1. С. 91–99.
9. Дмитриев Ю. А., Казак Б. Б. Пенитенциарная психология. Ростов н/Д, 2007. 688 с.
10. Ефименко А. А., Писарев О. М. О некоторых направлениях совершенствования учебно-воспитательного процесса с осужденными в исправительных учреждениях // Вестник Вологодского ин-та права и экономики: преступление, наказание, исправление: научно-практич. журнал. 2019. № 1 (13). С. 116–120.
11. Гусаров П. Н. Ресоциализация и адаптация осужденных: проблемы и перспективы пенитенциарной системы в России // Молодой ученый. 2018. № 22 (208). С. 270–273. URL: <https://moluch.ru/archive/208/51126/> (дата обращения: 29.11.2022).
12. Сайфуллин Р. Р. Ресоциализация и социальная адаптация осужденных // Фундаментальные научные исследования: теоретические и практические аспекты: сб. материалов III Междунар. научно-практич. конф. 2017. С. 640–641.
13. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пос. для студентов средних пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 256 с.
14. Сухомлинский В. А. О воспитании. М.: Школьная пресса. 2003. 192 с.
15. Мусатова Е. Е. Современные методы формирования положительной мотивации осужденных к образовательной деятельности // Международный пенитенциарный журнал. 2017. Т. 3 (1-4), № 2. С. 178–182.

References

1. Mokretsov A. I., Novikov V. V. *Lichnost' osuzhdyonnogo: sotsial'naya i psikhologicheskaya rabota s razlichnymi kategoriyami lits, otbyvayushchikh nakazaniye: uchebno-metodicheskoye posobiye* [The personality of the convict: social and psychological work with various categories of persons serving sentences: teaching aid]. Moscow, NII FSIN Rossii Publ., 2006. 220 p. (in Russian).
2. Makarenko A. S. *Metodika organizatsii vospitatel'nogo protsessa: Sochineniya* [Methodology for organizing the educational process: Essays]. Moscow, APN RSFSR Publ., 1960. Volume 5. Pp. 35–36 (in Russian).
3. *Ugolovno-ispolnitel'nyy kodeks Rossiyskoy Federatsii ot 08.01.1997 № 1-FZ (red. ot 11.06.2022)* [Criminal Executive Code of the Russian Federation dated 8 January 1997 No. 1-FZ (as amended on 11 June 2022)] (in Russian). URL: <http://www.consultant.ru> (accessed 29 November 2022).
4. *Federal'naya sluzhba ispolneniya nakazaniy* [Federal Service for the Execution of Punishments] (in Russian). URL: <http://www.fsin.su> (accessed 20 November 2022).
5. Zhilko E. V. Kadrovoye obespecheniye v penitentsiarnoy sisteme RF [Staffing in the penitentiary system of the Russian Federation] (na primere IK-27 GUFSIN Rossii po PK). *Molodoy uchenyy*, 2015, no. 18 (98), pp. 365–367 (in Russian). URL: <https://moluch.ru/archive/98/20535/> (accessed 30 November 2022).
6. Nikitin A. Podgotovka spetsialistov, nauchnoye obespecheniye deyatel'nosti UIS – na uroven' sovremennykh trebovaniy [training of specialists, scientific support for the activities of the penitentiary system – to the level of modern requirements]. *Prestupleniye i nakazaniye*, 2003, no. 12, pp. 16–18 (in Russian).
7. Shevchenko V. V., L'vova R. G., Slepchenko M. N. Vospitaniye uchashchikhsya v shkole penitentsiarnoy sistemy [Education of students in the school of the penitentiary system]. *Psikhologo-pedagogicheskiye traditsii i innovatsii v sovremenном obrazovatel'nom prostranstve: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 20 marta 2020 g.* [Psychological and pedagogical traditions and innovations in the modern educational space: a collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference March 20, 2020]. Belgorod: Agentstvo perspektivnykh nauchnykh issledovaniy (APNI) Publ., 2020 (in Russian). URL: <https://apni.ru/article/532-vospitanie-uchashchikhsya-v-shkole-penitents> (accessed 21 November 2022).
8. Vasil'eva K. K. Kontseptsiya sistemnogo vospitatel'nogo vozdeystviya na osuzhdenного i ego resotsializatsii (opyt ispravitel'nykh uchrezhdeniy Kirovskoy oblasti) [The concept of systemic educational impact on the convict and his resocialization (experience of correctional institutions of the Kirov region)]. *Chelovek: prestupleniye i nakazaniye – Man: Crime and Punishment*, 2020, vol. 28 (1-4), no. 1, pp. 91–99 (in Russian).
9. Dmitriyev Yu. A., Kazak B. B. *Penitentsiarnaya psikhologiya* [Penitentiary psychology]. Rostov-on-Don, 2007. 688 p. (in Russian).
10. Efimenko A. A., Pisarev O. M. O nekotorykh napravleniyakh sovershenstvovaniya uchebno-vospitatel'nogo protsessa s osuzhdennymi v ispravitel'nykh uchrezhdeniyakh [On some directions of improving the educational process with convicts in correctional institutions]. *Vestnik Vologodskogo instituta prava i ekonomiki: Prestupleniye, nakazaniye, ispravleniye: nauchno-prakticheskiy zhurnal*, 2019, no. 1 (13), pp. 116–120 (in Russian).
11. Gusarov P. N. Resotsializatsiya i adaptatsiya osuzhdennykh: problemy i perspektivy penitentsiarnoy sistemy v Rossii [Resocialization and adaptation of convicts: problems and prospects of the penitentiary system in Russia]. *Molodoy uchenyy*, 2018, no. 22 (208), pp. 270–273 (in Russian). URL: <https://moluch.ru/archive/208/51126/> (accessed 29 November 2022).
12. Sayfullin R. R. Resotsializatsiya i sotsial'naya adaptatsiya osuzhdennykh [Resocialization and social adaptation of convicts]. *Fundamental'nye nauchnye issledovaniya: teoreticheskiye i prakticheskiye aspekty: sbornik materialov III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Fundamental scientific research: theoretical and practical aspects: collection of materials of the III International Scientific and Practical Conference]. 2017. Pp. 640–641 (in Russian).
13. Maralov V. G. *Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya: uchebnoye posobiye dlya studentov srednikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy* [Fundamentals of self-knowledge and self-development: textbook for students of secondary pedagogical educational institutions]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 256 p. (in Russian).
14. Sukhomlinskiy V. A. *O vospitanii* [About education]. Moscow, Shkol'naya pressa Publ., 2003. 192 p. (in Russian).
15. Musatova E. E. Sovremennyye metody formirovaniya polozhitel'noy motivatsii osuzhdennykh k obrazovatel'noy deyatel'nosti [Modern methods of forming positive motivation of convicts for educational activities]. *Mezhdunarodnyy penitentsiarnyy zhurnal*, 2017, vol. 3 (1-4), no. 2, pp. 178–182 (in Russian).

Информация об авторе

Курушин П. Д., аспирант, Томский государственный педагогический университет
(ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: unamepavel@mail.ru

Information about the author

Kurushin P. D., post-graduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60,
Tomsk, Russian Federation, 634041).

E-mail: unamepavel@mail.ru

Статья поступила в редакцию 02.12.2022; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 02.12.2022; accepted for publication 04.09.2023

Научная статья

УДК 378.6

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-47-57>

Пути повышения эффективности самостоятельной деятельности курсантов военных институтов

Андрей Олегович Игнатьев¹, Валерий Анатольевич Доманский²

^{1, 2} Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия

¹ andre-8708@mail.ru

² valerii_domanski@mail.ru

Аннотация

Раскрывается сущность, содержание и структура самостоятельной работы в современном образовательном процессе военных вузов. Самостоятельная работа курсантов рассматривается как комплекс мероприятий, направленных на изучение материала согласно учебным планам в специально отведенное время. Она повышает такие личностные качества курсанта, как инициативность, самоорганизация, креативность, а также является процессом углубления и закрепления учебного материала. Посредством грамотно организованной самостоятельной работы происходит повышение уровня знаний, организованности, самоконтроля и личной дисциплинированности. Роль самостоятельной работы курсантов в военном вузе очевидна, так как только посредством самообразования можно достичь глубины усвоения теоретических знаний, профессиональных умений и навыков. Самостоятельная работа организуется во внеаудиторное время и выполняет познавательную, развивающую, воспитательную, стимулирующую, контролируемую и корректирующую функции, а также функцию самоуправления и самоконтроля. Исследование проводилось в трех взводах курсантов первого и второго курсов Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации. Его целью было выявление состояния рассматриваемой проблемы и поиск эффективных форм и способов ее организации. В процессе проведения исследования использовались теоретические и эмпирические методы. Анализировались теоретические источники, сопоставлялись различные теории самостоятельной деятельности. Эмпирические данные были получены с использованием метода анкетирования и собеседования. На заключительном этапе эксперимента привлекался метод экспертных оценок. В процессе самостоятельной работы курсанты готовятся к лекциям, семинарам, выступлениям на конференции, проектным работам. В это же время они могут осуществлять подготовку к зачетам и экзаменам. Самостоятельная работа выступает как одно из важнейших направлений учебной деятельности в военном вузе и является обязательной для каждого курсанта. Регулярная и грамотно организованная самостоятельная работа способствует повышению уровня успеваемости, инициативности, целеустремленности, самоконтроля. Более эффективно учебный материал усваивается курсантами тогда, когда их самостоятельная работа не только обеспечена методической поддержкой преподавателя, но и грамотно контролируется командирами подразделения, что отметили 725 опрошенных. Проведенное исследование позволило выявить особенности организации самостоятельной работы в военном вузе, трудности в ее проведении, выработать практические рекомендации и предложения по повышению эффективности самостоятельной работы курсантов. Было установлено, что повышение эффективности и совершенствования организации самостоятельной работы в военном вузе определяется усилением военно-профессиональной подготовки курсантов, равномерным распределением нарядов между подразделениями вуза, продуманной организацией самостоятельной подготовки курсантов, наличием методических пособий, учебных материалов, информационной базы, контролем со стороны профессорско-преподавательского состава и командиров подразделений.

Ключевые слова: самостоятельная работа курсантов, самоорганизация, методическая поддержка и контроль, пути совершенствования организации самостоятельной работы

Для цитирования: Игнат'ев А. О., Доманский В. А. Пути повышения эффективности самостоятельной деятельности курсантов военных институтов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 47–57. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-47-57>

Original article

Ways to increase the efficiency of independent activities of military institutes' cadets

Andrey O. Ignat'yev¹, Valeriy A. Domanskiy²

^{1, 2} Saint Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russian Federation

¹ andre-8708@mail.ru

² valerii_domanski@mail.ru

Abstract

The article reveals the essence, content and structure of independent work in the modern educational process of military universities. Independent work of cadets is considered as a set of measures aimed at studying the material by cadets according to the curriculum in a specially allotted time. It enhances such personal qualities of a cadet as initiative, self-organization, creativity, and is also a process of deepening and consolidating the educational material. Through well-organized independent work, there is an increase in the level of knowledge, organization, self-control and personal discipline. The role of independent work of cadets in a military university is obvious, since only through self-education can one achieve a depth of assimilation of theoretical knowledge, professional skills and abilities. Independent work is organized outside the classroom and performs cognitive, developmental, educational, stimulating, controlling and corrective functions, as well as the function of self-management and self-control. The study was conducted in three platoons of cadets of the first and second courses of the St. Petersburg Military Order of Zhukov of the Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation. Its purpose was to identify the state of the problem under consideration and to search for effective forms and methods of its organization. In the course of the study, theoretical and empirical methods were used. Theoretical sources were analyzed, various theories of independent activity were compared. Empirical data were obtained using a questionnaire and interview method. At the final stage of the experiment, the method of expert assessments was involved. In the process of independent work, cadets prepare for lectures, seminars, speeches at conferences, and project work. At the same time, they can prepare for tests and exams. Independent work acts as one of the most important areas of educational activity in a military university and is mandatory for every cadet. Regular and well-organized independent work helps to increase the level of academic performance, initiative, determination, self-control. The cadets assimilate the educational material more effectively when their independent work is not only provided with the methodological support of the teacher, but is also competently controlled by the unit commanders, which was noted by 725 respondents. The study made it possible to identify the features of the organization of independent work in a military university, the difficulties in its implementation, to develop practical recommendations and proposals for improving the efficiency of independent work of cadets. It was found that increasing the efficiency and improving the organization of independent work in a military university is determined by the strengthening of the military professional training of cadets, the uniform distribution of outfits between the departments of the university, the well-thought-out organization of independent training of cadets, the availability of teaching aids, educational materials, information base, control by professorial teaching staff and unit commanders.

Keywords: *independent work of cadets, self-organization, methodological support and control, ways to improve the organization of independent work*

For citation: Ignat'yev A. O., Domanskiy V. A. Ways to increase the efficiency of independent activities of military institutes' cadets [Puti povysheniya effektivnosti samostoyatel'noy deyatel'nosti kursantov voennykh institutov]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 47–57. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-47-57>

Реформирование и модернизация системы военного образования направлены на решение задачи повышения качества подготовки специалистов, «способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий». Самостоятельная работа курсантов военного института организуется в рамках учебного плана и включает подготовку к лекциям, лабораторным, практическим занятиям, выполнение индивидуальных, творческих заданий и проектов, способствующих решению поставленных перед ними учебно-воспитательных задач. Организация внеаудиторной самостоятельной работы курсантов является достаточно сложной, в большей степени самоуправляемой и опосредованно контролируемой преподавателем формой обучения [1, с. 84–90].

Целью самостоятельной работы является формирование умений курсантов осмысленно и самостоятельно работать с учебным материалом, изучать, осваивать и закреплять теоретические знания, отрабатывать практические упражнения. Во время самоподготовки закладываются основы самоорганизации и самовоспитания, которые будут способствовать в дальнейшем развитию личности и профессиональному росту. Роль самостоятельной работы в образовательном процессе современного военного вуза становится все значительнее и значительнее. Она способствует формированию и развитию у курсантов важных профессиональных качеств: инициативности, целеустремленности, ответственности за принятие решений, критического мышления, способности к самообучению и самовоспитанию.

Под самостоятельной работой курсантов военных вузов подразумеваем, опираясь на исследование П. И. Пидкасистого [2, с. 32–38], выполнение ими разнообразных типов учебных, служебных, исследовательских заданий с целью усвоения знаний, приобретения и развития умений и навыков, опыта творческой деятельности и моделей поведения. Она также предполагает самостоятельность мышления, умение ориентироваться в новых ситуациях, ставить и решать проблемы, планировать свою деятельность, проявляя при этом интерес, старание и инициативу.

В процессе самостоятельной работы курсантов в военном институте решаются разнообразные учебно-воспитательные задачи для достижения определенных целей, делается выбор предпочтительных методов и средств самостоятельной деятельности [3, с. 49–50]. Задачи, которые решаются преподавателями в процессе организации самостоятельной работы курсантов, заключаются в формировании интереса к учебной дисциплине. При этом создаются мотивы и стимулы к учению, развивается творческая активность, формируются приемы познавательной деятельности, которые необходимы для изучения конкретной дисциплины.

Командиры подразделений учат курсантов умению планировать самостоятельную работу, воспитывают ответственность, формируют у них опыт самостоятельной познавательной деятельности. На командиров также ложится ответственность за формирование личной позиции у каждого курсанта к профессиональному саморазвитию. В процессе самостоятельной работы курсанты должны приобрести опыт самообразовательной деятельности, научиться рационально использовать время, отводимое на самоподготовку, овладеть приемами поиска и оценки информации, ее анализа, обобщения и систематизации [4, с. 64–71]. Во время самоподготовки курсанты учатся выделять главное, формулировать выводы, самостоятельно готовить и выступать с сообщениями и докладами на учебных занятиях, подготавливать и оформлять отчеты по проделанной работе, работать с руководящими документами, регламентирующими служебно-боевую деятельность офицеров войск национальной гвардии. Организация внеаудиторной самостоятельной работы курсантов является достаточно сложной, в большей степени самоуправляемой и опосредованно контролируемой преподавателем формой обучения [5, с. 62–67].

Профессорско-преподавательский состав, командиры подразделений и другие участники учебного процесса осуществляют контроль и руководство самостоятельной работой на всех этапах, которые обеспечивают развитие и саморазвитие личности курсанта. Самостоятельное изучение учебного материала является продуктивным способом получения знаний.

В процессе проведения исследования использовались теоретические и эмпирические методы. Анализировались теоретические источники, сопоставлялись различные теории самостоятельной деятельности. Эмпирические данные были получены с использованием метода анкетирования и собеседования. Полученные результаты дополнялись данными собеседования. На заключительном этапе привлекался метод экспертных оценок. Исследование проводилось с целью выбора путей и способов повышения эффективности самостоятельной работы курсантов.

С целью установления готовности к самостоятельной работе среди курсантов первого и второго курсов Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии РФ было проведено собеседование и анкетирование в трех взводах курсантов первого и второго курса командного факультета. Респонденты были распределены по трем уровням успеваемости: высокий, средний и низкий.

В процессе собеседования были заданы вопросы о времени, затрачиваемом на самоподготовку, а также выяснялся характер предметных предпочтений в выполнении самостоятельной работы. В результате эксперимента было выяснено, что первокурсники затрачивают на самостоятельную работу примерно один час, при этом основными источниками выступают лекционный материал и учебники по дисциплине. Курсанты второго курса ответственнее относятся к самостоятельной работе во внеаудиторное время. Они затрачивают уже больше времени, но при этом в большинстве своем пользуются интернет-ресурсами как источником для подготовки в процессе самостоятельной работы. Только половина из опрошенных курсантов проводит критический анализ информации, используя более полный список источников для саморазвития и повышения уровня образования. Результаты собеседования отражены на рис. 1, 2.

Характер предметных предпочтений к выполнению самостоятельной работы выявил три алгоритма. Первый алгоритм предполагал качественную подготовку курсантов к занятиям с использованием нескольких источников; второй – использование одного источника, предложенного преподавателем, и чтение материала лекции; третий алгоритм – чтение конспекта лекции непосредственно перед занятием.

Анализ результатов эксперимента показал необходимость совершенствования процесса организации и проведения самостоятельной работы во внеурочное время. Для решения данной задачи возникла необходимость определить пути и направления более эффективного использования времени для самоподготовки, которые в исследовании выявлялись с использованием метода эксперт-

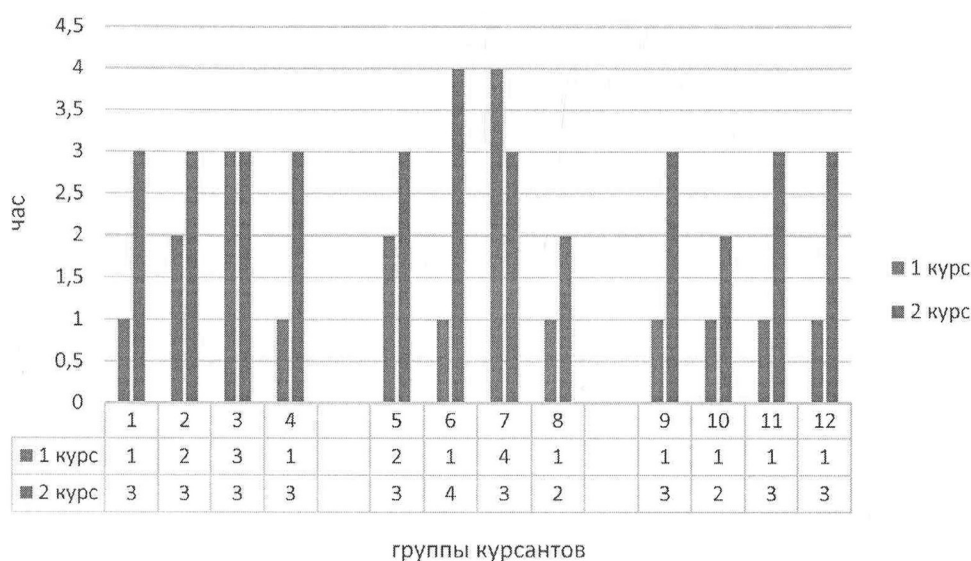


Рис. 1. Время, затрачиваемое курсантами на самостоятельную работу

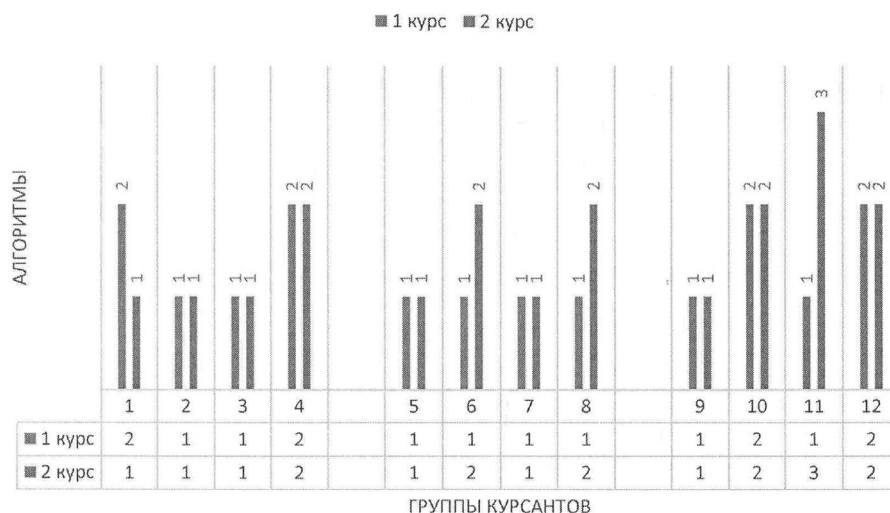


Рис. 1. Алгоритмы подготовки к занятиям

ных оценок профессорско-преподавательского состава военного института. Было опрошено пятьдесят преподавателей разных учебных дисциплин: военных, юридических, гуманитарных, технических.

В ходе проведения опроса предлагалось дать ответ на вопрос: «Какие рекомендации Вы могли бы внести по совершенствованию самостоятельной работы курсантов в ее организации и проведении?». Данные опроса приведены на рис. 3.

Как показал опрос, 42 % (21 ответ экспертов) считают, что для повышения эффективности самостоятельной работы требуется усиление контроля со стороны командиров; 26 % (13 ответов) полагают, что совершенствование самостоятельной работы курсантов и ее организация напрямую зависят от педагогического сопровождения со стороны преподавателей. А 20 % (10) респондентов связывают продуктивность самостоятельной работы курсантов с оказанием им помощи командиров подразделений в решении вопросов, которые вызывают трудности.

Главным в вопросе повышения мотивации курсантов к самостоятельной деятельности большинство опрошенных экспертов (42 %) считают качество ее организации, а одним из важнейших условий эффективной самостоятельной работы является коммуникация между курсантом и преподавателем в учебном процессе.

На рис. 4 представлены способы мотивации курсантов к самостоятельной деятельности.

Как показывает диаграмма, повышение мотивации курсантов к самостоятельной деятельности главным образом определяет качество организации этого процесса (21 ответ экспертов). 17 экспертов связывают мотивацию курсантов к самостоятельной деятельности с продуктивной коммуникацией курсантов с преподавателями в учебном процессе; 28 % (14 ответов экспертов) респондентов отмечают, что для мотивации курсантов к самостоятельной работе необходимо использовать элементы соревнования.

В результате опроса выяснилось, что на практике существуют трудности с организацией самостоятельной работы курсантов, количество ответов опрошенных обозначено на рис. 5.

Контроль проведения самостоятельной подготовки в отведенное для этого время должен осуществляться как командиром подразделения, так и преподавателем [6, с. 139–141]. Самостоятельную работу организует командир, результат этой деятельности может проверить только преподаватель, но это не входит в его учебную нагрузку, и он этим не занимается, поэтому проверку результатов самоподготовки осуществляет командир. Но поскольку он не специалист, то эту проверку проводит формально.

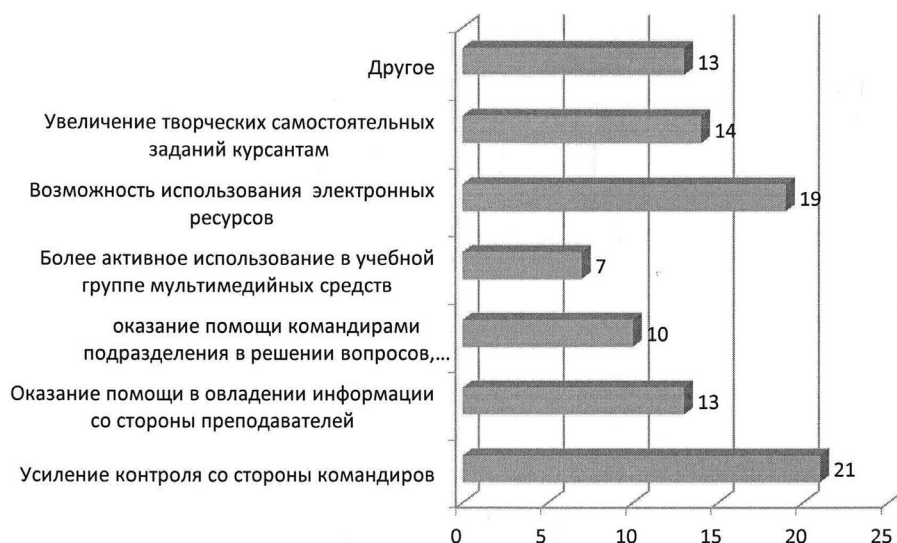


Рис. 3. Рекомендации экспертов по совершенствованию самостоятельной работы курсантов в ее организации и проведении



Рис. 4. Способы повышения мотивации курсантов к самостоятельной деятельности

Главной причиной трудностей в организации самостоятельной работы эксперты считают отвлечение курсантов от ее проведения для выполнения разных служебных задач, на что указали более 40 преподавателей.

Параллельно с анкетированием профессорско-преподавательского состава был проведен опрос командиров рот, командиров взводов и заместителей командиров взводов. Опрос показал, что регулярная и грамотно организованная самостоятельная работа курсантов способствует развитию конструктивной самостоятельности обучаемых. В процессе самостоятельной работы курсанты учатся извлекать необходимую информацию из учебных материалов, концентрироваться на решении задач и пользоваться дополнительными источниками [7, с. 47–50].

С помощью грамотно организованной самостоятельной работы курсантов можно достичь повышения уровня успеваемости, инициативности, целеустремленности, самоконтроля. Более эффективно учебный материал усваивается курсантами, когда их самостоятельная работа не только обеспечена методической поддержкой преподавателя, но и грамотно контролируется командирами подразделения, что отметило 725 опрошенных. Вместе с тем некоторые командиры (28 %) подразделений считают, что основной материал необходимо изучать на учебных занятиях, а во время самостоятельной работы курсанты должны получать дополнительные знания и совершенствовать свои умения и навыки.



Рис. 5. Трудности в организации самостоятельной работы курсантов

Для повышения мотивации курсантов в ходе организации и проведения самостоятельной подготовки необходима заинтересованность курсантов в этом процессе, что может быть достигнуто за счет наглядности изложения учебного материала, объяснения его на реальных примерах с использованием мультимедийного сопровождения [8, с. 44–47].

Роль самостоятельной работы в деятельности курсантов военных вузов является основой современного образовательного процесса и ориентирована на внедрение активных методов формирования знаний и умений, а также на развитие творческих способностей курсантов с учетом их потребностей и возможностей.

Итак, самостоятельная работа играет важную роль в процессе обучения в военном вузе, так как она является одним из основных видов деятельности курсантов для качественного и эффективного усвоения учебных материалов и получения профессиональных навыков и умений [9, с. 52–58].

Для повышения эффективности самостоятельной работы необходимо оптимальное структурирование учебного плана не только в смысле последовательности изучения отдельных курсов, но и разумного соотношения аудиторной и самостоятельной работы [10, с. 1329–1335]. Обозначим условия эффективности самостоятельной работы, которые были выявлены в процессе исследования:

- сочетание объема аудиторной и самостоятельной работы;
- формы организации работы курсанта в аудитории и вне ее;
- обеспечение методической и информационной базы для проведения самостоятельной работы;
- контроль за организацией и реализацией самостоятельной работы [11, с. 109–110].

Командиры подразделений считают, что для повышения качества и эффективности самостоятельной работы необходимо привлечение преподавателей не только для проведения консультаций, но и для процесса самоподготовки подготовки курсантов. Основными критериями эффективности самостоятельной подготовки являются: уровень успеваемости, исследовательская и проектная работа обучаемых, готовность к более высокому уровню обучения [12, с. 78–80]. Определяющим фактором организации самостоятельной работы курсантов является мотивация, которая обеспечивается:

- достижением высоких результатов курсантов в учебной деятельности;
- развитием способностей к самоорганизации и саморелаксации;
- овладением новыми методами и приемами учебной деятельности;
- использованием поощрений за достигнутые результаты в учебе;
- участием курсантов в научно-исследовательской и проектной деятельности, а также в различных олимпиадах и конкурсах [13, с. 39–45].

Профессиональная деятельность военного специалиста требует от него постоянного интеллектуального, нравственного развития, совершенствования умений и навыков, а также высокого уров-

ня образованности [14, с. 289–292]. На рис. 6 представлены рекомендации по совершенствованию самостоятельной работы курсантов в ее организации и проведении.

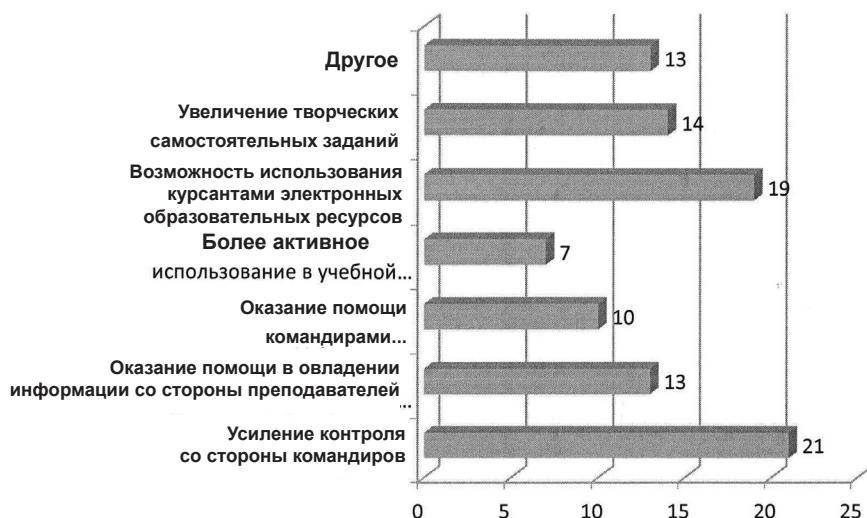


Рис. 6. Рекомендации по совершенствованию самостоятельной работы курсантов в ее организации и проведении

По мнению экспертов, для совершенствования организации и проведения самостоятельной работы необходимо усиление контроля со стороны командиров (21 эксперт). Возможность использования курсантами электронных образовательных ресурсов стоит на втором месте по значимости, так считают 19 экспертов. Оказание помощи в овладении информацией со стороны преподавателей и увеличение творческих самостоятельных заданий курсантам набрали примерно одинаковое количество голосов: 14 экспертов предлагают помощь в овладении информацией со стороны преподавателей, а 13 считают увеличение творческих самостоятельных заданий более значимым условием.

Проведенный эксперимент показал, что самостоятельная работа является одним из важнейших способов усвоения учебного материала. Но для повышения ее эффективности необходима четкая организация самоподготовки курсантов, методическая поддержка преподавателей, контроль со стороны командиров подразделений, информационные ресурсы.

Проведенное исследование позволило выявить отношение к самостоятельной работе преподавателей и командиров подразделений, определить причины трудностей организации самостоятельной работы курсантов, выявить степень формирования более высокого уровня знаний, умений и навыков, выработать практические рекомендации и предложения по повышению эффективности самостоятельной работы курсантов в военном институте.

Установлено, что повышение эффективности и совершенствования организации самостоятельной работы в военном вузе определяется:

- усилением военно-профессиональной подготовки курсантов;
- равномерным распределением нарядов между подразделениями института;
- продуманной организацией самостоятельной подготовки курсантов;
- наличием методических пособий, учебных материалов, информационной базы, руководящих документов;
- контролем со стороны профессорско-преподавательского состава и руководителей подразделений [15, с. 12–22].

Одним из важнейших условий повышения эффективности самостоятельной работы курсантов является очень серьезная мотивация [16, с. 95–98]. Сильнейшим мотивирующим фактором является уверенность курсанта в правильном выборе дальнейшей профессиональной деятельности. Он

должен быть готов к повышению уровня своих знаний, навыков и умений, развитию самоконтроля и самоорганизации, которые являются необходимыми качествами профессионализма и развития личностных качеств будущего офицера [17, с. 132–137].

Список источников

1. Елагина В. С. Педагогические условия организации исследовательской деятельности курсантов военного вуза // *Инновационное развитие профессионального образования*. 2019. № 3 (23). С. 84–90.
2. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. М.: Педагогическое общество России, 2005. 144 с.
3. Елагина В. С. Принципы организации самостоятельной работы курсантов военного вуза // *Международный журнал экспериментального образования*. 2015. № 5. С. 49–50.
4. Золотарев В. А. Модель формирования готовности к профессиональному самообразованию у курсантов военных вузов войск национальной гвардии // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*. 2017. Т. 9, № 1. С. 64–71.
5. Калеева З. Н., Краевая Н. А. Роль самостоятельной работы в деятельности курсантов военных вузов в процессе подготовки к профессиональной деятельности // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2019. Т. 11. № 3. С. 62–67.
6. Щербакова Е. В. Особенности организации самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам // *Актуальные вопросы современной психологии: материалы I Междуна. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.)*. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 139–141.
7. Розин А. А. Базовые принципы организации самостоятельной учебной активности курсантов в военном вузе // *Педагогические науки / «Коллоквиум-журнал»*. 2019. № 2 (26). С. 47–50.
8. Толстик И. В. Самостоятельная подготовка курсантов с учетом их будущей профессиональной деятельности // *Инновационные технологии в инженерной графике. Проблемы и перспективы: материалы Междуна. науч.-практич. конф. БрГТУ, Брест, 21 марта 2014 г.* С. 44–47.
9. Елагина В. С. Организация самостоятельной работы курсантов военного вуза // *Инновационное развитие профессионального образования*. 2020. № 3 (27). С. 52–58.
10. Вакула А. А., Плотнокова Е. Г. Модель формирования готовности к самообразованию курсантов в военном вузе // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 10. С. 1329–1335.
11. Долженко Ю. Ю., Позднякова А. С. Онлайн-анкетирование как современный и эффективный способ исследования // *ТДР*. 2015. № 1. С. 109–110.
12. Галямина А. В. Значимость правильной организации самостоятельной подготовки курсантов в целях повышения эффективности обучения // *Педагогические науки / Национальная ассоциация ученых (НАУ)*. 2015. № IV (9). С. 78–80.
13. Макаров С. И., Бунтова Е. В. Организация самостоятельной работы студентов в рамках компетентного подхода обучения // *Самарский научный вестник*. 2017. Т. 6, № 4 (21). С. 39–45.
14. Пахомова Н. В. Методика организации самостоятельной работы курсантов в процессе формирования профессиональных компетенций // *Молодой ученый*. 2020. № 12 (302). С. 289–292.
15. Маленова А. Ю., Алимбаева Б. Ш. Особенности социально-психологической адаптации курсантов к условиям обучения в военном вузе // *Вестник Омского ун-та. Серия «Психология»*. 2016. № 2. С. 12–22.
16. Томилов А. А., Первезенцев Р. Е. Проблемы организации самостоятельной работы слушателей и курсантов и пути их решения в высшей военной образовательной организации // *Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования*. 2015. № 4. С. 95–98.
17. Яранов С. А. Организация самостоятельной работы курсантов в военных образовательных организациях высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации // *Гуманитарные науки*. 2020. № 11, ноябрь. С. 132–137.

References

1. Elagina V. S. Pedagogicheskiye usloviya organizatsii issledovatel'skoy deyatel'nosti kursantov voennogo vuza [Pedagogical conditions for the organization of research activities of cadets of a military university]. *Innovatsionnoye razvitiye professional'nogo obrazovaniya – Innovative development of vocational education*, 2019, no. 3 (23), pp. 84–90 (in Russian).

2. Pidkasistyy P. I. *Organizatsiya uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti studentov* [Organization of educational and cognitive activity of students]. Moscow, Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii Publ., 2005. 144 p. (in Russian).
3. Elagina V. S. Printsipy organizatsii samostoyatel'noy raboty kursantov voyennogo vuza [Principles of organization of independent work of military university cadets]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*, 2015, no. 5, pp. 49–50 (in Russian).
4. Zolotarev V. A. Model' formirovaniya gotovnosti k professional'nomu samoobrazovaniyu u kursantov voennykh vuzov voysk natsional'noy gvardii [Model of formation of readiness for professional self-education among cadets of military universities of the National Guard troops]. *Vestnik YUUrGU. Seriya «Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki» – Bulletin of the South Ural State University. Series “Education. Educational Sciences”*, 2017, vol. 9, no. 1, pp. 64–71 (in Russian).
5. Kaleyeva Z. N. Rol' samostoyatel'noy raboty v deyatel'nosti kursantov voennykh vuzov v protsesse podgotovki k professional'noy deyatel'nosti [The role of independent work in the activities of cadets of military universities in the process of preparing for professional activity]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt – Contemporary higher education: innovative aspects*, 2019, vol. 11, no. 3, pp. 62–67 (in Russian).
6. Shcherbakova E. V. Osobennosti organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov po pedagogicheskim distsiplinam [Features of the organization of independent work of students in pedagogical disciplines]. *Aktual'nye voprosy sovremennoy psikhologii: materialy I Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii (g. Chelyabinsk, mart 2011 g.)* [Materials of the International Scientific and Practical Conference of BrSTU, Brest, March 21, 2014]. Chelyabinsk, Dva komsomol'tsa Publ., 2011. Pp. 139–141 (in Russian).
7. Rozin A. A. Bazovye printsipy organizatsii samostoyatel'noy uchebnoy aktivnosti kursantov v voennom vuze [Basic principles of the organization of independent educational activity of cadets in a military university]. *Pedagogicheskiye nauki / «Kollokvium-zhurnal»*, 2019, no. 2 (26), pp. 47–50 (in Russian).
8. Tolstik I. V. Samostoyatel'naya podgotovka kursantov s uchytom ikh budushchey professional'noy deyatel'nosti [Independent training of cadets taking into account their future professional activity]. *Innovatsionnye tekhnologii v inzhenernoy grafike. Problemy i perspektivy: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii BrGTU, Brest, 21 marta 2014 g.* [Materials of the International Scientific and Practical Conference of BrSTU, Brest, March 21, 2014]. Brest, 2014. Pp. 44–47 (in Russian).
9. Elagina V. S. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty kursantov voennogo vuza [Organization of independent work of military university cadets]. *Innovatsionnoye razvitiye professional'nogo obrazovaniya – Innovative development of vocational education*, 2020, no. 3 (27), pp. 52–58 (in Russian).
10. Vakula A. A., Plotnikova E. G. Model' formirovaniya gotovnosti k samoobrazovaniyu kursantov v voennom vuze [Model of formation of readiness for self-education of cadets in a military university]. *Fundamental'nyye issledovaniya – Fundamental Research*, 2013, no. 10, pp. 1329–1335 (in Russian).
11. Dolzhenko Yu. Yu., Pozdnyakova A. S. Onlayn-anketirovaniye kak sovremennyy i effektivnyy sposob issledovaniya [Online survey as a modern and effective way of research]. *TDR*, 2015, no. 1, pp. 109–110 (in Russian).
12. Galyamina A. V. Znachimost' pravil'noy organizatsii samostoyatel'noy podgotovki kursantov v tselyakh povysheniya effektivnosti obucheniya [The importance of proper organization of independent training of cadets in order to improve the effectiveness of training]. *Pedagogicheskiye nauki / Natsional'naya assotsiatsiya uchenykh (NAU)*, 2015, no. IV (9), pp. 78–80 (in Russian).
13. Makarov S. I., Buntova E. V. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov v ramkakh kompetentnostnogo podkhoda obucheniya [Organization of independent work of students within the competence-based approach of teaching]. *Samarskiy nauchnyy vestnik – Samara Journal of Science*, 2017, vol. 6, no. 4 (21), pp. 39–45 (in Russian).
14. Pakhomova N. V. Metodika organizatsii samostoyatel'noy raboty kursantov v protsesse formirovaniya professional'nykh kompetentsiy [Methodology of the organization of independent work of cadets in the process of formation of professional competencies]. *Molodoy uchenyy*, 2020, no. 12 (302), pp. 289–292 (in Russian).
15. Malenova A. Yu., Alimbayeva B. Sh. Osobennosti sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii kursantov k usloviyam obucheniya v voennom vuze [Features of socio-psychological adaptation of cadets to the conditions of training in a military university]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psikhologiya» – Herald of Omsk University. Series “Psychology”*, 2016, no. 2, pp. 12–22 (in Russian).
16. Tomilov A. A., Pervezentsev R. E. Problemy organizatsii samostoyatel'noy raboty slushateley i kursantov i puti ikh resheniya v vysshey voennoy obrazovatel'noy organizatsii [Problems of organizing independent work of students and cadets and ways to solve them in the higher military educational organization]. *Vestnik VGU. Seriya:*

Problemy vysshego obrazovaniya – Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of higher education, 2015, no. 4, pp. 95–98 (in Russian).

17. Yaranov S. A. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty kursantov v voennykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya voysk natsional'noy gvardii Rossiyskoy Federatsii [Organization of independent work of cadets in military educational institutions of higher education of the National Guard troops of the Russian Federation]. *Gumanitarnye nauki – The Humanities*, 2020, no. 11, pp. 132–137 (in Russian).

Информация об авторах

Игнат'ев А. О., адъюнкт адъюнктуры факультета по подготовке кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации (ул. Летчика Пилютова, 1, Санкт-Петербург, Россия, 198206).

E-mail: andre-8708@mail.ru

Доманский В. А., доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации (ул. Летчика Пилютова, 1, Санкт-Петербург, Россия, 198206).

E-mail: valerii_domanski@mail.ru

Information about the authors

Ignat'yev A. O., postgraduate student, St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (ul. Pilyutov, 1, St. Petersburg, Russian Federation, 198206).

E-mail: andre-8708@mail.ru

Domanskiy V. A., Doctor of Pedagogy, Professor, St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (ul. Pilyutov, 1, St. Petersburg, Russian Federation, 198206).

E-mail: valerii_domanski@mail.ru

Статья поступила в редакцию 20.02.2023; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 20.02.2023; accepted for publication 04.09.2023

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Научная статья

УДК 371.2

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-58-69>

Обучение на русском языке в кенийской общеобразовательной школе: основные вопросы методического сопровождения

Анна Владимировна Курьянович

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, kurjanovich.anna@rambler.ru

Аннотация

Рассматриваются вопросы проектирования обучения на русском языке в кенийской общеобразовательной школе в аспекте организации лингводидактического сопровождения. Формулируются задачи, цель данной деятельности, анализируются осложняющие и благоприятствующие факторы, выделяются этапы в работе специалиста по реализации предметного обучения кенийских школьников с использованием ресурсов русского языка в рамках получения общего образования, коррелирующие с периодами подготовки в начальной, средней и старшей школе. Подчеркивается, что интерес к проблеме определяется неуклонным ростом значимости мультилингвального и поликультурного образования в современном мире. Предлагаемый подход, выстроенный с опорой на достижения современной этнолингводидактики, этнопедагогики и методики преподавания русского языка как иностранного, основывается на приоритетах внешней государственной образовательной политики, связанных с продвижением позитивного имиджа России на современной международной арене, в том числе в странах африканского континента, средствами национального языка и национальной культуры.

Ключевые слова: *поликультурное образовательное пространство, Кения, общеобразовательная школа, русский язык как иностранный, этнолингводидактика, кенийская лингвокультура*

Источник финансирования: работа выполнена в рамках государственного задания № QZOY-2023-0006 от 15.02.2023 «Проектирование модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в системе образования Кении».

Для цитирования: Курьянович А. В. Обучение на русском языке в кенийской общеобразовательной школе: основные вопросы методического сопровождения // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 58–69. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-58-69>

EDUCATION ABROAD

Original article

Education in Russian in a Kenyan secondary school: main issues of methodological support

Anna V. Kuryanovich

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, kurjanovich.anna@rambler.ru

Abstract

The issues of designing education in Russian in a Kenyan comprehensive school are considered in the aspect of organizing linguodidactic support. The goal and objectives of this activity are formulated, the complicating and enabling factors are analyzed, the stages in the work of a specialist in the implementation of subject education for Kenyan schoolchildren using the resources of the Russian language as part of general education, correlating with the periods of preparation in primary, secondary and high school, are highlighted. It is emphasized that interest in the problem is determined by the steady growth of the importance of multilingual and multicultural education in the modern world. The proposed approach, built on the basis of the achievements of modern ethnolinguodidactics, ethnopedagogy and methods of teaching Russian as a foreign language, is based on the priorities of the external state educational policy related to the promotion of a positive image of Russia in the modern international arena, including in the countries of the African continent, by means of the national language and national culture.

Keywords: *multicultural educational space, Kenya, secondary school, Russian as a foreign language, ethnolinguodidactics, Kenyan linguistic culture*

For citation: Kuryanovich A. V. Education in Russian in a Kenyan secondary school: main issues of methodological support [Obucheniye na russkom yazyke v keniyskoy obshcheobrazovatel'noy shkole: osnovnye voprosy metodicheskogo soprovozhdeniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 58–69. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-58-69>

Национальные системы образования в современном мире развиваются с учетом включенности в глобальные процессы, когда трансфер научного знания, обмен культурной информацией и миграция интеллектуального капитала приобретают функциональный статус «мягкой силы» (Дж. Наем) – одного из средств реализации внешнеполитического рычага государственного влияния. Стратегия softpower позволяет странам продвигать свои интересы за счет популяризации национальной культуры и национального языка, духовных ценностей, идеологических установок, создавая в целом положительный имидж государства на международной арене. Сказанное определяет актуальность рассмотрения вопросов учебно-методического сопровождения лиц, получающих образование за рубежом, а также механизмов повышения эффективности обучения внутри страны с использованием дидактического ресурса иностранных языков.

В качестве теоретико-методологического обоснования для исследования обозначенных процессов привлекаются новейшие достижения и наработки из различных областей современной науки: этнопедагогики (Л. Н. Бережнова, Г. Н. Волков, Д. И. Латышина, Г. В. Нездемковская, Р. З. Хайруллин и др.), этнолингводидактики (И. Е. Бобрышева, Е. А. Брызгунова, В. Н. Вагнер, О. Д. Митрофанова, Л. В. Московкин, Е. И. Мотина, С. А. Хавронина и др.), лингвокультурологии (В. В. Воробьев, И. Л. Галинская, В. В. Красных, И. П. Лысакова, В. А. Маслова и др.), меж-, кросскультурной коммуникации диалога культур (Е. М. Верецагин, М. Н. Вятютнев, В. Г. Костомаров, Е. И. Пассов, Е. Ф. Тарасов, С. Г. Тер-Минасова, В. М. Шаклеин и др.), лингвострановедения (Н. В. Каблукова, Л. Л. Крючкова, С. В. Лесников, А. С. Мамонтов, Л. Н. Хохлова и др.).

Этноцентрированный подход в преподавании основан на целесообразном сочетании и взаимодействии в культурно-образовательном пространстве универсальной и национально обусловленной составляющих. Речь идет об обязательной ориентации в обучении на знание особенностей родной лингвокультуры и картины мира слушателей, их менталитета, коллективного национального психофизиологического портрета, коммуникативного, в том числе речевого, поведения, критериев национальной идентичности и показателей национального самосознания. Значимым является также учет специфики синхронно-диахронного функционирования их родного языка и/или языка-посредника, реализующего цели институциональной коммуникации и повседневного общения.

Вследствие сказанного особое внимание при проектировании содержания образовательного процесса и выборе педагогического инструментария уделяется отбору учебного и дидактического материала с учетом его лингво- и кросскультурной направленности [1–6], созданию национально ориентированных учебников [7–9].

Целью статьи является разработка концепции методического сопровождения обучения на русском языке в общеобразовательной школе в Республике Кения на основе систематизации и обобщения имеющегося педагогического и лингводидактического опыта преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в странах африканского континента.

Сегодня, по мнению наблюдателей, происходит укрепление позиций стран Африки на геополитической карте мира, которые демонстрируют их стремление к расширению сотрудничества с международным сообществом. При этом очевиден «поворот» интереса африканцев на Восток. В свою очередь, Россия наращивает свое присутствие в Африке [10, с. 124]. Сказанное определяет интерес российских ученых к изучению африканской ментальности и африканской лингвокультурной идентичности, имеющих проявления, в том числе в образовательной деятельности.

Обучающихся-африканцев на основании владения языком-посредником условно разделяют на франко-, англо- и португалоговорящих. В числе черт франкоговорящих африканцев ученые называют качественный уровень общеобразовательной подготовки, сформированные навыки самоорганизации, коммуникации, познавательной активности. Англоговорящие африканцы, по свидетельству исследователей, отличаются психоэмоциональной несдержанностью, что может влиять на степень их вовлеченности в процесс получения знаний [11, с. 201].

Ментальность африканцев определяют географические и климатические факторы, длительное колониальное влияние. Велика роль своеобразно интерпретируемой этнокультурной идентичности, истоки которой сформированы условиями длительного колониального влияния. Отсюда – отчуждение от родоплеменной аутентичной культуры под воздействием культуры европейской метрополии, обостренное этническое «я», возрастная и гендерная иерархия, синкретизм культур, спровоцированный наложением национальной и колониальной культуры.

При обучении африканцев следует учитывать родной язык и опираться на язык-посредник (в первую очередь английский), организовывать работу по образцу и осуществлять контроль (желательно в тестовой форме), особое внимание уделять формированию письменно-речевых навыков, поддерживать жесткую дисциплину слушателей по отношению к учебной деятельности, одновременно демонстрируя такт и толерантность [12, с. 25–26].

О некоторых чертах своеобразия кенийской лингвокультуры см. в [13–15].

Интерес к русскому языку в странах Африки со времен СССР всегда отличался умеренностью: в 1980–1990-х гг. как специальность его осваивали всего 0,1 % африканцев (ср.: 39,2 % изучали инженерно-технические специальности) [16, с. 416]. В 2014–2017 гг. русский язык занимает четвертую позицию в перечне изучаемых специальностей (первое место занимает медицина) [там же, с. 427]. Русский язык для африканских обучающихся не имеет приоритетного образовательного статуса самостоятельного объекта познания, исключительно только как средства обучения (в отличие от английского языка) [17, 18].

Наиболее изучена проблема преподавания РКИ в отдельных странах африканского континента (Сенегале, Конго, Анголе, Гане). См., например, об этом [19, 20]. Об особенностях изучения русского языка в африканской аудитории размышляют, в частности, авторы статьи [21]. Подавляющее большинство источников по теме исследования посвящено вопросам, связанным с обучением африканских студентов в вузах СССР и современной России. Авторы подобных работ с опорой на данные проводимых опросов приходят к выводу, что в основном африканские студенты «удовлетворены тем опытом и знаниями, которые получают в России», что «обусловлено большой эффективной работой российских вузов по подготовке иностранцев и общетеоретической направленностью данной подготовки» [22, с. 173]. Однако при этом интерес собственно к русскому языку нельзя признать высоким: как специальность его учили в 2016/2017 г. «немногим более 100 человек, а 1,1 тысячи человек осваивали русский на подготовительных отделениях (для последующего обучения по другим специальностям) и на языковых курсах (в основном краткосрочных)» [16, с. 427].

Интерес к русскому языку не растет и в самой Африке: число африканских школьников и студентов, изучающих русский как иностранный язык в национальных учебных заведениях, составляет сегодня менее 15 тысяч человек, и это преимущественно во франкофонных странах [там же, с. 428]. Незначительным можно считать число русских школ, в которых ведется предметная подготовка обучающихся на русском языке: приводимые специалистами статистические данные свидетельствуют о существовании 12 подобных учебных заведений в 54 странах африканского континента [23, 24].

Источников, содержащих анализ образовательных практик в предметной области РКИ, которые реализуются в Республике Кения, равно как и самих фактов функционирования в Кении русских школ, нами найдено не было, что и определяет научную новизну настоящего исследования.

В соответствии с осуществляемой государственной политикой в сфере современного образования и Стратегией научно-технологического развития России в партнерстве со странами Африканского региона (утверждена Указом Президента РФ № 642 от 01.12.2016) в рамках инициированного Министерством просвещения РФ задания коллективом специалистов Томского государственного педагогического университета предпринято изучение образовательного пространства Кении. Итогом исследования должно стать включение в образовательную систему Кении новой площадки. В настоящее время концепция находится на этапе разработки проектной модели. Предполагается, что проектируемое образовательное учреждение будет функционировать в формате общеобразовательной школы, в которой ряд предметов в рамках урочной деятельности, а также некоторые виды внеурочной и внеклассной работы будут частично реализовываться на русском языке. Отдельное внимание будет уделено изучению русского языка в качестве самостоятельного объекта познания. Работа по созданию подобной образовательной площадки определяется необходимостью укрепления международных позиций русского языка, продвижения ценности русского языка и русской культуры, увеличения гуманитарного присутствия России в мире, реализации образовательной и просветительской миссии российских педагогических вузов, в частности, в Кении как африканской стране.

Кения – англоязычная страна, которая, как и другие, получившие независимость африканские государства, в своем развитии ориентирована на формирование чувства национальной идентичности в сознании своих граждан. Кения поддерживает тесные экономические и культурные связи с бывшей метрополией. В основе проводимой государством современной языковой политики лежит внедрение в общественную коммуникацию родного языка – суахили, придание ему статуса государственного и национального, наряду со вторым официальным языком – английским. Обучение в начальной школе ведется, как правило, на родном языке, английский преподается в это время как предмет, в средней, старшей и высшей школе суахили изучается как учебный предмет, а в качестве средства обучения используется английский язык [25, с. 94]. Суахили в Кении имеет статус языка межэтнической коммуникации на африканском континенте.

Таким образом, в Кении наблюдается острый и объективный дефицит внимания к русскому языку. Кенийцы не проявляют к нему интереса, демонстрируют абсолютную демотивацию к его изучению, а со стороны государства отсутствует выраженный социальный заказ на обучение как русскому языку, так и на русском языке. Русский язык не пользуется в Кении популярностью, имея потенциальный статус второго иностранного языка. Негативно на имидже русского языка сказывается отсутствие языковой среды и широких контактов с исконными носителями русского языка (подробнее: [26, 27]). До сих пор не существует учебника РКИ, ориентированного на кенийцев как целевую аудиторию обучающихся.

В силу сказанного можно с уверенностью предположить, что создание общеобразовательной школы с обучением на русском языке в Кении будет сопряжено с целым рядом трудностей.

Однако стоит остановиться также на анализе факторов, благоприятствующих реализации проекта по созданию русской школы в Кении.

Как отмечают специалисты, образ России в восприятии кенийцев имеет положительную окраску как «чрезвычайно важной страны на мировой политической арене» [28, с. 10]. Этот фактор расценивается как благоприятствующий расширению российского присутствия в Кении. Опыт СССР в сфере экономического и образовательного сотрудничества со странами Африки (инвестиционная и кадровая поддержка, сохранившиеся личностные и профессиональные связи и ресурс деятельности и социализации в СССР) также поддерживает положительное мнение кенийцев о России сегодня. При этом именно образование, прежде всего базовое, по мнению граждан Кении, способно стать «локомотивом других модернизационных процессов и экономического роста» страны [там же]. Согласно приводимым статистическим подсчетам относительно стран Восточной Африки, именно в Кении наблюдается самый незначительный процент граждан, имеющих начальное и среднее образование, которое в Кении является частично платным. Высшее образование является полностью платным [29, с. 50]. Одним из способов решения проблемы выступает возможность образовательной миграции – получения образования, прежде всего высшего, в России. Мотивами для поездки на учебу в Россию являются «отсутствие возможностей обучения на родине по интересующей специальности, желание учиться именно в России или вообще за границей, высокий конкурс для поступления в вуз на родине или в западные вузы, уровень платы за обучение (в России она намного ниже, чем в странах Западной Европы и Северной Америки или в Японии и Австралии)» [23, с. 430].

Следовательно, обучение в общеобразовательной школе с использованием русского языка в самой Кении дает в том числе возможность сформировать качественную базу для продолжения обучения по специальности в России. Выбор России в качестве страны обучения во многом обусловлен «сохранившимся позитивным образом страны у тех, кто учился здесь ранее» [22, с. 169]. В числе других факторов, определяющих этот выбор, социологами отмечаются возможность получения образования за невысокую стоимость или по программам студенческих обменов, собственная инициатива абитуриентов, «по совету» знакомых, друзей, родителей, доступный способ оформления въездных документов. Наконец, «привлекает в Россию полиэтнический состав населения и сочетание различных традиций, культурных норм и ценностей, которые африканцы рассматривают как положительный фактор их адаптации» [там же, с. 175]. Интересные мнения, эксплицирующие оценку россиян, высказывают африканцы, побывавшие в России: «Ответы на открытый вопрос о том, что удивило африканских студентов в России, показывают, что наибольшее позитивное удивление вызвали высокий уровень и качество образования, профессионализм преподавателей, самостоятельность и независимость женщин, доброта и отзывчивость местных жителей. В негативном плане удивило недоброжелательное отношение части местных жителей к иностранцам, бюрократические сложности и пр.» [там же, с. 172].

Помимо сказанного, приобщение к русскому языку уже на этапах получения образования в начальной и средней школе позволит планировать свою профессиональную занятость с учетом воз-

возможностей строить карьеру на сотрудничестве с Россией, осуществлять научную деятельность в рамках известных в мире российских научных школ, участвовать в бизнес- и туристических программах, преподавать русский язык и курсы по русской культуре, реализовать свои компетенции в профессии переводчика.

Культура африканских народов носит синкретичный характер, сформированный в результате наложения национальной и колониальной культур, а также в контексте современных глобализационных процессов, которые создают объективные условия для восприятия мультикультурализма как экзистенциальной нормы, воспитывают толерантное отношение к представителям разным лингвокультур, способствуют совершенствованию межкультурной компетенции. В связи с этим кенийцы выражают готовность расширять свое коммуникативно-когнитивное поле за счет приобщения к чужим языкам и культурам. Рассмотрение русского языка, русской культуры (литературы, классической музыки, балета) в качестве «мягкой силы» должно способствовать вхождению кенийцев в современное мультикультурное дискурсивное пространство.

В свете сказанного целью образовательной и воспитательной деятельности российских специалистов в области РКИ в Кении является формирование, во-первых, мотивации к использованию русского языка как средства обучения и, во-вторых, познавательного интереса к изучению русского языка в качестве второго иностранного языка, демонстрация возможностей его использования в работе и жизни. Необходимо убеждать кенийцев в том, что «овладение русским языком вооружает их достижениями науки и культуры, расширяет их творческие возможности, помогает удовлетворить их притязания» [30, с. 100], способствует успешности их жизни и личностному росту в условиях поликультурной глобализации.

Задачами учебно-методического сопровождения обучения на русском языке в кенийской общеобразовательной школе выступают:

- организация обучения согласно требованиям современной мировой научной лингводидактики и методологических принципов преподавания РКИ: реализация принципов диалога культур в современном глобальном поликультурном пространстве, кросскультурализма, межкультурной коммуникации с учетом универсальных и дифференциальных культурных доминант в кенийской и русской лингвокультурах;

- обращение к современным педагогическим практикам: компетентностному подходу, индивидуализации обучения, формированию образовательной и профессиональной траектории развития и личностного роста, активизации коммуникативно-познавательных потребностей, использованию ресурса наставничества;

- актуализация методических установок в предметной сфере «русский язык как иностранный»: ориентация на конечные цели обучения, выявление целевых групп обучающихся, стимулирование интереса к России, русскому языку и русской культуре с опорой на родную лингвокультуру и историю, национальную идентичность.

