

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 4 (50) 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 4 (50) 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, 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:

пр. Комсомольский, 75, оф. 319, Томск, Россия, 634041.
Тел. 8 (3822) 52-06-17, тел./факс 8 (3822) 31-14-64. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru
Отпечатано: ПК «Скорость Цвета»,
пр-т Ленина, 30/2, Томск, Россия, 634050. E-mail: voc2006@mail.ru

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

Подписано в печать: 31.07.2023. Дата выхода в свет: 4.09.2023. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.
Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 23,7. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1260/н.

Выпускающий редактор: Ю. Ю. Афанасьева. Технический редактор: А. И. Альшеева.
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 4 (50) 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, 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. 319, Tomsk, Russia, 634041.

Tel. +7 (3822) 52-06-17, tel./fax +7 (3822) 31-14-64. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Printed by: "Skorost' Tsveta",

Lenina avenue, 30/2, Tomsk, Russia, 634050. E-mail: voc2006@mail.ru

Certificate of registration of mass media

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

Approved for printing: 31.07.2023. Publication date: 4.09.2023. Format: 60×90/8. Paper: offset

Printing: screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1260/н.

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

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СРЕДНЕМ И ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Ануфриева Т. Н. Компонентный состав гибких навыков современного инженера	7
Демидова О. М., Поздеева С. И. К проблеме ассимиляции термина «academic skills» в российской педагогической науке	17
Матюгина Э. Г., Ефремова-Шершукова Н. А. Компетентностная преемственность метапредметности образовательных программ среднего общего и высшего педагогического образования.	24

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

Захарова Л. М., Андрианова Е. И., Заббарова М. Г. Идеи народной педагогики в области здорового образа жизни в профессиональной подготовке педагогов дошкольного и начального образования	36
Россинская А. Н., Климова Т. А. Киноклуб родителей подростков: практики обсуждения	45
Шишлянникова Н. П. Значение музыки в формировании художественной картины мира и духовного мира личности	60
Фань Чушу, Азбель А. А., Илюшин Л. С. Ценностные тексты в пространстве школы. Как школы Китая развивают стремление к «Китайской мечте»	68
Поздеева С. И., Дроздецкая И. А. Концепция благополучного и безопасного детства: сущность, проблемы, рекомендации для родителей	80

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗЕ

Французская Е. О. Особенности реализации дополнительных профессиональных программ гибридного формата в контексте развития профессионализма педагога	87
Куликов С. Б. Особенности реализации дистанционной формы обучения в университетах Китая	96
Овсянникова Ю. Н. Роль и инструменты тьютора в научно-исследовательской работе обучающихся вузов	104
Дмитриев С. Г., Попов Г. Н. Особенности организации обучения будущих педагогов средствами смешанного обучения (на примере курса «Физическая культура»)	112

ПСИХОЛОГИЯ

Серафимович И. В. Ресурсность и особенности структурно-уровневой организации профессионального педагогического мышления	120
Пахальян В. Э. Истоки трудностей в работе практического психолога образования и пути их преодоления.	131
Ледовская Т. В., Морозов А. С., Сольинин Н. Э. Диалоговый тренажер как средство формирующего оценивания	141
Гилемханова Э. Н. Типы субъектной рискогенности учащихся в контексте их психологической устойчивости к социокультурным рискам образовательной среды	153
Буравлева Н. А., Каракулова О. В., Понарина С. В. Ценности, смысложизненные ориентации и удовлетворенность жизнью родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.	162
Филиппова С. А. Социальный портрет психологического благополучия студенческой молодежи	170
Ланских М. В., Гут Ю. Н., Доронина Н. Н. Мотивация профессиональной деятельности сотрудников предприятий с разным стажем работы	179

CONTENTS

COMPETENCE-BASED APPROACH IN SECONDARY AND HIGHER EDUCATION

Anufriyeva T. N. The component composition of the modern engineer's soft skills	7
Demidova O. M., Pozdeeva S. I. "Academic skills": to the problem of concept assimilation in Russian pedagogical science	17
Matyugina E. G., Efremova-Shershukova N. A. Competence-Based Continuity of Meta-Subject Educational Programs of Secondary General and Higher Pedagogical Education	24

EDUCATIONAL ISSUES

Zakharova L. M., Andrianova E. I., Zabbarova M. G. Ideas of folk pedagogy in the field of a healthy lifestyle in the professional training of teachers of preschool and primary education.	36
Rossinskaya A. N., Klimova T. A. Discussion practices in teen parents' film club	45
Shishlyannikova N. P. Meaning of music in forming of artistic picture of the world and spiritual world of person	60
Fan Chushu, Azbel A. A., Ilyushin L. S. Value texts in the school space. How Chinese schools develop the pursuit of the "Chinese Dream"	68
Pozdeeva S. I., Drozdetskaya I. A. The concept of a prosperous and safe childhood: the essence, problems, recommendations for parents	80

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AT THE UNIVERSITY

Frantsuzskaya E. O. Peculiarities of implementing additional professional training programs of hybrid format in the context of teacher professionalism development	87
Kulikov S. B. Features of the implementation of distance education at universities in China	96
Ovsyannikova Yu. N. The role and tools of the tutor in the research work of students of universities	104
Dmitriyev S. G., Popov G. N. Features of the organization of training of future teachers by means of blended learning (on the example of the course "Physical Education")	112

PSYCHOLOGY

Serafimovich I. V. Potential and peculiarities of structural-level organization of professional pedagogical thinking	120
Pakhalyan V. E. The origins of difficulties in the work of a practical educational psychologist and ways to overcome them	131
Ledovskaya T. V., Morozov A. S., Solynin N. E. Interactive simulator as a means of formative assessment	141
Gilemkanova E. N. Types of subjective riskogenicity of students in the context of psychological resilience to the sociocultural risks of the educational environment	153
Buravleva N. A., Karakulova O. V., Ponarina S. V. Values, life orientations and life satisfaction of parents raising children with disabilities.	162
Filippova S. A. Social portrait of the psychological well-being of student youth	170
Lanskikh M. V., Gut Yu. N., Doronina N. N. Motivation of professional activity of employees of enterprises with different work experience	179

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СРЕДНЕМ И ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Научная статья

УДК 378.622.147.091.33-027.22:005.336.5

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-7-16>

Компонентный состав гибких навыков современного инженера

Татьяна Николаевна Ануфриева

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
Томск, Россия, gtn@tpu.ru*

Аннотация

Проведен анализ научных исследований, а также опрос учащихся, выпускников технического вуза с целью уточнения и актуализации списка гибких навыков, востребованных на рынке интеллектуального труда в области инженерных профессий. Результаты анализа позволили выстроить условную иерархию приоритетности гибких навыков для инженеров на сегодняшний день. Полученные данные составили основу для обновления компетентностной модели выпускника технического вуза. А итоги опроса помогли представить линейно приоритетность гибких навыков для представителей инженерных специальностей. Была разработана матрица соотношения универсальных компетенций и гибких навыков, что наглядно подтверждает корреляцию данных явлений и на теоретическом уровне доказывает необходимость включения (и развития) гибких навыков в программы обучения в университете.

Ключевые слова: инженерное образование, гибкие навыки, профессиональная компетентность инженера, технический вуз, ФГОС ВО+++

Для цитирования: Ануфриева Т. Н. Компонентный состав гибких навыков современного инженера // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 7–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-7-16>

COMPETENCE-BASED APPROACH IN SECONDARY AND HIGHER EDUCATION

Original article

The component composition of the modern engineer's soft skills

Tatyana N. Anufriyeva

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation, gtn@tpu.ru

Abstract

The concept of professional competence as well as the elements included in it were considered which made it possible to develop a visualization called «Components of professional competence». The roles

and functions of an engineer in modern society were outlined and this served as the basis for the statement about the need to develop soft skills for successful professional activity in engineering environment. An analysis of scientific research, as well as a survey of students and graduates of technical university was conducted in order to clarify and update the list of soft skills demanded in the intellectual labor market in the field of engineering professions. The results of the analysis allowed to build a conditional hierarchy of the priority of soft skills for engineers today. The obtained data formed the basis for updating the competency model of an engineer (technical university graduate). The results of the survey made it possible to present a linear prioritization of soft skills for representatives of engineering specialties. The developed matrix of correlation between universal competences and soft skills clearly confirms the correlation of these phenomena and, as a consequence, proves the necessity of including (and developing) soft skills in university education programs at the theoretical level.

Keywords: *engineering education, soft skills, professional competence of an engineer, technical university, FSES HE+++*

For citation: Anufriyeva T. N. The component composition of the modern engineer's soft skills [Komponentnyy sostav gibkikh navykov sovremennogo inzhenera]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 7–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-7-16>

На современном этапе развития инженерное образование во всем мире и в России в частности переживает непростой период, что в первую очередь обусловлено динамикой изменений на рынке труда и относительной инертностью университетов с точки зрения их способности оперативно обновлять содержание образовательных программ и осваивать новые образовательные технологии. Большая часть вузов в процессе подготовки специалистов продолжает использовать программы, разработанные 10 лет назад, и применять традиционный арсенал средств и методов обучения. Новое и неопробованное – это всегда дополнительная работа для вуза и преподавателей при отсутствии стопроцентной гарантии существенного результата.

Основное противоречие состоит в том, что рынок труда нестатичен, требования к специалистам меняются очень быстро, а готовность университетов соответствовать запросам работодателей не выходит на уровень запроса. Список компетенций, которые работодатели ожидают от выпускников вуза, постоянно увеличивается, потому как готовность инженера выполнять свои функции рассматривается сегодня не только через призму владения профессиональными знаниями, но и через оценку его надпрофессиональных навыков, которые в научной литературе обозначаются как гибкие навыки. Несмотря на достаточно высокую популярность этого термина (гибкие навыки, или softskills), открытыми остаются вопросы: что входит в понятие «гибкий навык»? возможно ли его формирование и развитие в рамках классической подготовки в университете?

Цель данной работы – установить перечень гибких навыков, востребованных для профессии инженера, а также определить место и функции этих навыков в рамках компетентностной модели выпускника технического вуза.

Объектом теоретического анализа выступили научные публикации и статьи, предметом исследования которых были гибкие навыки, востребованные среди представителей инженерных специальностей, а также нормативные документы, регламентирующие учебный процесс в университетах (ФГОС ВО+++). Также использовались методы анализа и обобщения теоретических и эмпирических исследований по данной теме, проводилось собственное исследование в виде опроса учащихся и выпускников.

Рассмотрим теоретическую основу понятия «профессиональная компетентность». Под профессиональной компетентностью принято понимать интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалистов, отражающую уровень знаний, умений и навыков, а также опыт, достаточный для осуществления определенного рода деятельности, которая связана с принятием решений [1, с. 19].

Таким образом, профессиональная компетентность специалиста имеет три ключевые составляющие: 1) профессиональные знания, умения, навыки; 2) профессионально значимые личностные качества; 3) опыт профессиональной деятельности [2, с. 222].

Однако очевидным фактом является то, что паспорт компетенций современного специалиста, независимо от его сферы деятельности, включает в себя не только компетенции профессионального характера, но умения и навыки, не относящиеся напрямую к профессиональной деятельности, которые при интеграции с профессионально значимыми личностными качествами играют большую роль. Эти навыки называют гибкими.

Представим состав профессиональной компетентности в виде схемы, где зоной данного исследования станут выделенные отдельным блоком гибкие навыки и их компоненты (рис. 1).

Для создания модели «Профессиональная компетентность инженера» (с учетом гибких навыков) возьмем за основу представленную схему и рассмотрим наполнения блока «гибкие навыки», исходя из компетенций профессии «инженер». Для этого обратимся к самому понятию «инженер».

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «инженер» определяется как «специалист с высшим техническим образованием» [3]. Для того чтобы определить, какие гибкие навыки нужны инженеру, необходимо иметь представление, из чего складывается его деятельность. Инженеры выполняют работу в самых разных сферах деятельности и создают все, начиная от предметов первой необходимости и заканчивая сложнейшими техническими творениями. Представителями данной профессии являются технологи, конструкторы, программисты, экономисты и т. д.

Инженер – это профессия из разряда «человек–техника», которая предполагает не только оптимизацию и усовершенствование имеющихся разработок и технологий, но создание и внедрение новых проектов. Инженер – это изобретатель, конструктор и реализатор идей. В роли изобретателя инженер должен увидеть проблему и предложить новые решения, что предполагает способность



Рис. 1. Состав профессиональной компетентности

мыслить нестандартно, генерировать новые идеи, находить пути решения, уметь анализировать и оценивать информацию. Это требует, на наш взгляд, креативности и критического мышления.

В роли конструктора инженер занимается разработкой, проектированием нового продукта, а в роли реализатора внедряет свои разработки в жизнь, то есть создает и внедряет готовый продукт. Данные функции сопровождаются едиными требованиями к их осуществлению, так как ключевыми моментами являются разработка теоретической базы, а затем – практическая реализация.

Помимо вышеуказанных навыков, в фокус внимания попадают навыки социального плана, так как инженер – это командный игрок. Для достижения результатов инженеру важно уметь выстраивать эффективное общение, сотрудничать с другими людьми, осуществлять коммуникацию на иностранном языке в случае, если проект имеет статус международного и т. д.

Стоит отметить, что создание нового требует много усилий и знаний, которые стремительно устаревают, а это означает, что инженер должен, во-первых, демонстрировать самоконтроль и организованность, во-вторых, быть готовым к непрерывному обучению и саморазвитию. Более того, работа инженера сопряжена с решением возникающих проблем, а значит, для достижения цели необходимо уметь справляться со сложными ситуациями (решение сложных задач), быть целеустремленным и стрессоустойчивым. Помимо этого необходимо развивать такие общие для всех профессий навыки, как адаптивность, тайм-менеджмент, селф-менеджмент, эмоциональный интеллект.

Чтобы определить список востребованных гибких навыков, которые соответствуют профессии «инженер», мы обратились к зарубежным и отечественным работам, предметом которых стало изучение гибких навыков для инженеров. Выборка работ осуществлялась по следующим критериям:

- 1) работа содержит перечень гибких навыков для профессии «инженер»;
- 2) в статье есть результаты, которые получены авторами в ходе ознакомления и анализа множества исследований;
- 3) результаты работы получены в результате контент-анализа работ коллег по данной тематике;
- 4) авторы представляют значительный массив данных, полученных в результате анкетирования, опроса и интервью респондентов в сфере инженерии: работодатели, представители профессии (инженеры), студенты технических вузов.

Таким образом, работы, на которые мы опираемся, представляют собой достаточно обширные научные исследования по выявлению перечня гибких навыков для инженеров. Представим результаты анализа в виде групп гибких навыков, которые способны оказать в той или иной степени положительное влияние на успешность профессиональной деятельности инженера:

1. Опираясь на исследования, проводившиеся в течение 20 лет, исследователи во главе с J. Rócsóvá сравнили комбинации из 10 навыков, востребованных на рынке труда в разные промежутки времени. Итогом проделанной работы стал следующий список навыков: критическое мышление, решение проблем, креативность, коммуникативные навыки, сотрудничество [4, с. 2].

2. Обширная работа была проведена группой американских ученых из разных университетов под руководством M. Hirudayaraj. Они провели опрос работодателей в сфере инженерных профессий. Ключевым запросом стал список гибких навыков, важных для профессии инженера. Наиболее значительными для инженера начального уровня были названы следующие навыки: надежность, работа в команде, ответственность, самомотивация, позитивное отношение [5, с. 641].

3. Группа ученых (Zaharim A. и его команда) описывают эксперимент, который был нацелен на определение перечня навыков, способствующих трудоустройству выпускников инженерных специальностей. Исследование сосредоточено на технических и гибких (нетехнических) навыках в инженерной дисциплине. Особое внимание уделяется данным, которые были получены относительно уровня требований к гибким навыкам. Было использовано 50 признаков для изучения необходимых навыков трудоустройства, которые ценятся работодателями при приеме на работу выпускников инженерных специальностей. Эти 50 признаков сгруппированы в 10 навыков, 5 из которых являются

гибкими, а именно: коммуникативные навыки, работа в команде, непрерывное образование, решение проблем, навыки принятия решений [6, с. 523].

4. D. A. Hening, D. A. Koopse провели исследование среди студентов технического вуза. Участниками опроса стали студенты таких направлений подготовки, как «компьютерные науки», «промышленная и системная инженерия», «машиностроение», «химическая инженерия», «информационные и телекоммуникационные системы». Результатом стал перечень гибких навыков, выделенных обучающимися как основные для профессии «инженер»: коммуникативные, лидерские/организаторские, управления эффективностью, межличностного общения, управления собой, работы в команде, принятия решений, решения проблем [7, с. 858].

5. Целью работы авторов [8, с. 1509] стало структурирование основных гибких навыков, которые влияют на возможность трудоустройства в инженерной сфере. Систематизированный обзор 2 638 статей по гуманитарному и инженерному образованию показал, что наиболее важные гибкие навыки для трудоустройства инженеров можно разделить на шесть основных групп: решение проблем и критическое мышление, коммуникация, работа в команде, этическая перспектива, эмоциональный интеллект и творческое мышление.

6. Интересной является работа немецких ученых (F. Hecklaua, M. Galeitzkea, S. Flachsa, H. Kohlb). Они отмечают, что в связи с вызовами в области знаний и компетенций, связанными с новыми технологиями и процессами, увеличивается количество рабочих мест с высоким уровнем сложности. Это ведет к необходимости квалифицировать сотрудников для соответствия требованиям, предъявляемым на рабочих местах с более сложными процессами. Авторы предлагают стратегический подход к квалификации сотрудников. Результатом их работы является модель компетенций, которая представлена набором обобщенных компетенций по категориям: технические, методологические, социальные и личные компетенции. Среди них мы находим: креативность, решение проблем, принятие решений, аналитические навыки, навыки общения, умение работать в команде, лидерские качества, мотивация к обучению [9, с. 4].

7. Целью исследования российских ученых (А. П. Исаев, Л. В. Плотников) стало определение перечня гибких навыков инженерного персонала в различных областях деятельности, востребованных у работодателей. Авторы приводят список актуальных для инженерного персонала навыков: способность адаптироваться, способность к взаимодействию и командной работе, гибкость и креативность мышления, открытость новому, саморазвитие и самообучение, организованность и ответственность, саморегуляция и самоконтроль, активность в стремлении к достижениям [10, с. 68].

8. Группа российских ученых (Н. А. Вагапова, Л. В. Долomanюк, Г. В. Вагапов) провела анкетирование, в котором приняли участие 73 инженера различных энергетических компаний. В их задачу входило ранжирование 24 гибких навыков в зависимости от их важности в деятельности инженера. В результате был определен список значимых гибких навыков согласно их важности, среди них: коммуникация, самоуправление, работа в команде, креативность, стремление к достижениям, лидерство, высокая мотивация [11, с. 139].

9. Мы считаем, что особый интерес представляет модель компетенций SWECOM (Software Engineering Competency Model), разработанная IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers) для инженера. Примечательно, что элементы модели представлены не только профессиональными атрибутами, но и характеристиками, которые определяются/распознаются как гибкие навыки (когнитивные навыки и поведенческие атрибуты и навыки), что и является основным ее преимуществом по сравнению с типичными матрицами компетенций, главный недостаток которых заключается в том, что они сосредоточены лишь на перечне предметных знаний и технических навыков.

Когнитивные навыки актуальны во всех областях деятельности SWECOM и состоят из навыков логического мышления, аналитических навыков, навыков решения проблем, инновационных навыков. Среди поведенческих атрибутов и навыков SWECOM значимыми являются навыки обще-

ния, работы в команде, лидерства и другие. Предполагается, что SWECOM может быть использована любой компанией (в сфере инженерии) как основа для составления собственной модели компетенций.

Первичный анализ публикаций позволяет констатировать факт о вариативности мнений относительно списка гибких навыков для инженеров. Для дальнейшей работы полученные данные были систематизированы и сгруппированы по направлениям. Результатом стали следующие категории: навыки социального назначения; навыки, направленные на достижение результата; навыки, способствующие осуществлению профессиональной деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Группы гибких навыков, их характеристики и компоненты

Наименование группы гибких навыков	Общая характеристика групп гибких навыков	Компоненты группы (гибкие навыки)
Навыки социального назначения	Связаны с эффективным использованием коммуникации и построением рабочих отношений для достижения результата в рабочей группе. Она включает в себя способность понимать других и строить отношения, понимать свои и чужие ценности, цели, ожидания и эмоции и делать выбор с учетом потребностей других и явных/неявных социальных правил	Работа в команде Лидерство Коммуникация Эмоциональный интеллект Межкультурные и языковые навыки
Навыки, направленные на достижение результата	Ориентированы на результат, стремление к постоянному развитию и совершенствованию. Связаны со способностью превращать идеи в действия. Суть данной группы навыков заключается в склонности к действиям, направленным на выполнение задач	Решение проблем Креативность Критическое мышление Принятие решений Непрерывное образование Стремление к достижениям
Навыки, способствующие осуществлению профессиональной деятельности	Связаны с развитием личного понимания целей, взятием под контроль факторов, влияющих на решения и действия на рабочем месте и в карьере	Самомотивация Самоконтроль Ответственность Организованность Гибкость Адаптируемость

Следующим этапом стало выделение основного набора гибких навыков, необходимых для представителей профессии «инженер». Для реализации данной задачи был проведен сбор данных с помощью опроса. Респондентами выступили работающие студенты старших курсов, магистранты и аспиранты Томского политехнического университета. Контингент респондентов можно считать инженерами начального уровня. Число участников анкетирования составило 78 человек. Респондентам был предложен список гибких навыков с описанием. В задачу входило ранжирование предложенного списка гибких навыков в порядке их важности – от самых важных до менее значимых. Запрос звучал следующим образом: «Распределите в порядке важности (от самого важного до менее значимого) список гибких навыков, основываясь на личном профессиональном опыте инженера».

В результате лидирующую позицию занимают навыки социального назначения: работа в команде, коммуникация, лидерство; затем следуют навыки, направленные на достижение результата: решение проблем, креативность, критическое мышление, принятие решений, непрерывное образование, стремление к достижениям; замыкают список навыки, способствующие осуществлению профессиональной деятельности: самомотивация, самоконтроль (рис. 2).



Рис. 2. Значимость гибких навыков для инженеров

Согласно проведенному опросу приоритетный список гибких навыков в инженерной области выглядит так (по нисходящей):

- 1) работа в команде – 100 %;
- 2) коммуникация – 78 %;
- 3) решение проблем – 67 %;
- 4) креативность – 56 %;
- 5) критическое мышление – 45 %;
- 6) лидерство – 45 %;
- 7) принятие решений – 34 %;
- 8) самомотивация – 23 %;
- 9) непрерывное образование – 23 %;
- 10) самоконтроль – 23 %;
- 11) стремление к достижениям – 23 %.

Добавим гибкие навыки, актуальные для профессии инженера, в ранее разработанную схему «Компоненты профессиональной компетентности». Таким образом, модель профессиональной компетентности инженера с фокусом на гибкие навыки будет выглядеть следующим образом (рис. 3).

Возникает закономерный вопрос о том, присутствуют ли данные гибкие навыки в компетентностной модели выпускника технического вуза? Обратимся к программам инженерных направлений подготовки, которые реализуются в рамках образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО 3++). Основой реализации компетентностного подхода в области высшего образования является его ориентация на практический результат, который отвечает запросам и потребностям социума и, как следствие, запросам рынка труда. Следовательно, требования работодателей относительно не только профессиональных, но и надпрофессиональных (гибких) навыков в рамках той или иной профессии отражены во ФГОС.

В ФГОС ВО 3++ по инженерным направлениям подготовки отсутствует понятие «гибкие навыки», однако фигурирует перечень универсальных компетенций, которые частично коррелируются со списком гибких навыков, выявленных ранее. Среди них: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие, безопасность жизнедеятельности. Примем перечень универсальных компетенций за основу и сопоставим его с набором гибких навыков, полученным в результате нашего анализа (табл. 2).

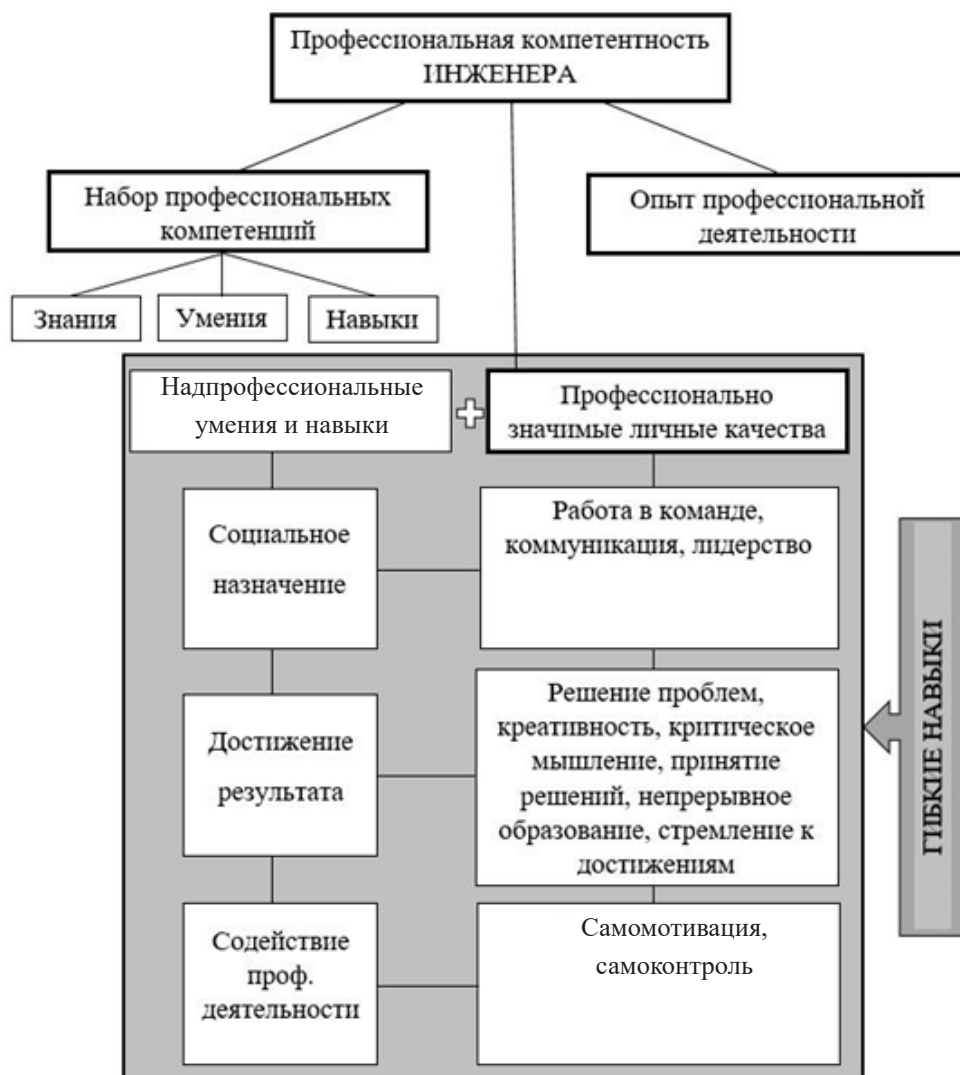


Рис. 3. Модель профессиональной компетентности инженера

Таблица 2

Матрица соотношения универсальных компетенций и гибких навыков

ФГОС ВОЗ++ (универсальные компетенции)	Анализ научной литературы (гибкие навыки)
Системное и критическое мышление	Критическое мышление
Разработка и реализация проектов (способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений)	Решение проблем Креативность Принятие решений Стремление к достижениям
Работа в команде и лидерство	Работа в команде и лидерство
Коммуникация	Коммуникация
Межкультурное взаимодействие	
Самоорганизация и саморазвитие (способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни)	Самомотивация Непрерывное образование Самоконтроль
Безопасность жизнедеятельности	

В результате мы наблюдаем полное совпадение по следующим показателям: системное и критическое мышление (критическое мышление невозможно без системного), работа в команде и лидерство, коммуникация. Разработка и реализация проектов сопряжены с решением проблем, креативностью, принятием решений и стремлением к достижениям. Самоорганизация и саморазвитие предполагают самомотивацию, непрерывное образование и самоконтроль. Межкультурная коммуникация и безопасность жизнедеятельности не были включены в перечень гибких навыков.

По результатам исследования делается вывод, что актуальность развития гибких навыков в рамках подготовки инженеров нового поколения очевидна. Чтобы образовательные программы университетов в большей степени соответствовали запросам современного работодателя, необходимо раскрыть компонентный состав гибких навыков и определить пул образовательных технологий и дидактических средств, которые были бы включены в работу преподавателей в процессе реализации учебных курсов. Визуализация модели профессиональной компетентности инженера позволяет оценить уровень необходимости корректировки педагогических условий и инструментов, которые используются для разработки учебных материалов и практик в настоящее время.

Список источников

1. Мижериков Р. А., Ермоленко М. Н. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2 кн. / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брянского гос. ун-та, 2003. 174 с.
2. Савченко Е. В., Завьялова О. С. Структура профессиональной компетентности инженера // *Modern Science*. 2019. № 6-1. С. 222–226.
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Л. И. Скворцова. 28-е изд., перераб. М.: Мир и образование, 2014. 1376 с.
4. Pócsová J., Bednarova D., Bogdanovska G., Mojzisova A. Implementation of agile methodologies in an engineering course // *Education Sciences*. 2020. Vol. 1, № 11. doi: 10.3390/educsci10110333
5. Hirudayaraj M., Baker R., Baker F., Eastman M. Soft skills for entry-level engineers: What employers want // *Education Sciences*. 2021. Vol. 11, № 10. doi: 10.3390/educsci11100629
6. Zaharim A., Ahmad I., Yusoff Y. M., Omaret M. Z., Basri H. Evaluating the soft skills performed by applicants of Malaysian engineers // *Procedia-social and behavioral sciences*. 2012. Vol. 60. P. 522–528. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.417
7. Hening D. A., Koonce D. A. Important soft skills for engineers to succeed in a work environment // *International Conference on Industrial Engineering and Operations Management*. 2015. P. 852–861.
8. de Campos D. B., de Resende L. M. M., Fagundas A. B. The Importance of Soft Skills for the Engineering // *Creative Education*. 2020. Vol. 11, № 08. P. 1504–1520. doi: 10.4236/ce.2020.118109
9. Hecklau F., Galeitzke M., Kohl H. Holistic approach for human resource management in Industry 4.0 // *Procedia Cirp*. 2016. Vol. 54. P. 1–6. doi: 10.1016/j.procir.2016.05.102
10. Исаев А. П., Плотников Л. В. Мягкие навыки для успешной карьеры выпускников инженерного профиля // *Высшее образование в России*. 2021. № 10. С. 63–77. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-63-77
11. Вагапова Н. А., Долomanюк Л. В., Вагапов Г. В. Soft skills как необходимый компонент содержания инженерного образования // *Вестник Казанского гос. энергетического ун-та*. 2016. Вып. 4 (32). С. 134–142.

References

1. Mizherikov R. A., Ermolenko M. N. *Obshchaya i professional'naya pedagogika: uchebnoye posobiye dlya studentov, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti «Professional'noye obucheniye»*: v 2 knigakh. Pod redaktsiyey V. D. Simonenko, M.V. Retivikh [General and Professional Pedagogy: Textbook for students majoring in “Vocational Training”: in 2 books. Edited by V. D. Simonenko, M. V. Retivikh]. Bryansk, Bryanskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2003. 174 p. (in Russian).
2. Savchenko E. V., Zav'yalova O. S. Struktura professional'noy kompetentnosti inzhenera [Structure of professional competence of an engineer]. *Modern Science*, 2019, no. 6 (1), pp. 222–226 (in Russian).

3. Ozhegov S. I. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Pod redaktsiyey professora L. I. Skvortsova [Explanatory Dictionary of the Russian Language. Ed. prof. L. I. Skvortsov]. Moscow, Mir i obrazovaniye Publ., 2014. 1376 p. (in Russian).
4. Pócsová J., Bednarova D., Bogdanovska G., Mojzisova A. Implementation of agile methodologies in an engineering course. *Education Sciences*, 2020, vol. 1, no. 11. doi: 10.3390/educsci10110333
5. Hirudayaraj M., Baker R., Baker F., Eastman M. Soft skills for entry-level engineers: What employers want. *Education Sciences*, 2021, vol. 11, no. 10. doi: 10.3390/educsci11100629
6. Zaharim A., Ahmad I., Yusoff YM., Omaret M. Z., Basri H. Evaluating the soft skills performed by applicants of Malaysian engineers. *Procedia-social and behavioral sciences*, 2012, vol. 60, pp. 522–528. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.417
7. Hening D. A., Koonce D. A. *Important soft skills for engineers to succeed in a work environment* [Proceedings of the 2015 International Conference on Industrial Engineering and Operations Management]. Dubai, United Arab Emirates (UAE), 2015. Pp. 852–861.
8. de Campos D. B., de Resende L. M. M., Fagundas A. B. The Importance of Soft Skills for the Engineering. *Creative Education*, 2020, vol. 11, no. 08, pp. 1504–1520. doi: 10.4236/ce.2020.118109
9. Hecklau F., Galeitzke M., Kohl H. Holistic approach for human resource management in Industry 4.0. *Procedia CIRP*, 2016, vol. 54, pp. 1–6. doi: 10.1016/j.procir.2016.05.102
10. Isayev A. P., Plotnikov L. V. Myagkiye navyki dlya uspeшной kar'yery vypusnikov inzhenernogo profilya [Soft skills for successful career of engineering graduates]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2021, no. 10, pp. 63–77. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-63-77 (in Russian).
11. Vagapova N. A., Dolomanyuk L. V., Vagapov G. V. Soft skills kak neobkhodimyy komponent sodержaniya inzhenernogo obrazovaniya [Soft skills as a necessary component of engineering education]. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta*, 2016, no. 4 (32), pp. 134–142 (in Russian).

Информация об авторе

Ануфриева Т. Н., аспирант, Томский политехнический университет (пр. Ленина, 30, Томск, Россия, 634050).

E-mail: gtn@tpu.ru

Information about the author

Anufriyeva T. N., postgraduate student, Tomsk Polytechnic University (pr. Lenina, 30, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: gtn@tpu.ru

Статья поступила в редакцию 10.11.2022; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 10.11.2022; accepted for publication 03.07.2023

Научная статья

УДК 37.011

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-17-23>

К проблеме ассимиляции термина «academic skills» в российской педагогической науке

Ольга Михайловна Демидова¹, Светлана Ивановна Поздеева²

^{1,2} Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия

¹ berezovskaya-olechka@yandex.ru

² svetapozd@mail.ru

Аннотация

Явление «academic skills» все больше и шире зарабатывает свою популярность в России. Однако до сих пор не уточнено это понятие с точки зрения перевода на русский язык и соответствия терминов в российской терминологической базе методических и педагогических наук. Используются методы теоретического анализа англоязычных источников, включая академические словари Collins, Oxford, Webster, и российских источников психологического, дидактического и лингвистического характера. Применялись также методы сравнительного анализа, схематизации для наглядной демонстрации содержания разных трактовок термина «academic skills». Делается вывод о том, что данный термин может трактоваться как «академические умения», «академические навыки», «академические компетенции», «академические компетентности». Кроме того, предлагается перспектива дальнейших исследований для разграничения этих понятий с точки зрения степени сформированности у студентов неязыковых специальностей на иностранном языке в зависимости от уровня владения иностранным языком.

Ключевые слова: *academic skills, академические навыки, академические умения, академические компетенции, речевая деятельность*

Для цитирования: Демидова О. М., Поздеева С. И. К проблеме ассимиляции термина «academic skills» в российской педагогической науке // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 17–23. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-17-23>

Original article

“Academic skills”: to the problem of concept assimilation in Russian pedagogical science

Olga M. Demidova¹, Svetlana I. Pozdeeva²

^{1,2} National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation

¹ berezovskaya-olechka@yandex.ru

² svetapozd@mail.ru

Abstract

The concept “academic skills” is gaining popularity in Russia. However, there are some issues from the point of view of its interpretation into Russian, its similarity to the terms in Russian methodological and pedagogical sciences and its assimilation and acquisition. Hence, it is difficult to determine the place of the concept “academic skills” in the process of training in the system of Russian tertiary education. Methods of theoretical analysis of English-language sources, including academic dictionaries (Collins, Oxford, Webster) have been used, as well as Russian sources in the fields of psychology, didactics and linguistics. Also, methods of comparative analysis, schemas to demonstrate the contents of different meanings of the term “academic skills” have been presented. The article deals with the definitions of the term “academic skills” given in English-Russian and Russian-English dictionaries, as well as with the usage of its. The use of Russian-language analogues of this term is being studied in methodological and

pedagogical sciences. The conclusion has been done that in Russian pedagogical and methodological sciences this term can be used as “academic abilities”, “academic skills”, and “academic competencies”. It has also been suggested that it is important to determine a border between these concepts from the point of view of the level of the linguistic competence of students at non-linguistic majors.

Keywords: *academic skills, “academic abilities”, “academic competencies”, speech*

For citation: Demidova O. M., Pozdeeva S. I. “Academic skills”: to the problem of concept assimilation in Russian pedagogical science [K probleme assilyatsii termina «academic skills» v rossiyskoy pedagogicheskoy nauke]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 17–23. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-17-23>

Понятие «academic skills» в западной науке появилось в 1974 г. [1, с. 267], в российскую науку данное понятие начало внедряться, предположительно, с 2003 г. после вхождения России в Болонский процесс, когда российская научная и педагогическая общественность стремилась не только к пониманию этих новых для нее терминов, но и их корректному использованию в контексте российского высшего образования. Особенно интенсивно этот процесс происходил при разработке образовательных программ и учебных дисциплин в магистратуре, так как к ее преподавательскому корпусу выдвигались более высокие требования. Речь шла не о прямом переносе academic skills на российскую почву, а о выделении таких аспектов данных понятий, которые не противоречили бы исходному («первородному» контексту) и в то же время учитывали особенности и традиции образовательной практики российских вузов. В русскоязычной методической, педагогической и психологической литературе встречаются такие термины, как «академические навыки», «академические умения», «академические компетенции». Такое многообразие и разная конкретизация трактовки термина «academic skills» вызывает определенные сложности в ассимиляции этого термина в российской педагогической науке и практике профессиональной подготовки бакалавров и магистрантов.