В качестве самостоятельной и значимой методической задачи обозначим постановку и решение вопроса создания этноориентированного учебника по русскому языку для кенийских обучающихся общеобразовательной школы. В числе самых общих установок здесь отметим, что учебник этот должен иметь не грамматическую, а коммуникативную (с большим количеством диалогов и ситуаций из жизни представителей России и Кении) и культурологическую (культурные объекты России и Кении в качестве дидактического и методического материала) направленность. Подчеркнем, что коммуникативные задания должны строиться по сопоставительному принципу, так как любая национальная аудитория хорошо воспринимает тексты, построенные на сравнении «в России» и «в родной стране». Учитывая высокий патриотизм африканцев, такие тексты будут пользоваться большим интересом. Этноориентированный учебник поможет частично компенсировать отсутствие языковой среды за счет специально подобранных текстов, упражнений, выполняемых и в

классе (под руководством преподавателя), и дома (самостоятельно), а также за счет дополнения учебника специальными иллюстративными материалами.

Этапы проектирования образовательной деятельности на русском языке в кенийской общеобразовательной школе могут включать: 1) формирование положительно-эмоционального отношения к России; 2) актуализацию познавательного интереса к русскому языку и русской культуре; 3) разработку функционала русского языка как методического инструмента в овладении знаниями; 4) создание мотивационной базы, определение стимулов для изучения русского языка как второго иностранного; 5) обучение и сопровождающий мониторинг его результативности; 6) коррекцию образовательных задач и способов их реализации.

В данном случае, предположительно, окажется эффективным путь поступательного знакомства с русским языком: от использования его функциональных свойств как средства предметного обучения, воспитания и развивающей деятельности (с опорой на английский язык как язык-посредник) до знакомства с русским языком как самостоятельным предметом научного познания. Такой способ – от метапредметного к лингвоцентричному осмыслению роли русского языка в процессе обучения – позволит сформировать качественную базу подготовки в русской школе в Кении и выработать осознанное отношение к изучению русского языка. С учетом того, что обучение с использованием русского языка на первоначальных этапах по объективным причинам не сможет носить тотального и полномасштабного характера, целесообразнее говорить о лингводидактическом сопровождении предметного обучения кенийских школьников в рамках начального периода их обучения в русской школе. Далее станет возможным смена статуса: русский язык будет выполнять функции средства обучения. На продвинутых этапах обучения у большинства кенийских школьников может сформироваться интерес к изучению русского языка во всем многообразии его системных и коммуникативных свойств.

Сказанное не отменяет вариативность подходов к русскому языку в практике овладения им со стороны кенийских обучающихся. Для наиболее мотивированных обучающихся русский язык может стать объектом приложения познавательных усилий уже на начальном этапе обучения в рамках факультативных и/или иных внеурочных мероприятий, в формате индивидуальных занятий с преподавателем и/или проектной международной деятельности. Выбор формы обсуждается в зависимости от конкретной учебной ситуации, образовательных задач и образовательных потребностей конкретных обучающихся.

Хорошие результаты в овладении русским языком может продемонстрировать использование в обучении принципов профилизации и кластеризации в средних и старших классах русской школы в Кении. Например, обучающимся по гуманитарному или художественно-эстетическому профилю объем нагрузки, связанной с обучением РКИ и/или с преподаванием на русском языке, предполагается больше, чем в рамках обучения по физико-математическому или естественно-научному профилям. В последнем случае особую роль приобретает кластер «РКИ для специальных целей», в то время как для гуманитариев возможно построение обучения на основе кластера «РКИ. Системные и функциональные свойства». Всем школьникам можно адресовать для изучения кластер «РКИ. Вводный курс» или «РКИ. Отдельные аспекты изучения». На основе реализуемой профориентационной работы с целью дальнейшего обучения школьников в российских вузах можно предложить им для факультативного и/или внеурочного изучения кластер «РКИ в будущей профессии». В числе методических инструментов осуществления урочной деятельности в силу высокого обучающего ресурса выделим приемы лингвокультурологического комментария, лингвокультурологической справки, составление словаря, глоссария, терминологического справочника. Во внеурочной работе по РКИ доказана эффективность таких инструментов, как лингвистическая школа, школьное радио, театральная студия, литературные вечера, просмотр художественных фильмов и чтение книг на русском языке. Особое внимание следует уделить организации международной проектной команд-

ной деятельности как эффективному средству формирования у иностранных школьников ценностного отношения к изучаемому языку и культуре страны изучаемого языка. См., например, об этом [31]. Преподавание РКИ на кластерной основе позволяет задействовать интеграционные механизмы междисциплинарности и межпредметности (чтобы изучение иностранного языка не было оторванным от остальной школьной программы), индивидуализации обучения, сохранить открытость образовательной системы.

Этноориентированный учебник РКИ для кенийских слушателей общеобразовательной школы рекомендуется создавать по модульному типу. Базовый модуль может содержать учебные, методические и дидактические материалы для лингводидактического сопровождения обучения на русском языке по различным предметам школьного цикла (см., например, методические рекомендации относительно обучения математике на иностранном языке [32]). Все большую актуальность приобретает прием трансязычия, основанный на чередовании языка обучения [33]. Специализированный модуль адресован мотивированным для его углубленного изучения в рамках предметно-профильной подготовки школьникам. Факультативный модуль предлагается для освоения более продвинутым в части освоения русского языка как самостоятельного предмета школьникам.

Представленная в данной статье концепция моделирования лингводидактического сопровождения обучения в общеобразовательной школе Республики Кения основана на механизмах повышения эффективности национальной образовательной системы посредством использования дидактического ресурса русского языка как иностранного. С другой стороны, рассматриваемый подход обусловлен необходимостью реализации стратегии России по усилению государственного влияния средствами национального языка и национальной культуры, расширения аудитории носителей, говорящих на русском языке или его изучающих. В дальнейшем предполагается встраивание и адаптация предложенной модели в общую концепцию, связанную с проектированием деятельности общеобразовательной школы с обучением на русском языке в Кении.

Список источников

1. Тулупникова Т. Ю. Учет национально-психологических особенностей иностранных студентов из стран Африки при обучении в вузах России // Education and Science. URL: https://www.rusnauka.com/ESPR_2006/Psihologia/5_tulupnikova%20t.ju..doc.htm (дата обращения: 10.07.2023).
2. Романюк Е. С., Тулупникова Т. Ю., Филимонова Н. Ю., Щукина Н. В. Использование национально-психологических особенностей учащихся в преподавании русского языка как иностранного // Известия Волгоградского гос. технич. ун-та. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. 2009. Т. 6, № 10 (58). С. 135–137.
3. Пугачев И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам. М.: РУДН, 2011. 284 с.
4. Григорьева М. И. Этнокультурное образование: сущность, подходы, опыт реализации // Вестник Новосибирского гос. пед. ун-та. 2012. Вып. 2 (6). С. 28–34.
5. Тимофеева Н. А., Хабарова К. В. Роль и значение этнокультурного компонента в формировании и развитии языковой личности иностранных студентов в предвузовской подготовке // Наука. Искусство. Культура. 2015. Вып. 2 (6). С. 186–192.
6. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. М.: Владос, 2001. 384 с.
7. Ндйй М. Лингвометодические основы учебника русского языка для образовательной системы Сенегала (этап школьной и довузовской подготовки): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 20 с.
8. Дерябина С. А., Митрофанова И. И., Ндйй М. Специфика национально ориентированного учебника русского языка для образовательной системы Сенегала // Русский язык за рубежом. 2016. № 2. С. 70–75.
9. Шаклеин В. М., Дерябина С. А., Микова С. С., Митрофанова И. И. Лингвокультурологический аспект содержания национально ориентированного учебника русского языка для учащихся стран Западной Африки // Русский язык за рубежом. 2019. № 3 (274). С. 97–103.

10. Дейч Т., Верташов Ю. Российско-африканские отношения в контексте «поворота» Африки на Восток // *Мировая экономика и международные отношения*. 2018. Т. 62. № 10. С. 124–133.
11. Румянцева Н. М., Рубцова Д. Н. Этноориентированное обучение – важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного // *Известия Южного федерального ун-та. Филологические науки*. 2019. № 1. С. 196–207.
12. Стрельчук Е. Н. Речевой портрет африканского студента (носителя языка-посредника) // *Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 2015. № 1. С. 21–27.
13. Кения / *Culture Crossing Guide*: Ресурс, созданный сообществом для межкультурного этикета и понимания. URL: https://guide.culturecrossing.net/basics_business_student_details.php?Id=28&CID=107 (дата обращения: 13.07.2023).
14. Профиль страны Кения / UNESCO. Обеспечение межкультурного диалога. URL: <https://www.unesco.org/en/enabling-interculturaldialogue/kenya-country-profile> (дата обращения: 13.07.2023).
15. Кения: культура, этикет и деловая практика / *Commisceo Global Consulting Ltd*. URL: <https://www.commisceo-global.com/resources/country-guides/kenya-guide> (дата обращения: 13.07.2023).
16. Арефьев А. Л., Максименко А. Ф. Африка как перспективный поставщик студентов на мировой рынок образования (опыт обучения африканцев в СССР и РФ) // *Образование и наука в России: состояние и потенциал развития*. 2018. № 3. С. 409–435.
17. Скака Н. В. Формирование английского языка межкультурного общения в Африке (на материале Ганы): дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2004. 206 с.
18. Андреева Э. П. Особенности английского языка в Африке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1980. 24 с.
19. Русский язык для учащихся стран Западной Африки (Сенегал, Гамбия, Мали): учебное пособие / В. М. Шаклеин, С. А. Дерябина, С. С. Микова, И. И. Митрофанова, М. Ндяй, Н. В. Рыжова. М.: РУДН, 2016. 110 с.
20. Шаклеин В. М., Микова С. С. Диалог культур в преподавании русского языка в Сенегале // *Русский язык за рубежом*. 2016. № 2. С. 34–38.
21. Сокол М. А., Лукьянова К. А. Особенности преподавания русского языка в африканской аудитории // *Морозовские чтения: сб. статей*. Иваново: Изд-во Ивановского гос. ун-та, 2022. С. 151–156.
22. Камара И., Ракачев В. Н. Африканские студенты в России: особенности социальной адаптации и взаимоотношения с принимающим обществом // *Южно-российский журнал социальных наук*. 2018. Т. 19, № 4. С. 164–179.
23. Арефьев А. Л. Русский язык в системах образования стран мира // *Грани российского образования: сб. статей*. М.: Центр социологических исследований, 2015. С. 83–124.
24. Арефьев А. Л., Дмитриев Н. М. Русские школы за рубежом // *Образование и наука в России: состояние и потенциал развития*. 2016. № 1. С. 373–380.
25. Смокотин В. М. Языковое и культурное разнообразие и проблемы сохранения этнокультурной идентичности в Африке южнее Сахары // *Язык и культура*. 2010. № 4 (12). С. 57–65.
26. Назарова И. В. Из опыта РКИ в условиях отсутствия языковой среды / *Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: сб. статей*. Воронеж: Научная книга, 2010. С. 55–60.
27. Фаль С. К. Пути и способы компенсации русской речевой среды в условиях Сенегала: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 20 с.
28. Зинькина Ю. В., Халтурина Д. А., Коротаев А. В., Кобзева С. В., Тищенко С. М. Образ России в Восточной Африке на примере Кении и Танзании // *Азия и Африка сегодня*. 2010. № 7 (636). С. 9–12.
29. Андреева Е. С. Проблемы системы образования Кении, Зимбабве и ЮАР / *Перспективы развития науки и образования: сб. трудов конференции*. М.: АР-Консалт, 2017. С. 49–55.
30. Ндяй М. Развитие познавательных интересов учащихся при обучении русскому языку в сенегальской аудитории // *Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2009. № 4. С. 99–101.
31. Токарева Г. В. Международная проектная командная деятельность как средство формирования у студентов ценностного отношения к языку // *Когнитивно-коммуникативный подход в обучении русскому языку и литературе в школе и вузе: сб. трудов конференции*. Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2019. С. 32–36.
32. Ефремова О. Н., Глазырина Е. Д. Особенности преподавания математики иностранным слушателям, обучающимся на неродном языке // *Успехи современного естествознания*. 2015. № 3. С. 177–180.

33. Головкин Н. В. Трансязычие как метод обучения в зарубежной лингводидактике // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2022. № 4 (48). С. 137–154.

References

1. Tulupnikova T. Yu. Uchet natsional'no-psikhologicheskikh osobennostey inostrannykh studentov iz stran Afriki pri obuchenii v vuzakh Rossii [Taking into account the national psychological characteristics of foreign students from African countries when studying at Russian universities]. *Education and Science* (in Russian). URL: https://www.rusnauka.com/ESPR_2006/Psihologia/5_tulupnikova%20t.ju..doc.htm (accessed 08 August 2023).
2. Romanyuk Ye. S., Tulupnikova T. Yu., Filimonova N. Yu., Shchukina N. V. Ispol'zovaniye natsional'no-psikhologicheskikh osobennostey uchashchikhsya v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo [The use of national psychological characteristics of students in teaching Russian as a foreign language]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Novyye obrazovatel'nyye sistemy i tekhnologii obucheniya v vuze – Izvestia of the Volgograd State Technical University. Series: New educational systems and teaching technologies at the university*, 2009, vol. 6, no. 10 (58), pp. 135–137 (in Russian).
3. Pugachev I. A. *Etnooriyentirovannaya metodika v polikul'turnom prepodavanii russkogo yazyka inostrantsam* [Ethno-oriented methodology in the multicultural teaching of the Russian language to foreigners: monograph]. Moscow, RUDN Publ., 2011. 284 p. (in Russian).
4. Grigor'yeva M. I. Etnokul'turnoye obrazovaniye: sushchnost', podkhody, opyt realizatsii [Ethnocultural education: essence, approaches, implementation experience]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2012, no. 2 (6), pp. 28–34 (in Russian).
5. Timofeyeva N. A., Khabarova K. V. Rol' i znachenie etnokul'turnogo komponenta v formirovani i razviti yazykovoy lichnosti inostrannykh studentov v predvuzovskoy podgotovke [The role and significance of the ethnocultural component in the formation and development of the linguistic personality of foreign students in pre-university training]. *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura – Science. Art. Culture*, 2015, no. 2 (6), pp. 186–192 (in Russian).
6. Vagner V. N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglogovoryashchim i frankogovoryashchim* [Methods of teaching the Russian language to English and French speakers]. Moscow, Vldos Publ., 2001. 384 p. (in Russian).
7. Ndyay M. *Lingvometodicheskiye osnovy uchebnika russkogo yazyka dlya obrazovatel'noy sistemy Senegala (etap shkol'noy i dovuzovskoy podgotovki). Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Linguistic and methodological foundations of the Russian language textbook for the educational system of Senegal (the stage of school and pre-university training). Abstract of thesis. ... cand. ped. sci.]. Moscow, 2010. 20 p. (in Russian).
8. Deryabina S. A., Mitrofanova I. I., Ndyay M. Spetsifika natsional'no oriyentirovannogo uchebnika russkogo yazyka dlya obrazovatel'noy sistemy Senegala [The specificity of the nationally oriented textbook of the Russian language for the educational system of Senegal]. *Russkiy yazyk za rubezhom – Russian Language Abroad*, 2016, no. 2, pp. 70–75 (in Russian).
9. Shacklein V. M., Deryabina S. A., Mikova S. S., Mitrofanova I. I. Lingvokul'turologicheskiy aspekt sodержaniya natsional'no oriyentirovannogo uchebnika russkogo yazyka dlya uchashchikhsya stran Zapadnoy Afriki [Linguistic and cultural aspect of the content of the nationally oriented textbook of the Russian language for students of West African countries]. *Russkiy yazyk za rubezhom – Russian Language Abroad*, 2019, no. 3 (274), pp. 97–103 (in Russian).
10. Deych T., Vertashov Yu. Rossiysko-afrikanskiye otnosheniya v kontekste «povorota» Afriki na Vostok [Russian-African relations in the context of Africa's "pivot" to the East]. *Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnyye otnosheniya*, 2018, vol. 62, no. 10, pp. 124–133 (in Russian).
11. Rumyantseva N. M., Rubtsova D. N. Etnooriyentirovannoye obucheniye – vazhnaya sostavlyayushchaya metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo [Ethno-oriented learning is an important component of the methodology of teaching Russian as a foreign language]. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskiye nauki – Proceedings of Southern Federal University. Philological sciences*, 2019, no. 1, pp. 196–207 (in Russian).
12. Strel'chuk Ye. N. Rechevoy portret afrikanskogo studenta (nositelya yazyka-posrednika) [Speech portrait of an African student (native speaker of an intermediary language)]. *Vestnik RUDN. Seriya: Russkiy i inostrannyye yazyki i metodika ikh prepodavaniya – Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Russian and Foreign Languages. Methods of Its Teaching*, 2015, no. 1, pp. 21–27 (in Russian).
13. Keniya / *Culture Crossing Guide: Resurs, sozdannyi soobshchestvom dlya mezhkul'turnogo etiketa i ponimaniya* [Kenya / Culture Crossing Guide: A community-created resource for cross-cultural etiquette and understanding]. (in Russian). URL: https://guide.culturecrossing.net/basics_business_student_details.php?Id=28&CID=107 (accessed: 13 July 2023).

14. *Profil' strany Keniya / UNESCO. Obespecheniye mezhkul'turnogo dialoga* [Country profile Kenya / UNESCO. Ensuring intercultural dialogue] (in Russian). URL: <https://www.unesco.org/en/enabling-interculturaldialogue/kenya-country-profile> (accessed 13 July 2023).
15. *Keniya: kul'tura, etiket i delovaya praktika / Commisceo Global Consulting Ltd* [Kenya: culture, etiquette and business practices / Commisceo Global Consulting Ltd.] (in Russian). URL: <https://www.commisceo-global.com/resources/country-guides/kenya-guide> (accessed 13 July 2023).
16. Aref'yev A. L., Maksimenko A. F. Afrika kak perspektivnyy postavshchik studentov na mirovoy rynek obrazovaniya (opyt obucheniya afrikantsev v SSSR i RF) [Africa as a promising supplier of students to the global education market (the experience of teaching Africans in the USSR and the Russian Federation)]. *Obrazovaniye i nauka v Rossii: sostoyaniye i potentsial razvitiya – Education and science in Russia: state and development potential*, 2018, no. 3, pp. 409–435 (in Russian).
17. Skaka N. V. *Formirovaniye angliyskogo yazyka mezhkul'turnogo obshcheniya v Afrike (na materiale Gany). Dis. ... kand. filol. nauk* [Formation of the English language of intercultural communication in Africa (on the material of Ghana). Diss. ... cand. filol. sci.]. Saint-Peterburg, 2004. 206 p. (in Russian).
18. Andreyeva E. P. *Osobennosti angliyskogo yazyka v Afrike. Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk* [Features of the English language in Africa. Abstract of diss. ... cand. filol. sci.]. Moscow, 1980. 24 p. (in Russian).
19. *Russkiy yazyk dlya uchashchikhsya stran Zapadnoy Afriki (Senegal, Gambiya, Mali): uchebnoye posobiye* [Russian language for students of West African countries (Senegal, Gambia, Mali): textbook]. V. M. Shaklein, S. A. Deryabina, S. S. Mikova, I. I. Mitrofanova, M. Ndiay, N. V. Ryzhov. Moscow, RUDN University Publ., 2016. 110 p. (in Russian).
20. Shaklein V. M., Mikova S. S. Dialog kul'tur v prepodavanii russkogo yazyka v Senegale [Dialogue of cultures in teaching the Russian language in Senegal]. *Russkiy yazyk za rubezhom – Russian Language Abroad*, 2016, no. 2, pp. 34–38 (in Russian).
21. Sokol M. A., Luk'yanova K. A. Osobennosti prepodavaniya russkogo yazyka v afrikanskoj auditorii [Peculiarities of teaching the Russian language in an African audience]. *Morozovskiye chteniya: sbornik statey* [Morozov readings: a collection of articles]. Ivanovo, Ivanovo State University Publ., 2022. Pp. 151–156 (in Russian).
22. Kamara I., Rakachev V. N. Afrikanskiye studenty v Rossii: osobennosti sotsial'noy adaptatsii i vzaimootnosheniya s primayushchim obshchestvom [African students in Russia: features of social adaptation and relationships with the host society]. *Yuzhno-rossiyskiy zhurnal sotsial'nykh nauk – South-Russian Journal of Social Sciences*, 2018, vol. 19, no. 4, pp. 164–179 (in Russian).
23. Aref'yev A. L. Russkiy yazyk v sistemakh obrazovaniya stran mira [Russian language in the education systems of the countries of the world]. *Grani rossiyskogo obrazovaniya: sbornik statey* [Facets of Russian education: a collection of articles]. Moscow, Center for Sociological Research Publ., 2015. Pp. 83–124 (in Russian).
24. Aref'yev A. L., Dmitriyev N. M. Russkiye shkoly za rubezhom [Russian schools abroad]. *Obrazovaniye i nauka v Rossii: sostoyaniye i potentsial razvitiya – Education and science in Russia: state and development potential*, 2016, no. 1, pp. 373–380 (in Russian).
25. Smokotin V. M. Yazykovoye i kul'turnoye raznoobrazie i problemy sokhraneniya etnokul'turnoy identichnosti v Afrike yuzhnoye Sakhary [Linguistic and cultural diversity and problems of preserving ethnocultural identity in sub-Saharan Africa]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2010, no. 4 (12), pp. 57–65 (in Russian).
26. Nazarova I. V. Iz opyta RKI v usloviyakh otsutstviya yazykovoy sredy [From the experience of Russian as a foreign language in the absence of a language environment]. *Problemy prepodavaniya filologicheskikh distsiplin inostrannym uchashchimsya: sbornik statey* [Problems of teaching philological disciplines to foreign students: collection of articles]. Voronezh, Nauchnaya kniga Publ., 2010. Pp. 55–60 (in Russian).
27. Fal' S. K. *Puti i sposoby kompensatsii russkoy rechevoy sredy v usloviyakh Senegala. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Ways and means of compensating the Russian speech environment in Senegal. Abstract of thesis ... cand. ped. sci.]. Moscow, 2003. 20 p. (in Russian).
28. Zin'kina Yu. V., Khalturina D. A., Korotayev A. V., Kobzeva S. V., Tishchenko S. M. Obraz Rossii v Vostochnoy Afrike na primere Kenii i Tanzanii [The image of Russia in East Africa on the example of Kenya and Tanzania]. *Aziya i Afrika segodnya – Asia and Africa today*, 2010, no. 7 (636), pp. 9–12 (in Russian).
29. Andreyeva Ye. S. Problemy sistemy obrazovaniya Kenii, Zimbabve i YUAR [Problems of the education system in Kenya, Zimbabwe and South Africa]. *Perspektivy razvitiya nauki i obrazovaniya: sbornik trudov konferentsii* [Prospects for the development of science and education: a collection of conference proceedings]. Moscow, AR-Konsalt Publ., 2003. 20 p. (in Russian).

30. Ndyay M. Razvitiye poznatel'nykh interesov uchashchikhsya pri obuchenii russkomu yazyku v senegal'skoy auditorii [Development of cognitive interests of students in teaching the Russian language in the Senegalese audience]. *Vestnik RUDN. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'* – *Bulletin of the People's Friendship University of Russia. Series: Educational Issues: Languages and Specialties*, 2009, no. 4, pp. 99–101 (in Russian).
31. Tokareva G. V. Mezhdunarodnaya proyektnaya komandnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya u studentov tsennostnogo otnosheniya k yazyku [International project team activity as a means of forming students' value attitude to language]. *Kognitivno-kommunikativnyy podkhod v obuchenii russkomu yazyku i literature v shkole i vuze: sbornik trudov konferentsii* [Cognitive-communicative approach in teaching the Russian language and literature at school and university: a collection of conference proceedings]. Ivanovo, Ivanovskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2019. Pp. 32–36 (in Russian).
32. Yefremova O. N., Glazyrina Ye. D. Osobennosti prepodavaniya matematiki inostrannym slushatelyam, obuchayushchimsya na nerodnom yazyke [Peculiarities of teaching mathematics to foreign students studying in a non-native language]. *Uspekhi sovremennogo yestestvoznaniya – Advances in Modern Natural Science*, 2015, no. 3, pp. 177–180 (in Russian).
33. Golovko N. V. Trans'yazychiye kak metod obucheniya v zarubezhnoy lingvodidaktike [Translingualism as a teaching method in foreign linguodidactics]. *Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoye obrazovaniye – Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Philology. Theory of language. Language education*, 2022, no. 4 (48), pp. 137–154 (in Russian).

Информация об авторе

Курьянович А. В., доктор филологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: kurjanovich.anna@rambler.ru

Information about the author

Kuryanovich A. V., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: kurjanovich.anna@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 17.07.2023; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 17.07.2023; accepted for publication 04.09.2023

Научная статья

УДК 378.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-70-79>

Трансформация музыкального образования в Китае: от истоков до цифровых технологий

Фей Янь

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия, philliskent@gmail.com

Аннотация

Рассматривается развитие системы музыкальной подготовки в Китайской Народной Республике (КНР), базирующейся на национальных традициях, как в теоретическом, так и в практико-исполнительском плане от истоков до эры цифровых технологий. Показано, что современное музыкальное образование Китая восходит к началу XX в., когда в других странах уже были сформированы музыкальные школы (в самом широком значении этого слова). Соответственно, формирование китайского музыковедения и методов обучения музыке изначально опиралось на зарубежные традиции, включая их в тысячелетний практический опыт освоения музыкального искусства, накопленный древнейшей цивилизацией.

Ключевые слова: музыкальное образование, цифровизация образования, цифровые технологии, традиции музыкального образования в Китае

Для цитирования: Фей Янь. Трансформация музыкального образования в Китае: от истоков до цифровых технологий // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 70–79. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-70-79>

Original article

Music education transformation in China: from origins to digital technologies

Fei Yan

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation, philliskent@gmail.com

Abstract

The development of musical training system in the People's Republic of China (PRC), based on national traditions, both theoretically and practically, from its origins to the era of digital technology, is considered. For this purpose, the theoretical notions of musical professional education in China are systematized in correlation with the main historical stages of the country's development and in the conditions of its reform. It is shown that modern music education in China dates back to the early twentieth century, when other countries had already formed music schools (in the broadest sense of the word); accordingly, the formation of Chinese musicology and music teaching methods initially relied on foreign traditions, including them in the millennial practical experience of mastering the musical art, accumulated by the ancient civilization. Since the adoption of the Western system of music education, many music courses and teaching methods have remained unchanged for many years. Modern music education places greater demands on the education of the teacher of higher education, the structure of knowledge, cultural development and quality of teaching, including mastery of digital technologies. At present, the level of training of Chinese music teachers is uneven, and it takes a large number of dedicated, hard-working, high-level music teachers to fill the gaps in Chinese music education that are holding back the development of Chinese music.

Keywords: music education, digitalization of education, digital technology, traditions of music education in China

For citation: Fei Yan. Music education transformation in China: from origins to digital technologies [Transformaciya muzykal'nogo obrazovaniya v Kitaye: ot istokov do tsifrovyykh tekhnologii]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 70–79. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-5-70-79>

Культура Китая по праву считается древнейшей мировой культурой, определяющее влияние на развитие которой оказали древнекитайские этико-политические и философские мировоззрения – конфуцианство, даосизм и буддизм. Основополагающее место в ней, без преувеличения, занимает музыкальная культура: «Музыка – это то, что выражает гармонию неба и земли...», – считают древнекитайские мыслители [1, с. 187]. Однако несмотря на более чем пятитысячную историю своего развития, музыка как объект изучения педагогов имеет сравнительно молодое звучание, а в контексте специфики информационной эпохи разноаспектное изучение музыкальной педагогики страны представляет особую актуальность.

Китай – это великая страна с тысячелетней историей и богатыми культурными традициями. Музыкальное искусство и образование, как носитель исторического и культурного наследия и его распространения, сыграли огромную роль в развитии китайской культуры. В XXI в. в Китае, как и во многих других странах мира, происходят серьезные экономические преобразования, реформирование различных научных сфер, технологий, углубляются и развиваются концепции образования. Модернизационные процессы и реформы, затрагивающие все сферы социального устройства современного Китая, не обошли стороной и культурную его составляющую, включая музыкальное образование и воспитание. Исследователь инновационных процессов, происходящих сегодня в КНР, Хоу Цзюэ приходит к выводу о том, что современное образование, основываясь на идее построения гармонического общества, должно ориентироваться прежде всего на морально-этическое воспитание. А в его основе лежит синтез традиционных и цивилизационных ценностей [2, с. 8]. Он отмечает, что объединение достижений традиционной национальной и современной глобальной культур составляют ценностную идеологию социальной модернизации страны. Такой подход является достаточно очевидным, ведь на его основе развивалось все музыкальное образование «нового Китая»: с учетом национальных особенностей китайской музыки, менталитета китайского народа, в сочетании с западными музыкальными новациями и внедрением цифровых технологий.

Роль музыки как вида искусства в Древнем Китае была настолько велика, что она представлялась регулятором человеческого бытия, так как имела магическую силу воздействия. Г. Г. Коломиец выделяет многочисленные функции, принадлежавшие музыке, согласно древним философским воззрениям: регулятивная, гармонизирующая (в мировоззренческом аспекте), политическая (необходима для управления государством), познавательная, психотерапевтическая, воспитательная и другие [1, с. 181]. Весь спектр жизненных впечатлений находил отражение во взаимопроникновении философии, литературы и искусства. Великий философ Конфуций был музыкально образован: он пел и умел играть на музыкальных инструментах (на цине и на гусях сэ), создавал собственные произведения [3]. Организуя собственную школу, Конфуций придает обучению музыке особое значение, включив ее в число шести обязательных искусств: ритуал, музыка, стрельба из лука, управление колесницей, письмо и счет. Именно с музыкальным образованием мыслитель связывал такие понятия, как нравственность, мудрость, этикет. Конфуций писал: «Ум образовывается чтением од, характер воспитывается правилами поведения, окончательное же образование дает музыка» [4, с. 67].

Существует несколько классификаций становления музыкального образования в Китае. Так, Д. В. Колбас выделяет четыре основных этапа: 1) период становления (с 3000 до н. э. по IV век н. э.); 2) международный период (с IV по IX в.); 3) национальный период (с IX по XIX в.); 4) период «мировой музыки» XX и начала XXI вв. [5, с. 8]. Особенности становления музыкальной культуры раскрывает также У. Ген-Ир, искусствовед, известный исследователь музыкальной культуры Востока [6], развивает классификацию Ли Юе [7, с. 218–225]:

1. Архаический Китай, XVI–XI вв. до н. э. (вплоть до образования государства Шан-Инь). Правление династии Ся. Музыка связывалась с культовым действием, связанным с пением и танцем. Изготовлены образцы простейших музыкальных инструментов: цин (каменная плита) и чжунь (бронзовый или железный колокол), духовой шэн (глиняный полый шар с отверстиями). В музыкальном языке начали складываться характерные мелодические попевки, основанные на поступенном движении с небольшими скачками на терцию и кварту.

2. Древний Китай, XI–III вв. до н. э. Чжоуская эпоха. Правление династии Чжоу. К началу правления династии уже сформировались основные качества китайской музыки: одноголосие с элементами гетерофонии. Ритмика музыки проста, обычно в двухдольных метрах преобладают повторяющиеся ритмы. Характерны высокие звуки, а в пении – фальцетная, горловая манера пения. Учреждается Музыкальное ведомство, при котором открывается музыкальная школа, где молодые люди с 13 до 20 лет обучались музыке и танцам. Придворная музыка яюэ (правильная, классическая музыка) обособляется от народной музыки минчан. Музыкальные действия (ритуальные и банкетные церемонии) регламентируются. В большом количестве появляются новые музыкальные инструменты, которые впоследствии классифицируются в зависимости от материала, из которого были изготовлены (известны весьма необычные для современного музыканта инструменты, изготовленные из шелка, кожи, бамбука, камня, металла, дерева, глины).

770–255 до н. э. Эпоха позднего Чжоу. Развитие народных песен мингэ, на базе которых создаются песенные сюиты для ритуальных церемоний. Под влиянием конфуцианства происходит осмысление роли и места музыки в обществе. К концу Чжоуской эпохи, примерно к III в. до н. э., относится становление особенного песенно-сценического искусства «шечан-иньюэ» (прообраз театрального искусства): когда смысл истории передается зрителям изустно – повествованием (ше) и при помощи пения (чан) под аккомпанемент ударного инструмента.

221–206 до н. э. Династия Цинь. Несмотря на столь небольшой период правления династии, ее основатель Цинь Ши-хуанди путем жестокого деспотизма создал первое объединенное государство. Именно он воздвиг Великую китайскую стену, реформировал китайскую иероглифическую письменность и оставил след в истории страны как яростный гонитель конфуцианства, уничтоживший последователей Конфуция и записи учения. В то же время этот период интересен исследователям как век расцвета литературы и искусства, особенно музыкального.

206 до н. э. – 220 н. э. Ханьская эпоха. Музыкальная культура переживает значительный подъем. Восстановлены идеи конфуцианства (было официальной государственной идеологией Китая вплоть до начала XX в.). Благодаря Великому шелковому пути развиваются культурные связи с другими странами, что предоставило возможность культурного обмена, заимствований (например, музыкальных инструментов, технологий их изготовления [8, с. 15]). В 112 до н. э. при императорском дворе создается музыкальная палата «Юэфу», в обязанность которой входило руководство всеми аспектами музыкальной жизни государства. Палата Юэфу занималась музыкально-исполнительской и исследовательской деятельностью (классификация музыки, регламентация порядка проведения дворцовых музыкальных церемоний), собирательством и обработкой народных песен и светской музыки, также деятели Палаты создавали новые песнопения [9, с. 54]. В этот период оформились понятия «музыкальное образование» и «музыкальное творчество».

3. Средние века. 618–907 гг. Правление династии Тан (Танская эпоха). Признана историками как эпоха высшего расцвета культуры, искусства и музыкального образования. Закрепляется классификация музыки на классическую яюэ (совершенная, правильная музыка) и простонародную суюэ (грубая, вульгарная музыка). Открываются музыкальные образовательные учреждения (при монастырях, дворце, для обучения игре на духовых и ударных музыкальных инструментах, обучения детей и др.), в своей структуре имевшие должности и специальности, сравнимые с современными университетскими [10, с. 198]. Состоялась реформа в области музыкальной формы и появи-

лись новые музыкальные теории (например, при династии Тан – теория 84 ладов, а затем теория 28 ладов застольной музыки) [там же, с. 220].

4. 1368–1644 гг. Правление династии Мин. Перемены в обществе, произошедшие под влиянием правящей династии Мин, не способствовали развитию музыкального образования и музыкальной культуры в целом. Однако этот период характеризуется расцветом народной музыки. Одним из ярких моментов в этот временной отрезок стало окончание «эпохального» труда «Новое изложение учения о звукоряде люй» (двенадцатиступенный равномерно темперированный строй) ученого-музыковеда Чжу Цзайюй в 1581 г. Однако это событие осталось не замеченным правящим императором и вскоре было забыто.

В конце правления династии Мин, с наступлением так называемого «нового времени», происходит европеизация китайского музыкального образования и музыкальной культуры в целом. В этот период в Китай вторглись маньчжуры, положившие начало династии Цин (1644–1912 гг.). Это было время «великих географических открытий». И несмотря на стремление правящей династии к политике территориальной и культурной самоизоляции и стремление к удержанию существовавших феодальных порядков [11], в начале XVII в. в Китай начали приезжать миссионеры, привнесшие значительную новизну в музыкальное искусство страны и способствовавшие развитию музыкального образования [12, с. 213–214].

В XIX в. музыкальное образование страны развивалось по пути увеличения количества разноплановых школ, включающих в свои образовательные программы обязательные музыкальные занятия: американские, французские школы, учебные заведения для девочек и другие. В основном это были школы, создававшиеся миссионерами. В 1877 г. в г. Шанхай на Генеральной ассамблее христианских миссионеров была создана комиссия по написанию школьных учебников, разработан план создания учебных пособий по вокалу и по игре на инструментах. Стоит отметить, что созданные европейцами школы были единственными, где преподавалась музыка, хотя китайские ученые высоко ценили значимость музыкальных занятий для воспитания молодежи. Правительство даже отправляло студентов на стажировку в Европу, Японию и США [12, с. 224–225]. В эпоху династии Цин из-за рубежа были переняты нотный стан (из пяти линеек) и цифровая нотация, широко применявшиеся в музыкальной практике. Так постепенно европейские музыкальные традиции «обосновывались» в Китае.

После Первой опиумной войны (1840–1842 гг.) экономические и социальные преобразования приводят к тому, что в Китае активно распространяется западная культура, наряду с изучением иностранной техники, языка и литературы [13, с. 1173]. Под влиянием западных традиций цинское правительство создает новые школы, учитывающие в образовательном процессе достижения науки и культуры западных стран и Японии, однако изучение музыки в них по-прежнему не было обязательным. Только в 1901 г. в Шанхае открывается начальное звено при общественной школе «Наньян», где впервые уроки музыки стали официально включенными в образовательный процесс (факультативно), чтобы средствами музыки «пробудить» сознание китайцев и развивать патриотизм.

С этого времени в государственных школах изучение музыки стало традиционным, а рубеж XIX–XX вв. считается важным рубежом в истории музыкального образования страны. В 1902 г. цинское правительство, продолжая реформы системы образования, опубликовало регламентирующий документ «Имперские правила для колледжей» [14, с. 224]. В 1903 г. губернатор Лянцзян Чжан Чжидун способствовал открытию Саньцзянского педагогического колледжа (был неоднократно переименован, структурирован, с 1999 г. – Юго-Восточный университет). Это был первый случай, когда музыка рассматривалась как один из основных предметов образования, создав прецедент для музыкального образования.

В 1907 г. музыкальные занятия были включены в учебный план как «женских начальных школ», так и учебных заведений для мальчиков. В этом же году в Шанхае был проведен летний се-

минар, где обучали игре на органе, фортепиано, скрипке, медных духовых и других западных инструментах. Этот факт послужил толчком к открытию в Пекинском университете музыкального семинара, где преподавали вокал, изучали особенности игры на музыкальных инструментах, способствуя подготовке собственных преподавательских кадров для сферы музыкального образования [12, с. 224]. Впоследствии в стране открывается сеть педагогических университетов, где, наряду с техническими, языковыми курсами, изучалось музыкальное искусство, а с 1912 г. открываются факультеты музыкального образования [14, с. 44].

В 1911 г. в Китае произошла Синьхайская революция и в феврале 1912 г. была провозглашена Китайская Республика. Это означало завершение почти двухтысячелетней истории правления феодальных императорских династий и начало новой эры молодого государства. Республиканский период оказал сильнейшее воздействие на развитие Китая. В сфере культуры и искусства это был период, когда сила традиций и устойчивых стереотипов значительно трансформировалась под влиянием политических, экономических, социальных преобразований в государстве.

Период существования Китайской Республики (1912–1949 гг.) и КНР в историографии страны принято относить к «новой истории». Для школьного музыкального образования начала XX в. новым элементом стали «школьные песни» (сюэтан юэгэ), изучаемые в школе на уроках пения и имеющие патриотический посыл. Сюэтан юэгэ, изначально вписанные в учебные планы школ как самостоятельная дисциплина, впоследствии сформировались в новый песенный жанр, а сами «песни», исполняемые, как правило, хором, в немалой степени способствовали социально-просветительскому движению первой трети XX в. [15, с. 12]. Развитие школьных уроков музыки требовало подготовки педагогических кадров – учителей музыки. На это было направлено формирование системы высшего музыкального образования.

В первые десятилетия наступившего века в Китае стремительно нарастало открытие профессиональных музыкальных образовательных организаций. Так, в 1919 г. был открыт Музыкально-педагогический институт (г. Шанхай), готовящий учителей музыки. Для работы в вузе были приглашены педагоги из России и Японии [16, с. 225]. В 1920 г. образуется отделение музыки в Пекинской женской педагогической академии; 1922 г. – открыты музыкальные курсы в Пекинском университете; 1923 г. – музыкальное отделение в Государственной профессиональной академии искусств; 1927 г. – Сяо Юмэй (первый китайский музыковед, получивший европейское высшее образование и докторскую степень, ученый, просветитель, оказавший основополагающее влияние на становление музыкального образования в стране в современном его звучании) при поддержке Цай Юаньпея (ректора Пекинского университета) основал первую в Китае профессиональную музыкальную школу в Шанхае – Национальную консерваторию музыки (ныне – Шанхайская консерватория). Сяо Юмэй, отчетливо понимавший необходимость преодоления культурной замкнутости Китая, приглашал в страну для работы в Шанхайской консерватории российских музыковедов, вокалистов, преподавателей игры на различных музыкальных инструментах. Безусловно, это оказало серьезное влияние русских консерваторских музыкальных традиций на молодую музыкальную систему образования Республики, а ряд выдающихся музыкантов стали основоположниками соответствующих академических музыкальных школ (например, А. Н. Черепнин – композитор, занимавшийся также просветительской деятельностью, Б. С. Захаров – выдающийся пианист, В. Г. Шушлин – талантливый вокалист) [17, 18].

Сравнительно с тысячелетним опытом становления музыкального образования, за короткий период рубежа XX в. и до середины обозначенного столетия, музыкальное искусство Китая проделало значительный путь своего развития и профессионального роста. Тем не менее вплоть до 1950-х гг. в стране отмечалась нехватка вокалистов, музыкантов-теоретиков, исполнителей, композиторов, обладавших достаточными знаниями по теории западноевропейской музыки, техник и технологий, которые при этом отличались бы широкими познаниями в области национальной традиционной

музыки. Современники часто высказывали критические замечания композиторским опытам, соединявшим в своих произведениях народные песни и западные композиционные средства: фигурация, оживление музыкального языка нередко приводили к потере мелодической выразительности, национального колорита всего произведения.

Пройдя череду разрушительных для экономики страны событий, приведших к определенной стагнации и в культуре, Китай в 1949 г. вступил в новую эру своего развития: 1 октября в Пекине была провозглашена Китайская Народная Республика. Культурная политика этого времени была направлена на пропаганду литературы и искусства среди широких слоев населения. На музыкальное образование оказывали серьезное воздействие специалисты из СССР – музыканты-исполнители и композиторы, музыкальные теоретики. В стране формируется ступенчатая система обучения музыке – открываются музыкальные училища, музыкальные институты и консерватории, разрабатываются собственные учебные музыкальные пособия либо переводятся российские учебники.

На протяжении ряда лет в различных городах (Ухань, Шэньян, Сиань и др.) на базе музыкальных колледжей формируются консерватории. Руководство и педагогический состав вузов разрабатывали собственные образовательные программы. Крупнейшие «фабрики талантов» (Пекинская и Шанхайская консерватории) обосновали и внедрили 14-летнюю систему непрерывного музыкального образования (по аналогии с существовавшей схемой музыкального обучения в СССР) – от младшей школы до вуза [19, с. 195]. Следуя курсу национализации искусства и культуры, в консерваториях появились отделения народного пения и народных музыкальных инструментов. Это в первую очередь означало, что Китай перешел от обучения профессиональных кадров за границей к созданию школ на национальном уровне.

Особенно трагичными для культуры всей страны и для музыкального искусства и образования в частности стали годы Культурной революции (1966–1976 гг.), проводимой по идейно-политическим соображениям Мао Цзэдуном. В эти годы музыкальное искусство практически деградировало, многие консерватории и музыкальные коллективы были расформированы или приостановили свою деятельность; интеллигенция, деятели искусства – репрессированы, даже инструменты европейского происхождения были объявлены «ненужным старьем». Традиционная китайская музыка, а отчасти и произведения зарубежных авторов находились под запретом, роль музыки сводилась к «иллюстрации политических лозунгов» руководства [20]. Пройдя сложное десятилетие «застоя» музыкальной культуры, с 80-х годов XX в. профессиональное и самодеятельное музыкальное творчество вновь начинает развиваться, а музыкальное образование совершенствоваться. Во многих китайских университетах стали открываться отделения музыки, которые впоследствии становились самостоятельными факультетами либо разрастались до консерваторий. В полную силу заявила о себе схема непрерывного музыкального образования: детский сад (реализация воспитательной функции музыки) – начальная и средняя школы – университет (бакалаврская, затем магистерская подготовка) [17].

Для музыкальной образовательной системы конец 70-х годов XX века – начало XXI в. стали временем наивысшего расцвета. В 80-х гг. руководство Республики провозгласило новый курс «Реформа и открытость», предполагающий: избавление от хаоса, воцарившегося во время «культурной революции», восстановление уважения к учителям и образованию, обеспечение образовательных учреждений квалифицированными кадрами. Началось оформление официальных законодательных документов, которые содействовали становлению и развитию системы профессионального образования, увеличению количества организаций высшего профессионального образования. Так в 1985 г. в Постановлении ЦК КПК «О реформе структуры образования» профессиональное образование представляется уровневым, но связанным со стандартами общего образования. Изменения в системе подготовки кадров, развернутые в стране с 1980 г., благотворно сказались на высшем музыкальном образовании. Решая проблему нехватки учителей музыки в школах, в 1980 г. Министерство

просвещения Китая утверждает единый «Учебный план подготовки специалистов в области музыки для высших педагогических заведений с четырехгодичным сроком обучения». Позже публикуются планы для 2- и 3-годичного сроков обучения. Что это дало? Планы регламентировали цели теоретической и практической подготовки специалистов, определяли перечень учебных дисциплин, формулировали направления научных исследований. Был разработан порядок поступления в вузы и предписана структура вступительных испытаний, что позволило повысить качество уровня общей и музыкальной подготовки абитуриентов, поступающих в вузы. С 1982 г. профессия «учитель музыки» вошла каталог специальностей Министерства просвещения [14].

В 1995 г. был принят основной нормативный документ, регламентирующий деятельность всей системы образования Китая – «Закон КНР об образовании». С 1999 г. начинается этап углубления реформы структуры образования, страна взяла курс на воспитание у учащихся творческого духа и практических навыков, на качественно ориентированное воспитание. Целенаправленное административное вмешательство руководства страны в процесс подготовки высших педагогических кадров за короткое время позволило снизить остроту кадровой проблемы, и уже к середине 1990-х гг. было подготовлено достаточное количество учителей музыки, чтобы реализовывать школьные образовательные программы.

В конце XX в. в стране происходит очередное реформирование, связанное с подготовкой «учителя музыки XXI в.». Основные векторы развития – овладение будущими учителями музыки компьютерными технологиями и освоение музыкально-теоретических дисциплин с помощью этих технологий. Правительственная позиция на создание в стране крупнейших в мире систем образования была обозначена на XX Всекитайском съезде правящей Коммунистической партии КНР (16–22 октября 2022 г.). Осознавая незаменимость музыки в духовно-нравственном аспекте, воспитательном процессе, развитие музыкального образования в современном Китае всецело поддерживается государством. Го Мэн отмечает, что современное музыкальное образование перестало быть политизированным, его характеризует гуманистическая и гуманитарная направленность, сосредоточенность на инновациях и практической применимости. Как один из примеров современного музыкального вуза можно привести Музыкальный институт Шэньянского педагогического университета. Руководство университета задает высокую планку качества подготовки своих выпускников и прикладывает значительные усилия для достижения заявленного уровня. Так, в институте интенсивно развиваются методики по теоретическим и практико-ориентированным дисциплинам, совершенствуется исполнительское мастерство, созданы модернизированная компьютерная лаборатория, позволяющая пользоваться в учебном процессе виртуальными музыкальными инструментами (MIDI-лаборатория), студия звукозаписи с современным оборудованием, аудитория электронного пианино [20, с. 157].

Стремительное развитие интернет-технологий и экономики обозначает глубокие и тесно интегрированные перспективы развития, влияющие на общее музыкальное образование Китая. В использовании «цифровизации» в музыкальном образовании можно выделить три основных уровня:

1) комбинация символической системы и инструмента: использование технологий для обогащения выражения и донесения образовательной информации, доступ к новым средствам, распространение способов, хранение методов, комбинация форм рассматривается как вспомогательный процесс;

2) информационные технологии предоставляются для того, чтобы обеспечить образование путем повышения осведомленности, памяти, мышления и т. д.;

3) информационные технологии и законы образования объединяются в «образовательные технологии» (единство физической формы и интеллектуальной формы), которые позволяют получить образование, подчеркивая обновление образовательных концепций, реструктуризацию учебных структур и перестроение учебных процессов для оптимизации процесса обучения и обучения.

Таким образом, современное музыкальное образования Китая, сочетая в себе традиционные педагогические формы и методы работы со студентами, продвигает цифровое преобразование в та-

ких областях, как информационно-коммуникационная инфраструктура, укрепление качественных цифровых ресурсов, всестороннее совершенствование цифровых навыков студентов и преподавателей, создание новой модели обучения в цифровых классах, создание новых методов оцифрованной оценки качества обучения и т. д. Переход к дигитализации образования является новым этапом информационной перестройки в области образования, который должен осуществляться от старта применения и интеграции цифровых технологий до создания цифрового сознания и мышления, развития цифрового потенциала, методов, интеллектуального образования, экосистем и механизмов цифрового управления.

Список источников

1. Коломиец Г. Г. Некоторые вопросы философской мысли о музыке Древнего Китая: статус и назначение в антропо-социальном аспекте // Вестник Омского гос. ун-та. 2009. № 7 (101). С. 181–187.
2. Хоу Цзюэ. Конфуцианство как этическая доминанта модернизации современного Китая: дис. ... канд. философ. наук. Иваново, 2018. 147 с.
3. Ду Хунцюань. Конфуций о музыкальном образовании и современном качественном образовании // Художественное образование. 2007. № 4. С. 66–67.
4. Будда. Конфуций. Жизнь и учение. М.: Искусство, 1995. 319 с.
5. Колбас Д. В. Социокультурная парадигма развития музыки стран Дальневосточного культурного региона: от традиций к новациям. Томск: НИ ТГУ, 2019. 57 с.
6. У Ген-Ир. Формирование музыкальной культуры в Древнем Китае // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2009. № 89. С. 139–147.
7. Ли Юе. Историографический очерк развития общего музыкального образования в Китае с древнейших времен до рубежа XIX–XX веков // Вестник Кемеровского гос. ун-та культуры и искусств. 2017. № 40. С. 215–225.
8. Юнусова В. Н. К проблеме исследования музыкальных культур Шелкового пути // Вестник музыкальной науки. 2016. № 1 (11). С. 14–20.
9. Новикова С. В. Особенности традиционных музыкальных инструментов в Древнем Китае // Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции молодых ученых, студентов и учащихся «Наука и образование: проблемы и перспективы»: сб. научных статей. Бийск, 2019. С. 52–56.
10. Сю Хайлинь. Музыкальное образование в Древнем Китае. Шанхай: Образование, 1997. 262 с.
11. История Китая. URL: <http://kg.china-embassy.org/rus/zgsk/t660362.htm> (дата обращения: 14.01.2023).
12. Фэн Вэнси. История коммуникации между Китаем и другими странами. Хунань: Образование, 1998. 392 с.
13. Цяо Минь. Появление и историческое значение школ Юегэ в Китае в конце XIX века // Молодой ученый. 2014. № 4 (63). С. 1172–1174.
14. Сун Цзинань. История музыкального образования в современном Китае. Шанхай: Изд-во Шанхайской консерватории, 2004. 669 с.
15. Чэнь Ин. Китайская опера XX – начала XXI века: к проблеме освоения европейского опыта: дис. канд. искусствоведения. Нижний Новгород, 2015. 175 с.
16. Ли Юе. Китайское музыкальное образование в XX веке и его состояние на рубеже XX–XXI веков // Вестник Кемеровского гос. ун-та культуры и искусств. 2017. № 40. С. 225–231.
17. Хуан Пин. Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы. СПб.: Астерион, 2009. 159 с.
18. Цзо Чжэньгуань. Русские музыканты в Китае. М.: Композитор, 2014. 335 с.
19. Янь Цзе. Развитие китайского фортепианного образования после основания КНР // Вестник Костромского гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 1. С. 194–197.
20. Хуан Сяньюй. Система музыкального образования в Китае // Вестник Санкт-Петербургского гос. ин-та культуры. 2012. № 2. С. 155–159.

References

1. Kolomiyets G. G. Nekotorye voprosy filosofskoy mysli o muzyke Drevnego Kitaya: status i naznachenie v antropo-social'nom aspekte [Some questions of philosophical thought about the music of Ancient China: status and purpose in the anthropo-social aspect]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Omsk University*, 2009, no. 7 (101), pp. 181–187 (in Russian).
2. Hou Czjuje. *Konfutsianstvo kak eticheskaya dominanta modernizatsii sovremennogo Kitaya*. Dis. ... kand. filosof. nauk [Confucianism as an Ethical Dominant of the Modernization of Modern China. Diss. ... cand. philos. sci.]. Ivanovo, 2018. 147 p. (in Russian).
3. Du Huncyuan. Konfutsiy o muzykal'nom obrazovanii i sovremennom kachestvennom obrazovanii [Confucius on music education and modern quality education]. *Khudozhestvennoye obrazovaniye*, 2007, no. 4. pp. 66–67 (in Russian).
4. Budda. *Konfutsiy. Zhizn' i ucheniye* [Buddha. Confucius. Life and teaching]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1995. 319 p. (in Russian).
5. Kolbas D. V. *Sotsiokul'turnaya paradigma razvitiya muzyki stran Dal'nevostochnogo kul'turnogo regiona: ot traditsiy k novatsiyam* [Sociocultural paradigm of the development of music in the countries of the Far Eastern cultural region: from traditions to innovations]. Tomsk, NI TGU Publ., 2019. 57 p. (in Russian).
6. U Gen-Ir. Formirovaniye muzykal'noy kul'tury v Drevnem Kitaye [Formation of musical culture in ancient China]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2009, no. 89, pp. 139–147 (in Russian).
7. Li Jue. Istoriograficheskiy ocherk razvitiya obshchego muzykal'nogo obrazovaniya v Kitaye s drevneyshikh vremen do rubezha XIX–XX vekov [Historiographical sketch of the development of general musical education in China from ancient times to the turn of the 19th–20th centuries]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*, 2017, no. 40, pp. 215–225 (in Russian).
8. Yunusova V. N. K probleme issledovaniya muzykal'nykh kul'tur Shelkovogo puti [On the problem of studying the musical cultures of the Silk Road]. *Vestnik muzykal'noy nauki*, 2016, no. 1 (11), pp. 14–20 (in Russian).
9. Novikova S. V. Osobennosti traditsionnykh muzykal'nykh instrumentov v Drevnem Kitaye [Features of Traditional Musical Instruments in Ancient China]. *Materialy XXI Vserossiyskoy s mezhdunarodnym uchastiyem nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh uchenykh, studentov i uchashchikhsya «Nauka i obrazovaniye: problemy i perspektivy»: sbornik nauchnykh statey* [Materials of the XXI All-Russian Scientific and Practical Conference of Young Scientists, Students and Pupils with International Participation “Science and Education: Problems and Prospects”: collection of scientific articles]. Biysk, 2019. Pp. 52–56 (in Russian).
10. Sju Hajlin'. *Muzykal'noye obrazovaniye v Drevnem Kitaye* [Music education in ancient China]. Shanghai, Obrazovaniye Publ., 1997. 262 p. (in Russian).
11. *Istoriya Kitaya* [History of China] (in Russian). URL: <http://kg.china-embassy.org/rus/zggk/t660362.htm> (accessed 14 January 2023).
12. Fjen Vjensi. *Istoriya kommunikatsii mezhdru Kitayem i drugimi stranami* [History of communication between China and other countries]. Hunan', Obrazovaniye Publ., 1998. 392 p. (in Russian).
13. Cjao Min'. Poyavleniye i istoricheskoye znachenie shkol Juegje v Kitaye v kontse XIX veka [The emergence and historical significance of the Yuege schools in China at the end of the 19th century]. *Molodoy uchenyy*, 2014, no. 4 (63), pp. 1172–1174 (in Russian).
14. Sun Czinan'. *Istoriya muzykal'nogo obrazovaniya v sovremennom Kitaye* [History of Music Education in Modern China]. Shanghai, Izd-vo Shanghayskoy konservatorii Publ., 2004. 669 p. (in Russian).
15. Chjen' In. *Kitayskaya opera XX – nachala XXI veka: k probleme osvoeniya evropeyskogo opyta*. Dis. ... kand. iskusstvovedeniya [Chinese opera of the 20th – early 21st centuries: to the problem of mastering the European experience. Dis. ... cand. art criticism]. Nizhniy Novgorod, 2015. 175 p. (in Russian).
16. Li Jue. Kitayskoye muzykal'noye obrazovaniye v XX veke i ego sostoyaiye na rubezhe XX–XXI vekov [Chinese musical education in the 20th century and its state at the turn of the 20th–21st centuries]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*, 2017, no. 40, pp. 225–231 (in Russian).
17. Huan Pin. *Vliyaniye russkogo fortepiannogo iskusstva na formirovaniye i razvitiye kitayskoy pianisticheskoy shkoly* [The Influence of Russian Piano Art on the Formation and Development of Chinese Piano Schools]. Saint-Petersburg, Asterion Publ., 2009. 159 p. (in Russian).

18. Czo Chzhjen'guan'. *Russkiye muzykanty v Kitaye* [Russian musicians in China]. Moscow, Kompozitor Publ., 2014. 335 p. (in Russian).
19. Jan' Cze. Razvitiye kitayskogo fortepiannogo obrazovaniya posle osnovaniya KNR [The development of Chinese piano education after the founding of the China]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2018, no. 1, pp. 194–197 (in Russian).
20. Huan Sjan'juj. Sistema muzykal'nogo obrazovaniya v Kitaye [Music education system in China]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury – Vestnik of Saint-Petersburg State University of Culture*, 2012, no. 2, pp. 155–159 (in Russian).

Информация об авторе

Фей Янь, аспирант, Российский университет дружбы народов (ул. Миклухо-Маклая, 6/6, Москва, Россия, 117198).

E-mail: philliskent@gmail.com

Information about the author

Fei Yan, graduate student, Peoples' Friendship University of Russia (ul. Miklukho-Maklaya, 6/6, Moscow, Russian Federation, 117198).

E-mail: philliskent@gmail.com

Статья поступила в редакцию 08.02.2023; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 08.02.2023; accepted for publication 04.09.2023

ВОСПИТАНИЕ И САМООБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 378.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-80-89>

Реализация модели формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы

Владимир Владимирович Володин

Благовещенский государственный педагогический университет, Благовещенск, Россия,
volodinmladshy2017@yandex.ru

Аннотация

Описана опытно-экспериментальная работа по реализации модели формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы. Настоящая модель представлена концептуально-целевым, организационно-содержательным, процессуально-технологическим и оценочно-результативным компонентами, являющимися взаимосвязанными и структурно обусловленными, что обеспечивает возможность внедрения модели в образовательную практику вуза через реализацию организационно-педагогических условий. Эффективность предлагаемой модели доказана результатами диагностики уровня готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы, полученными в результате использования методов математической статистики. Представленные в настоящей статье результаты позволяют решить проблему необходимости разработки проблемы формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы в условиях современной образовательной парадигмы, а также разрешают противоречие между имеющимися в науке общими предпосылками для разработки системы формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы и недостаточным научным обоснованием содержания и организации настоящего процесса.

Ключевые слова: педагогическая забота, готовность к проявлению педагогической заботы, модель формирования готовности к проявлению педагогической заботы, профессиональная подготовка, опытно-экспериментальная работа, результаты

Для цитирования: Володин В. В. Реализация модели формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 80–89. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-80-89>

EDUCATION AND SELF-EDUCATION

Original article

Implementation of the model of formation of future teachers' readiness for the manifestation of pedagogical care

Vladimir V. Volodin

*Blagoveschensk State Pedagogical University, Blagoveshensk, Russian Federation,
volodinmladshy2017@yandex.ru*

Abstract

The experimental work on the implementation of the model of formation of the readiness of future teachers for the manifestation of pedagogical care is described. The present model is represented by conceptually-targeted, organizational-content, procedural-technological and evaluative-effective components that are interrelated and structurally conditioned, which makes it possible to introduce the model into the educational practice of the university through the implementation of organizational and pedagogical conditions. The effectiveness of the proposed model is proved by the results of diagnostics of the level of readiness of future teachers for the manifestation of pedagogical care, obtained as a result of using methods of mathematical statistics. The results presented in this article allow us to solve the problem of the need to develop the problem of the formation of the readiness of future teachers for the manifestation of pedagogical care in the conditions of the modern educational paradigm, and also resolves the contradiction between the general prerequisites available in science for the development of a system for the formation of the readiness of future teachers for the manifestation of pedagogical care, and insufficient scientific justification of the content and organization of this process.

Keywords: *pedagogical care, readiness for the manifestation of pedagogical care, model of formation of readiness for the manifestation of pedagogical care, professional training, experimental work, results*

For citation: Volodin V. V. Implementation of the model of formation of future teachers' readiness for the manifestation of pedagogical care [Realizatsiya modeli formirovaniya gotovnosti budushchikh uchiteley k proyavleniyu pedagogicheskoy zaboty]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 80–89. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-80-89>

Индивидуализация личности выступает в качестве важнейшей задачи современного образования, что стимулирует поиск эффективных путей и средств ее решения через разработку и включение в образовательную среду педагогических практик, обеспечивающих рассмотрение процесса личностного развития через призму экзистенциальных концептов. Одной из таких практик может выступать педагогическая забота, готовность к проявлению которой отвечает современным тенденциям в высшем образовании, отраженных в обновленных ФГОС ВО и методических рекомендациях по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к структуре и содержанию. Так, в компетентностной модели образовательных программ подготовки педагогов, представленной в «Ядре высшего педагогического образования», представлены группы компетенций, сформированность которых определяет готовность будущих учителей к проявлению педагогической заботы, прежде всего в виде способностей к проектированию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся. Необходимость разработки обеспечения формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы обусловлена отсутствием системы профессиональной подготовки будущих учителей к ее проявлению.

Ретроспективный анализ проблемы показывает значимость акцентуации на профессионально-личностном портрете учителя как «детоводителя», проявляющего заботу о ребенке, что особенно ярко подчеркнуто в классических (Ш. А. Амонашвили, Я. Корчак, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский) и современных (В. В. Быстрова, В. В. Герцик, Н. С. Малякова) педагогических исследованиях. Проявление педагогической заботы понимается исследователями как важный элемент профессиональной деятельности педагога, обеспечивающий совместный личностный рост всех субъектов педагогического взаимодействия. Особый интерес с этой точки зрения представляет научно-педагогическая школа И. П. Иванова [1], в рамках которой понятие «забота» является краеугольным камнем педагогических исследований и образовательных практик, что было подтверждено в дальнейших исследованиях учеников И. П. Иванова (Т. В. Дмитриенко, С. П. Мартыновой, Н. П. Царёвой и др.). Нами было установлено, что забота о ребенке выступает как квинтэссенция гуманистического педагогического процесса, выступая тем самым в качестве важного элемента профессиональной деятельности педагога, и что педагогическая забота представляет собой целостное, активное, сознательное и избирательное отношение, обеспечивающее благополучие и развитие субъектности ребенка через сопереживание и оценку на психофизиологическом, индивидуально-психологическом, ценностно-смысловом уровнях его личностных особенностей и через реализацию на этой основе выбранной педагогической стратегии.

Авторское представление изучаемого процесса рассматривается с опорой на положения педагогического моделирования, представленного в трудах В. П. Беспалько [2], В. В. Краевского [3], Э. Г. Юдина [4], что позволило представить его в виде модели, включающей в себя концептуально-целевой, организационно-содержательный, процессуально-технологический и оценочно-результативный компоненты (рис. 1).

Нормативно-правовая основа разработки и реализации модели представлена документами и нормативными актами, регламентирующими деятельность профессионального образования в виде требований обновленных ФГОС ВО, а также содержания профессиональных стандартов «Педагог» и «Специалист в области образования», в которых представлены требования к трудовым действиям, сформированным компетенциям будущего учителя в области организации субъект-субъектного взаимодействия с обучающимися и другими субъектами образовательного процесса. При разработке модели также учитывались методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»).

Комплексный анализ проблемы позволил сформулировать ведущие идеи реализуемой модели, главными из которых считаются:

1. Определение готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы как интегративного личностного образования. Настоящая ведущая идея сформулирована на основе личностного подхода к определению профессиональной готовности (в психологии: А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.; в педагогике: В. А. Адольф, М. И. Лукьянова, В. А. Сластенин и др.), утверждающего важность акцентуации на ценностно-смысловой сфере личности будущего учителя как механизма функционирования формулы «готовность = желание + знание + умение» [5].

2. Формирование готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы – это гуманистический, рефлексивно-деятельностный и субъектно ориентированный процесс, вытекающий из основных положений деятельностного (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) и субъектно-деятельностного (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Л. И. Анцыферова и др.) подходов к определению личности, а также результатов исследований научно-педагогических школ к определению сущности профессиональной подготовки будущих учителей (В. А. Адольф, Л. С. Гавриленко, О. П. Журавлева и др.; Н. В. Чекалева, С. М. Баташова, Л. П. Берестовская, А. М. Берестовский и др.; Л. Н. Куликова, Е. Г. Врублевская, О. И. Димова, Е. Ю. Лукина и др.). Рассматриваемый про-

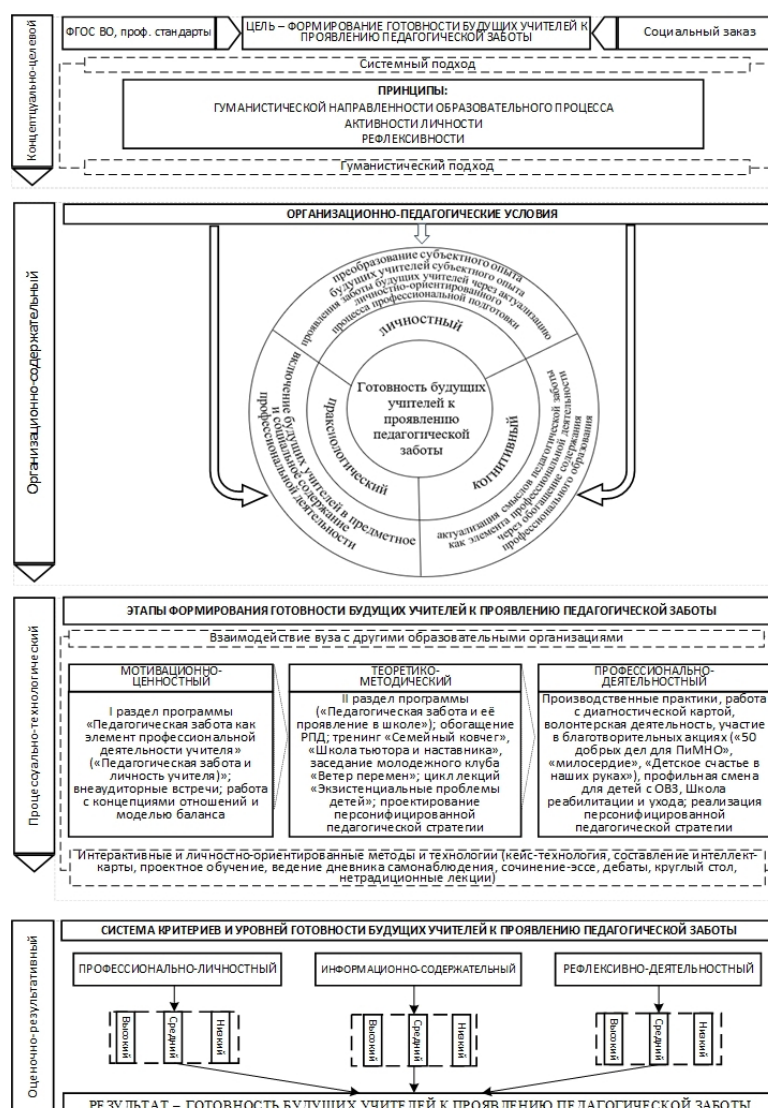


Рис. 1. Модель формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы

процесс ориентирован на формирование у будущего учителя субъектности как фундаментального свойства, выражающегося в осознанности взаимообусловленных изменений в мире и в самом себе [6].

3. Определение субъектного опыта будущих учителей в качестве детерминанта актуализации их ценностно-смысловой сферы, что вытекает из идеи о когерентности активизации субъектного опыта и эффективности профессиональной педагогической подготовки (Л. Н. Куликова, Ф. Г. Мухаметзянова, Т. В. Татьяна, О. В. Шереметьева и др.). Важным здесь выступает положение о переходе будущего учителя от элементарного опыта саморазвития к осмыслению этого процесса как смыслообразующего, что особенно эффективно в квазипрофессиональной и учебно-профессиональной видах деятельности, которые моделируют содержание и динамику педагогической деятельности [7].

4. Практико-ориентированный характер профессиональной педагогической подготовки, которая формируется из признанного научно-педагогическим сообществом положения о важности и необходимости включения будущих учителей в учебно-профессиональную деятельность. Если учебная деятельность академического типа осуществляется преимущественно на базе университета, то учебно-профессиональная деятельность реализуется на базе образовательного учреждения, в которых будущие учителя включены в наиболее приближенные к профессии виды деятельности [8].

Опора на ведущие идеи позволила сформулировать основные принципы рассматриваемого процесса: гуманистической направленности образовательного процесса, активности личности, рефлексивности.

Вышеуказанные ведущие идеи и принципы воплощаются в практической реализации настоящей модели. В исследование были включены студенты Благовещенского государственного педагогического университета, обучающиеся на факультете педагогики и методики начального образования: экспериментальная группа в количестве 96 человек (48 студентов, обучающихся по профилю «Психология и педагогика начального образования»; 22 студента, обучающихся по профилю «Начальное образование. Английский язык», 26 студентов, обучающихся по профилю «Начальное образование. Инклюзивное образование») и контрольная группа в количестве 93 человек (52 студента, обучающихся по профилю «Психология и педагогика начального образования», 17 студентов, обучающихся по профилю «Начальное образование. Английский язык», 24 студента, обучающихся по профилю «Начальное образование. Инклюзивное образование»). В эксперименте, помимо будущих учителей, приняло участие 12 преподавателей вуза и 22 педагога образовательных организаций. В общей сложности в опытно-экспериментальной работе участвовали 223 человека.

Особое внимание уделялось взаимодействию педагогического вуза и других организаций, осуществляющих социально значимую деятельность (рис. 2).

Реализация модели на экспериментальной группе студентов предполагала последовательное осуществление этапов (мотивационно-личностного, теоретико-методического, профессионально-деятельностного), актуализирующая сила которых обеспечивалась реализацией организационно-педагогических условий.

На первом этапе формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы – мотивационно-личностном – осуществлялось развитие их профессионально значимых качеств, профессиональной мотивации и стойкой гуманистической ориентации. Реализация этапа обеспечивалась созданием первого организационно-педагогического условия – преобразованием субъектного опыта проявления заботы будущих учителей через актуализацию личностно ориентированного процесса профессиональной подготовки. В образовательный процесс был внедрен первый раздел программы – «Педагогическая забота и личность учителя». Преобразование субъектного опыта будущих учителей осуществлялось за счет его глубокой проработки, чему способствовали задания, предполагающие анализ микро- и макротравм, модели баланса и концепции отношений (по Н. Пезешкиану) [9]; решение кейс-задач, предполагающих обращение к своему прожитому опыту заботы; написание сочинений-эссе; ведение личного дневника. Актуализации личностно ориентированного процесса профессиональной подготовки способствовало содержание материала, предлагаемое будущим учителям, а также используемые субъектно-ориентированные методы и

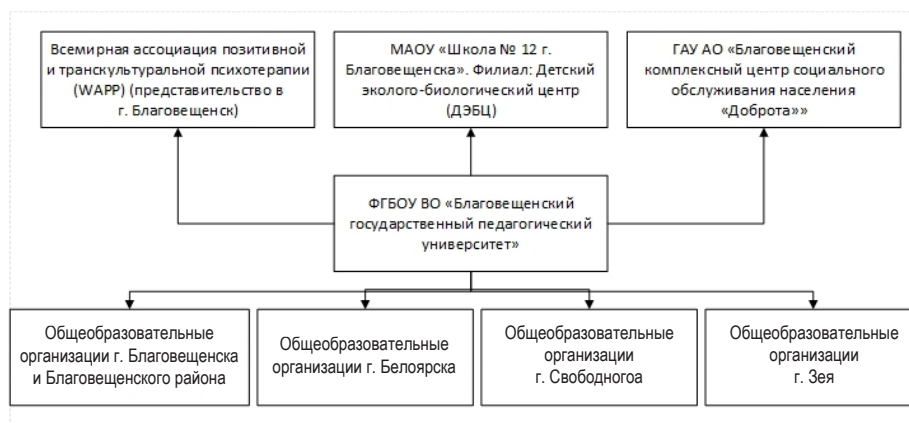


Рис. 2. Взаимодействие вуза с другими организациями в рамках опытно-экспериментальной работы



Рис. 3. Реализация первого этапа формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы

технологии. Особое внимание уделялось эмпатии как важному личностно профессиональному качеству заботящегося педагога, а также субъектности как фундаментальному свойству субъекта педагогической деятельности. Схематическое отображение реализации этапа отображено на рис. 3.

Второй этап реализации модели – теоретико-методический – представлял собой формирование знаний будущих учителей о сущности педагогической заботы, формирование у них осознания значимости педагогической заботы для ребенка. Реализация этапа обеспечивалась созданием второго организационно-педагогического условия – актуализацией смыслов педагогической заботы как элемента профессиональной деятельности через обогащение содержания профессионального образования. Помимо обогащения содержания специальных дисциплин в образовательный процесс был внедрен второй раздел программы «Педагогическая забота и ее проявление в школе», где будущие учителя знакомились с историей становления понятия «забота» в образовании, изучали персонифицированные педагогические стратегии, работали с диагностическими картами (по В. В. Володину) [10]. Важно было уделить внимание обсуждению специфики проявления педагогической заботы в зависимости от разных категорий обучающихся. В рамках такой работы будущие учителя проектировали и защищали персонифицированные педагогические стратегии с учетом ее специфики и контекста (дети с ОВЗ, дети с опытом миграции и другие). Реализация спроектированных будущими учителями персонифицированных педагогических стратегий осуществлялась на третьем этапе формирования у них готовности к проявлению педагогической заботы. Также были организованы следующие мероприятия: тренинг клуба «Семейный ковчег», «Школа тьютора и наставника», цикл интерактивных лекций «Экзистенциальные проблемы детей». Каждое мероприятие, как и аудиторное занятие в рамках реализуемой программы, предполагало расширение и углубление знаний будущих учителей о сущности педагогической заботы, ее структуре, способах проявления в условиях школы. Схематическое отображение реализации этапа отображено на рис. 4.

На третьем этапе – профессионально-деятельностном – будущие учителя включались в учебно-профессиональную деятельность. Реализация этапа обеспечивается созданием третьего организационно-педагогического условия – практического включения будущих учителей в предметное и социальное содержание профессиональной деятельности. Прежде всего речь идет о производствен-

ной практике, в рамках которой будущие учителя реализовывали среднесрочные проекты по проблеме эффективного проявления педагогической заботы. Также будущие учителя реализовывали персонифицированные педагогические стратегии с учетом специфики жизненной ситуации конкретного ребенка. Многие будущие учителя в процессе прохождения производственной практики работали с детьми с ОВЗ. Некоторые работали с детьми с опытом миграции. Реализованные педагогические стратегии представляли на итоговых конференциях, а также в рамках изучения специальных дисциплин. Кроме того, будущие учителя осуществляли социально значимую деятельность, а именно: социально-педагогическую работу для детей из детского дома; участие в благотворитель-

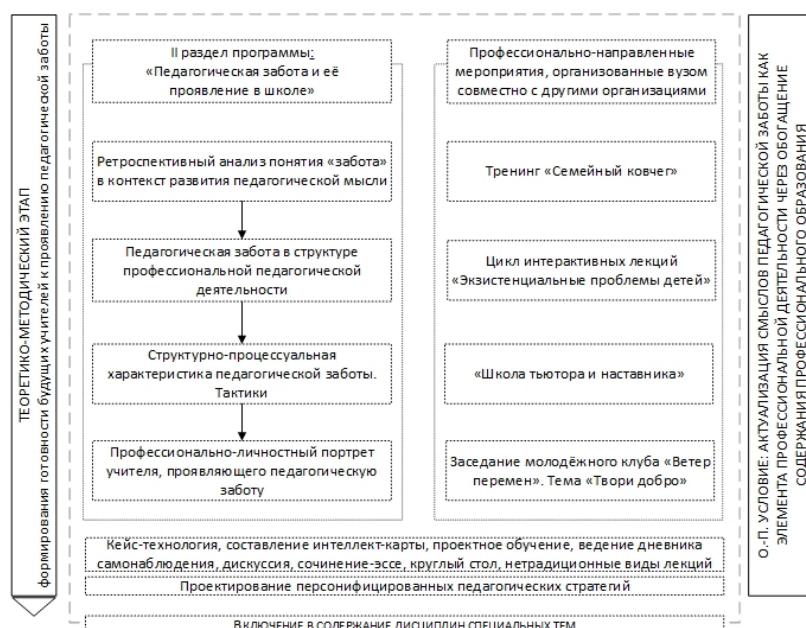


Рис. 4. Реализация второго этапа формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы

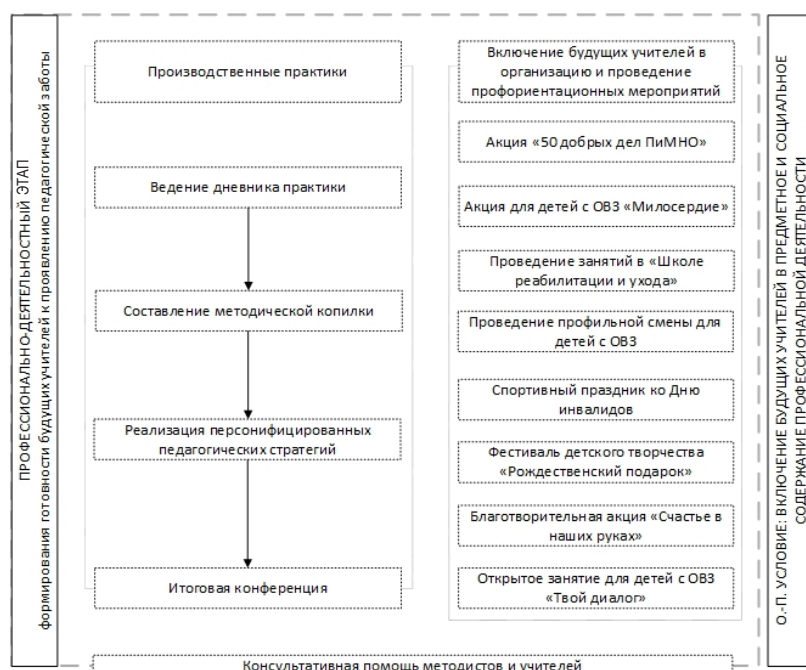


Рис. 5. Реализация третьего этапа формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы

ных акциях «Милосердие», «Детское счастье в наших руках»; проведение цикла мероприятий для детей с особыми образовательными потребностями; организацию и проведение профильной смены для данной категории детей. Схематическое отображение реализации этапа отображено на рис. 5.

После осуществления всех этапов и создания соответствующих организационно-педагогических условий реализации модели был проведен контрольный срез, который показал выраженную динамику в уровне сформированности готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы в экспериментальной группе. С целью изучения изменения уровня готовности использовались надежные и валидные диагностические методики, а также авторские анкеты, что позволило осуществить комплексную диагностику по разработанным ранее критериям: информационно-содержательному, профессионально-личностному, рефлексивно-деятельностному. Результаты диагностики представлены в табл. 1.

Таблица 1

Динамика уровня готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы

Критерий	Группа	Результаты на начало ОЭР, %			Результаты после ОЭР, %		
		В	С	Н	В	С	Н
Информационно-содержательный	Экспериментальная	6	20	74	18	48	34
	Контрольная	6	22	72	6	28	66
Профессионально-личностный	Экспериментальная	10	28	62	20	48	32
	Контрольная	12	30	58	14	40	46
Рефлексивно-деятельностный	Экспериментальная	6	12	82	14	36	50
	Контрольная	5	15	80	9	23	68

Значимость различий была подтверждена методами математической статистики. Расчет U-критерия Манна – Уитни показал статистически значимые различия по каждому показателю уровня готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы между экспериментальной и контрольной группами (табл. 2).

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа показателей готовности к проявлению педагогической заботы у будущих учителей на конец опытно-экспериментальной работы (при $p \leq 0,05$)

Критерий	Показатели	Средний ранг		U-критерий Манна – Уитни	Статистическая значимость
		ЭГ	КГ		
Информационно-содержательный	Систематичность знаний о сущности педагогической заботы	43,38	35,62	482,500	0,003*
	Осознание значимости педагогической заботы для ребенка	46,63	32,37	560,500	0,031*
Профессионально-личностный	Профессиональная мотивация	44,63	34,37	536,500	0,015*
	Эмпатия	46,63	33,37	563,500	0,035*
	Ориентация на личностную модель взаимодействия с детьми	45,63	31,37	562,500	0,034*
Рефлексивно-деятельностный	Рефлексия собственной деятельности	45,55	33,45	536,500	0,015*
	Продуктивность проектирования персонифицированной педагогической стратегии	46,63	33,37	540,500	0,021*

* Статистически значимые различия.

Расчет данных по Т-критерию Вилкоксона подтвердил эффективность опытно-экспериментальной работы. Был зафиксирован сдвиг показателей уровня готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы в экспериментальной группе (табл. 3).

Таблица 3

Сопоставление показателей готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы между констатирующим и контрольным этапами опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе

Критерий	Показатели	Статистическая значимость
Информационно-содержательный	Систематичность знаний о сущности педагогической заботы	0,001*
	Осознание значимости педагогической заботы для ребенка	0,000*
Профессионально-личностный	Профессиональная мотивация	0,002*
	Эмпатия	0,002*
	Ориентация на личностную модель взаимодействия с детьми	0,000*
Рефлексивно-деятельностный	Рефлексия собственной деятельности	0,020*
	Продуктивность проектирования персонифицированной педагогической стратегии	0,052*

* Статистически значимые различия.

Качественный анализ показал, что у многих студентов экспериментальной группы значительно расширились знания о сущности педагогической заботы. Они смогли назвать сущностные характеристики педагогической заботы и ее отличие от других педагогических категорий («Педагогическая поддержка», «Педагогическое сопровождение» и другие). Кроме того, у будущих учителей постепенно начало формироваться осознание необходимости педагогической заботы для ребенка, преобладать внутренняя профессиональная мотивация, выражающаяся в желании работать с детьми и профессионально ориентированном интересе к педагогической деятельности. Повысился уровень развития эмпатии, а выбор персонифицированной педагогической стратегии стал более осознанным, ее реализация более продуктивной, что подтверждается протоколированным наблюдением за педагогической деятельностью будущих учителей непосредственно в школе.

В качестве выводов отметим, что представленная и реализованная модель формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы является эффективной, о чем говорят результаты диагностики с использованием методов математической статистики. Результативность представленной модели обеспечивается реализацией организационно-педагогических условий: преобразованием субъектного опыта проявления заботы будущих учителей через актуализацию личностно ориентированного процесса профессиональной подготовки; актуализацией смыслов педагогической заботы как элемента профессиональной деятельности через обогащение содержания профессионального образования; практическим включением будущих учителей в предметное и социальное содержание профессиональной деятельности.

Несмотря на то, что исследование не охватывает всего круга вопросов по проблеме формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы, оно вносит определенный вклад в развитие профессионального образования в контексте подготовки будущих учителей к организации педагогического взаимодействия, обеспечивающего развитие субъектности ребенка, выражающейся в его активно деятельностном отношении к себе и к миру в целом.

Список источников

1. Педагогические труды академика И. П. Иванова / сост. И. Д. Аванесян, К. П. Захаров. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. 304 с.
2. Беспалько В. П. О возможностях системного подхода в педагогике // Советская педагогика. 1990. № 7. С. 7–13.

3. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
4. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. 70 с.
5. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе. Красноярск: Изд-во КГПУ им. В. П. Астафьева, 2013. 368 с.
6. Волкова Е. Н. Субъектность: философско-психологический анализ. Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1997. 80 с.
7. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–46.
8. Вербицкий А. А. Контекстное обучение: понятие и содержание // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 4. С. 8–13.
9. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. М.: Медицина, 1996. 464 с.
10. Володин В. В. Педагогическая забота: диагностическая карта на этапе инвентаризации // Калининградский вестник образования. 2021. № 4. С. 59–66.

References

1. *Pedagogicheskiye trudy akademika I. P. Ivanova* [Pedagogical works of academician I. P. Ivanov]. Comp. I. D. Avanesyan, K. P. Zakharov. Saint Petersburg, Polytechnic university Publ., 2013. 304 p. (in Russian).
2. Bespal'ko V. P. O vozmozhnostyakh sistemnogo podkhoda v pedagogike [About the possibilities of a systematic approach in pedagogy]. *Sovetskaya pedagogika*, 1990, no. 7, pp. 7–13 (in Russian).
3. Kraevskiy V. V. *Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya: Posobiye dlya pedagoga-issledovatelya* [Methodology of pedagogical research. Handbook for a teacher-researcher]. Samara, SamGPI Publ., 1994. 165 p. (in Russian).
4. Yudin E. G. *Sistemnyy podkhod i printsip deyatel'nosti* [System approach and principle of activity]. Moscow, Nauka Publ., 1978. 70 p. (in Russian).
5. Adol'f V. A., Stepanova I. Yu. *Proyektirovaniye praktiko-oriyentirovannoy professional'noy podgotovki pedagoga v vuze* [Designing practice-oriented professional training of a teacher at a university]. Krasnoyarsk, Izdatel'stvo KSPU im. V. P. Astaf'yeva Publ., 2013. 368 p. (in Russian).
6. Volkova E. N. *Sub'ektnost': filosofsko-psikhologicheskiy analiz* [Subjectivity: philosophical and psychological analysis]. Nizhniy Novgorod, Nizhegorodskiy gumanitarnyy tsentr Publ., 1997. 80 p. (in Russian).
7. Verbitskiy A. A. Kontekstnoye obucheniye v kompetentnostnom podkhode [Contextual learning in a competency-based approach]. *Vysheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2006, no 11, pp. 39–46 (in Russian).
8. Verbitskiy A. A. Kontekstnoye obucheniye: ponyatiye i soderzhaniye [Contextual learning: concept and content]. *Eksperiment i innovatsii v shkole – Experiment and innovation in school*, 2009, no 4, pp. 8–13 (in Russian).
9. Pezeshkian N. *Psikhosomatika i pozitivnaya psikhoterapiya* [Psychosomatics and positive psychotherapy]. Moscow, Meditsina Publ., 1996. 464 p. (in Russian).
10. Volodin V. V. Pedagogicheskaya zabota: diagnosticheskaya karta na etape inventarizatsii [Pedagogical care: diagnostic card at the inventory stage]. *Kaliningradskiy vestnik obrazovaniya – Kaliningrad Bulletin of Education*, 2021, no 4, pp. 59–66 (in Russian).

Информация об авторе

Володин В. В., преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования, Благовещенский государственный педагогический университет (ул. Ленина 104, Благовещенск, Россия, 675000).
E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru

Information about the author

Volodin V. V., teacher of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Blagoveschensk State Pedagogical University (ul. Lenina, 104, Blagoveshensk, Russian Federation, 675000).
E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 15.12.2022; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 15.12.2022; accepted for publication 04.09.2023

Научная статья

УДК 371

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-90-101>

Нестандартная занятость как драйвер самообразования в контексте развития потенциала человека

Ирина Владимировна Волчкова¹, Ирина Викторовна Вотякова²,
Екатерина Сергеевна Воробьева³

¹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

^{2, 3} Северский технологический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Северск, Россия

¹ volchkovairina@bk.ru

² vivkart3h@yandex.ru

³ Esvorobyeva@mephi.ru

Аннотация

Рассматриваются вопросы влияния феномена нестандартной занятости на вовлеченность занятого населения в практики самообразования. Представлен краткий анализ показателей, косвенно характеризующих динамику масштабов нестандартной занятости в России. Показаны российский и зарубежный подходы к классификации нестандартной занятости и систематизированы ее атрибутивные характеристики. На основе проведенного опроса подтверждена гипотеза о том, что работники с признаками нестандартной занятости имеют более высокий уровень вовлеченности в практики самообразования для развития профессиональных компетенций. Сделан ряд выводов, в частности, о том, что нестандартная занятость для многих сегодня выступает драйвером внутренней самоорганизации, выстраивания системы действий, нацеленных на осознанное самостоятельное получение знаний, умений и навыков в соответствии с возникающими профессиональными потребностями. В качестве методологической основы исследования выбраны методы теоретического, сравнительного и статистического анализа, онлайн-опрос по технологии CAWI, контент-анализ материалов, представленных в базах данных открытого доступа. Материалами исследования послужили данные Росстата, EWCS, Международной организации труда и материалы проведенного анкетирования, а также документы стратегического развития Российской Федерации.

Ключевые слова: нестандартная занятость, рынок труда, непрерывное образование, самообразование, компетенции, человеческий потенциал

Для цитирования: Волчкова И. В., Вотякова И. В., Воробьева Е. С. Нестандартная занятость как драйвер самообразования в контексте развития потенциала человека // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 90–101. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-90-101>

Original article

Non-standard employment as a driver of self-education in the context of human potential development

Irina V. Volchkova¹, Irina V. Votyakova², Ekaterina S. Vorobiyeva³

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

^{2, 3} Seversk Technological Institute – branch of State Autonomous Educational Institution of Higher Education «National Research Nuclear University «MEPhI», Seversk, Russian Federation

¹ volchkovairina@bk.ru

² vivkart3h@yandex.ru

³ Esvorobyeva@mephi.ru

Abstract

The issues of the influence of the phenomenon of non-standard employment on the involvement of the employed population in the practice of self-education are considered. A brief analysis of indicators that indirectly characterize the dynamics of the scale of non-standard employment in Russia is presented. Russian and foreign approaches to the classification of non-standard employment are shown. Attributive characteristics of non-standard employment are systematized. Based on the survey, the hypothesis was confirmed that workers with signs of non-standard employment have a higher level of involvement in self-education practices to develop professional competencies. A number of conclusions are made, in particular, that non-standard employment for many today acts as a driver of internal self-organization, building a system of actions aimed at the conscious independent acquisition of knowledge, skills and abilities in accordance with emerging professional needs. The methods of theoretical and comparative analysis were chosen as the methodological basis of the study; methods of statistical analysis; online survey using CAWI technology; content analysis of materials presented in open access databases. The materials of the study were Rosstat data, EWCS materials, materials of the International Labor Organization, materials of the survey, as well as documents of the strategic development of the Russian Federation.

Keywords: non-standard employment, labor market, continuous education, self-education, competencies, human potential

For citation: Volchkova I. V., Votyakova I. V., Vorobiyeva E. S. Non-standard employment as a driver of self-education in the context of human potential development [Nestandartnaya zanyatost' kak drayver samoobrazovaniya v kontekste razvitiya potentsiala cheloveka]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 90–101. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-90-101>

Прослеживая тенденции развития трудовой сферы, в течение последних десятилетий становится очевидной существенная трансформация характера, форм и портрета занятости, в т. ч. вследствие флексибилизации рынка труда. Сокращение количества устойчивых трудовых отношений, смещение акцентов в сторону гибкости и мобильности рынка труда диктует современному обществу необходимость формировать способность адаптироваться к новым реалиям и запросам, соответствовать которым становится все сложнее.

По оценкам зарубежных экспертов, в последние годы более 61 % всех работников в мире заняты неформально [1]. Согласно опросу 2020 г. в рамках европейских исследований условий труда (EWCS), проводимых Европейским фондом улучшения условий жизни и труда, в среднем порядка 44 % работников Европейского союза работают на условиях нестандартного трудового договора (рис. 1).

Подобные тенденции, по мнению экспертов, обусловлены тем, что сегодня распространение нестандартной занятости отчасти «связано с технологическими и управленческими инновациями и является объективной характеристикой технологического развития» [3], при этом «состав нестандартных форм продолжает расширяться и углубляться» [4]. Это обуславливает необходимость рын-

ка труда «приспосабливаться к непрерывно происходящим изменениям в экономической, социальной и институциональной среде» [5].

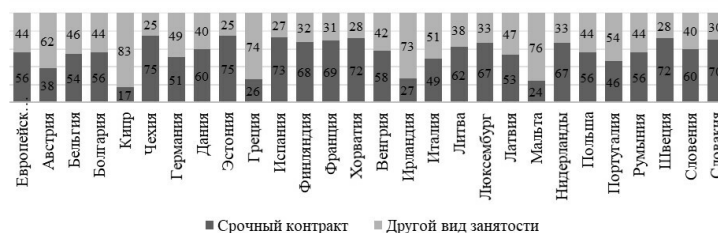


Рис. 1. Соотношение видов занятости работников по странам Европейского союза, % [2]

Рассматривая феномен нестандартной занятости, нельзя не отметить существующую в настоящее время терминологическую неопределенность в использовании дефиниций «нестандартная», «неформальная», «гибкая» и т. п. занятость, возникшую как следствие стремительных процессов глобализации и кардинальных перемен на рынке труда. Так, например, в Указе Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» речь идет о «нестандартной» занятости и в качестве одной из задач достижения целей обеспечения экономической безопасности страны заявлено ее сокращение [6]. Здесь стоит отметить, что неформальную занятость характеризует прежде всего отсутствие трудового договора и неуплата подоходного налога. Поэтому сокращение неформальной занятости является, безусловно, важной государственной задачей, позволяющей расширить возможности социальной политики. Вместе с тем в некоторых исследованиях неформальная и нестандартная занятость отождествляются. Мы же будем придерживаться мнения, что нестандартная занятость включает в себя неформальную.

В научной литературе под нестандартной занятостью принято понимать любую форму занятости, отклоняющуюся от «стандарта», закрепленного законодательно в большинстве развитых стран. При этом под «стандартом» занятости исследователи понимают «постоянную работу (на основе бессрочного трудового договора) в штате у работодателя в режиме полного рабочего дня, под непосредственным руководством работодателя или назначенных им менеджеров, с предоставлением рабочего места, отвечающего требованиям и условиям охраны труда и безопасности, а также социальных гарантий и гарантированную заработную плату» [7]. Подобной точки зрения придерживаются А. А. Федченко, О. А. Колесникова, Е. С. Дашкова, Н. В. Дорохова [5].

В России, согласно данным аудиторско-консалтинговой сети FinExpertiza, число неформально занятых во втором квартале 2021 г. достигло 15 млн чел., что на 11,5 % превышает аналогичный показатель прошлого года, а в мае 2022 г. неформальная занятость составляла порядка 15,45 млн чел. [8]. Согласно данным Росстата, в 2021 г. в неформальном секторе трудилось порядка 14,5 млн чел. (рис. 2), при этом максимальное количество работников – 2,265 млн чел. (15,5 %) приходилось на возрастную группу от 30 до 34 лет.

По уровню образования общая численность неформально занятых в 2021 г. распределилась следующим образом: 19,1 % имели высшее образование; 23,3 % – среднее профессиональное по программе подготовки специалистов среднего звена и 23,9 % – по программе подготовки квалифицированных рабочих (служащих); 25,2 % имели среднее общее образование; 8 % – основное общее образование; 0,6 % не имели основного общего образования. По видам экономической деятельности в 2021 г. наибольшее количество занятых в неформальном секторе приходилось на торговлю (30,7 %), сельское и лесное хозяйство, охота, рыболовство (16,0 %), обрабатывающие производства (10,7 %), строительство (10,5 %), прочие виды услуг (7,6 %).

Стоит отметить, что реальные масштабы нестандартной занятости оценить достаточно сложно, поскольку, во-первых, нестандартная занятость в России на сегодняшний день не охвачена офици-

альным статистическим наблюдением, а во-вторых, рынок труда постоянно усложняется. Несмотря на это, российскими исследователями предпринимаются попытки выделить набор статистических показателей, позволяющих оценить масштабы нестандартной занятости. Что касается официальных данных Росстата, то на основе выборочных статистических исследований рабочей силы удается проследить динамику отдельных показателей, лишь опосредованно отражающих масштабы нестандартной занятости (рис. 3).

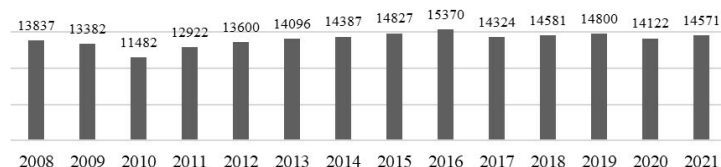


Рис. 2. Динамика численности занятых в неформальном секторе, тыс. чел. [9]



Рис. 3. Динамика показателей, косвенно характеризующих нестандартную занятость, тыс. чел. [9]

Вместе с тем сегодня нестандартная занятость является достаточно привычным явлением не только в сфере материального производства и коммерческих услуг, но в образовательных организациях. Совместительство, работа на неполную ставку или свыше нее, выполнение дополнительных трудовых функций – лишь малый перечень деятельности, характерный для современных работников сферы образования.

Попыток классифицировать нестандартную занятость к настоящему времени предпринято достаточно. В зарубежной практике выделяют четыре основные группы нестандартной занятости (рис. 4) [10]. В состав указанных групп входят многообразные подгруппы, при этом содержание в разрезе стран существенно различается.

Группы нестандартных форм занятости	Временная занятость
	Занятость на условиях неполного рабочего времени
	Заемный труд и многосторонние трудовые отношения
	Замаскированные трудовые отношения и зависимая самостоятельная занятость

Рис. 4. Группы нестандартных форм занятости (зарубежный подход)

Виды нестандартной занятости	Частичная занятость
	Временная занятость
	Непостоянная занятость
	Неполная занятость
	Недозанятость
	Сверхзанятость
	Вторичная занятость
	Самозанятость
	Занятость в неформальном секторе
	Заемный труд (аутсорсинг, аутстаффинг, лизинг персонала)
	Дистанционная или удаленная занятость

Рис. 5. Виды нестандартной занятости (российский подход)

В российских научных исследованиях нестандартную занятость, как правило, классифицируют по видам занятости (рис. 5) [5].

Не ставя цели описания всех указанных форм, систематизируем атрибутивные характеристики нестандартной занятости (табл. 1).

Таблица 1

Атрибутивные характеристики нестандартной занятости

Критерий	Содержание
Нестандартная продолжительность рабочего времени	Время, «отклоняющееся как в большую, так и в меньшую сторону от стандартного времени труда в 31–40 часов в неделю при режиме полного рабочего дня: неполная занятость – 30 часов и меньше, недозанятость, сверхурочная работа – 41 час и больше» [3]
Нестандартная продолжительность периода трудоустройства	Срочные трудовые договоры, сезонная, эпизодическая, работа по договорам гражданско-правового характера
Нестандартный тип найма	Опосредованный тип найма, заемный труд, привлечение к совместной работе широкого круга лиц для использования их компетенций
Отсутствие трудового договора	Трудовые взаимоотношения основаны на договоре на оказание услуг, договоре подряда или устном договоре
Нестандартные условия трудового договора	Работники не имеют права на пенсионное и социальное обеспечение, оплачиваемый отпуск, больничный и т. п.
Отсутствие постоянного места работы	Работа на дому или вне места нахождения работодателя, работа более чем у одного работодателя
Отсутствие обеспечения работника средствами и предметами труда	Работа осуществляется с использованием средств и предметов труда, принадлежащих работнику, а не работодателю

Постоянное усложнение рынка труда стремительно расширяет приведенную классификацию. Аутсорсинг (outsourcing), фрилансинг (freelancing), елансинг (e-lancing), краудсорсинг (crowdsourcing), аутстаффинг (outstaffing), коворкинг (coworking) – лишь малая часть новых видов трудовых отношений, обуславливающих появление работников с переосмысленной идентичностью и отношением к непрерывному образованию. Переоценка роли непрерывного образования в изменившихся рамках организации труда выступает сегодня важным фактором развития человеческого потенциала и повышения качества человеческих ресурсов. По мнению экспертов, «в образовательных (андрагогических) практиках необходимы демонстрация „новых образов“ деятельности, картирование трудовых пространств и трудового потенциала человека, построение компетентностного профиля hard-soft-self, работа с запросом, прямые коммуникации с профессиональным сообществом» [11]. При этом самообразование, в основу которого положено осознанное расширение и совершенствование знаний, навыков, умений в соответствии с индивидуальными потребностями и запросами на протяжении всей жизни, имеет особое значение в системе непрерывного образования.

По данным исследования, проведенного Высшей школой экономики в 2019 г. в рамках «Мониторинга экономики образования» [12], уровень вовлеченности взрослого населения России в практики самообразования за последние годы вырос более чем в полтора раза. При этом респонденты отмечали, что основными мотивами к самообразованию выступает не только повышение требований со стороны работодателя, но и личный интерес к саморазвитию.

Необходимость проведения дальнейших исследований в данном направлении представляется особо важной, поскольку вовлеченность населения в практики самообразования выступает значимым индикатором при оценке уровня социально-экономического развития региона и страны в целом в условиях динамично трансформирующегося рынка труда.

В рамках настоящего исследования была выдвинута гипотеза о том, что работники с признаками нестандартной занятости имеют более высокий уровень вовлеченности в практики самообразования для развития профессиональных компетенций. Для тестирования гипотезы был проведен опрос со стихийной выборкой респондентов в заочном формате (режиме онлайн). Уровень вовлеченности в практики самообразования измерялся в процентах от максимально возможной суммы ответов респондентов на вопрос «Какие виды ресурсов Вы используете для самообразования?». Единицей обследования выступило занятое население из различных сфер экономической деятельности. В качестве метода сбора данных был выбран онлайн-опрос по технологии CAWI (Computer-Assisted WEB Interviewing), представляющей собой систему онлайн-интервьюирования, построенную на принципе самостоятельного заполнения анкеты респондентом по онлайн-ссылке без участия интервьюера. Анкета состояла из основной части, включающей шесть вопросов закрытого и полужакрытого типа (табл. 2), и паспортной, раскрывающей пол, возраст и образование респондента. Рассылка ссылки на анкету осуществлялась с использованием социальных сетей.

Таблица 2

*Анкета для исследования уровня вовлеченности занятого населения
в практики самообразования*

Вопросы	Варианты ответов
Отличаются ли условия Вашего труда от «стандарта» занятости?	Нет, я работаю на условиях «стандартной» занятости. Да, мои условия труда отличаются от «стандарта»
В случае если условия Вашего труда отличаются от «стандарта», укажите один или несколько критериев отличия	Нестандартная продолжительность рабочего времени (например, неполная занятость или сверхурочная работа). Нестандартная продолжительность периода трудоустройства (например, сезонная работа или эпизодическая работа). Нестандартный тип найма (например, опосредованный тип найма). Отсутствие трудового договора (например, устная договоренность). Нестандартные условия трудового договора (например, отсутствие социальных гарантий). Отсутствие постоянного места работы (например, работа на дому или вне места нахождения работодателя). Иные условия
Какой вид дополнительного образования Вы используете для развития профессиональных компетенций?	Дополнительное профессиональное образование по программам повышения квалификации. Дополнительное профессиональное образование по программам профессиональной переподготовки. Развиваю свои профессиональные компетенции самостоятельно на основе самообразования. Не использую дополнительное образование для развития профессиональных компетенций
Занимаетесь ли Вы самообразованием?	Нет, поскольку нет желания. Нет, поскольку нет времени. Нет, поскольку нет способности к самообучению. Нет (по другим причинам); Да, по мере необходимости (по мере возникновения потребностей). Да, вынужденно (нет возможности приобретать нужные знания в учебном заведении). Да (по другим причинам)

Вопросы	Варианты ответов
Укажите Ваши мотивы, если таковые имеются, для участия в практиках самообразования	Занимаюсь самообразованием для общего развития. Занимаюсь самообразованием для овладения хобби. Занимаюсь самообразованием для карьерного роста. Занимаюсь самообразованием для совершенствования знаний, навыков, умений в профессиональной деятельности. Занимаюсь самообразованием для выполнения требования работодателя. Иные мотивы для занятия самообразованием. Не имею мотивов для самообразования
Какие виды ресурсов Вы используете для самообразования?	Онлайн-трансляции. Онлайн-конференции. Онлайн-курсы, не предполагающие личного участия преподавателя. Игры, симуляторы, тренажеры. Обучающее видео (видеоуроки, видеоблоги, видеоролики и т. п.). Электронные издания (книги, статьи, учебники и т. п.). Печатные издания (книги, статьи, учебники и т. п.). Контентные сайты. Социальные платформы для обучения. Форумы. Вопросно-ответные сервисы. Онлайн-контент в виде обучающих и информационных презентаций. Онлайн-тесты. Платформы для тьюторинга. Сервисы для самостоятельного поиска информации, в т. ч. агрегаторы. Не занимаюсь самообразованием

Для проверки гипотезы и интерпретации результатов опроса респондентов со стандартными условиями труда мы отнесли к первой группе (232 чел.), респондентов с признаками нестандартной занятости – ко второй (128 чел.).

В опросе приняли участие 360 человек – 73,3 % опрошенных составили женщины. По уровню образования респонденты распределились следующим образом: 77,8 % респондентов имеют высшее образование; 18,1 % – среднее профессиональное; 2,8 % – среднее общее; 0,8 % – основное общее; 0,6 % от опрошенных ответили, что не имеют основного общего образования. Наибольшее количество респондентов, участвующих в опросе, вошли в возрастную группу 30–39 лет (35 %).

Согласно результатам проведенного опроса, 35,6 % респондентов имеют условия труда, отличающиеся от «стандарта», и относятся ко второй группе респондентов. При этом среди основных критериев отличия 38,5 % респондентов обозначают нестандартную продолжительность рабочего времени (рис. 6).

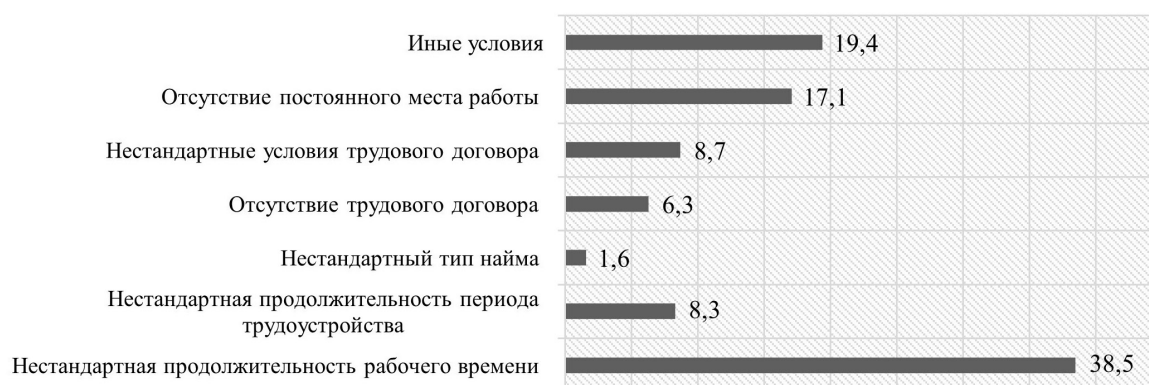


Рис. 6. Распределение ответов респондентов на вопрос «В случае если условия Вашего труда отличаются от «стандарта», укажите один или несколько критериев отличия», %



Рис. 7. Распределение ответов первой группы респондентов на вопрос «Какой вид дополнительного образования Вы используете для развития профессиональных компетенций?», %



Рис. 8. Распределение ответов второй группы респондентов на вопрос «Какой вид дополнительного образования Вы используете для развития профессиональных компетенций?», %



Рис. 9. Распределение ответов первой группы респондентов на вопрос «Занимаетесь ли Вы самообразованием?», %



Рис. 10. Распределение ответов второй группы респондентов на вопрос «Занимаетесь ли Вы самообразованием?», %

Что касается предпочтений в видах дополнительного образования, то можно констатировать, что развитие профессиональных компетенций на основе самообразования имеет приоритетное значение для 68,3 % респондентов, участвующих в опросе. Причем среди нестандартно занятых самообразованием готовы заниматься 82,8 % опрошенных, в то время как среди тех, чьи условия труда не отличаются от «стандарта», идею самообразования разделяют лишь 60,3 % (рис. 7–8).

На вопрос «Занимаетесь ли Вы самообразованием?» утвердительно ответили 93,3 % опрошенных, однако среди второй группы респондентов процент утвердительных ответов на данный вопрос несколько выше, чем у первой, – 94,5 % и 92,4 % соответственно (рис. 9–10).

В качестве ключевых мотивов к самообразованию обе группы респондентов указали самообразование для общего развития (64,4 % и 63,2 % соответственно) и для совершенствования знаний, навыков, умений в профессиональной деятельности. Из числа первой группы самообразованием для развития в профессиональной сфере занимаются 50,4 % респондентов. У второй группы ре-

спондентов данный показатель существенно выше и находится на уровне 81,2 %, это свидетельствует о том, что работники с признаками нестандартной занятости чаще прибегают к практикам самообразования для развития профессиональных компетенций (рис. 11–12).



Рис. 11. Распределение ответов первой группы респондентов на вопрос «Укажите Ваши мотивы, если таковые имеются, для участия в практиках самообразования», %



Рис. 12. Распределение ответов второй группы респондентов на вопрос «Укажите Ваши мотивы, если таковые имеются, для участия в практиках самообразования», %

Уровень вовлеченности в практики самообразования оценивался по каждой группе респондентов в процентах от максимально возможной суммы ответов на вопрос «Какие виды ресурсов Вы используете для самообразования?». Суммарное количество ответов в первой группе респондентов (232 чел.) составило 1000 (при максимально возможном суммарном значении 3480); во второй группе (128 чел.) – 697 ответов (при максимально возможном суммарном значении 1920). Таким образом, уровень вовлеченности в практики самообразования в первой группе респондентов оценивается на уровне 28 %, в то время как во второй группе данный показатель составил 36 %.

В пятерку самых популярных ресурсов для самообразования у первой группы респондентов вошли: обучающее видео (видеоуроки, видеоблоги, видеоролики и т. п.); электронные издания (книги, статьи, учебники и т. п.); печатные издания (книги, статьи, учебники и т. п.); онлайн-трансляции и онлайн-конференции. Вторая группа респондентов в качестве самых востребованных ресурсов выделила обучающее видео, электронные и печатные издания, контентные сайты и форумы. Среди опрошенных первой группы 76,2 % респондентов отдают предпочтение обучающим видео; 48,7 % – электронным изданиям; 43,1 % – печатным изданиям; 40,5 % – онлайн-трансляциям. Во второй группе респондентов обучающие видео предпочитают 78,1 % опрошенных; электронные и печатные издания – 60,1 % и 55,4 % соответственно; контентные сайты – 54,6 %.

Таким образом, можно сделать ряд выводов:

1. Представляется, что определенные формы нестандартной занятости существенно расширяют возможности человека в самообразовании, саморазвитии, самоопределении, самоутверждении, самореализации, самовыражении и самоактуализации. В свою очередь, человек с выраженными потребностями и способностями к различным «само» в меньшей степени зависит от формального рынка труда, поскольку способен успешно адаптироваться к новым реалиям и гибко реагировать на происходящие изменения. Результаты проведенного исследования показывают, что нестандартная

занятость для многих сегодня выступает драйвером внутренней самоорганизации, выстраивания системы действий, нацеленных на осознанное самостоятельное получение знаний, умений и навыков в соответствии с возникающими профессиональными потребностями. Так, например, фрилансер, занятый на рынке интеллектуального труда, инвестируя в самообразование, обретает необходимый ему набор знаний, умений и навыков, которые формируют и усиливают его профессиональные позиции и конкурентоспособность.

2. Неоднозначное понимание феномена нестандартной занятости зачастую приводит к исследованию ее проявлений исключительно с позиции возникающих негативных последствий для экономики. Однако, на наш взгляд, многие работники, занятые нестандартно, включаясь в практики самообразования, имеют значительный потенциал саморазвития, что в свою очередь способствует укреплению человеческого потенциала страны.

Список источников

1. Florence B., Carré F., Chen M., Vanek J. Home-Based Workers in the World: A Statistical Profile // WIEGO Statistical Brief. 2021. № 27. URL: <https://www.wiego.org/publications/home-based-workers-world-statistical-profile> (дата обращения: 15.12.2022).
2. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Eurofound's European Working Conditions Survey, 2020. URL: <https://www.eurofound.europa.eu/data/european-working-conditions-survey> (дата обращения: 02.01.2023).
3. Анисимов Р. И. Прекаризованная занятость в России: опыт определения основных индикаторов // Социологические исследования, 2019. № 9. С. 64–72.
4. Попова Р. И., Токсанбаева М. С. Нестандартные формы занятости в малом бизнесе // Народонаселение, 2018. Т. 21, № 3. С. 68–83.
5. Федченко А. А., Колесникова О. А., Дашкова Е. С., Дорохова Н. В. Неформальная занятость: теоретические основы, исследование, прогноз. Воронеж. Изд-во: Воронежский центр научно-технической информации, 2016. 84 с.
6. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (дата обращения: 10.01.2023).
7. Гимпельсон В., Капелюшников Р. Нестандартная занятость и российский рынок труда // Вопросы экономики. 2006. № 1. С. 122–143.
8. Официальный сайт сети профессиональных аудиторских, оценочных и консалтинговых компаний «ФинЭкспертиза» URL: <https://finexpertiza.ru/press-service/researches/2022/zanyatost-sokratilas/> (дата обращения: 02.01.2023).
9. Рабочая сила, занятость и безработица в России (по результатам выборочных обследований рабочей силы): стат. сб. // Росстат. М., 2022. 151 с.
10. Нестандартные формы занятости. Анализ проблем и перспективы решения в разных странах. Обзорная версия. Международное бюро труда. Женева: МБТ, 2017. 39 с.
11. Смышляева Л. Г., Суханова Е. А., Грузных С. Н., Кудашкина Л. А. Развитие андрагогических практик региона: экосистемные отношения университетов и рынка труда // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 79–89.
12. Юдин И. Б., Полякова В. В., Фурсов К. С. Практики самообразования среди взрослого населения России // Мониторинг экономики образования. 2020. Вып. 39. URL: https://www.hse.ru/data/2020/12/03/1354266184/release_39_2020.pdf?fbclid=IwAR3gQ93oLL4WUpfGMiPbtdY2qmf5AKFsRIFiDetBb_Q2Sn6YFUWrbpCKpE (дата обращения: 16.01.2023).

References

1. Florence B., Carré F., Chen M., Vanek J. Home-Based Workers in the World: A Statistical Profile. *WIEGO Statistical Brief*, 2021, no. 27. URL: <https://www.wiego.org/publications/home-based-workers-world-statistical-profile> (accessed 15 December 2022).
2. *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Eurofound's European Working Conditions Survey*, 2020. URL: <https://www.eurofound.europa.eu/data/european-working-conditions-survey> (accessed 02 January 2023).

3. Anisimov R. I. Prekarizirovannaya zanyatost' v Rossii: opyt opredeleniya osnovnykh indikatorov [Precarious employment in Russia: experience in determining the main indicators]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya*, 2019, no. 9, pp. 64–72 (in Russian).
4. Popova R. I., Toksanbaeva M. S. Nestandartnye formy zanyatosti v malom biznese [Non-standard forms of employment in small business]. *Narodonaseleniye*, 2018, vol. 21, no. 3, pp. 68–83 (in Russian).
5. Fedchenko A. A., Kolesnikova O. A., Dashkova E. S., Dorokhova N. V. *Neformal'naya zanyatost': teoreticheskiye osnovy, issledovaniye, prognoz* [Informal employment: theoretical foundations, research, forecast]. Voronezh, Voronezhskiy tsentr nauchno-tehnicheskoy informatsii Publ., 2016. 84 p. (in Russian).
6. *Ukaz Prezidenta RF ot 02.07.2021 № 400 «O Strategii natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii»* [Decree of the President of the Russian Federation of July 2, 2021 No. 400 “On the National Security Strategy of the Russian Federation”] (in Russian). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (accessed 10 January 2023).
7. Gimpel'son V., Kapelyushnikov R. Nestandartnaya zanyatost' i rossiyskiy rynek truda [Precarious employment and the Russian labor market]. *Voprosy ekonomiki*, 2006, no. 1, pp. 122–143 (in Russian).
8. *Ofitsial'nyy sayt seti professional'nykh auditorskikh, otsenochnykh i konsaltingovykh kompaniy «FinEkspertiza»* [Official website of the FinExpertiza network of professional audit, valuation and consulting companies] (in Russian). URL: <https://finexpertiza.ru/press-service/researches/2022/zanyatost-sokratilas/> (accessed 02 January 2023).
9. *Rabochaya sila, zanyatost' i bezrabotitsa v Rossii (po rezul'tatam vyborochnykh obsledovaniy rabochey sily): stat. sb.* [Labor force, employment and unemployment in Russia (according to the results of sample labor force surveys): statistical collection]. Moscow, Rosstat Publ., 2022. 151 p. (in Russian).
10. *Nestandartnye formy zanyatosti. Analiz problem i perspektivy resheniya v raznykh stranakh. Obzornaya versiya. Mezhdunarodnoye byuro truda* [Non-standard forms of employment. Analysis of problems and prospects for solutions in different countries. Review version. International Labor Office]. Geneva, MBT Publ., 2017. 39 p. (in Russian).
11. Smyshlyaeva L. G., Sukhanova E. A., Gruznykh S. N., Kudashkina L. A. Razvitiye andragogicheskikh praktik regiona: ekosistemnye otnosheniya universitetov i rynka truda [Development of Andragogical Practices in the Region: Ecosystem Relations between Universities and the Labor Market]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, no. 3 (43), pp. 79–89 (in Russian).
12. Yudin I. B., Polyakova V. V., Fursov K. S. Praktiki samoobrazovaniya sredi vzroslogo naseleniya Rossii [Practices of self-education among the adult population of Russia]. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya*, 2020, vol. 39 (in Russian). URL: https://www.hse.ru/data/2020/12/03/1354266184/release_39_2020.pdf?fbclid=IwAR3gQ93oLL4WUpfGMiPbtdY2qmf5AKFsRiFiDetBb_Q2Sn6YFUWrbpCKpE (accessed 16 January 2023)

Информация об авторах

Волчкова И. В., кандидат экономических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: volchkovairina@bk.ru

Вотякова И. В., доктор экономических наук, Северский технологический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (пр. Коммунистический, 65, Северск, Россия, 636036).
E-mail: vivkart3h@yandex.ru

Воробьева Е. С., кандидат экономических наук, Северский технологический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (пр. Коммунистический, 65, Северск, Россия, 636036).
E-mail: Esvorobyeva@mephi.ru

Information about the authors

Volchkova I. V., Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: volchkovairina@bk.ru

Votyakova I. V., Doctor of Economic Sciences, Seversk Technological Institute – branch of State Autonomous Educational Institution of Higher Education «National Research Nuclear University «MEPhI» (pr. Kommunistichesky, 65, Seversk, Russian Federation, 636036).
E-mail: vivkart3h@yandex.ru

Vorobiyeva E. S., Candidate of Economic Sciences, Seversk Technological Institute – branch of State Autonomous Educational Institution of Higher Education «National Research Nuclear University «MEPhI» (pr. Kommunistichesky, 65, Seversk, Russian Federation, 636036).
E-mail: Esvorobyeva@mephi.ru

Статья поступила в редакцию 01.02.2023; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 01.02.2023; accepted for publication 04.09.2023

Научная статья

УДК 373.5; 37.02; 51; 004

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-102-110>

Компьютерные тренажеры как инструмент преодоления трудностей в изучении математики

Александр Юрьевич Пигарев

*Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск, Россия,
physflash@yandex.ru*

Аннотация

Дефицит рабочей памяти рассматривается как основная причина трудностей в усвоении математики. Для преодоления трудностей в усвоении математики предлагаются компьютерные тренажеры рабочей памяти на основе математического контента. Если тренажеры не имеют математической составляющей, а направлены лишь на улучшение работы основных компонентов рабочей памяти человека (артикуляционной петли, зрительно-пространственного блокнота и центрального администратора), то занятия с ними не приводят к заметному улучшению академической успеваемости, возможно, по причине существенного отставания от текущей программы. Разработанные автором компьютерные тренажеры, доступные на сайте workingmemory.ru, направлены как на развитие базовых вычислительных навыков, так и тренировку рабочей памяти. Тематика тренажеров определялась как на основе собственных наблюдений автора, так и на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ, опубликованных на сайте Федерального института педагогических измерений (fipi.ru). На момент публикации создано и апробировано девять тренажеров. Тренажеры доступны по адресу: workingmemory.ru сразу после регистрации. В работе представлены данные апробации тренажеров на курсах подготовки к ЕГЭ и их сравнение с результатами исследований других авторов. Представлены средние времена выполнения одного расчетного задания, даны практические рекомендации. Обосновано использование авторских тренажеров как инструмента развития вычислительных навыков, повышения эффективности занятий по математике и тренировки рабочей памяти учащихся.