В данной работе использованы методы теоретического анализа англоязычных источников, включая академические словари Collins, Oxford, Webster, и российских источников психологического, дидактического и лингвистического характера. Использовались также методы сравнительного анализа, схематизации для наглядной демонстрации содержания разных трактовок термина «academic skills». Поскольку рассматриваемое понятие является междисциплинарным, использован его анализ через призму психологии, речеведения, лингводидактики, а также методик преподавания отдельных дисциплин (иностранный язык, физической культуры).

Для начала определим значения слова «academic», представленные словарями Collins, Oxford, Webster. Особый интерес для настоящей работы имеет следующее значение: относящийся к обучению в учебных заведениях. Другими словами, весь контекст обучения в вузе (пространство, содержание, технологии, программы, результаты и т. п.) охватывается данным термином и является отправной точкой для многих других слов, например академическая справка, академическая задолженность, академический отпуск; при этом некоторые из них в устной речи сокращаются до «академ» («Я уйду в академ» (т. е. в академический отпуск)). Второй элемент кальки «academic skills» вызывает еще больше сложностей. В словаре Collins слово «skills» может рассматриваться как исчисляемое, так и неисчисляемое существительное. В качестве исчисляемого существительного данное понятие определяется как «a skill is a type of work or activity which requires special training and knowledge» («профессиональное мастерство, работа, навык, который требует особой подготовки и знания»). Как неисчисляемое существительное оно определяется как «the knowledge and ability that enables you to do something well» («знания и способности, которые дают вам возможность выполнять что-то хорошо») [2]. Таким образом, в первом случае акцент делается на навык в контексте конкретной профессиональной подготовки, т. е. подготовки специалиста в определенной сфере (инженера, экономиста, военного, врача, учителя), а во втором случае мыслится более широкая рамка без привязки к конкретной специальности. Словари Oxford learners' dictionary и Webster дают опре-

деление обоих вариантов через понятие «ability» (способность) – «способность использовать что-либо знания эффективно и легко в исполнении», «приобретенная способность делать что-либо компетентно: развитые способности или языковые навыки» [3, 4]. В данном случае акцентируется внимание на умении как сформированной способности применять полученные знания в действии, что максимально приближено к понятию компетентность: при этом способность всегда будет иметь индивидуальные проявления у каждого человека с учетом его психологических характеристик, личностного опыта, мотивации к определенной деятельности (учебной, образовательной).

В перечисленных определениях фигурирует такое ключевое слово, как «способность». Если мы посмотрим на перевод слов «навык» и «умение» с русского на английский язык, то увидим, что в обоих терминах присутствует вариант перевода «skill». Однако различительным моментом являются следующие значения слова «навык» – «habit (manual)» (привычка, ручной труд) и «умение» – skill, competence (компетенция), competency (компетентность), art (искусство); dexterity (ловкость); proficiency (сноровка). Такое многообразие перевода означает, что в содержании понятия «skill» есть поведенческая составляющая (привычка), а также психологическая, физическая (ловкость, сноровка). Термин «skill» при переводе на русский язык объединяет значения «навыки», «умения», «компетенция» и «компетентность», на основе чего можно предположить, что термин «academic skills» можно рассматривать как «академические навыки», «академические умения», «академические компетенции» и, предположительно, «академическая компетентность».

В русском языке понятия «навык», «умение», «компетенция» разграничиваются в зависимости от уровня сформированности системы практических или умственных действий. Рассмотрим значения этих терминов в контексте российских методических и педагогических наук. В самом общем виде «умение» и «навык» рассматриваются как компоненты любой деятельности, т. е. овладение конкретной деятельностью означает сформированность умений и навыков. С. Ф. Шатилов определяет умение как: а) действие, состоящее из системы операций, объединенных общей целью, б) регулятивная система психических и практических действий [5]. Значит, любое умение имеет определенную структуру (последовательность операций), точная реализация которой обеспечивает достижение конкретной цели или выполнение конкретной задачи. Именно умение позволяет управлять определенным типом активности человека за счет того, что оно базируется на определенных знаниях (понятиях, сведениях, правилах) и включает последовательность взаимосвязанных шагов. Применительно к академическим умениям это может означать сведения о конкретном виде академической активности (работа с теоретическими источниками, смысловое чтение, реферирование и др.), о процедуре выполнения этого действия и наличии опыта практического осуществления действия в академической сфере.

С точки зрения деятельностного подхода умения – это возможность качественно и результативно осуществлять какую-либо деятельность [6–8]. По мнению этих авторов, навыки есть обязательные, автоматизированные компоненты умений. Есть мнение, что умение и навык отражают разную степень владения способом выполнения конкретного действия или операции [9–12]; при этом умения предшествуют навыку (это как бы «преднавык»), а навык – это автоматизированная стадия действия, когда исполнитель действия уже не задумывается о составляющих его операциях и их последовательности. Навыки вырабатываются в одних и тех же повторяющихся условиях деятельности через систематические упражнения, а умения формируются в процессе выполнения разнообразных упражнений репродуктивного, конструктивного и творческого характера в изменяющихся или усложняющихся условиях; при этом усложняется как сам учебный материал, так и условия выполнения действия, например при переходе от первичного закрепления к циклу вторичного закрепления при изучении конкретной темы или раздела.

В западной педагогике термин «academic skills» традиционно объединяет академическое чтение, академическое письмо, общеучебные компетенции, в том числе академические устные выступления. Е. Великая в своей работе выделяет такие виды «academic skills», как академическое чте-

ние, академическое письмо, академическое говорение и академическое восприятие речи на слух [1], однако большинство авторов ограничиваются чтением, письмом и публичным выступлением. М. А. Лытаева и Е. В. Талалыкина [13] подчеркивают, что в западной системе высшего образования «каждый из компонентов academic skills преподается как отдельный предмет: academic reading (академическое чтение), academic writing (академическое письмо), strategies for college success (общеучебные компетенции)» [13]. Интересно, что в переводе выражения «общеучебные компетенции» акцентирован аспект достижения академического успеха, т. е. данные умения существенно влияют на учебные и образовательные достижения студентов.

В триаде «академическое чтение, письмо, выступление» применительно к образовательной практике зарубежных университетов, как правило, лидирует академическое письмо и выступление. На наш взгляд, современная ситуация с деформацией культурного навыка чтения в обществе в целом, в том числе у школьников и студентов, актуализирует необходимость выдвижения на первый план обучение академическому чтению как способности читать, понимать, интерпретировать информацию, заключенную в научных текстах больших и малых объемов. Академическое письмо можно трактовать как один из способов осуществления академического чтения, поскольку письменные фиксации, пометки, обобщения, сделанные студентом, способствуют осмысленному восприятию текста. В данном случае можно говорить о том, что академическое письмо может быть не только автономным видом академической деятельности, но и средством осуществления академического чтения.

Все из вышеперечисленных авторов связывают «academic skills» с общепринятыми видами речевой деятельности – чтением, письмом, говорением. Кроме того, выделяется и надязыковая составляющая «academic skills», которая больше присуща личностной характеристике, или, как указывают исследователи, – «компетенции» или «компетентности». В речеведении под умениями понимают способность выражать мысль с помощью языковых средств, которая базируется на знании фаз в структуре речевого действия и способов формулирования мысли [14]. Выделяют четыре вида речевых умений: чтение, письмо, говорение и слушание, каждое из которых включает частные умения. Коммуникативные умения есть владение видами речевой деятельности как средством коммуникации с разной степенью совершенства. Обязательным компонентом коммуникативных умений являются речевые навыки. Л. С. Рубинштейн определяет «навыки» как «автоматизированные компоненты сознательно выполняемой деятельности, которые образуются при помощи упражнения и тренировки» [15, с. 612]. Как указано в работе [16], речевой навык отличается от речевого умения степенью творчества: навык – более механистический, а умение – более творческое действие. Таким образом, речевой навык отличается от речевого умения лишь степенью качества, а коммуникативное умение есть не что иное, как более совершенный навык аудирования и письма.

Таким образом, основываясь на анализе значений терминов «академический», «навыки», «умения», «компетенции», «компетентности», представленных в изученных русскоязычных и англоязычных литературных источниках, можем сделать вывод, что понятие «academic skills» можно трактовать как «академические навыки», «академические умения», «академические компетенции» и «академические компетентности». «Академические навыки» – это аспектные автоматизированные компоненты речевых академических умений, например умений академического чтения, письма, говорения, аудирования. В свою очередь, «академические умения» – это способность воспринимать и выражать мысль в устной и письменной форме средствами научного стиля или учебно-научного подстиля. «Академические компетенции» – это совокупность умений, обеспечивающих образовательную активность и самостоятельность учащегося, достижение учебных, образовательных и личностных задач [17]. Академические навыки, академические умения и академические компетенции находятся в иерархическом отношении друг к другу (рисунок).

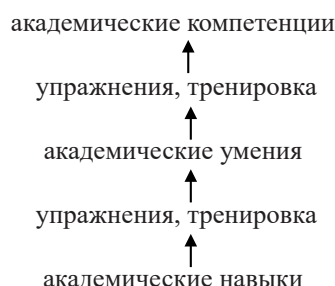


Рис. Соотношение академических навыков, умений и компетенций

Считаем необходимым упомянуть, что в современном обществе ведущим является компетентностный и системно-деятельностный подходы в образовании. Это означает, что школьник и студент овладевают не только сведениями и знаниями описательного характера, но и процедурными, инструментальными знаниями в формировании у студентов способности не только приобретать знания, но и оперировать ими для решения возникающих задач, в развитии не только фактической, но и функциональной грамотности. Выпускник современного вуза должен обладать такими умениями и навыками, которые помогут ему при выходе в самостоятельную профессиональную жизнь ориентироваться в ситуации незаданности и неопределенности, когда старые нормы и смыслы профессиональной деятельности уже утрачены, а новые еще не обозначены. В этой связи нужен такой тип комплексного образовательного результата, который работает на опережение через формирование у человека мировоззренческих, познавательных, коммуникативных, творческих качеств, которые называют компетенциями или компетентностями. *Компетенция* представляет собой общественно заданное требование к образовательной подготовке учащегося, актуальное на данном этапе развития общества в целом и его образовательной сферы. При этом ценностью (общественной и личностной) становятся не сами знания, часто лежащие «мертвым грузом», а способность (готовность) быстро и эффективно применять их в реальной или «квазиреальной» ситуации. *Компетентность*, в свою очередь, – это сформированное личностное качество [18]. Таким образом, академические умения в компетентностном подходе можно трактовать как набор личностных качеств, позволяющих самостоятельно и успешно решать стандартные и нестандартные задачи в академической сфере.

Таким образом, авторы предприняли попытку систематизации терминов и понятий, которые на сегодняшний день являются актуальными в области высшего образования, но не всегда правильно понимаются специалистами в области образования. Как показал анализ словарных статей англоязычных и русско-английских словарей, термин «skills» сочетает в себе понятия «навыки», «умения», «компетенции», «компетентности».

В рамках данного исследования было выявлено, что русскоязычные исследователи и специалисты в области педагогики и методики обучения иностранным языкам употребляют термин «academic skills» и его многочисленные русскоязычные эквиваленты, такие как «академические навыки» [19], «академические умения», «академические компетенции», «академические компетентности» [20], без учета и указания их взаимосвязи, взаимозависимости и иерархических отношений, которые имеют данные термины в русском языке и педагогических и методических науках. Перспективой дальнейшего исследования видится необходимость разграничить, классифицировать понятия «академические навыки», «академические умения», «академические компетенции», «академические компетентности» во всех академических видах речевой деятельности в зависимости от уровня владения иностранным (английским) языком и определить их взаимосвязи.

Список источников

1. Velikaya E. V. Developing students' academic skills in a Russian context // Current Developments in English for Academic, Specific and Occupational Purposes / ed. by M. Krzanowski. Reading: Garnet Publishing, 2008. Ch. 17. P. 267–274.
2. Collins. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/skill> (дата обращения: 26.10.2022).
3. Oxford Learner's dictionaries. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/skill (дата обращения: 26.10.2022).
4. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/skill> (дата обращения: 26.10.2022).
5. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие для студентов пед. институтов по специальности № 2103 «Иностранный язык». М.: Просвещение, 1986. 223 с.
6. Бойко Е. И. Еще раз об умениях и навыках // Вопросы психологии. 1957. № 1. С. 133–139.
7. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 226 с.
8. Немов Р. С. Общая психология. Т. 1: Введение в психологию. М.: ВЛАДОС, 2000. 920 с.
9. Ашмарин Б. А. Двигательные умения и навыки // Теория и методика физического воспитания: учеб. пособие. Гл. IV. М., 1979. С. 65–75.
10. Ильин Е. П. Умения и навыки: нерешенные вопросы // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 138–148.
11. Рудик П. А. Психология. М.: Физкультура и спорт, 1967. С. 196–208.
12. Психология физической культуры и спорта: учебник для высших физкультурных учебных заведений / под ред. Г. Д. Бабушкина, В. Н. Смоленцевой. Омск: СибГУФК, 2007. 270 с.
13. Лытаева М. А., Талалакина Е. В. Academic skills: сущность, модель, практика // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 178–201.
14. Петровский А. В. Общая психология. М.: Просвещение, 1976. 479 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
16. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: книга для учителя. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
17. Горденко Н. В. Формирование академических компетенций у студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. 28 с.
18. Хуторской А. В. Образовательные компетенции и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В. В. Краевского // А. В. Хуторской: персональный сайт – Хроника бытия. 22.09.2016. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2016/0803> (дата обращения: 26.10.2022).
19. Медведева О. И. Анализ реализации академических навыков (soft skills) в системе иноязычного образования в высшей школе // Сибирский пед. журнал. 2021. № 3. С. 67–76.
20. Морозов А. И. Академическая и цифровая компетентности: тенденции, особенности и структурная взаимосвязь // Известия ВГПУ. 2021. № 1 (154) С. 50–54.

References

1. Velikaya E. V. *Developing students' academic skills in a Russian context*. In: Current Developments in English for Academic, Specific and Occupational Purposes. Edited by Mark Krzanowski. Reading: Garnet Publishing, 2008. Ch. 17. P. 267–274.
2. Collins. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/skill> (accessed 26 October 2022).
3. Oxford Learner's dictionaries. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/skill (accessed 26 October 2022).
4. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/skill> (accessed 26 October 2022).
5. Shatilov S. F. *Metodika obucheniya nemetskому языку v sredney shkole: uchebnoye posobiye dlya studentov pedagogicheskikh institutov po spetsial'nosti* [Methodology of teaching German language in a secondary school: study aid for students of pedagogical universities majoring in № 2103 "Foreign languages"]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1986. 223 p. (in Russian).
6. Boyko E. I. *Eshche raz ob umeniyakh i navykakh* [Once again about skills]. *Voprosy psikhologii – Voprosy psikhologii*, 1957, no. 1, pp. 133–139 (in Russian).
7. Lomov B. F. *Metodologicheskiye i teoreticheskiye problemy psikhologii* [Methodological and theoretical issues of psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1984. 226 p. (in Russian).

8. Nemov R. S. *Obshchaya psikhologiya. Tom 1. Vvedeniye v psikhologiyu* [General psychology. Vol. 1 Introduction into psychology]. Moscow, VLADOS Publ., 2000. 920 p. (in Russian).
9. Ashmarin B. A. *Dvigatel'nye umeniya i navyki* [Movement skills]. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya: uchebnoye posobiye*. Gl. IV [Theory and methodology of physical education: study aid. Chapter IV]. Moscow, 1979. Pp. 65–75 (in Russian).
10. Il'in E. P. *Umeniye i navyki: nereshennyye voprosy* [Skills and abilities: unsolved issues]. *Voprosy psikhologii – Voprosy psikhologii*, 1986, no. 2, pp. 138–148 (in Russian).
11. Rudik P. A. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow, Fizkul'tura i sport Publ., 1967. Pp. 196–208 (in Russian).
12. *Psikhologiya fizicheskoy kul'tury i sporta: uchebnik dlya vysshikh fizkul'turnykh uchebnykh zavedeniy. Pod redaktsiyey G. D. Babushkina, V. N. Smolentsevoy* [Psychology of physical culture and sport: textbook for universities and institutes in physical education. Edited by professor G. D. Babushkin, professor V. N. Smolentseva]. Omsk, SibGUFG Publ., 2007. 270 p. (in Russian).
13. Lytayeva M. A., Talalakina E. V. Academic skills: sushchnost', model', praktika [Academic skills: nature, model, practice]. *Voprosy obrazovaniya – Educational studies Moscow*, 2011, no. 4, pp. 178–201 (in Russian).
14. Petrovskiy A. V. *Obshchaya psikhologiya* [General psychology]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1976. 479 p. (in Russian).
15. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2002. 720 p. (in Russian).
16. Zimnyaya I. A. *Psikhologicheskiye aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke: kniga dlya uchitelya* [Psychological aspects of teaching speaking in a foreign language: teacher's book]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1985. 160 p. (in Russian).
17. Gordenko N. V. *Formirovaniye akademicheskikh kompetentsiy u studentov vuzov. Avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of academic competence of students: synopsis of thesis for candidate of pedagogical science degree. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Stavropol, 2006. 28 p. (in Russian).
18. Khutorskoy A. V. *Obrazovatel'nye kompetentsii i metodologiya didaktiki. K 90-letiyu so dnya rozhdeniya V. V. Kraevskogo* [Educational competencies and methodology of didactics To V. V. Kraevskiy 90 years of birthday anniversary]. A. V. Khutorskoy: personal'nyy sayt – Khronika bytiya. 22.09.2016 [A. V. Khutorskoy: Personal site – Chronicle of being. September 22, 2016] (in Russian). URL: <http://khutorskoy.ru/be/2016/0803> (accessed 26 October 2022).
19. Medvedeva O. I. Analiz realizatsii akademicheskikh navykov (soft skills) v sisteme inoyazychnogo obrazovaniya v vysshey shkole [Analysis of soft skills implementation in the system of foreign language training in higher school]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2021, no. 3, pp. 67–76 (in Russian).
20. Morozov A. I. Akademicheskaya i tsifrovaya kompetentnosti: tendentsii, osobennosti i strukturnaya vzaimosvyaz' [Academic and digital competencies: tendencies, peculiarities and structural interrelation]. *Izvestiya VGPU – Izvestia of Volgograd State Pedagogical University*, 2021, no. 1 (154), pp. 50–54 (in Russian).

Информация об авторах

Демидова О. М., старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (пр. Ленина, 30, Томск, Россия, 634050).
E-mail: berezovskaya-olechka@yandex.ru

Поздеева С. И., профессор, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (пр. Ленина, 30, Томск, Россия, 634050).
E-mail: svetapozd@mail.ru

Information about the authors

Demidova O. M., Senior Lecturer, National Research Tomsk Polytechnic University (pr. Lenina, 30, Tomsk, Russian Federation, 634050).
E-mail: berezovskaya-olechka@yandex.ru

Pozdeeva S. I., Professor, National Research Tomsk Polytechnic University (pr. Lenina, 30, Tomsk, Russian Federation, 634050).
E-mail: svetapozd@mail.ru

Статья поступила в редакцию 23.01.2023; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 23.01.2023; accepted for publication 03.07.2023

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-24-35>

Компетентностная преемственность метапредметности образовательных программ среднего общего и высшего педагогического образования

Элеонора Григорьевна Матюгина^{1,2},

Надежда Александровна Ефремова-Шершукова³

¹ Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

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

^{1,2} emk512542@mail.ru

³ shna16@mail.ru

Аннотация

Актуальность темы исследования обусловлена перманентной трансформацией требований к качеству трудовых ресурсов как реакцией хозяйственной системы на высокий динамизм развития производительных сил, провоцирующий непрерывное совершенствование компетенций работников, от которых требуется не только квалификационное соответствие, но и инициативность в части оптимизации производственного процесса. Это предопределяет ориентированность системы образования на формирование у будущих специалистов компетенций метапредметного характера, отражающих способность не только к фиксации и оценке происходящих изменений с последующей адаптацией к ним, но и к принятию управленческих решений, адекватных сложившейся ситуации. Цель исследования заключается в оценке компетентностной преемственности различных уровней образования в системе «школа – педагогический вуз (бакалавриат – магистратура)». Обосновано понятие компетентностной преемственности как качественного признака динамики процесса формирования данных образовательных результатов и самих результатов. Введение понятия «компетентностная преемственность» позволяет проследить изменение содержания усваиваемых умений, компетенций на стыке общего и высшего образования, что обеспечивает формирование метапредметного содержания профессиональной готовности будущего специалиста. Существенным представляется и то, что компетентностная преемственность не сводится лишь к периоду обучения, а продолжается в последующей профессиональной деятельности, реализуя тем самым принцип непрерывности образования на протяжении всей жизни. Научная новизна исследования заключается в обосновании содержания компетентностной преемственности образовательных программ, обусловленного как нормативными основами (ФГОС, стандарты и др.), так и эволюционным развитием полученных компетенций в ходе реализации профессиональных умений специалиста; представлении характеристики эволюционной взаимосвязи универсальных учебных действий, формируемых на уровне среднего образования и универсальных компетенций бакалавриата и магистратуры (на материале образовательных программ Томского государственного педагогического университета (ТГПУ)). В результате проведенного исследования установлено существование компетентностной преемственности универсальных компетенций программ бакалавриата и магистратуры ТГПУ, их логическая связь с универсальными учебными действиями, формируемыми в школе, что указывает на эффективную организацию образовательного процесса.

Ключевые слова: преемственность, компетенция, компетентность, образовательная программа, метапредметность

Для цитирования: Матюгина Э. Г., Ефремова-Шершукова Н. А. Компетентностная преемственность метапредметности образовательных программ среднего общего и высшего педагогического образования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 24–35. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-24-35>

Original article

Competence-Based Continuity of Meta-Subject Educational Programs of Secondary General and Higher Pedagogical Education

Eleonora G. Matyugina^{1,2}, Nadezhda A. Efremova-Shershukova³

¹ Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

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

^{1,2} emk512542@mail.ru

³ shna16@mail.ru

Abstract

The relevance of the research topic is due to the permanent transformation of the requirements for the quality of labor resources as a reaction of the economic system to the high dynamism of the development of productive forces, which provokes the continuous improvement of the competencies of workers, who are required not only to qualify, but also to be proactive in terms of optimizing the production process. This predetermines the focus of the education system on the formation of future specialists' competencies of a meta-subject nature, reflecting the ability not only to fix and evaluate ongoing changes with subsequent adaptation to them, but also to make managerial decisions that are adequate to the current situation. The purpose of the study is to assess the competence continuity of various levels of education in the system "school-pedagogical university (bachelor's degree - master's degree)". The article substantiates the concept of competency-based continuity as a qualitative sign of the dynamics of the process of forming these educational results and the results themselves. The introduction of the concept of "competence continuity" allows us to trace the change in the content of acquired skills, competencies at the junction of general and higher education, which ensures the formation of the meta-subject content of the future specialist's professional readiness. It is also significant that competency-based continuity is not limited to the period of study, but continues in subsequent professional activities, thereby implementing the principle of continuity of education throughout life. The scientific novelty of the study lies in: substantiation of the content of the competency-based continuity of educational programs, due to both regulatory frameworks (FSES, Standards, etc.) and the evolutionary development of the acquired competencies in the course of implementing the professional skills of a specialist; presenting the characteristics of the evolutionary relationship of universal educational activities formed at the level of secondary education and universal competencies of undergraduate and graduate programs (based on educational programs of Tomsk State Pedagogical University). As a result of the study, the existence of competency-based continuity of the universal competencies of undergraduate and graduate programs of Tomsk State Pedagogical University, their logical connection with the universal educational activities formed at school, which indicates the effective organization of the educational process, has been established.

Keywords: continuity, competence, competence, educational program, meta-subject

For citation: Matyugina E. G., Efremova-Shershukova N. A. Competence-Based Continuity of Meta-Subject Educational Programs of Secondary General and Higher Pedagogical Education [Kompetentnostnaya preemstvennost' metapredmetnosti obrazovatel'nykh programm srednego obshchego i vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 24–35. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-24-35>

Актуальность темы исследования обусловлена перманентной трансформацией требований к качеству трудовых ресурсов как реакцией хозяйственной системы на высокий динамизм развития производительных сил, провоцирующий непрерывное совершенствование компетенций работников (или же готовность к этому) – причем от последних требуется не только квалификационное соответствие, но и инициативность в части оптимизации производственного процесса [1, с. 31]. Это предопределяет ориентированность системы образования на формирование у будущих специалистов компетенций метапредметного характера, отражающих способность не только к фиксации и оценке происходящих изменений с последующей адаптацией к ним, но и к принятию управленческих решений, адекватных сложившейся ситуации.

Последовательное освоение образовательных программ различного уровня способствует приращению компетентности обучающегося как личностно-профессиональной характеристики специалиста, готовности к реализации компетенций в деятельности, их интегративного воплощения, опирающегося на симбиоз интеллектуальной (знания) и деятельностной (умения) составляющих образования.

Оценке последней на материале основных образовательных программ основного общего образования средних общеобразовательных школ Томской области и образовательных программ Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) посвящена представленная статья, для чего были сформулированы и последовательно решены следующие задачи:

- определить содержание понятия «компетентностная преемственность образовательных программ»;

- проанализировать основные образовательные программы основного общего образования средних общеобразовательных школ Томской области, Томского государственного педагогического университета (программы бакалавриата: «Менеджмент в социальной сфере», «Экономика в социальной сфере», «Правовое образование», «Физическая культура и дополнительное образование», «Начальное образование и дошкольное образование», «Психология и социальная педагогика» и программа магистратуры – «Управление в сфере образования») для выявления степени их компетентностной преемственности в области метапредметной составляющей.

Практическая значимость полученных результатов связана с определением уровня преемственности метапредметной составляющей образовательных программ на различных уровнях образования: общего и высшего (бакалавриат и магистратура).

Методологическая база исследования представлена компетентностным, системно-деятельностным и метапредметным подходами. Компетентностный подход как направление в научно-педагогической методологии (И. А. Зимняя, Т. М. Ковалева, К. Г. Митрофанов, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.) способствует анализу содержания образовательных программ высшего педагогического образования. Метапредметный подход (А. Г. Ривин, А. В. Хуторской, А. Г. Бермус и др.) позволяет выделить в содержании образования метапредметную составляющую (в том числе универсальные учебные действия (УУД), элементы функциональной грамотности в образовательных программах среднего общего образования, УК (универсальные компетенции) в программах высшего образования (на примере направления «Педагогическое образование»), осуществить анализ процесса их формирования посредством определенных мыследеятельностных процедур. В этом плане метапредметный подход соотносится с концепциями формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина).

Использование системно-деятельностного подхода (В. В. Краевский, А. Н. Леонтьев, А. В. Хуторской и др.) позволяет сформировать саму систему компетентностной преемственности образовательных программ для анализа метапредметных результатов.

Теоретические основания представленного исследования основываются на идеях метапредметного подхода метапредметности, трансдисциплинарности, образовательной интеграции, междисциплинарных связях, межпредметном знании и др.

При разработке методологического аппарата исследования, уточнении и формулировании основных категорий метапредметного подхода применительно к теории и методике высшего профессионального образования авторы во многом руководствовались концептуальными положениями гуманитарной методологии, разработанной А. Г. Бермусом [2].

В данном парадигмальном ключе метапредметный подход на рубеже XX–XXI вв. можно рассматривать как ориентацию методологии от уже существующих в мире реалий (классическая установка) к определению правила порождения новых знаний и новых систем.

В процессе исследования использовалась совокупность соответствующих методов исследования: системный анализ; сравнение; синтез; метод восхождения от абстрактного к конкретному.

Фактологической базой выступили основные образовательные программы среднего общего образования нескольких школ Томской области [9–11].

Освоение обучающимися образовательной программы отдельно взятого уровня связано с формированием у него компетентности, получающей дальнейшее развитие при переходе на следующий, более высокий уровень (например, бакалавриат – магистратура). Именно поэтому следует говорить не о преемственности компетенций, выступающей значимой характеристикой целостности образовательной программы и наблюдаемой в рамках взаимосвязи дисциплин, а именно о компетентностной преемственности. Авторы предлагают понимать под последней эволюционное развитие совокупности компетенций (приобретенных на предшествующем этапе или же в другой профессиональной сфере) посредством их поэтапного усложнения (качественный признак образовательных программ), нацеленное на становление навыков адаптации/наращивания/прикладного использования полученных ранее знаний для решения профессиональных задач (качественный признак персонала). Тогда компетентностная преемственность образовательных программ вуза может быть рассмотрена в следующих аспектах: динамическом, проявляющемся непосредственно в процессе реализации образовательных программ; задается планированием, конструированием и корректировкой содержательного наполнения программ и их взаимосвязи; статическом, отражаемом как результат освоения программы выпускником, в том числе посредством различного рода аттестации.

Таким образом, компетентностная прее́мственность образовательных программ имеет сложное содержание, обусловленное как нормативными элементами в виде установленных стандартов обра-



Рис. Систематика компетентностной преемственности образовательных программ

зовательного процесса и обязательных образовательных результатов, так и эволюционным процессом встраивания полученных компетенций в общую структуру профессиональных умений и последующим их совершенствованием. Рассмотрим содержание образовательных программ среднего общего и высшего образования в плане метапредметности. Само понятие метапредметности сравнительно недавно пришло в практику образования. Основы этого направления в конце 1980-х годов заложил доктор психологических наук, методолог Ю. В. Громыко. В 1990 г. в Москве на базе гимназии № 1314 была создана экспериментальная площадка, где были разработаны и внедрены в образовательный процесс четыре метапредмета для старшеклассников: «Знание», «Знак», «Задача» и «Проблема». В рамках изучения этих дисциплин ученики овладевают методами формальной логики, такими как анализ и синтез, обобщение и систематизация, сравнение и противопоставление и др. [17].

Идеи метапредметности развивал и А. В. Хуторской, который определял сущность метапредметного содержания образования в самореализации обучающегося [18].

При разработке ФГОС общего образования (А. Г. Асмолов, А. М. Кондаков, А. А. Кузнецов и др.) идея метапредметности заложена как основа формирования результатов обучения; в качестве ориентиров и показателей такого обучения появилась такая дефиниция, как универсальные учебные действия. Основное их назначение – сформировать умение учиться.

В образовательной программе среднего общего образования выделены три группы образовательных результатов: личностные, метапредметные, предметные. В то же время большое значение отводится и понятию функциональная грамотность. Как таковая самостоятельно она не выделена в программах общего образования и представлена совокупностью умений, навыков, ценностей, описанных средствами универсальных учебных действий.

Концепции метапредметности образования нашли отражение и в теории и практике функционирования системы высшего профессионального образования. Трансформируясь к специфическим потребностям системы профессионального обучения, концепция метапредметности проявляется в ряде предположений и теорий возможности использования ее потенциала. Однако большинство идей использования метапредметного подхода в формировании содержания образования сводится к необходимости межпредметной интеграции путем создания метапредметных модулей [19], формированию неких метакомпетенций будущих педагогов [20], которые будут являться основой повышения их конкурентной значимости.

Не сложился и терминологический глоссарий метапредметного подхода. В зарубежных исследованиях также отсутствует единое понимание как термина, так и сущности метапредметных компетенций для области профессионального образования [21–22].

Для профессионального образования компетентностный подход является базой проектирования содержания и организации современного образовательного процесса, оценки его результативности. Эти изменения автоматически ведут к преобразованию современной системы подготовки учителей.

Содержание программ высшего педагогического образования представлено следующими положениями:

- компетентностный подход при разработке модели подготовки педагогических кадров носит практико-ориентированный характер, акцентирует внимание на возможности использования формируемых образовательных результатов, становлении готовности будущего учителя применять их для разрешения конкретных ситуаций;

- уровень готовности педагога к профессиональной деятельности определяется средствами компетенций, следовательно, диагностируется либо в процессе реальной деятельности (педагогическая практика, научно-исследовательская работа), либо в квазидеятельности (решение учебных задач-ситуаций, деловые игры и т. п.);

- содержание самих компетенций связано с готовностью решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных педагогических ситуациях с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Тем не менее в структуре ОП ВО по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (бакалавриат) и 44.04.01 – Педагогическое образование (магистратура) выделяются так называемые универсальные компетенции, которые напрямую связаны с тем, что на уровне общего образования называется функциональной грамотностью.

Для оценки компетентностной преемственности как качественного признака образовательных программ, выступающего следствием эффективной организации процесса планирования обучения и имеющего целью формирование компетентности выпускника, проведем оценку преемственности метапредметной составляющей ООП СОШ и универсальных компетенций обучающихся, не зависящих от специфики и направления профессиональной деятельности, а следовательно, формирующих востребованные навыки специалистов вне зависимости от сферы их профессиональной деятельности.

Сопоставим отдельные универсальные компетенции и индикаторы их достижения образовательных программ бакалавриата, связанных с освоением инструментария выработки, принятия и оценки управленческих решений в рамках существующих институциональных ограничений («Менеджмент в социальной сфере», «Экономика в социальной сфере», «Правовое образование») и магистратуры управленческого профиля («Управление образованием») (табл. 1).

Таблица 1

*Сравнительно-сопоставительная характеристика метапредметных результатов по ФПОО СОО,
программам бакалавриата, связанных с управленческой деятельностью,
и магистратуры управленческого профиля*

Наименование и индикаторы достижения метапредметного результата «Системное и критическое мышление»		
Среднее общее образование	Бакалавриат Менеджмент в социальной сфере, Экономика в социальной сфере, Правовое образование	Магистратура «Управление в сфере образования»
1. Критическое мышление 1.1. Оценивать значимость, обоснованность, достоверность информации (текста, источника, утверждения) с позиции внутренней целостности, непротиворечивости объективным данным и личному опыту. 1.2. Осознавать связи собственных взглядов с определенными ценностями и культурными традициями, понимать обусловленность взглядов и суждений культурными и иными традициями. 1.3. Оценивать информацию, формулировать аргументы, объяснять сложные ситуации и проблемы. 2. Аналитическое мышление 2.1. Следовать логике. 2.2. Системно рассматривать проблемы. 2.3. Соблюдать последовательность рассмотрения проблемы. 2.4. Интерпретировать смысл элементов текста. 2.5. Устанавливать связи и выявлять противоречия при рассмотрении проблемы	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач. ИУК-1.1. Анализирует задачу, выделяя ее базовые составляющие. ИУК-1.2. Для решения задачи осуществляет поиск информации... ИУК-1.3. Определяет, анализирует и синтезирует информацию... ИУК-1.4. ...применяет системный подход для решения задачи ..., аргументирует свою позицию	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий. ИУК-1.1. Анализирует проблемную ситуацию как систему... ИУК-1.2. Осуществляет поиск алгоритмов решения проблемной ситуации. ...Определяет ...вопросы (задачи), подлежащие разработке. Предлагает способы решения. ИУК-1.3. Разрабатывает стратегию достижения поставленной цели...

Рассматривая компетентностную преемственность в системе «школа – бакалавриат – магистратура» в педагогическом образовании, необходимо отметить не только постепенную трансформа-

цию универсальных учебных действий в универсальные компетенции, но и их усложнение, качественное приращение ранее сформированных навыков (УК-1, УК-2, УК-3), прикладное использование приобретенных ранее знаний (УК-1, УК-2), расширение функциональных обязанностей (УК-1, УК-2, УК-3) и временный горизонт реализации компетенций (УК-1, УК-3).

Аналогичная ситуация и с такими показателями, как «Разработка и реализация проектов», «Командная работа и лидерство». Ниже рассмотрим эволюцию метапредметного результата «Коммуникация» (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительно-сопоставительная характеристика метапредметного результата «Коммуникация» по ФПОО СОО, программам бакалавриата, связанных с управленческой деятельностью, и магистратуры управленческого профиля

Наименование и индикаторы достижения метапредметного результата «Коммуникация»		
Среднее общее образование	Бакалавриат Менеджмент в социальной сфере, Экономика в социальной сфере, Правовое образование	Магистратура «Управление в сфере образования»
5. Коммуникативные УУД 5.1. Развернуто, логично и точно излагать свою точку зрения с использованием адекватных (устных и письменных) языковых средств. 5.2. Распознавать конфликтные ситуации и предотвращать конфликты до их активной фазы, выстраивать деловую и образовательную коммуникацию, избегая личностных оценочных суждений	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах). ИУК-4.1. Грамотно и ясно строит диалог в процессе делового общения... ИУК-4.2. Демонстрирует умение осуществлять деловую переписку... ИУК-4.3. Демонстрирует умение публичного выступления на русском языке ... с учетом цели общения и характеристик аудитории. ИУК-4.4. Осуществляет поиск информации ... из печатных и электронных источников для решения коммуникативных задач в устной и письменной формах. ИУК-4.5. Демонстрирует умение осуществлять перевод профессиональных текстов с иностранного(ых) языка(ов) на русский, с русского языка на иностранный(е) язык(и). ИУК-4.6. Демонстрирует умение устного и письменного представления результатов деятельности на иностранном(ых) языке(ах)	УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия ИУК-4.1. Владеет навыками поиска источников информации в профессиональной области... ИУК-4.2. Ведет академическую и профессиональную дискуссию на государственном языке РФ и/или иностранном языке. ИУК-4.3. Владеет жанрами письменной и устной коммуникации в академической сфере, в том числе в условиях межкультурного взаимодействия. ИУК-4.4. Осуществляет выбор стиля делового общения применительно к ситуации взаимодействия и ведение деловой документации, в том числе на иностранном языке. ИУК-4.5. Составляет и корректно переводит академические и профессиональные тексты с иностранного языка на государственный язык РФ и с государственного языка РФ на иностранный

На уровне формирования коммуникативных УУД речь идет о базовых навыках общения посредством как письменной, так и устной речи и умении избегать оценочных суждений в целях предотвращения конфликтов. На уровне бакалавриата компетенция предполагает способность осуществлять деловую коммуникацию, вести деловую переписку, навыки публичного выступления и пр., развитие ее (магистратура) связано с поиском источников информации в профессиональной

области, способностью к академической и профессиональной дискуссии, выбором стиля делового общения и т. д.