Ключевые слова: обучение математике, рабочая память, компьютерный тренажер, устный счет, цифровизация образования

Для цитирования: Пигарев А. Ю. Компьютерные тренажеры как инструмент преодоления трудностей в изучении математики // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 102–110. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-102-110>

Original article

Computer trainers as a tool to overcome difficulties in learning mathematics

Alexander Yu. Pigarev

*Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russian Federation,
physflash@yandex.ru*

Abstract

It is the lack of working memory that is considered as the main reason for the difficulties in mastering mathematics. To overcome difficulties in mastering mathematics, computer trainers of working memory based on mathematical content are offered. If trainers do not have a mathematical component, but are aimed only at improving the functioning of the main components of a person's working memory (articulation loop, visual-spatial notepad and central administrator), then classes with them do not lead to a noticeable improvement in academic performance, perhaps due to a significant lag behind current

program. The computer trainers developed by the author and available on the site workingmemory.ru are aimed at both developing basic computing skills and training working memory. The subject of trainers was determined both on the basis of the author's own observations and on the basis of an analysis of typical mistakes of USE participants published on the Federal Institute of Pedagogical Measurements website (fipi.ru). At the time of publication, nine trainers have been created and tested. The trainers are available at workingmemory.ru immediately after registration. The paper presents the data of approbation of trainers in the preparation courses for the Unified State Examination and their comparison with the results of studies by other authors. The average time to complete one calculation task is presented, practical recommendations are given. The use of author's trainers as a tool for developing computational skills, increasing the efficiency of mathematics classes and training the working memory of students is substantiated.

Keywords: *teaching mathematics, working memory, mental counting, digitalization of education*

For citation: Pigarev A. Yu. Computer trainers as a tool to overcome difficulties in learning mathematics [Komp'yuternye trenazhery kak instrument preodoleniya trudnostey v izuchenii matematiki]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 102–110. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-102-110>

Устойчивые объективные трудности в изучении математики испытывают порядка 5–8 % школьников во всех возрастных группах [1]. Отечественные авторы акцентируют внимание на системном характере проблемы неуспеваемости, включающей мотивационные, когнитивные, рефлексивно-оценочные и эмоционально-волевые аспекты [2]. Однако некоторые западные авторы в качестве основной причины устойчивой неспособности к математике выделяют недостаток рабочей памяти «...memory skills uniquely predicted mathematical skills and arithmetical abilities» [3, с. 136]. А в качестве решения проблемы предлагают тренировку рабочей памяти на специальных компьютерных тренажерах рабочей памяти [4].

Рабочая память определяет способность сохранять краткое время и изменять информацию в процессе решения различных задач. Она состоит из кратковременного хранилища фонологической информации, кратковременного хранилища зрительной информации и центрального администратора, который преобразует хранящуюся в них информацию (рис. 1).

Построение ментальных моделей при решении математических задач, удержание результатов промежуточных вычислений и их преобразование происходят в рабочей памяти [5].

Разработано множество программ коррекции рабочей памяти с помощью компьютерных тренажеров. Например: cogmed.com, lumosity.com, junglememory.com. Однако тренировка рабочей памяти на классических тренажерах улучшает рабочую память на стандартных тестах, но это улучшение не сказывается на успеваемости по математике: «Using non-numerical stimuli during WM training may limit transfer to mathematical or numerical skills» [6]. Есть четыре основных прототипа тренажеров рабочей памяти, и они не имеют арифметической составляющей:

1. Упражнение на тренировку объема рабочей памяти (*the working memory span task*). В ходе его выполнения необходимо запоминать некоторое количество n стимулов. Задача сравнить $(n+1)$ -й стимул с ранее представленными и ответить на вопрос, был ли он среди них [7].

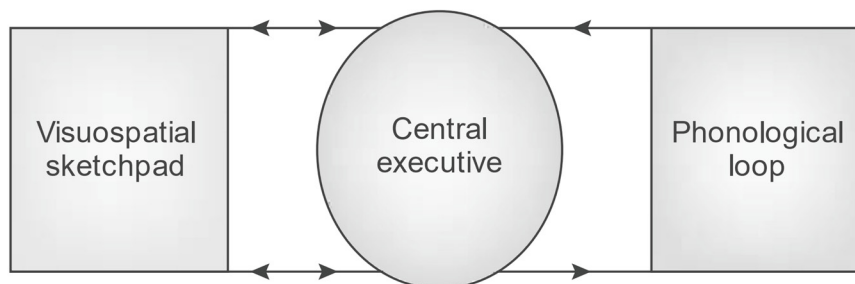


Рис. 1. Трехкомпонентная модель рабочей памяти А. Бэддели [5]

2. Комплексная задача на рабочую память (*the complex working memory span tasks*). Необходимо не только запоминать некоторое количество стимулов (от одного и более), но в промежутке между предъявлением и узнаванием запоминаемых стимулов выполнить некоторую логическую операцию, или арифметическую (оценить правильность формулы), или пространственную (оценить симметричность картинки) [8].

3. Задание на абстрактные формы (*the abstract shapes task*). Необходимо держать в уме правила (от одного и более), согласно которым показываемые на экране формы (геометрические фигуры, рисунки, слова, механизмы, фрукты, животные, цифры, буквы и т. д.) относятся к группе А или группе Б. И за ограниченное время (порядка секунды) необходимо на основе правил принять решение, к какой группе относится стимул, и нажать соответствующую кнопку [9]. Варьируется число правил и время на принятие решения (от 750 мс до 2500 мс). Число представляемых «абстрактных форм» должно быть достаточно велико, чтобы исключить принятие решений на основе долговременной памяти.

4. Задача *n*-назад (*the n-back task*) представляет собой одномодальную или двухмодальную последовательность стимулов. Одномодальная последовательность представляет собой либо ряд озвученных букв, либо последовательность вспышек лампочек матрицы. Двухмодальная последовательность – это два синхронизированных ряда стимулов. Число *n* может быть 1, 2 или 3. Это количество промежуточных стимулов между новым и тем, с которым его нужно сравнить. Если совпадают вербальные стимулы – нажать одну кнопку. Визуальные – другую. Оба – нажать обе кнопки. Как и в заданиях на абстрактные формы есть только две кнопки. Это наиболее известный и популярный тренажер, включенный в учебную программу средней школы в некоторых странах [10] как инструмент развития подвижного интеллекта.

На основе этих прототипов создано все великое множество различных вариантов компьютерных тренажеров рабочей памяти разными коммерческими фирмами. Однако улучшение рабочей памяти не оказывает мгновенного влияния на академическую успеваемость по математике: «If training programs can increase WM capacity, and WM facilitates learning, why don't these training programs facilitate greater learning? At present, we simply don't know the answer to this question» [11]. Возможно, трансфер не наблюдается в силу значительного отставания проблемных учеников от текущей программы.

Для решения проблемы автор создал систему компьютерных тренажеров, которые, с одной стороны, позволяют автоматизировать базовые вычислительные навыки, чтобы арифметические операции не перегружали рабочую память, и тем самым освободить ее ресурсы для понимания математических концептов. С другой стороны, позволяют тренировать рабочую память на основе решения в уме стандартных вычислительных задач школьного курса, когда условия задач или временные ограничения нагружают рабочую память на пределе возможностей. Тренировка рабочей памяти происходит при решении любых вычислительных задач, в которых необходимо либо удерживать промежуточные результаты в памяти, либо преобразовывать ментальные модели (числовой оси, векторов или геометрических фигур). Важно, как при любой тренировке физических возможностей человека, выполнять задания, стараясь делать это как можно быстрее и точнее, чему способствуют настройки компьютерной программы.

Тематика тренажеров определялась как на основе собственных наблюдений автора, так и на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ [12].

Компьютерные тренажеры доступны по адресу: <https://www.workingmemory.ru/>. Для доступа необходимо лишь зарегистрироваться – указать электронный адрес, по которому будет выслан пароль. Отличительные особенности созданных компьютерных тренажеров:

1. Компьютер генерирует в неограниченном количестве практически неповторяющиеся упражнения. Учителю не надо тратить время на их разработку или поиск.

2. Выполненные упражнения проверяются автоматически, и при неправильном ответе ученик должен переделать задание. Учителю не надо проверять выполненные упражнения.

3. Количество сделанных упражнений, скорость и частота ошибок сохраняются в базе данных. Достаточно посмотреть записи на сервере, и учитель видит, с каким результатом тренируется каждый ученик.

4. Тренажеры настраиваются на исходный уровень школьника, адаптируются к его возможностям. Например, упражнения на тренировку устного счета разделены на пять уровней. А в тренажере «Тригонометрическая окружность» есть режим, когда числа кратны. Каждый может выполнять их в своем темпе и согласно своим возможностям.

5. Продолжительность тренировок, количество упражнений, необходимое для достижения результатов, определяются индивидуально. Кому-то достаточно одного раза, а иной должен выполнять упражнения на протяжении нескольких месяцев, пока не сформируются необходимые вычислительные навыки.

Компьютерные тренажеры используются уже более пяти лет. В начале было разработано три, теперь их на сайте уже девять. Участники эксперимента – это слушатели курсов подготовки к ЕГЭ, а также случайные посетители сайта, прошедшие процедуру регистрации и оставившие свой «электронный след» в базе данных на сервере. Всего было создано 74 аккаунта. Цифровой след в виде записей о продолжительных (более месяца) занятиях оставили 43 школьника.

Все девять тренажеров можно разделить на три группы по критерию направленности воздействия:

1. Тренажеры, направленные на развитие арифметических навыков и тренировку рабочей памяти (рис. 2).

2. Тренажеры, развивающие ключевые математические навыки в геометрии и тригонометрии (рис. 3).

3. Тренажеры развивающие вычислительные навыки в алгебре (рис. 4).

Выбор тем тренажеров второй и третьей группы основан на наблюдениях за трудностями, с которыми сталкиваются учащиеся при усвоении соответствующих разделов математики. Так, например, при решении тригонометрических уравнений и неравенств зачастую не хватает навыка работы с тригонометрической окружностью. А неумение решать пропорции зачастую препятствует решению текстовых задач на прямую и обратную зависимость.

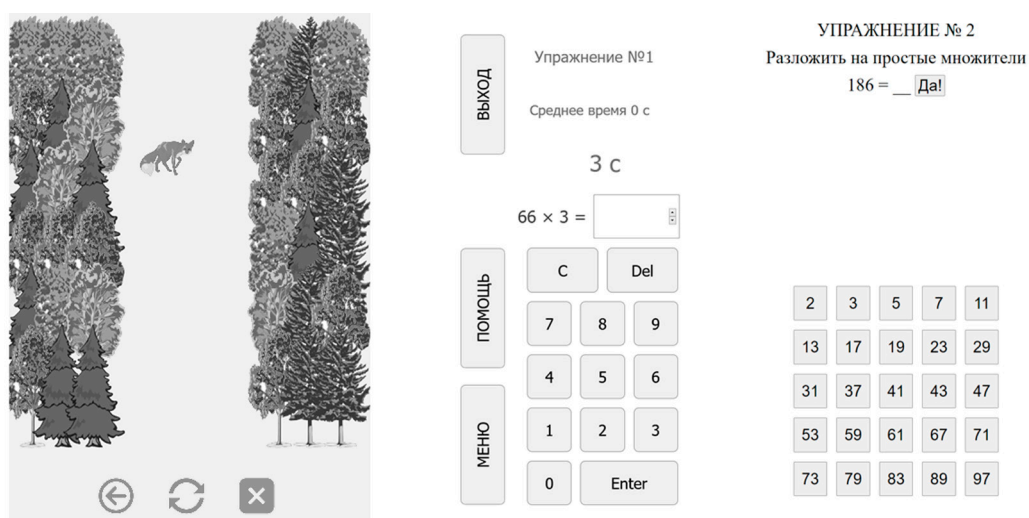


Рис. 2. Тренажеры, направленные на развитие арифметических навыков и тренировку рабочей памяти: «Лесной марафон», «Устный счет», «Разложение на простые множители»

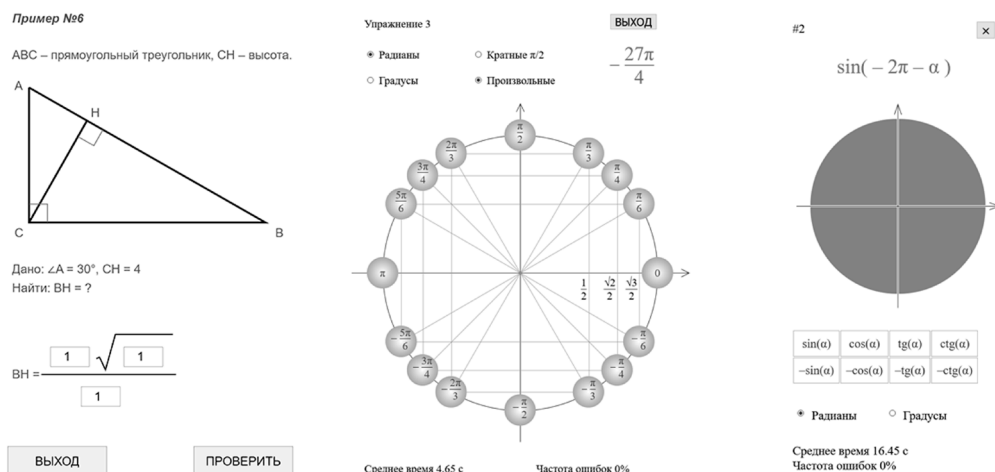


Рис. 3. Тренажеры, развивающие ключевые математические навыки в геометрии и тригонометрии: «Прямоугольный треугольник», «Тригонометрическая окружность», «Формулы приведения»

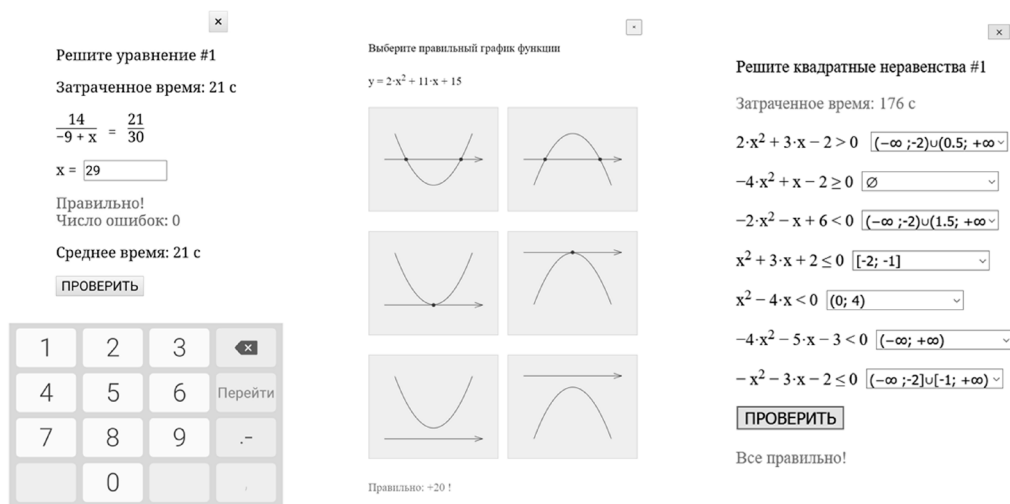


Рис. 4. Тренажеры развивающие вычислительные навыки в алгебре: «Решение пропорций», «График квадратичной функции», «Квадратное неравенство»

Компьютерные тренажеры как инструмент развития вычислительных навыков

В табл. 1 представлены вычислительные навыки, развиваемые с помощью компьютерных тренажеров.

Таблица 1
 Вычислительные навыки, развиваемые с помощью компьютерных тренажеров
<https://www.workingmemory.ru/>

Наименование тренажера	Развиваемый вычислительный навык	Классы
«Лесной марафон»	Удержание в рабочей памяти («в уме») результатов промежуточных вычислений (чисел) от одного до пяти	1–11
«Устный счет»	Устный счет, в том числе приемы эффективного счета на основе декомпозиций	2–11
«Разложение на простые множители»	Разложение составных чисел на простые множители	3–11
«Решение пропорций»	Решение простейших дробно-рациональных уравнений	6–11

Наименование тренажера	Развиваемый вычислительный навык	Классы
«График квадратичной функции»	Схематичное построение графика квадратичной функции	8–11
«Квадратное неравенство»	Решение квадратичных неравенств	8–11
«Тригонометрическая окружность»	Нахождение точки на числовой окружности, соответствующей заданному значению переменной как в радианах, так и в градусах	10–11
«Формулы приведения»	Применение формул приведения для упрощения тригонометрических выражений	10–11
«Прямоугольный треугольник»	Решение прямоугольного треугольника: установление соотношения между его сторонами через тригонометрические функции острых углов	8–11

Основная проблема, для решения которой тренажеры были изначально задуманы, – помочь школьникам, испытывающим устойчивые объективные трудности, с усвоением математики. По наблюдениям В. А. Крутецкого, «...неспособных учеников нужно длительно тренировать, упражнять на специально подобранном материале, охватывающем все возможные случаи и комбинации существенных признаков, чтобы им стала доступной более или менее элементарная степень обобщения» [13, с. 258–259].

Проблема недостаточного развития вычислительных навыков является ключевой и для успешной сдачи ЕГЭ: «...вычислительные ошибки остаются основной причиной неверного выполнения заданий: при правильных рассуждениях и разумном алгоритме решения экзаменуемые часто получают неверный ответ за счет ошибок в решении простейших уравнений и при выполнении арифметических действий» [12, с. 63].

При условии адаптивной тренировки вычислительных навыков на компьютерных тренажерах минимум три раза в неделю в дополнение к корректирующим занятиям, а лучше непосредственно в начале этих занятий успеваемость по математике удастся существенно повысить. Школьники не только начинают считать без помощи калькулятора, но и воспринимать как конкретные (натуральные числа, дроби), так и абстрактные математические концепты (переменные, уравнения). Тренировка устного счета улучшает восприятие математических абстракций, возможно, по причине того, что рабочая память не испытывает перегрузок от операций с числами и ее ресурсы высвобождаются для восприятия математических моделей.

Компьютерные тренажеры как инструмент повышения эффективности занятий по математике

Упражнения на тренажерах перед началом основных или дополнительных занятий по математике повышают эффективность этих занятий: улучшают концентрацию внимания, увеличивают количество выполненных заданий, уровень сложности и качество усвоения материала. Данный вывод сделан на основе внутригруппового плана исследований: одно занятие проводим сходу, фиксируем количество решенных заданий. Перед началом другого занятия проводим десятиминутную тренировку на компьютерных тренажерах устного счета и (или) упражнений на треугольник или тригонометрическую окружность (в зависимости от тематики занятия). И также фиксируем количество решенных заданий и достигнутый уровень сложности. Оказалось, что количество решенных задач или разобранных примеров на 20 % выше, если в начале занятия актуализировать навыки устного счета.

В этом выводе нет ничего нового. Практика обязательного устного счета в начале урока по математике существовала в советской школе при проведении занятий в 5–6 классах: «...пять минут устных упражнений в начале урока ради сорока минут эффективной работы и достижения поставленной цели» [14].

Компьютерные тренажеры как инструмент развития рабочей памяти

Методика тренировки рабочей памяти с помощью устного счета впервые представлена в работе [15]. За основу взята техника умножения, сложения и вычитания многозначных чисел «как на бумаге, только в уме». Основной вывод этой работы: «WM training without intensive adaptive training does not cause an increase in general WM capacity». То есть важно не просто тренировать устный счет как таковой. Важно выполнять упражнения на пределе возможностей, чтобы мозг был максимально загружен. Также представлены две основных схемы тренировки рабочей памяти с помощью устного счета: 1) последовательное повышение сложности расчетных заданий; 2) ограничение по времени, отводимое на решение одного примера. Данные принципы реализованы и в авторском тренажере устного счета, но с некоторыми особенностями. В авторском тренажере, как и в работе [15], последовательное повышение сложности достигается за счет повышения разрядности обрабатываемых чисел. А что касается ограничения по времени, то в работе [15] компьютер задает временной интервал, в который ученик должен уложиться при сложении двузначных чисел. В авторской системе тренажеров время на выполнение отдельного задания не ограничено, но есть установка, что среднее время выполнения одного примера должно не превышать значений, представленных в табл. 2.

Таблица 2

Среднее время выполнения одного расчетного задания, к которому необходимо стремиться в работе с тренажерами

Тренажер	Среднее значение с учетом среднеквадратичного отклонения (с)
Устный счет. Сложение двузначных чисел	3 ± 2
Устный счет. Произведение двузначного и однозначного числа	7 ± 3
Устный счет. Произведение двухзначных чисел	20 ± 11
Решение пропорций	13 ± 9
Тригонометрическая окружность	13 ± 11
Формулы приведения	21 ± 5
Прямоугольный треугольник	25 ± 6

В работе [15] представлено среднее время, достигаемое по результатам тренировок, только для сложения двузначных чисел. И оно совпадает с данными табл. 2.

Есть одно важное отличие авторского подхода к тренировке рабочей памяти с помощью компьютерных тренажеров. Если в работе [15] ученики должны выполнять в уме расчетные задания по технике «как на бумаге, только в уме», то в авторской системе выделены пять уровней: «новичок», «школьник», «абитуриент», «знаток» и «мастер». И на двух последних уровнях «знаток» и «мастер» ученики знакомятся с эффективными методиками быстрого устного счета в уме на основе декомпозиций, а не «как на бумаге». Такой подход не только повышает мотивацию учащихся, но и позволяет им овладеть очень полезными приемами устного счета, которые пригодятся при сдаче государственных экзаменов.

Тренажер «Лесной марафон» напрямую направлен на развитие артикуляционной петли. Нужно удерживать в ней числа от одного до пяти – количества зверей каждого вида, перебежавших направо. Числа – математический контент – именно их надо удерживать в уме как промежуточные результаты разных вычислений. Большинство учащихся после тренировок могут удерживать три числа. Порядка пяти процентов учащихся могут удерживать четыре и даже пять, что свидетельствует об объеме их артикуляционной петли выше среднего.

Таким образом, использование компьютерных тренажеров позволяет автоматизировать некоторые аспекты работы учителя с учащимися, испытывающими объективные трудности в усвоении математики: развивать вычислительные навыки, тренировать рабочую память и повышать в целом эффективность уроков математики.

Список источников

1. Geary D. C. Mathematics and Learning Disabilities // *Journal of Learning Disabilities*. 2004. № 37. P. 4–15.
2. Кислякова М. А. Неуспеваемость учащихся по математике как психолого-педагогический феномен // *Наука и школа*. 2021. № 3. С. 200–211.
3. Alloway T. P., Passolunghi M. C. The relationship between working memory, IQ and mathematical skills in children // *Learning and Individual Differences*. 2011. Vol. 21 (1). P. 133–137. doi: 10.1016/j.lindif.2010.09.013
4. Berger E. M., Fehr E., Hermes H., Schunk D., Winkel K. The Impact of Working Memory Training on Children's Cognitive and Noncognitive Skills (June 8, 2020). University of Zurich, Department of Economics. Working Paper No. 347. 2020. URL: <https://ssrn.com/abstract=3622337>; <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3622337> (дата обращения: 30.01.2023).
5. Baddeley A. Working memory: Looking back and looking forward // *Nature Reviews*. 2003. Vol. 4. P. 829–839. doi: 10.1038/nrn1201
6. Muñoz D., Lee K., Bull R., Khng K. H., Cheam F., Rahim R. A. Working memory and numeracy training for children with math learning difficulties: Evidence from a large-scale implementation in the classroom // *Journal of Educational Psychology*. 2022. № 114 (8). P. –1880. doi: 10.1037/edu0000732 (дата обращения: 30.01.2023).
7. Conway A. R. A., Kane M. J., Bunting M. F. et al. Working memory span tasks: A methodological review and user's guide // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2005. № 12. P. 769–786. doi: 10.3758/BF03196772 (дата обращения: 30.01.2023).
8. Shipstead Z., Redick T. S., Engle R. W. Is working memory training effective? // *Psychological Bulletin*. 2012. № 138 (4). P. 628–654. doi: 10.1037/a0027473 (дата обращения: 30.01.2023).
9. Davidson M. C., Amso D., Anderson L. C., Diamond A. Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching // *Neuropsychologia*. 2006. № 44 (11). P. 2037–2078. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006 (дата обращения: 30.01.2023).
10. Pelegrina S., Lechuga M. T., García-Madruga J. A., Elosúa M. R., Macizo P., Carreiras M., Fuentes L. J., Bajo M. T. Normative data on the n-back task for children and young adolescents // *Front Psychol*. 2015. № 6. P. 1544. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01544 (дата обращения: 30.01.2023).
11. Watson A. C. *Learning Begins: The Science of Working Memory and Attention for the Classroom Teacher (A Teacher's Guide to the Learning Brain)*. Rowman & Littlefield Publishers, 2017. 172 p.
12. Яценко И. В., Высоцкий И. Р., Семенов А. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года по математике // *Педагогические измерения*. 2022. № 4. С. 61–83.
13. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / под ред. Н. И. Чуприковой. Москва: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 416 с.
14. Карпушина Н. М. Парадокс обывателя, или Зачем нужен устный счет // *Математика в школе*. 2013. № 7. С. 3–8.
15. Takeuchi H., Taki Y., Sassa Y., Hashizume H., Sekiguchi A., Fukushima A., Kawashima R. Working memory training using mental calculation impacts regional gray matter of the frontal and parietal regions // *PLoS One*. 2011. № 6 (8). e23175. doi: 10.1371/journal.pone.0023175 (дата обращения: 30.01.2023).

References

1. Geary D.C. Mathematics and Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 2004, no. 37, pp. 4 – 15.
2. Kislyakova M. A. Neuspevaemost' uchashchihysya po matematike kak psikhologo-pedagogicheskiy fenomen [Student underachievement in mathematics as a psychological and pedagogical phenomenon]. *Nauka i shkola*, 2021, no. 3, pp. 200–211 (in Russian).
3. Alloway T. P., Passolunghi M. C. The relationship between working memory, IQ and mathematical skills in children. *Learning and Individual Differences*, 2011, vol. 21(1), pp. 133–137. doi: 10.1016/j.lindif.2010.09.013

4. Berger E. M., Fehr E., Hermes H., Schunk D., Winkel K. *The Impact of Working Memory Training on Children's Cognitive and Noncognitive Skills* (June 8, 2020). University of Zurich, Department of Economics, Working Paper No. 347, 2020, Available at SSRN: URL: <https://ssrn.com/abstract=3622337> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3622337> (accessed 30 January 2023).
5. Baddeley A. Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews*, 2003, vol. 4, pp. 829–839. doi: 10.1038/nrn1201
6. Muñoz D., Lee K., Bull R., Khng K. H., Cheam F., Rahim R. A. Working memory and numeracy training for children with math learning difficulties: Evidence from a large-scale implementation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 2022, no. 114 (8), pp. 1866–1880. URL: <https://doi.org/10.1037/edu0000732> (accessed 30 January 2023).
7. Conway A. R. A., Kane M. J., Bunting M. F. et al. Working memory span tasks: A methodological review and user's guide. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2005, no. 12, pp. 769–786 (2005). URL: <https://doi.org/10.3758/BF03196772> (accessed 30 January 2023).
8. Shipstead Z., Redick T. S., Engle R. W. Is working memory training effective? *Psychological Bulletin*, 2012, no. 138(4), pp. 628–654. doi:10.1037/a0027473 URL: <https://doi.org/10.1037/a0027473> (accessed 30 January 2023).
9. Davidson M. C., Amso D., Anderson L. C., Diamond A. Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 2006, no. 44 (11), pp. 2037–2078. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006. URL: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006> (accessed 30 January 2023).
10. Pelegrina S., Lechuga M. T., García-Madruga J. A., Elosúa M. R., Macizo P., Carreiras M., Fuentes L. J., Bajo M. T. Normative data on the n-back task for children and young adolescents. *Front Psychol*, 2015, no. 6, p. 1544. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01544. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01544> (accessed 30 January 2023).
11. Watson A. C. Learning Begins: *The Science of Working Memory and Attention for the Classroom Teacher (A Teacher's Guide to the Learning Brain)*. Rowman & Littlefield Publishers, 2017. 172 p.
12. Yashchenko I. V., Vysotskiy I. R., Semenov A. V. Metodicheskiye rekomendatsii dlya uchiteley, podgotovlennyye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2022 goda po matematike [Methodological recommendations for teachers prepared on the basis of an analysis of typical mistakes of participants in the USE 2022 in mathematics]. *Pedagogicheskiye izmereniya*, 2022, no. 4, pp. 61–83 (in Russian).
13. Krutetskiy V. A. *Psikhologiya matematicheskikh sposobnostey shkol'nikov*. Pod redaktsiey N. I. Chuprikovoy [Psychology of mathematical abilities of schoolchildren. Edited by N. I. Chuprikova]. Moscow, Izdatel'stvo Institute of Practical Psychology and Psychoanalyses Publ., Voronezh, MODEK Publ., 1998. 416 p. (in Russian).
14. Karpushina N. M. Paradoks obyvatelya, ili Zachem nuzhen ustnyy schyot [The paradox of the inhabitant, or Why do we need an oral account]. *Matematika v shkole*, 2013, no. 7, pp. 3–8 (in Russian).
15. Takeuchi H., Taki Y., Sassa Y., Hashizume H., Sekiguchi A., Fukushima A., Kawashima R. Working memory training using mental calculation impacts regional gray matter of the frontal and parietal regions. *PLoS One*, 2011 no. 6(8), e23175. Doi: 10.1371/journal.pone.0023175. Epub 2011 Aug 23. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0023175> (accessed 30 January 2023).

Информация об авторе

Пигарев А. Ю., кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный университет экономики и управления (ул. Каменская, 56, Новосибирск, Россия, 630099).
E-mail: physflash@yandex.ru

Information about the author

Pigarev A. Yu., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State University of Economics and Management (ul. Kamenskaya, 56, Novosibirsk, Russian Federation, 630099).
E-mail: physflash@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 30.01.2023; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 30.01.2023; accepted for publication 04.09.2023

Научная статья

УДК 378.096

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-111-120>

Гиревой спорт: содержание и методика обучения студентов института физической культуры с использованием элементов кроссфит

Валерий Юрьевич Павлов¹, Ольга Николаевна Бобина², Алексей Юрьевич Вязигин³

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

¹ pavlov.v87@mail.ru

² olgabobina59@mail.ru

³ a_viazigin@mail.ru

Аннотация

Рассматривается вопрос формирования знаний и умений по подготовке студентов на учебных занятиях курса спортивного совершенствования «Гиревой спорт», преподаваемого в институте физической культуры и спорта (ФКиС) Томского государственного педагогического университета. Представлена современная версия преподавания студентам института ФКиС методики теоретической и физической подготовкам с использованием элементов кроссфит. Представленный вариант методики создан с учетом научно-методических подходов и принципов к процессу обучения и развития силовой выносливости при занятиях гиревым спортом. Разработанная методика состоит из следующих компонентов: теоретические темы, темы практических занятий по развитию физических качеств, индивидуальные дозы воздействия, упражнения, направленные на мышечные группы, интенсивность нагрузки во время работы и интервалы отдыха между используемыми подходами. Показаны итоговые результаты воздействия применяемой методики до и после педагогического эксперимента. Экспериментальным путем доказано положительное влияние данной методики, которая направлена на пополнение и углубление умений и знаний по развитию физических качеств при занятиях гиревым спортом.

Ключевые слова: гиревой спорт, методика обучения, учебные занятия, кроссфит, теоретические знания, практические умения, физическая подготовленность, силовая выносливость

Для цитирования: Павлов В. Ю., Бобина О. Н., Вязигин А. Ю. Гиревой спорт: содержание и методика обучения студентов института физической культуры с использованием элементов кроссфит // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 111–120. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-111-120>

Original article

Kettlebell sport: content and methods of teaching students of the Institute of Physical Culture using crossfit elements

Valery Y. Pavlov¹, Olga N. Bobina², Alexey Y. Vyazigin³

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

¹ pavlov.v87@mail.ru

² olgabobina59@mail.ru

³ a_viazigin@mail.ru

Abstract

The article deals with the issue of the formation of knowledge and skills for preparing students at the training sessions of the course of sports improvement “Kettlebell lifting”, taught at the Institute of Physical Culture and Sports of the Tomsk State Pedagogical University. A modern version of teaching

theoretical and physical training methods to students of the Institute of Physical Education and Sports using CrossFit elements is presented. CrossFit is a type of physical activity that consists of a high-intensity strength training program. The program is made up of exercises from other sports, such as: kettlebell lifting, weightlifting, powerlifting, gymnastics, athletics and others. This technique is based on scientific and methodological principles and approaches to the process of training and development of strength endurance in kettlebell lifting. The developed methodology consists of the following components: theoretical topics, practical training topics for the development of physical qualities, means of influencing muscle groups, a training program with crossfit elements, exposure doses, work intensity and rest intervals between sets. A wide range of teaching methods are used, both general pedagogical and specific, such as: explanation, conversation, story, discussion, methods of strictly regulated exercises (repeated, variable, uniform, interval, circuit training method); competitive and game methods. The results of the impact of the developed methodology before and after the experiment are presented. The effectiveness of the developed method of teaching students, aimed at the formation of knowledge and skills for the development of physical qualities during kettlebell lifting, has been experimentally proven.

Keywords: kettlebell lifting, teaching methods, training sessions, crossfit, theoretical knowledge, practical skills, physical fitness, strength endurance

For citation: Pavlov V. Y., Bobina O. N., Vyazigin A. Y. Kettlebell sports: content and methodology of teaching students of the institute of physical culture using crossfit elements [Girevoy sport: sodержaniye i metodika obucheniya studentov instituta fizicheskoy kul'tury s ispol'zovaniyem elementov krossfit]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 111–120. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-111-120>

Одной из основных задач высших учебных заведений педагогической направленности является подготовка профессиональных высококвалифицированных специалистов разных направлений. А социально-трудовая сфера имеет потребность в высококвалифицированных тренерах по гиревому спорту, которые могут проводить учебно-тренировочные занятия на профессиональном, качественном организационно-методическом уровне. Специалист по гиревому спорту – это профессионал своего дела, который на высоком уровне овладел методами, приемами и средствами специфической учебно-тренировочной деятельности. Это профессионал своего дела, который в состоянии поделиться с учениками важным опытом, направленным на комплектование важных компетенций, навыков и умений, положительным образом влияющих на воспитание и обучение личности [1].

Такая потребность связана прежде всего с увеличивающимся количеством ставок тренера по гиревому спорту в спортивных школах и учреждениях дополнительного образования в связи с возвращением такого движения, как ВФСК «ГТО», где одним из видов является рывок гири. Немаловажное значение имеет включение в 2021 г. гиревого спорта в программу XI летней Спартакиады учащихся России.

Для общей подготовки будущего специалиста в институте физической культуры и спорта Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) ведутся занятия по таким дисциплинам, как «Подвижные игры», «Спортивные игры», «Лыжный спорт», «Плавание» и другие. Для более детальной и узконаправленной подготовки бакалавров преподаются дисциплины по избранному виду спорта. Одной из них является «Курс спортивного совершенствования (гиревой спорт)». Эта дисциплина является обязательной профильной дисциплиной и преподается на протяжении пяти лет обучения бакалавра. В каждом семестре по рабочему учебному плану на данную дисциплину отводится 180 часов, а в конце семестра проверка полученных знаний и умений производится в форме зачета, в последнем семестре – в виде экзамена. Рабочая программа дисциплины «Курс спортивного совершенствования (гиревой спорт)» представлена теоретическим и практическим блоками по 72 и 108 часов в семестре соответственно. Теоретический блок состоит из таких тем, как «История развития гиревого спорта в России и мире», «Роль гиревого спорта в обществе»,

«Правила соревнований по гиревому спорту». Практический блок представлен в виде нормативов гиревого спорта, который должен выполнить занимающийся.

Анализ рабочей программы дисциплины «Курс спортивного совершенствования (гиревой спорт)» и учебно-тренировочных занятий показал, что у студентов существуют некоторые сложности:

- 1) в проведении и организации тренировочных занятий на должном методическом уровне;
- 2) имеются пробелы в уровне технической и специальной физической подготовленности;
- 3) недостаточный уровень теоретической подготовленности в таких направлениях, как биомеханика движений, средства восстановления и развитие физических качеств занимающихся.

Принимая во внимание вышесказанное, следует обратить внимание, что рассматриваемая проблема, которая заключается в разработке методики подготовки студентов, способных на профессиональном методическом уровне выстраивать и вести занятия по гиревому спорту, является очень острой, а актуальность не вызывает сомнения.

Изучение литературных источников и анализ опыта сегодняшней практики тренерской работы раскрывают то, что ведущей способностью гиревика является силовая выносливость [2, 3]. По мнению Н. Г. Озолина [4] и М. М. Фейтуллаева [5], силу стоит развивать, прибегая к традиционным упражнениям с отягощениями, такими как выпрыгивание со штангой из полуприседа, приседание со штангой на плечах, тяга становая и др.

Гиревой спорт предъявляет высокие требования к развитию силовой выносливости, потому что именно эта физическая способность является определяющей в соревновательных упражнениях гиревого спорта [6–8].

Исходя из предъявляемых требований, специалист по гиревому спорту должен иметь развитие физических качеств на высоком уровне, в совершенстве владеть техникой как соревновательных упражнений (толчок, рывок, толчок по длинному циклу), так и общеподготовительных упражнений (в основном это упражнения с отягощениями на определенную мышечную группу). Должен понимать биомеханику движения для своевременной и качественной корректировки и страховки занимающегося во время занятий [9].

Учитывая особенность тренировочной работы гиревиков, в частности силовую направленность, возникает необходимость в поиске новых вариантов тренировки, актуальных направлений и содержаний учебно-тренировочного процесса. В качестве одного из таких современных направлений, эффективно развивающего физические качества, особенно силу и выносливость, является система кроссфит. Важным является и тот момент, что в гиревом спорте и кроссфите энергообеспечение мышечной деятельности занимающихся достаточно схоже.

После трех минут работы при выполнении программы кроссфита или классического упражнения гиревого спорта потребность организма в кислороде увеличивается в 10 и более раз. Для протекания химических процессов, связанных с энергообеспечением и обменным процессом, требуется огромное количество кислорода мышцам и органам. Соответственно, при субмаксимальной работе именно в этом режиме проходит основная часть тренировочного занятия гиревого спорта и кроссфита, возникает кислородный долг. Кислородный долг – это процесс увеличения дефицита кислорода в организме, при нарастании которого приходится покрывать энергетические затраты с помощью анаэробных (бескислородных) способов, используя энергетические запасы организма, которые, в свою очередь, имеются в ограниченном количестве и достаточно быстро иссякают [10].

Кроссфит – это вид физической деятельности, который состоит из программы силовых упражнений высокой интенсивности. Программа составляется из упражнений других видов спорта. Упражнения берутся из таких видов спорта, как пауэрлифтинг, спортивная борьба, гиревой спорт, тяжелая атлетика и другие. Главной целью кроссфита является развитие таких физических качеств человека, как сила, выносливость, быстрота, ловкость, гибкость. Занятия кроссфитом положительно влияют на важнейшие системы жизнеобеспечения человека [11].

Цель данной работы: разработать методику развития силовой выносливости у студентов 18–20 лет, занимающихся гиревым спортом, с использованием элементов кроссфит.

Исследование проводилось на базе клуба гиревого спорта ТГПУ им. Г. А. Данилова с сентября 2022 г. по декабрь 2022 г. В нем приняли участие 20 студентов, занимающихся на курсе спортивного совершенствования «Гиревой спорт» института физической культуры и спорта ТГПУ в возрасте 18–20 лет. Тренировки длились от полутора до двух часов и проходили три раза в неделю.

Исследование проводилось по этапам. На первом этапе разрабатывалось содержание теоретического и практического блоков методики.

На втором этапе разрабатывалась методика развития силовой выносливости с использованием элементов кроссфит, нацеленная на формирование знаний по теории и умений на практике у студентов, занимающихся гирями.

Методика состоит из: 1. Содержание тем теоретических занятий. 2. Содержание тем практических занятий. 3. Объем нагрузки. 4. Методы обучения. 5. Вопросы для оценки теоретических знаний.

На начальном этапе было проведено тестирование студентов для определения уровня теоретических знаний по методике развития физических качеств и биомеханики движений спортсменов (табл. 1) и определения показателей развития силовой выносливости (табл. 2).

На высшую оценку справились по одному студенту в КГ и ЭГ, на балл ниже («хорошо») ответили четыре студента в КГ и три студента в ЭГ, на «удовлетворительно» написали, как в КГ, так и в ЭГ, по четыре человека. Не справились с теоретическим заданием в КГ – один студент, в ЭГ – два студента.

Таблица 1

Результаты теоретического тестирования КГ и ЭГ до эксперимента

Оценка	КГ	ЭГ
Отлично (чел.)	1	1
Хорошо (чел.)	4	3
Удовлетворительно (чел.)	4	4
Неудовлетворительно (чел.)	1	2

Таблица 2

Результаты тестирования физической подготовленности студентов
КГ и ЭГ до эксперимента

№	Тесты	КГ $X \pm \delta$	ЭГ $X \pm \delta$	P
1	Поднимание туловища из положения лежа на спине (кол-во за 30 сек)	$30,1 \pm 3,82$	$29,6 \pm 3,84$	$P > 0,05$
2	Приседание со штангой на плечах (кол-во раз)	$36,6 \pm 3,59$	$37,5 \pm 4,02$	$P > 0,05$
3	Тяга гири 32 кг (кол-во раз)	$88,9 \pm 4,41$	$90,0 \pm 5,77$	$P > 0,05$
4	Сгибание и разгибание рук в висе на высокой перекладине (кол-во раз)	$17,1 \pm 1,1$	$18,5 \pm 0,86$	$P > 0,05$
5	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (кол-во раз)	$56,7 \pm 1,1$	$57,0 \pm 1,1$	$P > 0,05$

По результатам двигательного теста «поднимание туловища из положения лежа на спине» были зафиксированы следующие показатели: КГ – 30,1 повторений, ЭГ показала 29,6 повторений, в тесте «приседание с штангой на плечах» КГ показала 36,6 повторений, ЭГ – 37,5 повторений, в тесте «тяга гири 32 кг» результат КГ составил – 88,9 повторений, ЭГ – 90. В тесте «сгибание и разгибание рук в висе на высокой перекладине» КГ показала результат – 17,1 раза, ЭГ – 18,5. Что же ка-

сается «сгибания и разгибания рук в упоре лежа», то КГ показала средний результат 56,7 раза, а ЭГ – 57 раз.

Анализируя данную таблицу, можно сделать вывод, что обе группы статистически не отличаются.

В течение семестра КГ тренировалась по утвержденной программе дисциплины, а в тренировочный процесс экспериментальной группы была внедрена разработанная методика развития силовой выносливости с использованием элементов кроссфит.

Блок теоретической подготовки включал следующие темы теоретических занятий: «Физические качества человека и методика их развития», «Общепедагогические и специфические методы обучения и воспитания», «Принципы спортивной тренировки». Для самостоятельного изучения запланированы следующие темы: «Строение мышечной системы человека»; «Процессы энергообеспечения при силовой работе спортсменов»; «Восстановление работоспособности после силовой тренировки».

Практический блок включал в себя следующие темы: «Основы самостраховки и страховки занимающегося при выполнении силовых упражнений»; «Подбор упражнений на определенную группу мышц»; «Применение методов тренировки в зависимости от поставленных задач»; «Биомеханика соревновательных и общеподготовительных упражнений».

Также в практическую часть была введена предложенная программа совершенствования выносливости и силы на основе использования элементов системы кроссфит, направленная на формирование теоретических знаний и практических умений у студентов, занимающихся гиревым спортом.

Во время внедрения разработанной методики использовался широкий спектр методов, таких как объяснение, беседа, рассказ, дискуссия. Также применялись и методы опосредованной и непосредственной наглядности. В арсенал практических методов были включены следующие: методы строго регламентированного упражнения (повторный, переменный, равномерный, интервальный, метод круговой тренировки); соревновательный и игровой.

В процессе педагогического эксперимента в обеих группах тренировочное занятие включало толчок и рывок гири, что же касается упражнений общей физической подготовки, то КГ занималась по традиционной методике, используя упражнения, такие как жим штанги лежа, стоя, присед и т. д., а ЭГ в это время тренировалась согласно разработанной методике развития силовой выносливости, в которую входили элементы системы кроссфит.

ЭГ применяла такие средства, как приседания, запрыгивания на возвышенность, прыжки на скакалке, выпады, тяга станова, жим штанги стоя с груди, жим штанги лежа, присед с гирей, прыжки со штангой на плечах, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, сгибание и разгибание рук в висе на перекладине, бег по пересеченной местности, бёрпи, трастеры, французский жим стоя, наклоны лежа, тяга гири к подбородку и другие.

Спортсмены-гиревики экспериментальной группы на каждом тренировочном занятии после выполнения соревновательных упражнений применяли круговой, интервальный, непрерывный и соревновательный методы тренировки с использованием элементов кроссфит. В комплексах используются нагрузки, которые целенаправленно воздействуют сразу на три физических качества, среди которых сила, ловкость и выносливость. Планирование нагрузки на месяц в микроциклах представлено в табл. 3.

Тренировочная нагрузка определялась исходя из функциональных возможностей спортсмена путем анализа тренировочных планов. Вес на штанге определялся в процентном соотношении от максимального результата, показанного ранее, до проведения эксперимента. Интенсивность таких средств, как сгибание и разгибание рук в упоре лежа и сгибание и разгибание рук в висе на высокой перекладине, также определялась в количестве от 5 до 12 в подтягивании и от 15 до 30 раз в отжимании [12, 13]. А такие средства, как запрыгивания на возвышенность, выпады, поднимание

туловища из положения лежа, выполнялись по времени от 30 секунд до 1,5 минуты в зависимости от нагрузки [14, 15]. План месячного цикла подготовки представлен в табл. 4.

Таблица 3

Планирование нагрузки на месяц в микроциклах

Дни недели	Микроцикл 1	Микроцикл 2	Микроцикл 3	Микроцикл 4
Понедельник	Большая	Большая	Средняя	Малая
Среда	Средняя	Малая	Большая	Большая
Пятница	Большая	Средняя	Средняя	Средняя

Таблица 4

Программа тренировочной работы ЭГ

Средства	Дозировка	Методы	Дни	Методические указания
1. Комплекс – 10 становая тяга 60 % от макс. – 20 запрыгивания на тумбу 50 см – 30 отжиманий 2. Комплекс 100x80x60x40x20 Прыжки на скакалке 50x40x30x20x10 Упражнения на пресс	Пять кругов за максимально короткий промежуток времени	Непрерывный	Понедельник	Выполнять упражнения без остановки
1. Комплекс – 12 присед со штангой – 50 % от макс. – 16 выпады с гирей 20 кг на груди – 12 киппинг-подтягивания на перекладине – 75 прыжки на скакалке	Каждое упражнение начинается с новой минуты на протяжении 20 минут	Интервальный	Среда	Стараться выполнять упражнения технически правильно
1. Комплекс – 10 подъем гирь на грудь 2x24 кг – 250 м гребля на тренажере Concept2	В начале каждой 3 минуты – 10 кругов	Интервальный	Пятница	Стремиться завершить каждый круг за 2:20
1. Комплекс – прыжки со штангой 20 кг из полного приседа – отжимания на параллельных брусьях – разводка гантелей 10 кг лежа – пресс на станке GHD	Два круга с максимальным количеством повторений за 40 с. За 20 с 5 повторений. Отдых между кругами 4 минуты	Интервальный	Понедельник	Выбрать такой темп, чтобы все 40 секунд отработать упражнение
1. Комплекс – 15 жим штанги лежа 60 % от макс. – 15 тяга сумо гири к подбородку 24 кг – 30 с вис на перекладине	Четыре круга на время	Круговой	Среда	Выполнять упражнения без остановок
1. Комплекс – 10 трастеров со штангой 30/40 кг 2. Комплекс – 10 строгих подтягиваний на перекладине – 10 строгих группировок, носки к перекладине	1. В начале каждой минуты – 10 минут. 2. Четыре круга. Отдых между упражнениями 30–60 секунд, между кругами 90–120 секунд	Интервальный	Пятница	Выполнять упражнения без остановок

Средства	Дозировка	Методы	Дни	Методические указания
1. Комплекс – 2000 м гребля на тренажере C2R. Отдых 3 минуты 2. Комплекс – 10 пресс на станке GHD – 10 гиперэкстензий на станке GHD	1. На время. Отдых между комплексами 3 минуты. 2. 10 кругов	Соревновательный	Понедельник	1. Темп гребли на 500 метров 1:50–2:10
1. Комплекс – 12 приседаний со штангой на груди 50 % от макс. – 8 бурпи с прыжком на тумбу 60 см – 50 жим гири с груди строго 2х16 – 20 кг	1. В начале каждой минуты – 10 минут. 2. Как можно быстро	Интервальный Непрерывный	Среда	1. Стараться на приседаниях не разбивать повторения. 2. Следует взять вес штанги, чтобы суметь выполнить комплекс быстрее 5 минут
1. Комплекс – становая тяга – 70 % – отжимания от пола – тяга гири к подбородку 24 кг – пресс с гантелей 15 кг	Как можно больше повторений за 40 с работа / 20 с отдых, 2 круга, отдых между кругами 120 секунд	Интервальный	Пятница	Выполнить одинаковое количество повторений в 1-м и 2-м круге
1. Комплекс – 15 жим штанги лежа 40 % от макс. – 10 выпрыгивание со штангой с полного приседа 25 кг – 20 выпады с гирей на груди 16 кг – 10 пресс с отягощением 15–20 кг	Четыре круга. Отдых между упражнениями и кругами 30 секунд	Круговой	Понедельник	Акцентировать внимание на правильное выполнение упражнений
1. Комплекс 21х18х15х12х9 – Трастеры 30 кг – Подтягивание на перекладине 2. Комплекс – 20 жим гантели с плеча сидя, поочередно 15–20 кг – 10 тяг гантелей стоя в наклоне 2х20 кг	1. На время. 2. 4 круга, отдых между упражнениями и кругами 30–60 секунд	Соревновательный Интервальный	Среда	1. Выбрать такой вес штанги, с которым комплекс завершится за 20 минут. 2. Выполнять жим строго вверх, без отклонения корпуса в сторону; на тягах удерживать прогиб в пояснице
1. Комплекс – 50 тяга сумо гири 32 кг – 50 отжимание на брусьях – 50 бёрпи – 200 прыжков на скакалке – 50 пресс на скамье GHD	Выполнить как можно быстро	Непрерывный	Пятница	Следить за техникой выполнения упражнений

После окончания экспериментов было проведено повторное тестирование для определения теоретических знаний (табл. 5) и уровня развития силовой выносливости КГ и ЭГ (табл. 6).

«Отлично» получили 1 человек в КГ и 4 человека в ЭГ. Оценку «хорошо» получили по 5 человек в КГ и ЭГ. Удовлетворительную оценку в КГ получили 4, в ЭГ – 1 человек.

Следует отметить, что количество студентов, которые справились на «отлично» в ЭГ, увеличилось на 30 %, в КГ – осталось на том же уровне. На оценку «хорошо» положительная динамика от-

ветов в ЭГ повысилась на 20 %, в КГ – на 10 %. Удовлетворительную оценку в ЭГ получили на 30 % меньше тестируемых, а в КГ их количество не изменилось.

Таблица 5

Результаты теоретического тестирования КГ и ЭГ после эксперимента

Оценка	КГ	ЭГ
Отлично (чел.)	1	4
Хорошо (чел.)	5	5
Удовлетворительно (чел.)	4	1
Неудовлетворительно (чел.)	0	0

Тестирование физической подготовленности студентов проводилось для выявления эффективности применяемой методики по развитию силовой выносливости, уровень развития которой в значительной мере влияет на соревновательный результат спортсмена-гиревика [16] (табл. 6).

Таблица 6

*Результаты тестирования физической подготовленности
КГ и ЭГ после эксперимента*

№	Тесты	КГ $\bar{X} \pm \delta$	ЭГ $\bar{X} \pm \delta$	P
1	Поднимание туловища из положения лежа на спине (кол-во за 30 сек)	$31,5 \pm 3,43$	$35,1 \pm 2,74$	$P < 0,05$
2	Приседание со штангой на плечах (кол-во раз)	$38,8 \pm 4,09$	$43,1 \pm 4,31$	$P < 0,05$
3	Тяга гири 32 кг (кол-во раз)	$94,5 \pm 4,44$	$105,9 \pm 2,34$	$P < 0,05$
4	Сгибание и разгибание рук в висе на высокой перекладине (кол-во раз)	$20,3 \pm 0,9$	$23,8 \pm 0,8$	$P < 0,05$
5	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (кол-во раз)	$59,4 \pm 1,07$	$63,2 \pm 1,16$	$P < 0,05$

Из таблицы 6 видно, что после проведения повторного тестирования КГ и ЭГ статистически отличаются друг от друга по всем тестам ($p < 0,05$). По окончании исследования прирост в тесте «поднимание туловища из положения лежа на спине» в КГ составил 4,6 %, а в ЭГ – 11,2 %, в тесте «приседание со штангой» КГ добавила 5,8 %, ЭГ – 9,6 %. В тесте «тяга гири 32 кг» КГ улучшила результат на 4,1 %, ЭГ – 9,8 %. В тесте «сгибание и разгибание рук в висе на высокой перекладине» КГ показала улучшение результата на 6,2 %, ЭГ – 10,2 %. В последнем тесте «сгибание и разгибание рук в упоре лежа» видны положительные изменения в КГ – на 4,7 %, в ЭГ – на 9,1 %.

Разработанная, протестированная и обоснованная в теоретическом плане методика углубления знаний и умений по части развития силы и выносливости, которая включает в себя блоки теоретической и практической подготовок, вариант программы тренировки для занимающихся гирями, была введена как дополнение к рабочей программе дисциплины «Курс спортивного совершенствования: Гиревой спорт», которая преподается в ИФКС ТГПУ.

Список источников

1. Павлов В. Ю., Бобина О. Н., Вязигин А. Ю. Формирование профессиональных знаний и умений у студентов факультетов физической культуры по профилактике травматизма спортсменов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 5 (45). С. 88–97.
2. Воротынцев А. И. Гири. Спорт сильных и здоровых. М.: Советский спорт, 2002. 272 с.

3. Дворкин Л. С. Тяжелая атлетика: учебник для вузов. М.: Советский спорт, 2005. 92 с.
4. Озолин Н. Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать. М.: АСТ, 2002. 864 с.: ил. (Профессия – тренер).
5. Фейтуллаев М. М. Особенности некоторых сторон студенческого спорта. Физическая культура, спорт и туризм глазами будущего профессионала // Тезисы докладов VIII Международной научно-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Ростов н/Д, 2008. Т. II. С. 134–136.
6. Павлов В. Ю., Ревякин Ю. Т. Модельные характеристики как основа управления учебно-тренировочным процессом спортсменов-гиревиков 13–15 лет // Теория и практика физической культуры. 2013. № 5. С. 60–63.
7. Филин В. П. Разработка возрастных основ физической культуры и спорта // Физкультура и спорт. 1999. № 1/2. С. 61–63.
8. Платонов В. Н. Двигательные качества и физическая подготовка спортсменов. М.: Спорт., 2019. 656 с.
9. Ципин Л. Л. Оценка мышечных усилий спортсменов-гиревиков при выполнении специально-подготовительных упражнений // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2016. № 7 (137). С. 155–160.
10. Осипов А. Ю., Кудрявцев М. Д., Крамида И. Е., Ермаков С. С., Кузьмин В. А., Сидоров Л. К. Современные методики кардиосилового тренинга в физическом воспитании студенческой молодежи // Физическое воспитание студентов. 2016. № 6. С. 34–39.
11. Мервинская О. В., Беляева О. А. Кроссфит в России и в мире // Саратовский гос. ун-т имени Н. Г. Чернышевского. 2015. С. 13–17.
12. Дворкин Л. С. Силовые единоборства: атлетизм, культуризм, пауэрлифтинг, гиревой спорт. М.: Феникс, 2003. 383 с.
13. Курамшин Ю. Ф. Теория и методика физической культуры. М.: Советский спорт, 2004. 464 с.
14. Дробинская А. О. Анатомия и возрастная физиология: учебник для бакалавров. Люберцы: Юрайт, 2016. 527 с.
15. Гелецкий В. М. Теория физической культуры и спорта: учебное пособие. Красноярск: ИПК СФУ, 2008. 342 с.
16. Максименко И. Г. Упражнения в системе спортивной подготовки. Настольная книга тренера. М.: ПРИНТИЛЕТО, 2022. 512 с.

References

1. Pavlov V. Yu., Bobina O. N., Vyazigin A. Yu. Formirovaniye professional'nykh znaniy i umeniy u studentov fakul'tetov fizicheskoy kul'tury po profilaktike travmatizma sportsmenov [Formation of professional knowledge and skills among students of physical culture faculties for the prevention of injuries in athletes]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 5 (45), pp. 88–97 (in Russian).
2. Vorotyntsev A. I. *Giri. Sport sil'nykh i zdorovykh* [Kettlebells. Sports of the strong and healthy]. Moscow, Sovetskiy sport Publ., 2002. 272 p. (in Russian).
3. Dvorkin L. S. *Tyazhelaya atletika: uchebnik dlya vuzov* [“Weightlifting” a textbook for universities]. Moscow, Sovetskiy sport Publ., 2005. 92 p. (in Russian).
4. Ozolin N. G. *Nastol'naya kniga trenera: Nauka pobezhdat'* [Handbook of a coach: The science of winning]. Moscow, AST Publ., 2002. 864 p. (in Russian).
5. Feytullayev M. M. Osobennosti nekotorykh storon studencheskogo sporta. Fizicheskaya kul'tura, sport i turizm glazami budushchego professionala [Features of some aspects of student sports Physical culture, sport and tourism through the eyes of a future professional]. *Tezisy dokladov VIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh. Tom 2* [Abstracts of reports of the VIII International scientific and practical conference of students, graduate students and young scientists. Vol. II]. Rostov-on-Don, 2008. P. 134–136 (in Russian).
6. Pavlov V. Yu., Revyakin Yu. T. Model'nyye kharakteristiki kak osnova upravleniya uchebno-trenirovochnym protsessom sportsmenov-girevikov 13–15 let [Model characteristics as a basis for managing the training process of kettlebell lifters aged 13–15]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, 2013, no. 5, pp. 60–63 (in Russian).
7. Filin V. P. Razrabotka vozrastnykh osnov fizicheskoy kul'tury i sporta [Development of age-related foundations of physical culture and sports]. *Fizicheskaya kul'tura i sport*, 1999, no. 1/2, pp. 61–63 (in Russian).

8. Platonov V. N. *Dvigatel'nyye kachestva i fizicheskaya podgotovka sportsmenov* [Motor qualities and physical training of athletes]. Moscow, Sport Publ., 2019. 656 p. (in Russian).
9. Tsipin L. L. Otsenka myshechnykh usiliy sportsmenov-girevikov pri vypolnenii spetsial'no-podgotovitel'nykh uprazhneniy [Evaluation of muscle efforts of kettlebell lifters when performing special preparatory exercises]. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*, 2016, no. 7 (137), pp. 155–160 (in Russian).
10. Osipov A. Yu., Kudryavtsev M. D., Kramida I. Ye., Yermakov S. S., Kuz'min V. A., Sidorov L. K. Sovremennyye metodiki kardiosilovogo treninga v fizicheskom vospitanii studencheskoy molodezhi [Modern methods of cardio-strength training in the physical education of student youth]. *Fizicheskoye vospitaniye studentov – Physical Education of Students*, 2016, no. 6, pp. 34–39 (in Russian).
11. Mervinskaya O. V., Belyayeva O. A. *Krossfit v Rossii i v mire* [CrossFit in Russia and in the world]. Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky, 2015, pp. 13–17 (in Russian).
12. Dvorkin L. S. *Silovyye yedinoborstva: atletizm, kul'turizm, pauerlifting, girevoy sport* [Power martial arts: athleticism, bodybuilding, powerlifting, kettlebell lifting]. Moscow, Feniks Publ., 2003. 383 p. (in Russian).
13. Kuramshin Yu. F. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury* [Theory and methods of physical culture]. Moscow, Sovetskiy sport Publ., 2004. 464 p. (in Russian).
14. Drobinskaya A. O. *Anatomiya i vozrastnaya fiziologiya: uchebnik dlya bakalavrov* [Anatomy and age physiology: Textbook for bachelors]. Lyubertsy, Yurayt Publ., 2016. 527 p. (in Russian).
15. Geletskiy V. M. *Teoriya fizicheskoy kul'tury i sporta: uchebnoye posobiye* [Theory of physical culture and sports. Textbook]. Krasnoyarsk, IPK SFU Publ., 2008. 342 p. (in Russian).
16. Maksimenko I. G. *Uprazhneniya v sisteme sportivnoy podgotovki. Nastol'naya kniga trenera* [Exercises in the system of sports training. Handbook of the trainer]. Moscow, PRINTLETO Publ., 2022. 512 p. (in Russian).