Метапредметный результат «Межкультурное взаимодействие», который на уровне школьного образования относят к глобальным компетенциям, понимая при этом их содержательную составляющую как умение осознавать межкультурные различия, на уровне бакалавриата (УК-5) задается как принятие межкультурного многообразия общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах. В дальнейшем обучении (магистратура) межкультурное взаимодействие понимается уже как способность анализировать и учитывать данное многообразие.

Таблица 3

Сравнительно-сопоставительная характеристика метапредметного результата «Межкультурное взаимодействие» по ФПОО СОО, программам бакалавриата, связанных с управленческой деятельностью, и магистратуры управленческого профиля

Наименование и индикаторы достижения метапредметного результата «Межкультурное взаимодействие»		
Среднее общее образование	Бакалавриат Менеджмент в социальной сфере, Экономика в социальной сфере, Правовое образование	Магистратура «Управление в сфере образования»
6. Глобальные компетенции. 6.1. Осознавать свои различия в коммуникации. 6.2. Осознавать и понимать межкультурные различия, взаимопонимание. 6.3. Осознавать сходства и различия разных культур. 6.4. Понимать иную точку зрения, осознавать факторы, влияющие на выбор той или иной позиции	УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах. ИУК-5.1. Демонстрирует умение находить и использовать необходимую для взаимодействия информацию о культурных особенностях и традициях различных социальных и национальных групп. ИУК-5.2. Демонстрирует способность адекватного восприятия межкультурного разнообразия общества... ИУК-5.3. Соблюдает требования в процессе межкультурного взаимодействия уважительного отношения к историческому наследию и культурным традициям...	УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия. ИУК-5.1. Адекватно воспринимает и объясняет особенности поведения и мотивации людей различного социального и культурного происхождения. ИУК-5.2. Выбирает способы преодоления коммуникативных, образовательных, этнических, конфессиональных барьеров для межкультурного взаимодействия при решении профессиональных задач

Метапредметный результат «Самоорганизация» на уровне среднего образования формируется в рамках регулятивных УУД и содержит достаточно большой спектр индикаторов, однако их количество обусловлено тем, что на этом уровне обучающийся получает всю необходимую базу для дальнейшего развития и успешного функционирования в обществе. К началу профессионального обучения эти фундаментальные навыки должны быть сформированы, иначе становится затрудненным сам процесс дальнейшего, уже профессионального развития. Уровень бакалавриата (УК-6) предполагает приобретение навыков тайм-менеджмента (УК-6), «должного уровня физической подготовки» (УК-7), магистратура же указывает на постановку «приоритетов собственной жизнедеятельности» (УК-6).

Таблица 4

Сравнительно-сопоставительная характеристика метапредметного результата «Самоорганизация и саморазвитие (в т.ч. здоровьесбережение)» по ФПОО СОО, программам бакалавриата, связанных с управленческой деятельностью, и магистратуры управленческого профиля

Наименование и индикаторы достижения метапредметного результата «Самоорганизация и саморазвитие (в т. ч. здоровьесбережение)»		
Среднее общее образование	Бакалавриат Менеджмент в социальной сфере, Экономика в социальной сфере, Правовое образование	Магистратура «Управление в сфере образования»
7. Самоорганизация 7.1. Самостоятельно определять цели, задавать параметры и критерии, по которым можно определить, что цель достигнута. 7.2. Оценивать возможные последствия достижения поставленной цели в деятельности, собственной жизни и жизни окружающих людей, основываясь на соображениях этики и морали. 7.3. Ставить и формулировать собственные задачи в образовательной деятельности и жизненных ситуациях. 7.4. Оценивать ресурсы, в том числе время и другие нематериальные ресурсы, необходимые для достижения поставленной цели. 7.5. Выбирать путь достижения цели, планировать решение поставленных задач, оптимизируя материальные и нематериальные затраты. 7.6. Организовывать эффективный поиск ресурсов, необходимых для достижения поставленной цели. 7.7. Сопоставлять полученный результат деятельности с поставленной заранее целью	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни. ИУК-6.1. Использует инструменты и методы управления собственным временем... ИУК-6.2. Определяет приоритеты собственной деятельности, личностного развития и профессионального роста. ИУК-6.3. Оценивает требования рынка труда и предложения образовательных услуг для... собственного профессионального роста. ИУК-6.4. Определяет стратегию собственного профессионального развития... УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности ИУК-7.1. Выбирает здоровьесберегающие технологии для поддержания здорового образа жизни... ИУК-7.2. Демонстрирует должный уровень физической подготовленности, планирует время для оптимального сочетания физической и умственной нагрузки... ИУК-7.3. Соблюдает и пропагандирует нормы здорового образа жизни...	УК-6. Способен определять и реализовать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки. ИУК-6.1. Находит и творчески использует имеющийся опыт в соответствии с задачами саморазвития (в том числе здоровьесбережение). ИУК-6.2. Самостоятельно выявляет мотивы и стимулы для саморазвития, определяя реалистические цели профессионального роста. ИУК-6.3. Планирует профессиональную траекторию с учетом особенностей как профессиональной, так и других видов деятельности и требований рынка труда. ИУК-6.4. Действует в условиях неопределенности, корректируя собственные планы и шаги по их реализации с учетом имеющихся ресурсов

Также в перечне индикаторов достижения универсальных учебных действий и универсальных компетенций (ИУК) прослеживается постепенный переход от формирования базовых принципов существования в обществе до появления и уточнения указания функций управления – анализ, планирование (бакалавриат) и целеполагание, организация, планирование, мотивация (магистратура); функции анализа и контроля существенно усложняются на второй ступени, что оправдано ориентированностью на приобретение выпускником навыков работника, занимающего более высокий статус в управленческой иерархии.

Таким образом, компетентностная преемственность образовательных программ школы и вуза является условием целостности образовательного процесса, обеспечивающего комплексное «взра-

щивание» специалиста посредством последовательного усложнения его метапредметной составляющей. Она рассматривается как качественный признак не только собственно образовательного процесса, но и аттестации выпускников в аспекте готовности их к осуществлению успешной профессиональной деятельности.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с оценкой кросс-компетентностной преемственности (между разнородными группами компетенций), а также с оценкой компетентностной преемственности программ магистратуры ТГПУ с программами бакалавриатов других вузов.

Список источников

1. Матюгина Э. Г., Емельянова Н. В., Внуков Г. С. Инновационная активность персонала: условия формирования, признаки, взаимосвязь компонентов // Вестник экономики, права и социологии. 2020. № 1. С. 31–36.
2. Бермус А. Г. Методы гуманитарных исследований модернизации образования. Ростов н/Д: Южный федеральный ун-т, 2016. 312 с.
3. Орешкина А. К. Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 417 с.
4. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.
5. Белкина В. В., Макеева Т. В. Концепт универсальных компетенций высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 117–126.
6. Калиниченко Э. Б., Романова О. В., Капичников А. И., Капичникова О. Б. О преемственности формирования компетенций студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 4 (24). С. 104–107.
7. Логачева Т. Н., Ларкина А. Е. Компетентностный подход в гуманитарном образовании: проблемы преемственности // Научный вестник ЮИМ. 2018. № 2. С. 105–108.
8. Микрюков В. Ю. Теория и практика взаимодействий средних и высших образовательных учреждений. URL: <http://www.school-vuz.narod.ru/Str2.htm> (дата обращения: 09.01.2023).
9. Основная образовательная программа основного общего образования МАОУ СОШ № 37 г. Томска. URL: http://school37tomsk.ucoz.ru/ooo_ooo/ooo.pdf (дата обращения: 10.10.2022).
10. Основная образовательная программа основного общего образования МАОУ СОШ № 14 имени А. Ф. Лебедева г. Томска. URL: http://school14.tomsk.ru/files/img/file/FGOS/OOP_OOO_2018.pdf (дата обращения: 10.10.2022).
11. Образовательные программы бакалавриата и магистратуры Томского государственного педагогического университета (Абитуриент ТГПУ. Бакалавриат]. URL: <https://abiturient.tspu.edu.ru/obr-prog/bak> (дата обращения 10.10.2022).
12. Архипова С. В. Преемственность в образовании: социологический анализ: дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2009. 165 с.
13. Камалеева А. Р., Григорьева Э. Р. Компетентность как результат образовательного процесса // Образование и саморазвитие. 2009. № 4 (14). С. 59–65.
14. Просвиркин В. Н. Технология преемственности в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 387 с.
15. Рягин С. Н. Преемственность среднего общего и высшего профессионального образования в условиях их системных изменений: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 409 с.
16. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апреля. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 25.12.2022).
17. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (Теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск: Технопринт, 2000. 376 с.
18. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении: научно-методическое пособие. М.: Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2012. 73 с.
19. Северин С. Н. Метапредметный модуль «Педагогическое проектирование» как инвариантный компонент содержания непрерывного педагогического образования // Непрерывное образование: XXI век. 2016. Вып. 2 (14). URL: <http://i121.petrus.ru/journal/article.php?id=3105> (дата обращения: 25.12.2022).

20. Ильина Н. Ф., Ильин А. С. Метакомпетенции педагога как ресурс реализации школьных стандартов нового поколения // *Инновации в образовании*. 2017. № 4. С. 35–46.
21. Heckman J. J., Kauts T. Hard evidence on soft skills // *Labour Economics*. 2012. Vol. 19, Iss. 4. P. 451–464.
22. Morpurgo M. T. Beyond Competency: The role of professional accounting education in the development of meta-competencies. Athabasca University: Dissertation for the degree of Doctor of Business Administration. 2015. 346 p.

References

1. Matyugina E. G., Yemel'yanova N. V., Vnukov G. S. Innovatsionnaya aktivnost' personala: usloviya formirovaniya, priznaki, vzaimosvyaz' komponentov [Innovation activity of personnel: conditions of formation, signs, interrelation of components]. *Vestnik ekonomiki, prava i sotsiologii*, 2020, no. 1, pp. 31–36 (in Russian).
2. Bermus A. G. *Metody gumanitarnykh issledovaniy modernizatsii obrazovaniya* [Methods of Humanitarian Studies of Education Modernization]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2016. 312 p. (in Russian).
3. Oreshkina A. K. *Metodologicheskiye osnovy preymstvennosti obrazovatel'nogo protsessa v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. Avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk* [Methodological bases of educational process continuity in the system of continuous education. Abstract of thesis doct. of ped. sci.]. Moscow, 2009. 417 p. (in Russian).
4. Zimnyaya I. A. Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Competence and competence in the context of the competency-based approach in education]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2012, no. 6, pp. 2–10 (in Russian).
5. Belkina V. V., Makeyeva T. V. Kontsept universal'nykh kompetentsiy vysshego obrazovaniya [The concept of universal competencies of higher education]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2018, no. 5, pp. 117–126 (in Russian).
6. Kalinichenko E. B., Romanova O. V., Kapichnikov A. I., Kapichnikova O. B. O preymstvennosti formirovaniya kompetentsiy studentov bakalavriata, magistratury i aspirantury [On the continuity of the formation of competencies of undergraduate, graduate and postgraduate students]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom – Professional Education in Russia and Abroad*, 2016, no. 4 (24), pp. 104–107 (in Russian).
7. Logacheva T. N., Larkina A. Ye. Kompetentnostnyy podkhod v gumanitarnom obrazovanii: problemy preymstvennosti [The Competence Approach in Humanitarian Education: Continuity Problems]. *Nauchnyy vestnik YUIM – Scientific Bulletin of the Southern Institute of Management*, 2018, no. 2, pp. 105–108 (in Russian).
8. Mikryukov V. Yu. *Teoriya i praktika vzaimodeystviy srednikh i vysshih obrazovatel'nykh uchrezhdeniy* [Theory and practice of interaction between secondary and higher educational institutions]. 2004 (in Russian). URL: <http://www.school-vuz.narod.ru/Str2.htm> (accessed 09 January 2023).
9. *Osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya MAOU SOSH № 37 g. Tomsk* [Basic educational program of basic general education of Tomsk secondary school no. 37] (in Russian). URL: http://school37tomsk.ucoz.ru/ooo_ooo/ooo.pdf (accessed 10 October 2022).
10. *Osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya MAOU SOSH № 14 imeni A. F. Lebedeva g. Tomsk* [Basic educational program of basic general education of A.F. Lebedev secondary school no. 14 in Tomsk] (in Russian). URL: http://school14.tomsk.ru/files/img/file/FGOS/OOP_OOO_2018.pdf (accessed 10 October 2022).
11. *Obrazovatel'nyye programmy bakalavriata i magistratury Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Abituriyent TGPU. Bakalavriat)* [Educational programs of Bachelor's and Master's degree of Tomsk State Pedagogical University (Entrant student of TSPU. Bachelor's degree). URL: <https://abituriyent.tspu.edu.ru/obr-prog/bak-Abituriyent-TGPU-Magistratura> [Abitur TSPU. Master's Degree] (in Russian).
12. Arkhipova S. V. *Preymstvennost' v obrazovanii: sotsiologicheskiy analiz. Dis. ... kand. sotsiol. nauk* [Continuity in Education: Sociological Analysis. Dis. cand. of soc. sci.]. Yekaterinburg, 2009. 165 p. (in Russian).
13. Kamaleyeva A. R., Grigor'yeva E. R. Kompetentnost' kak rezul'tat obrazovatel'nogo protsessa [Competence as a result of the educational process]. *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education and Self-Development*, 2009, no. 4(14), pp. 59–65 (in Russian).
14. Prosvirkin V. N. *Tekhnologiya preymstvennosti v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. Dis. ... dokt. ped. nauk* [Technology of Continuity in the System of Continuing Education. Diss. doct. of ped. sci.]. Moscow, 2009. 387 p. (in Russian).
15. Ryagin S. N. *Preymstvennost' srednego obshchego i vysshego professional'nogo obrazovaniya v usloviyakh ikh sistemnykh izmeneniy. Dis. ... dokt. ped. nauk* [Continuity of secondary general and higher professional education in the conditions of their systemic changes. Diss. doct. of ped. sci.]. Moscow, 2010. 409 p. (in Russian).

16. Khutorskoy A. V. Klyuchevyye kompetentsii i obrazovatel'nyye standarty [Key competencies and educational standards]. *Internet-zhurnal «Eydos»*. 2002. 23 aprelya (in Russian). URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>, svobodnyy (accessed 25 December 2022).
17. Gromyko Yu. V. *Mysledeyatel'nostnaya pedagogika (Teoretiko-prakticheskoye rukovodstvo po osvoyeniyu vysshikh obraztsov pedagogicheskogo iskusstva)* [Thinking pedagogy (A theoretical and practical guide to mastering the higher art of pedagogy)]. Minsk, Tekhnoprint Publ., 2000. 376 p. (in Russian).
18. Khutorskoy A. V. *Metapredmetnyy podkhod v obuchenii: nauchno-metodicheskoye posobiye* [The meta-disciplinary approach to learning]. Moscow, Eydos; Izd-vo Instituta obrazovaniya cheloveka Publ., 2012. 73 p. (in Russian).
19. Severin S. N. Metapredmetnyy modul' «Pedagogicheskoye proyektirovaniye» kak invariantnyy component sodержaniya nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [The meta-disciplinary module “Pedagogical Design” as an invariant component of the content of continuing teacher education]. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek – Lifelong Education: the 21st century*, 2016, no. 2 (14) (in Russian). URL: <http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=3105> (accessed 25 December 2022).
20. Il'ina N. F., Il'in A. S. Metakompetentsii pedagoga kak resurs realizatsii shkol'nykh standartov novogo pokoleniya [Educator's metacompetencies as a resource for implementing the new generation of school standards]. *Innovatsii v obrazovanii*, 2017, no. 4, pp. 35–46 (in Russian).
21. Heckman J. J., Kauts T. Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 2012, vol. 19, iss. 4, pp. 451–464.
22. Morpurgo M. T. *Beyond Competency: The role of professional accounting education in the development of meta-competencies*. Athabasca University. Dissertation for the degree of Doctor of Business Administration. 2015. 346 p.

Информация об авторах

Матюгина Е. Г., доктор экономических наук, профессор, Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634061); магистрант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634050).
E-mail: emk512542@mail.ru

Ефремова-Шершукова Н. А., кандидат исторических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: shna16@mail.ru

Information about the authors

Matyugina E. G., Doctor of Economics, Professor of the Department of Innovation Management, Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634061), Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: emk512542@mail.ru

Efremova-Shershukova N. A., Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Education Management, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: shna16@mail.ru

Статья поступила в редакцию 16.03.2023; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 16.03.2023; accepted for publication 03.07.2023

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-36-44>

Идеи народной педагогики в области здорового образа жизни в профессиональной подготовке педагогов дошкольного и начального образования

Захарова Лариса Михайловна¹, Андрианова Елена Ивановна²,
Заббарова Марина Геннадьевна³

^{1, 2, 3} Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
Ульяновск, Россия

¹ ulseagull@mail.ru

² eleniva73@mail.ru

³ mari-na-z@yandex.ru

Аннотация

В современных социокультурных условиях возрастает востребованность народного опыта в физическом воспитании, формировании здорового образа жизни. Проанализирован педагогический багаж народной педагогики с позиции идей в области физического воспитания и здорового образа жизни, выявлена степень готовности студентов к реализации идей народной педагогики в области здорового образа жизни, скорректировано содержание учебных дисциплин с включением в них народных ценностей в области здорового образа жизни. Анализ пословиц и поговорок позволил выделить несколько аспектов здорового образа жизни, представленных в них: значение здоровья, движения, питания в жизни человека, роль трудовой деятельности, актуальность закаливания. Систематизированы основные факторы формирования здорового образа жизни у подрастающего поколения: практические (народные игры), ценностно-смысловые (традиции и обычаи), словесно-нормативные (пословицы и поговорки). С целью определения готовности студентов к использованию традиций и средств народной педагогики в физическом воспитании дошкольников и младших школьников была разработана анкета и проведено анкетирование 95 студентов первого и второго курсов дневного и заочного отделений факультета педагогики и психологии по трем профилям: «Дошкольное образование. Начальное образование», «Дошкольное образование», «Начальное образование. Дополнительное образование». Результаты анкетирования позволили наметить направления включения мудрости народного воспитания в содержание профессиональной подготовки будущих педагогов. Результаты анкетирования показали целесообразность включения в дисциплины профессиональной подготовки разделов, раскрывающих взгляды народов на здоровый образ жизни, традиционные народные средства физического воспитания и методику их применения в детских садах и начальной школе; повышение общекультурного уровня студентов при изучении дисциплин «Этнопедагогика», «Формирование полиэтнической культуры младших школьников», региональной культуры.

Ключевые слова: народная педагогика, здоровый образ жизни, студенты, профессиональная деятельность, народные игры, воспитатель, учитель начальных классов

Для цитирования: Захарова Л. М., Андрианова Е. И., Заббарова М. Г. Идеи народной педагогики в области здорового образа жизни в профессиональной подготовке педагогов дошкольного и начального образования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 36–44. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-36-44>

EDUCATIONAL ISSUES

Original article

Ideas of folk pedagogy in the field of a healthy lifestyle in the professional training of teachers of preschool and primary education

Larisa M. Zakharova¹, Elena I. Andrianova², Marina G. Zabbarova³

^{1, 2, 3} Ulyanovsk State Pedagogical University. I.N. Ulyanova, Ulyanovsk, Russian Federation

¹ ulseagull@mail.ru

² eleniva73@mail.ru

³ mari-na-z@yandex.ru

Abstract

In modern socio-cultural conditions, the demand for folk experience in physical education and the formation of a healthy lifestyle is increasing. Objectives of the article: to analyze the pedagogical baggage of folk pedagogy from the standpoint of ideas in the field of physical education and a healthy lifestyle, to identify the degree of students' readiness to implement the ideas of folk pedagogy in the field of a healthy lifestyle, to adjust the content of academic disciplines with the inclusion of folk values in them in the field of a healthy lifestyle. The analysis of proverbs and sayings made it possible to single out several aspects of a healthy lifestyle presented in them: the importance of health, movement, nutrition in human life, the role of labor activity, the relevance of hardening. The article systematizes the main factors in the formation of a healthy lifestyle among the younger generation: practical (folk games), value-semantic (traditions and customs), verbal-normative (proverbs and sayings). In order to determine the readiness of students to use the traditions and means of folk pedagogy in the physical education of preschoolers and younger schoolchildren, a survey of 95 first and second year students of the full-time and correspondence departments of the Faculty of Pedagogy and Psychology was conducted in three profiles: "Preschool education. Primary education", "Preschool education", "Primary education. Additional education. The results of the survey made it possible to outline the directions for including the wisdom of folk education in the content of the professional training of future teachers. The results of the survey showed the expediency of including sections in the disciplines of vocational training that reveal the views of peoples on a healthy lifestyle, traditional folk means of physical education and the methodology for their use in kindergartens and elementary schools; raising the general cultural level of students in the study of the disciplines "Ethnopedagogy", "Formation of a polyethnic culture of younger students", regional culture.

Keywords: folk pedagogy, healthy lifestyle, students, professional activity, folk games, educator, primary school teacher

For citation: Zakharova L. M., Andrianova E. I., Zabbarova M. G. Ideas of folk pedagogy in the field of a healthy lifestyle in the professional training of teachers of preschool and primary education [Idei narodnoy pedagogiki v oblasti zdorovogo obraza zhizni v professional'noy podgotovke pedagogov doskol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 36–44. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-36-44>

Возрождение традиций в отечественном образовании обращает внимание на истоки народной мудрости, идеи народной педагогики. Среди них – идея всесторонне развитой личности, человека нравственного, трудолюбивого, здорового нравственно и физически. Идеи и практика народной педагогики как обобщающего мировидения народа оформлялись в процессе исторической жизнедеятельности, обобщения социально значимого поведения, поступков людей, удачного опыта воспитания отдельных семей, народа в целом. Нарботанная веками мудрость народа в области воспитания детей воплощена в устном народном творчестве, традициях и обычаях. Авторским коллективом

проанализированы пословицы и поговорки народов Поволжья с позиций представленности в них традиционных ценностей в области сохранения и укрепления здоровья. Анализ народной мудрости показал, что особое место в багаже народных воспитательных правил отводится культивированию здорового образа жизни, воспитанию физических качеств, обеспечивающих успешность трудовой деятельности человека, гармонизацию нравственной атмосферы социума и его дальнейшее экономическое развитие. При этом здоровый образ жизни рассматривается авторами в качестве целостной характеристики жизнедеятельности, смысл которой определяется социокультурным содержанием на личностно ориентированном уровне [1]. Здоровый образ жизни как интегрированный показатель предполагает двигательный режим, рациональное питание, режим, закаливание, отсутствие вредных привычек [2].

Анализ педагогического наследия народа с позиций данных характеристик позволяет выделить основные факторы формирования здорового образа жизни у детей и средства физического воспитания, систематизировав их на:

- практические – народные игры, с помощью которых дети включаются в реальную практику общения, отрабатывают известные способы движений, закрепляют правила поведения;
- словесно-нормативные – устное народное творчество (малые жанры фольклора, сказки), обогащающие детские представления о значимости здоровья, активности, взаимосвязи физического, нравственного и трудового аспекта в жизнедеятельности человека;
- ценностно-смысловые – обряды, традиции, с помощью которых происходит закрепление и апробация своего поведения во взаимодействии с людьми и социумом.

Отточенность и краткость народных высказываний, представленных в пословицах, поговорках, позволяет определять их в качестве нравственных ориентиров (нарративов), правил поведения и взаимоотношения человека с социумом и природой. Именно в них систематизирована и обобщена мудрость народа, в них вложена «такая энергия», которая заставляет не только осознать нравственные ценности, но и прочувствовать их [3].

Анализ мудрости народа, представленной в *пословицах* и *поговорках*, позволяет выделить некоторые аспекты здорового образа жизни:

- значимость здоровья для личностного благополучия, взаимосвязь с умственным развитием («Здоровому все здорово», «Здоровье – богатство», «Ум да здоровье всего дороже», «Здоров будешь – все добудешь» – народная мудрость);
- значимость двигательной активности в жизни человека («Лежащее дерево сгниет, а ходячие ноги жизнь найдут» – татарская народная пословица, «Под лежащий камень вода не течет» и др.);
- сохранение и укрепление здоровья с раннего детства («Здоровье – всему голова, всего дороже», «Береги платье снова, а здоровье смолоду» – русская народная мудрость);
- роль закаливания («Закаляй свое тело с пользой для дела», «Смолоду закалишься, на весь век сгодишься» – татарские народные пословицы);
- значение правильного питания («Не ешь помногу, а ешь помалу, чтоб надолго стало» – татарская народная мудрость, «Умеренность – мать здоровья» – русская пословица);
- рациональный режим («С курами ложись, с петухами вставай» – русская народная пословица);
- роль трудовой деятельности («Не будешь работать – нет работы, не будешь спать – нет сна», «Хвались не в начале дела, а когда его завершишь» – мордовская пословица, «От труда здоровеют, а от лени болеют»);
- о естественных факторах поддержания здоровья («Лук да баня все правят», «Чистая вода – для хвори беда» – русская народная мудрость) [4].

Безусловно, огромный потенциал в формировании здорового образа жизни, развитии двигательной активности, физических и нравственных качеств несут в себе *народные игры: пальчиковые, хороводные, подвижные*. Как отмечают исследователи, самой ранней формой физического воспи-

тания являлись общественные игры, которые носили «подражательный, натуралистический характер». Играя, в первобытном обществе дети приобщались к труду, повторяя трудовой процесс, подражали действиям охотников («Птицелов», «Взятие снежного городка», «Продаем горшки» и др.). Постепенно подвижные игры превращались в самостоятельное средство совершенствования физических упражнений [5].

Через игры передавался социальный опыт, усваивались традиции и обычаи. Можно констатировать, что система физического воспитания разных народов, имея свое национальное своеобразие, способствовала укреплению здоровья, утверждению здорового образа жизни, обеспечивала формирование двигательных умений, необходимых для овладения трудовыми умениями, навыками, нужными для защиты своей земли, развитию воли и характера [6].

В связи с актуальностью в наши дни идей народного воспитания, необходимостью построения воспитательного процесса на национальных ценностях, целесообразностью осуществления преемственности прогрессивных педагогических идей и мудрости народа в области здорового образа жизни приобретает особую значимость введение этнопедагогических идей в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов.

В практике детских садов приоритетной задачей является освоение детьми культурного наследия своей страны и региона. Приобщение детей к народной культуре начинается с восприятия малых фольклорных форм: песенок, потешек, прибауток, сопровождающих выполнение режимных процессов и знакомящих детей с образом жизни людей («Водичка-водичка», «Ай, лады-лады-лады», «Расти коса до пояса», «Потягушки, порастушки» и др.). В современной системе физического воспитания детей находит применение игровая культура, включающая пальчиковые, хороводные, подвижные игры, игры-забавы. Доступным и увлекательным средством развития мелкой моторики ребенка являются пальчиковые игры, а через народные подвижные игры обеспечивается совершенствование двигательных умений и навыков, развитие психофизических качеств. Через народные детские игры, взятые из национальной сокровищницы любого народа (русских, татар, мордвы и др.), происходит знакомство ребенка с лучшими национальными традициями, которые во многом сходны и отражают образ жизни людей, их труд, быт, национальные устои, но в этих играх отпечатался и характер народа. Например, разнообразные игры в прятки, жмурки, догонялки, встречающиеся у разных народов и во всех системах народного воспитания, являются отражением старинных приемов воспитания детей, когда существовали своеобразные школы подготовки к боям, охоте. Эти игры вырабатывают выносливость, ловкость, выдержку, смекалку, честность [7]. Также ценность освоения народных игр дошкольниками заключается в осознании необходимости соблюдения установленных правил, которые вырабатывались с учетом культурных, духовных ценностей народа (например, не бить по голове и ногам, лежащего не бить, товарища выручай, не сердиться на соперника и др.). Применение народных игр в дошкольной организации преимущественно происходит в процессе организованной образовательной деятельности по физическому развитию, во время двигательной активности на прогулках, а также при проведении календарных и сезонных праздников, на которых дети приобщаются к традициям своего народа, призванных укрепить здоровье людей и лад в семье, обеспечить духовную и физическую подготовку ребенка к будущей жизни [8].

Однако, по мнению Г. С. Виноградова, при организации народных игр, давно утрачена «игровая прелюдия», которая особо интересна детям из-за яркого игрового зачина, который может быть в виде считалки, жеребьевки, угады, певалки, фантов, занимательных диалогов, помогающих организоваться на игру, установить справедливость при выборе водящего [9].

Необходимо отметить, что, несмотря на увеличивающееся количество изданий, касающихся проблемы приобщения детей к народному наследию, в массовой практике недостаточно прослеживается взаимосвязь мероприятий и системность их проведения, что не позволяет детям приобрести целостность представлений, которая была характерна для народной культуры.

Идеи народной педагогики в области здорового образа жизни активно внедряются и в образовательную практику начальной школы. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – Стандарт) направлен на обеспечение физического воспитания, формирование здорового образа жизни и создание условий сохранения и укрепления здоровья обучающихся [10, с. 5]. В соответствии со Стандартом личностные результаты освоения программы начального общего образования должны отражать готовность обучающихся руководствоваться ценностями и приобретение первоначального опыта деятельности на их основе, в частности формирование культуры здоровья: соблюдение правил здорового и безопасного образа жизни в окружающей среде; бережное отношение к физическому и психическому здоровью [10, с. 31].

Формированию здорового образа жизни в начальной школе отводится значительная роль в рамках следующих учебных предметов:

- «Окружающий мир» – формирование навыков здорового и безопасного образа жизни на основе выполнения правил безопасного поведения в окружающей среде [10, с. 44];
- «Технология» – формирование умения безопасного пользования необходимыми инструментами в предметно-преобразовательной деятельности [10, с. 51];
- «Физическая культура» – умение использовать основные гимнастические упражнения для формирования и укрепления здоровья; умение применять правила безопасности при выполнении физических упражнений и различных форм двигательной активности [10, с. 51].

Народные игры занимают значительное место в организации внеурочной деятельности учеников. В ходе игры учитель привлекает внимание детей к ее содержанию, следит за точностью движений, которые должны соответствовать правилам, за дозировкой физической нагрузки, делает краткие указания, поддерживает и регулирует эмоционально-положительное настроение и взаимоотношения играющих. Он приучает детей ловко и стремительно действовать в создавшейся игровой ситуации, оказывать товарищескую поддержку, добиваться достижения общей поставленной цели и при этом испытывать чувства радости, гордости. Несмотря на наличие в отдельных случаях отрицательных эмоций и переживаний, игра всегда должна приносить ребенку удовольствие и наслаждение.

Определяя значимость использования мудрости народного воспитания в развитии основ здорового образа жизни у детей дошкольного и младшего школьного возраста, возникает вопрос о готовности студентов к реализации идей народной педагогики в области здорового образа жизни и физического развития в образовательной практике детского сада и начальной школы. Авторы данной статьи совмещают преподавательскую деятельность с руководством инновационных процессов в дошкольных организациях (Л. М. Захарова, Е. И. Андрианова) и начальной школы (М. Г. Заббарова). С целью определения готовности студентов к использованию традиций и средств народной педагогики в физическом воспитании дошкольников и младших школьников была разработана анкета и проведено анкетирование студентов первого и второго курсов дневного и заочного отделений факультета педагогики и психологии по трем профилям: «Дошкольное образование. Начальное образование», «Дошкольное образование», «Начальное образование. Дополнительное образование».

В анкетировании приняло участие 95 человек. В анкете смешанного типа студентам было предложено дать определение понятию «здоровье», указать факторы, на него влияющие, оценить состояние здоровья современных детей. Важно было также выяснить представления студентов о возрасте, с которого следует беспокоиться о здоровье детей, народных традициях, направленных на поддержание и формирование здоровья, возможностях применения народной педагогики в работе воспитателя и учителя начальной школы.

Анализ анонимного анкетирования показал, что в определении понятия «здоровье» все респонденты оказались достаточно единодушны. Большая часть студентов (63,2 %) определили здоровье как состояние полного физического, духовного и социального благополучия, третья часть (30,5 %) –

как «отсутствие болезни, нормальное функционирование организма, способность организма приспособляться к изменяющимся условиям внешней среды». Некоторые подчеркнули исключительную важность здоровья для человека: «Это самое важное и дорогое в жизни человека, будет здоровье – будет смех и радость». Часть обучающихся связала понятие «здоровье» с заботой о своем теле, со здоровым образом жизни («не болеть, правильно питаться, не курить, не пить»), занятиями спортом и т. п., и только 6,3 % не смогли дать определения.

Среди факторов, влияющих на здоровье человека, чаще всего назывались питание (83,2 %), физическая активность (76,8 %) и наследственность (75,8 %), эмоции (60 %), и лишь малая часть отметила средства массовой информации (8,4 %). Более половины респондентов указывали сразу несколько факторов, и, помимо указанных в анкете, назывались также привычки, окружающая среда, режим сна, образ жизни.

Девушки считают, что за состояние здоровья детей отвечают прежде всего родители (94,7 %), затем – медицинские работники (22,1 %) и в последнюю очередь – педагоги (9,5 %). Некоторые считают, что и сами дети также несут ответственность за свое здоровье (7,4 %).

Большинство студентов (87,4 %) разделяют тревогу общества по поводу состояния здоровья современных детей и в целом оценивают его уровень невысоко. Только 11,6 % оценили здоровье дошкольников и младших школьников как хорошее, большинство же (75,8 %) – как удовлетворительное, при этом еще 8,4 % думают, что все без исключения дети имеют некоторые отклонения в развитии.

Респонденты думают, что о здоровье детей необходимо беспокоиться уже до их рождения (86,3 %) или с самого момента рождения (12,6 %). Показалось интересным высказывание о том, что «не нужно беспокоиться в принципе. Нужно регулярно, каждый год проверять детей и наблюдать за показателями, а затем принимать меры».

Основной целью опроса было выяснение уровня представлений студентов о средствах и традициях народной педагогики, направленных на поддержание здоровья детей. В ответах чаще всего упоминалось закаливание (29,5 %), при этом часть респондентов вспомнили обычай крещения в ледяной воде (8 %), затем по частоте упоминания шли народные подвижные игры (21 %) и фольклор, к которому респонденты отнесли потешки, загадки, скороговорки, считалки (14,7 %). Буквально единицы из опрашиваемых назвали баню (4,2 %), народные праздники и сказки (3,2 %), и только один опрашиваемый вспомнил про национальные спортивные праздники и народные танцы (1,1 %).

Не смогли ничего вспомнить из сокровищницы народной мудрости 44,2 % обучающихся, зато к традициям были отнесены использование оберегов и даже банки, которые «надо ставить при болезнях, связанных с дыхательными путями».

Еще более скудными оказались представления студентов о том, что можно применять из мудрости народного воспитания для сохранения здоровья детей в работе воспитателя и учителя начальной школы. По частоте упоминания на первом месте оказались народные подвижные игры (24,2 %), фольклор (загадки, скороговорки, считалки, былины) – 23,2 %, закаливание (9,5 %). Среди единичных средств назывались фольклорная зарядка, народные праздники, сказки, пальчиковая гимнастика (1,1 %). Не ответили или назвали современные формы организации физической деятельности 54,7 % респондентов.

Следует отметить, что правильные ответы о здоровьесберегающих традициях народной педагогики принадлежали преимущественно студентам заочного отделения профиля «Дошкольное образование», как правило, уже имеющим опыт практической работы в детских садах, и практически ничего не смогли назвать студенты дневного отделения – будущие учителя начальной школы.

Обобщая полученные данные, можно констатировать достаточно низкий уровень представлений студентов о возможностях народных традиций в плане здоровьесбережения детей. Тем не ме-

нее половина обучающихся (50,5 %) на вопрос «Как Вы считаете, может ли использование традиций народной педагогики в работе педагогов детских садов и школ существенно повлиять на формирование культуры здоровья детей и их родителей?» ответили положительно и даже сказали, что это «не даст забыть традиции и историю народа». Еще четверть (24,2 %) думают, что есть более современные технологии, а остальные 25,3 % об этой проблеме не задумывались.

Большинство обучающихся (89,5 %) хотели ли бы больше узнать о возможностях народной педагогики в поддержании и укреплении здоровья детей, и даже среди отрицательных ответов встретилось высказывание, что «не думаю, что хотела бы изучать это специально, но если мне кто-то расскажет об этом, то интересно будет послушать».

Результаты анкетирования показали целесообразность включения в дисциплины профессиональной подготовки разделов, раскрывающих взгляды народов на здоровый образ жизни, традиционные народные средства физического воспитания и методику их применения в детских садах и начальной школе, повышение общекультурного уровня студентов при изучении дисциплин «Этнопедагогика», «Формирование полиэтнической культуры младших школьников», региональной культуры.

В рамках изучения дисциплины «Теория и технологии физического воспитания детей дошкольного возраста», и в частности раздела «Подвижные игры», уделяется внимание формированию научно-методических представлений об использовании народной двигательной культуры в области здорового образа жизни. При этом на практических занятиях студенты осваивают умения использовать разнообразные варианты игрового зачина, методику проведения народных игр, решают кейс-задачи.