Информация об авторах

Павлов В. Ю., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: pavlov.v87@mail.ru

Бобина О. Н., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: olgabobina59@mail.ru

Вязигин А. Ю., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: a_viazigin@mail.ru

Information about the authors

Pavlov V. Y., Candidate of Pedagogic Sciences, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: pavlov.v87@mail.ru

Bobina O. N., Candidate of Pedagogic Sciences, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: olgabobina59@mail.ru

Vyazigin A. Y., Candidate of Pedagogic Sciences, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: a_viazigin@mail.ru

Статья поступила в редакцию 19.01.2023; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 19.01.2023; accepted for publication 04.09.2023

Научная статья

УДК 37.048.2

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-121-129>

Исследование буллинг-структуры подростков и связи проявлений кибербуллинга с показателями духовности и эмпатии

Елена Станиславовна Синогина¹, Софья Анатольевна Ломовская²

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

¹ sinogina2004@mail.ru

² xxx_sofi_xxx@mail.ru

Аннотация

Рассматривается вопрос рискованного поведения в интернет-среде – осуществления травли подростков в онлайн-пространстве. Дана характеристика феномена кибербуллинга и его негативного влияния на психическое и эмоциональное состояние детей и подростков. Отдельное внимание уделяется духовно-нравственным качествам личности – духовности и эмпатии как детерминирующим факторам в процессе киберсоциализации ребенка. Описаны основные диагностические инструменты для исследования феномена буллинга и кибербуллинга в школах г. Томска: методика Е. Г. Норкиной «Наш класс», многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса в адаптации Т. Д. Карягиной, Н. А. Будаговской, С. В. Дубровской и опросник «Духовная личность» А. Хусейна и М. Анаса в адаптации Г. В. Ожигановой. Приведены результаты опроса подростков томских школ. На основании проведенного эмпирического исследования представлена буллинг-структура школьников, определен уровень духовности и эмпатии современных подростков. Результаты продемонстрировали, что показатели духовности и эмпатии современных школьников в целом находятся на допустимом уровне. Также установлено наличие связи между показателями духовности личности, эмпатии и осуществлением кибербуллинга. Выявлено, что недостаточное развитие духовности и эмпатии может быть связано с повышенным риском проявления агрессивного поведения, в частности кибербуллинга.

Ключевые слова: кибербуллинг, рискованное поведение подростков, интернет-риски, духовность, эмпатия, буллинг-структура

Источник финансирования: статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (тема № QZOY-2023-0004 «Психолого-педагогическое сопровождение семьи и педагогов в сфере обеспечения безопасности и благополучия детства»).

Для цитирования: Синогина Е. С., Ломовская С. А. Исследование буллинг-структуры подростков и связи проявлений кибербуллинга с показателями духовности и эмпатии // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 121–129. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-121-129>

Original article

A study of adolescents' bullying structure and the relationship of cyberbullying to spirituality and empathy indicators

Elena S. Sinogina¹, Sofia A. Lomovskaya²

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

¹ sinogina2004@mail.ru

² xxx_sofi_xxx@mail.ru

Abstract

The article reviews the issue of risky behavior in the online world – the bullying behavior in the Internet. It gives a description of the phenomenon of cyberbullying and how it negatively affects the mental and emotional state of children and adolescents. Particular attention is paid to the spiritual and moral qualities of personality – personal spirituality and empathy, as determining factors in the process of cybersocialization of a child. The article describes the main diagnostic tools used by the authors – E. G. Norkina's «Our Class» technique, M. Davis' «Interpersonal Reactivity Index» adapted by T. D. Karyagina, N. A. Budagovskaya, S. V. Dubrovskaya and A. Husain and M. Anas' «Spiritual Personality» questionnaire adapted by G. Ozhiganova. It provides the results of a research survey held among adolescents in the city of Tomsk. The study presents the bullying structure of schoolchildren, determines the level of spirituality and empathy of modern adolescents. The results revealed that the indicators of spirituality and empathy of modern schoolchildren in general are at an acceptable level. There was also established a connection between the indicators of personal spirituality, empathy and the implementation of cyberbullying. The results of the study revealed that the lack of development of spirituality and empathy may be associated with an increased risk of aggressive behavior, specifically cyberbullying.

Keywords: cyberbullying, adolescent risky behavior, Internet risks, spirituality, empathy, bullying structure

For citation: Sinogina E. S., Lomovskaya S. A. A study of adolescents' bullying structure and the relationship of cyberbullying to spirituality and empathy indicators [Issledovaniye bulling-struktury podrostkov i svyazi proyavleniy kiberbullinga s pokazatelyami dukhovnosti i empatii]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 121–129. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-121-129>

С развитием информационных и коммуникационных технологий киберпространство стало неотъемлемой частью жизни современных школьников. Социальные сети, мессенджеры, онлайн-игры и другие платформы предоставляют новые возможности для межличностного взаимодействия, обмена информацией и развлечений. Они позволяют детям и подросткам взаимодействовать с окружающими не только в реальной жизни, но и виртуально. Однако вместе с этим увеличивается вероятность возникновения и различных интернет-рисков. Одним из таких рисков является кибербуллинг – форма психологического насилия, которое происходит в онлайн-среде [1]. Школьники могут столкнуться с угрозами, оскорблениями, распространением слухов и троллингом через Интернет. Кибербуллинг может нанести серьезный вред эмоциональному и психическому состоянию детей и подростков, оказать негативное влияние на их самооценку, социальную адаптированность и учебные достижения. Это означает, что буллинг становится серьезным социальным и психологическим препятствием в развитии безопасного и благополучного детства. Ситуации кибербуллинга нарушают чувство безопасности и приватности детей в онлайн-среде, а также могут негативно сказываться на их эмоциональном и психическом состоянии. В свете увеличения числа случаев кибербуллинга и его негативных последствий изучение этой проблемы является неотъемлемой частью формирования безопасного и эмоционально поддерживающего окружения для детей и подростков.

Жертвы кибербуллинга подвержены различным эмоциональным и психологическим проблемам, которые могут значительно повлиять на их благополучие и развитие [2]. Одним из наиболее

распространенных последствий кибербуллинга является стресс. Жертвы зачастую испытывают тревогу и беспокойство из-за угроз, оскорблений или шантажа, которым они подвергаются в онлайн-среде. Постоянное напряжение может привести к снижению уровня самооценки и уверенности в себе.

Еще одно распространенное психологическое последствие кибербуллинга – это депрессивное состояние подростка, потеря состояния защищенности и ощущение отсутствия заботы. Оскорбления и унижения в интернете могут вызвать у жертвы чувство беспомощности и отчаяния, ребенок теряет интерес к привычным занятиям и может быть склонен к мыслям о нанесении себе вреда или самоубийстве.

Жертвы кибербуллинга зачастую подвержены социальной изоляции. Они могут чувствовать себя отвергнутыми и изолированными от сверстников из-за негативного отношения к ним в онлайн-среде. Поскольку онлайн-среда для современного подростка воспринимается как объективная реальность, которую невозможно игнорировать, то ребенок становится изгоем, так как противостоять такой среде он не может. Такие подростки могут избегать нахождения среди других людей, изолироваться от социальных контактов и терять связь с реальным миром [3].

Учитывая все эти негативные последствия кибербуллинга, становится ясно, почему изучение этого явления является крайне актуальным. Чрезвычайно важно осознавать масштаб проблемы, выявлять факторы, способствующие возникновению кибербуллинга, и разрабатывать эффективные стратегии профилактики и помощи подросткам, пострадавшим от данного явления.

Многие исследователи отмечают непосредственную связь между уровнем духовно-нравственных качеств личности эмпатии подростка и его склонностью к осуществлению кибербуллинга [4–8]. Духовно-нравственные качества личности и эмпатия – это элементы высших моральных способностей человека, которые не являются врожденными, а приобретаются в результате длительного процесса воспитания [9]. Подростки находятся на таком этапе своего развития, когда они сталкиваются с большим количеством физических, эмоциональных и социальных изменений. Важно, чтобы они развивали не только свои физические и когнитивные навыки, но и духовно-нравственные качества.

Среди широко используемых для диагностики уровня эмпатии методик наиболее выделяется Многофакторный опросник эмпатии (Interpersonal Reactivity Index, IRI, 1980) М. Дэвиса. В основе опросника лежит использование многофакторного подхода к выявлению уровня эмпатии в результате анализа четырех основных шкал, отражающих отдельные аспекты эмпатии (эмпатическая забота, децентрация, эмпатический дистресс, сопереживание) [10]. Благодаря такому подходу исследование с помощью данного опросника позволяет выразить эмпатию в широком контексте, рассматривая ее как реакцию респондента на опыт других людей. Для русскоязычной аудитории опросник был адаптирован в 2013 г. Т. Д. Карягиной, Н. А. Будаговской и С. В. Дубровской. Авторы утверждают, что их адаптация полностью соответствует оригинальному замыслу М. Дэвиса, так как используются те же самые шкалы [10]. Опросник успешно прошел апробацию и широко используется при исследовании эмпатии.

Духовность личности характеризуется высокими показателями нравственности, проявлениями добродетели и силы духа. Духовная личность отличается справедливостью, верностью, надежностью, добротой, обычно таким людям присущи положительные эмоции, позитивные желания и идеи [11]. Одна из современных методик, активно используемая исследователями духовно-нравственных качеств и позволяющая выявить подлинный уровень духовности личности, – это опросник «Духовная личность» 2017 г. под авторством А. Хусейна и М. Анаса (улучшенная версия опросника 2012 г.). Опросник состоит из 28 пунктов, разбитых на шесть шкал: шкала духовных добродетелей, позитивного взгляда на жизнь, духовной дисциплины, доброты, духовного служения, высокой нравственности.

Адаптация для русскоязычных пользователей была проведена старшим научным сотрудником Института психологии РАН Г. В. Ожигановой [11]. Автор сохранила все пункты оригинального опросника, однако изменила количество и названия шкал, сделав его пятифакторным: шкала высокой нравственности и мудрости, самоконтроля, надежности и ответственности, духовности отношений, правдивости и удовлетворенности. Автор адаптированной версии утверждает, что опросник апробирован, отвечает требованиям современной науки и может успешно применяться для оценки духовности подростков.

Для выявления буллинг-структуры использовалась методика Е. Г. Норкиной «Наш класс» [12]. Данная методика предназначена для определения ролей, которые подростки занимают в буллинге. Буллинг-структура – своеобразная социальная система. Она состоит из инициаторов (обидчиков), помощников инициатора, защитников «жертвы», жертв, наблюдателей (свидетелей). Тест Е. Г. Норкиной состоит из 25 вопросов, причем три из них направлены на выявление случаев насилия в классе – как со стороны обучающихся, так и преподавателей. Три вопроса из данной методики позволяют определить наличие насилия в классе как со стороны учеников, так и со стороны педагогов. К тесту также прилагается разработанная «Буллинг-структура», по которой за каждый совпадающий ответ дается 1 балл. Показатели по шкале могут быть от 0 до 8 (низкий уровень), от 9 до 15 (средний уровень), от 16 до 22 (высокий уровень).

Исследования, которые анализируют связь между кибербуллингом, духовными качествами и эмпатией, могут помочь понять механизмы, через которые буллинг оказывает воздействие на жертв, что, в свою очередь, поспособствует разработке проактивных программ и методик, направленных на предотвращение кибербуллинга и создание безопасной онлайн-среды. Кроме того, изучение склонности к кибербуллингу у школьников позволяет выявить группы риска и идентифицировать факторы, которые могут способствовать развитию агрессивного поведения в интернете. Благодаря этому возможно осуществление ранней интервенции и предоставление поддержки детям, которые могут быть склонны к осуществлению кибербуллинга или быть его жертвами.

Для выявления корреляции между проявлениями кибербуллинга и духовно-нравственными качествами, а также уровнем эмпатии было проведено исследование среди обучающихся восьмых классов общеобразовательных школ г. Томска. Общее количество респондентов – 137 подростков в возрасте от 14 до 15 лет. Из них – 64 лица мужского пола и 73 лица женского пола.

Результаты диагностики школьников по методике Норкиной «Буллинг-структура» показали, что роли подростков в ситуациях буллинга распределяются следующим образом (рис. 1).

Инициаторы (11,4 %) характеризуются высоким уровнем агрессии и являются теми, кто инициирует и провоцирует акты буллинга. Они нападают на других людей, включая своих жертв, а иногда даже на педагогов и родных. В 7 случаях (10 %) ребята выступали в роли помощников инициатора. Помощники поддерживают инициатора и подражают ему, активно участвуют в прямых проявлениях буллинга. Защитниками оказались 45,7 % респондентов. Этот тип подростков обладает авторитетом среди своих сверстников и стремится защитить жертву буллинга. Защитники проявляют меньше агрессии по отношению к другим и сами реже подвергаются буллингу и кибербуллингу. В роли жертв буллинга выявлено 18,6 % ребят. Эти школьники испытывают психологическое насилие, ощущают изолированность, одиночество и тревогу. Жертвы буллинга часто проявляют симптомы депрессии и высокий уровень тревожности. Среди респондентов 10 % ребят выступили в роли наблюдателей буллинга. Такие подростки обычно являются свидетелями актов насилия, но не принимают в нем активного участия. Данная роль очень важна при распознавании и профилактике подобных явлений.

Кроме того, в результате опроса было выявлено, что 35 школьников отмечают наличие в классе насилия со стороны одноклассников, а 40 – со стороны учителей. Эти результаты свидетельствуют о серьезных проблемах в классной и школьной среде. Насилие, будь то со стороны одноклассников

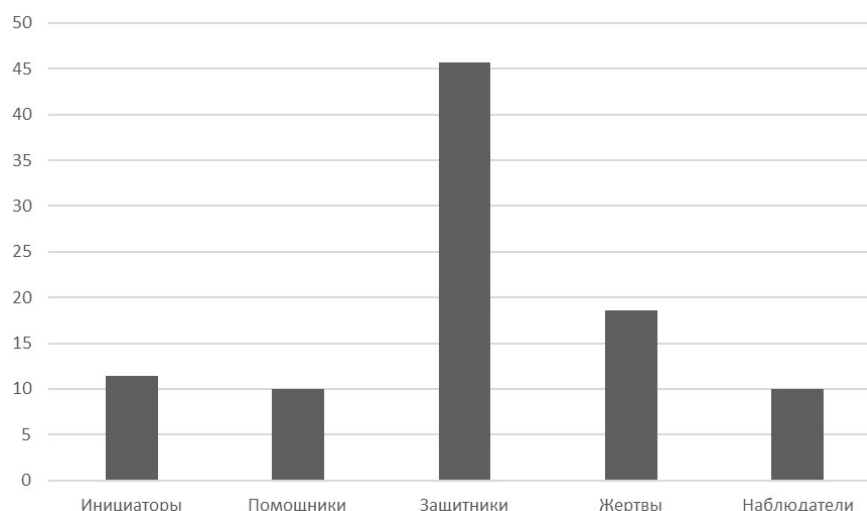


Рис. 1. Распределение ролей подростков в ситуациях буллинга по результатам методики Норкиной «Буллинг-структура», %

или учителей, оказывает отрицательное влияние на благополучие и комплексное развитие школьников. Важно обратить внимание на эти проблемы и предпринять меры для предотвращения и пресечения насилия, создавая безопасную и поддерживающую образовательную среду для всех участников.

Следующий этап исследования предполагал определение уровня эмпатии – способности сопереживать осознанно и искренне – с помощью многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса в адаптации Т. Д. Карягиной, Н. А. Будаговской, С. В. Дубровской. Пороговые значения для интерпретации общего уровня эмпатии: низкий уровень эмпатии: менее 70 баллов (средний балл в выборке составил 56); средний уровень эмпатии: от 70 до 85 баллов (средний балл в выборке составил 79); высокий уровень эмпатии: более 85 баллов (средний балл в выборке составил 91). Результаты данного опросника представлены на рис. 2.

Согласно полученным результатам, способности к эмпатии у испытуемых по результатам данной методики находятся на допустимом уровне.

Для выявления уровня духовности личности подростков был использован опросник «Духовная личность». Результаты данного опросника представлены на рис. 3.

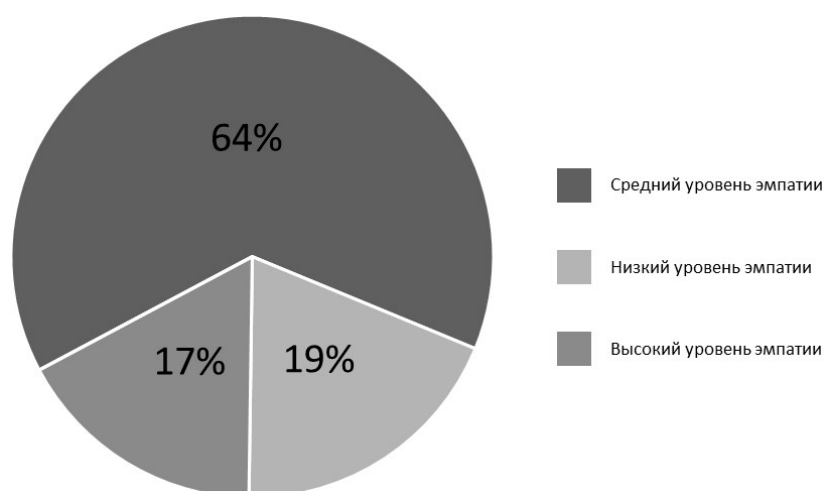


Рис. 2. Показатели уровня эмпатии подростков

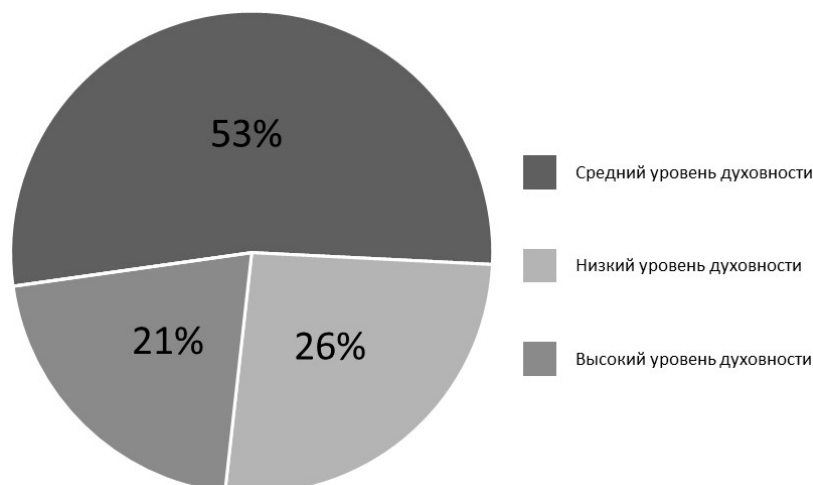


Рис. 3. Показатели уровня духовности подростков

Пороговые значения для интерпретации уровня духовности личности: низкий уровень духовности: от 33 до 66 баллов (средний балл в выборке составил 46); средний уровень духовности: от 67 до 99 баллов (средний балл в выборке составил 89); высокий уровень духовности: от 100 до 132 баллов (средний балл в выборке составил 111).

Результаты опроса показали, что практически половина опрошенных продемонстрировала удовлетворительный (средний) уровень духовности личности. Тем не менее у 33 % подростков показатель духовности низкий и лишь у 19 % – высокий. Эти данные позволяют предположить, что большинство подростков имеют негуманный образ мышления, что может способствовать проявлениям агрессии как в реальной жизни, так и в онлайн-среде.

Для выявления групп риска среди подростков был также проведен дополнительный опрос, в результате которого было выявлено, что большинство респондентов (88 %) используют социальные сети в качестве коммуникационного аппарата. Кроме того, респонденты отметили, что часто сталкиваются с травлей как в реальной жизни (64 %), так и в киберпространстве (52 %). Многие школьники признались, что были свидетелями кибербуллинга (84 %), однако 91 % заявили, что не принимали участия в таких конфликтах. Некоторые опрошенные также говорят о том, что другие пользователи интернета без спроса размещали их фото и видео в сети (26 %).

Исходя из полученных результатов, следует заключить, что буллинг – все еще серьезная и нерешенная проблема среди современных подростков. Несмотря на это, 69 % школьников уверенно заявляют, что интернет-среда, на их взгляд, не оказывает на них никакого негативного влияния.

Мы также попросили школьников рассказать, как часто кто-либо проявляет агрессию по отношению к ним. Результаты вопроса о том, как часто школьники испытывали на себе проявления киберагрессии, представлены на рис. 4.

В рамках исследования связи между проявлениями киберагрессии, духовной личностью и уровнем эмпатии особый интерес представляют те опрошенные, которые признались в осуществлении кибербуллинга (9 %). По результатам исследования связи уровня духовности и проявления кибербуллинга было выявлено, что всего у 8 % подростков, признавшихся в осуществлении травли в сети, показатель духовности находится на высоком уровне. Остальные 92 % демонстрируют низкий или средний уровень духовной личности (рис. 5).

Результаты показали, что у подростков, осуществляющих кибербуллинг, недостаточно развиты духовные качества личности, что может детерминировать их склонность к киберагрессии. По результатам анализа связи уровня эмпатии и проявлениями кибербуллинга было выявлено, что у подростков, осуществляющих кибербуллинг, в целом низкий уровень эмпатии. Эта группа школьников

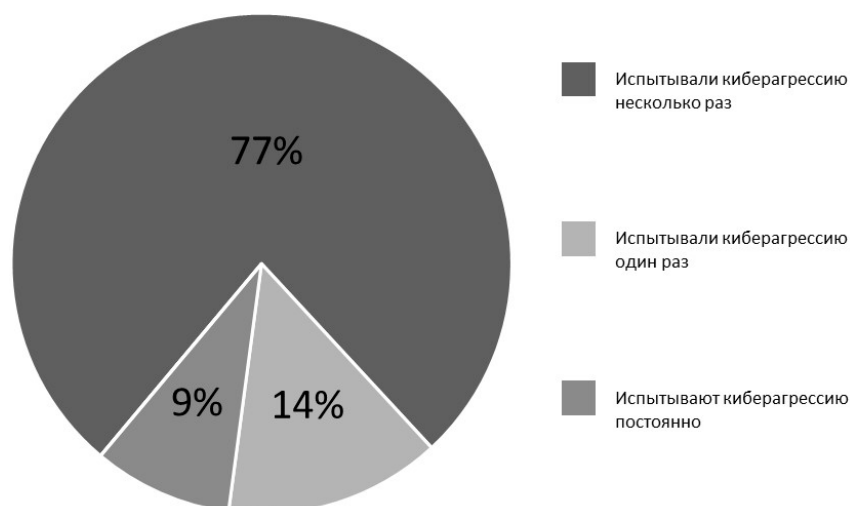


Рис. 4. Распространенность агрессивного поведения по отношению к школьникам

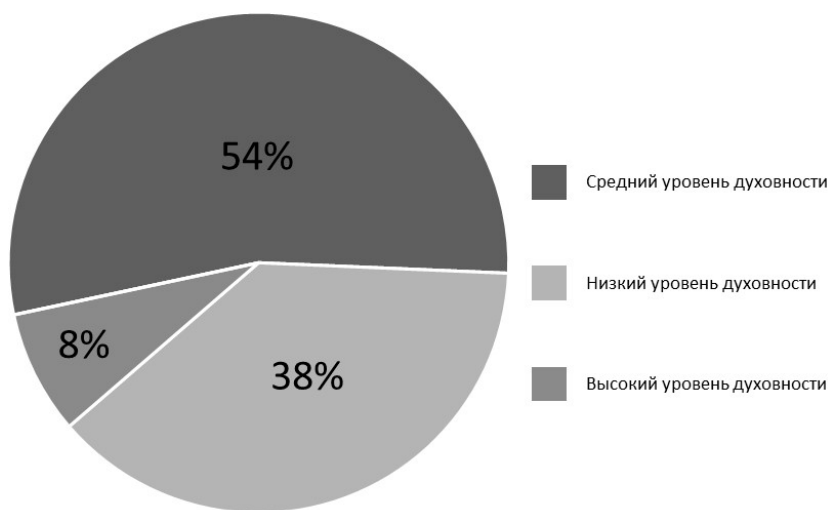


Рис. 5. Показатели уровня духовности среди подростков, осуществляющих кибербуллинг

не способна испытывать чувства сострадания и беспокойства по отношению к другим людям и может пренебрежительно относиться к чужим мнениям. Тогда как 77 % подростков демонстрируют средний уровень эмпатии, 23 % – низкий.

Результаты выявленной корреляции между показателями духовности личности, эмпатии и осуществлением кибербуллинга представлены в таблице.

Корреляция между показателями духовности личности, эмпатии и осуществлением кибербуллинга

Показатель	Средний балл подростков, не осуществлявших кибербуллинг	Средний балл подростков, осуществлявших кибербуллинг
Духовность личности	101,22	100,38
Эмпатия	62	58

Из таблицы видно, что у школьников, которые осуществляли кибербуллинг, показатели духовности и эмпатии находятся на более низких уровнях, чем у тех, кто кибербуллингом никогда не занимался.

Несмотря на удовлетворительные показатели эмпатии и духовности личности современных школьников, все же у большого количества школьников отмечаются низкие показатели духовно-нравственных качеств личности. Так как осуществление кибербуллинга в основном наблюдается у школьников именно с низкими показателями данных качеств, можно заключить, что недостаточное развитие духовности и эмпатии может быть связано с повышенным риском проявления агрессивного поведения, включая кибербуллинг. В связи с этим важно внимательно отслеживать и поддерживать развитие духовных и нравственных аспектов учащихся. Обучение эмпатии, толерантности, моральным ценностям и умению решать конфликты конструктивно должно стать важной частью образовательной программы в любом общеобразовательном учреждении.

В качестве основных рекомендаций педагогам в этом направлении можно предложить следующее. Во-первых, учителя и классные руководители должны постоянно работать над созданием позитивных межличностных отношений в классе и создавать соответствующую психологическую атмосферу на уроках, внеурочных занятиях и воспитательных мероприятиях. Случаи буллинга не должны замалчиваться в классном, педагогическом и родительском сообществе: важно сделать их предметом общего разговора с максимальным вовлечением в него самих подростков. Во-вторых, важно организовывать разные виды продуктивной активности (проектной, исследовательской, игровой, творческой), в том числе по инициативе школьников, вовлечение в которые не только создает позитивный эмоциональный фон, но и способствует тому, что подростки лучше узнают друг друга, видят сильные стороны друг друга.

Список источников

1. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 3. С. 178–191.
2. Athanasiades C., Baldry A. C., Kamariotis T. The «net» of the Internet: Risk factors for cyberbullying among secondary-school students in Greece // European Journal on Criminal Policy and Research. 2016. № 22. P. 301–317.
3. Ларина Е. В. О современном состоянии проблемы кибербуллинга // Социология и право. 2022. Т. 14, № 3. С. 299–305.
4. Дозорцева Е. Г., Кирюхина Д. В. Кибербуллинг и склонность к девиантному поведению у подростков // Прикладная юридическая психология. 2020. № 1. С. 80–87.
5. Кушаева Д. Р. Связь эмпатии и конфликтности в подростковом возрасте // Colloquium-Journal. 2019. № 10. С. 66–67.
6. Юдина А. М. Профилактика кибербуллинга подростков в общеобразовательной среде // Современное педагогическое образование. 2022. № 6. С. 184–187.
7. Willard N. E. Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress. Champaign. Research Press, 2007. 311 p.
8. Eisenberg N., Eggum N. D., Giunta L. Di. Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations // Social Issues and Policy Review. 2010. № 4. P. 143–180.
9. Бовина И. Б. Исследование эмпатии: критический анализ и новые перспективы // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 1. С. 88–95.
10. Карягина Т. Д., Будаговская Н. А., Дубровская С. В. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21, № 1. С. 202–227.
11. Ожиганова Г. В. Духовно-нравственные качества личности и эмпатия как компоненты высших моральных способностей: верификация взаимосвязи на российской выборке // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17, № 4. С. 637–655.
12. Норкина Е. Г. Методика на выявление «Буллинг-структуры» // Таврический научный обозреватель. 2016. Т. 3, № 8. С. 170–174.

References

1. Bochaver A. A., Hlomov K. D. Kiberbulling: travlya v prostranstve sovremennykh tekhnologiy [Cyberbullying: Bullying in the Space of Modern Technology]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2014, vol. 11, no. 3, pp. 178–191 (in Russian).
2. Athanasiades C., Baldry A. C., Kamariotis T. The «net» of the Internet: Risk factors for cyberbullying among secondary-school students in Greece. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 2016, no. 22, pp. 301–317.
3. Larina E. V. O sovremennom sostoyanii problemy kiberbullinga [On the Current State of the Cyberbullying Problem]. *Sotsiologiya i pravo – Sociology and Law*, 2022, vol. 14, no. 3, pp. 299–305 (in Russian).
4. Dozortseva E. G., Kiryukhina D. V. Kiberbulling i sklonnost' k deviantnomu povedeniyu u podrostkov [Cyberbullying and the propensity for deviant behavior in adolescents]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya*, 2020, no. 1, pp. 80–87 (in Russian).
5. Kushayeva D. R. Svyaz' empatii i konfliktnosti v podrostkovom vozraste [The relationship between empathy and conflict in adolescence]. *Colloquium-Journal*, 2019, no. 10, pp. 66–67 (in Russian).
6. Yudina A. M. Profilaktika kiberbullinga podrostkov v obshcheobrazovatel'noy srede [Prevention of cyberbullying among adolescents in the general education environment]. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye – Modern Pedagogical Education*, 2022, no. 6, pp. 184–187 (in Russian).
7. Willard N. E. *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Champaign. Research Press, 2007. 311 p.
8. Eisenberg N., Eggum N. D., Giunta L. Di. Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 2010, no. 4, pp. 143–180.
9. Bovina I. B. Issledovaniye empatii: kriticheskiy analiz i novye perspektivy [Empathy Research: Critical Analysis and New Perspectives]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2020, vol. 16, no. 1, pp. 88–95 (in Russian).
10. Karyagina T. D., Budagovskaya N. A., Dubrovskaya S. V. Adaptatsiya mnogofaktornogo oprosnika empatii M. Devisa [Adaptation of the M. Davis Interpersonal Reactivity Index]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2013, vol. 21, no. 1, pp. 202–227 (in Russian).
11. Ozhiganova G. V. Dukhovno-nravstvennyye kachestva lichnosti i empatiya kak komponenty vysshikh moral'nykh sposobnostey: verifikatsiya vzaimosvyazi na rossiyskoy vyborke [Spiritual and moral qualities of personality and empathy as components of higher moral abilities: verification of the relationship on the Russian sample]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – Bulletin of the Russian University of Peoples' Friendship. Series: Psychology and Pedagogy*, 2020, vol. 17, no. 4, pp. 637–655 (in Russian).
12. Norkina E. G. Metodika na vyyavleniye «Bulling-struktury» [Methodology to Identify the «Bullying Structure»]. *Tavricheskiy nauchnyy obozrevatel'*, 2016, vol. 3, no. 8, pp. 170–174 (in Russian).

Информация об авторах

Синогина Е. С., кандидат физико-математических наук, зав. кафедрой безопасности жизнедеятельности, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: sinogina2004@mail.ru

Ломовская С. А., студентка, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: xxx_sofi_xxx@mail.ru

Information about the authors

Sinogina E. S., Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Head of the Department of Life Safety, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: sinogina2004@mail.ru

Lomovskaya S. A., undergraduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: xxx_sofi_xxx@mail.ru

Статья поступила в редакцию 26.06.2023; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 26.06.2023; accepted for publication 04.09.2023

Научная статья

УДК 376.2

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-130-136>

Выявление маркеров безопасного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья

Наталья Анатольевна Мёдова

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

Аннотация

Инклюзия – это концепция, которая стремится обеспечить равные возможности и доступность получения образования для всех детей, включая обучающихся и воспитанников с различной нозологией. Однако несмотря на позитивные аспекты инклюзии, такая прогрессивная система образования не всегда соответствует образовательным потребностям детей с дизонтогенезом, что препятствует реализации потенциала таких воспитанников и обучающихся. Проблемой является и то, что учителя не обладают достаточными знаниями и навыками для эффективной работы с детьми различных категорий, что может приводить к недостаточной поддержке и результатам. Целью статьи является выявление маркеров безопасного инклюзивного сопровождения детей с нарушениями в психофизическом развитии. Проанализированы ресурсы и поддержка, необходимые для безопасной инклюзивной образовательной системы. Идентификация и изучение автором наиболее релевантных параметров инклюзии позволили определить наиболее важные и значимые маркеры безопасного сопровождения детей с трудностями в обучении. Возможные маркеры включают компетентность сопровождающего специалиста, которая определяется как фактор безопасности только в случае многопрофильности как базовой профессиональной характеристики педагога.

Ключевые слова: *дети с нарушениями в психофизическом развитии, инклюзивная безопасность, маркеры безопасного сопровождения, многопрофильный специалист*

Источник финансирования: статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (тема № QZOY-2023-0004 «Психолого-педагогическое сопровождение семьи и педагогов в сфере обеспечения безопасности и благополучия детства»).

Для цитирования: Мёдова Н. А. Выявление маркеров безопасного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 130–136. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-130-136>

Original article

Identification of markers of safe accompaniment of children with disabilities

Natalia A. Medova

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

Abstract

Inclusion is a concept that seeks to ensure equal opportunities and accessibility of education for all children, including students and pupils with different nosologies. However, despite the positive aspects of inclusion, such a progressive education system does not always meet the educational needs of children with dysontogenesis, which hinders the realization of the potential of such pupils and students. The problem is that teachers do not have sufficient knowledge and skills to work effectively with children of

various categories, which can lead to insufficient support and results. The purpose of the article is to identify markers of safe inclusive support for children with disabilities in psychophysical development. The article analyzes the resources and support needed for a safe inclusive educational system. Identification and study by the author of the most relevant inclusion parameters allowed to identify the most important and significant markers of safe support of children with learning difficulties. Possible markers include the competence of the accompanying specialist, which is defined as a safety factor only in the case of versatility as a basic professional characteristic of the teacher. The survey shows that the majority of teachers demonstrate insufficient knowledge about the specific needs and requests of persons with developmental pathology, as well as limited professional communication skills with children. Special methods are needed to develop such a professional quality of a teacher as versatility.

Keywords: *children with disorders in psychophysical development, inclusive safety, markers of safe support, multidisciplinary specialist*

For citation: Medova N. A. Identification of markers of safe accompaniment of children with disabilities [Vyyavleniye markerov bezopasnogo soprovozhdeniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 130–136. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-130-136>

Создание безопасных условий для инклюзивного образовательного пространства является основной задачей образовательных организаций, где занимаются дети с трудностями в обучении. Первым необходимым условием для обеспечения безопасности такого пространства является наличие соответствующей нормативно-правовой и методической базы, которая регламентирует образовательный процесс и определяет права и возможности для нетипичных детей, предоставляя доступность и безопасность инклюзивного образования.

Образовательные стандарты для инклюзивных детей обеспечивают индивидуальный подход к обучению, поскольку спектр образовательных потребностей, в том числе вариантов психофизических нарушений разнообразен. Они предусматривают разработку специальных образовательных программ с учетом возможностей каждого ребенка, а также предоставления необходимых компенсирующих условий. Нормативно-правовая база, в свою очередь, определяет права детей с особыми нуждами, защищает их от дискриминации и обеспечивает равные возможности для обучения и развития. С 1 сентября 2023 г. в образовательных организациях изменятся требования к инклюзивному образованию: вступят в силу новые федеральные адаптированные образовательные программы, регламентирующие содержание учебного материала и индивидуализацию подходов к сопровождению детей разной нозологии. Это значительно облегчит педагогам работу по конструированию таких программ и учебно-методических материалов к ним.

По мнению специалистов, в области инклюзивного образования наблюдается тревожная тенденция повышения численности детей с особыми нуждами, тем не менее такой прогрессивный способ образования, как инклюзия, не всегда соотносится с образовательными потребностями детей [1]. Причина несоответствия заключается в некомпетентной настройке адаптивных и компенсирующих условий организации образовательного процесса, несформированности у педагогов умения применять индивидуальные подходы и адаптировать образовательные материалы и методики безопасного инклюзивного образовательного процесса, которые позволят обеспечить детям разных категорий равные возможности для роста, развития и обучения. Таким образом, ключевым маркером безопасного инклюзивного образовательного пространства является наличие результативной согласованной деятельности специалистов сопровождения, которые решают свои узкоспециализированные задачи [2].

На Всероссийском форуме по проблемам обучения и воспитания инклюзивных детей (19 апреля 2023 г.) были выдвинуты следующие положения: дружелюбность и безопасность образовательной среды, отсутствие дискриминации, непрерывность включения в течение жизни, персонализация и релевантность поддержки. Данные аспекты были обсуждены с родительским сообществом с

опорой на их мнение и запросы. Выделены в докладе представителя родителей детей-инвалидов (ВОРДИ) Е. Ключко маркеры успешного и безопасного включения детей в образовательное пространство, которые характеризуются следующими показателями: отсутствие комплексной оценки уровня сформированности инклюзивной среды образовательного учреждения, нехватка квалифицированных специалистов, работающих с особенными детьми, и обязательных консультаций с супервизорами, игнорирование опыта и внедрения практик некоммерческих организаций, отсутствие системности в формировании критериев и механизма оценки доказательности лучших практик [3].

С. В. Алехина, Е. В. Самсонова на основе изучения опыта зарубежных и отечественных практик в области инклюзивного образования выявили качественные показатели, отражающие безопасность и доступность образовательного процесса для детей всех категорий. В составе базовых индикаторов специалисты обозначили следующие компоненты: минимизация дискомфорта для субъектов инклюзии, использование альтернативных форм коммуникации и их адаптация, формирование доступной учебной среды и методов обучения, взаимодействие семьи и школы по вопросам инклюзии, командный подход к разрешению проблемных ситуаций в условиях инклюзии, подготовка обучающихся к взрослой жизни и социализации в обществе, профессиональное развитие педагогического персонала [4].

С учетом вышесказанного можно определить ключевой маркер, определяющий доступность и безопасность включения в образовательную среду детей с нарушениями психофизического развития, наличие квалифицированных специалистов с набором специальных компетенций и их регулярное обновление в соответствии с модернизацией системы инклюзивного образования [5]. Напомним, что педагог является ключевым актором образовательного процесса, от уровня профессионализма которого зависит благополучие любого ребенка.

Один из способов выявления проблемы обеспечения инклюзивного сопровождения квалифицированными специалистами является опрос работодателей в образовательных организациях и учреждениях различного уровня в определенном регионе. В процедуре опроса принимали участие 23 образовательные организации дошкольного и школьного уровня города Томска (14 и 9 соответственно). Интервьюирование работодателей на предмет готовности к сопровождению детей с нарушениями психофизического развития как ресурса безопасной инклюзии включал в себя следующие вопросы:

1. Какие основные специализации или направления дефектологии требуются в вашей организации/учреждении (например, дефектология для детей с сенсорными нарушениями, интеллектуального развития)?
2. Какие специфические знания и навыки актуальны для учителей-дефектологов (например, знание методик индивидуализированного обучения, работы с ассистивными технологиями, психологической поддержки)?
3. Какие требования предъявляются к учителям-дефектологам в отношении стажа работы и профессионального опыта?
4. Существуют ли специфические требования к образованию и квалификации учителя-дефектолога (например, наличие высшего педагогического образования, сертификата специалиста в области дефектологии)?
5. Есть ли специфические требования к дополнительному профессиональному развитию учителя-дефектолога?

По данным опроса выявлено, что наиболее сложными в сопровождении являются категории детей с сенсорными нарушениями (100 % респондентов высказали мнение о невозможности обеспечения безопасного и доступного процесса сопровождения детей данной нозологии); практически все работодатели отметили нехватку знаний в области специфики применения ассистивных технологий с детьми с патологией развития (93).

В результате анкетирования были выявлены некоторые дефициты в компетенциях специалистов при сопровождении лиц с разной нозологией. Данные опросы представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели несформированности компетенций, обеспечивающих безопасное инклюзивное сопровождение детей разных категорий

№	Показатель	Причина	Частота выявленного показателя*
1	Недостаточное знание о специфических потребностях и запросах лиц с патологией в развитии (например, детей с сенсорными нарушениями)	Специалисты недостаточно обучены и подготовлены для работы с этой категорией людей, что может привести к неадекватному предоставлению поддержки и услуг	30 человек
2	Ограниченные навыки коммуникации	Не обладают достаточными навыками коммуникации, чтобы эффективно общаться с детьми с патологией. Это может создать барьеры в понимании и передаче информации, а также взаимодействию с субъектами инклюзивного процесса	28 человек
3	Недостаточное понимание того, какие виды и уровни поддержки требуются для разных категорий детей с нарушениями в психофизическом развитии	Незнание особых образовательных потребностей детей с дизантогенезом, что исключает возможность использования индивидуального подхода и адаптацию поддержки	24 человека
4	Недостаточное обновление знаний	Специалисты могут не уделять достаточного внимания своему профессиональному развитию и обновлению знаний в этой области, что может привести к устареванию информации и недостаточному уровню поддержки	21 человек
5	Отсутствие эмпатии и понимания	Неумение в достаточной мере осознавать проблемы, с которыми сталкиваются ежедневно дети с трудностями обучения. Это может привести к отсутствию эмпатии и недостаточному пониманию их потребностей	4 человека

* Количество участников опроса – 32 человека (учителя-логопеды, воспитатели, педагоги учреждений, реализующих инклюзивный подход).

Результаты опроса будут полезны для разработки актуальной и востребованной программы подготовки специалистов, которая будет отвечать региональным потребностям в данном профессионале.

Опираясь на вышесказанное, можно утверждать, что существует социальный заказ на подготовку полифункционального специалиста в области инклюзивного образования с целью обеспечения доступности и безопасности образовательного процесса для детей разных категорий. Полифункциональность в обозначенном контексте означает необходимость формирования у специалиста широкого спектра компетенций по работе с различной патологией [6]. Рассмотрим преимущества многопрофильного специалиста в рамках сравнительного анализа направлений профессиональной деятельности с узкой специализацией (табл. 2).

Таким образом, многопрофильность специалиста предполагает наличие компетенций из разных областей знания, таких как психология, медицина, логопедия, педагогика, и других у одного специалиста сопровождения, что позволяет более полно и всесторонне рассмотреть проблему и

предоставить поддержку детям с нарушениями психофизического развития [8]. Это также способствует более глубокому пониманию и объединению различных аспектов работы с такими лицами, что позволяет специалистам быть более гибкими и компетентными в своей профессиональной деятельности. Кроме того, многопрофильный специалист должен обладать целым набором «мягких» навыков, таких как гибкость, мобильность, готовность учиться и переучиваться, командная работа.

Таблица 2

Критерии профессиональной деятельности узкопрофильных и многопрофильных специалистов

№	Критерий	Узкопрофильный специалист	Многопрофильный специалист
1	Характеристика профессиональной деятельности	Обладает экспертизой в конкретной области и специализируется на предоставлении помощи, обучения и коррекции в этой области	Обладает знаниями и навыками в нескольких областях или сферах деятельности. Выполняет разные задачи в рамках своей профессиональной деятельности
2	Направления профессиональной деятельности	Решение определенных проблем с помощью своих специализированных знаний и навыков	Выполнение различных задач сопровождения, поддержки и маршрутизации развития детей с трудностями в обучении
3	Педагогические технологии	Консультации, рекомендации, практическая поддержка в узкоспециализированной области, выполнение образовательных задач в определенной области дефектологии, коррекция вторичных нарушений	Сопровождение – одна из ролей многопрофильного специалиста, которая осуществляется через поддержку и помощь детям в различных проблемных ситуациях. Маршрутизация возможностей – это еще один аспект многопрофильной деятельности по реализации различных путей развития с ориентацией на потребности ребенка [7]

Маркеры безопасного включения детей с ОВЗ включают в себя различные стратегии, методы и подходы, которые направлены на обеспечение безопасной и полноценной адаптации таких детей в обществе. Актуальность безопасного сопровождения лиц с разной нозологией очевидна, так как они нуждаются в особой поддержке и заботе, чтобы участвовать во всех сферах жизни наравне с другими [9, 10]. Подготовка кадров в области безопасного сопровождения является неотъемлемой частью этого процесса, так как требуется специализированное знание и навыки для обеспечения безопасности и комфорта для инклюзивных детей. Развитие этих маркеров и обучение специалистов является важным шагом в создании инклюзивного общества, где все люди могут чувствовать себя в безопасности и быть полноценными участниками общественной жизни.

Список источников

1. Эксперт рассказала о проблемах инклюзивного образования // Парламентская газета. 17.11.2022. URL: <https://www.pnp.ru/social/ekspert-rasskazala-o-problemax-inklyuzivnogo-obrazovaniya.html?ysclid=lkwps292ti149624033> (дата обращения: 01.07.2023).
2. Конькина Е. В., Калабкина О. И., Садова Е. М. Проблема безопасности инклюзивного образовательного пространства // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 1. URL: <https://human.snauka.ru/2016/01/13882> (дата обращения: 05.07.2023).
3. Участники первого Всероссийского форума «Инклюзивная школа» определили задачи на 2023 год // Агентство стратегических инициатив. 19 апреля 2023 года. URL: <https://asi.ru/news/193053/?ysclid=lky8nn96pt267967440> (дата обращения: 17.06.2023).
4. Оценка инклюзивного процесса в образовательной организации: метод. пособие / под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2022. 77 с.

5. Поздеева С. И. Профессиональное развитие педагога как ответ на внешние актуальные вызовы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (42). С. 40–47. doi: 10.23951/2307-6127-2022-2-40-47
6. Алмазова А. А. Профессиональная лингвистическая подготовка учителей-логопедов в системе высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2019. 46 с.
7. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Дошкольная группа: учебник для вузов / Н. В. Микляева, А. А. Виленская, О. Н. Кудравец и др.; под ред. Н. В. Микляевой. М.: Юрайт, 2021. 308 с. (Высшее образование). URL: <https://urait.ru/bcode/468026>, <https://urait.ru/book/cover/09F1AA32-7BCA-4DAF-B869-9F96478ED14F> (дата обращения: 17.06.2023).
8. Крюковская Н. В., Мёдова Н. А. Современные подходы к формированию междисциплинарных компетенций учителей-дефектологов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (42). С. 65–72. doi: 10.23951/2307-6127-2022-2-65-72
9. Сергеева А. И. Инклюзивно ориентированная подготовка учителей-логопедов в вузе // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2017. Вып. 2 (16). С. 70–78. doi: 10.23951/2307-6127-2017-2-70-78
10. Сергеева А. И. Инклюзивно ориентированная подготовка педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата: теоретическое обоснование и моделирование // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2019. Вып. 4 (26). С. 84–91. doi: 10.23951/2307-6127-2019-4-84-91

References

1. Ekspert rasskazala o problemakh inklyuzivnogo obrazovaniya [The expert spoke about the problems of inclusive education]. *Parlamentskaya gazeta*. 17 November 2022 (in Russian). URL: <https://www.pnp.ru/social/ekspert-rasskazala-o-problemakh-inklyuzivnogo-obrazovaniya.html?ysclid=lkwps292ti149624033> (accessed 01 July 2023).
2. Kon'kina E. V., Kalabkina O. I., Sadova E. M. Problema bezopasnosti inklyuzivnogo obrazovatel'nogo prostranstva [The problem of security of an inclusive educational space]. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya – Humanities scientific researches*, 2016, no. 1 (in Russian). URL: <https://human.snauka.ru/2016/01/13882> (accessed 05 July 2023).
3. Uchastniki pervogo Vserossiyskogo foruma «Inklyuzivnaya shkola» opredelili zadachi na 2023 god [Participants of the first All-Russian forum «Inclusive School» have defined tasks for 2023]. *Agentstvo strategicheskikh initsiativ*. 19 aprelya 2023 goda [Agency for Strategic Initiatives. April 19, 2023] (in Russian). URL: <https://asi.ru/news/193053/?ysclid=lky8nn96pt267967440> (accessed 17 June 2023).
4. *Otsenka inklyuzivnogo protsessa v obrazovatel'noy organizatsii: metodicheskoye posobiye*. Pod redaktsiyey S. V. Alekhinoy, E. V. Samsonovoy [Evaluation of the inclusive process in an educational organization: a methodological guide. Eds Alekhina S. V., Samsonova E. V.]. Moscow, MGPPU Publ., 2022. 77 p. (in Russian).
5. Pozdeyeva S. I. Professional'noe razvitiye pedagoga kak otvet na vneshniye aktual'nye vyzovy. Pod redaktsiyey S.V. Alekhinoy [Professional development of a teacher as a response to external current challenges]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (42), pp. 40–47. doi: 10.23951/2307-6127-2022-2-40-47 (in Russian).
6. Almazova A. A. *Professional'naya lingvisticheskaya podgotovka uchiteley-logopedov v sisteme vysshego obrazovaniya. Avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk* [Professional linguistic training of speech therapists in the higher education system. Abstract of thesis ... doct. ped. sci.]. Moscow, 2019. 46 p. (in Russian).
7. Miklyayeva N. V., Vilenskaya A. A., Kudravets O. N. et. al. *Inklyuzivnoye obrazovaniye detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Doshkol'naya gruppa: uchebnik dlya vuzov*. Pod redaktsiyey N. V. Miklyayevoy [Inclusive education for children with disabilities. Preschool group: textbook for universities. Ed. N.V. Miklyayeva]. Moscow, Yurayt Publ., 2021. 308 p. (in Russian). URL: <https://urait.ru/bcode/468026>, <https://urait.ru/book/cover/09F1AA32-7BCA-4DAF-B869-9F96478ED14F> (accessed 17 July 2023).
8. Kryukovskaya N. V., Myodova N. A. Sovremennye podkhody k formirovaniyu mezhdistitsiplinarnykh kompetentsiy uchiteley-defektologov [Modern approaches to the formation of interdisciplinary competencies of teachers-defectologists]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (42), pp. 65–72. doi: 10.23951/2307-6127-2022-2-65-72 (in Russian).
9. Sergeeva A. I. Inklyuzivno orientirovannaya podgotovka uchiteley-logopedov v vuze [Inclusive-oriented training of speech therapists at the university]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2017, vol. 2 (16), pp. 70–78. doi: 10.23951/2307-6127-2017-2-70-78 (in Russian).

10. Sergeyeva A. I. Inklyuzivno orientirovannaya podgotovka pedagogov-defektologov v vuze na urovne bakalavriata: teoreticheskoye obosnovaniye i modelirovaniye [nclusive-oriented training of teachers-defectologists at the university at the undergraduate level: theoretical justification and modeling]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2019, vol. 4 (26), pp. 84–91. doi: 10.23951/2307-6127-2019-4-84-91 (in Russian).

Информация об авторе

Мёдова Н. А., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: kd@tspu.edu.ru

Information about the author

Medova N. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: kd@tspu.edu.ru

Статья поступила в редакцию 03.08.2023; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 03.08.2023; accepted for publication 04.09.2023

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-137-145>

Ресурсные возможности профессионализации педагогического мышления

Мергалияс Мергалимович Кашапов

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия, smk007@bk.ru

Аннотация

Представлено обзорно-аналитическое рассмотрение профессионализации педагогического мышления как длительного процесса овладения выбранной профессией, возникающего в довузовском периоде и продолжающегося на вузовской и послевузовской стадии подготовки и повышения квалификации. Обосновано, что профессионализация мышления педагога сопровождается развитием его личности посредством осуществления в выполняемой профессиональной деятельности когнитивных и личностных психологических механизмов. Ресурсные возможности профессионализации педагогического мышления характеризуются личностной направленностью мыслительной деятельности как основы творческой самореализации педагога. Такая направленность характеризуется установлением надситуативной проблемности, что позволяет учителю в анализ педагогической проблемной ситуации включать учет не только ситуационных, но и личностных характеристик. Осознание собственных личностных особенностей, значимых для оптимального разрешения возникшего профессионального затруднения, составляет духовную опору педагога. Личностные новообразования возникают тогда, когда учитель осознает, каких личностных качеств не хватает для достижения намеченной цели в процессе совладания с появившимися трудностями.

Ключевые слова: профессионализация, педагогическое мышление, учителя, учащиеся, мыслительная деятельность, субъект, ресурсность мышления

Источник финансирования: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00602, <https://rscf.ru/project/22-28-00602/>

Для цитирования: Кашапов М. М. Ресурсные возможности профессионализации педагогического мышления // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 137–145. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-137-145>

PSYCHOLOGY

Original article

Resource opportunities for professionalization of pedagogical thinking

Mergalyas M. Kashapov

Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, smk007@bk.ru

Abstract

The article presents an overview and analytical consideration of the professionalization of pedagogical thinking as a long process of mastering the chosen profession, arising in the pre-university period and

continuing at the university and postgraduate stages of training and advanced training. It is proved that the professionalization of the teacher's thinking is accompanied by the development of his personality through the actualization and implementation of the supra-situational level of problem detection in the professional activity performed. Resource opportunities are characterized by personal orientation of thinking as the basis of creative self-realization of the teacher. This orientation is characterized by the establishment of supra-situational problemativeness, which allows the teacher to include not only situational, but also personal characteristics in the analysis of a pedagogical problem situation. Awareness of one's own personal characteristics, which are important for the optimal resolution of the professional difficulty that has arisen, is the spiritual support of the teacher. Personal neoplasms arise when the teacher realizes what personal qualities are not enough to achieve the intended goal in the process of coping with the difficulties that have arisen. It is proved that habilitation is characterized by the development of potential intellectual capabilities that determine the stability and productivity of the teaching staff. Amplification as a method of semantic expansion of the semantic field in cognition and transformation of a difficult situation contributes to an adequate understanding of what is happening and provides an expansion of the value-semantic orientation of the zone of development of one's own capabilities.

Keywords: *professionalization, pedagogical thinking, teachers, students, mental activity, subject, resource-based thinking*

For citation: Kashapov M. M. Resource opportunities for professionalization of pedagogical thinking [Resursnye vozmozhnosti professionalizatsii pedagogicheskogo myshleniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 137–145. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-137-145>

Современная система образования на всех уровнях ее развития и обновления изобилует вызовами, которые требуют оперативного и адекватного осмысления. В связи с этим роль педагогического мышления (ПМ) трудно переоценить. Вклад ПМ в решение проблемы повышения качества образования оставлять желать лучшего, ибо будущих педагогов целенаправленно не обучают профессиональному мышлению. В образовательных стандартах разного поколения стабильно отсутствует такая компетентность, как педагогическое мышление, тем более даже не упоминается формирование творческого мышления будущих специалистов.

С другой стороны, низкий уровень разрешенности проблемы такого рода на ранней стадии профессионального самоопределения сопряжен с недостаточной осмысленностью жизни [1, с. 122]. Следствием отсутствия согласованности в решении вопросов, во-первых, становления ПМ (создание концептуальной основы целенаправленного исследования ПМ), так и в прикладном (разработка и осуществление образовательных программ по формированию ПМ); во-вторых, несформированности профессионально ориентированной мотивации будущих педагогов является возрастание негативных тенденций в образовательных учреждениях (абьюз, буллинг, мобинг, повышение риска эмоционального выгорания и т. д.).

Вклад в решение проблемы достижения интеграции во встречном движении со стороны преподавателей выражается в готовности к оптимальному решению сложных педагогических ситуаций, а со стороны обучаемых – высокая учебная мотивация. Несмотря на то, что в педагогической психологии (Д. В. Вилькеев, М. В. Григорьева, И. П. Краснощеченко, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. А. Реан, В. Д. Шадриков, В. А. Якунин и др.) сделано очень много, чтобы такая интеграция состоялась, по-прежнему сохраняется ряд открытых вопросов, связанных с пониманием психологической природы ПМ. Одним из них является выделение и исследование проблемности в качестве единицы анализа профессионального мышления педагога [2, 3]. Понимание субъектом проблемности как возникшего рассогласования в выполняемой деятельности создает благоприятные возможности выявления причинно-следственных и причинно-целевых связей и отношений в процессе возникновения и развития проблемной педагогической ситуации. Если выяснение причинно-следственных связей помогает понять причины возникновения затруднения в деятельности и определить способы их устранения, то анализ причинно-целевых связей способст-

вует четкому формулированию цели как результата, ожидаемого после реализации педагогических воздействий. Такой подход позволяет реализовать разные способы разрешения возникшей проблемности. В случае ситуативного подхода педагог имеет возможность внести необходимые преобразования в выполняемую деятельность, т. е. происходит возникновение профессиональных новообразований. А в случае надситуативного подхода педагог «поднимается над собой». Реализация надситуативного уровня обнаружения и разрешения проблемности способствует формированию личностных новообразований педагога.

Цель исследования – выявить ресурсные возможности профессионализации педагогического мышления.

Исследование ПМ проводилось на всех этапах образования: от дошкольного до послевузовского, включая систему дополнительного образования. В ходе исследования, наряду с общеизвестными психодиагностическими методиками, применялись и авторские, прошедшие полную психометрическую проверку. В выборку входили педагоги разной квалификационной категории и специальности различного профиля (воспитатели, педагоги, музыкальные работники и т. д.). Особое внимание уделялось выявлению влияния ПМ не только на учебно-воспитательную, но и на коммуникативную деятельность.

Теоретической ресурсной основой проведенных исследований служило концептуальное и операциональное определение педагогической проблемности. Такой подход позволил, во-первых, определить опорные, реперные точки в понимании ПМ (уровни обнаружения проблемности, типы ПМ, структурно-функциональные характеристики ПМ, психологические механизмы и закономерности его функционирования); во-вторых, исследование ПМ не было самоцелью, а послужило средством поиска возможности повышения эффективности педагогической деятельности и качества образования в целом.

В ходе проведения комплексного психологического исследования профессионализации ПМ получены следующие результаты.

1. Реализация теоретической ресурсной основы способствовала разработке методологии исследования ПМ [4]. Т. Г. Киселевой впервые выделены континуумы ПМ, а затем по мере их поляризации установлены типы ПМ. Такой подход позволил описать концептуальные и операциональные характеристики профессионального ПМ в процессе педагогического оценивания [5]. О. В. Сумарковой установлены психолого-педагогические особенности понимания оценки и ее социально-психологических функций участниками образовательного процесса (педагогами, учащимися, родителями) [6]. Е. В. Коточиговой разработан системный подход к пониманию структурно-функциональных характеристик творческого ПМ. В структуре творческого мышления педагога выявлена иерархия креативных качеств, учет которых способствует увеличению эффективности учебных занятий на курсах повышения квалификации педагогических и руководящих работников образования [7]. В исследовании И. В. Серафимович верифицирована гипотеза о системообразующих компонентах прогнозирования в психологической структуре профессионального ПМ [8].

2. Проведен цикл исследований, охватывающий довузовский [9], вузовский [10–14] и послевузовский этапы профессионализации педагога [11; 15–27]. На довузовском этапе исследование ПМ проводилось в профильных педагогических классах. В ходе теоретического анализа психолого-педагогической литературы и проведенных исследований была разработана и психологически обоснована «Модель выпускника педагогического класса», сформулированы критерии педагогической профессионализации в условиях средней школы. Выявление компонентов «Модели выпускника педагогического класса» позволило определить у учащихся педагогических классов школы № 43 г. Ярославля следующие характеристики: а) наличие выраженной педагогической направленности; б) выраженную тенденцию формирования надситуативного уровня педагогического мышления; в) наличие среднего и высокого уровня развития коммуникативных педагогических способностей;

д) средний уровень рефлексивных способностей. Следовательно, организация образовательного процесса средней школы № 43 в целом и психологического сопровождения в частности способствует развитию учащихся в соответствии с предложенной нами «Моделью выпускника педагогического класса». Психологическое исследование и сравнительный анализ основных компонентов «Модели», таких как педагогическое мышление, педагогические коммуникативные способности, рефлексия, педагогическая направленность, позволили сделать вывод об эффективности допрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов [9].