Готовность к решению данных задач формируется у студентов при прохождении производственных практик, предусматривающих задания по организации режимных процессов, которые студенты сопровождают народным фольклором. Обязательным элементом практик является проведение физкультурных занятий, подвижных игр, в том числе и народных.

В рамках дисциплины «Формирование полиэтнической культуры младших школьников» студенты знакомятся:

- с народными играми народов Поволжья, подбирают игры для использования на занятиях с младшими школьниками с целью формирования у них здорового образа жизни. Выбор народной подвижной игры зависит от задачи, поставленной перед уроком; при этом учитывается форма занятия (урок / внеурочное занятие, перемена, праздник), также место проведения;
- педагогическими явлениями народной жизни (народными праздниками, трудовой деятельностью). Студенты подбирают игры (спортивные, подвижные, хороводные), которые использовались народами Поволжья на праздниках;
- устным народным творчеством, малыми фольклорными жанрами, которые обобщают отношение народа к здоровому образу жизни, целесообразности и необходимости физической активности;
- традиционной кухней, влиянием природно-климатических условий, хозяйственной деятельности, этнической истории народа на культуру питания, формирование национальной кухни, о здоровом питании.

Особое внимание уделяется исследованию региональной народной культуры, использованию любимых детских игр Симбирской губернии, в которой наиболее распространенными были:

- *подвижные игры* – «Пятнашки», «Ловушки», «Стоячие столбики», «Лошадки», «Чехарда», «Горелки», «Волк и дети», «Казаки и разбойники»;
- *игры с использованием различных предметов* – «Лапта», «Бабки».
- *хороводные игры* – «Заинька», «Кошки-мышки», «Челнок».

Только системный подход, предполагающий теоретическое изучение богатого культурного наследия, мудрости народов в области здорового образа жизни, общекультурное развитие студентов и

апробация освоенного в практической деятельности с детьми, обеспечивает формирование компетентной личности.

Список источников

1. Исаева Т. И. Формирование здорового образа жизни подростков народными оздоровительными средствами: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2014. 23 с.
2. Вайнер Э. Н. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни. М.: Литагент Кнорус, 2015. 308 с.
3. Рудова А. И. Идеи народной педагогики в формировании личности // Вестник Оренбургского гос. ун-та. 2000. № 3. С. 46–49.
4. Галиев Р. Р., Маликов Т. Р. Воспитание здорового образа жизни как ценность в народной педагогике (на материале татарских пословиц и поговорок) // Фундаментальные исследования. 2014. № 11-5. С. 1152–1155. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35695> (дата обращения: 20.11.2022).
5. Этнопедагогика традиционной физической культуры: учебно-метод. пособие / авт.-сост. Х. Д.-Н. Ооржак, С. Я. Ооржак. Кызыл: Изд-во ТувГУ, 2018. 70 с.
6. Кулова И. Р. Идеи и опыт физического воспитания в народной педагогике Северного Кавказа: дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2004. 134 с.
7. Игры народов СССР / сост. Л. В. Былеева, В. М. Григорьев. М.: Физкультура и спорт, 1985. 269 с.
8. Захарова Л. М. Этнокультурная компетентность студентов как условие их готовности к организации воспитательного процесса детей в поликультурной среде. 2-е изд., доп. М., 2022. 159 с.
9. Виноградов Г. С. Народные игры и педагогика. М.: МГД(Ю)Т, 2013. 128 с.
10. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования. М.: ВАКО, 2022. 160 с.

References

1. Isaeva T. I. *Formirovaniye zdorovogo obraza zhizni podrostkov narodnymi ozdorovitel'nyimi sredstvami. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of a healthy lifestyle of adolescents with folk health-improving means. Abstract of thesis ... cand. ped. sci.]. Makhachkala, 2014. 23 p. (in Russian).
2. Vayner E. N. *Osnovy meditsinskikh znaniy i zdorovogo obraza zhizni* [Fundamentals of medical knowledge and a healthy lifestyle]. Moscow, Litagent Knorus Publ., 2015. 308p. (in Russian).
3. Rudova A. I. *Idei narodnoy pedagogiki v formirovanii lichnosti* [Ideas of folk pedagogy in the formation of personality]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Orenburg State University*, 2000, vol. 3, no. 3, pp. 46–49 (in Russian).
4. Galiyev R. R., Malikov T. R. *Vospitaniye zdorovogo obraza zhizni kak tsennost' v narodnoy pedagogike (na materiale tatarskikh poslovits i pogovorok)* [Education of a healthy lifestyle as a value in folk pedagogy (based on Tatar proverbs and sayings)]. *Fundamental'nye issledovaniya – Fundamental Research*, 2014, no. 11-5, pp. 1152–115 (in Russian). URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35695> (accessed 20 November 2022).
5. *Etnopedagogika traditsionnoy fizicheskoy kul'tury: uchebno-metodicheskoye posobiye*. Avtory-sostaviteli Kh. D.-N. Oorzhak, S. Ya. Oorzhak [Ethnopedagogics of traditional physical culture: teaching aid. Authors-compilers H. D.-N. Oorzhak, S. Ya. Oorzhak]. Kyzyl, TuvGU Publ., 2018. 70 p. (in Russian).
6. Kulova I. R. *Idei i opyt fizicheskogo vospitaniya v narodnoy pedagogike Severnogo Kavkaza. Dis. ... kand. ped. nauk* [Ideas and experience of physical education in folk pedagogy of the North Caucasus. Dis. ... cand. ped. sci.]. Vladikavkaz, 2004. 134 p. (in Russian).
7. *Igry narodov SSR*. Sostaviteli Byleyeva L. V., Grigor'ev V. M. [Games of the peoples of the SSR. Comp. Byleeva L.V., Grigoriev V.M.]. Moscow, Fizkul'tura i sport Publ., 1985. 269 p. (in Russian).
8. Zakharova L. M. *Etnokul'turnaya kompetentnost' studentov kak usloviye ikh gotovnosti k organizatsii vospitatel'nogo protsessa detey v polikul'turnoy srede* [Ethnocultural competence of students as a condition for their readiness to organize the educational process of children in a multicultural environment]. Ulyanovsk, UIGPU Publ., 2022. 159 p. (in Russian).
9. Vinogradov G. S. *Narodnye igry i pedagogika* [Folk games and pedagogy]. Moscow, MGDD(Yu)T Publ., 2013. 128 p. (in Russian).
10. *Federal'nye gosudarstvennyye obrazovatel'nye standarty nachal'nogo i osnovnogo obshchego obrazovaniya* [Federal State Educational Standards for Primary and Basic General Education]. Moscow, VAKO Publ., 2022. 160 p. (in Russian).

Информация об авторах

Захарова Л. М., доктор педагогических наук, профессор, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова (пл. Ленина, 4/5, Ульяновск, Россия, 432071).
E-mail: ulseagull@mail.ru

Андрианова Е. И., кандидат педагогических наук, доцент, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова (пл. Ленина, 4/5, Ульяновск, Россия, 432071).
E-mail: eleniva73@mail.ru

Заббарова М. Г., кандидат педагогических наук, доцент, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова (пл. Ленина, 4/5, Ульяновск, Россия, 432071).
E-mail: mari-na-z@yandex.ru

Information about the authors

Zakharova L. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool and Primary General Education, Ulyanovsk State Pedagogical University I. N. Ulyanova (pl. Lenina, 4/5, Ulyanovsk, Russian Federation, 432071).
E-mail: ulseagull@mail.ru

Andriyanova E. I., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary General Education, Ulyanovsk State Pedagogical University I. N. Ulyanova (pl. Lenina, 4/5, Ulyanovsk, Russian Federation, 432071).
E-mail: eleniva73@mail.ru

Zabbarova M. G., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary General Education Ulyanovsk State Pedagogical University I. N. Ulyanova (pr. Lenina, 4/5, Ulyanovsk, Russian Federation, 432071).
E-mail: mari-na-z@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 13.12.2022; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 13.12.2022; accepted for publication 03.07.2023

Научная статья
УДК 37.018.15
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-45-59>

Киноклуб родителей подростков: практики обсуждения

Анастасия Николаевна Россинская¹, Татьяна Анатольевна Климова²

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

¹ a_rossinsky@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7263-5270>

² t-klim@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3378-6532>

Аннотация

Современные родители подростков испытывают объективные трудности в общении с детьми переходного возраста. Они нуждаются в методических инструментах, которые смогут помочь в преодолении проблем подростково-родительской коммуникации благодаря развитию культуры переживания в детско-родительских взаимоотношениях. Практика обсуждения кинофрагментов в родительском киноклубе может рассматриваться в качестве ресурса, который помогает родителям в безопасной обстановке обсуждать свои острые проблемы, а также прояснять возможные решения проблемных ситуаций в отношениях с детьми подросткового возраста. Разработана методика проведения встреч, программа киноклуба и проведена его апробация в 2020–2022 гг. Подробно представлены следующие методы обсуждения: полилог, безоценочное интервью, амплификация смыслов, «шапка вопросов». Приведены примеры использования этих инструментов. Результаты работы киноклуба зафиксированы в итоговых анкетах участников. Представлен обобщенный анализ полученной от участников обратной связи. По итогам работы сделан вывод: групповая форма предъявления участниками своих наблюдений, эмоций и размышлений внутри организуемой ведущим практики обсуждения молодежного сериала создает эффективную основу для развития культуры переживания родителей. Условием достижения этого результата в клубной работе является создание группой общего проблемно-смыслового поля киносериала, которое возможно благодаря применению приемов и методов работы с участниками обсуждений.

Ключевые слова: культура переживания, практики обсуждения, проблемно-смысловое поле, детско-родительские отношения, подростковый возраст, киноклуб, молодежный сериал

Для цитирования: Россинская А. Н., Климова Т. А. Киноклуб родителей подростков: практики обсуждения // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 45–59. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-45-59>

Original article

Discussion practices in teen parents' film club

Anastasiya N. Rossinskaya¹, Tatyana A. Klimova²

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

¹ a_rossinsky@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7263-5270>

² t-klim@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3378-6532>

Abstract

Teenagers' parents experience objective difficulties in communicating with their adolescent children. They are in need for tools that can help to overcome the problems of teen-parent communication by developing the culture of experience in the child-parent relationship. Discussion practices used in a parent film club can be considered a resource that helps parents to discuss their acute problems in a safe environment, as well as to clarify possible solutions to problematic situations in their relationships with teenage children. The authors developed a methodology for club meetings, a film club program, and piloted it in 2020–2022. The following discussion methods are presented in detail in the article: polylogue, non-evalu-

ating interview, amplification of meanings, «hat of questions». Examples of their usage are given. The results of the film club work were collected in a questionnaire. The generalized analysis of the feedback from participants is presented. As a result, we come to the conclusion that a group form of presentation of participants' observations, emotions and reflections within discussion practices of a youth TV-series creates an effective basis for developing parents' culture of experience. The condition to achieve this result in a film club is creating a common problem-semantic field of a group for a film, which is possible through suggested discussion practices.

Keywords: *culture of experience, discussion practices, problem-semantic field, child-parent relationships, adolescence, film club, youth series*

For citation: Rossinskaya A. N., Klimova T. A. Discussion practices in teen parents' film club [Kinoklub roditeley podrostkov: praktiki obsuzhdeniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 45–59. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-45-59>

Введение

*Человеческая мысль становится подлинной мыслью,
только в условиях живого контакта с чужой мыслью,
воплощенной в чужом голосе, то есть в чужом,
выраженном в слове сознании <...>
Идея – это живое событие, разыгрывающееся
в точке диалогической встречи двух или нескольких сознаний.
М. М. Бахтин [1, с. 294]
...мысль не выражается в слове, но совершается в нем.
Л. С. Выготский [2, с. 356]*

Обращаясь к особенностям современной социокультурной ситуации, антропологи и психологи часто отмечают дефицит коммуникативных инструментов и процедур, которые позволяли бы человеку естественным образом осваивать всю полноту культуры переживания [3–5]. Продолжая вынесенную в эпиграф цитату, можно сказать: мысль совершается в слове, а целостный акт восприятия события совершается и завершается в обсуждении. Рассказывая другому о том, что произошло, что увидел, прочитал или услышал, – гораздо больше продумываешь и понимаешь сам, полнее переживаешь представляемую другому ситуацию. Между тем в современной повседневной жизни все реже можно встретить людей, обсуждающих не столько прагматику момента, сколько художественное или любое личностно значимое событие (исключение составляют, пожалуй, лишь отдельные профессиональные группы, например, такие как педагоги, психологи, режиссеры и т. д.).

В данной работе мы будем рассматривать *переживание* в контексте культурно-исторического подхода Л. С. Выготского, понимая под *переживанием* особую деятельность по «производству» смысла [6, 7]. Эта деятельность может протекать натурально, то есть естественно и произвольно, и культурно – то есть произвольно, опосредствовано и в этом смысле искусственно. Ни ребенок, ни взрослый не рождаются с культурными формами переживания. Эти формы не могут быть также просто транслированы в качестве готового продукта [8]. Они вырабатываются только в совместно разделенной деятельности со значимым Другим. Таким образом, под культурой переживания будем понимать способность оформить свою произвольную эмоционально-смысловую активность в культуросообразную форму. При такой постановке вопроса остро встает проблема дефицита публично представленных социокультурных форм переживания. Эта проблема касается не только детей и молодых людей, но и представителей более старшего поколения. Модели родительского поведения предыдущих поколений зачастую не учитывают реалий современного мира, поскольку типы ситуаций, с которыми сталкиваются родители нынешних подростков, серьезно изменились. А между тем для того, чтобы принимать необходимые для жизни решения, человеку нужно знать, что он

чувствует по поводу тех или иных вещей, а для этого нужны публичные образы чувствования [9]. Источником формирования этих образов в культуре обычно являются ритуалы, мифы и искусство. Мифы и ритуалы все больше исчезают из повседневной жизни, и наиболее доступным становится искусство.

Поскольку современная культура движется в сторону визуализации (в последнее время блоги все больше уступают место соцсетям, использующим визуальный контент, YouTube и TikTok, просмотр видео все чаще заменяет чтение статей), представляется важным обратиться к кинематографу. В ситуации смены «языка», на котором говорит и думает современный человек, а именно кинофильмы, а точнее, сериалы, можно рассмотреть в качестве источника искомых образов.

Просмотр художественных фильмов позволяет вместе с героями переживать возможные личностно значимые ситуации, обнаруживая свой эмоциональный отклик, о-сваивая и при-сваивая различные формы его выражения. Эта внутренняя работа по производству смыслов невозможна без опыта реального разнообразного общения вокруг увиденного. Просмотр и обсуждение кинофильмов дает богатый опыт различения эмоционально-смысловых оттенков и нюансов человеческих отношений [10–13]. Подобное обсуждение предполагает особую работу модератора, который помогает создать в группе атмосферу доверия и заинтересованности, договориться о встречах и правилах высказываний, выстроить логику обсуждаемых вопросов [14, 15].

В профессиональной литературе мы находим немало публикаций о проблемах семей с подростками. Эти проблемы часто переживаются родителями очень остро, сопровождаются ощущением родительской беспомощности при неготовности обратиться и принять помощь. Среди основных проблем, которые испытывают родители подростков в общении со своими детьми в переходном возрасте, называют игнорирование, непонимание или недооценка трудностей, с которыми сталкиваются подростки, неумение установить доверительные отношения, трудности в разговоре на сложные темы межличностных отношений, жизненного выбора, школьных проблем, самоопределения и пр. [16–24]. Очевидна необходимость поиска методических инструментов, которые смогут помочь в преодолении этих нарушений подростково-родительской коммуникации.

Опираясь на описанную выше концепцию культуры переживания, авторы предположили, что повышение качества общения родителей с подростками возможно благодаря развитию культуры переживания у родителей в условиях особым образом организуемого обсуждения художественного события. В данной статье представлены приемы и методы организации обсуждения, прошедшие апробацию в процессе организации и проведения родительского киноклуба.

Полученная обратная связь от участников киноклуба показала, что в преодолении кризиса детско-родительских отношений может помочь отстраненный опосредованный разговор, когда в центре внимания находится кто-то другой. Именно этот прием лежит в основе эстетического принципа «отстранения», который позволяет создать ситуацию видения, а не узнавания [25]. При этом обсуждение чужих, но сходных трудностей помогает разобраться в своих собственных [22]. Именно такое воздействие художественного произведения позволяет запустить рефлексию и проекцию на себя, провоцируя воспоминания из собственного опыта, что также помогает более внимательно взглянуть на жизнь подростков. Подробнее о сходстве и различии художественных психопрактик и терапевтических практик можно посмотреть в работах А. М. Айламазян [26, 27].

Для решения поставленной выше задачи – создать для родителей подростков возможность поговорить на сложные и актуальные для них темы опосредованно, через медиум кино – был создан «SKAM – киноклуб для родителей».

Характеристика художественного материала

В качестве художественного материала – посредника и источника для разговора о детско-родительских отношениях – был выбран немецкий ремейк сериала SKAM (норв. «стыд»), вышедшего

в Норвегии в 2015–2017 гг. [28]. Задачей продюсеров было создать сериал для девушек 14–19 лет, который бы честно говорил об их проблемах и помогал в решении. На подготовительном этапе было проведено несколько тысяч интервью с норвежскими подростками и молодежью, на основе которых была разработана концепция сериала [29]. По задумке продюсеров он должен был выходить короткими фрагментами продолжительностью в несколько минут в то время, которое предполагается действием сюжета. Например, если персонажи находятся на уроке, то отрывок выходит в утреннее время, а если на вечеринке, то – в ночное. Для зрителей была организована специальная рассылка на телефон, которая дополняла просматриваемые отрывки (клипы) скриншотами переписок персонажей в мессенджерах и их активные аккаунты героев сериала в соцсетях. Эти приемы позволяют создать особые возможности для сопричастности зрителей (партиципаторный эффект) [29, 30].

Начиная с 2018 г. несколько европейских стран (Франция, Италия, Германия, Испания, Нидерланды и Бельгия) и США создали собственные ремейки сериала SKAM, чтобы адаптировать его к реалиям своих национальных культур. Для просмотра в родительском киноклубе был выбран немецкий ремейк DRUCK (нем. «давление») как наиболее близкий для понимания российским зрителям по образам персонажей, стилю их общения, а также в силу тесных культурно-исторических связей России и Германии.

В каждом сезоне сериала поднимается несколько проблем. Их далеко неполный перечень включает следующие:

1. Любовь: первая любовь, ревность, взаимоотношения с бывшими парнем/девушкой, измены, разрывы.
2. Дружба: поиск друзей, группы друзей, доверие, взаимопомощь, поддержка друзей в сложной ситуации, предательство, паразитизм и токсичные отношения друзей.
3. Детско-родительские отношения: отношения подростков с родителями, уход отца из семьи, развод, отношения с братьями и сестрами, смерть в семье, депрессия / психические болезни и алкоголизм родителей, насилие в семье, уход ребенка от родителей и его самостоятельная жизнь в подростковом возрасте.
4. Алкоголь и наркотические средства: злоупотребление и зависимость, их последствия, отношение к алкоголю в компаниях сверстников.
5. Религия: отношения между представителями разных религий, отношение к религиозным меньшинствам, религиозный фанатизм, искренняя и бытовая вера, место религии в жизни.
6. Секс: первый секс, безопасный секс, сексуальное насилие, секс как средство шантажа или способ достижения цели.
7. Психические проблемы: расстройство пищевого поведения, депрессия, биполярное расстройство, синдром деперсонализации, дискалькулия и другие. Обращение за помощью, психотерапия.
8. Гендерная и сексуальная идентичность, осознание своей идентичности, каминг аут, аутинг, переживания, связанные с этими проблемами, отношение друзей, родителей, братьев и сестер, учителей, общества.
9. Межличностные взаимоотношения в школе: популярность среди сверстников, способы ее завоевания, лидерство, самостоятельная организация школьной жизни, травля в школе, кибербуллинг.
10. Учеба в школе: успешность/неуспешность, экзамены, подготовка к выпускным экзаменам, списывание, стресс, связанный с учебой, взаимопомощь в учебе, совместные занятия.
11. Жизнь после окончания школы: жизненные планы, трудность выбора жизненного пути, профессии.
12. Межрасовые и межэтнические отношения, расизм, бытовой расизм, расовая и этническая идентичность.

13. Преступления: шантаж, сексуальные домогательства, харрасмент и другие, противостояние им, правосудие, доверие закону и полиции.

14. Проблемы людей с ОВЗ: принятие себя людьми с ОВЗ, принятие друзьями и обществом, поиск помощи.

Сериал SKAM и его ремейки не дают готовых решений ни по одной из этих проблем. Они показывают, как подростки сталкиваются с ними в своей повседневной жизни, без излишней драматизации событий, как пробуют решить их разными способами, ошибаются и ищут пути выхода в одиночку и вместе. Нарративный подход, отсутствие готовых и однозначных решений, диалогичность, эффект зрительской сопричастности и актуальная тематика сериала сделали его подходящим материалом для просмотра и обсуждения с родителями.

Характеристика участников киноклуба

Для проведения клуба было решено пригласить через социальные сети 10–15 родителей подростков, готовых к такой форме общения. Авторы клуба разместили объявление в социальной сети, на которое откликнулось 53 человека. Была создана закрытая группа для коммуникации членов киноклуба, а также для публикации анонсов встреч, ссылок на серии и тематические посты по проблемам, затронутым в просмотренных сериях, решения организационных вопросов.

В закрытую группу вступили 42 человека, только женщины, возраст от 35 до 50 лет, большинство из них матери подростков. Регулярными членами очной формы клуба стали 20 человек,⁷ из них многодетные. Еще 15 человек выразили желание участвовать в клубе заочно, т. е. смотреть серии самостоятельно и обсуждать их онлайн. После перехода в онлайн-формат в связи с пандемией во встречах клуба регулярно принимали участие 17 человек. Оставшиеся члены группы не присоединились ни к очному, ни к заочному варианту просмотра и впоследствии были удалены из группы. Большинство членов клуба не были знакомы между собой до начала его работы.

Изначально было запланировано 10 очных встреч клуба по количеству серий в одном сезоне. После просмотра одного сезона участники выразили желание продолжить встречи, поэтому работа клуба была продолжена. Всего с января 2020 г. по август 2021 г. состоялось 40 встреч, было просмотрено четыре сезона. Очные встречи проводились в январе–марте 2020 г. один раз в неделю по вечерам и продолжались около двух часов каждая. В связи с введением в марте 2020 г. карантина клуб перешел в онлайн-формат. С апреля 2020 г. встречи проводились один раз в неделю на платформе ZOOM. Переход в онлайн позволил присоединиться к клубу некоторым заочным участникам, которые не имели возможности участвовать в очных встречах.

Встречи клуба были спланированы, организованы и проводились авторами статьи в соответствии с поставленной целью по развитию культуры переживания у родителей подростков для повышения качества их общения с детьми. Для этого был разработан стандартный сценарий встреч. В его основу легли такие ценностно-смысловые принципы, как равноправность и равнозначность мнений и прав участников, отсутствие оценочных суждений со стороны ведущих, детальное изучение художественного материала, структурированный подход к организации дискуссии. Соответственно встречи строились по следующему плану: введение, просмотр отрывков с обсуждением каждого, обсуждение серии целиком.

Во вводной части ведущая напоминала, чем закончилась предыдущая серия и делала небольшой обзор просмотренного, напоминая контекст. В качестве опоры использовалась презентация со скриншотами кадров, переписок персонажей в мессенджерах и постов в инстаграме. Это помогало участникам быстро включаться в содержание, несмотря на недельный перерыв. Также при необходимости в начале встречи давалась дополнительная социокультурная информация о событиях или явлениях, которые затрагивались в новой серии, если они были незнакомы российскому зрителю.

Например, необходимо было объяснить немецкие традиции выпускного класса – неделю девизов, выпускной розыгрыш, порядок подготовки выпускного бала, систему выпускных экзаменов и т. д.

Основная часть встречи клуба была посвящена просмотру и обсуждению очередной серии по отрывкам (клипам). Медиа контент демонстрировался с помощью презентации.

Методы обсуждения

В обсуждении для развития культуры переживания ведущие использовали следующие методы: *полилог, безоценочное интервью и амплификацию смыслов*.

Исторически *полилог* возник как такая форма общения, в которой у участников есть возможность выражения нескольких смысловых позиций. Обычно в полилоге участвует группа людей, которые активно включаются в обсуждение, делясь собственной точкой зрения. Этот процесс подразумевает равную речевую активность всех участников, а организуемое в процессе групповой дискуссии обсуждение характеризуется накоплением высказанной информации и предъявленных смыслов. Тем самым в группе, постепенно накапливаясь, формируется общее смысловое поле рассматриваемого события или проблемы (проблемно-смысловое поле).

В 1990-х гг. в работах сотрудников Института рефлексивной психологии и педагогики со-творчества [31] был разработан метод полилога как интеллектуально-коммуникативного инструмента, который позволяет через процедуру предъявления друг другу значимых для понимания элементов рассматриваемого события или проблемы выстроить общее для всех участников поле значений. Эта общегрупповая работа резко увеличивает количество обсуждаемых смысловых контекстов, что на следующем этапе помогает каждому участнику выйти к открытию и формулировке важных личностных смыслов. Необходимо отметить, что смысл, несмотря на его индивидуально-личностный (можно даже сказать интимно-личностный) характер, никогда не может быть рожден «внутри одного человека». Он всегда опосредован некоторым полем общегрупповых значений, процесс установления отношения к которым и приводит к его открытию.

Следующий метод – *обсуждение в формате безоценочного интервью* [32]. Эта методика организации группового обсуждения, основывающаяся на принципах полилога, позволяет обойти естественную повседневную привычку оценивать события с точки зрения нравится – не нравится, хорошо – плохо, красиво – некрасиво и т. д. благодаря определенным образом выстроенной последовательности вопросов и групповой работе. Преодоление категоричности и полярности высказываний позволяет сфокусироваться на оттенках и нюансах, которые и составляют суть художественного события. Обсуждение строится на утверждении, что каждый человек имеет право испытывать любые чувства по отношению к художественному произведению, в описываемом случае – к сериалу. Участники могут поделиться моментами, которые вызвали раздражение или другие негативные эмоции. По процедуре – это групповое интервью. Оно строится так, чтобы участники дифференцировали свои эмоциональные реакции по поводу увиденного и говорили о том, какие моменты вызывали те или иные переживания.

И наконец, *метод амплификации смыслов* [33, 34]. Слово «амплификация» означает усиление и расширение, а сам метод предполагает акцентирование и развитие смысловых контекстов воспринимаемого материала. Поскольку художественному образу свойственна некоторая недосказанность, неясность, которая и вовлекает воспринимающего в процесс сотворческого достраивания, для осознания и последующего «инсайтного» опыта необходима особая экспрессивная работа. Во время обсуждения участники делятся собственными переживаниями и размышлениями относительно увиденного фрагмента. На этом этапе переживания могут осознаваться достаточно неясно, размыто, а высказывания могут быть обрывочны, не очень вняты, недопроявлены. Процедура амплификации позволяет эти переживания усилить, проявляя содержащееся в них отношение, тем

самым способствуя формулировке смысла. Это помогает осознать и оформить собственный опыт, полученный в ходе просмотра сериала.

Рассмотрим подробнее *метод обсуждения в формате безоценочного интервью*. Он строится на следующей последовательности обсуждаемых вопросов:

Первый вопрос – вопрос на пробуждение эмоциональной памяти. Этот вопрос предполагает обращение к внутреннему миру только что запечатленных образов: зрительных, звуковых, кинестетических. Что зафиксировала эмоциональная память? На встречах клуба этот вопрос задавался в разных формах, например: что запомнилось из клипа, что произвело самое сильное впечатление в клипе, в какой момент вы затаили дыхание, что вспоминается первым, какие чувства вы испытывали во время просмотра?

Вторая группа вопросов – вопросы на легализацию и слив негативных эмоций. Очень важно предоставить участникам обсуждения разрешение на эмоциональное сопротивление и непринятие отдельных фрагментов или даже всего произведения в целом. Возможность высказаться о том, что огорчило, с чем было трудно согласиться или где было откровенно скучно, позволяет не только лучше понять себя, но и исследовательски отнестись к воспринятому событию, произведению. Этот вопрос также задавался в различных формах в зависимости от содержания клипа. Например, что вас испугало, что вызвало отвращение, что раздражало? В ходе высказываний участники делились своими эмоциями, сравнивая увиденное в клипе со своим жизненным опытом, иногда переоценивая его, пересматривая свое отношение, поскольку, высказываясь о негативной эмоции, они пытались объяснить ее и были вынуждены заново проанализировать свое отношение к тому или иному явлению или поведению.

Третья группа вопросов – вопросы на пробуждение позитива и разрешение эмоциональной реакции. После напряженного предыдущего круга обсуждения негативных ощущений и чувств необходимо обратиться к эмоциональным ресурсам увиденного. Вопросы могут варьироваться, но все они посвящены обнаружению радостного, смешного, обнадеживающего. Обсуждение в группе этих моментов позволяет обнаружить наши мечты и упования, проанализировать возможные источники созидательной энергии. Эта часть обсуждения часто вызывала у участников ностальгические воспоминания собственного детства и юности. Интересно отметить, что участники обычно обращались именно к своему детству, а не к детству своих детей.

Обычно, на встречах клуба обсуждение ограничивалось тремя первыми вопросами методики, поскольку они использовались для обсуждения каждого клипа и занимали довольно много времени. Ведущая редко ограничивала участников по времени высказывания. Это позволяло им достаточно полно изложить свои чувства, что способствовало развитию разговора. Другие участницы подхватывали мысли друг друга и продолжали их в своих развернутых высказываниях.

Следующие четыре вопроса методики обычно обсуждались после просмотра всей серии или после более продолжительного по времени клипа, заключающего достаточно художественного материала для ответов на них.

Вопросы на глубинное переживание. Это тип вопросов, которые касаются того, где и когда действие захватило целиком и по-настоящему, в какой момент зрители перестали быть зрителями и стали на мгновение участниками или, оставаясь зрителями, почувствовали, что происходящее имеет к ним самое прямое отношение. Иногда участники выбирали для себя одного персонажа сезона, который казался им наиболее близким по жизненной ситуации или характеру, и сопереживали именно ему/ей, а иногда переживали за разных персонажей, в зависимости от ситуаций.

Вопросы на личностную идентификацию. Эта серия вопросов продолжает и развивает предыдущую (иногда имеет смысл их менять местами), позволяя увидеть в персонаже себя или узнать в себе проявления, чувства, мысли одного из персонажей. Иногда узнавание не приходит сразу, тогда могут помочь наводящие вопросы про то, за кем из героев чаще всего наблюдали, с кем хотелось бы оказаться в какой-то момент рядом.

Четвертая и пятая группы вопросов вызывали большой отклик у участников клуба. Иногда они сами затрагивали вопрос соотнесения себя с персонажами уже при обсуждении первых трех вопросов методики. Наличие в сериале большого количества разнообразных по характеру и поведению персонажей, их реалистичные жизненные образы позволяли практически каждой участнице клуба увидеть себя в том или ином герое или героине. В ходе обсуждения члены клуба часто отмечали, что во время просмотра смогли лучше понять свои собственные переживания и поступки в подростковом возрасте.

Шестая группа – вопросы на осознание художественного образа. Вопросы этого круга в чем-то подобны «мыслительному эксперименту» Л. С. Выготского. Предложение участникам обсуждения мысленно убрать или заменить один из элементов художественного образа позволяет точнее осознать смысловую доминанту найденного авторами решения (это могут быть вопросы про музыку, название, цветовую гамму, декорации или место действия, пластическое решение, костюмы и т. д.). Эти вопросы задавались при обсуждении серий, в которых художественный выбор создателей имел большое значение. Например, довольно подробно обсуждался выбор пустого бассейна как места действия одной из ключевых сцен третьего сезона. Было предложено несколько версий как с опорой на другие произведения искусства, так и с точки зрения интерпретации смысла слов «пустой», «бассейн», «вода». Также обсуждались цветовые и световые решения клипов.

Особый интерес у участников клуба вызывал саундтрек сериала. Он состоит в основном из популярных в настоящий момент песен. Причем для 5-го и 6-го сезона отбирались только композиции, созданные в 2020–2021 годах. После каждой встречи в группе в соцсети публиковался пост со списком песен. Многие участницы добавляли плейлисты сезонов в свои коллекции. Это позволило им лучше познакомиться с музыкальными вкусами своих детей, преодолеть неприязнь к некоторым музыкальным жанрам (например, рэпу). Выбор песен к некоторым сценам также становился предметом обсуждения. Так, например, в одном из клипов подруга успокаивает расстроенную главную героиню с помощью популярной песни низкого художественного качества. Участницам клуба было предложено назвать песни, которые они могли бы использовать в аналогичной ситуации.

Седьмой вопрос – вопрос на осознание основного пафоса произведения. Заключительный вопрос позволяет соотнести полученный зрительский опыт переживания со сферой повседневной жизни. Он обычно задается в форме: кому из своих близких и знакомых вы бы рекомендовали посмотреть (прочитать, послушать) это произведение?

Этот вопрос в клубе подробно обсуждался по окончании просмотра каждого сезона. Среди ответов наиболее частым был «себе». Участницы отмечали, что именно они открыли в себе и для себя благодаря просмотру и обсуждению сериала в группе.

Другая методика, которой часто пользовались на встречах, называется «**Шапка вопросов**» [35]. Обычно она применялась для обсуждения ключевых сцен серии. Участникам предлагалось задавать друг другу последовательно три типа вопросов. Вопросы каждого типа записывались на листочках и складывались в шапку. Оттуда их затем доставали по очереди и отвечали на доставшийся вопрос. На первом круге каждый участник задавал **фактологический вопрос, позволяющий уточнить детали увиденного**. Таким образом выявлялись значимые для каждого моменты, участник сверял свой фокус зрения с другими. Множественность вариантов деталей позволяла участникам увидеть одну и ту же сцену с разных сторон.

Второй круг был посвящен прояснению непонятого. Участники обменивались высказываниями вида «Я не поняла ..., а ты (вы)?». Любая участницы группы могла предложить свои объяснения происшедшего.

Третий круг посвящен обнаружению своего личностного смысла в увиденном. Каждый участник формулировал свое высказывание о просмотренном отрывке и спрашивал другого, согла-

сен ли тот. Участница, которой достался этот вопрос, также высказывала свое суждение. Желавшие могли откликнуться и высказать свои мнения.

Дополнительно к очным встречам общение клуба продолжалось в онлайн-формате в закрытой группе в социальной сети. После каждой встречи ведущая публиковала ссылки на просмотренную серию, предлагая в комментариях продолжить ее обсуждение. Также в группе выкладывались посты с дополнительной информацией по темам, поднятым в серии. Иногда участницы делали свои посты с интересными ссылками. Так, например, одна из участниц предложила делиться рекомендациями других фильмов и сериалов о подростках. В итоге была собрана аннотированная коллекция клуба, которую многие в дальнейшем использовали как программу просмотра.

Обсуждение результатов

По окончании просмотра каждого сезона участникам клуба было предложено заполнить анонимную электронную анкету и поделиться своими впечатлениями о работе клуба и о просмотренном сериале. Анкета состояла из двух частей. Первая часть включала вопросы о впечатлениях о клубе, а вторая – о сериале.

Всего было заполнено 14 анкет. Сохраняя общую анонимность ответов, приведем примеры отдельных высказываний (при цитировании сохранена авторская орфография и пунктуация). Отвечая на вопрос о своей мотивации, участники наиболее часто отмечали, что их привлекла тема, необычный формат клуба и сам сериал. Интересно отметить, что люди присоединились к клубу часто именно в качестве личного эксперимента, из любопытства к выбранной форме: «просмотр плюс обсуждение». Многие, имея детей-подростков или работая с ними, хотели научиться лучше их понимать, а также оказаться в коллективе родителей, переживающих подростковый возраст своих детей, чтобы иметь возможность получить поддержку и совет. Вот примеры некоторых высказываний: *«Имею детей-подростков, хотела лучше их понимать»*, *«Это интересующая меня тема (отношения в подростковой среде, отношения с родителями), заинтересовал необычный формат клуба (кино плюс обсуждения)»*, *«...привлек формат просмотра с обсуждением, ведь фактически это возможность увидеть такой коллективный портрет родителей современных подростков, понять, что их волнует, какие наши тревоги и вопросы можно назвать общими и ключевыми»*, *«Было интересно познакомиться с тем, что интересует современных подростков»*, *«Хотелось научиться лучше понимать подростков. Я свое родительство в этом периоде переживаю остро и непросто (почти болею). Мне нужна поддержка и разрядка. И отдельные реплики участников в обсуждении «ложились» именно на мои не заданные вопросы (я бы их (вопросы такие) и не придумала)»*, *«Работаю с подростками, поэтому все для меня важно»*.

На вопрос о том, что произвело наибольшее впечатление в работе клуба, многие участники называли опыт совместного проживания, действие коллективного разума и дружескую атмосферу во время просмотра и обсуждения. Эти факторы помогали лучше понять обсуждаемую проблему благодаря доверительной обстановке, уважению к чужому мнению участников и личному вкладу каждого. Отдельно была отмечена важность работы ведущего, дополнявшего просмотренные фрагменты страноведческими и культурологическими комментариями, которые помогали глубже познакомиться с молодежной культурой и лучше понять ее.