В ходе исследований на *вузовском этапе* профессионализации ПМ Е. В. Каганкевич теоретически обоснованы и в процессе эмпирического исследования с использованием структурного анализа подтверждены взаимосвязи творческого мышления и профессионального самоопределения студентов, позволяющие рассматривать творческое мышление как один из факторов, детерминирующих процесс профессионального самоопределения на этапе профессионального обучения; определены возможности, стадии и условия формирования творческого мышления студентов на этапе профессионального обучения. На основе статистической оценки значимости произошедших изменений, осуществленной с помощью непараметрического критерия Вилкоксона и параметрического критерия Манна – Уитни, был сделан вывод об эффективности разработанной и апробированной программы: наряду с повышением беглости, возрастает содержательное разнообразие ответов (гибкость), их нестандартность и новизна. При этом рост показателей, обеспечивающих качественную продуктивность творческого мышления, является опережающим. Полученные данные подтвердили гипотезу о существовании закономерных взаимосвязей между показателями творческого мышления студентов и компонентами профессионального самоопределения на этапе профессионального обучения [10].

Выявлены и обоснованы акмеологические и когнитивные ресурсы в контексте профессионализации ПМ студентов [12]. У студентов младших курсов процессы социализации доминируют над процессами профессионализации, поэтому ресурсный компонент ПМ имеет ярко выраженную динамику социально-психологической адаптированности и конфликтоустойчивости [14].

В условиях профессионализации ПМ на *послевузовском этапе* установлены следующие результаты. Выявлено, что структурно-уровневые характеристики педагогического мышления учителя – это отличительные свойства педагога, формирующиеся и проявляющиеся при выполнении им функций педагогической деятельности, которые в своих взаимосвязях с ведущим уровнем обнаружения педагогической проблемности образуют целостное структурное образование – соответствующий тип педагогического мышления (ситуативный, надситуативный). У учителей начальных классов ведущим является надситуативный тип ПМ при решении педагогических ситуаций независимо от стажа и квалификационной категории [11]. М. В. Григорьевой описана роль ПМ учителя в управлении взаимодействием образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации посредством выделения когнитивных механизмов (мысленное моделирование, антиципация, прогнозирование и др.) [28].

3. В условиях напряженного межличностного взаимодействия у педагога появляется возможность обдуманного трансформирования типичной педагогической ситуации в знаковое для ученика событие, проживание которого способствует формированию нового, позитивного отношения к учебному процессу. При этом особую роль играет профессиональное поведение учителя, ставшее для обучаемого образцом подражания. Ученик «впитывает» заинтересованное отношение педагога к излагаемому материалу. Благодаря идентификации учащийся начинает так же относиться к этому учебному предмету [29]. Возникновение акме-события обусловлено реализацией опосредованных средств педагогического воздействия [30, 31]. Поэтому значение метакогнитивных компонентов в профессиональном ПМ заключается в получении педагогом информации о собственном мыслительном процессе, который актуализируется в состоянии интеллектуального затруднения [32].

Основное отличие надситуативного мышления от метамышления заключается в том, что интенция надситуативности выражается в осознании собственных личностных качеств, необходимых для успешного разрешения возникшего затруднения [33]. А метамышление характеризуется рефлексией интеллектуальных качеств, значимых для адекватного осмысления происходящего, работы и реализации оптимального решения [34–36]. Метакогнитивный подход особенно актуален в ситуациях медиации, направленных на снятие острого конфликтного взаимодействия [37]. Рассмотрение когнитивного ресурса субъекта в условиях профессионализации через призму интеграции надситуативного мышления и метамышления представляется перспективным и заслуживающим дальнейших исследований.

Таким образом, впервые в рамках ситуационной модели раскрыты ресурсные основы профессионализации ПМ, проявляющиеся в специфических психологических механизмах и закономерностях.

Анализ результатов проведенного цикла исследований позволил установить динамику ресурсных основ профессионализации мышления педагога. Возникновение новых ресурсов обусловлено, во-первых, тем, что ресурсы, начавшие выполнять триггерные функции, заменяются ресурсами, имеющими созидательную направленность; во-вторых, одни ресурсы по мере необходимости способны порождать, генерировать другие ресурсы; в-третьих, усиление духовных ресурсов способствует развитию когнитивных ресурсов. Синергетический эффект, взаимообогащающий различные виды ресурсов, повышает возможности субъекта в совладании с потенциально трудными ситуациями в превентивном плане.

В целом личностное развитие педагога осуществляется посредством использования ранее нераскрытых собственных возможностей. Овладение умением мыслить нестандартно открывает широкие перспективы для самореализации внутренних ресурсов личности. Так, кристаллизация ментального опыта учителя обеспечивает когнитивную структуризацию и конструктивное осмысление (нахождение новых позитивных смыслов) в целенаправленном преобразовании проблемной педагогической ситуации. Именно ламинальность ПМ обеспечивает формирование нового осмысления и взгляда на выполняемую деятельность, позволяющую увидеть дополнительные возможности и ресурсы в целях повышения эффективности выполняемой деятельности и качества образования в целом.

Список источников

1. Карабанова О. А., Захарова Е. И., Старостина Ю. А. Личностные факторы построения профессиональной карьеры в период вхождения во взрослость // Национальный психол. журнал. 2020. № 4 (40). С. 113–124. doi: 10.11621/nprj.2020.0409
2. Кашапов М. М. Проблемность как единица анализа педагогического мышления // Психология педагогического мышления: теория и практика / под ред. М. М. Кашапова. М.: Ин-т психологии РАН, 1998. С. 8–18.
3. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2000. 48 с.
4. Кашапов М. М. Теоретические основы исследования и формирования педагогического мышления // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2001. № 1. С. 121–131.
5. Киселева Т. Г. Социально-психологические особенности уровневых характеристик профессионального педагогического мышления в процессе оценивания: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1999. 154 с.
6. Сумарокова О. В. Особенности понимания оценки и ее социально-психологических функций участниками образовательного процесса: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1999. 152 с.
7. Коточигова Е. В. Психологические особенности творческого педагогического мышления: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002. 162 с.
8. Серафимович И. В. Особенности прогнозирования в структуре профессионального педагогического мышления: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002. 252 с.
9. Огородова Т. В. Психологические характеристики творческого мышления учащихся профильных классов: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006. 192 с.

10. Каганкевич Е. В. Характеристики творческого мышления студентов в процессе профессионального самоопределения: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009. 158 с.
11. Шубина Е. В. Динамика профессионально важных качеств учителей начальных классов на разных стадиях профессионализации: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2014. 163 с.
12. Серафимович И. В. Акмеологические и когнитивные ресурсы в профессионализации студентов // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/39PSMN519.pdf> (дата обращения: 16.02.2023).
13. Кашапов А. С. Когнитивно-ресурсные компоненты событийности в условиях профессионализации субъекта // Вестник Костромского гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 55–61. doi: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-55-61>
14. Кашапов А. С. Ресурсный компонент динамики социально-психологической адаптированности и конфликтоустойчивости студентов младших курсов // Ярославский пед. вестник. 2021. № 3 (120). С. 127–136. doi: 10.20323/1813-145X-2021-3-120-127-136
15. Дудырева Н. В. Психологическая готовность учителя к работе с одаренными обучающимися: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2013. 242 с.
16. Кашапов М. М., Огородова Т. В. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М., 2017. 259 с.
17. Кашапов М. М. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 116–130.
18. Кашапов М. М., Кашапов А. С. Формирование профессионального творческого мышления: учеб. пособие. 2-е изд., пер. и доп. М., 2020. 124 с.
19. Кашапов М. М., Сурина Н. В., Кашапов А. С. Ресурсность мышления как ключевая компетентность педагога в условиях цифровизации образовательной среды // Известия Иркутского гос. ун-та. Серия: Психология. 2022. Т. 40. С. 18–30. doi: 10.26516/2304-1226.2022.40.18
20. Лейбина А. В. Психология мотивации творческого педагогического мышления в профессиональной деятельности воспитателя: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2008. 177 с.
21. Ракитская О. Н. Социально-психологические характеристики профессионального мышления преподавателя высшей школы: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007. 181 с.
22. Лейбина А. В. Акмеологические проблемы творческой самореализации личности: практикум. Ярославль: ЯрГУ, 2009. 56 с.
23. Скворцова Ю. В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006. 201 с.
24. Татарина И. Н. Взаимосвязи педагогического мышления и творческого мышления детей 5–11 лет: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007. 174 с.
25. Томчук С. А. Соотношение музыкального и педагогического мышления в профессиональной деятельности учителя музыки: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007. 237 с.
26. Шляпникова О. А. Личностные детерминанты профессионализации педагогов дошкольных образовательных учреждений: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010. 215 с.
27. Разина Т. В. Особенности рефлексии на различных уровнях педагогического мышления: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002. 243 с.
28. Григорьева М. В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации: дис. ... д-ра психол. наук. Саратов, 2010. 520 с.
29. Кашапов М. М., Филатова Ю. С., Кашапов А. С. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте. Ярославль: Индиго, 2018. 360 с.
30. Кашапов М. М. Акмеология: учеб. пособие. Ярославль, 2011. 112 с.
31. Кашапов М. М., Шаматонина Г. Л. Ресурсность мышления как основа конструирования акме-событий: теоретико-методологический аспект // Известия Иркутского гос. ун-та. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 10–20.
32. Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении // Психол. журнал. 2017. Т. 38, № 3. С. 57–65.
33. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 3. С. 43–52.

34. Знаков В. В., Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В., Киселева Т. Г., Зуева М. Л., Шляпникова О. А., Огородова Т. В., Соколова М. А., Башкин М. В., Кашапов А. С. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов. Ярославль, 2012. 384 с.
35. Leybina A. V., Kashapov M. M. Understanding Kindness in the Russian Context // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2022. № 15 (1). С. 66–82. doi: 10.11621/pir.2022.0105
36. Kashapov M. M., Serafimovich I. V., Poshekhonova Yu. V. Components of metacognition and metacognitive properties of forecasting as determinants of supra-situational pedagogical thinking // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2017. Vol. 10, № 1. P. 80–94.
37. Кашапов М. М. Учет в медиации специфики типов реагирования на конфликт // *Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 16. Психология. Педагогика*. 2012. № 3. С. 31–41.

References

1. Karabanova O. A., Zaharova E. I., Starostina Yu. A. Lichnostnye faktory postroeniya professional'oy kar'ery v period vkhozhdeniya vo vzroslost' [Personal factors of building a professional career during the period of entering adulthood]. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*, 2020, no. 4 (40), pp. 113–124. doi: 10.11621/npj.2020.0409 (in Russian).
2. Kashapov M. M. Problemnost' kak edinita analiza pedagogicheskogo myshleniya [Problemness as a unit of analysis of pedagogical thinking]. *Psikhologiya pedagogicheskogo myshleniya: teoriya i praktika* [Psychology of pedagogical thinking: theory and practice]. Edited by M. M. Kashapov. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 1998. P. 8–18 (in Russian).
3. Kashapov M. M. *Psikhologiya professional'nogo pedagogicheskogo myshleniya. Avtoref. dis. ... dokt. psikh. nauk* [Psychology of professional pedagogical thinking. Abstract of thesis. ... doct. psychol. sci.]. Moscow, 2000. 48 p. (in Russian).
4. Kashapov M. M. Teoreticheskie osnovy issledovaniya i formirovaniya pedagogicheskogo myshleniya [Theoretical foundations of research and formation of pedagogical thinking]. *Vestnik Rossiyskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda*, 2001, no. 1, pp. 121–131 (in Russian).
5. Kiseleva T. G. *Sotsial'no-psikhologicheskiye osobennosti urovnevykh kharakteristik professional'nogo pedagogicheskogo myshleniya v protsesse otsenivaniya. Dis. ... kand. psikh. nauk* [Socio-psychological features of the level characteristics of professional pedagogical thinking in the evaluation process. Diss. ... cand. psychol. sci.]. Yaroslavl, 1999. 154 p. (in Russian).
6. Sumarokova O. V. *Osobennosti ponimaniya otsenki i eyo sotsial'no-psikhologicheskikh funktsiy uchastnikami obrazovatel'nogo protsessa. Dis. ... kand. psikh. nauk* [Features of understanding assessment and its socio-psychological functions by participants of the educational process. Diss. ... cand. psychol. sci.]. Yaroslavl, 1999. 152 p. (in Russian).
7. Kotochigova E. V. *Psikhologicheskiye osobennosti tvorcheskogo pedagogicheskogo myshleniya. Dis. ... kand. psikh. nauk* [Psychological features of creative pedagogical thinking. Diss. ... cand. psychol. sci.]. Yaroslavl, 2002. 162 p. (in Russian).
8. Serafimovich I. V. *Osobennosti prognozirovaniya v strukture professional'nogo pedagogicheskogo myshleniya. Dis. ... kand. psikh. nauk* [Features of forecasting in the structure of professional pedagogical thinking. Diss. ... cand. psychol. sci.]. Yaroslavl, 2002. 252 p. (in Russian).
9. Ogorodova T. V. *Psikhologicheskiye kharakteristiki tvorcheskogo myshleniya uchashchikhsya profil'nykh klassov. Dis. ... kand. psikh. nauk* [Psychological characteristics of creative thinking of students of specialized classes. Diss. ... cand. psychol. sci.]. Yaroslavl, 2006. 192 p. (in Russian).
10. Kagankevich E. V. *Kharakteristiki tvorcheskogo myshleniya studentov v protsesse professional'nogo samoopredeleniya. Dis. ... kand. psikh. nauk* [Characteristics of creative thinking of students in the process of professional self-determination. Diss. ... cand. psychol. sci.]. Yaroslavl, 2009. 158 p. (in Russian).
11. Shubina E. V. *Dinamika professional'no vazhnykh kachestv uchiteley nachal'nykh klassov na raznykh stadiyakh professionalizatsii. Dis. ... kand. psikh. nauk* [Dynamics of professionally important qualities of primary school teachers at different stages of professionalization. Diss. ... cand. psychol. sci.]. Yaroslavl, 2014. 163 p. (in Russian).
12. Serafimovich I. V. Akmeologicheskiye i kognitivnye resursy v professionalizatsii studentov [Acmeological and cognitive resources in the professionalization of students]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and psychology*, 2019, no. 5 (in Russian). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/39PSMN519.pdf> (accessed 16 February 2023).

13. Kashapov A. S. Kognitivno-resursnye komponenty sobytiynosti v usloviyakh professionalizatsii sub''ekta [Cognitive-resource components of eventfulness in the conditions of professionalization of the subject]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, vol. 26, no. 4, pp. 55–61. doi <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-55-61> (in Russian).
14. Kashapov A. S. Resursnyy komponent dinamiki sotsial'no-psikhologicheskoy adaptirovannosti i konfliktoustoychivosti studentov mladshikh kursov [Resource component of the dynamics of socio-psychological adaptability and conflict resistance of junior students]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2021, no. 3 (120), pp. 127–136. doi: 10.20323/1813-145X-2021-3-120-127-136 (in Russian).
15. Dudyreva N. V. *Psikhologicheskaya gotovnost' uchitelya k rabote s odarennymi obuchayushchimisya. Dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological readiness of a teacher to work with gifted students. Diss. ... cand. psychol. sci.]. Yaroslavl, 2013. 242 p. (in Russian).
16. Kashapov M. M., Ogorodova T. V. Professional'noye stanovleniye pedagoga. Psikhologo-akmeologicheskiye osnovy: uchebnoye posobiye [Professional formation of a teacher. Psychological and acmeological foundations: textbook]. Moscow, 2017. 259 p. (in Russian).
17. Kashapov M. M. Ponimaniye resursnosti v kontekste professionalizatsii myshleniya sub''ekta [Understanding resourcing in the context of professionalization of the subject's thinking]. *Metodologiya sovremennoy psikhologii*, 2020, no. 11, pp. 116–130 (in Russian).
18. Kashapov M. M., Kashapov A. S. *Formirovaniye professiona'nogo tvorcheskogo myshleniya: uchebnoye posobiye* [Formation of professional creative thinking: textbook]. Moscow, 2020. 124 p. (in Russian).
19. Kashapov M. M., Surina N. V., Kashapov A. S. Resursnost' myshleniya kak klyuchevaya kompetentnost' pedagoga v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovatel'noy sredy [Resourcefulness of thinking as a key competence of a teacher in the conditions of digitalization of the educational environment]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya – The Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*, 2022, vol. 40, pp. 18–30 (in Russian). URL: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.40.18> (accessed 16 February 2023).
20. Leybina A. V. *Psikhologiya motivatsii tvorcheskogo pedagogicheskogo myshleniya v professional'noy deyatel'nosti vospitatelya. Dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychology of motivation of creative pedagogical thinking in the professional activity of an educator. Diss. ... cand. psychol. sci.]. Yaroslavl, 2008. 177 p. (in Russian).
21. Rakitskaya O. N. *Sotsial'no-psikhologicheskiye kharakteristiki professional'nogo myshleniya prepodavatelya vysshey shkoly. Dis. ... kand. psikhol. nauk* [Socio-psychological characteristics of professional thinking of a high school teacher. Diss. ... cand. psychol. sci.]. Yaroslavl, 2007. 181 p. (in Russian).
22. Leybina A. V. *Akmeologicheskiye problemy tvorcheskoy samorealizatsii lichnosti* [Acmeological problems of creative self-realization of personality]. Yaroslavl, YarGU Publ., 2009. 56 p. (in Russian).
23. Skvortsova Yu. V. *Metakognitivnye komponenty pedagogicheskogo myshleniya prepodavatelya vysshey shkoly. Dis. ... kand. ped. nauk* [Metacognitive components of pedagogical thinking of a high school teacher. Diss. ... cand. ped. sci.]. Yaroslavl, 2006. 201 p. (in Russian).
24. Tatarinova I. N. *Vzaimosvyazi pedagogicheskogo myshleniya i tvorcheskogo myshleniya detey 5–11 let. Dis. ... kand. psikhol. nauk* [Interrelations of pedagogical thinking and creative thinking of children aged 5–11 years. Diss. ... cand. psychol. sci.]. Yaroslavl, 2007. 174 p. (in Russian).
25. Tomchuk S. A. *Sootnosheniye muzykal'nogo i pedagogicheskogo myshleniya v professional'noy deyatel'nosti uchitelya muzyki. Dis. ... kand. psikhol. nauk* [Correlation of musical and pedagogical thinking in the professional activity of a music teacher. Diss. ... cand. psychol. sci.]. Yaroslavl, 2007. 237 p. (in Russian).
26. Shlyapnikova O. A. *Lichnostnye determinanty professionalizatsii pedagogov doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Dis. ... kand. psikhol. nauk* [Personal determinants of professionalization of teachers of preschool educational institutions. Diss. ... cand. psychol. sci.]. Yaroslavl, 2010. 215 p. (in Russian).
27. Razina T. V. *Osobennosti refleksii na razlichnykh urovnyakh pedagogicheskogo myshleniya. Dis. ... dokt. psikhol. nauk* [Features of reflection at different levels of pedagogical thinking. Diss. ... doct. psychol. sci.]. Yaroslavl, 2002. 243 p. (in Russian).
28. Grigor'eva M. V. *Psikhologicheskaya struktura i dinamika vzaimodeystviy obrazovatel'noy sredy i uchenika v protsesse ego shkol'noy adaptatsii. Dis. dokt. ... psikhol. nauk* [Psychological structure and dynamics of

- interactions between the educational environment and the student in the process of his school adaptation. Diss. ... doct. psychol. sci.]. Saratov, 2010. 520 p. (in Russian).
29. Kashapov M. M., Filatova Yu. S., Kashapov A. S. *Kognitivnye komponenty tvorcheskogo processa v konflikte* [Cognitive components of the creative process in conflict]. Yaroslavl, Indigo Publ., 2018. 360 p. (in Russian).
30. Kashapov M. M. *Akmeologiya: uchebnoye posobiye* [Acmeology: textbook]. Yaroslavl, 2011. 112 p. (in Russian).
31. Kashapov M. M., Shamatonova G. L. Resursnost' myshleniya kak osnova konstruirovaniya akme-sobytiy: teoretiko-metodologicheskii aspekt [Resourcefulness of thinking as a basis for constructing acme events: theoretical and methodological aspect]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya – The Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*, 2017, vol. 22, pp. 10–20 (in Russian).
32. Kashapov M. M., Poshekhonova Yu. V. Rol' metapoznaniya v professional'nom pedagogicheskom myshlenii [The role of metacognition in professional pedagogical thinking]. *Psihologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2017, vol. 38, no. 3, pp. 57–65 (in Russian).
33. Kashapov M. M., Serafimovich I. V. Nadsituativnoye myshleniye kak kognitivnyy resurs sub'yekta v usloviyakh professionalizatsii [Suprasituative thinking as a cognitive resource of the subject in the conditions of professionalization]. *Psihologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2020, vol. 41, no. 3, pp. 43–52 (in Russian).
34. Znakov V. V., Kashapov M. M., Poshekhonova Yu. V., Kiseleva T. G., Zueva M. L., Shlyapnikova O. A., Ogorodova T. V., Sokolova M. A., Bashkin M. V., Kashapov A. S. *Tvorcheskaya deyatel'nost' professionala v kontekste kognitivnogo i metakognitivnogo podkhodov* [Creative activity of a professional in the context of cognitive and metacognitive approaches]. Yaroslavl, 2012. 384 p. (in Russian).
35. Leybina A. V., Kashapov M. M. Understanding Kindness in the Russian Context. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2022, no. 15 (1), pp. 66–82. doi: 10.11621/pir.2022.0105.
36. Kashapov M. M., Serafimovich I. V., Poshekhonova Yu. V. Components of metacognition and metacognitive properties of forecasting as determinants of supra-situational pedagogical thinking. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2017, vol. 10, no. 1, pp. 80–94 (in Russian).
37. Kashapov M. M. Uchet v mediatsii spetsifiki tipov reagirovaniya na konflikt [Taking into account the specifics of the types of conflict response in mediation]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 16. Psikhologiya. Pedagogika – Vestnik of Saint Petersburg University. Ser. 16. Psychology. Education*, 2012, no. 3, pp. 31–41 (in Russian).

Информация об авторе

Кашапов М. М., доктор психологических наук, профессор, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (ул. Советская, 14, Ярославль, Россия, 150003).
E-mail: smk007@bk.ru

Information about the author

Kashapov M. M., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Educational Psychology, P. G. Demidov Yaroslavl State University (ul. Sovetskaya, 14, Yaroslavl, Russian Federation, 150003).
E-mail: smk007@bk.ru

Статья поступила в редакцию 08.02.2023; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 08.02.2023; accepted for publication 04.09.2023

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-146-156>

Аналитический обзор психологических исследований как научных основ инновационного развития педагогического образования в современной России

Лариса Максимовна Митина

Российская академия образования, Москва, Россия, mitinalm@mail.ru

Аннотация

Цель научного обзора – осуществление анализа и синтеза, обобщения и систематизации, концептуализации научных идей психологических исследований, направленных на разработку перспектив и стратегии развития непрерывного педагогического образования, новых психологических подходов к обновлению содержания, технологий и методов педагогической деятельности и опережающей подготовки педагогов, конвергенцию национальных образовательных традиций, инноваций и ретроноваций. На этой основе разработана структурно-содержательная модель новой практики психологической подготовки педагогов, включающая целевой, содержательный (личностный, межличностный, профессиональный), технологический, организационный, стратегический уровни.

Ключевые слова: *непрерывное педагогическое образование, личностно-профессиональное развитие, системный личностно развивающий подход, конвергенция традиций, инноваций и ретроноваций, полисубъектная общность «педагог – учащийся», психологические исследования, инновационная практика подготовки педагогов*

Для цитирования: Митина Л. М. Аналитический обзор психологических исследований как научных основ инновационного развития педагогического образования в современной России // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 146–156. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-146-156>

Original article

Analytical review of psychological research as the scientific basis of innovative development of pedagogical education in modern Russia

Larisa M. Mitina

Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation, mitinalm@mail.ru

Abstract

Modern social conditions impose new requirements on teacher training and encourage to change the content and technology of the professional and educational process at the university, to increase attention to personal and professional development, general culture and erudition of future teachers. The purpose of the scientific review is to analyze and synthesize, generalize and systematize, conceptualize scientific ideas of psychological research aimed at developing prospects and strategies for the development of continuing pedagogical education, new psychological approaches to updating the content, technologies and methods of pedagogical activity and advanced training of teachers, convergence of national educational traditions, innovations and retronovations. The psychological analysis of the most promising studies of the professional activity of a teacher made it possible to draw the following conclusions: the prospects of continuous pedagogical education should be associated with national traditions, with continuity in cultural life, value attitude to a person, polysubject interaction of people, cultural forms of communication based on moral principles, more meaningful cooperation of a teacher and a psychologist, etc. The accumulated global and domestic pre-revolutionary and Soviet experience aimed at optimizing the results of educational activities

in schools and universities should be rethought and taken into account at the present stage of education development. These ideas formed the basis of the structural and content model of the new practice of psychological training of teachers developed by us, including target, content (personal, interpersonal, professional), technological, organizational, strategic levels.

Keywords: *continuous pedagogical education; personal and professional development; systemic personal-developmental approach; convergence of traditions, innovations and retronovations; polysubject community «teacher-student»; psychological research; innovative practice of teacher training*

For citation: Mitina L. M. Analytical review of psychological research as the scientific basis of innovative development of pedagogical education in modern Russia [Analiticheskiy obzor psikhologicheskikh issledovaniy kak nauchnykh osnov innovatsionnogo razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennoy Rossii]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 146–156. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-146-156>

Задачи психологической науки в обеспечении инновационного развития педагогического образования включают в себя выделение основных приоритетов (векторов развития системы педагогического образования), поиск и актуализацию ресурсов личностно-профессионального развития педагогов (будущих педагогов).

Ресурсы для реализации включают личностные ресурсы – резерв внутренних сил педагога, для актуализации которых необходимо создание новых психологических технологий, и профессиональные ресурсы как конвергенцию национальных традиций российского образования, современного научного знания (философия образования, психопедагогика, нейропсихология, психофизиология, клиническая психология и др.), инновационных технологий (цифровых, коммуникативных, когнитивных и др.) и эффективных, проверенных временем ретроноваций.

Национальные образовательные традиции необходимы для сохранения и передачи социальных и культурных ценностей народа от поколения к поколению.

Современная геополитическая обстановка характеризуется, к сожалению, противостоянием Запада и России, в котором «обнаруживаются различия генезисных оснований русского мессианизма с доминантной идеей спасения мира и западного планетарного проекта – мирового господства» [1, с. 260].

Россия всегда представляла собой отличную от западной особую цивилизацию. Ее система ценностей была иной и даже альтернативной Западу. В России нравственный воспитательный идеал народа – это его отличительная ментальная черта, или цивилизационная доминанта [2].

Необходимо отметить, что приверженность национальным идеям и отстаивание своей самобытности не мешали отечественному образованию быть открытым прогрессивным идеям и лучшим образцам мирового опыта развития детей, их обучения и воспитания.

Отечественное образование в лучших своих проявлениях всегда было глубоко национальным и личностно развивающим. Оно строилось с учетом духовных ценностей, которые характерны для России. И великие педагоги России (К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.), и известные психологи образования (Л. С. Выготский, П. П. Блонский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович и др.), и педагоги-подвижники, которые были, есть и будут в каждой школе, всегда нацелены на развитие личности ребенка и учитывают достижения лучших умов зарубежной науки и практики (И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, Я. Корчак, Ж. Пиаже, А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

Вместе с тем на рубеже XX–XXI вв. была открыта дорога западным ценностям и технологиям в российском образовании, которая во многом искажает нравственные ориентиры прежней системы и провозглашает два основных тезиса:

– образование – это только обучение (что изменяет основу традиционной образовательной системы, рассматривающей образование как единый процесс обучения, воспитания, развития);

– тоталитаризм прежней (советской) системы, проявлявшийся в первую очередь в личной не-свободе, нужно заменить на свободные от тоталитаризма «толерантные» западные ценности вседозволенности, которые должны стать достоянием наших детей.

Очевидно, что в советский период школы были разные – у них были и достоинства, и недостатки.

Здесь уместно вспомнить положительные черты советской школы:

- высокий авторитет учителя, поддержка учителя государством;
- продуманные глубокие программы;
- требовательное отношение к качеству и оценке знаний, ориентация на развитие личности ребенка («индивидуальная относительная норма» – сравнение результатов ребенка с его собственными прежними результатами);
- воспитательная функция школы – детям старались прививать такие ценности, как коллективизм, патриотизм, честность, взаимовыручка и помощь другим, стремление принести пользу обществу, главенство общего над личным;
- равные возможности для детей достичь успехов в обучении, спорте, искусстве;
- множество бесплатных секций и кружков для всех детей;
- большие вложения государства в систему образования и воспитания детей: большое количество дворцов творчества, спорта, музыкальных и художественных школ, секций моделизма и конструирования;
- четко выстроенная система профориентации и подготовки детей к вступлению во взрослую жизнь.

После развала СССР на смену всему советскому очень быстро пришел микс из западных идей и псевдорусских новаций. Что получилось в результате:

– учитель утратил влияние на учеников, он не защищен законом от наглости, хулиганства, провокаций, от давления со стороны родителей, но главное – у него нет поддержки государства: снизилось уважительное отношение к самой профессии педагога; отсутствуют позитивные модели, культурные образцы (в первую очередь в массовой культуре, на экране кино и телевидения), связанные с педагогической деятельностью, государство слишком поздно обратило внимание на проблему кадрового потенциала (дефицит по стране около 100 тысяч учителей), что привело к увеличению педагогической нагрузки на каждого работающего учителя (36–40 часов в неделю вместо положенных 18) при отсутствии должного финансирования;

– программы стали ограниченными: в основном это решение тестов или подготовка (заучивание необходимой информации, ответов на конкретные вопросы) для сдачи проверочных тестов, ОГЭ, ЕГЭ и т. п.;

– система контроля знаний не отвечает требованиям современного образования, введение электронных дневников лишило учителей возможности добавлять к оценкам «минусы» и «плюсы», поэтому в дневник идет только «сухой» балл; ориентация только на результат («социальная относительная норма» – сравнение результата ребенка с результатами других детей), тестовая система оценок, особенно если тесты решаются на компьютере, лишила учебный процесс воспитательной составляющей;

– школа утратила воспитательную функцию, воспитание детей полностью возложено на семью, поэтому зачастую детей воспитывают интернет и улица;

– из школы убрали идеологию, но ничего взамен детям не дали: нет ничего объединяющего детей, на смену октябрятам, пионерам и комсомольцам пришли эгоисты и потребители, главной целью которых стало зарабатывание денег и жизнь для себя;

– отсутствует профессиональная ориентация детей;

– все дополнительные занятия (спорт, музыка, языки, искусство) в основном платные и не доступны детям из небогатых семей.

Итак, подмена духовно-нравственного воспитания суррогатом, составленным из сомнительных ценностей, может привести к духовно-нравственной деградации общества и маргинализации личности.

Здесь можно было бы говорить об искажении понимания сущности духовно-нравственного воспитания таких категорий, как свобода, совесть, любовь и пр. Но мы остановимся лишь на двух главных аспектах: искажении аксиологической (ценностной) основы формирования личности – ценностного отношения к учащемуся и искажении межличностных отношений как свободного духовного единения людей в общность единомышленников (соборность).

На относительных ценностях вырастить цельную личность невозможно, поэтому такой индивидуум стремится удовлетворить свою функциональную комплементарность (от лат. *complementum* «дополнение») за счет другого, при этом не испытывая к нему никакой благодарности, так как полагает, что ему должны больше, чем он может дать сам. В таких условиях ответственность за свой жизненный выбор не формируется, а в структуре личности наблюдаются инфантилизм, личностная беспомощность, эмоциональная незрелость, маргинальное сознание, прокрастинация, перфекционизм и отсутствие способности к восприятию мира с иных точек зрения, кроме своей. Это путь возвращения эгоцентризма, лежащего в основе многих жизненных трагедий и барьеров личностно-профессионального развития [3, 4].

Не менее важно в данном контексте обратиться к такому понятию, как «ретроновация», которое следует рассматривать как эффективный способ решения ряда конкретных, накопившихся в ходе образовательной деятельности проблем, предлагая наиболее адекватные способы их разрешения. Кроме этого, следует отметить, что в начале XXI в. в российском образовании формируется установка на изменение общей стратегии развития, его построение на традиционно-консервативной основе, т. е. присутствует тенденция так называемой «возвратной модернизации», которая сегодня должна обеспечивать: приверженность существующим и устоявшимся социальным системам и нормам; опору на эволюцию и преемственность в культурной жизни; отстаивание национальной/социокультурной самобытности процесса развития государства, общества, собственно образования.

На этом основании сегодня возможно и необходимо обращение к историко-педагогическому наследию, которое на различных этапах своего развития предлагало весьма интересные способы их разрешения, предполагая:

- возврат к отдельным элементам альтернативного как общемирового, так и отечественного опыта дореволюционной и советской системы образования;
- использование и модернизацию имеющихся дидактических технологий, средств, способов и форм организации работы с учащимися;
- разработку и апробацию альтернативных авторских педагогических систем/теорий/технологий, позволяющих оптимизировать результаты учебно-воспитательной и внеурочной деятельности в современной общеобразовательной и высшей школе. Именно этот опыт может и должен быть переосмыслен.

Развить личностный потенциал ученика возможно лишь при условии, что ценность развития его личности – педагогическая направленность – входит в систему личностно-профессиональных характеристик учителя и определяет ценностное отношение педагога к личности ученика и ученика к личности педагога, реализуемое в особых формах взаимодействия между ними, порождающего качественно новую саморазвивающуюся общность, в которой полисубъектное взаимодействие способствует личностному и профессиональному развитию всех субъектов образования [5].

Положение о необходимости создания качественно новой саморазвивающейся полисубъектной общности «учитель – ученик» требует переосмысления сложившихся к настоящему времени взглядов на педагогическую и возрастную психологию, реконструкции принципов психолого-педагогической теории, системы понятий, методов и методик, а также анализа результатов теоретико-эмпи-

рических исследований по наиболее перспективным направлениям психологического знания об особенностях непрерывного личностно-профессионального развития педагога, таких как:

I. Конвергенция культурных традиций и новых научных технологий как стратегия развития непрерывного педагогического образования.

Происходящие в мире и обществе изменения непосредственно влияют на требования к подготовке современного учителя. Выполнить заказ общества к учителю можно при соблюдении педагогических принципов (в первую очередь гуманизации образования) и целого ряда условий: психолого-педагогических, организационно-методических и дидактических [6].

В современных исследованиях [7] выделены условия организационно-методического сопровождения формирования у будущих педагогов компетенций в области конструктивного взаимодействия, даны характеристики данных компетенций с учетом анализа результатов эмпирического исследования сформированности и востребованности указанных компетенций у будущих педагогов.

Изучение культурологических основ трансформации непрерывного педагогического образования [8] обосновало необходимость проектирования содержания непрерывного педагогического образования, отражающего поликультурную картину мира.

Научно обоснована конвергенция непрерывного образования педагога в процессе его консалтингового сопровождения, которое рассмотрено как педагогическая технология, имеющая методологические основания, законы и принципы реализации [9].

II. Профессиональное развитие педагога в эпоху информатизации и цифровизации: ресурсы и барьеры.

В исследовании профессионального развития педагога в условиях цифровизации образования отмечено возникновение дополнительных требований к субъектности педагога и его коммуникативным способностям [10]. Педагог превращается из субъекта педагогического воздействия в субъект педагогического взаимодействия и фасилитации. В качестве теоретических предпосылок для анализа субъектности педагога была обоснована экопсихологическая модель становления субъектности и экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий.

Вместе с тем условия дистанционного обучения в высшей школе препятствуют полноценной реализации детерминант профессиональной идентичности, обеспечивающей последующую самореализацию в выбранной профессии, поэтому возникает необходимость формирования нового эффективного «профессионально-образовательного пространства», развивающего личность будущего профессионала [11].

III. Становление полисубъектной общности «педагог – учащийся» на разных этапах образования в различных форматах обучения.

В исследованиях обсуждаются формы социальной организации людей, эффекты их совместной деятельности, успешности [12]. Предложена типология диад: 1) дополняющие социальные диады (СДД); 2) поддерживающие социальные образования; 3) профессиональные комплексные; 4) профессиональные творческие; 5) родственные; 6) спонтанные; 7) деструктивные (паразитические, эксплуататорские); 8) асоциальные. В сфере образования актуальной проблемой является первый тип диад: «воспитатель – воспитуемый», «учитель – ученик», «преподаватель – студент» и др.

Изучено взаимодействие в диаде «учитель – ученик», влияющее на когнитивное развитие и академическую успешность школьников [13]. Проведено экспериментальное исследование человеческого характера в общности «педагог – учащийся», на примере выпускников школ и студентов [14]. Выявленные индивидуально-психологические различия и психофизиологические особенности позволили авторам предпринять попытку типологизации характеров учащихся в процессе учебной деятельности с описанием особенностей поведения при обучении. В работе подчеркивалось, что знание характеров учеников способствует формированию синергии и общности «педагог – учащийся», что влияет на повышение качества обучения.

Результаты теоретико-эмпирического исследования коллектива ученых [15] позволили определить комплекс психологических условий преодоления и предотвращения кризисов преемственности в развитии личности учащегося. Были выделены три кризиса преемственности: кризис перехода от общего образования к высшему, кризис середины обучения в вузе и кризис перехода от обучения в вузе к профессиональной деятельности. Обоснован комплекс психологических условий их преодоления: 1) высокая степень сформированности полисубъектной общности; 2) высокий уровень личностно-профессионального развития педагога; 3) высокий уровень развития самосознания и конструктивных психологических защит учащихся. Разработаны и внедрены в учебный процесс вуза психологические программы, направленные на профилактику и коррекцию кризисов преемственности в обучении и развитии учащихся.

IV. Педагог как субъект создания психологически благоприятной образовательной среды для учащихся с особенными траекториями развития.

В психолого-педагогических исследованиях [16] раскрыты особенности профессиональной подготовки педагогов для обучения интеллектуально одаренных детей и молодежи с позиций новых научных представлений об одаренности – подходах к ее выявлению и развитию на разных возрастных этапах при разных стратегиях обучения.

Вопрос о различиях и взаимодействии двух видов одаренности – художественной и педагогической также затрагивается в современных исследованиях [17]. Рассматривая особенности преподавания художественных дисциплин, ученые обосновывают мысль о том, что педагогу искусства, который стремится развивать учеников в творческом отношении, важно иметь собственный опыт художественного творчества, хотя приоритетным направлением самореализации для него является педагогика.

V. Педагог и психолог: пути профессионального сотрудничества

В работе, актуальной для современного образования, в проблеме воспитания учащихся подчеркнута особая роль взаимодействия психолога и педагога при организации социальной ситуации культурного развития в школе [18]. Критически оценив «реальный статус» психолога в образовательном учреждении, автор показала важность деятельности педагога-психолога как одного из компонентов практической психологии в системе непрерывного образования.

В современных исследованиях изложены различные аспекты взаимоотношений педагога-психолога, директора школы и учителей, показаны трудности, возникающие в профессиональном взаимодействии между ними и основные причины возникновения этих трудностей [19]. Опыт практической работы позволил авторам разработать и предложить рекомендации по достижению специалистами разного профиля взаимопонимания и выработки общих целей в образовательном процессе.

Проблема взаимодействия психологов и педагогов при адаптации детей-мигрантов школьного возраста рассмотрена на примере особенностей иммиграционной политики в Японии [20]. В работе была поставлена проблема отсутствия механизмов регулирования взаимодействия учителей, школьных консультантов и специализированных консультантов для детей-мигрантов, что в итоге отражается на качестве их образования в Японии.

VI. Проблемы воспитания и воспитывающего обучения: современное осмысление и психолого-педагогические практики.

В современных работах [21–23] проанализированы методологические, психологические и методические проблемы подготовки педагогов к решению современных задач воспитания в существенно изменившейся ситуации развития детства и системы образования. Проведенные исследования по готовности к проектированию и реализации программ воспитания школы показали недостаточный уровень подготовки педагогов к воспитательной работе: низкий уровень показателей саморегуляции и регуляторных свойств личности будущих педагогов. В связи с этим особое значение в настоящее время приобретает необходимость переосмысления целей и содержания деятельности

системы дополнительного профессионального образования педагогов, в первую очередь в области внеклассной воспитательной работы учителя, направленной на формирование субъектно-нравственной позиции учащегося.

Анализ культурных традиций и новых научных технологий, представленный в современных исследованиях непрерывного педагогического образования, приводит к необходимости преобразования систем психологической подготовки будущих педагогов на основе нового методологического подхода – системного личностно развивающего, концепции, технологии и результатов теоретико-эмпирических исследований личностно-профессионального развития педагога.

Многолетние исследования, проведенные нами, дали возможность разработать концепцию профессионального развития личности учителя, выделить альтернативные модели профессионализации: модель профессионального развития (конструктивная) и модель адаптивного функционирования (деструктивная) [5, 24]. Учителя развивающей модели способны обеспечить психологическое благополучие и развитие учащихся и создать полноценную полисубъектную общность. Учителя, функционирующие в адаптивной модели, отличаются низким уровнем личностно-профессионального развития, не способны создавать полисубъектное взаимодействие с учащимися и обеспечить психологическое благополучие.

В наших последних исследованиях [25, 26] был проведен сравнительный анализ уровней личностно-профессионального развития учителей и показателей благоприятной образовательной среды для учащихся с 2018 г. и до настоящего времени. Результаты исследования показали, что учителей с высоким уровнем профессионального развития примерно одинаково (22–24 %) и именно они способны создать психологически благоприятную образовательную среду. В то же время число учителей с низким уровнем личностно-профессионального развития значительно увеличилось во время кризиса, что сказалось на повышении тревожности, неуверенности, страхов у их учеников.

Результаты проведенных исследований являются дополнительной доказательной базой необходимости разработки инновационного пути развития будущих педагогов – создания структурно-содержательной модели новой практики психологической подготовки педагогов, включающей целевой, содержательный (личностный, межличностный, профессиональный), технологический, организационный и стратегический уровни [27].

Практическая реализация разработанной теоретической модели осуществлялась в условиях лонгитюдного исследования (2018–2022 гг.), проверялась с помощью программы психологической диагностики и нашла подтверждение своей эффективности (на статистически значимом уровне) и возможность ее использования в разных типах учреждений системы непрерывного педагогического образования [27, 28].

Обеспечение опережающей подготовки будущих педагогов должно осуществляться посредством непрерывного обновления знаний, методов, компетенций, технологий, разработанных на основе принципа конвергентности, выявления места и роли интегральных характеристик личности в общей системе психических ресурсов и прогнозирования (и проектирования) их качественных изменений в результате перехода на более высокую стадию профессионального развития личности.

Список источников

1. Багдасарьян В. Э. Россия – Запад: цивилизационная война. М.: Издат. Дом «Инфра-М», 2018, 410 с. doi: 10.12737/monography_5939275cb6da48.66131437
2. Розина О. В. Православная культура в школе: формирование и развитие профессиональных компетенций педагога. М.: Наука и слово, 2015. 252 с.
3. Митина Л. М., Митин Г. В. Психологический анализ проблемы маргинализма, прокрастинации, выученной беспомощности как барьеров личностно-профессионального развития человека // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 3. С. 90–100. doi: 10.17759/pse.2020250308

4. Mitin G. V., Mitina L. M., Shchelina S. O. Theoretical and Analytical Foundations and New Technological Means of Overcoming Barriers to Personal and Professional Development of Educational Subjects // ARPHA Proceedings. 2022. № 5. P. 1103–1114. doi: 10.3897/ap.5.e1103
5. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. 456 с.
6. Шайденко Н. А., Кипурова С. Н. Влияние гуманистических взглядов российских педагогов XIX века на социализацию детей-сирот // Обзор педагогических исследований. 2022. Т. 4, № 3. С. 74–78.
7. Невдах С. И. Организационно-методическое сопровождение формирования у будущих педагогов компетенций в области конструктивного взаимодействия // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы / под ред. Л. М. Митиной. М.: Издат. дом «Бахрах», 2022. С. 81–92.
8. Гукаленко О. В., Ткач Л. Т. Организационные формы реализации поликультурного содержания педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 4 (77). С. 99–106. doi: 10.24412/2224-0772-2021-77-99-106
9. Лукашенин З. В., Нагорная Т. В. Консалтинговое сопровождение профессиональной подготовки современного педагога // Педагогическое образование в культурно-образовательном пространстве современного университета. М.: ООО «МАКС Пресс», 2021. С. 145–154.
10. Панов В. И., Плаксина И. В. Субъектность студентов педагогического вуза в меняющейся образовательной среде // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 2. С. 64–83. doi: 10.17759/psyedu.2022140205
11. Востокова Ю. И. Проблемы формирования профессиональной идентичности студента в условиях дистанционного образования // Педагогика и психология современного детства: вызовы, риски, прогнозы: сб. ст. участников Междунар. научно-практ. конф., 10–11 ноября 2021 г. / науч. ред. Т. Т. Щелина, С. П. Акутина. Арзамас: Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «ННГУ им. Н. И. Лобачевского», 2021. С. 124–129.
12. Толочек В. А. Социальные дополняющие диады и ресурсы успешности субъекта // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, № 2 (42). С. 120–132.
13. Тихомирова Т. Н., Малых С. Б., Басюк В. С. Федеральная сеть психологических служб образовательных организаций высшего образования: концепция, приоритеты и ресурсы развития // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 6. С. 4–18. doi: 10.17759/pse.2022270601
14. Аминов Н. А., Чернявская В. С., Осадчева И. И. Дифференциальный контекст исследования педагогических способностей и педагогического мастерства // Мир психологии. 2020. № 3 (103). С. 131–143.
15. Митин Г. В., Галина З. Н., Щелина С. О. Психологические закономерности становления полисубъектной общности «педагог–учащийся» при переходе с одной ступени образования на другую // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы / под ред. Л. М. Митиной. М.: Издат. дом «Бахрах», 2022. С. 101–113.
16. Щербанова Е. И., Петрова С. О. Современные зарубежные исследования тревожности интеллектуально одаренных школьников // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 4. С. 97–106. doi: 10.17759/jmfp.2021100409
17. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Психология художественного творчества. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2022. 238 с.
18. Дубровина И. В. Психологический аспект феномена «личностные результаты образования» // Вестник практич. психологии образования. 2021. Т. 18, № 3. С. 50–62. doi: 10.17759/bpre.2021180305
19. Вачков И. В., Вачкова С. Н., Воропаев М. В. Представления родителей о качестве образования детей в мегаполисе и их установки в отношении родительского контроля // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 3. С. 19–31. doi: 10.17759/pse.2019240302
20. Цыганова К. А. Проблема взаимодействия психологов и педагогов при оказании помощи в адаптации детям-мигрантам школьного возраста в Японии // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы / под ред. Л. М. Митиной. М.: Издат. дом «Бахрах», 2022. С. 180–186.
21. Щелина Т. Т. Психолого-педагогическое обеспечение воспитания в контексте реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 15–24.
22. Гут Ю. Н., Худаева М. Ю., Кабардов М. К., Овсянникова Е. А., Беданюкова А. К. Влияние жизненной перспективы личности студентов на психологическую готовность к профессиональной деятельности педагогов-психологов // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 6. С. 96–106. doi: 10.17759/pse.2021260607

23. Ковалева Т. А. Формирование субъектно-нравственной позиции младших школьников в процессе внеклассной воспитательной работы // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика: сб. науч. ст. / под ред. Л. М. Митиной. М.: Психол. ин-т РАО, 2022. С. 141–144. doi: 10.24412/cl-36923-2022-1-7-12
24. Митина Л. М., Щелина С. О. Ресурсная детерминация личностно-профессионального развития студентов-психологов. М.: Психол. ин-т РАО, 2021. 312 с.
25. Митина Л. М., Митин Г. В., Щелина С. О. Психологические условия и средства обеспечения преемственности в развитии учащихся на этапе перехода от среднего образования к высшему // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 426–443. doi: 10.32744/pse.2022.1.27
26. Митина Л. М., Митин Г. В. Педагог как субъект создания психологически благоприятной образовательной среды в период глобального кризиса // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика: сб. науч. ст. / под ред. Л. М. Митиной. М.: Психол. ин-т РАО, 2022. С. 7–12. doi: 10.24412/cl-36923-2022-1-7-12
27. Митина Л. М. Конвергенция научных традиций и инновационных технологий как путь к обновлению содержания педагогической деятельности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3. С. 143–161. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-143-161
28. Mitina L. M. Innovative Approach to the Preparation of Future Teachers // ARPHA Proceedings. 2020. № 3. P. 1673–1682. doi: 10.3897/ap.2.e1673

References

1. Bagdasar'yan V. E. *Rossiya – Zapad: tsivilizatsionnaya voyna* [Russia – West: Civilizational War]. Moscow, Infra-M Publ., 2018. 410 p. (in Russian).
2. Rozina O. V. *Pravoslavnaya kul'tura v shkole: formirovaniye i razvitiye professional'nykh kompetentsiy pedagoga* [Orthodox culture at school: formation and development of professional competencies of a teacher]. Moscow, Nauka i slovo Publ., 2015. 252 p. (in Russian).
3. Mitina L. M., Mitin G. V. Psikhologicheskiy analiz problemy marginalizma, prokrastinatsii, vyuchennoy bespomoshchnosti kak bar'eroi lichnostno-professional'nogo razvitiya cheloveka [Psychological analysis of the problem of marginalism, procrastination, learned helplessness as barriers to personal and professional development of a person]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2020, vol. 25, no. 3, pp. 90–100. doi: 10.17759/pse.2020250308 (in Russian).
4. Mitin G. V., Mitina L. M., Shchelina S. O. Theoretical and Analytical Foundations and New Technological Means of Overcoming Barriers to Personal and Professional Development of Educational Subjects. *ARPHA Proceedings*, 2022, no. 5, pp. 1103–1114. <https://doi.org/10.3897/ap.5.e1103>
5. Mitina L. M. *Lichnostno-professional'noye razvitiye uchitelya: strategii, resursy, riski* [Personal and professional development of a teacher: strategies, resources, risks]. Moscow, Saint Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2018. 456 p. (in Russian).
6. Shaydenko N. A., Kipurova S. N. Vliyaniye gumanisticheskikh vzglyadov rossiyskikh pedagogov XIX veka na sotsializatsiyu detey-sirot [The influence of humanistic views of Russian teachers of the XIX century on the socialization of orphans]. *Obzor pedagogicheskikh issledovaniy – Review of Pedagogical Research*, 2022, vol. 4, no. 3, pp. 74–78 (in Russian).
7. Nevdakh S. I. Organizatsionno-metodicheskoye soprovozhdeniye formirovaniya u budushchikh pedagogov kompetentsiy v oblasti konstruktivnogo vzaimodeystviya [Organizational and methodological support for the formation of future teachers' competencies in the field of constructive interaction]. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy*. Pod redaktsiyey L. M. Mitinoy [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects. Ed. L. M. Mitina]. Moscow, Bakhrahk Publ., 2022. Pp. 81–92 (in Russian).
8. Gukalenko O. V., Tkach L. T. Organizatsionnye formy realizatsii polikul'turnogo sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya [Organizational forms of implementation of the multicultural content of pedagogical education]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2021, vol. 1, no. 4 (77), pp. 99–106. doi: 10.24412/2224-0772-2021-77-99-106 (in Russian).
9. Lukashenya Z. V., Nagornaya T. V. Konsaltingovoye soprovozhdeniye professional'noy podgotovki sovremennogo pedagoga [Consulting support of professional training of a modern teacher]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve sovremennogo universiteta* [Pedagogical education in the cultural and educational space of a modern university]. Moscow, MAKSS Press Publ., 2021. Pp. 145–154 (in Russian).

10. Panov V. I., Plaksina I. V. Sub'ektnost' studentov pedagogicheskogo vuza v menyayushcheysya obrazovatel'noy srede [The subjectivity of pedagogical university students in a changing educational environment]. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya – Psychological-Educational Studies*, 2022, vol. 14, no. 2, pp. 64–83 (in Russian). doi: 10.17759/psyedu.2022140205
11. Vostokova Yu. I. Problemy formirovaniya professional'noy identichnosti studenta v usloviyakh distantsionnogo obrazovaniya [Problems of formation of a student's professional identity in the conditions of distance education]. *Pedagogika i psikhologiya sovremennogo detstva: vyzovy, riski, prognozy: sbornik statey uchastnikov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, 10–11 noyabrya 2021 g.* Nauchnyy redaktor T. T. Shchelina, S. P. Akutina [Pedagogy and psychology of modern childhood: challenges, risks, forecasts: collection. Art. participants of the International scientific-practical Conf., November 10–11, 2021. Scientific editor T. T. Shchelina, S. P. Akutina]. Arzamas, Arzamasskiy filial FGAOU VO «NNGU im. N. I. Lobachevskogo» Publ., 2021. Pp. 124–129 (in Russian).
12. Tolochek V. A. Sotsial'nye dopolnyayushchiye diady i resursy uspekhov sub'ekta [Social complementary dyads and success resources of the subject]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya – Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, no. 2 (42), pp. 120–132 (in Russian).
13. Tikhomirova T. N., Malykh S. B., Basyuk V. S. Federal'naya set' psikhologicheskikh sluzhb obrazovatel'nykh organizatsiy vysshego obrazovaniya: kontseptsiya, priority i resursy razvitiya [Federal Network of Psychological Services of Educational Institutions of Higher Education: concept, priorities and development resources]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, no. 6, pp. 4–18. doi: 10.17759/pse.2022270601 (in Russian).
14. Aminov N. A., Chernyavskaya V. S., Osadcheva I. I. Differentsial'nyy kontekst issledovaniya pedagogicheskikh sposobnostey i pedagogicheskogo masterstva [Differential context of the study of pedagogical abilities and pedagogical skills]. *Mir psikhologii*, 2020, no. 3 (103), pp. 131–143 (in Russian).
15. Mitin G. V., Galina Z. N., Shchelina S. O. Psikhologicheskiye zakonomernosti stanovleniya polisub'ektnoy obshchnosti «pedagog–uchashchiysya» pri perekhode s odnoy stupeni obrazovaniya na druguyu [Psychological patterns of the formation of the polysubject community “teacher–student” during the transition from one stage of education to another]. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy.* Pod redaktsiyey L. M. Mitinoy [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects. Edited by L. M. Mitina]. Moscow, Bakhrah Publ., 2022. Pp. 101–113 (in Russian).
16. Shcheblanova E. I., Petrova S. O. Sovremennyye zarubezhnye issledovaniya trevozhnosti intellektual'no odarennykh shkol'nikov [Modern foreign studies of anxiety of intellectually gifted schoolchildren]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021, vol. 10, no. 4, pp. 97–106 (in Russian). doi: 10.17759/jmfp.2021100409
17. Melik-Pashayev A. A., Novlyanskaya Z. N. *Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva* [Psychology of artistic creativity]. Moscow, Moscow university Publ., 2022. 238 p. (in Russian).
18. Dubrovina I. V. Psikhologicheskiy aspekt fenomena «lichnostnye rezul'taty obrazovaniya» [Psychological aspect of the phenomenon of “personal results of education”]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya – Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021, vol. 18, no. 3, pp. 50–62. doi: 10.17759/bppe.2021180305 (in Russian).
19. Vachkov I. V., Vachkova S. N., Voropaev M. V. Predstavleniya roditel'ey o kachestve obrazovaniya detey v megapolise i ikh ustanovki v otnoshenii roditel'skogo kontrolya [Parents' ideas about the quality of children's education in the metropolis and their attitudes towards parental control]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24, no. 3, pp. 19–31. doi: 10.17759/pse.2019240302 (in Russian).
20. Tsyganova K. A. Problema vzaimodeystviya psikhologov i pedagogov pri okazanii pomoshchi v adaptatsii detyam-migrantam shkol'nogo vozrasta v Yaponii [The problem of interaction between psychologists and teachers in providing assistance in the adaptation of migrant children of school age in Japan]. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy.* Pod redaktsiyey L. M. Mitinoy [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects. Ed. L. M. Mitina]. Moscow, Bakhrah Publ., 2022. Pp. 180–186 (in Russian).
21. Shchelina T. T. Psikhologo-pedagogicheskoye obespecheniye vospitaniya v kontekste realizatsii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Psychological and pedagogical support of education in the context of the implementation of the federal state educational standard of primary general education]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2019, vol. 2, no. 1 (58), pp. 15–24 (in Russian).

22. Gut Yu. N., Khudayeva M. Yu., Kabardov M. K., Ovsyanikova E. A., Bedanokova A. K. Vliyaniye zhiznennoy perspektivy lichnosti studentov na psikhologicheskuyu gotovnost' k professional'noy deyatel'nosti pedagogov-psikhologov [The influence of the life perspective of the personality of students on the psychological readiness for professional activity of teachers-psychologists]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and education*, 2021, vol. 26, no. 6. Pp. 96–106. doi: 10.17759/pse.2021260607 (in Russian).
23. Kovaleva T. A. Formirovaniye sub'ektno-nravstvennoy pozitsii mladshikh shkol'nikov v protsesse vneklassnoy vospitatel'noy raboty [Formation of the subjective and moral position of younger schoolchildren in the process of extracurricular educational work]. *Strategii i resursy lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga: sovremennoye prochneniye i sistemnaya praktika: sbornik nauchnykh statey. Pod redaktsiyey L. M. Mitinoy*. Moscow, Psikhologicheskii institut RAS Publ., 2022. Pp. 141–144. doi 10.24412/el-36923-2022-1-7-12 (in Russian).
24. Mitina L. M., Shchelina S. O. *Resursnaya determinatsiya lichnostno-professional'nogo razvitiya studentov-psikhologov* [Resource determination of personal and professional development of psychology students]. Moscow, Psikhological institut RAS Publ., 2021. 312 p. (in Russian).
25. Mitina L. M., Mitin G. V., Shchelina S. O. Psikhologicheskiye usloviya i sredstva obespecheniya preemstvennosti v razvitii uchashchikhsya na etape perekhoda ot srednego obrazovaniya k vysshemu [Psychological conditions and means of ensuring continuity in the development of students at the stage of transition from secondary education to higher education]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2022, no. 1 (55), pp. 426–443. doi: 10.32744/pse.2022.1.27
26. Mitina L. M., Mitin G. V. Pedagog kak sub'ekt sozdaniya psikhologicheskii blagopriyatnoy obrazovatel'noy sredy v period global'nogo krizisa [A teacher as a subject of creating a psychologically favorable educational environment during a global crisis]. *Strategii i resursy lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga: sovremennoye prochneniye i sistemnaya praktika: sbornik nauchnykh statey. Pod redaktsiyey L. M. Mitinoy* [Strategies and resources for the personal and professional development of a teacher: modern reading and systematic practice: a collection of scientific articles / Edited by L. M. Mitina]. Moscow, Psikhologicheskii institut RAO Publ., 2022. Pp. 7–12. doi: 10.24412/el-36923-2022-1-7-12 (in Russian).
27. Mitina L. M. Konvergentsiya nauchnykh traditsiy i innovatsionnykh tekhnologiy kak put' k obnovleniyu soderzhaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti [Convergence of scientific traditions and innovative technologies as a way to update the content of pedagogical activity]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya - Theoretical and experimental psychology*, 2022, no. 3, pp. 143–161. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-143-161 (in Russian).
28. Mitina L. M. Innovative Approach to the Preparation of Future Teachers. *ARPHA Proceedings*, 2020, no. 3, pp. 1673–1682. doi: 10.3897/ap.2.e1673

Информация об авторах

Митина Л. М., доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Психологический институт, Российская академия образования (ул. Моховая, 9, Москва, Россия, 125009).