Приведем в доказательство несколько цитат из анкет участниц клуба: *«Сначала я смотрела сериал заочно, сама, т.к. не верила в возможность конструктивно обсуждать поднятые в нем темы в формате клуба с незнакомыми людьми. Впечатлениями о фильме делилась с подругой. Она меня и убедила попробовать поучаствовать в клубе. Присоединилась. Заинтересовала работа модератора, профессиональное ведение обсуждения, подготовка дополнительного материала к каждой серии, вопросы, предлагаемые для обсуждения участникам клуба... Я опасалась критики и неприня-*

тия зрителями поднятых в фильме тем. Рада, что опасения мои оказались напрасными», «обрадовала теплая атмосфера, уважительное и бережное отношение к чуждому мнению», «энергетика сродни кинотеатральному или театральному просмотру, когда помимо самого произведения – фильма или спектакля еще ощущаешь дыхание зала», «благодаря ведущей [...] мы получали «поле» вокруг сериала в готовом виде. Это очень дополняло восприятие. И опыт совместного проживания мне чем-то напомнил опыт религиозного общинного проживания какого-то цикла...», «Очень понравилось действие «коллективного разума». То, что ты сам мог не понять, не разглядеть, в процессе разговора, вдруг, становится понятным, очевидным, важным», «Понравилось, когда серии анонсировались, то есть заранее был очерчен круг тем. Очень понравилась группа в Фейсбуке и информационное сопровождение», «Самое большое впечатление произвело то, что каждый высказывал свое видение, свое понимание, плюс наводки ведущей, которая добавляла то, что мы могли не знать или не заметить (перевод песен, «фишки» другой культуры, переписка героев) – и вот рождается новое мнение, новое прочтение, не всегда сходное с моим изначальным, а, может, изменившее мое или, наоборот, убеждаюсь в своей правоте. Но, в целом, коллективный разум делает восприятие и шире, и глубже! Еще порадовало то, насколько мы одновременно откровенно и деликатно говорили на сложные табуированные темы!», «Обсуждение сцен с точек зрения людей профессионалов различных областей, возраста и жизненного опыта давало мне возможность переосмыслить собственные взгляды на некоторые вещи, оставляло материал для размышления. Такой эффект удивлял и мотивировал продолжать участие».

Отвечая на вопрос о том, что стало главным личным результатом участия в клубе, многие отметили изменения в своем восприятии окружающего: стали внимательней прислушиваться к другим людям, научились смотреть на проблемы с разных сторон, обращая внимание на детали. Участники также заметили, что могут теперь без стеснения обсуждать сложные вопросы в компании малознакомых людей, при условии доверительной обстановки. Многие осознали для себя потребность в такого рода общении. Среди других результатов – переход к более осознанному просмотру кинофильмов и сериалов, организация собственных семейных обсуждений и создание возможности поговорить со своими детьми-подростками на сложные темы.

В подтверждение приведем некоторые цитаты из анкет: «Стараюсь не судить с лёта, с интересом пытаюсь вникнуть в интересы детей, не считая их незначительной ерундой. Больше обнимаю их)», «Возможность на разные вещи взглянуть с разных сторон – результат участия. Изменения в том, что такой интересный опыт обсуждения разных волнующих тем в среде незнакомых людей – в этом нет ничего страшного, это интересно и забавно», «...хочется продолжения. А это значит – что клуб удовлетворял какую-то потребность, которая в обычной жизни удовлетворения не находила», «Конечно, моя роль «родителя» пока не сильно меняется, но теперь я лучше себе представляю образ идеального «родителя для подростка»», «Я поняла, что могу спокойно, без стеснения, обсуждать даже с малознакомыми людьми (но! В безопасной, доверительной обстановке) многие довольно тонкие интимные вещи, личные ощущения и переживания», «я сделала вывод о том, как полезно такое скрупулезное отношение к деталям, из них очень многое можно «выудить», «Стала больше присматриваться к своим подросткам! Еще захотелось повторить такой опыт с детьми, сделать для них Киноклуб или просто больше обсуждать кино, а не просто смотреть вместе», «опыт бесконфликтного принятия других точек зрения, многообразия ценностных ориентаций, определение собственных потребностей, ценностей и чувств. Во время участия в клубе мне легко было переносить этот опыт и в реальную жизнь».

Как мы видим из приведенных высказываний, в результате участия в киноклубе у родителей происходили изменения в нескольких направлениях. Во-первых, усилилось внимание к подросткам, появилось более бережное отношение к ним. Во-вторых, произошла переоценка своих установок в сторону принятия чужого мнения, отличного от своего. В-третьих, появилось осознание по-

требности и полезности внимательного просмотра и группового обсуждения художественного произведения.

Анализ обратной связи участников родительского киноклуба показал, что практики группового обсуждения в пространстве киноклуба, направляемые действиями ведущего (модератора), с использованием особых методических приемов создают необходимые условия для безопасного, бережного и подробного рассмотрения взрослыми людьми проблемных жизненных ситуаций, связанных с подростковым возрастом. Рассмотрение затрагиваемых в сериале, наиболее актуальных для подростков тем позволяет взрослым людям более полно представить картину жизни молодых людей в современной социокультурной ситуации, понять и почувствовать специфику их возрастных задач через возможность наблюдения за эмоциями и поведением героев сериала.

Особым образом выстраиваемый ведущим разговор, приглашение к обмену впечатлениями и размышлениями создают общее проблемно-смысловое поле, которое становится для родителей средством развития собственной культуры переживания, позитивно влияющей на качество детско-родительских и межличностных отношений.

Список источников

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Эксмо, 2017. 637 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
3. Дубовская Е. М. Транзитивность общества как фактор социализации личности // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 36. С. 7. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1018-dubovskaya36.html> (дата обращения: 13.11.2022).
4. Зорин А. Л. Появление героя: из истории русской эмоциональной культуры конца XVIII – начала XIX века. М.: НЛО, 2016. 568 с.
5. Марцинковская Т. Д., Орестова В. Р. Эстетическая парадигма в транзитивном мире // Артикульт. 2017. № 27 (3). С. 134–143. doi: 10.28995/2227-6165-2017-3-134-143
6. Василюк Ф. Е. Пережить горе // О человеческом в человеке. М.: Политиздат, 1991. С. 230–247.
7. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
8. Климова Т. А., Лутковская Е. В. Детская литература и культура переживания // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 3 (53). С. 55–64.
9. Гирц К. Интерпретация культур. М.: РОССПЭН, 2004. 560 с.
10. Воскресенская Н. Г. Влияние на выбор кинофильмов уровня эмоционального напряжения зрителей // Социальная психология и общество. 2016. № 7 (3). С. 121–134.
11. Кубрак Т. А., Гребенщикова Т. А., Павлова Н. Д. Психологический портрет современного кинозрителя: структура и связи кинопредпочтений // Экспериментальная психология. 2017. № 10 (4). С. 5–19.
12. Орестова В. Р. Кино и психология повседневности // Психологические исследования, 2017. № 10 (56). С. 5. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n56/1498-orestova56.html> (дата обращения: 13.11.2022).
13. Россинская А. Н., Климова Т. А. Развитие культуры переживания родителей подростков в условиях киноклуба // Подросток в мегаполисе: дистанционное взросление: сб. трудов XIV Международной научно-практ. конф., Москва, 6–8 апреля 2021 года. М.: НИУ ВШЭ, 2021. С. 118–121.
14. Зубова Ю. К. Мотивация подростков к участию в социально-психологическом тренинге // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 27. С. 10. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/780-zubova27.html> (дата обращения: 13.11.2022).
15. Климова Т. А. Эмоциональная культура школьника и образовательные практики искусства // Эмоциональное образование: проблемы и споры: сб. науч. ст. по материалам круглого стола «Эмоциональное образование как новый ресурс развития, значения и места предметов искусства в современной школе», Москва, 27 февраля 2020 года. М.: Ин-т художественного образования и культурологии РАО, 2020. С. 72–86.
16. Бочавер А. А., Хломов К. Д., Корнеев А. А., Жилинская А. В. Как подростки слышат советы родителей о будущем? // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 2. С. 157–174. doi: 10.17759/sps.2019100212

17. Голзицкая А. А., Кисельникова Н. В., Куминская Е. А., Лаврова Е. В., Карпинский К. В., Греськова П. А. Динамика предмета социологических и психологических исследований семьи и родительства в изменяющемся социокультурном контексте // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11, № 3. С. 5–21. doi: 10.17759/sps.2020110301
18. Ермолаева М. В., Смирнова О. В. Особенности родительского общения как фактор психологического благополучия подростков // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 1. С. 51–62. doi: 10.17759/pse.2020250105
19. Кружилина Т. В., Неретина Т. Г., Орехова Т. Ф. Объективные причины отчуждения между поколениями: педагогический аспект // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 27–35.
20. Новикова М. А., Реан А. А. Особенности материнского отношения в связи с формированием ценностных ориентаций современных подростков // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12, № 2. С. 148–165. doi: 10.17759/sps.2021120209
21. Овчарова Р. В. Психологическая структура родительской толерантности // Психологическая наука и образование. 2018. № 23 (4). С. 121–129. doi: 10.17759/pse.2018230412
22. Орестова В. Р., Ткаченко Д. П. Кинопредпочтения и представления о супергероях как отражение потребностей современного молодого человека в условиях транзитивности // Психологические исследования. 2018. № 11 (61). С. 11. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n61/1629-orestova61.html> (дата обращения: 13.11.2022).
23. Урусова А. М. Проблема поддержки родителями подростков в семье // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 478–481.
24. Холодкова О. Г., Кабанченко Е. А. Особенности психологической компетентности родителей подростков // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 358–362.
25. Шкловский В. Б. О теории прозы. М.: Советский писатель, 1983. 382 с.
26. Айламазьян А. М. О смыслопорождающей роли искусства в жизни человека // Мир психологии. 2018. № 1 (93). С. 241–254.
27. Айламазьян А. М. Психопрактика как предмет исследования: к проблеме схизиса в психологии // Вопросы психологии. 2018. № 4. С. 121–127.
28. Sundet V. S. ‘Youthification’ of drama through real-time storytelling: A production study of blank and the legacy of SKAM // Critical Studies in Television. 2021. № 16 (2). P. 145–162. doi: 10.1177/17496020211005311
29. Россинская А. Н. Создание эффекта соучастия в молодежном сериале // Психология, литература, кино в диалоге с театром: материалы междунар. науч. конф. М.: ПИ РАО, 2019. С. 164–168.
30. Россинская А. Н. Диалог зрителей и создателей современных молодежных сериалов в цифровой среде // Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации: материалы Третьей междунар. научно-практ. конф. Москва, 29 марта 2022 года. М.: Языки Народов Мира, 2022. С. 211–217.
31. Климова Т. А., Степанов С. Ю., Степанова Ю. В. Рефлексивно-полилогические направления в развитии образования: театральная педагогика и педагогика сотворчества // Журнал педагогических исследований. 2019. Т. 4, № 2. С. 43–52.
32. Никитина А. Б. Безоценочное обсуждение спектакля // Вести образования. URL: https://vogazeta.ru/articles/2017/12/12/blog/1282-bezotsennochnoe_obsuzhdenie_spektaklya (дата обращения: 13.11.2022).
33. Архангельская В. В. «Ведомое рисование» как метод инициальной терапии // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1 (76). С. 193–201.
34. Юнг К. Психология и алхимия. М.: АСТ, 2008. С. 608.
35. Букатов В. М., Ершова А. П. Я иду на урок. Хрестоматия игровых приемов обучения: книга для учителя. М.: Первое сентября, 2002. 220 с.

References

1. Bakhtin M. M. *Problemy poetiki Dostoevskogo* [Problems of Dostoyevsky Poetics]. Moscow, Eksmo Publ., 2017. 637 p. (in Russian).
2. Vygotskiy L. S. *Sobraniye sochineniy: V 6 tomakh. Tom 2. Problemy obshchey psikhologii* [Collected Works in 6 volumes. Volume. 2: Problems of General Psychology]. Ed V. V. Davydova. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. 504 p. (in Russian).

3. Dubovskaya E. M. Tranzitivnost' obshchestva kak faktor sotsializatsii lichnosti [Traditional civilizations as a factor of human socialization]. *Psikhologicheskiye issledovaniya – Psychological Research*, 2014, vol. 7, no. 36. p. 7 (in Russian). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1018-dubovskaya36.html> (accessed 13 November 2022).
4. Zorin A. L. *Poyavleniye geroya: iz istorii russkoy emotsional'noy kul'tury kontsa XVIII – nachala XIX veka* [Emergence of a character: from the history of Russian emotional culture at the end of XVIIIth – beginning of the XIXth century]. Moscow, NLO Publ., 2016. 568 p. (in Russian).
5. Martsinkovskaya T. D., Orestova V. R. Esteticheskaya paradigma v tranzitivnom mire [Esthetic paradigm in transitional world]. *Artikul't – Articult*, 2017, no. 27(3), pp. 134–143. doi: 10.28995/2227-6165-2017-3-134-143 (in Russian).
6. Vasilyuk F. E. Perezhit' gore [Survive sorrow]. *O chelovecheskom v cheloveke* [About Human in a Human being]. Moscow, Politizdat Publ., 1991. pp. 230–247 (in Russian).
7. Vasilyuk F. E. *Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii)* [Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]. Moscow, MGU Publ., 1984. 200 p. (in Russian).
8. Klimova T. A., Lutkovskaya E. V. Detskaya literatura i kul'tura perezhivaniya [Children's Literature and Culture of Experience]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogica i psikhologiya – MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2020, vol. 3 (53), pp. 55–64 (in Russian).
9. Girts K. *Interpretatsiya kul'tur* [Interpretation of Cultures]. Moscow, ROSSPEN Publ., 2004. 560 p. (in Russian).
10. Voskresenskaya N. G. Vliyaniye na vybor kinofil'mov urovnya emotsional'nogo napryazheniya zriteley [Influence of level of emotional tensivity of the viewers on the choice of movies]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2016, vol. 7 (3), pp. 121–134 (in Russian).
11. Kubrak T. A., Grebenshchikova T. A., Pavlova N. D. Psikhologicheskiy portret sovremennogo kinozritelya: struktura i svyazi kinopredpochtenii [Psychological portrait of a contemporary moviegoer; structure and links of cinema preferences]. *Ekspperimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology*, 2017, no. 10 (4), pp. 5–19 (in Russian).
12. Orestova V. R. Kino i psikhologiya povsednevnosti [Cinema and psychology of everydayness]. *Psikhologicheskiye issledovaniya – Psychological research*, 2017, no. 10 (56), p. 5 (in Russian). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n56/1498-orestova56.html> (accessed 27 December 2021).
13. Rossinskaya A. N., Klimova T. A. Razvitiye kul'tury perezhivaniya roditel'ey podrostkov v usloviyakh kinokluba [Developing culture of experience of teenagers' parents in a filmclub]. *Podrostok v megapolise: distantsionnoye vzrosleniye: sbornik trudov XIV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Moskva, 6–8 aprelya 2021 goda* [A teenager in a metropolis: distance growing up: Proceedings of the XIV International Scientific and Practical Conference, Moscow, April 6–8, 2021]. Moscow, NIU VShE Publ., 2021. Pp. 118–121 (in Russian).
14. Zubova Yu. K. Motivatsiya podrostkov k uchastiyu v sotsial'no-psikhologicheskom treninge [Motivation of teenagers to participate in socio-psychological training]. *Psikhologicheskiye issledovaniya – Psychological Research*, 2013, vol. 6, no. 27, p. 10 (in Russian). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/780-zubova27.html> (accessed 13 November 2022).
15. Klimova T. A. Emotsional'naya kul'tura shkol'nika i obrazovatel'nye praktiki iskusstva [Emotional culture and educational practices of art]. *Emotsional'noye obrazovaniye: problemy i spory: sbornik nauchnykh statey po materialam kruglogo stola «Emotsional'noye obrazovaniye kak novyy resurs razvitiya, znacheniya i mesta predmetov iskusstva v sovremennoy shkole»*, Moskva, 27 fevralya 2020 goda [Emotional education: problems and disputes: Sat. scientific Art. based on the materials of the round table “Emotional education as a new resource for the development, meaning and place of art objects in the modern school”, Moscow, February 27, 2020]. Moscow, Institut khudozhestvennogo obrazovaniya i kul'turologii RAO Publ., 2020. pp. 72–86 (in Russian).
16. Bochaver A. A., Khlomov K. D., Korneev A. A., Zhilinskaya A. V. Kak podrostki slyshat sovery roditeley o budushchem? [How do teenagers hear advice from parents about the future?]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2019, vol. 10, no. 2. pp. 157–174. doi: 10.17759/sps.2019100212 (in Russian).
17. Golzitskaya A. A., Kisel'nikova N. V., Kuminskaya E. A., Lavrova E. V., Karpinskiy K. V., Gres'kova P. A. Dinamika predmeta sotsiologicheskikh i psikhologicheskikh issledovaniy sem'i i roditel'stva v izmenyayushchemsya sotsiokul'turnom kontekste [Dynamics of sociological and psychological research of families and parenthood in changing sociocultural context]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2020, vol. 11, no. 3, pp. 5–21. doi: 10.17759/sps.2020110301 (in Russian).

18. Ermolaeva M. V., Smirnova O. V. Osobennosti roditel'skogo obshcheniya kak faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya podrostkov [Specifics of parental communication as a factor of psychological welfare of teenagers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2020, vol. 25, no. 1, pp. 51–62. doi: 10.17759/pse.2020250105 (in Russian).
19. Kruzhilina T. V., Neretina T. G., Orekhova T. F. Ob'ektivnye prichiny otchuzhdeniya mezhdu pokoleniyami: pedagogicheskii aspekt [Objective reasons of distancing between generations; pedagogical aspect]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2018, no. 6 (36), pp. 27–35 (in Russian).
20. Novikova M. A., Rean A. A. Osobennosti materinskogo otnosheniya v svyazi s formirovaniem tsennostnykh orientatsiy sovremennykh podrostkov [Specifics of maternal attitudes in connection to forming values of contemporary teenagers]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2021, vol. 12, no. 2, pp. 148–165. doi: 10.17759/sps.2021120209 (in Russian).
21. Ovcharova R. V. Psikhologicheskaya struktura roditel'skoy tolerantnosti [Psychological structure of parental tolerance]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2018, no. 23 (4), pp. 121–129. doi: 10.17759/pse.2018230412 (in Russian).
22. Orestova V. R., Tkachenko D. P. Kinopredpochteniya i predstavleniya o supergeroyakh kak otrazheniye potrebnosti sovremennogo mladogo cheloveka v usloviyakh tranzitivnosti [Cinema preferences and superhero image as a reflection of a modern young person's needs in transitional context]. *Psikhologicheskie issledovaniya – Psychological Studies*, 2018, no. 11 (61), pp. 11 (in Russian). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n61/1629-orestova61.html> (accessed 13 November 2022).
23. Urusova A. M. Problema podderzhki roditel'yami podrostkov v sem'e [The problem of supporting teenagers by parents in a family]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2019, no 63-1, pp. 478–481 (in Russian).
24. Kholodkova O. G., Kabanchenko E. A. Osobennosti psikhologicheskoy kompetentnosti roditel'ey podrostkov [Specifics of psychological competence of teenagers' parents]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture and Education*, 2018, no. 4 (71), pp. 358–362 (in Russian).
25. Shklovskii V. B. *O teorii prozy* [About the theory of prose]. Moscow, Sovetskiy pisatel' Publ., 1983. 382 p. (in Russian).
26. Ailamaz'yan A. M. O smysloporozhdayushchey roli iskusstva v zhizni cheloveka [About contentcreating role of art in human life]. *Mir psikhologii*, 2018, no. 1(93), pp. 241–254 (in Russian).
27. Ailamaz'yan A. M. Psikhopraktika kak predmet issledovaniya: k probleme skhizisa v psikhologii [Psychopractice as a research object: about the problem of shizis in psychology]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 2018, no 4. pp. 121–127 (in Russian).
28. Sundet V. S. 'Youthification' of drama through real-time storytelling: A production study of blank and the legacy of SKAM. *Critical Studies in Television*, 2021, no. 16(2), pp. 145–162. doi: 10.1177/17496020211005311.
29. Rossinskaya A. N. Sozdaniye efekta souchastiya v molodezhnom seriale [Creating participatory effect in a youth TV show]. *Psikhologiya, literatura, kino v dialoge s teatrom: materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [Psychology, literature, cinema in a dialogue with theatre: materials of the international scientific conference]. Moscow, PI RAO Publ., 2019. pp. 164–168 (in Russian).
30. Rossinskaya A. N. Dialog zriteley i sozdateley sovremennykh molodezhnykh serialov v tsifrovoy srede [Dialogue of viewers and creators of contemporary youth TV-series in digital environment]. *Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: tsifrovye kommunikatsii: materialy Tret'ey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Moscow, 29 marta 2022 goda* [Dialogue of Cultures. Culture of Dialogue: digital communication: materials of the Third international scientific-practical conference. Moscow, March 29, 2022]. Moscow, Yazyki Narodov Mira Publ., 2022. Pp. 211–217 (in Russian).
31. Klimova T. A., Stepanov S. Yu., Stepanova Yu. V. Refleksivno-polilogicheskiye napravleniya v razvitii obrazovaniya: teatral'naya pedagogika i pedagogika sotvorchestva [Reflective-psychological trend in educational dramapedagogy development and pedagogy of cocreation]. *Zhurnal pedagogicheskikh issledovaniy – Journal of Pedagogical Research*, 2019, vol. 4, no. 2, pp. 43–52 (in Russian).
32. Nikitina A. B. Bezotsennochnoye obsuzhdeniye spektaklya [Nonjudgmental discussion of a play production]. *Vesti obrazovaniya – News of Education* (in Russian). URL https://vogazeta.ru/articles/2017/12/12/blog/1282-bezotsennochnoe_obsuzhdenie_spektaklya (accessed 13 November 2022).
33. Arkhangel'skaya V. V. «Vedomoye risovaniye» kak metod initsial'noi terapii [“Guided drawing” as a method of institutional therapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2013, no. 1 (76), pp. 193–201 (in Russian).

34. Yung K. *Psikhologiya i alkimiya* [Psychology and alchimics]. Moscow, AST Publ., 2008. 608 p. (in Russian).
35. Bukatov V. M., Ershova A. P. *Ya idu na urok* [I go to the lesson]. Moscow, Pervoye sentyabrya Publ., 2002. 220 p. (in Russian).

Информация об авторах

Россинская А. Н., кандидат педагогических наук, Московский городской педагогический университет (2-й Сельскохозяйственный пр., 4, Москва, Россия, 129226).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7263-5270>

E-mail: a_rossinsky@mail.ru

Климова Т. А., доцент Дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет (2-й Сельскохозяйственный пр., 4, Москва, Россия, 129226).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3378-6532>

E-mail: t-klim@list.ru

Information about the authors

Rossinskaya A. N., Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Moscow City University (2-y Sel'skokhozaystvenny proezd, 4, Moscow, Russian Federation, 129226).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7263-5270>

E-mail: a_rossinsky@mail.ru

Klimova T. A., Associate Professor, Moscow City University (2-y Sel'skokhozaystvenny proezd, 4, Moscow, Russian Federation, 129226).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3378-6532>

E-mail: t-klim@list.ru

Статья поступила в редакцию 14.11.2022; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 14.11.2022; accepted for publication 03.07.2023

Научная статья
УДК 78:[008+17]
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-60-67>

Значение музыки в формировании художественной картины мира и духовного мира личности

Нина Петровна Шишлянникова

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, Абакан, Россия, presto200@yandex.ru

Аннотация

Обозначена проблема обеспечения направленности современного общего образования на гармоничное развитие личности за счет достижения баланса в учебных планах между предметами, формирующими научную и художественную картины мира. Рассмотрены особенности научного и художественного познания, их значение в формировании единой картины мира. Дано определение художественной картины мира как специфической формы воспроизведения объективной реальности в художественных образах различных искусств. Рассмотрены мировоззренческие аспекты музыки. Приведены данные анкетного опроса и эссе учащихся о значении музыки в их жизни, полученные в конце седьмого года обучения.

Ключевые слова: картина мира, образование, искусство, музыка, дети, восприятие, переживание, художественное творчество, духовность

Для цитирования: Шишлянникова Н. П. Значение музыки в формировании художественной картины мира и духовного мира личности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 60–67. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-60-67>

Original article

Meaning of music in forming of artistic picture of the world and spiritual world of person

Nina P. Shishlyannikova

Khakassian State University of N. F. Katanov, Abakan, Russian Federation, presto200@yandex.ru

Abstract

The article outlines the problem of ensuring the orientation of modern general education towards the harmonious development of the individual by achieving balance in curricula between subjects that form the scientific and artistic worldviews is outlined. The necessity of overcoming the underestimation of school subjects of the aesthetic circle in the spiritual formation of the personality is substantiated. The typical features of scientific and artistic knowledge are considered, the significance of each of them in the formation of a holistic picture of the world is substantiated. The definition of the artistic picture of the world as a specific form of reproduction of objective reality in the artistic images of different types of art is given. The ideological aspects of music, its significance in the development of the possibilities of perception and re-feeling of the musical context, in the emotional-intellectual, artistic-creative, spiritual development of children are considered. The data of a questionnaire survey and essays of schoolchildren on the importance of music in their lives, conducted at the end of the seventh year of study, are presented. The presented results make it possible to judge the professional skills of the teacher and the existing system of working with children in a general education school, in which the musical theme occupies a serious and important place in education.

Keywords: picture of the world, education, art, music, children, perception, experience, art creation, spirituality

For citation: Shishlyannikova N. P. Meaning of music in forming of artistic picture of the world and spiritual world of person [Znachenie muzyki v formirovanii khudozhestvennoy kartiny mira i dukhovnogo mira lichnosti]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 60–67. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-60-67>

Современное состояние системы образования характеризуется процессом непрерывного реформирования, что не всегда приводит к повышению качества как общего, так и профессионального образования. Все реформы не касаются, на наш взгляд, важного аспекта – обеспечения направленности на гармоничное развитие личности, которое может быть достигнуто балансом в учебных планах между предметами, формирующими научную и художественную картины мира как взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга части единой картины мира. Между тем каждая эпоха, каждый период в развитии человечества рождает свою картину мира и обуславливают соответствующее видение этой картины конкретным обществом и человеком. Картина мира – это своеобразный посредник между человеком и окружающей реальностью. Она может формироваться как целостная, определяющая гармоничные взаимоотношения индивида с окружающим миром, или фрагментарная, односторонняя, когда человек замечает лишь внешнюю, видимую часть мира.

В процессе получения основного общего образования школьники, осваивая культурно-исторический опыт, в большей степени изучают основы наук, в меньшей степени – предметы искусства, в результате чего в их сознании складывается односторонняя картина мира и соответствующие ей мировоззренческие установки, что отражается на способах познания мира и дальнейшей жизнедеятельности. По-прежнему бытует мнение, а в последние годы иногда оно приобретает агрессивные формы, что незачем отнимать время у школьников на предметы искусства, нужно больше уделять времени на изучение предметов, по которым выпускники сдают ЕГЭ. Совсем недавно с телеэкрана «Россия-1» из уст авторитетного журналиста прозвучала инициатива о необходимости с 1-го класса вводить уроки истории взамен музыки и рисования, что вызывает оторопь и изумление. Все чаще многие родители придерживаются такого же мнения, обсуждая в социальных сетях проблемы обучения их детей.

К сожалению, в настоящее время есть прецеденты, когда в школах предметы искусства выносятся в факультативную часть учебного плана, что равносильно полному отказу от них. В некоторых школах Хакасии в первом полугодии проводятся уроки музыки, а во втором полугодии – уроки изобразительного искусства. Имеет место на протяжении многих поколений впитанная «с молоком матери» недооценка роли искусства в эмоционально-интеллектуальном и духовном развитии детей, становлении их как гармоничной личности, у которой был бы «добрым ум, а сердце было умным» (С. Я. Маршак).

С особым удовлетворением отмечаем появление концепции эмоционального образования в одном из лицеев Томской области, практическая реализация которой обеспечивает преодоление отсутствия гармонии «между жизненными ценностями (красота, любовь, общение, творчество) и ценностями образовательными (результаты, оценки, цифровой мир, рациональность» [1, с. 9]. Решается это путем внедрения нового содержания образования, в том числе увеличением доли предметов художественно-эстетического цикла до 20 %. По словам авторов публикации, это позволило получить «высокий образовательный и воспитательный эффект – развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, оказывающих влияние на качество успеваемости в целом, мотивацию, на формирование нравственных ценностей...» [1, с. 10], новый качественный уровень восприятия окружающего мира, потребность в творческом миропонимании и самовыражении, способствующих более глубокому мировоззрению [1, с. 13].

В энциклопедическом словаре педагога картина мира определена как «сформированная в сознании человека и словесно оформленная целостная система знаний и представлений человека о мире, о различных сферах окружающей жизни, выполняющих функцию ориентировочной основы дейст-

вий...» [2, с. 367]. Философия науки трактует картину мира как общие представления о мироустройстве, «типах объектов и их взаимосвязях». Упоминаются классификации, построенные на различных основаниях, среди которых выделены научная и эстетическая (художественная) картины мира [3].

В большинстве источников, отражающих данную проблематику, различают общенаучную картину мира как форму систематизации знаний, вырабатываемых в естествознании (картина природы), научную картину мира социально-исторической действительности и специальные картины мира (языковая, физическая, математическая, астрономическая и др.), в том числе художественная картина мира, поскольку принципы ее описания и формирования имеют свою специфику, обусловленную иным способом обработки информации в мышлении, иным способом познания и освоения мира.

Для ученого-естественника мир – объект наблюдения, изучения, описания извне, как бы со стороны, оно нейтрально с точки зрения выраженности эмоционально-оценочного отношения к описываемым объектам. По мнению ученого в области человеческого мозга Т. В. Черниговской, наука – это объективно проверяемое знание. «Что красиво, что прекрасно, что совершенно – неподвластно науке. “Я чувствую” в науке и искусственном интеллекте отсутствует» [4].

Если ученый, описывая ту или иную картину мира, оперирует конкретными научными фактами, статистическими данными, отстраняясь от любых эмоциональных восприятий и оценок, то художник, композитор, ведомый художественной логикой, в отличие от ученого, по словам В. В. Медушевского, «...видит мир другими глазами, ощущает его трепетом тела» [5, с. 75]. В описании мира художником всегда присутствует погружение в собственные ощущения, чувства и мысли, *эмоциональная оценка, выражение отношения* к объекту познания через интонацию, которая характеризует субъективность, неповторимость, индивидуальность восприятия объекта автором, что психолог А. Н. Леонтьев называл «личностным смыслом».

Художник не копирует жизнь с фотографической точностью, а одухотворяет ее собственным неповторимым, самобытным видением. Он как бы воспроизводит мир из себя, из собственного видения и понимания этого мира. А. А. Мелик-Пашаев уточняет: «...художник замечает в окружающем мире, отбирает, акцентирует именно те чувственные признаки предметов и явлений, которые ему именно нужны» [6, с. 27]. Т. В. Черниговская подчеркивает: «У художника другой мозг, ... более тонкая настройка всей нейронной сети», обеспечивающая «огромную и сложнейшую часть когнитивных функций». Искусство, особенно занятия музыкой, дает то, без чего огромный пласт в мозгу человека просто отсутствует [4].

В описании научной и художественной картин мира существует свой, отличный друг от друга способ обработки информации в мышлении и свой язык. Для примера приведем два типа описания одного и того же предмета (с точки зрения ученого и с точки зрения художника). Данное описание проводилось в аудитории студентов, обучающихся по направлениям подготовки в области естественных наук и математики. Другая группа – студенты института искусств (музыканты и художники). Предмет этот – обычный канцелярский дырокол.

Первый тип описания. 1. Металлический предмет черного цвета. Состоит из платформы и ручки, с помощью которой прокалывают отверстия в бумаге. Необходимый в делопроизводстве предмет. 2. Предмет черного цвета, состоящий из плоского дна, к которому прикреплен специальный рычаг на пружинах. Между дном и рычагом – пространство для бумаги, предназначенной для прокалывания отверстий. 3. Этот предмет изготовлен из металла для прокалывания отверстий в бумаге. Состоит из дна и пружинистого рычага. При резком нажатии рычага на бумагу образуются отверстия.

Второй тип описания. 1. Темный, тяжелый, холодный предмет, музыка его однообразна и скрипуча. Он прокалывает не только бумаги, а порой и души людей. 2. Важный господин в черном фраке любит встречать во всякие дела и с пользой и без пользы, но обязательно оставлять свой след.

3. Темный металлический предмет, напоминающий черную, голодную лягушку. А если подрисовать глаза и зубы, то будет бегемот с открытой пастью. 4. Темнокожий зубастик, ему палец в рот не клади – прокол! «Пасть тигра», «ручка дипломата», «телефон» и многое другое напоминает художникам этот невзрачный предмет.

Для сравнения данное задание давалось учителям разных школьных предметов на курсах повышения квалификации. Описания оказались близкими тем, что у студентов. Условно «у художников» бросается в глаза разнообразие (вариативность) описания, в каждом варианте – целостная чувственно-образная картинка, отличающаяся от других, неточная, лишь отдаленно напоминающая тот предмет, который представлен в описании. В описаниях первого типа дырокол – объект внимания, наблюдения извне. Характеристики этого предмета однообразны, нейтральны с точки зрения выраженности отношения к ним и в то же время точны, объективны, идентичны самому предмету.

В описаниях представителей художественного типа можно определить род занятий их авторов (музыкант, словесник, художник). Каждая характеристика – это небольшая новелла, художественная зарисовка, где дырокол выступает в разных интерпретациях, и во всех обязательно присутствует эмоциональная оценка объекта внимания. Каждый из этих описаний, взятых по отдельности, – неполная картина; взятые вместе, они дополняют друг друга, создают более полное представление о предмете изучения, сам предмет получает более целостную, многостороннюю характеристику. И если в результате первого способа описания мы получаем понятие о предмете, то в результате второго – образ предмета.

Таким образом, художественная картина мира является неотъемлемой частью единой научной картины мира. Общее для обоих типов описания – МИР как предмет изучения (природа, общество, человек), а отличает способ обработки информации в мышлении. Ученый мыслит понятиями, художник – образами, картинками. Но оба говорят об одном и том же, о Мире, о Человеке, об отношении к этому миру. Поэтому художественную картину мира можно определить как специфическую форму воспроизведения объективной реальности в художественных образах различных искусств.

К сожалению, бытует мнение и отношение к искусству, художественному творчеству как к не обязательной, мало что определяющей стороне нашей жизни, связанной для большинства людей, особенно молодежи, с проведением досуга, сферой развлекательности. По этому поводу художник-психолог А. А. Мелик-Пашаев пишет о том, что никогда человеческое сообщество не обходилось без того, что мы называем искусством. Одно это не позволяет нам думать об искусстве как о чем-то лишнем в жизненном смысле и относиться к нему как к развлечению, украшению, «гарниру» к жизни, без которого можно обойтись. Художественное освоение мира – неотделимая и очень важная часть существования человека в этом мире. «Художественное развитие каждого нового поколения – условие, обеспечивающее возможности и способности художественного освоения мира, сохранение и развитие художественной культуры общества как культуры духовной [6, с. 4].

Данные воззрения на искусство и художественное творчество, раскрывающие в единстве культуру человечества, разделяет Е. А. Соколов. По его мнению, философия выступает как методологическая и мировоззренческая основа личности, искусство – как особый способ познания и преобразования себя и мира, как фактор высвобождения и формирования творческого потенциала личности» [7, с. 39].

Действительно, искусство возникло в человеческой истории для воспроизведения духовных ценностей в «живом» виде. Рождаясь из внутренней духовной жизни творца (художника, писателя, композитора, скульптора), произведения искусства и творчества обращены к внутренней духовной сущности человека, воспринимающего их. Общаясь с истинным искусством, мы погружаемся внутрь себя, в свое мировосприятие и миропонимание, благодаря чему вырабатывается особое духовное качество – чувствознание, т. е. «живое», одухотворенное знание, ибо музыка в понимании известного педагога-музыканта Б. С. Рабиновича – это «звучащий Дух бытия», ... «величие бытия че-

ловческого духа» [8, с. 147]. В связи с этим автор акцентирует внимание на возрастании социальной значимости занятий искусством детьми, «...ибо именно искусство, и музыкальное искусство в особенности, делает человека человеком» [8, с. 152].

Подобные идеи находим в работе другого ученого – И. Гажим. Он пишет о том, что человек, занимаясь музыкой и соприкасаясь с творениями великих композиторов, впитывает и накапливает духовный опыт человечества, сосредоточенный в их произведениях. «Духовный опыт – это явление внутреннего порядка, ...имеющее место в душе человека при его контакте с одним из наивысших проявлений духовного мира – музыкой» [8, с. 19]. «...музыка – это духовное, явление [9, с. 25]. И. Гажим разводит понятия «восприятие» и «переживание», которые, по его мнению, неоправданно отождествляются. Восприятие, как процесс психологический, основывается на чувственно-эмоциональном движении души, что в практике называют эмоциональной отзывчивостью. Переживание музыки автор определяет «не душевным» («психологическим»), а духовным («философским») процессом, который является квинтэссенцией музыкального опыта и переживается как собственное «я». «Заниматься музыкой означает жить ею» [9, с. 21]. Именно эти положения являются целевой установкой школьных программ по музыке – формирование музыкальной культуры учащихся как части их общей духовной культуры (Д. Б. Кабалевский); формирование духовной культуры учащихся в процессе освоения ими музыкальной культуры (Л. В. Горюнова).

Содержание музыкального образования может быть понято, если оно пережито. Накопленный опыт переживаний не только формирует художественную картину мира, но главное – способствует духовному росту личности, всей его духовной культуры. А. И. Щербакова музыку, музыкальное образование и воспитание называет важнейшим фактором духовно-нравственного обновления современного общества в условиях «удушающего прагматизма, воинствующего бескультурья, невежества и эмоционально-нравственной глухоты, деформирующих внутренний мир растущего человека». В этих условиях, по ее мнению, «ослабевает способность воспринимать и проявлять в своих деяниях и поступках Добро и Красоту» [10, с. 12].