E-mail: mitinalm@mail.ru

Information about the authors

Mitina L. M., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Chief Researcher, Psychological Institute, Russian Academy of Education (ul. Mokhovaya, 9, Moscow, Russian Federation, 125009)/

E-mail: mitinalm@mail.ru

Статья поступила в редакцию 06.02.2023; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 13.12.2022; accepted for publication 04.09.2023

Научная статья

УДК 37.015.31

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-157-164>

Принципы проектирования цифровой образовательной среды, отвечающей требованиям психологической безопасности

Алёна Алексеевна Пфетцер¹, Михаил Сергеевич Яницкий²,
Андрей Викторович Серый³

¹ АО «Кузбасский технопарк», Кемерово, Россия

^{2,3} Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия

¹ a.pfetzer@technopark42.ru

² direktorspi@kemsu.ru

³ avgrey@yahoo.com

Аннотация

Проводится анализ угроз психологической безопасности субъектов образовательного процесса, связанных с формированием новой, цифровой образовательной среды. На основании результатов исследования выделяются и характеризуются косвенные и прямые угрозы, связанные с деятельностью как в виртуальной среде в целом, так и в цифровой образовательной среде в частности. Обосновываются принципы целенаправленной организации этой среды, предполагающие как обеспечение защищенности от выделенных угроз, так и возможность продуктивного становления системы ценностно-смысловой регуляции поведения как внутреннего механизма обеспечения психологической безопасности.

Ключевые слова: образовательная среда, цифровизация, психологическая безопасность, развитие личности, ценностно-смысловая регуляция поведения

Для цитирования: Пфетцер А. А., Яницкий М. С., Серый А. В. Принципы проектирования цифровой образовательной среды, отвечающей требованиям психологической безопасности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 157–164. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-157-164>

Original article

Principles of designing a digital educational environment, meeting the requirements of psychological security

Alena A. Pfetzer¹, Michael S. Yanitskiy², Andrey V. Seryy³

¹ JJSC “Kuzbass Technopark”, Kemerovo, Russian Federation

^{2,3} Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation

¹ a.pfetzer@technopark42.ru

² direktorspi@kemsu.ru

³ avgrey@yahoo.com

Abstract

The analysis of threats to the psychological security of the subjects of the educational process associated with the formation of a new, digital educational environment is carried out. Based on the results of the study, indirect and direct threats associated with activities both in the virtual environment in general and in the digital educational environment in particular are identified and characterized. It is concluded that the security of the digital educational environment lies not only in eliminating these threats, but also in using its capabilities to develop a system of value-semantic regulation

of social behavior. The formation of a system of value-semantic orientations can be considered as an effective internal mechanism for ensuring psychological security. The principles of purposeful organization of this environment taking into account the requirements of psychological security are substantiated: assessment of threats associated with the use of digital means and the development of measures to limit them; assessment of the prospects of the planned digital means for personal development; determination, taking into account the identified threats and opportunities, of optimal digital means of organizing the educational environment; development of psychological and pedagogical technologies that meet the characteristics of the selected digital means; provision of conditions for internalization of social values in the process of indirect interaction between the subjects of the educational process.

Keywords: *educational environment, digitalization, psychological security, personality development, value-semantic regulation of behavior*

For citation: Pfetser A. A., Yanitskiy M. S., Seryy A. V. Principles of designing a digital educational environment, meeting the requirements of psychological security [Printsipy proektirovaniya tsifrovoy obrazovatel'noy sredy, otvechayushchey trebovaniyam psikhologicheskoy bezopasnosti]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 157–164. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-157-164>

Развитие личности осуществляется в ходе последовательного расширения и освоения ее жизненного пространства. Это пространство представляет собой совокупность различных сред существования и деятельности человека – физической, социальной, психологической, образовательной и др. Соответственно, безопасность жизненного мира, являющегося общим пространством становления личности, должна обеспечиваться безопасностью каждой из этих взаимосвязанных сред [1]. В данном контексте в социологических исследованиях безопасность определяется как состояние защищенности среды жизнеосуществления личности от внешних и внутренних угроз [2]. Вместе с тем безопасность понимается и как внутренний, психологический феномен. Так, В. Г. Тылец и Т. М. Краснянская рассматривают безопасность в общем для психологии личности контексте субъективного отражения объективных условий жизнедеятельности человека. Они определяют безопасность как сложное психологическое явление, включающее одновременно и состояние защищенности, и способность к развитию в рамках реализации выбранной стратегии жизни. При этом защищенность и развитие понимаются как два противопоставленных полюса, подразумевающих, соответственно, направленность на закрытость и открытость личности. В этом ключе реализация принципа безопасности в организации образовательного пространства соответствует, по словам авторов, направленности на достижение оптимального баланса между состоянием защищенности обучающегося и его способности к непрерывному развитию [3, 4]. Безопасная среда в таком понимании соответствует традиционным для педагогики и психологии представлениям о невозможности и даже вредности создания идеальных, «тепличных» условий развития личности и, напротив, о необходимости и полезности самостоятельного преодоления постоянно возникающих в реальной жизни препятствий, вызовов и угроз, в борьбе с которыми, собственно, и происходит формирование личности.

Образовательная среда понимается сегодня как совокупность «фоновых» социокультурных, а также специально организованных психолого-педагогических условий становления личности и ее образа мира [5]. По мере развития общества происходит и соответствующее изменение образовательной среды. Наиболее заметным трендом в трансформации образовательной среды в последние десятилетия является ее значительное расширение за счет освоения и использования интернет-пространства. Согласно А. В. Постюшкову, на смену уже фактически завершенной информатизации образования сегодня приходит новый этап его развития – цифровизация, который заключается в формировании новой, цифровой или виртуальной образовательной среды [6]. Происходящая сейчас интенсивная цифровизация образовательной среды выражается, по мнению О. Н. Томюк и соавторов, в таких тенденциях, как экспоненциальный рост объема новой информации, расширение

сферы применения дистанционного образования, внедрение мультимедийных цифровых образовательных платформ и др. [7].

Такая цифровизация, или дигитализация образовательной среды, закономерно формирует новое образовательное пространство, в котором происходит становление личности. Формирующаяся новая цифровая образовательная среда представляет собой «совокупность цифровых устройств, информационных систем, сервисов и инструментов, созданных и взаимодействующих с целью решения задач в ходе подготовки и осуществления образовательного процесса в учебных заведениях» [6, с. 10]. Сам образовательный процесс все в большей степени приобретает характер виртуальной коммуникации, проявляясь перемещением его субъектов в цифровую среду, что связано с возможностью тех или иных негативных эффектов. В данном контексте рядом авторов дается достаточно подробная характеристика психолого-педагогических проблем, связанных с переходом к дистанционному обучению, проводится анализ содержания и особенностей применения информационно-коммуникационных образовательных технологий, разработки и внедрения конкретных цифровых образовательных платформ, а также общих и специальных требований к организации цифрового обучения. Так, по словам И. А. Алешковского, А. Т. Гаспарисвили и О. В. Крухмалевой, цифровая образовательная среда должна отвечать требованиям доступности, комфортности, гибкости и т. п. [8]. Однако это и многие другие исследования данной проблемы, как правило, не касаются вопросов обеспечения психологической безопасности этой новой образовательной среды.

Исходя из обозначенной проблемы, настоящее исследование направлено на выделение и анализ рисков нарушения психологической безопасности субъектов образовательного процесса в цифровой образовательной среде и разработку на этой основе принципов ее проектирования с учетом требований обеспечения безопасности.

Рассмотрение образовательной среды как сочетания общих социокультурных и собственно психолого-педагогических условий позволяет дифференцировать вызовы, связанные с взаимодействием в цифровой или виртуальной среде в целом, и угрозы, обусловленные деятельностью собственно в цифровой образовательной среде. Эти риски и вызовы, в свою очередь, могут быть разделены на общие потенциально негативные эффекты цифровизации, которые могут рассматриваться в качестве косвенных угроз безопасности, и прямые угрозы, способные воздействовать непосредственно на психологическую безопасность субъектов образовательного процесса. Таким образом, можно условно выделить четыре группы рисков нарушения безопасности в цифровой образовательной среде. Использование данной схемы позволяет систематизировать угрозы и вызовы психологической безопасности в цифровой образовательной среде, выделяемые в современных психолого-педагогических исследованиях, следующим образом:

– *Косвенные угрозы психологической безопасности, связанные со взаимодействием в цифровой среде в целом:* изменение характера межличностной коммуникации, предпочтение виртуального общения реальному; киберзависимость и определенная утрата связей с реальным миром; возможность вовлечения в деятельность различных антисоциальных и асоциальных групп, вызывающее уход от реальности или выключение из социально активной жизни [9, 10].

– *Прямые угрозы психологической безопасности, связанные со взаимодействием в цифровой среде в целом:* распространение аутодеструктивных и аутоагрессивных форм поведения, снижение ценности здоровья и собственной жизни, повышение потребности в неоправданном риске, возрастание вероятности суицидального поведения; угрозы экономической и финансовой безопасности, интернет-мошенничества, вовлечение в деятельность финансовых пирамид [11].

– *Косвенные угрозы психологической безопасности, связанные со взаимодействием в цифровой образовательной среде:* деформация когнитивной сферы личности, формирование фрагментарного знания и «клипового» мышления; изменение мировоззрения, связанное с нарушением усвоения социальных норм и ценностей при отсутствии полноценного живого общения; нарушения социализа-

ции, возможность формирования социального инфантилизма, обусловленные ограничением непосредственных социальных контактов [12, 13].

– *Прямые угрозы психологической безопасности, связанные со взаимодействием в цифровой образовательной среде:* возможность нарушения конфиденциальности персональных данных; риски так называемого «троянского обучения», преследующего скрытые, недекларируемые цели; возможность обучения «со злым умыслом», осуществляемого различными экстремистскими или мошенническими группами в собственных интересах [14, 11].

Контроль за всеми перечисленными потенциальными угрозами с целью их устранения или минимизации рассматривается в качестве необходимого условия безопасности цифровой образовательной среды. Вместе с тем, как считают Т. М. Краснянская и В. Г. Тылец, оптимизация включения человека в процессы цифровизации основывается как на преодолении всех уровней угроз безопасности, так и на максимизации возможностей создаваемых ими ресурсов. Как отмечают авторы, каждый аспект цифровизации подразумевает и угрозы, и ресурсы безопасности. В этом плане они разделяют, в частности, собственно психологическую безопасность (на уровне индивидуальности) и социально-психологическую безопасность (на уровне личности). Психологическая безопасность связывается с широкими возможностями самовыражения и самореализации, а также развития креативности посредством использования современных цифровых технологий; социально-психологическая безопасность – со значительным потенциалом межличностной коммуникации в виртуальной среде, заключающимся в расширении качественных и количественных аспектов социального взаимодействия, возможностях реализовывать различные ролевые позиции, изменять свой социальный статус и т. д. [10]. В этом смысле обеспечение безопасности обучающихся заключается не столько в ограждении их от цифровой среды, сколько в использовании ее значительных возможностей в организации развивающего образовательного пространства.

М. В. Погодаева, говоря о проектировании пространства безопасного развития, выделяет в качестве основных его структурных составляющих социально-психологический и культурно-образовательный компоненты. Первый обеспечивает социальную безопасность и безопасное взаимодействие обучающегося с другими людьми; второй – формирование общей культуры безопасности как системы соответствующих ценностных представлений и мировосприятия. Цель проектирования такого пространства, по ее словам, состоит в создании условий для присвоения развивающейся личностью культуры безопасности взрослого [15]. В другой своей работе автор показывает, что безопасная среда может быть обеспечена посредством создания организационно-педагогических условий для развития личности, в процессе которого формируется «мировоззренческая позиция, ориентированная на гуманистические и экологические ценности, ценности жизни и здоровья» [1, с. 180]. Таким образом, организация цифровой образовательной среды как пространства безопасного межличностного взаимодействия выступает средством развития внутренней ценностно-смысловой регуляции социального поведения, сформированность которой, в свою очередь, обеспечивает достижение более высокого уровня психологической безопасности. Как было показано ранее, такая регуляция, основанная на осознании и внутреннем принятии ценностей, имеющих просоциальную направленность, способствует предупреждению асоциального, девиантного и экстремистского поведения в онлайн-пространстве [16]. Тем самым организация цифровой образовательной среды подразумевает как обеспечение защищенности от выделенных угроз, так и создание условий для продуктивного становления системы ценностно-смысловой регуляции поведения как внутреннего механизма обеспечения психологической безопасности. Такой подход вполне соответствует методологии постнеклассической педагогической психологии, рассматривающей сформированность системы ценностно-смысловых ориентаций личности одновременно и как основную цель, и как основной результат образовательного процесса. Данное положение дополняется приведенным обоснованием значения поддержки становления ценностно-смысловой сферы личности как условия организации образовательной среды, соответствующей требованиям безопасности.

Все сказанное позволяет выделить следующие общие принципы проектирования цифровой образовательной среды, отвечающей требованиям психологической безопасности:

1. Учет потенциальных угроз, связанных с проектируемой цифровой образовательной средой. Реализация данного принципа предполагает оценку как прямых, так и косвенных угроз, связанных с планируемыми к использованию при обучении цифровыми сервисами, инструментами, платформами и т. п., а также разработку на этой основе системы ограничительных мер, направленных на их устранение или минимизацию.

2. Учет возможностей проектируемой цифровой образовательной среды для личностного развития обучающихся. Данный принцип подразумевает оценку потенциала планируемых к использованию цифровых сервисов, инструментов, платформ в плане их перспективности для решения задач развития личности, создания условий для самовыражения, саморазвития и т. п.

3. Выбор цифровых средств организации проектируемой образовательной среды с учетом выявленных угроз и возможностей. Названный принцип может быть реализован путем определения с учетом потенциальных угроз и возможностей оптимального, сбалансированного набора или комплекса цифровых средств организации проектируемой образовательной среды.

4. Разработка психолого-педагогических технологий, соответствующих средствам организации проектируемой цифровой образовательной среды. Осуществление данного принципа предполагает создание конкретных психолого-педагогических технологий, отвечающих особенностям всего комплекса выбранных средств и инструментов цифровой образовательной среды.

5. Обеспечение условий для развития системы ценностно-смысловых ориентаций личности в проектируемой образовательной среде. В этом случае речь идет о создании необходимых психолого-педагогических условий для интериоризации социальных ценностей в процессе опосредованного взаимодействия между субъектами образовательного процесса и формировании системы ценностно-смысловой регуляции поведения как внутреннего механизма обеспечения психологической безопасности.

Реализация выделенных принципов подразумевает необходимость разработки и внедрения специальной модели построения учебного процесса в цифровой образовательной среде в соответствии с требованиями обеспечения психологической безопасности.

Становление личности в период обучения в значительной степени протекает в образовательной среде, которая в настоящее время претерпевает весьма существенную трансформацию в связи с широким распространением цифровых технологий. Цифровая трансформация является серьезным вызовом для психологической безопасности субъектов образовательного процесса, что требует учета появившихся новых угроз и разработки принципов организации безопасной цифровой образовательной среды. Проведенное исследование позволило выделить и охарактеризовать косвенные и прямые угрозы, связанные с деятельностью как в виртуальной среде в целом, так и в цифровой образовательной среде в частности. Безопасность цифровой образовательной среды заключается при этом не только в устранении данных угроз, но и в использовании ее возможностей для развития системы ценностно-смысловой регуляции социального поведения, сформированность которой может рассматриваться в качестве эффективного внутреннего механизма обеспечения психологической безопасности.

Список источников

1. Погодаева М. В. Пространство безопасного детства как условие развития личности ребенка // Казанский пед. журнал. 2016. № 5. С. 179–183.
2. Лапченко Н. Н. Проблемы информационной безопасности в молодежной среде // Социологические исследования. 2009. № 8. С. 139–142.
3. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Интеграция принципа безопасности в психологическую структуру образовательных практик // Education Sciences and Psychology. 2016. № 5. С. 91–98.

4. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Принцип безопасности электронной образовательной среды в профессиональной подготовке студентов высшего учебного заведения // Информационные технологии и средства обучения. 2017. № 6. С. 203–215.
5. Тарасов С. В., Марон А. Е. Инновационное развитие системы образования на основе методологии средового подхода // Человек и образование. 2010. № 3. С. 14–18.
6. Постышков А. В. Проблемы развития образования в условиях цифровой экономики. М.: Международная академия образования, 2021. 169 с.
7. Томюк О. Н., Дьячкова М. А., Кириллова Н. Б., Дудчик А. Ю. Цифровизация образовательной среды как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся // Перспективы науки и образования. 2019. № 6. С. 422–434.
8. Алешковский И. А., Гаспарисвили А. Т., Крухмалева О. В. Цифровая трансформация высшей школы России в эпоху пандемии COVID-19. М.: МАКС Пресс, 2021. 208 с.
9. Карпова Д. Н. Интернет-коммуникация: новые вызовы для молодежи // Вестник МГИМО. 2013. № 5. С. 208–212.
10. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Принцип безопасности в психологических исследованиях проблем цифровизации // Знание. Понимание. Умение. 2020. № 2. С. 152–166.
11. Горелкин А. В., Яницкий М. С. Проблема негативного информационного воздействия в Интернет-среде и основные направления обеспечения информационной безопасности молодежи // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2014. № 3. С. 210–214.
12. Морозов А. В. Изменение мировоззрения субъектов образовательного процесса в условиях цифровизации // Человеческий фактор. Социальный психолог. 2019. № 1. С. 293–300.
13. Яницкий М. С. Психологические аспекты цифрового образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 2. С. 38–44.
14. Поддьяков А. Н. «Отравляющие атаки» на машинное обучение и семантические сети: версия нарратива угрозы в цифровом обществе // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме. М.: РГГУ, 2018. С. 12–17.
15. Погодаева М. В. Проектирование пространства безопасного детства (на примере дошкольного возраста): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Кемерово, 2017. 38 с.
16. Яницкий М. С., Серый А. В. К проблеме исследования ценностно-смысловой регуляции поведения в онлайн-пространстве // Современные тенденции развития науки: сб. тезисов III национальной конференции. Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 2020. С. 90–91.

References

1. Pogodayeva M. V. Prostranstvo bezopasnogo detstva kak usloviye razvitiya lichnosti rebenka [The space of a safe childhood as a condition for the development of a child's personality]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 2016, no. 5, pp. 179–183 (in Russian).
2. Lapchenko N. N. Problemy informatsionnoy bezopasnosti v molodezhnoy srede [Problems of information security in the youth environment]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological Studies*, 2009, no. 8, pp. 139–142 (in Russian).
3. Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M. Integratsiya printsipa bezopasnosti v psikhologicheskuyu strukturu obrazovatel'nykh praktik [Integration of the safety principle into the psychological structure of educational practices]. *Education Sciences and Psychology*, 2016, no. 5, pp. 91–98 (in Russian).
4. Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M. Printsip bezopasnosti elektronnoy obrazovatel'noy sredy v professional'noy podgotovke studentov vysshego uchebnogo zavedeniya [The principle of safety of the electronic educational environment in the professional training of students of higher educational institutions]. *Informatsionnye tekhnologii i sredstva obucheniya – Information technologies and learning tools*, 2017, no. 6, pp. 203–215 (in Russian).
5. Tarasov S. V., Maron A. E. Innovatsionnoye razvitiye sistemy obrazovaniya na osnove metodologii sredovogo podkhoda [Innovative development of the education system based on the methodology of the environmental approach]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 2010, no. 3, pp. 14–18 (in Russian).
6. Postyushkov A. V. *Problemy razvitiya obrazovaniya v usloviyakh tsifrovoy ekonomiki* [Problems of education development in the digital economy]. Moscow, International Academy of Education Publ., 2021. 169 p. (in Russian).

7. Tomyuk O. N., D'yachkova M. A., Kirillova N. B., Dudchik A. Yu. Tsifrovizatsiya obrazovatel'noy sredy kak faktor lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya [Digitalization of the educational environment as a factor of personal and professional self-determination of students]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2019, no. 6, pp. 422–434 (in Russian).
8. Aleshkovskiy I. A., Gasparishvili A. T., Krukhmaleva O. V. *Tsifrovaya transformatsiya vysshey shkoly Rossii v epokhu pandemii COVID-19* [Digital transformation of higher education in Russia in the era of the COVID-19 pandemic]. Moscow, MAKSPress Publ., 2021. 208 p. (in Russian).
9. Karpova D. N. Internet-kommunikatsiya: novye vyzovy dlya molodezhi [Internet communication: New challenges for young people]. *Vestnik MGIMO – MGIMO Review of International Relations*, 2013, no. 5, pp. 208–212 (in Russian).
10. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Printsip bezopasnosti v psikhologicheskikh issledovaniyakh problem tsifrovizatsii [The principle of security in psychological studies of digitalization problems]. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye – Knowledge. Understanding. Ability*, 2020, no. 2, pp. 152–166 (in Russian).
11. Gorelkin A. V., Yanitskiy M. S. Problema negativnogo informatsionnogo vozdeystviya v Internet-srede i osnovnye napravleniya obespecheniya informatsionnoy bezopasnosti molodezhi [The problem of negative information impact in the Internet environment and the main directions of ensuring information security of youth]. *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki na Dal'em Vostoke – Social and humanitarian sciences in the Far East*, 2014, no. 3, pp. 210–214 (in Russian).
12. Morozov A. V. Izmeneniye mirovozzreniya sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa v usloviyakh tsifrovizatsii [Changing the worldview of the subjects of the educational process in the conditions of digitalization]. *Chelovecheskiy faktor. Sotsial'nyy psikholog – Human factor. Social psychologist*, 2019, no. 1, pp. 293–300 (in Russian).
13. Yanitskiy M. S. Psikhologicheskiye aspekty tsifrovogo obrazovaniya [Psychological aspects of digital education]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom – Vocational education in Russia and abroad*, 2019, no. 2, pp. 38–44 (in Russian).
14. Podd'yakov A. N. «Otravlyayushchiye ataki» na mashinnoye obucheniye i semanticheskiye seti: versiya narrativa ugrozy v tsifrovom obshchestve [“Poisoning attacks” on machine learning and semantic networks: a version of the threat narrative in a digital society]. *Tsifrovoye obshchestvo v kul'turno-istoricheskoy paradigme* [Digital Society in a cultural and historical paradigm]. Moscow, RSHU Publ., 2018. pp. 12–17 (in Russian).
15. Pogodaeva M. V. *Proektirovaniye prostranstva bezopasnogo detstva (na primere doshkol'nogo vozrasta)*. Avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk [Designing a safe childhood space (using the example of preschool age). Abstract of thesis ... doct. of ped. sci.]. Kemerovo, 2017. 38 p. (in Russian).
16. Yanitskiy M. S., Seryy A. V. K probleme issledovaniya tsennostno-smyslovoy regulyatsii povedeniya v onlayn-prostranstve [To the problem of the study of value-semantic regulation of behavior in the online space]. *Sovremennyye tendentsii razvitiya nauki: sbornik tezisev III natsional'noy konferentsii* [Modern trends in the development of science: Collection of theses of the III National Conference]. Kemerovo, Kemerovo State University Publ., 2020. Pp. 90–91 (in Russian).

Информация об авторах

Пфетцер А. А., начальник центра развития образовательных технологий АО «Кузбасский технопарк» (Сосновый бульвар, 1, Кемерово, Россия, 650002).
E-mail: a.pfetzer@technopark42.ru

Яницкий М. С., доктор психологических наук, профессор РАО, директор социально-психологического института, Кемеровский государственный университет (ул. Красная, 6, Кемерово, Россия, 650000).
E-mail: direktorspi@kemsu.ru

Серый А. В., доктор психологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет (ул. Красная, 6, Кемерово, Россия, 650000).
E-mail: avgrey@yahoo.com

Information about the authors

Pfettser A. A., Head of the Center for the Development of Educational Technologies of JSC «Kuzbass Technopark» (Sosnovyy Boulevard, 1, Kemerovo, Russian Federation, 650002).

E-mail: a.pfetzter@technopark42.ru

Yanitskiy M. S., Doctor of Psychological Sciences, Professor of RAE, Director of the Socio-Psychological Institute, Kemerovo State University (ul. Krasnaya, 6, Kemerovo, Russian Federation, 650000).

E-mail: direktorspi@kemsu.ru

Seryy A. V., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kemerovo State University (ul. Krasnaya, 6, Kemerovo, Russian Federation, 650000).

E-mail: avgrey@yahoo.com

Статья поступила в редакцию 31.01.2023; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 31.01.2023; accepted for publication 04.09.2023

Научная статья
УДК 159.9:37.0
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-165-174>

Метасистемный подход к структурно-уровневому анализу языковой компетентности

Анатолий Викторович Карпов¹, Дмитрий Николаевич Чернов²

¹ Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия,
karpov@uniyar.ac.ru

² Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова,
Москва, Россия, chernov_dima@mail.ru

Аннотация

Рассмотрена структурно-уровневая организация языковой компетентности как психолого-педагогического феномена с точки зрения метасистемного подхода. Выявлены пять несводимых друг к другу уровней системы языковой компетентности. Эмпирическая верификация концептуальной модели проведена на выборке учащихся второго класса общеобразовательной школы. Методический инструментарий составили широко используемые в психолого-педагогической практике тесты речевого развития, а также авторская методика изучения особенностей знания языка при оперировании квазыязыковыми конструкциями. Также применены методы беседы, наблюдения и экспертной оценки. Исследование подтвердило теоретические предположения о динамическом характере перестроек структурно-уровневой организации системы языковой компетентности в зависимости от степени ее сформированности. Полученные результаты имеют значение для уточнения цели, задач и методов обучения языку и психолого-педагогического сопровождения этого процесса в современных условиях.

Ключевые слова: языковая компетентность, языковая способность, язык, чувство языка, языковая рефлексия, метасистемный подход, обучение родному языку

Для цитирования: Карпов А. В., Чернов Д. Н. Метасистемный подход к структурно-уровневому анализу языковой компетентности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 165–174. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-165-174>

Original article

Metasystem approach to the structural-level analysis of language competence

Anatoliy V. Karpov¹, Dmitry N. Chernov²

¹ Yaroslavl State University named after P. G. Demidov, Yaroslavl, Russian Federation,
karpov@uniyar.ac.ru

² Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russian Federation,
chernov_dima@mail.ru

Abstract

The paper considers the structural-level organization of language competence as a psychological-pedagogical phenomenon from the point of view of the metasystem approach. Five levels of the language competence system are not reducible to each other: metasystem, system-wide, subsystem, component and element levels. The content of the meta-system level of the language competence system is determined. It consists of an integral language ability, consisting of subsystems: communicative, lexical-semantic, grammatical and regulatory subsystems. From a psychological point of view the most important is the regulatory subsystem, which is an activity invariant of self-regulatory processes. The structure of the meta-system level gets its concrete implementation in the underlying levels of the system in the form of ways of operating with language knowledge: language reflection,

sense of language (language intuition) and language skills. Empirical verification of the conceptual model was carried out on a sample of junior schoolchildren. The methodical tools were made up of tests of language development widely used in psychological and pedagogical practice, as well as the author's method for studying the peculiarities of language knowledge when operating quasi-linguistic constructions. The methods of conversation, structured observation and expert assessment are also applied. The study confirmed the theoretical assumptions about the dynamic nature of the restructuring of the structural-level organization of the system of language competence, depending on the degree of its formation. The results are important for clarifying the purposes and methods of language teaching and psychological-pedagogical support of this process in modern conditions.

Keywords: *language competence, language ability, language, sense of language, language reflection, metasystem approach, native language teaching*

For citation: Karpov A. V., Chernov D. N. Metasystem approach to the structural-level analysis of language competence [Metasistemnyy podkhod k strukturno-urovnevomu analizu yazykovoy kompetentnosti]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 165–174. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-165-174>

Повышение эффективности языкового обучения учащихся на современном этапе развития общества является актуальной задачей педагогики и педагогической психологии. Овладение языковыми знаниями, формирование языковых умений и навыков, реализация всего богатства языка в общении и деятельности ведут к полноценному развитию личности. С утверждением компетентностного подхода в образовании вопросы языкового обучения стали изучаться сквозь призму понятия языковой компетенции/компетентности [1, 2]. В немалой степени этому способствовали работы американского лингвиста Н. Хомского, предложившего в 50-х гг. XX в. рассматривать всеобъемлющее знание языка говорящим на нем индивидом как языковую компетенцию (linguistic competence), а использование этого знания в реальной жизнедеятельности – как языковое исполнение (linguistic performance) [3]. Опыт изучения возможностей человека овладевать как родным, так и иностранным языком послужил основой для введения в научный обиход понятия коммуникативной компетенции, под которой понимается неявное знание языка, способность использовать язык для общения в данной культуре с целью эффективного выполнения социальных задач [4]. Был предложен ряд теорий, в которых языковая/коммуникативная компетенция представляет собой комплекс субкомпетенций – грамматической, дискурсивной, прагматической, социолингвистической и т. п. [5–7]. На данный момент количество компетенций, так или иначе связанных с использованием языка в различных аспектах жизнедеятельности, множится как в зарубежной, так и в отечественной науке. По самым приблизительным подсчетам, список «языковых» компетенций достиг уже пятидесяти наименований. Такое «умножение сущностей» ведет к эклектичному и фрагментарному взгляду на феномен языковой компетенции/компетентности и не способствует формированию представления о ней как о целостной логически непротиворечивой системе.

В зарубежной науке понятия «компетенция» и «компетентность» не разводятся. В отечественных исследованиях сосуществуют самые разнообразные варианты терминологической демаркации и иерархического соподчинения этих понятий в отношении проблемы усвоения языковых знаний и их использования в жизнедеятельности; зачастую авторы используют термины «компетенция» и «компетентность» взаимозаменяемо [2, 8].

С нашей точки зрения сущностной детерминантой в разграничении содержания этих понятий является представление о том, что компетентностный подход по сути своей направлен на формирование не отдельных частных аспектов «...деятельностной активности личности, а формирование всей деятельности в целом» [9, с. 510]. Соответственно, компетентность – это системное новообразование субъекта деятельности, позволяющее эффективно разрешать задачи, встающие перед ним в той или иной сфере жизнедеятельности. Сложность компетентностей «...обусловлена тем, что они органически включают в свое содержание одновременно и специфические особенности самой дея-

тельности» [там же, с. 569]. В свою очередь, компетенция – это опредмеченная в деятельности, проявляющаяся в различных по степени осознанности способах ее выполнения компетентность. В области профессиональной деятельности подобный вариант разграничения понятий «компетентность» и «компетенция» оказался достаточно востребованным [10]. Однако применительно к проблеме становления личности ребенка в ходе обучения дифференциация понятий до сих пор представляет трудности. Концептуально полное, системное представление о языковой компетентности позволило бы не только упорядочить совокупность имеющихся в настоящее время представлений о языковых феноменах, составляющих содержание педагогической и психолого-педагогической практики языкового обучения, но и уточнить цели, задачи и методы обучения языку и психолого-педагогического сопровождения этого процесса.

Наиболее современной версией системного подхода к анализу психологических явлений является метасистемный подход, который получил концептуально развернутое и эвристичное воплощение в ряде наших работ [9, 11]. Согласно основным методологическим положениям подхода, психика и ее составляющие могут быть представлены как целостная система гносеологического типа со встроенным метасистемным уровнем, закономерности организации которого мультиплицируются во всех нижележащих уровнях системы и обуславливают особенности ее функционирования и генезиса, а также новые интегративные свойства системы. Продуктивность применения метасистемного подхода к различным психологическим феноменам была продемонстрирована неоднократно [11]. Вместе с тем теоретико-методологические положения метасистемного подхода оказались недостаточно эксплицированы в область психолого-педагогической теории и практики. В настоящей работе предлагается авторский взгляд на структурно-уровневую организацию языковой компетентности как психолого-педагогического феномена, а также приводятся некоторые эмпирические доказательства научной состоятельности этого представления.

С точки зрения метасистемного подхода языковая компетентность, как и любая другая психологическая реальность, представляет собой не истинную онтологическую систему, а принадлежит к классу систем гносеологического типа; она является более сложным образованием – целостным иерархически организованным системокомплексом психологических характеристик. Применение критерия-дискриминатора уровня строения систем, предложенного нами [9, 11], к проблеме структурно-уровневой организации языковой компетентности требует выделения в ее структуре пяти качественно несводимых друг к другу уровней: метасистемного, общесистемного, подсистемного, компонентного и элементного. Рассмотрим эти уровни, начиная с самого важного, метасистемного уровня, и заканчивая элементным уровнем, по степени убывания их рангового места в иерархии.

Анализ существующих на сегодняшний день представлений о языковой компетенции/компетентности и ее разновидностях, выполненный нами ранее [12], позволил выделить три метасистемы высшего порядка – «социум», «деятельность» и «личность», в которые ребенок как субъект речезыкового развития не только встраивается сам, но и которые сами закономерно встраиваются в систему его языковой компетентности, мультиплицируются во всех ее нижележащих уровнях и задают качественную определенность всей системы. На основании наших воззрений на структуру общих способностей [13] и интеграции представлений Н. Хомского [3], Д. Хаймса [4], М. К. Кабардова [14], Т. Н. Ушаковой [15] и др. о способностях, связанных с использованием языка, мы предположили, что ментальной репрезентацией метасистем в структуре языковой компетентности является единая языковая способность, состоящая из ряда подсистем. Таким образом, языковая способность как готовность субъекта к использованию языкового знания в общении, деятельности и регуляции своей активности на уровне личностного бытия является содержанием метасистемного уровня языковой компетентности.

Для верификации этого предположения было проведено эмпирическое исследование на выборке 94 детей учащихся вторых классов общеобразовательных школ г. Москвы и Подмосковья.

Коммуникативная подсистема характеризуется особенностями взаимодействия ребенка с социальным окружением и выражается в показателях интенсивности коммуникативных потребностей, степени адекватного понимания ситуации и субъектов общения, качественно-количественных характеристиках достижения ребенком информационных, предметных и коммуникативных целей общения. Необходимым условием включения этих аспектов коммуникации в отдельную подсистему языковой способности является развернутое использование языковых средств. Для оценки коммуникативной подсистемы использовались: блок речепрагматических субтестов Гейдельбергского теста речевого развития ребенка [16]; результаты структурированной беседы с учеником до проведения теста; данные наблюдения за поведением ребенка в ходе психодиагностического обследования; экспертные оценки учителей.

Готовность реализовывать знания языка в предметной деятельности воплощается в структуре языковой способности в виде относительно независимых друг от друга лексико-семантической и грамматической подсистем. Показателями сформированности лексико-семантической подсистемы стали результаты выполнения субтестов Гейдельбергского теста, направленных на оценку знания ребенком значений слов и предложений. В качестве показателей грамматической подсистемы выступили результаты выполнения «морфологических» и «грамматических» субтестов Гейдельбергского теста. Дополнительными показателями стали экспертные оценки учителями степени сформированности языковых знаний учащихся. Лексико-семантическая и грамматическая подсистемы языковой способности выражают когнитивные умения осуществлять операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации языковых явлений с целью понимания и выражения в речи системных аспектов устройства языка.

Наконец, регулятивная подсистема включает в себя функционально необходимый для реализации речи деятельностный инвариант интегративных процессов целеобразования, прогнозирования, принятия решения, планирования и программирования, контроля за выполнением действия и самоконтроля. Показатели этих процессов выделены в ходе анализа деятельности пересказа текста при выполнении одноименного субтеста Гейдельбергского теста.

Был проведен корреляционный анализ между всеми показателями. Для оценки степени структурной организованности подсистем и взаимосвязей между ними использовался разработанный структурно-психологический метод: при помощи метода экспресс χ^2 вычислялись относительные индексы организованности структуры; проводился анализ структурограмм на их гомогенность/гетерогенность [9, 11]. Эмпирическое исследование подтвердило справедливость предложенной структуры языковой способности (табл. 1): показатели в рамках каждой подсистемы тесно взаимосвязаны друг с другом (индексы структурной организованности варьируют от 0,64 до 0,90); межподсистемные связи, как правило, ниже (индексы варьируют от 0,35 до 0,86). Умеренные величины индексов взаимосвязей регулятивной подсистемы с другими подсистемами языковой способности указывают на относительную независимость деятельностного инварианта саморегуляционных процессов, характеризующего любую деятельность, от подсистем, отличающихся специфическим, коммуникативным или языковым содержанием.

Таблица 1

Индексы структурной организованности подсистем языковой способности

Подсистемы	Комм. Пс.	Гр. Пс.	Л.-С. Пс.	Рег. Пс.
Комм. Пс.	0,81	0,82	0,74	0,35
Гр. Пс.		0,80	0,86	0,58
Л.-С. Пс.			0,90	0,46
Рег. Пс.				0,64

Примечание. Здесь и далее: Комм. Пс. – коммуникативная подсистема; Гр. Пс. – грамматическая подсистема; Л.-С. Пс. – лексико-семантическая подсистема; Рег. Пс. – регулятивная подсистема.

Целостная языковая способность обеспечивает оптимальную скорость и эффективность усвоения языковых знаний и их целесообразное использование в ходе общения, предметной деятельности и личностного бытия субъекта. Мы полагаем, что в зависимости от конкретной задачи, требующей от субъекта актуализации языковых знаний, коммуникативная, лексико-семантическая, грамматическая и регулятивная подсистемы языковой способности могут вступать в структурно-иерархические отношения соподчинения друг другу, причем центральное положение в иерархии всегда будет занимать подсистема, релевантная конкретной проблемной ситуации.

Хотя следующим уровнем в структуре языковой компетентности является общесистемный уровень, для понимания его сути необходимо рассмотреть содержание тех образований, которые занимают в иерархии низшие по отношению к общесистемному уровню ранговые места.

Содержание субсистемного уровня языковой компетентности составляют конкретные языковые знания как ментальные репрезентации языковых средств выражения систем «социум», «деятельность» и «личность» в сознании субъекта, которые актуализируются в речевой деятельности в двух формах языковой рефлексии и чувства языка. Взгляды Р. О. Якобсона [17] на языковую рефлексии и высказанные нами ранее представления о рефлексии как общесистемном уровне организации психики [9, 11, 13] дают основания понимать языковую рефлексии как сознательную форму получения и актуализации субъектом языкового знания в речи, характеризующуюся максимальной, логико-аналитической по своей сути, сукцессивной развернутостью интегративных процессов саморегуляции деятельности. В свою очередь работы М. М. Гохлернера, Г. В. Ейгера [18] и Е. Д. Божович [2], посвященные феномену чувства языка, и наши идеи о втором, наряду с сознательным, «виртуальном» неосознаваемом модусе представленности знания в психике [9] позволяют определить чувство языка как надсознательную форму актуализации языкового знания в речи субъекта, для которой характерно эмоционально-интуитивное, симультанное усмотрение «правильности» языковых явлений.

Для проверки этого предположения потребовалось создание методического инструментария, позволяющего интенсифицировать одновременно рефлексивное и интуитивное отношение ученика к языковым явлениям. Были созданы нестандартные лингвистические задачи, состоящие из квазислов. В них корневые основы представляют собой сочетания бессмысленных слогов, но морфологические правила их употребления аналогичны правилам родного языка. В ходе выполнения методики на понимание правил словообразования, организованной в игровой форме, ученик, в частности, должен был осознать принципы образования падежных окончаний квазислов как подобные правилам русского языка и просклонять эти «искусственные» слова. Показателями чувства языка являлись скорость и точность решения лингвистических задач; степень языковой рефлексии оценивалась по качественно-количественным характеристикам объяснений ребенком своих решений после выполнения заданий. Методика показала достаточную надежность и валидность для оценки как отрефлексированных, так и неявных, имплицитных языковых знаний, имеющихся у ученика [19].

Результаты решения этих лингвистических задач учащимися показывают, что показатели выполнения основной серии заданий тесно коррелируют с показателями рефлексивного отношения к объяснению способа их решения (индекс структурной организованности для субсистемного уровня составляет 0,60). Кроме того, субсистемный уровень языковой компетентности имеет тесные связи с показателями преимущественно языковых и регуляционной подсистем (индексы структурной организованности варьируют от 0,50 до 0,65) (табл. 2).

Этот результат подтверждает предположение о том, что в зависимости от специфики проблемной ситуации наибольшую реализацию в нижележащих уровнях языковой компетентности получают подсистемы, необходимые для решения конкретных задач. Таким образом, языковая рефлексии действительно обеспечивает адекватную, а чувство языка – и быструю, «экономную» экспликацию метасистемного уровня языковой компетентности в сознании субъекта даже в условиях языковой

«неопределенности» стимульного материала, характеризующегося неоднозначностью связи между «означаемым» и «означающим». Неразрывная взаимосвязанность языковой рефлексии и чувства языка указывает на гетерархический характер сменяемости центров регуляции приобретения и актуализации языковых знаний. Эти результаты позволяют утверждать, что языковая рефлексия – это сознательная, а чувство языка – надсознательная форма экспликации языковой способности в деятельности.

Таблица 2

Индексы структурной организованности языковой компетентности

Подсистемы и уровни	Комм. Пс.	Гр.Пс.	Л.-С. Пс.	Рег.Пс.	Субсист. Ур.	Комп. Ур.
Субс. Ур.	0,35	0,65	0,53	0,50	0,60	0,35
Комп. Ур.	0,40	0,51	0,46	0,21	0,35	0,73

Примечание. Здесь и далее: Субс. Ур. – субсистемный уровень языковой компетентности (решение квазизыковых заданий); Комп. Ур. – компонентный уровень языковой компетентности (решение заданий на русском языке).

Нижележащим по отношению к субсистемному уровню является компонентный уровень, содержание которого составляют языковые умения. Под языковыми умениями понимаются освоенные субъектом способы применения языковых знаний в речи, требующие целесообразной включенности в нее отдельных интегративных процессов, соотносимых с основными функциональными блоками деятельности, а именно: целеполагания, прогнозирования, планирования, программирования, принятия решения, контроля и самоконтроля. Для их изучения ученикам предлагались задания на морфологические трансформации слов русского языка: склонение по падежам разнотных по встречаемости слов русского языка [19]. Таким образом, лингвистические задачи на материале квазизыка и родного языка отличались по содержанию, но не по форме: в обеих ситуациях ученикам необходимо было просклонять по падежам слова, опираясь на свой речевой опыт и языковое знание; только в первом случае решения в существенной степени основывались на языковой интуиции.

Анализ показателей структурной организованности показателей скорости и точности выполнения заданий на русском языке демонстрирует, что между ними наблюдаются тесные взаимосвязи (индекс структурной организованности для компонентного уровня составляет 0,73). При этом связи между показателями субсистемного и компонентного уровней умеренные по силе (индекс равен 0,35), а значит, реализация способности производить аналогичные по смыслу морфологические трансформации отличается на материале русского языка и квазизыка. Интересно, что подсистемы языковой способности (особенно регулятивная подсистема) теснее связаны с показателями оперирования именно квазизыковыми конструкциями (табл. 2).

Сравнительно низкие индексы структурной организованности связей показателей выполнения лингвистических заданий на родном языке с показателями сформированности подсистемы саморегулятивных процессов деятельности объясняются тем, что учащиеся решали поставленные задачи, динамично чередуя интуитивно-рефлексивные и автоматизированные, сложившиеся в результате накопления речевого опыта способы актуализации языковых знаний. Этот факт подтверждает предположение о точечной, ситуативно целесообразной включенности интегративных процессов саморегуляции деятельности в работу с относительно знакомыми учащимся языковыми конструкциями.

Наконец, содержанием элементного уровня языковой компетентности являются языковые навыки, которые понимаются как целенаправленные, доведенные до автоматизма действия с языковым материалом, характеризующиеся гибкостью применения к новым речевым ситуациям, максимальной степенью освоенности и минимальной представленностью в сознании саморегулятивных процессов деятельности в силу их предельно свернутого характера.

Для изучения особенностей структуры языковой компетентности у учащихся со сформированными и несформированными языковыми навыками из совокупной выборки на основании критерия скорости и точности выполнения задания на русском языке выделены подгруппы: а) медленных/неточных (языковой навык не сформирован) и б) быстрых/точных (языковой навык сформирован) испытуемых. Статистически значимые различия между этими подгруппами (у быстрых/точных результаты лучше, чем у медленных/неточных) обнаруживаются по множеству показателей функционирования грамматической, лексико-семантической и коммуникативной подсистем языковой способности, подсистемы саморегулятивных процессов деятельности, результативности решения языковых задач, представленных на материале русского языка и квазыязыка (по результатам применения критерия Манна – Уитни, $p < 0,05-0,001$). Значение экспресс $\chi^2 = 0,02$ ($p > 0,05$) между структурами показателей языковой компетентности учащихся со сформированными и несформированными языковыми навыками (в данном случае навыком склонения существительных по падежам) указывает на гетерогенность структур. Качественные особенности гетерогенности структур двух категорий учеников заключались в следующем. В подгруппе учащихся с несформированными языковыми навыками в ранговой представленности индикаторов подсистем и уровней языковой компетентности превалировала выраженность средних весов показателей языковой способности. В подгруппе учеников со сформированными языковыми навыками решающее значение при решении лингвистических задач имела подсистема интегративных процессов саморегуляции деятельности, направленная на актуализацию необходимых языковых знаний в интуитивной (чувство языка) либо рефлексивной (языковая рефлексия) формах с подключением к процессу решения только релевантных конкретной задаче подсистем языковой способности (табл. 3). Этот результат подтверждает предположение о динамическом характере структурно-уровневого устройства системы языковой компетентности в зависимости от степени ее сформированности.

Таблица 3

Средние веса индикаторов структурной организованности языковой компетентности

Средние веса Подсистемы и уровни	Подгруппа учеников с несформированными языковыми навыками	Подгруппа учеников со сформированными языковыми навыками
Комм. Пс.	22,57	10,00
Гр. Пс.	19,83	13,86
Л.-С. Пс.	29,40	9,00
Рег. Пс.	21,73	25,45
Субс. Ур.	11,50	16,83
Комп. Ур.	5,67	14,67

Вернемся к рассмотрению общесистемного уровня языковой компетентности. Очевидно, что формы актуализации языкового знания, языковые умения и навыки по сути своей выражают разную степень осознанной регуляции использования языка в речевой деятельности. Они представляют собой иерархически организованный континуум сознательной регуляции оперирования языком. Одним из полюсов этого континуума являются языковые навыки. Другой полюс представлен языковой рефлексией как сознательной формой регуляции использования языкового знания и языковой интуицией как качественно специфической метасознательной формой его репрезентации. Полюса континуума выражают элементный и подсистемный уровни языковой компетентности соответственно. Языковые умения соответствуют компонентному уровню системокомплекса. В свою очередь, интегральная функциональная соорганизация навыков и умений оперирования языком, а также форм экспликации языковых знаний приводит к возникновению общесистемного уровня языко-

вой компетентности – языковой компетенции. Структура языковой компетентности представлена на рисунке.

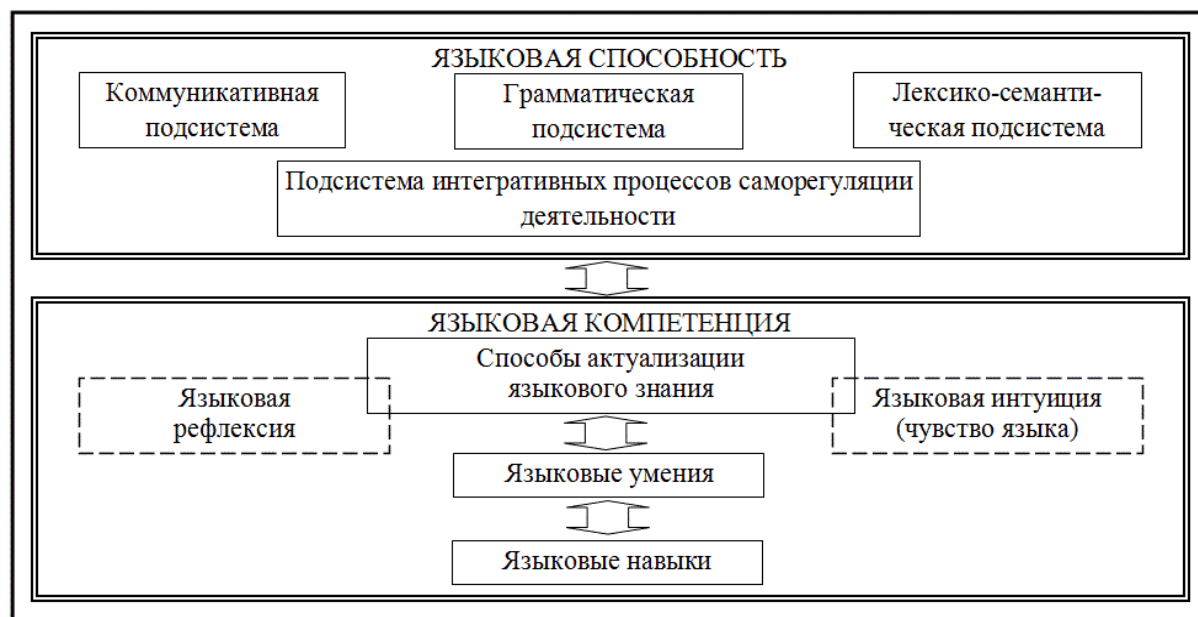


Рис. Структурно-уровневая модель языковой компетентности

Таким образом, языковая компетентность является целесообразной экспликацией языковой способности в виде языковой компетенции в ходе решения задач, требующих языковых знаний. В свою очередь, языковая компетенция как составляющая языковой компетентности – это иерархически упорядоченная совокупность различных по степени сознательной регуляции способов оперирования языковыми знаниями, а также языковых умений и навыков, формирующихся в ходе решения субъектом практических задач. Данное положение позволяет не только решить проблему терминологической демаркации понятий языковой компетенции и языковой компетентности, но и методологически обоснованно объединить множество феноменов, относящихся к использованию языка в жизнедеятельности, в целостную, логически непротиворечивую систему.

Список источников

1. Мильруд Р. П. Компетентность в языковом образовании // Вестник Тамбовского гос. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. 2003. № 2 (30). С. 100–106.
2. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции как психологической системы (на материале русского языка как родного): дис. ... д-ра психол. наук. М., 2016. 450 с.
3. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М.: Изд-во МГУ, 1972. 252 с.
4. Hymes D. On communicative competence // Sociolinguistics: Selected readings / eds. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.
5. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1, № 1. P. 1–47.
6. Bachman L. F., Palmer A. S. The Construct validation of some components of communicative proficiency // TESOL Quarterly. 1982. Vol. 16, № 4. P. 449–465.
7. Savignon S. J. Communicative competence: Theory and classroom practice. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983. 340 p.
8. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–11.

9. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2018. 744 с.
10. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников. М.: Логос, 2011. 168 с.
11. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2004. 450 с.
12. Карпов А. В., Чернов Д. Н. Структурная организация языковой компетентности // Ярославский пед. вестник. 2022. № 6. С. 132–139.
13. Карпов А. В., Шадриков В. Д. Интегральная концепция системогенеза деятельности. М.: Издат. дом РАО, 2017. 352 с.
14. Кабардов М. К. Языковые способности: Психология, психофизиология, педагогика. М.: Смысл, 2013. 399 с.
15. Ушакова Т. Н. Двойственность природы речезыковой способности // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 2. С. 5–12.
16. Ушакова Т. Н. Психолингвистика: учебник для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2006. 416 с.
17. Якобсон Р. О. Язык и бессознательное. М.: Гнозис, 1996. 248 с.
18. Гохлернер М. М., Ейгер Г. В. Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. 1983. № 4. С. 137–142.
19. Чернов Д. Н. Влияние стиля детско-родительских отношений на обучение младших школьников // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 74–84.

References

1. Mil'rud R. P. Kompetentnost' v yazykovom obrazovanii [Competence in language education]. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Bulletin of Tambov State University. Humanities Series*, 2003, no. 2 (30), pp. 100–106 (in Russian).
2. Bozhovich E. D. *Razvitiye yazykovoy kompetentsii kak psikhologicheskoy sistemy (na materiale russkogo yazyka kak rodnogo). Dis. ... dokt. psikh. nauk* [Development of language competence as a psychological system (based on the material of Russian as a native language). Diss. ... doct. of psy. sci.]. Moscow, 2016. 450 p. (in Russian).
3. Khomskii N. *Aspekty teorii sintaksisa* [Aspects of syntax theory]. Moscow, Izd-vo MGU Publ., 1972. 252 p. (in Russian).
4. Hymes D. *On communicative competence. Sociolinguistics: Selected readings*. J. B. Pride, J. Holmes (Eds.). Harmondsworth, Penguin Publ., 1972. pp. 269–293.
5. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980, vol. 1, iss. 1. pp. 1–47.
6. Bachman L. F., Palmer A. S. The Construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*, 1982, vol. 16, iss. 4. pp. 449–465.
7. Savignon S. J. *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA, Addison-Wesley, 1983. 340 p.
8. Zimnyaya I. A. Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Competence and competence in the context of the competence approach in education]. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages at school*, 2012, no. 6. pp. 2–11 (in Russian).
9. Karpov A. V. *Metasistemnaya organizatsiya individual'nykh kachestv lichnosti* [Metasystem organization of individual personality traits]. Yaroslavl, Izd-vo YarGU Publ., 2018. 744 p. (in Russian).
10. *Professionalizm sovremennogo pedagoga: metodika otsenki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov* [Professionalism of a modern teacher: methodology for assessing the level of qualification of teaching staff]. Moscow, Logos Publ., 2011. 168 p. (in Russian).
11. Karpov A. V. *Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti* [Psychology of reflexive mechanisms of activity]. Moscow, Psychology Institute RAN Publ., 2004. 450 p. (in Russian).
12. Karpov A. V., Chernov D. N. *Strukturnaya organizatsiya yazykovoy kompetentnosti* [Structural organization of language competence]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2022, no. 6. pp. 132–139 (in Russian).

13. Karpov A. V., Shadrikov V. D. *Integral'naya kontseptsiya sistemogeneza deyatel'nosti* [Integral concept of systemogenesis of activity]. Moscow, Izdatel'skiy dom RAO Publ., 2017. 352 p. (in Russian).
14. Kabardov M. K. *Yazykovye sposobnosti: Psikhologiya, psikhofiziologiya, pedagogika* [Language abilities: Psychology, psychophysiology, pedagogy]. Moscow, Smysl Publ., 2013. 399 p. (in Russian).
15. Ushakova T. N. Dvoistvennost' prirody recheyazykovoy sposobnosti [The duality of the nature of speech-language ability]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2004, vol. 25, no. 2, pp. 5–12 (in Russian).
16. Ushakova T. N. *Psikholingvistika: uchebnik dlya vuzov* [Psycholinguistics: Textbook for universities]. Moscow, PER SE Publ., 2006. 416 p. (in Russian).
17. Jakobson R. O. *Yazyk i bessoznatel'noye* [Language and the unconscious]. Moscow, Gnozis Publ., 1996. 248 p. (in Russian).
18. Gokhlerner M. M., Eiger G. V. Psikhologicheskii mekhanizm chuvstva yazyka [The psychological mechanism of the sense of language]. *Voprosy psikhologii – Voprosy psichologii*, 1983, no. 4, pp. 137–142 (in Russian).
19. Chernov D. N. Vliyaniye stilya detsko-roditel'skikh otnoshenii na obucheniye mladshikh shkol'nikov [The influence of the style of child-parent relations on the education of younger schoolchildren]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2009, no. 1, pp. 74–84 (in Russian).

Информация об авторах

Карпов А. В., член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (ул. Советская, 14, Ярославль, Россия, 150003).
E-mail: karpov@uniyar.ac.ru

Чернов Д. Н., кандидат психологических наук, доцент, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова (ул. Островитянова, 1, Москва, Россия, 117997).
E-mail: chernov_dima@mail.ru

Information about the authors

Karpov A. V., Corresponding member of the RAO, Doctor of Psychology, Professor, Yaroslavl State University named after P. G. Demidov (ul. Sovetskaya, 14, Yaroslavl, Russian Federation, 150003).
E-mail: karpov@uniyar.ac.ru

Chernov D. N., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pirogov Russian National Research Medical University (ul. Ostrovityanova, 1, Moscow, Russian Federation, 117997).
E-mail: chernov_dima@mail.ru

Статья поступила в редакцию 13.02.2023; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 13.02.2023; accepted for publication 04.09.2023

Научная статья
УДК 159.923.2
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-175-186>

Механизмы психологической защиты студентов при выполнении творческих заданий

Елена Александровна Митицина

Псковский государственный университет, Псков, Россия, pskovprof@mail.ru

Аннотация

Исследование расширяет представление о роли личностных факторов при осуществлении творческой деятельности. Новизна работы обусловлена изучением механизмов психологической защиты и барьеров творческой деятельности, возникающих в процессе выполнения студентами творческих заданий. При диагностике механизмов психологической защиты был реализован комплексный подход, сочетающий применение теста-опросника и авторской шкалы стандартизированного наблюдения в момент осуществления творческой деятельности в специально организованной экспериментальной ситуации. Впоследствии методами факторного и корреляционного анализа была обоснована структура взаимосвязей защитных механизмов личности, воспринимаемых барьеров в творческой деятельности и характеристик креативности. Испытуемые, для которых свойственны незрелые психологические защиты (проекция и регрессия), чаще отмечают у себя большое количество препятствий в творчестве. Были выделены альтернативные варианты реализации психологических защит при выполнении творческого задания, показывающие различную степень эффективности, – предпочтение более адаптивных механизмов компенсации или замещения по сравнению с менее адаптивным отрицанием. Более зрелые защитные механизмы (компенсация и интеллектуализация) сопровождаются более высоким уровнем креативных характеристик, а более примитивные (отрицание и реактивное образование) – их снижением. Полученные результаты могут учитываться при разработке технологий развития творческого потенциала студентов путем осознанной работы с механизмами психологической защиты и барьерами творческой деятельности.

Ключевые слова: *креативность, творческая деятельность, защитные механизмы, барьеры творческой деятельности, студенты*

Для цитирования: Митицина Е. А. Механизмы психологической защиты студентов при выполнении творческих заданий // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 175–186. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-175-186>

Original article

Psychological defense mechanisms of students when performing creative tasks

Elena A. Mititsina

Pskov State University, Pskov, Russian Federation, pskovprof@mail.ru

Abstract

The study expands the understanding of the role of personal factors in the implementation of creative activity. The novelty of the work is due to the study of the psychological defense mechanisms and barriers to creative activity that arise in the process of students performing creative tasks. When diagnosing psychological defense mechanisms, an integrated approach was implemented that combines the use of a test and the author's scale of standardized observation at the time of creative activity in a specially organized experimental situation. Then, by the methods of factorial and correlation analysis, the structure of interrelations of personality defense mechanisms, barriers in creative activity and creativity were proved. Students who are characterized by immature psychological defenses (projection and regression) more often note a large number of obstacles in their work. Alternative options for psychological defense during

the performance of a creative task were identified, showing varying degrees of effectiveness: students prefer more adaptive mechanisms of compensation or substitution, or a less adaptive mechanism - negation. More mature defense mechanisms (compensation and intellectualization) are accompanied by a higher level of creative characteristics, while more primitive ones (negation and reaction) are accompanied by their decrease. The results obtained can be taken into account when developing technologies for developing the creative potential of students through conscious work with the psychological defense mechanisms and barriers to creative activity.

Keywords: *creativity, creative activity, defense mechanisms, barriers to creative activity, students*

For citation: Mititsina E. A. Psychological defense mechanisms of students when performing creative tasks [Mekhanizmy psikhologicheskoy zashchity studentov pri vypolnenii tvorcheskikh zadaniy]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 175–186. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-175-186>

В современном мире творчество принадлежит к числу ключевых социальных ценностей, важных как на уровне индивидуальной самореализации, так и в контексте изменения требований к профессионально значимым качествам специалиста. Наряду с критическим мышлением, умением работать в команде, стремлением к непрерывному образованию и др. креативность обязательно включается в перечни так называемых *soft skills* – комплексов неспециализированных надпрофессиональных навыков, отвечающих за успешное участие в рабочем процессе и эффективность трудовой деятельности в самых разных отраслях. Исследования показывают, что у людей с высоким творческим потенциалом можно наблюдать высокий уровень самостоятельности, стремление к свободе и сопротивление социальному давлению, а также высокую интеллектуальную инициативу и познавательную активность [1].