В системе подготовки будущих педагогов-музыкантов обращается внимание на содержание понятия «музыкальное воспитание», которое в широком смысле трактуется как процесс приобщения личности к музыкальной культуре общества. Термин этот собирательный, включает в себя художественное, эстетическое, нравственное воспитание, психологическое воздействие на личность средствами музыки. Каждый из этих составляющих имеет собственное содержание. Например, нравственное воспитание – это воспитание морально-нравственных качеств, которыми регулируются взаимоотношения людей в обществе, культура поведения человека в социальной среде. Музыкальное воспитание в этот процесс вносит свою важную лепту. Оно направлено на воспитание культуры чувств и отношений через проживание и осознание содержания музыкальных произведений. В целом музыкальное воспитание вырабатывает способность личности жить и творить «по законам красоты», т. е. прививает культурные, нравственно-эстетические и другие качества духовного порядка.

Пережить чувства, заложенные в произведении, это значит приобрести опыт соучастия, сострадания, сопереживания. Если переживание не возникло, то увиденное и услышанное может оказаться непонятым, неосвоенным, не заставит задуматься о важных жизненных проблемах, а значит, не оставит следа в памяти. «От чувства к мысли, через эмоциональное к рациональному» – таков путь погружения в музыку, воздействия произведений музыкального искусства на человека – известная среди педагогов формула, обеспечивающая успех занятий искусством.

Поэтому можно согласиться с утверждением, что способность к восприятию, переживанию и самостоятельному освоению искусства – это не врожденная, а приобретенная способность. У каждого вида искусства – свой язык, свои средства выразительности. Только в руках педагога искусство становится инструментом формирования художественной картины мира и развития духовного мира личности. Художественная картина мира формируется в творческой деятельности, результа-

том которой являются «продукты» музыкального, художественного творчества. Художественное творчество детей, по определению Б. П. Юсова, – это «...выражение индивидуальных особенностей, отношения к окружающему миру и к себе в посильной для ребенка художественной форме» [11, с. 222]. Продукты художественного творчества, по мысли ученого, целостно раскрывают личность ребенка и его отношение к окружающему миру в сочетании с самовыражением. Обобщая идеи и положения ученых, можно сказать, что искусство, детское художественное творчество – это неотъемлемая составная часть системы художественно-эстетического воспитания, мощное средство духовного развития личности, формирования художественной картины мира и культуры общества в целом.

О том, как оценивают учащиеся 7-го класса роль музыки в их жизни, свидетельствует небольшое исследование, проведенное в конце учебного года. Первоначально проведен анкетный опрос, в котором приняли участие 28 учащихся 7-го класса. Анкета содержала четыре вопроса:

1. Какой след в вашей жизни оставили уроки музыки?
2. Какой музыке вы отдаете предпочтение – серьезной классической или легкой развлекательной?
3. Какие концерты в филармонии или Дворце молодежи вы посещали за последний год (классической, джазовой, эстрадной или рок-музыки)?
4. Уроки музыки должны быть в старших классах?

Из 28 человек на первый вопрос ответили положительно 22 (78,5 %) семиклассника. Ответы: «Музыка для меня то, без чего невозможно жить. На уроках я научилась понимать язык музыки». «Уроки музыки для меня всегда были любимыми, как и уроки литературы. Эти уроки учат понимать душу человека». «Музыка учит нас замечать красоту в человеке и природе». «Спасибо нашей учительнице Вере Александровне. Это она научила нас слушать и любить музыку самую разную».

На второй вопрос 16 человек (57 %) отдали предпочтение классической музыке, 9 семиклассников (32 %) выбрали легкую развлекательную музыку и 3 человека (11 %) затруднились сделать выбор, объясняя это тем, что в разных ситуациях бывает по-разному. Ответы: «Иногда хочется наслаждаться гармонией звуков классической музыки. Легкая развлекательная музыка помогает снять стрессы. Это музыка для отдыха». «Я делаю уроки под классическую музыку, она помогает сосредоточиться и настроиться на серьезный лад». «Я увлекаюсь рэп- и рок-музыкой, хочу играть в какой-нибудь группе» и др.

Концерты классической музыки из 28 человек посетили всего 12 (43 %); джазовый концерт – 2 человека (7 %); эстрадный – 9 (32 %); рок-концерт – 3 человека (11 %); не посетили концерты – 2 человека (7 %). Здесь мы видим разные предпочтения; классическую музыку выбрали менее половины ребят. Радует то, что дети не только слушают музыку в интернете, а посещают концертные залы и слышат ее в живом исполнении. Зато за продолжение уроков в старших классах выступили 25 человек из 28, что составляет 89 %. И это весьма показательно.

После анкетирования в канун окончания учебного года, когда проводились последние в их жизни уроки музыки, семиклассники написали по нашей просьбе эссе на тему «Что значит для меня музыка». Приведем фрагменты лучших работ:

– Музыка для меня – волшебство из тишины. Когда на уроке звучит музыка, я переношусь вместе с нею в волшебный мир звуков. Все мое существо живет этой музыкой. Человек в музыке становится краше, а душа светлее.

– Для меня музыка – это весна, ее начало, когда все распускается, когда так и хочется запеть. Мелодии песен я бы назвал цветами, которым название «Весна». Весна и музыка весны – это как птица в полете, которую человек не может остановить. Он может с нею мысленно слиться.

– Та музыка, которую я слушаю на уроках, помогает мне глубоко чувствовать и быть добрым. Если бы ни музыка, я и другие люди не смогли бы так чувствовать и замечать красоту природы.

Музыка, которую я слушаю дома, по интернету, тоже нужна. Она помогает расслабиться и ритмично танцевать.

– ... под музыку я вспоминаю, сколько огорчений я принесла своим родителям, а они меня так любят и лелеют. Под классическую музыку мне хочется себя изменить, вернуться в прошлое и начать все с начала. Да. Музыка – это мое прошлое, настоящее и будущее.

– Музыка – это большое необъятное пространство. В ней сочетаются смех и грусть, горе и счастье, широта и маленькое пространство. Музыка глубоко трогает душу человека. Она бывает разной: современной и классической, серьезной и легкой, танцевальной и задумчивой. С музыкой можно путешествовать по разным странам и временам. Можно вдруг оказаться в небе или на море, на земле или под землей, как в пьесе «В пещере горного короля» Э. Грига. Музыка может птицей взмыть вверх и камнем упасть на землю, как в Вариациях Глинки-Балакирева на тему романса «Жаворонок». Человек не может жить без музыки. Без музыки человек – что роза без запаха.

Анализ ответов на вопросы анкеты, а особенно содержание представленных эссе, позволяет оценить то важное, что дает настоящая музыка растущему человеку – ощущение радости жизни. Все, что есть в этих высказываниях ребят, укладывается в слова Д. С. Лихачева о том, что самая большая ценность, которой награждает человека искусство, – это ценность доброты. «Награжденный даром понимать искусство, человек становится нравственно лучше, а следовательно, счастливее» [12, с. 130].

Список источников

1. Сайбединов А. Г., Кузнецова Л. В., Герасименко Т. Б. Воспитательные возможности реализации концепции эмоционального образования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 7–15. doi: 10.23951/2307-6127-2022-4-7-15
2. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000. 959 с.
3. Лебедев С. А. Философия науки: Словарь основных терминов. М.: Академический проект, 2004. 320 с.
4. Черниговская Т. В. Публичная лекция в SAFUniversity. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dovFWi3oFOY> (дата обращения: 05.03.2023).
5. Медушевский В. В. Сущность и специфика музыки // Спутник учителя музыки / С. С. Балашова, В. В. Медушевский, Г. С. Тарасов и др.; сост. Т. В. Челышева. М.: Просвещение, 1993. С. 64–76.
6. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н., Адаскина А. А., Чубук Н. Ф. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие: метод. пособие. Дубна: Феникс+, 2006. 112 с.
7. Соколов Е. А., Кондратенко А. П., Буланкина Н. Е. Проблемы интеграции гуманитарного и естественно-научного знания в современном образовании. М.: Университетская книга, 2008. 192 с.
8. Рачина Б. С. Эволюция воззрений на музыку как универсальный язык человечества и ее представленность в системе общего музыкального образования // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7, № 2. С. 144–154. doi: 10.31862/2309-1428-2019-7-2-144-154
9. Гажим И. Переживание музыки как квинтэссенция музыкального опыта // Музыкальное искусство и образование. 2013. № 3. С. 18–26.
10. Щербакова А. И. Музыка и музыкальное образование как фактор духовно-нравственного обновления общества // Музыкальное искусство и образование. 2013. № 1. С. 17–21.
11. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство»: избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. М.: Компания Спутник +, 2004. 253 с.
12. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном / сост. и общая ред. Г. А. Дубровской. 3-е изд. М.: Детская литература, 1989. 238 с.

References

1. Saybedinov A. G., Kuznetsova L. V., Gerasimenko T. B. Vospitatel'nye vozmozhnosti realizatsii kontseptsii emotsional'nogo obrazovaniya [Educational possibilities of realization of conception of emotional education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44) pp. 7–15 (in Russian). doi: 10.23951/2307-6127-2022-4-7-15
2. Bezrukova V. S. *Osnovy dukhovnoy kul'tury (entsiklopedicheskiy slovar' pedagoga)* [Basic elements of spiritual culture (encyclopedical dictionary of teacher)]. Ekaterinburg, 2000. 959 p. (in Russian).
3. Lebedev S. A. *Filosofiya nauki: Slovar' osnovnykh terminov* [Dictionary of basic terms]. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2004. 320 p. (in Russian).
4. Chernigovskaya T. V. *Publichnaya leksiya v SAFUniversity* [Public lecture in SAFUniversity] (in Russian). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dovFWi3oFOY> (accessed 05 March 2023).
5. Medushevskiy V. V. Sushchnost' i spetsifika muzyki [Entity and specific of music]. *Sputnik uchitelya* [Satellite of music teacher]. S. S. Balashova, V. V. Medushevskiy, G. S. Tarasov et. al. Compiler T. V. Chelysheva. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1993. P. 64–76 (in Russian).
6. Melik-Pashayev A. A. *Khudozhestvennaya odarennost' detey, eye vyavleniye i razvitiye* [Artistic giftedness of the children, its identification and development]. Metodicheskoye posobiye. A. A. Melik-Pashayev, Z. N. Novlyanskaya, A. A. Adaskina, N. F. Chubuk. Dubna, Feniks+ Publ., 2006. 112 p. (in Russian).
7. Sokolkov E. A. *Problemy integratsii gumanitarnogo i estestvenno-nauchnogo znaniya v sovremennom obrazovanii* [Problems of integration of humanity and natural knowledge in modern education]. E. A. Sokolkov, A. P. Kondratenko, N. E. Bulankina. Moscow, Universitetskaya kniga Publ., 2008. 192 p. (in Russian).
8. Rachina B. S. Evolyutsiya vozzreniy na muzyku kak universal'nyy yazyk chelovechestva i eye predstavlenost' v sisteme obshchego muzykal'nogo obrazovaniya [Evolution of outlook on music as universal language of the humankind and its representation in system of common music education]. *Muzykal'noye iskusstvo i obrazovaniye – Musical Art and Education*, 2019, no. 7, vol. 2, pp. 144–154 (in Russian). doi: 10.31862/2309-1428-2019-7-2-144-154
9. Gazhim I. Perezhivaniye muzyki kak kvintessentsiya muzykal'nogo opyta [Experience of over feeling of music as quintessence of music experience]. *Muzykal'noye iskusstvo i obrazovaniye – Musical Art and Education*, 2013, no. 3, pp. 18–26 (in Russian).
10. Sherbakova A. I. Muzyka i muzykal'noye obrazovaniye kak faktor dukhovno-nravstvennogo obnoveniya obshchestva [Music and musical education as a factor of moral-spiritual update of society]. *Muzykal'noye iskusstvo i obrazovaniye – Musical Art and Education*, 2013, no. 1, pp. 17–21 (in Russian).
11. Yusov B. P. *Vzaimosvyaz' kul'turogennykh faktorov v formirovanii sovremennogo khudozhestvennogo myshleniya uchitelya obrazovatel'noy oblasti «Iskusstvo»: izbrannyye trudy po istorii, teorii i psikhologii khudozhestvennogo obrazovaniya i polikhudozhestvennogo vospitaniya detey* [Interlink of cultural factors in forming of modern artistic mind of the teacher of educational sphere “Art”: selected works on the history, theory and psychology of art education and polyartistic education of children]. Moscow, Kompaniya Sputnik + Publ., 2004. 253 p. (in Russian).
12. Likhachev D. S. *Pis'ma o dobrom i prekrasnom* [Letters about kind and beautiful]. Sost. i obshchaya red. G. A. Dubrovskoy. Moscow, Detskaya literatura Publ., 1989. 238 p. (in Russian).

Информация об авторе

Шишлянникова Н. П., доцент, доктор педагогических наук, профессор, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова (пр. Ленина, 90, Абакан, Россия, 655017).
E-mail: presto200@yandex.ru

Information about the author

Shishlyannikova N. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Khakassian State University of N. F. Katanov (pr. Lenina, 90, Abakan, Russian Federation, 655017).
E-mail: presto200@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 31.03.2023; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 31.03.2023; accepted for publication 03.07.2023

Научная статья

УДК 371

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-68-79>

Ценностные тексты в пространстве школы.

Как школы Китая развивают стремление к «Китайской мечте»

Фань Чушу¹, Азбель Анастасия Анатольевна², Илюшин Леонид Сергеевич³

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

¹ 250575375@qq.com

² a.azbel@spbu.ru

³ l.ilushin@spbu.ru

Аннотация

В современном образовательном поле звучит вопрос о значимости программ воспитания в школьной среде. Одна из задач воспитательной политики – налаживание процесса передачи и усвоения ценностей учениками школ. Воспитательная политика в Китае выражена в тексте государственной программы «Китайская мечта», которая служит механизмом построения единого ценностного пространства в обществе Китая. Цель исследования – анализ феномена ценностных текстов в пространстве современной китайской школы, связанных с ценностными ориентирами развития и воспитания, изложенными в программе «Китайская мечта», выявление готовности использования технологии ценностных текстов в пространстве российской школы. Научная новизна заключается в выявлении характерных признаков ценностных текстов как социокультурного феномена в образовательной практике, распространенного в китайских школах и в подробном изучении реализации национального плана «Китайская мечта» в образовательной сфере. Применен феноменологический подход и контент-анализ ценностных текстов в пространстве школы (n = 107), констатирующее исследование среди директоров школ (n = 66). В результате исследования доказано, что ценности современного китайского общества в пространствах школ Китая представлены неравномерно. Решением этой проблемы может стать создание методических рекомендаций для директоров школ с поликультурными источниками ценностных текстов для школьных пространств.

Ключевые слова: ценность, ценностный текст, Китайская мечта, социалистические основные ценности, образовательное пространство, феномен

Для цитирования: Фань Чушу, Азбель А. А., Илюшин Л. С. Ценностные тексты в пространстве школы. Как школы Китая развивают стремление к «Китайской мечте» // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 68–79. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-68-79>

Original article

Value texts in the school space. How Chinese schools develop the pursuit of the “Chinese Dream”

Fan Chushu¹, Anastasia A. Azbel², Leonid S. Ilyushin³

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

¹ 250575375@qq.com

² a.azbel@spbu.ru

³ l.ilushin@spbu.ru

Abstract

In the modern educational field, there is a question about the importance of educational programs in the school environment. One of the tasks of educational policy is to establish the process of transfer and

assimilation of values by school students. Educational policy in China is expressed in the text of the state program “Chinese Dream”, which serves as a mechanism for building a single value space in Chinese society. The purpose of the study is to analyze the phenomenon of value texts in the space of the modern Chinese school, related to the value orientations of development and education set out in the program “Chinese Dream”. Identification of readiness to use the technology of value texts in the space of the Russian school. The scientific novelty consists in identifying the characteristic features of value texts as a socio-cultural phenomenon in educational practice, common in Chinese schools; and in a detailed study of the implementation of the national plan “Chinese Dream” in the educational sphere. Research methods: phenomenological approach and content analysis of value texts in the school space (n= 107), ascertaining research among school principals (n=66). As a result of the study, it is proved that the values of modern Chinese society are unevenly represented in the spaces of Chinese schools. The solution to this problem can be the creation of methodological recommendations for school principals with multicultural sources of value texts for school spaces.

Keywords: *VValue, value text, Chinese Dream, Socialist core values, educational space, phenomenon*

For citation: Fan Chushu, Azbel A. A., Ilyushin L. S. Value texts in the school space. How Chinese schools develop the pursuit of the “Chinese Dream” [Tsennostnye teksty v prostranstve shkoly. Kak shkoly Kitaya razvivayut stremleniye k «Kitayskoy mechte»]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 68–79. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-68-79>

В 2013 г. Си Цзиньпин, президент КНР, в своем выступлении на Всекитайском собрании народных представителей несколько раз упомянул программу «Китайская мечта» [1]. А партийный и государственный деятель Ху Цзиньтао в рамках публичного доклада представил «Целевые ориентиры социалистических ценностей мировоззрения», которые получили название «Набор из 12 ценностей»: богатство и сила, демократия, культура, согласованность, свобода, равноправие, справедливость, верховенство закона, патриотизм, преданность делу, добросовестность, дружелюбие.

В настоящее время эти ценности воспринимаются как ориентир для китайских граждан. Надписи и плакаты с перечислением 12 ценностей «китайской мечты» встречаются в общественных пространствах, в том числе в школах. Напоминания об идеальном образе гражданина становятся частью городской и общественной инфраструктуры [2].

Одним из факторов влияния на процесс развития и воспитания человека является образовательная среда, в которой формируются культурные и социальные модели поведения учащихся [3]. Эта среда включает в себя три базовых компонента: организационно-технологический, социальный и предметно-пространственный [4], каждый из которых играет роль в развитии ценностного мировоззрения.

В 2018 г. исследователи Санкт-Петербургского университета выявили, что тексты в образовательном пространстве школ могут быть одним из эффективных педагогических инструментов [5]. С их помощью можно не только сделать школу более привлекательной для учеников, но и обеспечить опосредованный диалог между всеми участниками образовательного процесса, создать дружелюбную атмосферу, обеспечить соблюдение правил взаимодействия в школе.

Для понимания специфики материала следует привести примеры ценностных текстов, которые встречаются в пространстве китайских школ:

1. У входа в класс в китайской школе могут располагаться следующие тексты: 我学习我快乐 (*Я учусь, и я счастлив*); 入班即静 (*Когдаходишь в класс, соблюдай тишину*); 入座即学 (*Когда садишься за парту, начинай учиться*). Такие высказывания определяют правила поведения ученика в классе, апеллируя к категориям дисциплины, этики, эмоций.

2. При входе в школу ученик может встретить более общие высказывания: 高扬社会主义核心价值观, 坚定崇高理想、信念 (*Продвигай основные социалистические ценности и твердо отстаи-*

вай высокие идеалы и убеждения); 生命需要意义, 灵魂需要高度 (Жизнь нуждается в смысле, душа нуждается в высоте). В этом случае школьная среда решает не только задачу воспитания прилежного ученика, но и достойного гражданина китайского общества.

На примере приведенных цитат можно заметить, что в Китае существует практика использования в школьных пространствах ценностных текстов. В связи с этим возникает ряд исследовательских вопросов: как именно «китайская мечта» отражена в текстах пространства школы? все ли двенадцать ценностей отражаются в текстах пространства китайской школы? существуют ли дефициты ценностных текстов по конкретным направлениям? каковы источники этих текстов и о чем они сообщают субъектам образовательного процесса? как идею использования ценностных текстов в пространстве школ оценивают директора российских школ?

В связи с этим возникают исследовательские гипотезы. Можно предположить, что:

- ценности современного китайского общества в пространствах школ Китая представлены неравномерно;
- реализуемая в Китае идея применения ценностных текстов для решения актуальных воспитательных задач будет позитивно оцениваться директорами российских школ.

Основной метод исследования – контент-анализ содержания ценностных текстов, анкетирование.

В своем исследовании мы опираемся на теорию средового подхода в воспитании [6], исследования о взаимосвязи ценностных ориентиров и воспитания [7, 8], исследования, анализирующие концепцию «китайской мечты» применительно к образованию в Китае [9, 10].

Согласно культурологическому словарю, ценности – это общепринятые убеждения относительно целей, к которым человек должен стремиться, которые составляют основу нравственных принципов [11]. Толковый словарь китайского языка дает следующее определение: «Ценность – все, что способствует развитию нравственной добродетели» [12].

Педагоги описывают ценности как «специфическую форму в структуре личного или общественного сознания, которая является идеальным примером и руководством для личной и социальной деятельности» [13]. Политолог и социолог Р. Инглхарт считает, что ценности – это базовый набор мотиваций, то, что человек принимает по умолчанию. Ценности формируют стратегию жизни, поведение, мировоззрение [14].

Опора на приведенные суждения позволяет сформулировать ключевое определение данного исследования. *Ценностный текст в пространстве школы* – это текст, содержанием которого является нравственное, моральное, этическое, мировоззренческое суждение, которое может быть представлено в различной форме.

Возвращаясь к китайской специфике, можно говорить о том, что проблема ценностей является фундаментальным вопросом, присущим социализму [15]. В 2012 г. китайский государственный деятель Ху Цзиньтао представил «Целевые ориентиры социалистических ценностей мировоззрения». Они получили название «Набор из 12 ценностей», или «Ценности в 24 иероглифах». Набор из двенадцати ценностей состоит из трех групп [16]:

Группа 1. Ценности государства: процветание (благосостояние государства), демократия, культура, согласованность (гармония).

Группа 2. Ценности общества: свобода, равноправие, справедливость, верховенство закона.

Группа 3. Ценности человека: патриотизм, вовлеченность (преданность делу), добросовестность (честность), уважение (дружелюбие).

На данный момент эти ценности играют значительную роль в формировании образа достойного гражданина КНР.

Основная работа по трансляции ценностей заключается в том, чтобы интегрировать их в повседневную практику жизни людей и способствовать трансформации ценностей от теоретической абстракции к реальной действительности: «Чтобы ценность действительно работала, она должна

быть интегрирована в социальную жизнь, чтобы люди могли воспринимать ее на практике» [17]. В образовательном пространстве одним из инструментов, который имеет потенциал распространения ценностей, является ценностный текст в пространстве школы.

В ходе эмпирического исследования решалась задача описания феномена ценностных текстов в пространстве школы и анализ их содержания на предмет соответствия дискурса целевым ориентирам социалистических ценностей мировоззрения в Китае.

На первом этапе исследования были отобраны 107 ценностных текстов из 10 пространств школ Китая. В исследовательскую выборку попали случайные школы, расположенные в провинциях Хубэй, Пекин, Ганьсу, Хэбэй, Сычуань.

Репрезентативность обеспечивалась тем, что в выборку попали и начальные школы, и средние, и элитные с точки зрения рейтинга. Критерием включения текста в исследование служило наличие ценностного суждения в тексте (нравственное, моральное, этическое, мировоззренческое и т. п.). Послания, содержащие только образ, без вербального текста, на данном этапе исследования не анализировались.

В ходе работы по сбору данных мы составили выборку из 107 текстов. Ценностные тексты, собранные в образовательных пространствах 10 китайских школ, были переведены на русский язык с использованием метода семантического перевода: мы постарались осуществить максимально близкую передачу смысла исходного текста. Каждому тексту был присвоен номер для удобства его обозначения в матрице контент-анализа.

Контент-анализ ценностных текстов из школьных пространств был проведен по следующим критериям:

Таблица 1

Категории для проведения контент-анализа

	Категория анализа	Краткое описание категории
1	Отражение в высказывании ценности «Богатство и сила»	Подразумевает стремление к национальному процветанию за счет вклада каждого члена китайского общества. Пример ценностного текста: <i>Если у молодого поколения есть идеалы, навыки и приверженность, у страны будет будущее, а у народа – надежда. Си Цзиньпин</i>
2	Отражение в высказывании ценности «Демократия»	Подразумевает право людей принимать участие в ведении государственных и общественных дел, свободно выражать свои взгляды. Пример ценностного текста: <i>Упорствовать в образовании на службе социалистической модернизации, служить народу, воспитывать социалистических строителей и последователей, которые развиваются морально, интеллектуально, физически и эстетически</i>
3	Отражение в высказывании ценности «Культура»	Подразумевает ценность материальных и духовных богатств, созданных людьми. Пример ценностного текста: <i>Школа – мой дом, красота и чистота зависят от каждого человека</i>
4	Отражение в высказывании ценности «Гармония»	Подразумевает ценность сотрудничества, стремление государства к устойчивому социальному и экономическому развитию. Пример ценностного текста: <i>Сочетание добродетели и таланта, искусства и науки</i>
5	Отражение в высказывании ценности «Свобода»	Подразумевает возможность иметь неограниченные права на личную деятельность в пределах, предусмотренных законом. Пример ценностного текста: <i>Отпусти молодость (как птицу или бумажного змея) – осуществи мечты</i>
6	Отражение в высказывании ценности «Равенство»	Подразумевает равенство граждан перед законом. Пример ценностного текста: <i>Каждый может добиться успеха</i>

	Категория анализа	Краткое описание категории
7	Отражение в высказывании ценности «Справедливость»	Подразумевает честность, отсутствие пристрастия, а также социальное равенство и непредвзятое правосудие. Пример ценностного текста: <i>Справедливость – беспристрастные принципы или действия</i>
8	Отражение в высказывании ценности «Верховенство закона»	Подразумевает обеспечение и защиту основных интересов граждан посредством построения правовой системы, соблюдение правил и законов. Пример ценностного текста: <i>Правила поведения учеников средней школы «Гучэн»: вставайте вовремя и принимайте утренний душ, собирайте учебные принадлежности; приветствуйте всех учителей и учеников, которых увидите в школе; приходите в школу вовремя; готовьтесь к занятиям; спойте песню и посвятите себя классу; после занятий дежурный отвечает за то, чтобы вытереть доску и привести в порядок класс</i>
9	Отражение в высказывании ценности «Патриотизм»	Подразумевает любовь, преданность своей стране. Формирует кодекс поведения, который регулирует отношения между человеком и государством. Пример ценностного текста: <i>Чтение для подъема китайской нации. Чжоу Эньлай</i>
10	Отражение в высказывании ценности «Преданность»	Подразумевает ответственность за выполняемую работу. Пример ценностного текста: <i>Древние книги стоит читать много раз, много раз прочитав их, внимательно рассмотрев, вы, естественно, поймете истину. Су Ши</i>
11	Отражение в высказывании ценности «Честность»	Подразумевает ценность откровенности человека в общении с другими людьми. Пример ценностного текста: <i>Честность – краеугольный камень гражданской этики. Это не только моральная основа того, чтобы быть человеком и делать что-то, но и основное условие функционирования общества</i>
12	Отражение в высказывании ценности «Дружелюбие»	Подразумевает близость и гармонию между людьми. Пример ценностного текста: <i>Будьте сильными и самостоятельными, сотрудничайте, чтобы идти вперед вместе</i>
13	Источник цитаты: традиционные тексты	Цитата принадлежит мыслителям прошлого, является частью религиозной, философской, исторической традиции Китая
14	Источник цитаты: западные ценности	Цитата принадлежит источнику, напрямую не связанному с китайской культурой: мыслителям прошлого или современности, западным текстам и т. д.
15	Источник цитаты: современный китайский лидер	Цитата принадлежит китайскому лидеру современности или недавнего прошлого (с начала XX века)
16	Источник цитаты: автор – школа	Авторство цитаты не приписано определенному человеку или традиции. Высказывание носит общий характер, зачастую представляет собой разговорную речь, лозунг, придуманный школой (учениками, учителями)
17	Смысл текста: развитие личных качеств	Текст мотивирует на развитие личностных качеств адресата: физических, интеллектуальных, моральных и т. д. Описывает, каким человек должен быть или стать
18	Смысл текста: цели обучения	Текст направлен на объяснение цели обучения: какой итог обучения можно расценивать как значимый и т. д. Тексты фокусируют внимание на том, чему следует учиться
19	Смысл текста: смысл обучения	Текст направлен на объяснение смысла обучения: зачем человеку учиться, каким образом это нужно делать и т. д.
20	Смысл текста многозначен (полисемичный текст). Текст указывает одновременно на развитие личных качества учеников, цель и смысл обучения	Текст настолько многогранный и полисемантический, что направление смысла не может быть однозначно интерпретировано

	Категория анализа	Краткое описание категории
21	Наличие в тексте похвалы или поздравления	Текст рассказывает о конкретных людях с целью осветить их достижения, текст содержит поздравление с праздником, памятной датой и т. д.
22	Целевая аудитория текста: ученики	Текст адресован в первую очередь ученикам. Основная тематика: как нужно учиться, какие качества стоит развивать и т. д.
23	Целевая аудитория текста: учителя	Текст адресован в первую очередь учителям. Основная тематика: как следует преподавать, воспитывать, какими качествами должен обладать учитель и т. д.
24	Целевая аудитория текста: родители	Текст адресован в первую очередь родителям. Основная тематика: как следует воспитывать, ценность семьи и т. д.
25	Наличие метафоры	Текст содержит образное высказывание, сравнение
26	Наличие иллюстрации	Текст содержит изображения: фото, схемы, графики, гербы, визуальные образы и т. д.
27	Стиль текста	Научный, официально-деловой, публицистический, разговорный или художественный

Для внесения данных в матрицу был использован двоичный код (где 0 – текст не соответствует критерию, 1 – текст соответствует критерию), что позволило систематизировать информацию и провести анализ по каждой категории отдельно. По каждой переменной была составлена диаграмма для наглядной визуализации результатов.

На втором этапе исследования проверялось предположение о том, что педагогическая технология применения ценностных текстов в образовательных пространствах может быть импортирована в воспитательную практику российских школ. Для проверки этой гипотезы был проведен опрос директоров российских школ ($n = 66$). Репрезентативность выборки обеспечивалась участием директоров школ из разных регионов РФ и представленностью разных возрастных групп.

Данные собирались через электронную форму по предварительной договоренности с респондентами. Поскольку понятие «ценностный текст в пространстве школ» отсутствует в научно-методическом поле российской школы, в текст опроса был интегрирован обучающий модуль, в котором на практических примерах объяснялась суть изучаемого понятия. В качестве обучающего материала мы предложили респондентам познакомиться с ценностными текстами, расположенными в пространстве российского образовательного центра «Сириус» в г. Сочи (рис. 1), а также с текстами, расположенными в пространстве китайской начальной школы № 4 в г. Лаохэкоу (рис. 2).



Рис. 1. Ценностный текст в пространстве ОЦ «Сириус», г. Сочи, Россия.
Содержание текста: «Свобода творчества – свобода делать ошибки. Петр Капица»



Рис. 2. Ценностный текст в пространстве начальной школы № 4, г. Лаохэкоу, Китай. Содержание текста: «Богатая и сильная страна, возрожденная нация и счастливый народ»

В первую очередь нас интересовала проблема соотношения общеполитического дискурса «12 ценностей» с его идейным воплощением в текстах школьных пространств. Всего в 107 изученных текстах было выявлено 297 фактов проявления ценностей из списка «12 ценностей», распределенных неравномерно. Чтобы доказать эту неравномерность, мы рассчитали математическое ожидание проявления каждой из 12 ценностей в пространстве десяти изученных школ.

$$M(n) = \sum_{i=1}^{12} n_i / 12$$

$$M(n) = 297/12.$$

$$M(n) = 24,75 \text{ (8,3 \%)}.$$

По итогу этих расчетов математическое ожидание проявления каждой из 12 ценностей в пространстве десяти школ составляет $M(n) = 24,75$ случая на десять школ. Ожидается, что одна из двенадцати ценностей должна проявиться 2–3 раза в текстах школьных пространств в одной китайской школе.

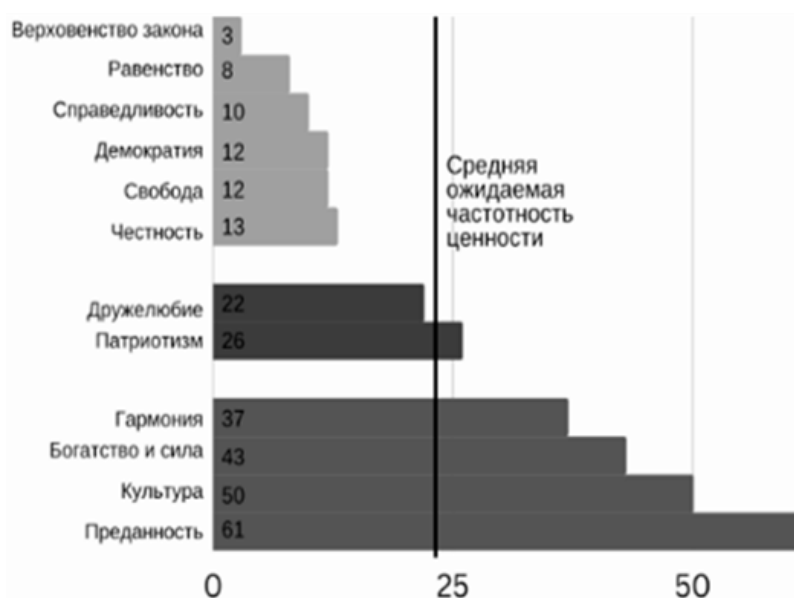


Рис. 3. Частота представленности ценностных категорий в текстах и линия математического ожидания равномерного представления ценностей

Однако эти ожидания расходятся с фактическими данными (рис. 3). Итоги эмпирического исследования позволяют выделить три заметные группы ценностных текстов в пространстве китайских школ: дефицитные, количественная представленность которых ниже среднего ожидаемого числа (*верховенство закона, равенство, справедливость, демократия, свобода, честность*), представленные в пределах математического ожидания (*дружелюбие, патриотизм*) и профицитные, превышающие среднее ожидаемое число упоминаний (*гармония, богатство и сила, культура, преданность*).

В рамках исследования источников текста выяснилось, что около половины текстов (44 %) представляют собой высказывания общего характера, автором которых является сама школа (ученики, учителя). Треть текстов (35 %) принадлежит авторству мыслителей китайской традиционной культуры: религиозной, философской, исторической традиции Китая. Ключевые источники традиционных текстов: классические конфуцианские труды «Шан-шу» («Книга истории»), «Лунь юй», «Мэнцзы», а также канонические книги даосской доктрины «Тао Тэ Цзин», «Книга Перемен». Высказываниями китайских лидеров с начала XX в. до современности являются 18 % текстов. Наиболее цитируемый деятель современного Китая – Си Цзиньпин. Наименьшее число текстов заимствуются из иностранной литературы или публицистики, всего – 3 %. Следовательно, можно говорить о дефиците высказываний, авторство которых напрямую не связано с китайской культурой.

Проанализировав смысл и направленность высказываний, выявили ряд занятных явлений в собранном корпусе текстов и выяснили, на что направлены ценностные тексты (строки 17–20 в таблице).

1. Итак, 48 % текстов ориентированы на смысловые послы, в адрес личностных качеств ученика.

Пример текста: *«Когда трое в пути, то один из них несомненно может быть моим учителем. Я следую тому, что есть в нем хорошего, а дурное в нем помогает мне исправить мои недостатки. – Конфуций»* (三人行，必有我师焉。择其善者而从之，其不善者而改之。–孔子).

Фокусируют внимание на целях обучения 33 %.

Пример: *«Высоко продвигать основные социалистические ценности и твердо отстаивать высокие идеалы и убеждения»* (高扬社会主义核心价值观，坚定崇高理想、信念).

Определяют смысловую основу обучения, отвечают на вопрос «зачем учиться?» 31 %.

Пример: *«Богатая и сильная страна, возрожденная нация и счастливый народ»* (国家富强，民族振兴，人民幸福).

Бывает так, что один текст содержит в себе несколько ценностных установок (полисемантический текст). В этом случае сложно определить, направлен ли он на цели, смыслы обучения или идеальный образ человека.

Пример: *«Отпусти молодость, как птицу или бумажного змея, осуществи мечты»* (放飞青春，成就梦想).

2. Значительная часть ценностных текстов в пространстве школ (95 %) адресована ученикам.

Пример: *«Если подросток мудр, страна мудра, если подросток богат, страна богата, если подросток силен, страна сильна, если подросток независим, страна независима, если подросток свободен, страна свободна и если подросток прогрессивен, страна прогрессивна»* (少年智则国智，少年富则国富，少年强则国强，少年独立则国独立，少年自由则国自由。少年进步则国进步。–梁启超).

Однако такое деление весьма условно, так как фактическими наблюдателями этих текстов становятся в том числе учителя и родители. В то же время встречаются тексты, адресованные непосредственно учителям и родителям.

Пример: *«Прославиться своими моральными качествами, воспитывать талантливых людей»* (立德树人).

3. Метафоры в ценностных текстах в пространстве китайских школ встречаются сравнительно редко (16 %).

Пример: *«Отпусти молодость, как птицу или бумажного змея, осуществи мечты»* (放飞青春，成就梦想).

Эта особенность значима в межкультурном контексте – перевод метафор на другие языки затруднителен, поэтому их использование оправдано в том случае, если адресатом текста являются представители одной культуры.

4. Доминирующие стили ценностных текстов в пространстве школ – публицистический (39 %) и художественный (37 %).

Пример: *«Воспитывая любовь к Родине»* (爱祖国).

Однако встречаются тексты, выдержанные в официально-деловом стиле (14 %).

Пример: *«Быть культурным учеником и примером для подражания в наше время»* (争当文明学生，争做时代楷模).

А также в разговорном стиле (8 %).

Пример: *«Те, кто умеют учиться, очень счастливы»* (会学习的人是非常幸福的人).

И в научном стиле (2 %), например выдержки из работ американского ученого Г. Гарднера о типах интеллекта.