Несмотря на то, что креативность как психологический феномен имеет давние традиции изучения, в рамках которых были подробно раскрыты сущность творческой деятельности, ее критерии и методы оценивания [2–5], в настоящее время акцент переносится на изучение личностных факторов и социальных условий, способствующих проявлению творческого потенциала [6–8]. Данные факторы могут оказывать на проявление креативных способностей как стимулирующее, так и тормозящее воздействие, при этом одной из важных прикладных задач является исследование препятствий в творческой деятельности и выявление характера их негативного влияния. Стремление внести вклад в решение данной проблемы и обусловило цель данного исследования, которая заключается в выявлении взаимосвязей проявлений креативности, восприятии психологических барьеров творческой деятельности и механизмов психологической защиты при выполнении творческих заданий студентами.

В научных публикациях можно встретить такие определения психологических барьеров творчества: «барьер определяется как внутреннее препятствие выполнению определенной (в данном случае – творческой) деятельности, отрицательное влияние прошлого опыта, препятствующее пониманию и правильной оценке ситуации, фактов, закономерностей, выбору способов действия, стратегии решения проблемы, инновациям» [9, с. 183], «барьеры творчества (препятствия в творческой деятельности) – это тормозящие влияния и действия внешней среды и самой личности, которые снижают эффективность творческой деятельности или делают ее безуспешной» [10, с. 65].

Наиболее ярко факторы, определяющие продуктивность творчества, описываются у представителей гуманистического направления психологии. Так, К. Роджерс к внутренним условиям креативности причислял открытость новому опыту, оценку и способность к необыкновенным сочетаниям (синтезу), к внешним обстоятельствам – свободу самовыражения, создание такой обстановки, в которой отсутствует оценивание (психологическая безопасность и защищенность) [11]. А. Маслоу выделил ряд факторов, блокирующих творчество в личностном плане: конформизм, боязнь высказывать свое мнение и быть смешным; цензура – подавление необычных мыслей вследствие доми-

нирования в личности суперэго; ригидность мышления, стереотипы при решении задачи; импульсивность мысли – желание как можно быстрее найти ответ, что в результате дает непродуманные неоригинальные решения; познавательный эгоцентризм – неспособность перейти от одной точки зрения к другой [12].

В современных исследованиях перечисленные факторы находят более детальную конкретизацию. Так, например, по результатам опросов испытуемых юношеского возраста были выявлены такие барьеры творческой деятельности, как отсутствие мотивации, задатков или таланта, недостаточное развитие волевых качеств, недостаток знаний, лень, отсутствие поддержки со стороны близкого окружения, отсутствие единомышленников, непонимание окружающих, недостаток времени, застенчивость, отсутствие материальных средств, предпочтение существующего положения, поиск оригинальности как самоцель, ожидание случайного озарения, подверженность социальным стереотипам в оценке творческих продуктов [13–17].

Отдельный интерес представляет анализ социальных факторов креативности. В исследованиях западных авторов упоминается специфический «климат для творчества», включающий поощрение творчества, предоставление свободы или ресурсов [18]. В исследовании F. Yuan и J. Zhou [19] было изучено влияние ожидания внешней оценки на процесс предложения креативных идей. Те люди, которые ожидали внешней оценки, на этапе продуцирования предложили меньшее количество интересных идей, но на этапе выбора главных идей показали лучшие результаты.

Таким образом, основной вывод, который выделяется благодаря анализу этих работ, заключается в том, что на эффективность творческого процесса может оказывать влияние множество сдерживающих факторов, которые носят как интрапсихический, так и интерпсихический характер. При этом внутренние психологические барьеры нередко первоначально формируются под влиянием внешних ограничений [9].

В качестве внутреннего барьера творческой деятельности многие исследователи рассматривают механизмы психологической защиты. Так, отталкиваясь от общепринятого понимания психологической защиты как бессознательной реакции личности, проявляющейся при возникновении трудностей, отрицательных переживаний, травмирующих ситуаций, Р. М. Грановская [20] указывает, что механизмы психологической защиты препятствуют свободному проявлению творчества и фантазии, интуиции. Эта идея основывается на главном недостатке защитных механизмов, заключающемся в том, что в процессе их разворачивания имеет место специфическое изменение содержания сознания, которое приводит к искажению восприятия объективной реальности, что не способствует решению проблемы [21–23].

Однако далеко не все авторы понимают ситуацию так однозначно, некоторые подчеркивают положительное влияние психологических защит на творчество. В частности, отмечается, что проявления разных форм психологической защиты, находящихся в пределах нормы, приводят к балансу и гармонизации внутреннего мира человека, а это в свою очередь способствует проявлению задатков и способностей, развитию и самореализации личности [21].

И. Карлссон [24] констатировала у креативных личностей более высокий уровень тревожности, а вместе с ним и более широкий спектр психологических защит, а также их более интенсивную выраженность. Суммарный показатель защит в ее исследовании позитивно коррелировал с когнитивной беглостью. Отсюда автор делает вывод о том, что креативная личность характеризуется не столько низким уровнем защитных механизмов, сколько способностью переходить от незрелых механизмов защиты к зрелым.

С. Ю. Поройков [23] саму креативность относит к защитным реакциям творческого типа. Поскольку она предусматривает нестандартное преобразование реальности с целью совладания с проблемой, в его классификации креативность причисляется к перечню наиболее зрелых, адаптивных защит и противопоставляется деструктивности.

Сказанное выше позволяет еще раз убедиться, что психологическая защита является очень противоречивым феноменом в структуре личности, которая одновременно способствует как адаптации субъекта, так и его дезорганизации. Отсюда в своем исследовании мы ставим перед собой одну из задач – уточнить выраженность различных защитных механизмов в процессе выполнения творческих заданий.

Поскольку вопрос о выборе оптимальных измерительных инструментов для диагностики феномена психологической защиты остается открытым [25, 26], в основу методологии настоящего исследования был положен комплексный подход изучения защитных механизмов, основанный на сочетании метода тестирования и метода стандартизированного наблюдения. В качестве основного опросника в процессе диагностики применялась методика Р. Плутчика «Индекс жизненного стиля», которая позволяет выявить 8 типов защитных механизмов (отрицание, подавление, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивное образование). Однако с учетом того, что, во-первых, защитные механизмы являются бессознательным явлением, во-вторых, они не столько выступают устойчивой личностной характеристикой, сколько специфически проявляются в конкретной деятельности, для повышения надежности исследования была разработана авторская шкала наблюдения, которая определяет поведенческие индикаторы того или иного механизма защиты (табл. 1). Наблюдение осуществлялось в условиях специально организованной экспериментальной ситуации, в ходе которой испытуемые выполняли творческое задание, что само по себе можно рассматривать как фрустрирующую ситуацию.

Таблица 1

Поведенческие реакции, характеризующие проявления защитных механизмов, в ходе выполнения творческого задания

№	Защитные механизмы	Поведенческие реакции
1	Отрицание	Отказ от участия; безразличное к качеству результата выполнение задания; стремление закончить как можно быстрее; формальное участие в исследовании, невовлеченность в процесс
2	Подавление	Покорность и согласие с тем, что требуется; упорство в выполнении задания, несмотря на видимый дискомфорт
3	Регрессия	Обращение с вопросами; запрос в помощи к экспериментатору; демонстрация своей беспомощности; выбор более легкого из заданий после некоторого затруднения или паузы; потирание рук, жестикуляция, кручение мелких предметов; смех, хихикание, шутки, вздохи
4	Компенсация	Обращение к другой деятельности; рассказы об отстраненных вещах; заполнение длительных пауз рассуждениями или однотипные фразы; особое старание в выполнении задания; тщательная прорисовка, излишняя штриховка, обведение уже готовых элементов, возврат к уже выполненному заданию; стремление сделать рисунок более красивым, детальным при недостаточной оригинальности изображения
5	Интеллектуализация	Рассуждение как замена деятельности; объяснение своих действий, своего выбора; самооправдание в разных формах, в том числе в неумении рисовать и пр.
6	Проекция	Обвинение окружающих в недостаточно высоком результате; раздражительность, критика задания; повышенная чувствительность к критике и замечаниям

Для создания ситуации творческой деятельности и последующей характеристики уровня творческих способностей был использован тест диагностики креативности Е. Торренса в модификации Е. Туник (субтест № 2 невербальной батареи тестов) [27]. Обследуемым было предложено дорисовать десять незаконченных фигур, которые порождают у них желание завершить их простейшим

образом согласно законам гештальт-психологии. Все десять фигур отличаются друг от друга, но навязывают человеку определенные устойчивые образы. Поэтому испытуемому приходится преодолевать это желание, чтобы создать оригинальный, необычный рисунок. Важными показателями в рамках креативности являются: гибкость, оригинальность, разработанность, абстрактность названия, сопротивление замыканию.

Кроме того, испытуемым была предложена авторская анкета барьеров в творческой деятельности, где на основе 5-балльной шкалы осуществлялась самооценка степени выраженности у себя таких препятствий, как отсутствие задатков, таланта; отсутствие мотивации, лень; страх оценки окружающих; высокая самокритичность; отсутствие знаний, информации; отсутствие поддержки со стороны окружающих, отсутствие единомышленников; боязнь неудачи. Данный перечень был составлен на основе проанализированных выше работ о психологических барьерах творческой деятельности.

Также была выявлена самооценка респондентами развития отдельных аспектов креативных способностей на основе опросника творческих характеристик личности Е. Туник, среди них выделяется любознательность, воображение, сложность, рискованность и интегральный показатель.

В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся на психологических и экономических направлениях подготовки Псковского государственного университета, возраст 18–22 года в количестве 54 человек (21 юноша и 33 девушки).

Не останавливаясь подробно на результатах частотного анализа полученных показателей, отметим лишь, что у студентов достаточно ярко выраженными оказались такие защитные механизмы, как отрицание, проекция, реактивное образование, интеллектуализация, регрессия (по опроснику Р. Плутчика), а также регрессия, отрицание, компенсация (по шкале наблюдения). В обоих случаях последовательность перечисления механизмов отражает постепенное снижение степени их выраженности в выборке испытуемых. По результатам самооценки психологических барьеров в творческой деятельности лидирующие позиции имеют высокая самокритичность, отсутствие мотивации и боязнь неудачи, а по результатам самооценки творческих способностей – склонность к риску и сложность, т. е. предпочтение сложных идей простым, интерес к решению трудных задач. Наиболее высокоразвитыми проявлениями креативности при выполнении творческого задания были разработанность (стремление к детализации, изобретательности и нестандартности) и сопротивление замыканию (стремление преодолевать первичный импульс к более очевидному решению задачи), напротив, на очень низком уровне показала себя вербальная креативность (богатство словарного запаса, умение использовать переносный смысл).

С целью выявления комплекса взаимосвязей механизмов психологической защиты и барьеров в творческой деятельности был проведен факторный анализ по методу главных компонент с Varimax-вращением. Факторизации подвергались результаты, полученные по опроснику «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчика), шкале стандартизированного наблюдения, а также шкалам самооценки барьеров в творчестве. В ходе факторного анализа удалось выделить 7 факторов, объясняющих 73,82 % дисперсии.

Фактор 1 «Препятствия в творчестве и дезадаптивные механизмы защиты» является наиболее обобщенным и описывает 22,6 % дисперсии. Так, в фактор вошло большинство барьеров, которые воспринимаются студентами как затруднения в творческой деятельности: «страх оценки» (0,874), «боязнь неудачи» (0,824), «отсутствие поддержки» (0,788), «высокая самокритичность» (0,653), «отсутствие знаний» (0,647). Препятствия, входящие в данный перечень, обусловлены разносторонними причинами – межличностными факторами, особенностями самоотношения, отсутствием внутренних ресурсов. Вместе с препятствиями в творческой деятельности в данном факторе были объединены также механизмы психологических защит, которые многие исследователи относят к категории незрелых, – «проекция» (опросник) (0,692) и «проекция» (наблюдение) (0,440) и «рег-

рессия» (опросник) (0,635). В частности, проекция, которая выражается в бессознательном приписывании окружающим своих неприемлемых качеств, мотивов, мыслей, по мнению ряда авторов, является примитивной защитой, которая снижает успешность адаптации [26, 28, 29]. Регрессия, как возвращение к паттернам поведения более раннего возрастного периода, также не способствует выработке эффективных вариантов решения проблемы [29, 30]. Объединение незрелых механизмов защиты и препятствий в творческой деятельности в едином факторе, который имеет наибольший факторный вес, говорит о том, что выдвигание большого количества ограничений при решении креативных задач приводит к низкой самооэффективности, которая создает выраженную фрустрирующую ситуацию, при этом в ходе ее разрешения запускаются не вполне адаптивные стратегии.

Фактор 2 «Предпочтение защитного механизма „замещение“», по сравнению с «отрицанием» и «реактивным образованием», описывает 11,2 % дисперсии и включает в себя переменные, полученные по результатам опросника Р. Плутчика, с положительной факторной нагрузкой – «замещение» (0,742), с отрицательными факторными нагрузками – «реактивное образование» (–0,718) и «отрицание» (–0,558). Таким образом, в этом факторе интересным образом раскрываются взаимоотношения между самими механизмами психологических защит безотносительно творческой деятельности. Можно предположить, что мы наблюдаем взаимоисключающую реализацию двух линий совладания с проблемной ситуацией – от ее полного игнорирования и инверсии в противоположные виды активности до переноса подавляемых эмоций на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные. Второй способ представляется более конструктивным, поскольку в нем проявляется более соответствующая фрустрирующей ситуации реакция.

Фактор 3 «Предпочтение защитного механизма „компенсация“» по сравнению с «отрицанием». Фактор описывает 9,5 % дисперсии, к нему относятся переменные, характеризующие две психологические защиты, которые были зафиксированы при наблюдении за испытуемыми – «компенсация» (–0,889) и «отрицание» (0,676). Причем они вошли в фактор с противоположными по знаку факторными нагрузками, т. е. при выполнении творческого задания студенты демонстрируют какую-то одну из этих стратегий и практически не проявляют вторую. В отличие от противоречивых оценок степени зрелости большинства механизмов психологической защиты [23, 31], исследователи проявляют удивительное единодушие при описании механизма отрицания, который они считают одним из наиболее примитивных [23, 26, 28, 29]. Напротив, компенсация считается более высокоразвитым механизмом, поскольку предполагает приспособление через активные изменения себя и ситуации [23]. В данном исследовании в процессе выполнения творческого задания отрицание проявлялось в виде невовлеченности в процесс, отказа от выполнения задания, стремления закончить как можно быстрее. Компенсация при затруднениях в реализации креативности, в свою очередь, выражалась в повышенной старательности при выполнении задания, стремлении украсить рисунок, чрезмерно проработать детали, что, несомненно, положительно сказывалось на качестве деятельности. Таким образом, с учетом того, что компенсация и отрицание – это защитные механизмы, различающиеся по степени зрелости, можно сказать, что выделенная закономерность отражает два варианта поведения – неконструктивный, который сводится к уходу от проблемы, и более эффективный, проявляющийся в повышенной концентрации на отдельных аспектах деятельности.

Оставшиеся полученные факторы являются более специфическими и отражают особенности отдельных механизмов психологической защиты.

Фактор 4 «Защитный механизм „регрессия“», который описывает 7,9 % дисперсии, представлен только одним механизмом психологической защиты, выявленным по результатам наблюдения. Регрессия (0,814), являясь по сути обращением к инфантильным формам реагирования, в ходе выполнения творческого задания проявлялась как обращение за помощью к экспериментатору, растерянность, выбор более легкого задания, потирание рук, хихикание, смех, шутки и другие элементы подобного поведения. С учетом того, что регрессия, проявляющаяся в наблюдении, с одной сторо-

ны, оказалась не взаимосвязанной с другими видами психологических защит и препятствий в творчестве, а с другой – по результатам частотного анализа имеет наибольшую степень выраженности по сравнению с остальными описываемыми механизмами в процессе выполнения творческого задания, можно считать, что этот вид защиты имеет самостоятельное значение при реализации творческой деятельности.

Фактор 5 «Защитный механизм „подавление“ и отсутствие мотивации творческой деятельности» описывает 7,6 % дисперсии и содержит с положительной факторной нагрузкой психологические защиты «подавление» (0,817) и «компенсация» (0,467) и с отрицательной факторной нагрузкой барьер творчества «отсутствие мотивации» (–0,548). При интерпретации содержания данного фактора мы вновь можем обратиться к пониманию механизма компенсации как достаточно зрелого способа психологической защиты, который приводит к снижению у испытуемых психологических барьеров в творчестве, в частности такого, как отсутствие мотивации. Защитный механизм «подавление» также трактуется некоторыми исследователями как вполне адаптивный [26], при этом они понимают ее как целенаправленное вытеснение проблемной ситуации в бессознательную сферу. Результаты нашего исследования также являются аргументом в пользу зрелости данного механизма.

Фактор 6 (7,5 % дисперсии) и фактор 7 (7,4 % дисперсии) в качестве основной переменной включают в себя защитный механизм – интеллектуализацию. В структуре фактора 6 интеллектуализация (0,698) прямо пропорционально связана с психологическим барьером творческой деятельности «отсутствие предрасположенности» (0,809), а в факторе 7 интеллектуализация (0,774) сочетается с механизмом подавления (0,465). Интеллектуализацию довольно часто рассматривают в числе зрелых психологических защит [23, 28], это может быть обусловлено тем, что эффективность адаптации связывается с когнитивными навыками. Иногда интеллектуализация, понимаемая как чрезмерная опора на рациональное истолкование событий, ситуаций, когда абстрактные рассуждения преобладают над конструктивной деятельностью, выделяется как частный случай рационализации [23]. В данном исследовании испытуемые, демонстрирующие высокий уровень интеллектуализации, стремились объяснять свои действия и находить причины того, почему у них возникают сложности с выполнением поставленной задачи, демонстрировали самооправдание, в том числе в неумении рисовать.

В целях настоящего исследования наибольший интерес представляет выявление характера взаимосвязей между ограничениями творческой деятельности, включая механизмы психологических защит, с одной стороны, и показателями ее продуктивности – с другой. Проведенный корреляционный анализ с использованием непараметрического метода корреляции Спирмена позволил это сделать (рисунок).

Среди защитных механизмов, выделенных в процессе наблюдения в момент выполнения творческого задания, наибольшее количество взаимосвязей с креативными способностями показали компенсация, отрицание и интеллектуализация. Так, компенсация положительно коррелирует с разработанностью ($r = 0,637$ при $p \leq 0,01$) и сопротивлением замыканию ($r = 0,482$ при $p \leq 0,01$) по тесту креативности Е. Туник. То есть использование испытуемым этого адаптивного механизма психологической защиты позволяет ему преодолеть первичный импульс к более очевидному решению задачи, прибегнуть к большей изобретательности и создать более детализированный рисунок. Интеллектуализация как защитный механизм, активизирующий когнитивные ресурсы, также способствует большей разработанности элементов задания ($r = 0,4$ при $p \leq 0,05$). Противоположный вывод можно сделать относительно взаимосвязи разработанности и механизма отрицания ($r = -0,575$ при $p \leq 0,01$). Если испытуемые относятся к выполнению задания формально, стараются быстрее свернуть свою деятельность, то это отрицательно сказывается на детализации элементов рисунка.

Среди психологических защит, выделенных по опроснику Р. Плутчика, с показателями творческой деятельности оказалось взаимосвязанным только реактивное образование, которое коррелиру-

ет с абстрактностью названия ($r = -0,404$ при $p \leq 0,05$) и сопротивлением замыканию ($r = -0,365$ при $p \leq 0,05$). Поскольку обе корреляционные связи отрицательные, мы можем сказать, что реактивное образование, являясь недостаточно зрелым защитным механизмом, негативно сказывается как на проявлении вербальной креативности, так и снижает оригинальность самого рисунка.

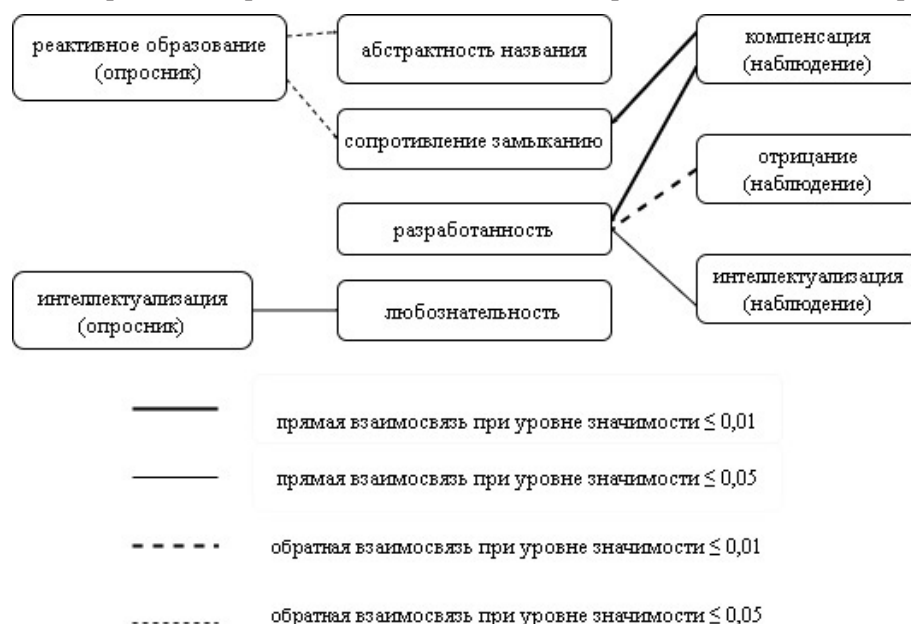


Рис. Корреляционная плеяда взаимосвязей защитных механизмов и характеристик творческой деятельности

Показатели самооценки творческих способностей практически не обнаружили значимых корреляций с защитными механизмами, за исключением любознательности, которая взаимосвязана с интеллектуализацией ($r = 0,341$ при $p \leq 0,05$). Среди шкал методики «Самооценка творческих способностей» (Е. Туник) любознательность расценивается как проявление интереса к деятельности, стремление к поиску новой информации, открытость новому опыту, поэтому вполне закономерно, что проявляющие ее люди чаще прибегают к своим когнитивным ресурсам при решении проблемных ситуаций.

Таким образом, опираясь на полученные результаты и возвращаясь к поставленной в начале данного исследования проблеме, можно прийти к следующим основным заключениям. Были обнаружены взаимосвязи между психологическими барьерами творческой деятельности и защитными механизмами. Выдвижение большого количества препятствий к творчеству сопровождается проявлением незрелых защит, что в целом не способствует продуктивности творческой деятельности. Представляют интерес взаимоисключающие линии реализации конструктивных и неконструктивных защитных механизмов, которые показывают альтернативы поведения испытуемых при выполнении творческого задания. Наиболее ярко это проявилось на примере отрицания, которое в составе одного из факторов противопоставляется более зрелому механизму компенсации, а в составе другого фактора — механизму замещения. Среди психологических защит с характеристиками творческой деятельности в наибольшей степени демонстрирует взаимосвязь механизм компенсации, который соотносится с уровнем оригинальности и детализированности изобразительной деятельности. Проявление психологических защит в ходе выполнения творческого задания в основном сказывается на таком показателе креативности, как разработанность, т. е. стремление к изобретательности и сложности изображений. В целом была выделена тенденция, что более зрелые защитные механизмы (компенсация и интеллектуализация) сопровождаются более высоким уровнем креативных характеристик, а более примитивные (отрицание и реактивное образование) — их снижением.

Проведенное исследование выполнено в русле современных тенденций изучения креативности, которая раскрывает ее взаимосвязи с личностными факторами – когнитивными, эмоциональными и поведенческими, что способствует расширению представлений об индивидуальных ресурсах, являющихся составляющей творческого потенциала. Полученные выводы могут быть полезны для понимания определенных закономерностей на пути к достижению более высоких результатов в творческой деятельности за счет осознанной работы с механизмами психологической защиты и препятствиями, которые возникают в этом виде деятельности. В качестве перспективных направлений данной работы можно наметить уточнение полученных закономерностей на более обширной выборке, а также на более широком арсенале творческих заданий.

Список источников

1. Симановский А. Э. Социальные механизмы формирования интеллектуальной творческой способности учащихся // Психологическая наука и образование. 2002. Т. 7, № 3. С. 76–82.
2. Guilford J. P. Intellectual Factors in Productive Thinking. Exploration in Creativity. N.Y., 1967. 96 p.
3. Torrance E. P. Guiding creative talent. Englewood Cliffs, W.J.: Prentice-Hall, 1964. 62 p.
4. Пономарев Я. А. Перспективы развития психологии творчества // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / под ред. Д. В. Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН, 2006. С. 145–276.
5. Богоявленская Д. Б. Культурно-исторический подход к проблематике творчества // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 3, № 3. С. 67–71.
6. Корнилова Т. В. Толерантность к неопределенности и интеллект как предпосылка креативности // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 3–13.
7. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д. В. Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН, 2011. 736 с.
8. Бурганова И. Ф. Психологические барьеры в интеллектуальном творчестве: автореф. ... дис. канд. психол. наук. Казань, 1999. 18 с.
9. Чернакова М. С. Психологические барьеры в творческой деятельности // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2010. № 4-1. С. 182–186.
10. Дворецкая М. А. Особенности формирования креативной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. № 10. С. 62–69.
11. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс: Универс, 1994. 480 с.
12. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2019. 400 с.
13. Жердева М. М. Особенности развития креативных способностей в старшем школьном возрасте // Ананьевские чтения, 2005: материалы научно-практ. конф. СПб., 2005. С. 462–464.
14. Alencar E. M. L. S. de, Fleith D. S. de, Martinez A. M. Obstacles to Personal Creativity between Brazilian and Mexican University Students: A Comparative Study // The Journal of Creative Behavior. 2003. Vol. 37, № 3. P. 179–192.
15. Гуськова Е. А. Психологические условия реализации творческого потенциала студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: автореф. ... дис. канд. психол. наук. Курск, 2006. 21 с.
16. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: учеб. пособие для вузов. М.: Академический Проект, 2003. 304 с.
17. Красилов Т. А. Взаимосвязь уровня креативности человека и его отношения к продуктам творческой деятельности // Психологическая наука и образование. 2005. Т. 3, № 3. С. 56–67.
18. Шумакова Н. Б. Творческий потенциал и его измерение в современных зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 4. С. 8–16.
19. Yuan F., Zhou J. Differential Effects of Expected External Evaluation on Different Parts of the Creative Idea Production Process and on Final Product Creativity // Creativity Research Journal. 2008. V. 20, № 4. P. 391–403.
20. Грановская Р. М., Крижанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб.: Изд-во ОМС, 1994. 192 с.
21. Богомолов А. М. Связь интенсивности психологической защиты личности с процессом самореализации // Психологическая наука и образование. 2004. № 2. С. 30–35.

22. Белов В. Г. Психологическая защита и ее роль в процессе формирования адаптационной системы человека // Ученые записки Санкт-Петербургского гос. ин-та психологии и социальной работы. 2009. № 1 (11). С. 7–12.
23. Поройков С. Ю. Философско-психологический подход к систематизации защит // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 2. С. 19–30.
24. Карлссон И. Креативность: личностный, нейробиологический и когнитивный аспекты // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. № 4. С. 122–131.
25. Пантилеев С. Р., Жилина Е. Ю. Методика диагностики защитных механизмов личности // Вестник Московского ун-та. Серия 14. Психология. 2009. № 1. С. 67–80.
26. Пилюгина Е. Р., Сулейманов Р. Ф. Методика измерения психологической защиты // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 2. С. 194–209.
27. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса: методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 1998. 170 с.
28. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 480 с.
29. Vaillant G. E. Ego mechanisms of defense: a guide for clinicians and researchers. Washington: American Psychiatric Pub, 1992. 306 p.
30. Ewalt J. R., Farnsworth D. L. Textbook of psychiatry. Pub. Literary Licensing, 2012. 388 p.
31. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты. М.: Талант, 1996. 144 с.

References

1. Simanovskiy A. E. Sotsial'nye mekhanizmy formirovaniya intellektual'noy tvorcheskoy sposobnosti uchashchikhsya [Social mechanisms for the formation of the intellectual creative ability of students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2002, vol. 7, no. 3, pp. 76–82 (in Russian).
2. Guilford J. P. *Intellectual Factors in Productive Thinking. Exploration in Creativity*. NY, 1967. 96 p.
3. Torrance E. P. *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, W.J.: Prentice-Hall, 1964. 62 p.
4. Ponomarev Ya. A. Perspektivy razvitiya psikhologii tvorchestva [Prospects for the development of the psychology of creativity]. *Psikhologiya tvorchestva: shkola Ya. A. Ponomareva*. Moscow, Psychology Institute RAN Publ., 2006. pp. 145–276 (in Russian).
5. Bogoyavlenskaya D. B. Kul'turno-istoricheskiy podkhod k problematike tvorchestva [A Cultural Historical Approach to the Range of Creativity Problems]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2007, vol. 3, no. 3, pp. 67–71 (in Russian).
6. Kornilova T. V. Tolerantnost' k neopredelennosti i intellekt kak predposylki kreativnosti [Tolerance for uncertainty and intelligence as the basis of creativity]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 2010, no. 5, pp. 3–12 (in Russian).
7. *Tvorchestvo: ot biologicheskikh osnovanii k sotsial'nym i kul'turnym fenomenam* [Creativity: from biological foundations to social and cultural phenomena]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2011. 736 p. (in Russian).
8. Burganova I. F. *Psikhologicheskiye bar'ery v intellektual'nom tvorchestve. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological barriers in the intellectual creativity. Abstract of thesis ... cand. of psychol. sci.]. Kazan, 1999. 18 p. (in Russian).
9. Chernakova M. S. Psikhologicheskiye bar'ery v tvorcheskoi deyatel'nosti [Psychological barriers in creative activity]. *Intellektual'nyi potentsial XXI veka: stupeni poznaniya*, 2010, no. 4-1, pp. 182–186 (in Russian).
10. Dvoret'skaya M. A. Osobennosti formirovaniya kreativnoy kompetentnosti studentov v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka [Features of the formation of creative competence of students in the process of learning a foreign language]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya – Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*, 2022, no. 10, pp. 62–69 (in Russian).
11. Rodzhers K. R. *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka* [A look at psychotherapy. The formation of man]. Moscow, Progress: Univers Publ., 1994. 480 p. (in Russian).
12. Maslou A. *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and personality]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2019. 400 p. (in Russian).

13. Zherdeva M. M. Osobennosti razvitiya kreativnykh sposobnostei v starshem shkol'nom vozraste [Features of the development of creative abilities in senior school age]. *Anan'evskie chteniya 2005: materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Ananiev readings 2005: Materials of scientific and practical conference]. Saint Petersburg, 2005. Pp. 462–464 (in Russian).
14. Alencar E. M. L. S. de, Fleith D. S. de, Martinez A. M. Obstacles to Personal Creativity between Brazilian and Mexican University Students: A Comparative Study. *The Journal of Creative Behavior*, 2003, vol. 37, no. 3, pp. 179–192.
15. Gus'kova E. A. *Psikhologicheskiye usloviya realizatsii tvorcheskogo potentsiala studentov v uchebno-vospitatel'nom protsesse vuza. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological conditions for the realization of the creative potential of students in the educational process of the university. Abstract of thesis ... cand. of psychol. sci.]. Kursk, 2006. 21 p. (in Russian).
16. Ermolaeva-Tomina L. B. *Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva: uchebnoe posobie dlya vuzov* [Psychology of artistic creativity: a textbook for universities]. Moscow, Akademicheskii Proyekt Publ., 2003. 304 p. (in Russian).
17. Krasilo T. A. Vzaimosvyaz' urovnya kreativnosti cheloveka i ego otnosheniya k produktam tvorcheskoi deyatel'nosti [The relation of person's creativity level and his or her attitude to creative activity products]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2005, vol. 3, no. 3, pp. 56–67 (in Russian).
18. Shumakova N. B. Tvorcheskii potentsial i ego izmereniye v sovremennykh zarubezhnykh issledovaniyakh [Creativity and its Assessment in Contemporary Foreign Studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021, vol. 10, no. 4, pp. 8–16 (in Russian).
19. Yuan F., Zhou J. Differential Effects of Expected External Evaluation on Different Parts of the Creative Idea Production Process and on Final Product Creativity. *Creativity Research Journal*, 2008, vol. 20, no. 4, pp. 391–403.
20. Granovskaya R. M., Krizhanskaya Yu. S. *Tvorchestvo i preodolenie stereotipov* [Creativity and overcoming stereotypes]. Saint Petersburg, Izdatel'stvo OMS Publ., 1994. 192 p. (in Russian).
21. Bogomolov A. M. Svyaz' intensivnosti psikhologicheskoy zashchity lichnosti s protsessom samorealizatsii [Relationship between the intensity of the psychological protection of the individual and the process of self-realization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2004, vol. 9, no. 2, pp. 30–35 (in Russian).
22. Belov V. G. Psikhologicheskaya zashchita i ee rol' v protsesse formirovaniya adaptatsionnoi sistemy cheloveka [Psychological defense and its role in the process of formation of the human adaptive system]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noi raboty – Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2009, no. 1 (11), pp. 7–12 (in Russian).
23. Poroykov S. Yu. Filosofsko-psikhologicheskii podkhod k sistematzatsii zashchit [Philosophical and psychological approach to the systematization of defenses]. *Novoye v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh*, 2016, no. 2, pp. 19–30 (in Russian).
24. Karlsson I. Kreativnost': lichnostnyi, neirobiologicheskii i kognitivnyi aspekty [Creativity: personal, neurobiological and cognitive aspects]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki Psychology – Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 2005, no. 4, pp. 122–131 (in Russian).
25. Pantilev S. R., Zhilina E. Yu. Metodika diagnostiki zashchitnykh mekhanizmov lichnosti [Method for diagnosing the defence mechanism of personality]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya – The Moscow University Herald. Series 14. Psychology*, 2009, no. 1, pp. 67–80 (in Russian).
26. Pilyugina E. R., Suleymanov R. F. Metodika izmereniya psikhologicheskoy zashchity [Method of Measuring Psychological Defense]. *Eksperimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology*, 2020, vol. 13, no. 2, pp. 194–209 (in Russian).
27. Tunik E. E. *Diagnostika kreativnosti. Test E. Torrensa: metodicheskoye rukovodstvo* [Diagnostics of Creativity E. Torrens Test: Methodological handbook]. Saint Petersburg, IMATON Publ., 1998. 170 p. (in Russian).
28. Mak-Vil'yams N. *Psikhoanaliticheskaya diagnostika: Ponimanie struktury lichnosti v klinicheskom protsesse* [Psychoanalytic Diagnosis: Understanding Personality Structure in the Clinical Process]. Moscow, Nezavisimaya firma «Klass» Publ., 2001. 480 p. (in Russian).
29. Vaillant G. E. *Ego mechanisms of defense: a guide for clinicians and researchers*. Washington, American Psychiatric Pub., 1992. 306 p.

30. Ewalt J. R., Farnsworth D. L. *Textbook of psychiatry*. Pub. Literary Licensing, 2012. 388 p.
31. Romanova E. S., Grebennikov L. R. *Mekhanizmy psikhologicheskoy zashchity* [Psychological defense mechanisms]. Moscow, Talant Publ., 1996. 144 p. (in Russian).

Информация об авторе

Митицина Е. А., кандидат психологических наук, доцент, Псковский государственный университет (пл. Ленина, 2, Псков, Россия, 180000).
E-mail: pskovprof@mail.ru

Information about the author

Mititsina E. A., Canddate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pskov State University (pl. Lenina, 2, Pskov, Russian Federation, 180000).
E-mail: pskovprof@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.02.2023; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 14.02.2023; accepted for publication 04.09.2023

Научная статья

УДК 159.923

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-187-194>

Отношение к болезни у юношей и девушек с различной гендерной идентичностью

Оксана Евгеньевна Ельникова¹, Ирина Геннадьевна Колосова²

^{1,2} Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, Елец, Россия

¹ eln-oksana@yandex.ru

² tais_i@mail.ru

Аннотация

Рассматривается вопрос о влиянии психологической характеристики «гендерная принадлежность» на отношение к болезни представителей современной молодежи. Представлены результаты диагностического исследования взаимосвязи гендерной идентичности и типов отношения к болезни. Дана характеристика понятию «болезнь» и анализ двум основным моделям возникновения и протекания болезни: биомедицинской и биопсихосоциальной. Проанализированы исследования особенностей реагирования на потерю здоровья носителей того или иного гендера. Отмечено, что гендерные особенности отношения к болезни могут стать важным фактором общего улучшения ситуации и в сфере здравоохранения, и в повседневной жизни носителей разных гендерных ролей, общего повышения уровня и качества жизни населения. Представленные данные позволяют заключить, что учет поведенческих реакций, индивидуально-типологических характеристик человека позволит избежать нарастания симптомов, порожденных самой стрессогенной ситуацией – болезнью. Полученные результаты доказывают, что модель поведения и индивидуальные реакции людей зачастую обусловлены гендерной принадлежностью, которая в современных реалиях не всегда совпадает с половой.

Ключевые слова: болезнь, отношение к болезни, гендер, гендерная идентичность

Для цитирования: Ельникова О. Е., Колосова И. Г. Отношение к болезни у юношей и девушек с различной гендерной идентичностью // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 187–194. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-187-194>

Original article

Attitude to the disease in boys and girls with different gender identities

Oksana E. Elnikova¹, Irina G. Kolosova²

^{1,2} Bunin Yelets State University, Yelets, Russian Federation

¹ eln-oksana@yandex.ru

² tais_i@mail.ru

Abstract

The question of the influence of the psychological characteristic gender identity on the attitude of representatives of modern youth to the disease is considered. The results of a diagnostic study of the relationship between gender identity and types of attitude to the disease are presented. The characteristic of the concept of “disease” is given, the analysis of two main models of the occurrence and course of the disease is given: biomedical and biopsychosocial. Studies of the peculiarities of responding to the loss of health of carriers of a particular gender are analyzed. It is noted that gender-specific attitudes to the disease can become an important factor in the overall improvement of the situation in the healthcare sector and in the daily life of carriers of different gender roles, the overall improvement of the level and quality of life of the population. The data presented in this article allow us to conclude that taking into account behavioral reactions, individual typological characteristics of a person will help to avoid an increase in symptoms

generated by the most stressful situation – the disease. The results obtained prove that the behavior model and individual reactions of people are often determined by gender, which in modern realities does not always coincide with gender.

Keywords: *illness, attitude to illness, gender, gender identity*

For citation: Elnikova O. E., Kolosova I. G. Attitude to the disease in boys and girls with different gender identities [Otnosheniye k bolezni u yunoshey i devushek s razlichnoy gendernoy identichnost'yu]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 187–194. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-187-194>

Актуальные тенденции развития общества таковы, что интерес к вопросам здоровьесбережения и здоровья формирования не угасает, а все более усиливается. Два года пандемии практически полностью изменили мировоззрение людей, даже те, кто не придавал значения вопросам здоровья, на текущий момент пересмотрели свои взгляды. Два года реальной угрозы не только здоровью, но и жизни не могли не сказаться на оценке значимости конструктивного отношения к болезни, вне зависимости от причин ее возникновения.

Рассуждая о значимости выработки эффективной модели отношения к болезни, необходимо остановиться и на самом понятии. «Болезнь» как термин, характеризующий потерю здоровья, чаще всего используется в медицинских отраслях научного знания. В современном мире медицина за алгоритм приняла две модели возникновения и протекания болезни: биомедицинскую и биопсихосоциальную.

Первая модель была впервые описана еще в XVII в., и с тех пор принимается как базовая при выявлении внешних факторов возникновения того или иного заболевания. Ее суть состоит из следующих основных составляющих:

- теория причины;
- система взаимосвязи трех объектов: «хозяин», «агент», «окружение»;
- возникновение болезни на клеточном уровне;
- теория механического характера.

Биомедицинская модель подразумевает, что тело человека – это «механизм», болезнь в данном случае – это выход из строя какой-либо «детали» данного «механизма» [1].

Как видно, данный тип модели не берет во внимание ни социальную сторону возникновения и протекания заболевания, ни психологическую, ни поведенческую. Согласно анализируемой модели, потеря здоровья изначально зависит от соматических факторов, вне зависимости от причины ее возникновения. Следовательно, процесс протекания болезни и ее лечения полностью зависит от профессионализма медицинского персонала, а не от заболевшего, что не всегда приводит к положительным результатам. Тем не менее данной модели не только придерживались многие годы, но и используют сейчас.

Вторая модель протекания болезни (биопсихосоциальная) берет свои корни в конце 1970-х гг. Данная модель базируется на теории, в основе которой лежит понимание, что любая болезнь – это часть целостной иерархии, состоящей как из элементарных частиц, так и из биосферы, в которой все элементы находятся в тесной взаимосвязи. При этом каждый из составляющих имеет личностную обусловленность, учитывает переживания личности и ее поведенческие характеристики. Стоит заметить, что в данной модели протекания болезни результат выздоровления зависит не только от компетентности медицинских работников, но и связан с личностными характеристиками самого больного и сопротивляемости его организма.

Биопсихосоциальная модель при характеристике состояния здоровья учитывает в первую очередь психологические факторы.

Реакция человека на известие о заболевании может быть очень разной: кто-то не придает должного внимания заболеванию, кто-то осознает всю важность диагноза и пытается всячески с этим

бороться, кто-то погружается в угнетенное состояние. Достаточно часто люди выбирают неконструктивные модели поведения. К примеру: либо «активное отбрасывание мысли о болезни», либо «уход от болезни в работу». Имея свой уникальный багаж знаний, жизненный опыт, каждый больной формирует свою собственную позицию по отношению к расстройствам, касающимся здоровья. Данный факт является определяющим в выстраивании отношения субъекта к болезни.

Проведенный ранее анализ исследований проблемы отношения человека к болезни позволяет утверждать, что разные авторы используют всевозможные термины, описывая такой психологический феномен, как реакцию на факт потери здоровья. А именно: «аутопластическая картина болезни» – А. Гольдшейдер, «внутренняя картина болезни» – Р. А. Лурия, «переживание болезни» – Е. А. Шевалев, В. В. Ковалев, «чувство болезни» – Е. К. Краснушкин, «реакция на болезнь» – Д. Д. Федотов, «реакция адаптации» – Е. А. Шевалев, О. В. Кербиков, «позиция к болезни» – Я. П. Фрумкин, Й. А. Мизрухин, Н. В. Иванов, «концепция болезни», «масштаб переживания болезни» – В. Н. Мясичев, С. С. Либих и другие [2–8].

В рамках данного исследования мы опираемся на биопсихосоциальную модель протекания болезни и реагирования на наличие тех или иных симптомов и поэтому считаем необходимым учет не только физиологических характеристик, но и психологических. В частности, обязательный учет гендерной принадлежности.

Изучение гендера – это междисциплинарная область, к которой можно подходить с разных позиций. В современной трактовке данную дефиницию в основном связывают с феминизмом и феминистскими теориями, что сужает понятие «гендер», который может быть описан и изучен с позиций разных наук: биологии, социологии, психологии, антропологии, политологии и т. д. Например, биологически ориентированные теории приписывают гендерные различия различным биологическим ролям, которые играют мужчины и женщины, в то время как социологические теории фокусируются на социально-структурных детерминантах развития и функционирования гендерных ролей. То есть социальное конструирование гендерных ролей на институциональном уровне является основным направлением данных теорий. В то время как исследование гендерных ролей на индивидуальном уровне является основным направлением психологических подходов.

История концепции гендера недолгая, в отличие от концепции, к примеру класса, идея гендера не уходит корнями в истоки социологии XIX в. В прошлом только слово «пол» использовалось для обозначения не только физических тел мужчин и женщин, но и для определения различных социальных ролей, которые играют мужчины и женщины. Однако позже выяснилось, что термина «пол» недостаточно для описания множества способов самовыражения людей, их поведения в культуре и социальной среде. Иными словами, термины «мужчина» и «женщина» стали сомнительными терминами и способами понимания различий для тех, кто хотел поговорить о том, как создаются культурные нормы или традиции и как формируются те или иные модели поведения. Ряд исследователей, в частности М. Rubin, на что указывает в своих исследованиях Р. Г. Петрова, пришли к выводу, что у мужчин и женщин разные роли и что эти роли не равны. Соответственно, понятие «гендер» было необходимо для описания того, как мужчины и женщины, являясь категориями, созданными обществом, должны себя вести и какая ценность придается каждому. При этом отмечалось, что значительную модель поведения всецело зависит от пола [9].

Понятие «гендер» было впервые использовано в 1940-х годах Дж. Мани в дискурсе, призванном узаконить смену пола, и оно начало использоваться в социальных науках с конца 1960-х гг., следовательно, с этого периода вопрос о гендере стал центральным в обсуждениях социальной жизни [9].

Таким образом, можно утверждать, что гендерная идентичность является одним из личных переживаний собственного пола. Что влечет за собой необходимость учета гендерной идентичности при анализе тех или иных моделей поведения человека.

И хотя сейчас очень активно обсуждаются как вопросы здоровьесбережения и здоровьесформирования, так и проблемы гендерной идентичности, тем не менее изучение особенностей реагирования на потерю здоровья носителей того или иного гендера не теряет своей значимости и актуальности.

Не стоит доказывать очевидный факт, что носители разных гендерных ролей, равно как и полов, демонстрируют совершенно иные модели поведения в абсолютно идентичных условиях. Вышесказанное относится и к моделям поведения в рамках здоровьесбережения. В качестве доказательства можно привести следующий пример. Согласно данным Всероссийского центра изучения общественного мнения, 90 % мужчин в возрасте от 30 до 40 лет на вопрос «Как вы думаете, вы здоровы?» ответили положительно. При этом 45 % участников опроса курят, а 62 % имеют низкую физическую активность. В то время как женщины, отвечая на аналогичный вопрос, учитывают данные аспекты при ответе и считают, что данные показатели негативно сказываются на здоровье.

Изучением данного вопроса занимался ряд авторов: И. Б. Назарова, Т. В. Рогачева, A. B. Diekman, A. N. Eagly, L. A. Cubbins, M. Szaflarski, S. Kreisler, H. Kreisler [10–14].

Тем не менее недавняя пандемия и учащающиеся вспышки различных заболеваний диктуют необходимость изучения вопроса о том, как тотальная потеря здоровья воздействует на женщин и мужчин.

На наш взгляд, важно учитывать гендерные особенности отношения мужчин и женщин к болезни, их психологическую специфику, не игнорировать значимые детали оценки ими своего состояния в ходе заболевания. Учет гендерных особенностей отношения к болезни может стать важным фактором общего улучшения ситуации и в сфере здравоохранения, и в повседневной жизни носителей разных гендерных ролей, общего повышения уровня и качества жизни населения.

Для достижения поставленной цели использовался следующий методический инструментарий: «МиФ» (Н. В. Дворянчиков), методика «Психологический пол» (Т. Л. Бессонова), Гиссенский опросник соматических жалоб, разработанный в Психосоматической клинике Университета в Гиссене (Германия) (в адаптации сотрудниками в Психоневрологическом институте им. В. М. Бехтерева); опросник «Тип отношения к болезни» (ТОБОЛ) Санкт-Петербургского Психоневрологического НИИ им. В. М. Бехтерева. Статистический анализ результатов проводился с использованием Т-критерия Вилкоксона. Количественная и качественная обработка данных производилась с использованием пакета программы SPSS-21.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина». В исследовании участвовали 100 человек. В выборке представлены представители молодежи обоих полов в равных долях. Средний возраст составил 21 ± 4 года.

Основной задачей первого этапа экспериментального исследования выступило определение гендерной идентичности участников исследования.

Данные, полученные в ходе диагностики, анализировались независимо от пола респондентов, что позволило определить степень выраженности феминности, маскулинности, андрогинности, а также определить субъективное отношение личности к своему уровню развития этих черт.

Диагностика гендерной идентичности дала следующие результаты:

Таблица 1

Степень выраженности феминности, маскулинности, андрогинности по методике «МиФ», %

Типы	Я-реальное	Я-идеальное	Я-рефлексивное	Тип сексуального предпочтения
Маскулинность	60	80	40	80
Феминность	20	20	20	20
Андрогинность	0	0	40	0

Количественное соотношение маскулинности-феминности позволила выявить методика «Психологический пол» (табл. 2).

Таблица 2

*Соотношение маскулинности-феминности по методике «Психологический пол»
(среднее значение и стандартное отклонение)*

Уровень маскулинности	Уровень феминности
15,6 ± 3,2	9 ± 1,7

Результаты, представленные в табл. 1, 2, указывают на то, что среди испытуемых преобладает маскулинный тип, независимо от пола участников исследования.

Полученные результаты позволили разделить выборку на две основные группы с учетом не половой, а гендерной принадлежности: на респондентов, имеющих выраженную маскулинность, и участников исследования, имеющих выраженную феминность.

Для получения первичной информации о состоянии здоровья испытуемых был проведен опросник соматических жалоб. Диагностика соматического состояния респондентов была необходима, так как использование методики ТОБОЛ подразумевает наличие опыта переживания того или иного заболевания. Использование Гиссенского опросника соматических жалоб позволило отсеять из числа респондентов юношей и девушек, не имеющих проблем со здоровьем. С сожалением констатируем, что таких выявлено менее одного процента участников исследования. Подавляющее большинство студентов имеют те или иные проблемы со здоровьем, что убедило в актуальности проведения данного исследования (табл. 3).

Таблица 3

Степень интенсивности физических недомоганий различного рода согласно Гиссенскому опроснику соматических жалоб (среднее значение и стандартное отклонение)

Шкалы				
истощение	сердечные жалобы	желудочные жалобы	различные боли	суммарная интенсивность жалоб
5,47 ± 1,3	6,58 ± 2,5	5,26 ± 1,6	6,26 ± 1,4	20,25 ± 8,3

Проведение методики ТОБОЛ показало, что среди испытуемых, участвующих в исследовании, диагностируется наличие пяти типов отношения к болезни: эргопатический (стенический), анозогнозический (эйфорический), тревожный (тревно-депрессивный и обсессивно-фобический), ипохондрический, неврастенический.

Согласно цели исследования, далее был проведен анализ типов отношения к болезни в группах с маскулинным и феминным типами гендерной идентичности (табл. 4).

Таблица 4

*Сравнительная характеристика типов отношения к болезни по методике ТОБОЛ
в группах с разными типами гендерной идентичности, %*

Тип отношения к болезни	Испытуемые с феминным типом гендерной идентичности	Испытуемые с маскулинным типом гендерной идентичности
Анозогнозический	4	46
Эргопатический	4	33
Ипохондрический	27	7
Тревожный	45	6
Неврастенический	20	8

Таким образом, видно, что у большинства представителей феминного типа ярко выражены следующие типы отношения к болезни: тревожный, неврастенический, ипохондрический.

Лица с маскулинным типом гендерной идентичности относятся к болезни преимущественно в соответствии с анозогнозическим и эргопатическим типами.

Сравнение выраженности показателей отношения к болезни у испытуемых маскулинного и феминного типа гендерной идентичности показало наличие ряда значимых различий (табл. 5).

Таблица 5

Значимые различия в выраженности показателей отношения к болезни у испытуемых с маскулинным и феминным типом гендерной идентичности

Показатели	Средние значения		Значение t-критерия	Вероятность ошибки	Уровень значимости
	маскулинность	феминность			
Анозогнозический	12,97	6,62	3,10	0,002	**
Эргопатический	21,64	17,64	3,27	0,001	**
Ипохондрический	8,27	12,16	2,91	0,004	**
Тревожный	10,49	14,59	3,52	0,0005	**
Неврастенический	9,54	12,25	2,28	0,02	*

* Отличия данных группы с маскулинным типом от данных группы с феминным типом с уровнем значимости $p \leq 0,05$,

** $p \leq 0,01$ (критерий Вилкоксона).

Как видно из табл. 5, статистический анализ выявил значимые различия в типах отношения к болезни у людей с различной гендерной идентичностью.

Таким образом, на основании полученных данных можно заключить, что респонденты, имеющие маскулинный тип, выбирают следующий тип реагирования на наличие у них тех или иных симптомов болезни: стараются не думать о наличии у них той или иной болезни, а также о возможных ее последствиях. Практически любые симптомы оцениваются как «несерьезные» и не нуждающиеся во внимании. Часть списывают симптомы болезни на «случайные колебания самочувствия». Как правило, представители данного типа отказываются от врачебного обследования, так как уверены, что разберутся с проблемой самостоятельно, используя собственные средства, либо в надежде, что все пройдет само собой. Им также присущ «уход от болезни в работу» и отказ от медицинского обследования; такие люди часто объясняют его загруженностью на работе и/или необходимостью продолжать работать, несмотря ни на что. Перечисленные характеристики соответствуют расшифровке таких типов отношения к болезни, как анозогнозический и эргопатический, согласно классификации типов, представленной в методике ТООЛ.

Для испытуемых с феминным типом характерна совсем иная модель поведения. Они, как правило, беспокойны и мнительны, боясь осложнений болезни и неэффективности лечения. Часто меняют лечащих врачей в надежде найти более эффективный способ лечения. Все перечисленные поведенческие реакции проходят на фоне угнетенного настроения и низкой психической активности. Постоянное сосредоточение на болезненных ощущениях провоцирует поиск все новых и новых симптомов. Перечисленные характеристики соответствуют расшифровке таких типов отношения к болезни, как тревожный и ипохондрический, согласно классификации типов, представленной в методике ТООЛ.

Как видно из представленного выше даже неполного описания моделей поведения, в ситуации отражения тех или иных симптомов болезни учет психологических характеристик личности при построении лечебного процесса болезни любой нозологии просто необходим. Учет поведенческих реакций, индивидуально-типологических характеристик человека позволит избежать нарастания симптомов, порожденных самой стрессогенной ситуацией – болезнью. Также полученные результаты доказывают, что модель поведения и индивидуальные реакции людей зачастую обусловлены гендерной принадлежностью, которая в современных реалиях не всегда совпадает с половой.

Безусловно, полученных данных недостаточно, чтобы делать масштабные выводы, тем не менее описанные выше результаты позволяют очередной раз задуматься о настоящей необходимости учета психологических факторов, оказывающих влияние как на протекание болезни, так и на построение каждым человеком собственной модели поведения здоровьесбережения.

Список источников

1. Никифоров Г. С. Психология здоровья: учебник. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
2. Ельникова О. Е. Отношение к здоровью как фактор, способствующий «больному» поведению // Психология образования в поликультурном пространстве. 2013. Т. 4 (№ 24). С. 42–48.
3. Ельникова О. Е. Особенности внутренней картины болезни у представителей разных групп здоровья // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/119-14678> (дата обращения: 12.01.2023).
4. Ельникова О. Е. Особенности влияния уровня интернальности на субъективное отражение состояния здоровья // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2015. № 5 (34). URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 16.01.2023).
5. Ельникова О. Е. Психологические и психофизиологические характеристики людей с разным уровнем здоровья // Вестник психофизиологии. 2015. № 3. С. 73–78.
6. Ельникова О. Е. Психологические и психофизиологические особенности субъективной реакции на болезнь. Елец: Елецкий гос. ун-т им. И. В. Бунина, 2016. 78 с.
7. Лурия Р. А. Внутренняя картина болезни и ятрогенные заболевания. 4-е изд. М.: Медицина, 1977. 112 с.
8. Николаева В. В. Влияние хронической болезни на психику: психологическое исследование. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 168 с.
9. Петрова Р. Г. Гендерология и феминология: учебник для вузов. 7-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2022. 207 с. URL: <https://urait.ru/bcode/497386> (дата обращения: 29.01.2023).
10. Назарова И. Б. Здоровье в представлении жителей России // Общественные науки и социум. 2009. № 2. С. 91–101.
11. Рогачева Т. В. Мужские и женские стереотипы отношения к здоровью в современной России // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. № 4. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 29.01.2023).
12. Diekmann A. B., Eagly A. N. Stereotypes as dynamic constructs // Personality and Social Psychology Bulletin. 2000. Vol. 26. P. 1171–1181.
13. Cubbins L. A., Szaflarski M. Family effects on self-reported health among Russian wives and husbands // Social Science and Medicine. 2001. Vol. 53. P. 1653–1666.
14. Kreisler S., Kreisler H. The psychological profile of the health-oriented individual // European J. of Personality. 1991. Vol. 5, № 1. P. 52–60.

References

1. Nikiforov G. S. *Psikhologiya zdorov'ya: uchebnik* [Psychology of health]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2006. 607 p. (in Russian).
2. El'nikova O. E. Otnosheniye k zdorov'yu kak faktor, sposobstvuyushchiy «bol'nomu» povedeniyu [Attitude to health as a factor contributing to “sick” behavior]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, 2013, vol. 4 (no. 24), pp. 42–48 (in Russian).
3. El'nikova O. E. Osobennosti vnutrenney kartiny bolezni u predstaviteley raznykh grupp zdorov'ya [Features of the internal picture of the disease in representatives of different health groups]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 5 (in Russian). URL: <http://www.science-education.ru/119-14678> (accessed 12 January 2023).
4. El'nikova O. E. Osobennosti vliyaniya urovnya internal'nosti na sub'ektivnoye otrazheniye sostoyaniya zdorov'ya [Features of the influence of the level of internality on the subjective reflection of the state of health]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii: elektronnyy nauchnyy zhurnal*, 2015, no. 5(34) (in Russian). URL: <http://mprj.ru> (accessed 16 January 2023).
5. El'nikova O. E. Psikhologicheskiye i psikhofiziologicheskiye kharakteristiki lyudey s raznym urovnem zdorov'ya [Psychological and psychophysiological characteristics of people with different levels of health]. *Vestnik psikhofiziologii*, 2015, no. 3, pp. 73–78 (in Russian).

6. El'nikova O. E. *Psikhologicheskiye i psikhofiziologicheskiye osobennosti sub'ektivnoy reaktsii na bolezni'* [Psychological and psychophysiological features of the subjective reaction to the disease]. Yelets, Bunin Yelets State University Publ., 2016. 78 p. (in Russian).
7. Luriya R. A. *Vnutrennyaya kartina bolezni i yatrogennye zabolevaniya* [Internal picture of the disease and iatrogenic diseases]. Moscow, Meditsina Publ., 1977. 112 p. (in Russian).
8. Nikolayeva V. V. *Vliyaniye khronicheskoy bolezni na psikhiku: psikhologicheskoye issledovaniye* [The impact of chronic illness on the psyche: a psychological study]. Moscow, Moscow university Publ., 1987. 168 p. (in Russian).
9. Petrova R. G. *Genderologiya i feminologiya: uchebnik dlya vuzov* [Genderology and feminology]. Moscow, Yurayt Publ., 2022. 207 p. (in Russian). URL: <https://urait.ru/bcode/497386> (accessed 29 January 2023).
10. Nazarova I. B. *Zdorov'ye v predstavlenii zhiteley Rossii* [Health in the view of Russian residents and feminology]. *Obshchestvennye nauki i sotsium*, 2009, no. 2, pp. 91–101 (in Russian).
11. Rogacheva T. V. *Muzhskie i zhenskie stereotipy otnosheniya k zdorov'yu v sovremennoj Rossii* [Male and female stereotypes of attitudes to health in modern Russia]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii: elektronnyy nauchnyy zhurnal*, 2010, no. 4 (in Russian). URL: <http://medpsy.ru> (accessed 29 January 2023).
12. Diekmann A. B., Eagly A. N. Stereotypes as dynamic constructs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2000, vol. 26, pp. 1171–1181.
13. Cubbins L. A., Szaflarski M. Family effects on self-reported health among Russian wives and husbands. *Social Science and Medicine*, 2001, vol. 53, pp. 1653–1666.
14. Kreisler S., Kreisler H. The psychological profile of the health-oriented individual. *European J. of Personality*, 1991, vol. 5, no. 1, pp. 52–60.

Информация об авторах

Ельникова О. Е., кандидат психологических наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина (ул. Коммунаров, 28.1, Елец, Россия, 399770).
E-mail: eln-oksana@yandex.ru

Колосова И. Г., кандидат психологических наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина (ул. Коммунаров, 28.1, Елец, Россия, 399770).
E-mail: tais_i@mail.ru

Information about the authors

Elnikova O. E., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Bunin Yelets State University (ul. Kommunarov, 28.1, Yelets, Russian Federation, 399770).
E-mail: eln-oksana@yandex.ru

Kolosova I. G., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Bunin Yelets State University (ul. Kommunarov, 28.1, Yelets, Russian Federation, 399770).
E-mail: tais_i@mail.ru

Статья поступила в редакцию 30.01.2023; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 30.01.2023; accepted for publication 04.09.2023



Издательство  ТГПУ