Широкий спектр выявленных стилей текста позволяет еще раз акцентировать внимание на разнообразии источников ценностных текстов.

Во втором исследовании мы ставили задачу оценить возможность импорта технологии применения ценностных текстов в пространство российской школы. Для этого мы проанализировали данные опроса директоров российских школ ($n = 66$) о готовности к применению этой технологии.

Половина респондентов (51,5 %) сообщают о фактическом отсутствии подобных текстов в пространстве их школ, чуть больше четверти опрошенных (27,3 %) говорят о наличии в их школах от 1 до 5 таких текстов. В школах у 16,7 % респондентов встречается от 5 до 10 примеров ценностных текстов, и в редких случаях (4,5 %) количество ценностных высказываний в пространстве школы превышает 10 текстов.

При этом 39,4 % опрошенных уверены в необходимости использования ценностных текстов в пространстве школ как способа решения воспитательных задач. Готовы к размещению ценностных текстов 59,1 % респондентов в том случае, если остальные задачи оформления пространства уже решены. Такая позиция демонстрирует осторожное отношение к ценностным текстам в пространстве школы, причиной чего может быть неуверенность в обоснованности и результативности этого инструмента. Оставшиеся 1,5 % опрошенных не видят возможности оказывать влияние на воспитательный процесс путем использования ценностных текстов в пространстве школы.

Основной аудиторией ценностных текстов в пространстве школы большинство учителей (84,9 %) считают школьников 1–8 классов, лишь 15,2 % опрошенных предполагают, что необходимо адресовать ценностные тексты старшеклассникам.

На графике (рис. 4) представлено мнение респондентов относительно тех ценностей российского образования, над развитием которых стоило бы вести работу с помощью ценностных текстов в пространстве школ. Самый большой дефицит, с точки зрения опрошенных, ценностные тексты в пространстве школ могли бы восполнить в области духовно-нравственного воспитания (71,2 %). А также в области ценностей научного познания и патриотического воспитания (по 47 %).



Рис. 4. Направления российской программы воспитания, которые необходимо отражать в ценностных текстах в пространстве школ (с точки зрения респондентов)

Самый маленький запрос на ценностные тексты относится к ценностям экологического (13,6 %), трудового (25,8 %) и эстетического (25,8 %) воспитания. Иными словами, запрос на трансляцию ценностей через тексты в пространстве школы может также носить неравномерный характер.

Анализ ценностных текстов в пространстве школ Китая выявил интересное противоречие между теорией и практикой. Несмотря на то, что в программе воспитания Китая заявлена значимость каждой из 12 ценностей, на уровне их трансляции видны явные дефициты. Ценностные тексты в пространстве китайских школ сравнительно редко отражают идеи верховенства закона, равенства, справедливости, демократии, свободы, честности.

Это противоречие можно трактовать по-разному. Возможно, потенциал ценностных текстов в пространстве школ как носителя и проводника ценностных идей недостаточно признан китайским сообществом, поэтому отсутствует мотивация к равномерному распределению всех ключевых ценностей в текстах. Еще одной гипотезой может быть отсутствие научно обоснованной рефлексии, связанной убедительными научными данными о неравномерном распределении 12 ценностей «китайской мечты» в текстах пространства китайских школ. Возможно, поэтому отсутствуют инициативы к размещению текстов, содержащих все социалистические ценности Китая.

Дефицит ценностных высказываний, авторство которых напрямую не связано с китайской культурой, может быть восполнен разными способами. Один из возможных путей – импортирование в пространство ценностных текстов китайских школ текстов из российской культуры, идеологически близкой к ценностям Китая. В этом случае источниками ценностных цитат может стать классика русской литературы, цитаты российских деятелей культуры, науки, философии.

Что касается российского дискурса, директора образовательных учреждений в России неоднозначно оценивают воспитательный потенциал ценностных текстов в пространстве школ. Несмотря на то, что степень принятия технологии сравнительно высока, более половины опрошенных директоров с осторожностью относятся к перспективе размещения ценностных текстов в пространстве своих школ. Эта осторожность в высказывании мнения может скрывать за собой как нежелание ударяться в крайности (резко критиковать или однозначно поддерживать использование технологии), так и неуверенность в результативности инструмента или нежелание посвящать свое время поиску тех текстов, которые будут позитивно восприняты и однозначно трактованы всеми участниками образовательного процесса.

Использование ценностных текстов в пространстве школ для выстраивания воспитательного процесса сопряжено с некоторыми трудностями. Сложности могут возникнуть с поиском источника, релевантностью содержания, соответствием текста времени и контексту. Тем не менее эта технология имеет значительный потенциал в области трансляции ценностных установок, а также в выстраивании межкультурного обмена за счет использования поликультурных источников ценностных текстов для школьных пространств.

Список источников

1. Xi Jinping: Speech at the First Session of the 12th National People's Congress / Chinese Government Portal // The central people's government of the People's Republic of China. URL: http://www.gov.cn/ldhd/2013-03/17/content_2356344.htm (дата обращения: 19.11.2022)
2. Wang Meiyun. 完善大学生社会主义公民核心价值观的培育环境探究 (Exploration on Improving the Cultivation Environment of College Students' Socialist Citizen Core Values): дис. Tianjin Normal University, 2015. 58 p.
3. Lin Chongde, Hu Weiping. 创造性人才的成长规律和培养模式 (The growth law and training mode of creative talents) // Journal of Beijing Normal University: Social Science Edition. 2012. Vol. 1. P. 36–42.
4. Компетенции «4К»: средовые решения для школы. Практические рекомендации: учебно-метод. пособие / сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. М.: Российский учебник, 2020. 95, [1] с.
5. Азбель А. А., Илюшин Л. С., Самойлова Е. С. Роль текстов в дизайне образовательного пространства современной школы. Анализ мнений и кейсов // Вестник Томского государственного педагогического университета – TSPU Bulletin. 2019. № 8 (205). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tekstov-v-dizayne-obrazovatelno-prostranstva-sovremennoy-shkoly-analiz-mneniy-i-keysov> (дата обращения: 17.11.2022).

6. Ясвин В. А. Школьное средоведение и педагогическое средотворение. Экспертно-проектный практикум. 142, [2] с.: ил.
7. Лебедев О. Е. Результаты школьного образования в 2020 г. // Вопросы образования. 2009. № 1. С. 40–60.
8. Yang Dongping. 试论以人为本的教育价值观 [Experimenting with human-centered educational values] // Tsinghua University Education Research. 2010. № 2. P. 16–20.
9. Li Wei. The Role, Problems and Countermeasures of the Education of Core Socialist Values in the New Era // Studies on Core Socialist Values[J]. 2019. № 05(04). P. 28–35.
10. Michael Gow. The Core Socialist Values of the Chinese Dream: towards a Chinese integral state // Critical Asian Studies. 2017. № 49:1. P. 92–116. doi: 10.1080/14672715.2016.1263803
11. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии. М.: Вече: АСТ, 2003. 509 [3] с.
12. 现代汉语词典 [Словарь современного китайского] (китайско-английское двуязычное издание). Пекин: Изд-во по преподаванию иностранных языков и исследованиям. ISBN 9787560031958
13. Сластенин В. А., Чижикова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 192 с.
14. Инглхарт Р. Культурная эволюция. Как изменяются человеческие мотивации и как это меняет мир. Litres, 2022. 347 с.
15. Wu Hexiong. Overview of the English translation of Selected Works of Mao Zedong // Chinese Translation. 2007. Vol. 28, № 5. P. 33–36.
16. Ломанов А. В. Идеология КПК после XVIII съезда и «сердцевинные ценностные воззрения»: материалы ежегодной научной конференции «XVIII съезд КПК: новые задачи и перспективы развития» (г. Москва, 20 марта 2013 г.). М.: ИДВ РАН, 2013. С. 6.
17. Xi Jinping. Xi Jinping talks about governing the country // New National Bibliography. 2014. № 11. P. 6–7.

References

1. Xi Jinping: Speech at the First Session of the 12th National People's Congress. *Chinese Government Portal. The central people's government of the People's Republic of China* (in Chinese). URL: http://www.gov.cn/ldhd/2013-03/17/content_2356344.htm (accessed 19 November 2022)
2. Wang Meiyun. 完善大学生社会主义公民核心价值观的培育环境探究 [Exploration on Improving the Cultivation Environment of College Students' Socialist Citizen Core Values]. Tianjin Normal University, 2015. 58 p. (in Chinese).
3. Lin Chongde, Hu Weiping. 创造性人才的成长规律和培养模式 [The growth law and training mode of creative talents]. *Journal of Beijing Normal University: Social Science Edition*, 2012, vol. 1, pp. 36–42 (in Chinese).
4. Pinskaya M., Mikhaylova A. *Kompetentsii «4K»: sredovyye resheniya dlya shkoly. Prakticheskiye rekomendatsii: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Competencies «4K»: environmental solutions for the school. Practical recommendations: teaching aid]. Moscow, Russkiy uchebnik Publ., 2020, 95 p. (in Russian).
5. Azbel' A. A., Ilyushin L. S., Samoylova Ye. S. Rol' tekstov v dizayne obrazovatel'nogo prostranstva sovremennoy shkoly. Analiz mneniy i keysov [The role of texts in the design of the educational space of a modern school. Analysis of opinions and cases]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2019, no. 8 (205) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tekstov-v-dizayne-obrazovatel'nogo-prostranstva-sovremennoy-shkoly-analiz-mneniy-i-keysov> (accessed 17 November 2022).
6. Yasvin V. A. *Shkol'noye sredovedeniye i pedagogicheskoye sredotvoreniye. Ekspertno-proyektnyy praktikum* [School environment science and pedagogical environment creation. Expert design workshop]. Uchebno-metodicheskoye izdaniye, 2020. 142 p. (in Russian).
7. Lebedev O. E. Rezul'taty shkol'nogo obrazovaniya v 2020 g. [The results of school education in 2020]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Issues*, 2009, no. 1, pp. 40–60 (in Russian).
8. Yang Dongping. 试论以人为本的教育价值观 [Experimenting with human-centered educational values]. *Tsinghua University Education Research*, 2010, no. 2, p. 16–20 (in Chinese).
9. Li Wei. The Role, Problems and Countermeasures of the Education of Core Socialist Values in the New Era. *Studies on Core Socialist Values[J]*, 2019, no. 05(04), pp. 28–35 (in Chinese).
10. Michael Gow. The Core Socialist Values of the Chinese Dream: towards a Chinese integral state. *Critical Asian Studies*, 2017, no. 49:1, pp. 92–116, doi: 10.1080/14672715.2016.1263803

11. Kononenko B. I. *Bol'shoy tolkovyy slovar' po kul'turologii* [Big explanatory dictionary of cultural studies]. Moscow, Veche: AST Publ., 2003. 509 p. (in Russian).
12. xiàn dài hàn yǔ cí diǎn Slovar' sovremennogo kitayskogo (kitaysko-angliyskoye dvuyazychnoye izdaniye) [Dictionary of Modern Chinese (Chinese-English bilingual edition)]. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Publ. ISBN 9787560031958 (in Chinese).
13. Slastenin V. A., Chizhakova G. I. *Vvedeniye v pedagogicheskuyu aksiologiyu* [Introduction to pedagogical axiology]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 192 p. (in Russian).
14. Ingkharth R. *Kul'turnaya evolyutsiya. Kak izmenyayutsya chelovecheskiye motivatsii i kak eto menyayet mir* [Cultural evolution. How human motivations change and how it changes the world]. Moscow, Mysl' Publ., 2022. 347 p. (in Russian).
15. Wu Hexiong. Overview of the English translation of Selected Works of Mao Zedong. *Chinese Translation*, 2007, vol. 28, no. 5, pp. 33–36.
16. Lomanov A.V. Ideologiya KPK posle XVIII s"yezda i «serdtsevinnyye tsennostnyye vozzreniya» [Ideology of the CPC after the 18th Congress and “core value views”]. *Materialy yezhegodnoy nauchnoy konferentsii «XVIII s"yezd KPK: novyye zadachi i perspektivy razvitiya» (g. Moskva, 20 marta 2013)* [Proceedings of the annual scientific conference “XVIII Congress of the CPC: new tasks and development prospects”. Moscow, March 20, 2013]. Moscow, IDV RAN Publ., 2013. P. 6 (in Russian).
17. Xi Jinping. Xi Jinping talks about governing the country. *New National Bibliography*, 2014, no. 11, pp. 6–7.

Информация об авторах

Фань Чушу, аспирантка, Санкт-Петербургский государственный университет (Университетская наб., 7–9, Санкт-Петербург, Россия, 199034).
E-mail: 250575375@qq.com

Азбель А. А., доцент кафедры педагогики, кандидат психологических наук, Санкт-Петербургский государственный университет (Университетская наб., 7–9, Санкт-Петербург, Россия, 199034).
E-mail: a.azbel@spbu.ru

Илюшин Л. С., доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет (Университетская наб., 7–9, Санкт-Петербург, Россия, 199034).
E-mail: l.ilushin@spbu.ru

Information about the authors

Fan Chushu, postgraduate student, Saint Petersburg State University (Universitetskaya nab., 7–9, Saint Petersburg, Russian Federation, 199034).
E-mail: 250575375@qq.com

Azbel A. A., Associate Professor of the Department of Pedagogy, Candidate of Psychological Sciences, Saint Petersburg State University (Universitetskaya nab., 7–9, Saint Petersburg, Russian Federation, 199034).
E-mail: a.azbel@spbu.ru

Ilyushin L. S., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Institute of Pedagogy, Saint Petersburg State University (Universitetskaya nab., 7–9, Saint Petersburg, Russian Federation, 199034).
E-mail: l.ilushin@spbu.ru

Статья поступила в редакцию 16.12.2022; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 16.12.2022; accepted for publication 03.07.2023

Научная статья

УДК 37.01

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-80-86>

Концепция благополучного и безопасного детства: сущность, проблемы, рекомендации для родителей

Светлана Ивановна Поздеева¹, Ирина Александровна Дроздецкая²

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

¹ svetapozd@mail.ru

² dia@tspu.edu.ru

Аннотация

Делается сопоставительный анализ двух методологических подходов к пониманию детства: детство как подготовка к взрослой жизни и детство как уникальный и самоценный этап. Выделены первопричины появления каждого из подходов, доказано, что реализация первого ведет к тотальному авторитаризму во взаимодействии взрослых и детей. Обосновывается необходимость второго подхода как теоретической основы благополучного и безопасного детства, которое можно трактовать как субъектное и «вовлеченное» детство. Ставится проблема соотношения самостоятельности и активности ребенка с необходимостью взрослого защищать его и ограждать от любой опасности. Сформулированы методические рекомендации для родителей по реализации концепции благополучия как соорганизации автономности и безопасности в жизнедеятельности детей. Они касаются аспектов осознанного и ответственного выбора, организации самостоятельных действий детей, реализации дозированной помощи и эффективной обратной связи.

Ключевые слова: детство, взросление, исчезновение и обогащение детства, авторитаризм, самостоятельность, дети и родители, вовлеченность

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: Поздеева С. И., Дроздецкая И. А. Концепция благополучного и безопасного детства: сущность, проблемы, рекомендации для родителей // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 80–86. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-80-86>

Original article

The concept of a prosperous and safe childhood: the essence, problems, recommendations for parents

Svetlana I. Pozdeeva¹, Irina A. Drozdetskaya²

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

¹ svetapozd@mail.ru

² dia@tspu.edu.ru

Abstract

A comparative analysis of two methodological approaches to understanding childhood is made: childhood as a preparation for adulthood and childhood as a unique and self-valuable stage in a person's life. The root causes of the appearance of each of the approaches are highlighted, it is proved that the implementation of the first approach leads to total authoritarianism in the interaction of

adults and children. The necessity of the second approach as a theoretical basis for a prosperous and safe childhood, which can be interpreted as a subjective and “involved childhood”, is substantiated. The main task of an adult is to involve a child in different types of activity and create the most saturated educational environment for his development. The problem of the correlation of independence and activity of the child with the need of an adult to protect guard against any danger is set. Methodological recommendations for parents of preschoolers and primary school children are formulated. These recommendations relate to aspects of conscious and responsible choice, the organization of independent actions of children, including when doing homework on a textbook, the implementation of dosed assistance and effective feedback from parents to children. The conclusion is made about the need to move from pedagogy stimulating to adulthood development to pedagogy that simultaneously enriches the development of the child and preserves the specifics of childhood, from total authoritarianism to the reversed and open joint action of an adult and a child both in the family and in an educational organization.

Keywords: *childhood, growing up, disappearance and enrichment of childhood, authoritarianism, independence, children and parents, involvement*

For citation: Pozdeeva S. I., Drozdetskaya I. A. The concept of a prosperous and safe childhood: the essence, problems, recommendations for parents [Kontsepsiya blagopoluchnogo i bezopasnogo detstva: sushchnost', problemy, rekomendatsii dlya roditel'ey]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 80–86. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-80-86>

В настоящее время оформилось два принципиально разных подхода в понимании феномена детства. В рамках *первого* детство трактуется как движение к взрослению, подготовка к взрослой жизни (childhood as becoming). При таком подходе детство рассматривается как промежуточный этап подготовки к следующей возрастной ступени. Истоки этого подхода коренятся в глубоком Средневековье, когда ни взрослые, ни наука ребенка просто не замечали. Дети и взрослые жили вместе: никаких разграничений между детской и взрослой жизнью не было. Родители не испытывали особой эмоциональной привязанности к ребенку: их интересовала только его работоспособность и возможность трудиться. В 7 лет наступал так называемый возраст разумности, когда к детям применяли такие же наказания, как ко взрослым, например, их могли повесить за воровство. Детство воспринималось как что-то ущербное, болезнь, от которой надо побыстрее избавиться, а ребенок – как исходный ущербный материал, «недочеловек», который постепенно превратится во взрослого [1].

Несмотря на дальнейшее развитие общества и науки, пессимистический взгляд на детство сохранялся очень долго, вплоть до 60–70-х гг. XX в., когда взрослые продолжали вести себя по отношению к детям как «колонизаторы», разрушающие детство, его уникальность и самобытность, навязывая детям свои интересы и жизненные установки, используя жесткий авторитаризм как единственную педагогическую стратегию по отношению к детям. Тотальный авторитаризм означает, что ребенок в семье и в образовательной организации (детском саду, школе) занимает позицию подчиненного/исполнителя, так как взрослый изначально ему не доверяет (у ребенка ничего не получится, он не сможет, не справится), и ребенок строго выполняет требования взрослого (родителя, воспитателя, учителя). Взрослые сами, без участия ребенка, решают, что ему надо, в какой школе и по какой программе он будет учиться, в какой кружок (секцию) его отдать, какими занятиями наполнить его день, чтобы ребенок не болтался без дела, не гулял во дворе, т. е. занимался только полезными с их точки зрения делами. Другими словами, что такое благополучие ребенка – этот вопрос только для взрослых, у детей нет права на него отвечать.

Обратной стороной «медали» жесткого авторитаризма является гиперопека взрослых по отношению к маленькому «недочеловеку», который сам ничего не может сделать, поэтому взрослые все делают за него: так проще, быстрее и безопаснее. Это касается не только родителей, но и педагога, проводящего учебные занятия. По данным исследователя Д. Хэтти, автора цикла книг про видимое

обучение, «только 5–10 % времени, на протяжении которого длится речь педагога, занимают диалог с учениками или их ответные реплики» [2, с. 97]. Доминирование речи педагога в школе и детском саду – это показатель того, что детям не дают проявить их самостоятельность (в речи и реальном практическом действии) и принуждают их к пассивному состоянию. По данным Д. Хэтти, учебной дискуссии отводится на уроке менее 5 % времени, на учебных занятиях звучат преимущественно закрытые и репродуктивные вопросы, ответы на которые состоят из 2–3 слов и длятся несколько секунд. «Учителя много говорят, и это показывает ученикам, что педагог является “собственником” преподаваемого материала...» [2, с. 98]. Контрастной ситуацией, по сравнению с гиперопекой и постоянным вмешательством в жизнь детей, является ситуация, когда ребенок предоставлен самому себе из-за отсутствия поддержки со стороны взрослых в неблагополучных (маргинальных) семьях. Дети из таких типов семей оказываются более уязвимыми по причине того, что семья не является для них опорой и в ней происходит дисгармонизация детско-родительских отношений. Уязвимость и неблагополучие таких детей ведут к развитию девиантного поведения и преступности. Дети могут стать объектами психологического и физического насилия, что приведет к низкой самооценке и комплексу неполноценности, низкому уровню адаптивности, росту безнадзорности, беспризорности детей [3].

Таким образом, можно выделить разные фокусы в понимании детства как промежуточного этапа на пути к взрослой (настоящей) жизни и игнорировании его самобытности. С одной стороны, это тотальный авторитаризм как построение нормативно-принудительных связей с детьми с отсылкой на важность заботы о них. С другой стороны, лишение заботы и внимания в семьях, попавших в трудную жизненную ситуацию, когда ребенок проявляет «вынужденную» самостоятельность, чтобы справляться с рисками и затруднениями.

Второй подход – это существование детства «здесь и сейчас» (childhood as being), акцент на самооценности и значимости данного этапа: ребенок не готовится к будущей жизни, а живет здесь и сейчас полноценной жизнью. Если первый подход связан с ускорением детства (надо как можно быстрее проскочить этот этап и стать взрослым), то второй – это «замедленное детство», когда детство замедляется, удлиняется: ребенок должен наиграться, нашалиться, набегаться и т. п. Ценность этого подхода заключается в открытии детства как особого этапа и пространства, обращении внимания общества и науки к нему. Понятие «открытие детства» ввел в XVII в. французский историк Ф. Арьес, а книга Ж. Руссо «Эмил, или О воспитании» способствовала культурному повороту, когда внимание к детству «сделало детей центральной точкой педагогической заботы» [4, с. 141]. Метафоры растения и садовника оказались очень удобными и живучими для иллюстрации взаимодействия ребенка со взрослым, в том числе и в образовательном контексте. «Натуралист считает важным позволить ребенку быть ребенком, он не стремится менять его природу через образование или апеллировать к внешним стандартам и показателям» [4]. Именно в этот период появляются научные труды по педагогике, книги для родителей, детская литература, первый детский журнал. XIX в. считается веком детства: активно идет борьба с детской смертностью и беспризорностью, например, в США появляются сиротские поезда, которые собирают таких детей по всей стране, и фермерские дома, куда берут детей-сирот на воспитание. В 1883 г. в Балтиморском университете создается первая лаборатория по изучению психического развития ребенка.

Очень распространенной в российской и зарубежной практике является концепция *благополучного* детства. Она берет истоки в Конвенции о правах ребенка (принята на сессии Генеральной Ассамблеи ООН в 1989 г.), в которой ребенок признается самостоятельным и важным субъектом права. Он имеет право на заботу со стороны взрослых, на личную жизнь, на участие в обсуждении касающихся его вопросов [5]. Данная концепция появилась как отклик на пессимистические взгляды историков детства в 60–70-е гг. XX в., суть которых сводилась к *исчезновению детства* как социальной категории и педагогической идеи [6]. Исчезновение детства – это его сокращение, вытесне-

ние из жизни общества, подчинение детей воле взрослых, искусственное разделение мира взрослых и детей. Достойной альтернативой исчезновению детства в российской психологии является концепция *амплификации* (обогащения) детского развития А. Запорожца [7]. Ее основная идея: детство надо не сокращать, а обогащать; каждый период детства уникален и вносит свой вклад в развитие ребенка. Благополучное детство – это полноценное детство, т. е. детство, наполненное соответствующим содержанием и формами жизнедеятельности (игрой, творчеством, движением, проблемами, открытиями нового). Здесь делается акцент на развитие разных видов детской активности, так как основная психологическая идея состоит в том, что ребенок овладевает не новыми предметами, а новыми действиями с этими предметами. Обогащение – это развитие детей за счет развертывания детских видов деятельности, за счет актуализации личностного опыта (эмоционального, коммуникативного, учебного). Педагог становится организатором этих разных видов активности (игровой, проектной, исследовательской, творческой) и той образовательной среды, в которой эти активности осуществляются.

Концепция благополучного детства теоретически близка к гуманистической психологии и педагогике, которые строятся на идее естественной потребности всех людей в самоактуализации и самореализации, раскрытия внутреннего потенциала личности, реализующегося через гармонизирующее развитие в благоприятных, непосредственных отношениях с людьми. «Профессионализм учителя выражается в его способности „проникать в мир ребенка“, понимать его, определять детские потребности и реагировать на них с помощью соответствующих организационно-поддерживающих мероприятий» [4, с. 144].

На смену жесткому авторитаризму, блокирующему активность и индивидуальность ребенка, в концепции благополучного детства приходит обращенное и открытое совместное действие взрослого и ребенка [8]. Обращенность означает, что педагог внимателен (наблюдателен) по отношению к ребенку, вовремя откликается на его запрос, дает ему возможность задавать вопросы, проявлять свой интерес, осуществлять осознанный выбор, участвовать в общих делах, т. е. относится к нему как значимому участнику совместной деятельности. Открытое совместное действие строится на вовлеченности ребенка, который не только участвует в происходящем, но и влияет на него: предлагает, пробует, организует, анализирует, коммуницирует. Другими словами, в том действии, которое организует педагог, он оставляет максимальный «зазор» для активности ребенка, доверяя ему и одновременно сопровождая его.

Получается, что благополучное детство – это «вовлеченное» детство, так как ребенок вовлечен в общение, игру, познание, т. е. максимально проявляет свою субъектность. Быть вовлеченным – это значит иметь возможность влиять на процесс, внутри которого ты находишься, а не просто выполнять чьи-то задания и указания, смысл которых не ясен. Для педагога вовлекать – это значит создавать условия, помогать делать выбор, строить диалог с ребенком, слушать и слышать его, организовывать насыщенную среду. «Образовательное пространство – это пространство возможностей развития, чем оно разнообразнее и насыщеннее, тем выше вероятность разностороннего развития – не только когнитивного, но и эмоционального, и личностного» [9, с. 33]. Это актуально и для детей, попавших в трудную жизненную ситуацию. Социально-педагогическое сопровождение как особый вид педагогической деятельности, осуществляемой в образовательных, социальных и социально-педагогических учреждениях как достижение благополучия, предполагает сохранение и усиление активной позиции ребенка в поиске и реализации выхода из трудной жизненной ситуации [3]. Социальный педагог как значимый и ресурсный взрослый участвует в решении личностных проблем ребенка, проектировании маршрута его личностного развития, успешном продвижении в обучении, жизненном и профессиональном самоопределении, преодолении затруднений в социальной адаптации, организации ресоциализации, устранении или ослаблении воздействия причин, выступающих факторами риска для них, и при этом воспринимает ребенка как значимого и влиятельного участника взаимодействия.

В трактовке благополучного детства обостряется проблемная точка, которая в антропологической концепции педагогического сопровождения М. Монтессори [5] обозначается как связь феномена самостоятельности ребенка и феномена его привязанности к взрослому: чрезмерная защищенность ребенка может вызвать нарушения его поведения. Признавая самостоятельность как важное личностное качество ребенка (о чем говорят все социологические опросы современных родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста), взрослые в реальности иногда ограничивают ее из соображений безопасности детей. Поэтому родители нуждаются в соответствующем педагогическом и методическом сопровождении в контексте достижения компромисса между активностью и самостоятельностью, с одной стороны, и безопасностью, защищенностью и сохранением здоровья, с другой. Сформулируем в этой связи *ряд методических рекомендаций для родителей*:

1. Поддерживайте любую инициативу ребенка: познавательную, творческую. Не останавливайте ребенка вопросом «Зачем тебе это нужно?» или фразой «Тебе пока еще рано делать это. Давай подождем». Научите ребенка преодолевать препятствия и радоваться этому преодолению. Очень важно хвалить ребенка именно за такие достижения, когда он рискнул и сделал что-то сам первый раз, когда нашел выход из трудной ситуации или помог другому человеку. Обратите внимание, что похвала – это вид обратной связи, которую вы направляете ребенку, поэтому она должна быть не только поддерживающей, но и информативной. «...поспешная и незаслуженная похвала дезориентирует учеников и препятствует улучшению их деятельности ... при неудаче похвала воздействует негативно, поскольку вызывает ощущение беспомощности или безнадежности» [2, с. 159–160].

2. Учите ребенка выбирать и реализовывать свой выбор. Пусть он объясняет не только то, почему он это выбрал, но и почему не выбрал другое (отказ – это тоже выбор). Например, пусть ребенок объяснит, почему он выбирает футбол, а не плавание; почему он хочет учить китайский, а не английский язык и т. п. Ребенок должен понимать, что выбор – это не только желание, но и ответственность в его осуществлении. Показывайте личный пример увлеченности каким-то занятием, включения в интересное и важное для вас дело; объясняйте ребенку, чем оно важно и интересно для вас. Если ребенок в итоге разочаруется своим выбором, расскажите историю о том, как подобное случилось с вами, как долго вы искали именно свое увлечение.

3. Искренне интересуйтесь, что нового случилось в школе (детском саду, спортивной секции и т. п.): что там происходит, как в этом участвует ребенок, какие у него успехи и затруднения. Проявляйте инициативу в совместных действиях вашей семьи и образовательного учреждения, участвуйте вместе с ребенком в подобных совместных мероприятиях. Наблюдайте за общим самочувствием, психологическим и физиологическим состоянием ребенка: оно может сигнализировать о какой-то проблеме, нарушающей детское благополучие (страхи, дискомфорт в общении со сверстниками или педагогом, повторяющиеся неудачи и др.). Анализируйте вместе те качества, которые мешают ребенку конструктивно общаться с окружающими, поддерживайте его в ситуациях сомнения и неопределенности. Устанавливайте непосредственный контакт с ребенком для достижения взаимопонимания в поиске конструктивных способов преодоления затруднений.

4. Учите ребенка обращаться к вам с конкретным запросом на помощь. Не просто: «Помоги мне», а «Помоги мне сделать..., найти..., прочитать...» и т. п. Ваша помощь должна быть адресной и дозированной. Используйте силу совместного договора: взрослый договаривается с ребенком, что последний может обратиться к нему с вопросом (за помощью) не более трех раз во время выполнения домашнего задания. Когда ребенок подходит с обращением за помощью в третий раз, родитель говорит: «Ты помнишь, что это твоя последняя возможность? Может, все-таки попробуешь справиться сам?» [10]. Можно поменяться с ребенком местами: ребенок начинает что-то объяснять непонимающему взрослому: что такое спряжение глагола, чем площадь отличается от периметра, как составить план рассказа. Категорически недопустимо списывание ребенком с готовых домашних заданий (ГДЗ), так как это не показатель благополучия (быстро и удобно), а вред как в раз-

витии самостоятельности, так и в формировании предметных знаний и умений. Заметим, что ГДЗ часто составлены некорректно. Например, детям в упражнении для 4-го класса предлагается составить словосочетание «березовая роща» в дательный и предложный падеж единственного числа. ГДЗ предлагает следующий вариант: *березовой роще, о березовой роще*. Некорректность этого эталона состоит в том, что по первой записи нельзя увидеть, что это дательный падеж, так как окончания двух падежей совпадают. Поэтому первая запись должна быть с предлогом, который употребляется только с дательным падежом: *к березовой роще*.

5. Создавайте, организуйте «ситуации успеха» и прогнозируйте ситуации неудачи. Если ребенок добился какого-либо положительного результата в учебной деятельности или других активностях (спорт, творчество, конструирование, волонтерство), необходимо эмоционально откликнуться на его достижение и поддержать его успех, чтобы ребенок захотел его повторить. В случае неудачи не лишайте ребенка своей поддержки и заботы, скажите ему: «Мы все учимся на своих ошибках», «Только ты с этим справишься», «У тебя это обязательно получится». Эмоциональная реакция должна быть положительной, грамотной, понимающей, спокойной. Не наказывайте ребенка высказыванием критики в его адрес. Одобряйте достижения, подбадривайте ребенка. Работайте с ним над ситуацией развития любознательности, выбора социально приемлемого поведения, самостоятельности.

6. Вовлекайте ребенка в социально значимую деятельность. В данном случае родитель создает пространство взаимопроникновения и взаимообогащения взрослого и ребенка как пространство со-бытийности через игру, учение, общественно полезный труд. Предоставляйте возможность ребенку самостоятельно планировать совместный поход, семейное событие и т. п. Наделяйте ребенка конкретной и посильной ролью при выполнении какого-либо дела. Будьте не просто рядом с ребенком, а вместе с ним. Установление живых контактов, доброжелательное отношение, отсутствие негативных эмоциональных реакций на происходящее с ребенком – это проявление реальной заботы.

Таким образом, реализация концепции благополучного и безопасного детства означает, во-первых, переход от педагогики стимулирующего к взрослению развития к педагогике, одновременно обогащающей развитие ребенка и сохраняющей специфику детства как уникального и самоценного этапа, во-вторых, переход от тотального авторитаризма к обращенному и открытому совместному действию взрослого и ребенка как в семье, так и в ОУ; в-третьих, поиск в семейной и образовательной сферах способов организации в развитии автономности, активности и субъектности ребенка, с одной стороны, и защищенности, безопасного поведения, сохранения и развития физического и психического здоровья детей, с другой стороны; в-четвертых, возвращение детей группы риска и трудных подростков к нормальной жизнедеятельности через ресоциализацию и комплексное социально-педагогическое сопровождение.

Список источников

1. Тендрякова М. В. Антропология детства. Прошлое о современности. М.: Образовательные проекты, 2022. 224 с.
2. Хэтти Джон. Видимое обучение для учителей: как повысить эффективность педагогической работы. М.: Национальное образование, 2021. 320 с.
3. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска: региональный аспект / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова и др.; под общ. ред. М. А. Галагузовой. М.: Ажур, 2015. С. 36–38.
4. Ключ-Станьска Д. Парадигмы дидактики: Мыслить теоретически о практике / под ред. Н. Д. Корчаловой; пер. с польского А. А. Полонникова. М.: Национальное образование, 2022. 320 с.
5. Фурьева Т. В. Сравнительная педагогика детства: учеб. пособие. Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2004. 464 с.
6. Postman N. The Disappearance of Childhood. New York: Delacorte Press, 1982. 151 p.
7. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1: Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.

8. Поздеева С. И. Инновационное развитие современной начальной школы: построение открытого совместного действия педагога и ребенка. Томск, 2013. 168 с.
9. Поливанова К. Н., Боцавер А. А., Павленко К. В., Спивак Е. В. Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей. М.: Изд. дом ВШЭ, 2020. 384 с.
10. Поздеева С. И. Как учить современного младшего школьника // Научно-педагогическое обозрение. 2020. Вып. 4. (32). С. 55–61.

References

1. Tendryakova M. V. *Antropologiya detstva. Proshloye o sovremennosti* [Anthropology of childhood. The past about the present]. Moscow, Obrazovatel'nye proekty Publ., 2022. 224 p. (in Russian).
2. Hetti Dzhon. *Vidimoye obucheniye dlya uchiteley: kak povysit' effektivnost' pedagogicheskoy raboty* [Visible learning for Teachers: how to increase the effectiveness of pedagogical work]. Moscow, Natsional'noye obrazovaniye Publ., 2021. 320 p. (in Russian).
3. Galaguzova M. A., Galaguzova Yu. N., Dorokhova T. S., et. al. *Sotsial'no-pedagogicheskoye soprovozhdeniye detey gruppy riska: regional'nyy aspekt* [Social and pedagogical support of children at risk: regional aspect]. Ed. M. A. Galaguzova. Moscow, Azhur Publ., 2015. Pp. 36–38 (in Russian).
4. Klyus-Stan'ska D. *Paradigmy didaktiki: Myslit' teoreticheski o praktike – Paradigms of Didactics* [Thinking theoretically about practice]. Moscow, Natsional'noye obrazovaniye Publ., 2022. 320 p. (in Russian).
5. Furayayeva T. V. *Sravnitel'naya pedagogika detstva: uchebnoye posobiye* [Comparative pedagogy of childhood]. Krasnoyarsk, RIO GOU VPO KGPU im. V. P. Astaf'eva Publ., 2004. 464 p. (in Russian).
6. Postman N. *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press, 1982. 151 p.
7. Zaporozhets A. V. *Izbrannyye psikhologicheskkiye trudy. V 2 tomakh. Tom 1. Psikhicheskoye razvitiye rebenka* [Selected psychological works. In 2 volumes. vol. 1. Mental development of the child]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 320 p. (in Russian).
8. Pozdeeva S. I. *Innovatsionnoye razvitiye sovremennoy nachal'noy shkoly: postroyeniye otkrytogo sovmestnogo deystviya pedagoga i rebenka* [Innovative development of modern elementary school: creation of open joint action of the teacher and child]. Tomsk, 2013. 168 p. (in Russian).
9. Polivanova K. N., Bochaver A.A., Pavlenko K.V., Spivak Ye. V. *Obrazovaniye za stenami shkoly. Kak roditeli proektiruyut obrazovatel'noye prostranstvo detey* [Education outside the walls of the school. How parents design children's educational space]. Moscow, VSHE Publ., 2020. 384 p. (in Russian).
10. Pozdeeva S. I. Kak učit' sovremennogo mladshogo shkol'nika [How to teach a modern junior student]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozrenie – Pedagogical Review*, 2020, vol. 4. (32), pp. 55–61 (in Russian).

Информация об авторах

Поздеева С. И., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: svetapozd@mail.ru

Дроздецкая И. А., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: dia@tspu.edu.ru

Information about the authors

Pozdeeva S. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: svetapozd@mail.ru

Drozetskaya I. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: dia@tspu.edu.ru

Статья поступила в редакцию 02.06.2023; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 02.06.2023; accepted for publication 03.07.2023

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗЕ

Научная статья

УДК 378.046.4

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-87-95>

Особенности реализации дополнительных профессиональных программ гибридного формата в контексте развития профессионализма педагога

Евгения Олеговна Французская

Томский государственный университет, Томск, Россия, franeo@yandex.ru

Аннотация

Целью исследования является выявление педагогических условий реализации дополнительной профессиональной программы, развивающей профессионализм педагога-слушателя средствами гибридных образовательных сред. Научная новизна исследования заключается в обобщении опыта Томского государственного университета и Томского государственного педагогического университета по проектированию и реализации дополнительных профессиональных программ педагогической направленности на основе актуализации развивающего потенциала гибридных образовательных сред. Предложены подходы по проектированию и реализации программы повышения квалификации, обеспечивающей профессионально-субъектное включение слушателя. Обозначены педагогические условия, развивающие профессионализм слушателей дополнительных профессиональных программ средствами гибридных образовательных сред. Доказано, что дополнительная профессиональная программа, реализуемая в условиях гибридных образовательных сред, выступает средством развития профессионализма педагога и обеспечивает формирование у него новой группы компетенций, относящихся к продуктивному осуществлению профессиональной деятельности в условиях гибридных образовательных сред, как то: способность проектировать образовательный контент с учетом его реализации в гибридных образовательных средах; способность реализовывать образовательное взаимодействие в гибридных образовательных средах; способность оценивать образовательные результаты обучающихся в гибридных образовательных средах.

Ключевые слова: *дополнительная профессиональная программа, профессионализм педагога, повышение квалификации, гибридная образовательная среда*

Для цитирования: Французская Е. О. Особенности реализации дополнительных профессиональных программ гибридного формата в контексте развития профессионализма педагога // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 87–95. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-87-95>

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AT THE UNIVERSITY

Original article

Peculiarities of implementing additional professional training programs of hybrid format in the context of teacher professionalism development

Evgeniya O. Frantsuzskaya

Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, franeo@yandex.ru

Abstract

The aim of the study is to identify the pedagogical conditions for implementing additional professional training program to develop the professionalism of a program attendee by means of hybrid educational environments. Scientific novelty of the research consists in generalizing the experience of Tomsk State University and Tomsk State Pedagogical University in the design and implementation of pedagogically-biased additional professional training programs based on the actualization of the developmental potential of hybrid educational environments. Approaches to the design and implementation of additional professional training program, providing professional-subjective inclusion of the program attendee, are proposed. Pedagogical conditions, which develop professionalism of program attendees of additional professional programs by means of hybrid educational environments, are outlined. As a result, the additional professional training program, implemented in hybrid educational environments, is proved to act as a means of professional development of an attendee-teacher and provides the formation of a new group of competencies related to the productive implementation of professional activity in hybrid educational environments, such as: the ability to design an educational course taking into account its delivery in hybrid educational environments; the ability to deliver an educational course in hybrid educational environments; the ability to assess an educational course delivered in hybrid educational environments.

Keywords: *additional professional training program, teacher's professionalism, professional development, hybrid educational environment*

For citation: Frantsuzskaya E. O. Peculiarities of implementing additional professional training programs of hybrid format in the context of teacher professionalism development [Osobennosti realizacii dopolnitelnyh professionalnyh programm gibridnogo formata v kontekste razvitiya professionalizma pedagoga]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 87–95. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-87-95>

Современные исследователи рассматривают гибридизацию современных образовательных систем как «последствие глобализационных процессов, представляющее собой взаимное проникновение идей, теорий, концепций и представлений различных стран в системы традиционного национального образования» [1]. Процессы гибридизации идут совместно с модернизацией образования, триггером для которой выступила пандемия COVID-19 и переход образовательных учреждений всех уровней образования на применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Модернизация высшего образования, по мнению [2], предполагает три направления развития: структурные, технологические и информационные. Структурные изменения направлены на обновление структуры образовательной организации, технологические и информационные изменения – на обновление технологического оснащения учебного процесса и содержания реализуемых образовательных программ [1].

Технологические изменения в большой степени обусловлены национальными проектами, в частности федеральным проектом «Цифровая образовательная среда», а также включением в учеб-

ный процесс всех технологических наработок, полученных за период пандемии. Обновление содержательного наполнения реализуемых образовательных программ ориентировано на актуальные образовательные повестки и учитывает значительные трансформации традиционных педагогических функций, усиление тенденции к смещению целей педагогической деятельности в область личностно-развивающих функций, а также появление новых видов педагогической деятельности в новых условиях гибридных образовательных сред. Исследователи отмечают высокий риск «массовой депрофессионализации педагогических работников» в условиях высоких темпов изменений [3].

Профессионализм педагога не может в современных условиях рассматриваться в традиционном понимании «достижения определенного качественно-количественного уровня личностных качеств, профессиональных знаний, умений, компетенций учителя» [4]. Понимание «профессионализма» педагога должно учитывать их тенденции к изменению позиции роли, функций, взглядам на обучающихся, отношение к инновациям, профессиональные умения и компетенции, другими словами, их способность «становиться другими» при освоении новых профессиональных практик [4], развивать свою флексибельность в зависимости от изменившихся условий. В данном исследовании в след за О. Р. Нерадовской мы будем рассматривать профессионализм как «интегральное качество субъекта практико-преобразующей педагогической деятельности, отражающее способность к компетентному решению комплекса профессиональных задач» [5]. Развитие профессионализма педагогов лежит в основе подготовки педагогических кадров для всех уровней образования, и его становление возможно в системе дополнительного профессионального образования. Ведущие исследователи по вопросам подготовки кадров, топ-менеджеры образовательных организаций высшего образования, дополнительного профессионального образования глубоко вовлечены в решение проблем достижения цифровизации образования [6, 7]. Контекст становления цифровой образовательной среды в качестве постоянного компонента гибридных образовательных сред позволяет использовать ее средства для решения задач, стоящих перед дополнительным профессиональным образованием. Развитие профессионализма педагога средствами гибридных образовательных сред дополнительных профессиональных программ возможно через обновление субъектной позиции слушателей ресурсами цифровой образовательной среды и гибридным форматом как средством формирования и развития профессиональных компетенций. В. И. Слободчиков понимает субъектную позицию как «устойчивую систему отношений человека к миру, другим людям и самому себе, позволяющую ему сознательно, ответственно и свободно строить свою жизнь в мире людей, а также совершать жизненные выборы и поступки, основными критериями которых являются принятые личностью ценности» [8]. С опорой на его определение мы ставили целью развитие профессионализма педагога, составляющего систему его профессиональных компетенций, профессионального поведения и саморазвития. В процессе обучения по ДПП (ППК) применяли такую организацию педагогического взаимодействия, в которой инструменты новой нормальности – гибридной образовательной среды работают на развитие новых профессиональных компетенций педагога для дальнейшего продуктивного осуществления слушателями профессиональной деятельности в условиях гибридных образовательных сред.

На основе анализа современной научно-педагогической литературы и при использовании метода фокус-групп (43 педагога ТГПУ, ТГУ, СПО) были сформулированы эти три новых профессиональных компетенций, как то: способность проектировать образовательный контент с учетом его реализации в гибридных образовательных средах (ПК1); способность реализовывать образовательное взаимодействие в гибридных образовательных средах (ПК2); способность оценивать образовательные результаты обучающихся в гибридных образовательных средах (ПК3).

Исследование развития профессионализма педагога в контексте дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации) (ДПП (ППК), программа) с применением смешанного и гибридного форматов обучения было начато в 2013 г. в Томском политехническом

университете в рамках подготовки преподавателей вуза к реализации образовательных программ нелингвистического профиля на иностранном языке; была разработана модель использования образовательного потенциала повышения квалификации для подготовки преподавателей вуза к реализации образовательных программ нелингвистического профиля на иностранном языке [9].

В настоящем исследовании представляем опыт Национального исследовательского Томского государственного университета (ТГУ) и опыт Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) по проектированию и реализации дополнительных профессиональных программ с применением смешанного и гибридного форматов обучения. Разработанные и реализованные в 2021–2022 учебном году в рамках проекта, направленного на разработку и внедрение устойчивой системы иноязычной подготовки в ТГУ, и Национального проекта «Демография» и корпоративного обучения в ТГПУ, для педагогов различных ступеней образования были проведены обучающие ДПП (ППК). Средством развития профессионализма педагогов выступала гибридная образовательная среда, обеспечивающая такую организацию педагогического взаимодействия в процессе обучения по ДПП (ППК), в которую слушатель был бы включен субъектно, т. е. занимал профессионально-субъектную позицию.

Целью исследования являлось выявление педагогических условий реализации дополнительной профессиональной программы, развивающей профессионализм педагога-слушателя программы средствами гибридных образовательных сред. Для достижения указанной цели исследования были поставлены следующие задачи: а) спроектировать ДПП (ППК) с использованием гибридной образовательной среды; б) разработать комплект диагностических и развивающих заданий в ДПП (ППК), позволяющих педагогам-слушателям ДПП (ППК) выразить их субъектную позицию; в) выявить организационно-методические особенности организации гибридного формата ДПП (ППК), обеспечивающие развитие профессионализма преподавателей-слушателей ДПП (ППК).

Для решения поставленных задач применялись следующие методы исследования: анкетирование, обобщение педагогического опыта, анализ продуктов деятельности.

В рамках опытно-экспериментальной работы при планировании ДПП (ППК) с применением гибридной образовательной среды применялись принципы компетентного подхода при целеполагании через развитие и формирование компетенций, учет профессиональных дефицитов и особенностей комбинированной субъектности слушателей, ориентации на полисубъектность при целеполагании, состоящую из слушателей, преподавателей ДПП (ППК), работодателей, моделировании результатов как нормы качества и диагностики результативности через оценивание компетенций, а также при персонализации содержания образовательных программ посредством использования инструментов гибридной образовательной среды, мониторинге развития и формирования компетенций. Для измерения профессионализма был проведен мониторинг формирования профессиональных компетенций как диагностики результативности андрагогической программы [10, 11].

Проектирование ДПП (ППК) потребовало на начальном этапе провести анализ целевой аудитории. В рамках проекта, направленного на разработку и внедрение устойчивой системы иноязычной подготовки в ТГУ, проходили обучение 16 человек; в ТГПУ Национального проекта «Демография» – 281 слушатель и корпоративного обучения – 30. Слушатели ДПП (ППК) прошли опрос «Анализ потребностей» с целью выделить мотивы участия в программе, возможные профессиональные дефициты.

Руководители подразделений, направивших педагогов на обучения по ДПП (ППК), прошли опрос разработчиков и предъявили требования к результатам обучения по программе, например, для ДПП (ППК) ТГУ: разработка структуры и содержания профессиональной дисциплины, которая будет реализовываться на английском языке в рамках образовательных программ для бакалавриата и магистратуры в группах иностранных обучающихся, возможна дополнительная разработка электронного образовательного курса для сопровождения дисциплины. Диагностика результативности

проводилась посредством анализа продуктов деятельности: анализ портфолио готовых работ, включающих документацию по разработанному курсу на английском языке, учебно-методических разработок, выполненных в ходе обучения по курсу, презентации разработанного курса предметной дисциплины или модуля, планируемого к реализации на английском языке, результатов анкеты обратной связи.

Реализация программы в гибридном формате средствами электронного курса и вебинаров потребовала подготовки цифровой образовательной среды (ЦОС) как основного компонента гибридных образовательных сред (ГОС) для достижения запланированных результатов обучения и индивидуализации образовательного маршрута. Инструменты ЦОС имеют свои организационно-методические особенности использования в ГОС ДПП (ППК) и, по мнению слушателей ДПП (ППК), оказывают влияние на развитие профессионализма (таблица).

Развитие профессионализма педагогов средствами ГОС при реализации ДПП

№ п/п	Базовые инструменты ЦОС (направленность на развитие новой компетенции)	Организационно-методические особенности использования инструмента ЦОС в ГОС ДПП (ППК)	Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию профессионализма педагогов (с обозначением доли респондентов, обозначивших положительное влияние)
1	Онлайн-анкетирование, опрос (ПК1, ПК2, ПК3)	Используется для самостоятельного оценивания обучающимися каких-либо позиций, изменений и т. п.	1.1. Повышение образовательно-профессиональной мотивации освоения ДПП (ППК) (87 %) 1.2. Усиление рефлексивной активности при освоении ДПП (ППК) (62 %) 1.3. Активизация потребности в образовательно-профессиональном взаимодействии между обучающимися (76 %) 1.4. Активизация потребности в образовательно-профессиональном взаимодействии с преподавателем (65 %) 1.5. Влияние на формирование личностного компонента профессиональных компетенций в рамках освоения ДПП (ППК) (92 %)
2.	Вебинары (ПК2)	Используются для информационных, обучающих встреч и тренингов в синхронном и(или) асинхронном режимах (в записи)	2.1. Повышение образовательно-профессиональной мотивации освоения ДПП (ППК) (90 %) 2.2. Активизация техники тайм-менеджмента (100 %) 2.3. Активизация навыков самообразования и самоорганизации (100 %) 2.4. Влияние на формирование когнитивного компонента профессиональных компетенций в рамках освоения ДПП (ППК) (90 %)
3	Инструменты для совместной работы (задания для совместного оценивания, рецензирования, комментирования, создания общего продукта) (ПК2, ПК3)	Используются для работы в больших и малых группах для анализа изученного материала, совместной деятельности по структурированию знания	3.1. Повышение образовательно-профессиональной мотивации освоения ДПП (ППК) (65 %) 3.2. Усиление рефлексивной активности при освоении ДПП (ППК) (73 %) 3.3. Активизация потребности в образовательно-профессиональном взаимодействии между обучающимися (82 %) 3.4. Влияние на формирование когнитивного, деятельностного и личностного компонентов профессиональных компетенций в рамках освоения ДПП (ППК) (92 %)

№ п/п	Базовые инструменты ЦОС (направленность на развитие новой компетенции)	Организационно-методические особенности использования инструмента ЦОС в ГОС ДПП (ППК)	Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию профессионализма педагогов (с обозначением доли респондентов, обозначивших положительное влияние)
4	Инструкции, гайды, методические указания, критерии оценивания, рубрики (ПК1, ПК2, ПК3)	Используются для упрощения самонавигации в образовательном курсе	4.1. Активизация осмысленного понимания способов достижения результатов ДПП (ППК) (73 %) 4.2. Усиление рефлексивной активности при освоении ДПП (ППК) (62 %) 4.3. Влияние на формирование преимущественно когнитивного и деятельностного компонентов профессиональных компетенций в рамках освоения ДПП (ППК) (80 %) 4.4. Активизация нацеленности на индивидуальную образовательную траекторию (50 %) 4.5. Активизация осмысленной мотивации к обучению (80 %) 4.6. Активизация осмысленного обоснования личной необходимости результата (75 %)
5	Задания на разработку собственного продукта (ПК2, ПК3)	Используются для проверки сформированности запланированных компетенций	5.1. Активизация самостоятельности целеполагания при освоении ДПП (ППК) (68 %) 5.2. Повышение образовательно-профессиональной мотивации освоения ДПП (ППК) (87 %) 5.3. Повышение сформированности навыков самообразования в контексте достижения итогового образовательного продукта ДПП (ППК) (74 %) 5.4. Активизация потребности в образовательно-профессиональном взаимодействии с преподавателем (65 %) 5.5. Влияние на формирование когнитивного, деятельностного, личностного компонентов профессиональных компетенций в рамках освоения ДПП (ППК) (90 %)
6	Тьюторское сопровождение обучения (ПК1, ПК2, ПК3)	Используется для индивидуализации процесса обучения по ДПП (ППК)	6.1. Усиление нацеленности на индивидуализацию образовательной траектории (95 %) 6.2. Повышение использования результатов рефлексии в процессе освоения ДПП (ППК) (84 %) 6.3. Влияние на формирование когнитивного, деятельностного и личностного компонентов профессиональных компетенций в рамках освоения ДПП (ППК) (92 %) 6.4. Активизация потребности в образовательно-профессиональном взаимодействии с преподавателем (65 %)
7.	Выбор модуля/задания (ПК1, ПК2, ПК3)	Используется для индивидуализации процесса обучения по ДПП (ППК)	7.1. Усиление нацеленности на индивидуализацию образовательной траектории (95 %) 7.2. Повышение сформированности навыков самообразования в контексте достижения итогового образовательного результата ДПП (ППК) (78 %) 7.3. Влияние на формирование преимущественно когнитивного и деятельностного компонентов профессиональных компетенций в рамках освоения ДПП (ППК) (92 %) 7.4. Усиление самостоятельности целеполагания при освоении ДПП (ППК) (78 %)

Процесс обучения в гибридном формате, где занятия проводились либо синхронно посредством вебинаров (записи для слушателей размещались в электронной среде) либо асинхронно в СДО MOODLE, позволял развивать у слушателей навыки самоорганизации, рассчитывать свое время на обучение индивидуально. Организаторы и преподаватели регулярно проводили рефлексивные встречи со слушателями для обсуждения прогресса в обучении, ответа на возникающие вопросы, при необходимости проводилась корректировка заданий или вопросов для обсуждения в курсе.

Электронный курс, в котором реализовывалось обучение ДПП (ППК), был наполнен развивающими заданиями, оформленными инструментами ГОС в соответствии с таблицей: слушателям были представлены форумы с заданиями для совместного комментирования, рецензирования и оценки; тестовые задания с закрытыми ответами на проверку усвоения материала, задания с открытыми ответами, направленные на рефлексивные ответы. Каждый раздел электронного курса был оснащен инструкциями и гайдами использования возможностей гибридных образовательных сред и цифровой образовательной среды как ее компонента. Использование ГОС ДПП и базовых инструментов ЦОС как основного компонента ГОС направлено на развитие новых компетенций (ПК1, ПК2, ПК3) педагогов для продуктивного осуществления профессиональной деятельности в условиях ГОС. Реализация ДПП (ППК) предполагала работу слушателей с преподавателями, специализирующихся на конкретных тематиках, заявленных в курсе и имеющих практический и научный опыт. Один из организаторов и разработчиков ДПП (ППК) обеспечивал тьюторское сопровождение процесса обучения, сопровождая слушателей как по вопросам организации обучения, так и по содержательным вопросам. Тьюторское сопровождение выступило важной частью обучения, поскольку ДПП (ППК), ориентированной на развитие всех трех ПК. Опрос слушателей показал высокие результаты использования инструментов ЦОС для развития профессионализма педагогов-слушателей ДПП (ППК).

Оценка эффективности реализации программы проводилась по четырем критериям: самостоятельность целеполагания при освоении ДПП, сформированность навыков самообразования в контексте достижения образовательного результата, рефлексивная активность и нацеленность на индивидуальную образовательную траекторию.

Опытно-экспериментальная работа позволила выявить следующие педагогические условия дополнительной профессиональной программы, развивающей профессионализм педагога-слушателя средствами гибридных образовательных сред:

- проектирование ДПП (ППК) в гибридном формате должно быть выполнено с позиций компетентностного подхода, принципов андрагогики и ориентации на активную субъектную позицию слушателя;

- разработка контента ДПП (ППК) должна учитывать имеющиеся у слушателей профессиональные дефициты для усиления индивидуализации образовательных маршрутов и активизации осмысленного обоснования личной необходимости получения образовательного результата;

- гибридная образовательная среда ДПП (ППК) требует тщательной подготовки всех используемых для организации образовательного взаимодействия инструментов ЦОС (четкая организация информационных, теоретических материалов, практических заданий, контрольных мероприятий в СДО MOODLE, дистанционных образовательных технологий и их комбинаций для активизации навыков самообразования и самоорганизации, активного профессионально-субъектного включения слушателей, осмысленного понимания способов достижения результатов, развития техник тайм-менеджмента);

- организация тьюторского сопровождения учебного процесса должна быть построена с учетом необходимости каждого слушателя во взаимодействии с преподавателями для усиления нацеленности на индивидуализацию образовательной траектории и повышения использования результатов рефлексии в процессе освоения ДПП (ППК). Тьюторское сопровождение выступило важной частью обучения, поскольку ДПП (ППК) ориентирована на развитие всех трех ПК.

Таким образом ДПП (ППК), спроектированная и реализованная в условиях гибридных образовательных сред с учетом приведенных педагогических условий, является средством развития профессионализма педагога-слушателя ДПП (ППК), вынужденного в современных реалиях образования продуктивно осуществлять профессиональную деятельность с применением гибридных образовательных сред. ДПП (ППК) формирует у педагога-слушателя новую группу профессиональных компетенций, относящихся к его профессиональной деятельности в условиях гибридизации образования.

Список источников

1. Senashenko V. S., Makarova A. Formation of Hybrid Educational Structures in Russian Engineering Education // *Linear and Nonlinear Programming*. 2019. P. 884–894.
2. Сенашенко В. С., Макарова А. Образовательные гибриды в высшем образовании России // *Высшее образование в России*. 2018. № 7. С. 24–42.
3. Голуб Г. Б., Фишман И. С., Арбузова С. А., Прудникова В. А. Технология и результаты моделирования перспективных трудовых функций педагогических работников системы общего образования // *Science for Education Today*. 2021. Т. 11, № 5. С. 57–83.
4. Поздеева С. И. Разработка концепции открытого профессионализма педагога как исследовательская задача // *Вестник Томского гос. пед ун-та (TSPU Bulletin)*. 2016. Вып. 1 (166). С. 88–90.
5. Нерадовская О. Р. Использование образовательного потенциала неформального профессионального сообщества для развития профессионализма педагогов: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2018. 180 с.
6. Макаренко А. Н., Смышляева Л. Г., Минаев Н. Н., Замятина О. М. Цифровые горизонты развития педагогического образования // *Высшее образование в России*. 2020. № 6. С. 113–121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-gorizonty-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 19.06.2022).
7. Мирошниченко А. Г., Смышляева Л. Г., Сошенко И. И., Подкладова Т. Д., Окороков А. О. Проектирование изменений в системе высшего медицинского образования: педагогические фокусировки и контексты // *ПРАЭНМА*. 2022. Вып. 4 (34). С. 142–165.
8. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2010. 263 с.
9. Французская Е. О. Организационно-педагогическая модель подготовки преподавателя вуза для реализации образовательных программ нелингвистического профиля на иностранном языке // *Научно-педагогическое обозрение*. 2019. Вып. 6 (28). С. 161–171.
10. Смышляева Л. Г., Абаскалова Н. П. Реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке муниципальных служащих: акме-эффекты // *Сибирский пед. журнал*. 2010. № 11. С. 163–172.
11. Смышляева Л. Г., Титова Г. Ю., Еварович С. А. Проектирование и реализация компетентностно ориентированных программ дополнительного профессионального образования // *Содержание и форма организации образовательной деятельности при подготовке педагога в высшей школе* / Вахитова Г. Х., Еварович С. А., Милевская Н. И., Никитина Л. А., Никольская О. Л., Поздеева С. И., Семенова Н. А., Смышляева Л. Г., Титова Г. Ю., Шварева О. В., Яковлева А. Г. Томск, 2014. С. 113–133.

References

1. Senashenko V. S., Makarova A. Formation of Hybrid Educational Structures in Russian Engineering Education. In: *Linear and Nonlinear Programming*. M.E. Auer, T. Tsiatsos (Eds.). 2019. Pp. 884–894.
2. Senashenko V. S., Makarova A. Obrazovatel'nyye gibridy v vysshem obrazovanii Rossii [Educational Hybrids in Russian Higher Education]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2018, no. 7, pp. 24–42 (in Russian).
3. Golub G. B., Fishman I. S., Arbuzova S. A., Prudnikova V. A. Tekhnologiya i rezul'taty modelirovaniya perspektivnykh trudovykh funktsiy pedagogicheskikh rabotnikov sistemy obshchego obrazovaniya [Technology of modeling current and prospective roles and responsibilities of teaching staff for general education settings]. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11, no. 5, pp. 57–83 (in Russian).
4. Pozdeyeva S. I. Razrabotka kontseptsii otkrytogo professionalizma pedagoga kak issledovatel'skaya zadacha [Development of the concept of open professionalism of a teacher as a research problem]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2016, vol. 1 (166), pp. 88–90 (in Russian).

5. Neradovskaya O. R. *Ispol'zovaniye obrazovatel'nogo potentsiala neformal'nogo professional'nogo soobshchestva dlya razvitiya professionalizma pedagogov. Dis ... kand. ped. nauk* [Using the educational potential of the informal professional community for the development of professionalism of teachers. Diss. ... cand. of ped. sci.]. Tomsk, 2018. 180 p. (in Russian).
6. Makarenko A. N., Smyshlyayeva L. G., Minayev N. N., Zamyatina O. M. Tsifrovyye gorizonty razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya [Digital Horizons of Pedagogical Education Development]. *Vysshyye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2020, no. 6, pp. 113–121 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovyye-gorizonty-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (accessed 19 June 2022).
7. Miroshnichenko A. G., Smyshlyayeva L. G., Soshenko I. I., Podkladova T. D., Okorokov A. O. Proyektirovaniye izmeneniy v sisteme vysshego meditsinskogo obrazovaniya: pedagogicheskiye fokusirovki i konteksty [Shaping changes in the system of higher medical education: pedagogical focal points and contexts]. *PRAXEMA – ПРАΞΗΜΑ. Journal of Visual Semiotics*, 2022, vol. 4 (34), pp. 142–165 (in Russian).
8. Slobodchikov V. I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya* [Anthropological perspective of national education]. Yekaterinburg, Information and Publishing Department of the Yekaterinburg diocese Publ., 2010. 263 p. (in Russian).
9. Frantsuzskaya E. O. Organizatsionno-pedagogicheskaya model' podgotovki prepodavatelya vuza dlya realizatsii obrazovatel'nykh program nelingvisticheskogo profilya na inostrannom yazyke [Organizational and pedagogical model of training of a university teacher to implement educational programs non-linguistic profile in a foreign language]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2019, no. 6 (28), pp. 161–171 (in Russian).
10. Smyshlyayeva L. G., Abaskalova N. P. Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda v professional'noy podgotovke munitsipal'nykh sluzhashchikh: akme-effekty [Realization of component approach in professional training of municipal employees: acme-effects]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2010, no. 11, pp. 163–172 (in Russian).
11. Smyshlyayeva L. G., Titova G. Yu., Evarovich S. A. Proyektirovaniye i realizatsiya kompetentnostno oriyentirovannykh programm dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Design and implementation of competence-oriented additional professional education programs]. *Soderzhaniye i forma organizatsii obrazovatel'noy deyatel'nosti pri podgotovke pedagoga v vysshey shkole*. Vakhitova G. Kh., Evarovich S. A., Milevskaya N. I., Nikitina L. A., Nikol'skaya O. L., Pozdeyeva S. I., Semenova N. A., Smyshlyayeva L. G., Titova G. Yu., Shvareva O. V., Yakovleva A. G. [The content and form of the organization of educational activities in teacher training in higher education. Vakhitova G. H., Evarovich S. A., Milevskaya N. I., Nikitina L. A., Nikolskaya O. L., Pozdeeva S. I., Semenova N. A., Smyslyayeva L. G., Titova G. Y., Shvareva O. V., Yakovleva A. G.]. Tomsk, 2014, pp. 113–133 (in Russian).

Информация об авторе

Французская Е. О., старший преподаватель, Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).
E-mail: franeo@yandex.ru

Information about the author

Frantsuzskaya E. O., Senior Lecturer, Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).
E-mail: franeo@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 03.04.2023; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 03.04.2023; accepted for publication 03.07.2023

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-96-103>

Особенности реализации дистанционной формы обучения в университетах Китая

Сергей Борисович Куликов

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Аннотация

Раскрываются закономерные характеристики реализации дистанционной формы обучения в современном Китае, позволяя внести вклад в развитие исследований по вопросам цифровых сред и цифровых ресурсов в профессиональном образовании. Обобщены сведения, представленные в работах зарубежных и отечественных исследователей с целью прояснения перспектив применения накопленного в Китае опыта в рамках высшего образования в России. Теоретическая значимость исследования заключается в раскрытии факторов, обеспечивающих прогресс высшего образования в Китае. В число таковых входят две принципиально важные тенденции, обнаруживаемые в современном Китае. Первая относится к стремлению установить контроль над внедрением инноваций в образовании со стороны государства. Вторая тенденция связана с поступательной децентрализацией способов управления, реализуемых в Китае в отношении делегирования полномочий по развитию дистанционного образования на уровень местных властей. Таким образом, выделяется момент противоречивости, сопутствующий функционированию образовательных систем в современном Китае. Выход из создавшейся проблемной ситуации видится в рамках опоры государственных властей на инициативы гражданского общества, служащего опорой для претворения государственной образовательной политики в жизнь. В результате можно сделать вывод, что инновационное развитие высшего образования накладывает отпечаток на трансформации китайского общества в целом. Перспективы переноса опыта, накопленного в Китае, показывают необходимость устранения наиболее проблемных моментов и заимствование только положительных наработок, позволяющих дать новый импульс отечественной высшей школе и расширить механизмы ее взаимодействия с дружественными зарубежными партнерами.

Ключевые слова: профессиональное образование, развитие высшей школы, дистанционное обучение, зарубежный опыт, Китай

Для цитирования: Куликов С. Б. Особенности реализации дистанционной формы обучения в университетах Китая // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 96–103. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-96-103>

Original article

Features of the implementation of distance education at universities in China

Sergey B. Kulikov

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

Abstract

The article reveals the natural features of the implementation of distance learning in modern China. It shows the contribution to the development of digital media research and digital resources in vocational education. The author summarizes the information presented in the works of foreign and national researchers in order to clarify the prospects for applying the experience gained in China in the framework of higher education in Russia. The theoretical significance of the research coincides with the disclosure of the factors that ensure the progress of higher education in China. These factors include two

fundamentally important trends found in modern China. The first of them relates to the desire to establish control over the implementation of innovative transformations in education by the state. The second trend is related to the progressive decentralization of management methods implemented in China regarding the delegation of authority for the development of distance and open education to the level of local authorities. Thus, the moment of inconsistency accompanying the functioning of educational systems in modern China is highlighted. The way out of this problematic situation is seen in the framework of the support of the state authorities on the initiatives of civil society, which serves as a support for the implementation of the state educational policy. As a result, the research allows concluding that the innovative development of higher education leaves an imprint on the transformation of Chinese society as a whole. The prospects for transferring the experience accumulated in China show the need to eliminate the most problematic moments and borrow only positive developments that help to give a new impetus to the Russian higher school and expanding the mechanisms of its interaction with friendly foreign partners.

Keywords: vocational education, development of higher education, distance learning, foreign experience, China

For citation: Kulikov S. B. Features of the implementation of distance education at universities in China [Osobennosti realizacii distancionnoy formy obucheniya v universitetah Kitaya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 96–103. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-96-103>

В целом ряде современных исследований отчетливо прослеживается возрастание актуальности вопросов о специфических чертах развития форм обучения в университетах Китая. Исследователей интересует общее состояние высшей школы в Китае [1], сравнение уровня развития высшего образования в Китае и России [2], а также возможности университетов в Китае выступать базой подготовки студентов из удаленных регионов [3], равно как особенности используемых в этом процессе образовательных технологий [4].

В контексте обозначенной проблематики представленное исследование раскрывает закономерные характеристики развития дистанционной формы обучения в современных университетах Китая. Достижение этой цели обеспечивается в ходе применения метода теоретического обобщения, помогающего перейти от описания в зарубежных и отечественных работах единичных проявлений форм дистанционного обучения в Китае к максимально целостному представлению этих форм. Такой подход позволяет в итоге прояснить перспективы применения накопленного в Китае опыта, достаточно слабо учитываемого в изучении дистанционных форм обучения [5] в общих рамках вопросов развития высшего образования в России.

В то же время, как показано в исследовании [6], опора на международные наработки в развитии образовательных технологий чрезвычайно актуальна для отечественной высшей школы. Особенно справедливо это в плане разработки методик повышения медиаграмотности студентов при работе в цифровых образовательных средах. Анализ специфических черт реализации дистанционной формы обучения в университетах Китая открывает перспективы заполнения пробелов и в этом направлении исследования проблем методологии и технологии профессионального образования.

В свете того, что китайская система высшего образования достаточно длительное время уже содержит дистанционные формы обучения в своем составе, особенно актуально понять изменения, которые эти формы претерпели в последние годы. Изменения обусловлены корректировкой общих целей, поставленных перед образованием в Китае. Данный процесс обнаруживает стадии, вмещающие специфические модели дистанционного обучения.

В исследовании [7] убедительно показано, что история дистанционных форм обучения в Китае начинается в конце 40-х гг. XX в. и практически совпадает с началом современного китайского государства. На основании выделения типов используемых образовательных технологий различают три основных этапа развития дистанционного обучения в китайских университетах:

- первый этап охватывает промежуток с конца 40-х гг. XX в. до 1979 г. и по факту включает традиционные формы заочного обучения, базировавшиеся на использовании средств почтовой связи;
- второй этап совпадает с периодом между 1979 и 1998 гг., представляя собой реализацию через радио и телевидение дистанционных форм обучения посредством видео- и аудиозаписей;
- третий этап, который начался в 1999 г. и длится по настоящее время, связан с активным внедрением онлайн-обучения на базе информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» в качестве основного средства передачи знаний и проверки качества их усвоения.

Выделенные этапы фиксируют наиболее общие периоды развития дистанционного образования в общей системе профессиональной подготовки в Китае, хотя некоторые отечественные авторы дают более детализированную картину. Так, в исследовании [8] выделяются еще два этапа: подготовительный (до первого из упомянутых выше) и интегративный в качестве современного этапа. Задачи текущей работы не позволяют вступить в предметную дискуссию по этому вопросу, хотя и хотелось бы отметить избыточность приведенной периодизации. Возможно, такая периодизация оправдана в рамках исследования вопросов истории образования, но уводит несколько в сторону при обсуждении проблем методологии и технологии профессионального образования.

Имеющиеся сведения позволяют заключить, что в отношении современных форм дистанционного обучения в университетах Китая ведущую роль играют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Эти технологии открывают возможности по обеспечению доступа к знаниям для самых широких кругов китайского общества. Обучение в университете дает шанс получения квалификации, позволяющей выполнять работу на высоком уровне качества и ответственности. Рост числа высококвалифицированных кадров является залогом увеличения конкурентных преимуществ китайского общества на мировой арене.

Дистанционное образование помогает вовлечь разнообразные группы лиц в различные сферы общественной жизни, будь то культура, наука, производство или управление. Шанс полноценно включиться в решение общественно важных задач получают представители молодежи и пожилые люди, входят в процесс инвалиды и этнические меньшинства. Кроме того, члены общества, занятые преимущественно физическим трудом (фермеры, рабочие и др.), приобретают знания и навыки работы в области интеллектуального производства.

Важно выделить факторы, обуславливающие возможности различных вариантов обучения, среди которых обучение в дистанционной форме играет все более заметную роль, отвечать потребностям китайского социума. Главный фактор совпадает с направленностью представителей центральной власти в Китае воспринимать инновации в сфере высшего образования в качестве основного варианта реализации идеалов и ценностей общества, основанного на знаниях. Движение в данном направлении помогает Китаю все более надежно вставать на путь развития, приводящий его к занятию лидерских позиций в Азиатском регионе, а с недавнего времени и в мире.

Как показано в работе китайских авторов [9], высшее образование в Китае в своем развитии находится практически под полным контролем государства. Поэтому нельзя сказать, что эволюции высшей школы демонстрируют абсолютно естественные варианты прогресса, внутренний порядок которых предполагает автоматическое достижение запланированных результатов. Процесс направляется внешними относительно него силами и требует постоянной поддержки с их стороны.

Осознание специфики условий роста внедряемых в высшее образование инноваций приводит к пониманию необходимости включения программ развития в состав национальной политики Китая. В частности, актуализируется разработка специального положения, входящего в Национальный план и затрагивающего ключевые моменты реализации высшего образования в онлайн-формате. Пункты упомянутого положения предполагают решение задач по эффективному удовлетворению потребности общества в обучении. Главное средство для решения таких задач совпадает с обогащением арсенала используемых информационных технологий. Причем практика показывает, что ука-

занные пункты активно воплощаются в жизнь в границах открытой и гибкой системы образования, а не остаются только набором благих пожеланий своих разработчиков.

Вместе с тем заинтересованность государства в развитии дистанционных форм обучения имеет не одно лишь политическое значение. Результаты исследования [7] раскрывают потенциал высшего образования, реализуемого в онлайн-формате, также и в экономическом плане. Отмечено, что только с 2013 по 2018 г. в Китае многократно вырос объем рынка образовательных услуг. В итоге на долю обучения, получаемого на базе информационных технологий, стало приходиться свыше двухсот миллиардов юаней. Примечательны и ежегодные темпы роста, вышедшие на показатели порядка 20 % в год.

Повышение значимости обучения в дистанционной форме особенно проявилось в ходе пандемии COVID-19, когда университеты по необходимости вынуждены были переходить на дистанционное обучение. Но и в постпандемийный период обозначенный процесс отнюдь не собирается останавливаться.

Кстати сказать, в тот же период в России проявились серьезные проблемы с применением методик оценки качества результатов обучения. В частности, обнаружился эффект так называемой «инфляции школьных отметок», во многом связанный со слабой готовностью работников учебных заведений к деятельности в дистанционной форме [10]. Этот факт только подтверждает необходимость использования наиболее прогрессивных зарубежных наработок уже на этапе получения обучающимися педагогических вузов необходимых умений и навыков. Пандемия COVID-19 в настоящий момент отступила, но ее негативные последствия, даже если полностью исключить повторные волны, будут иметь силу в системе образования еще весьма продолжительное время.

Привлекательность дистанционной формы обучения, ее относительная дешевизна по сравнению с обучением в традиционном формате привели к умножению числа учебных программ в университетах Китая. Причем количество программ стало столь значительным, что вызвало корректировку политического курса руководства страны. Возросшая нагрузка органов центральной власти стала залогом передачи части управленческих решений на более низкий уровень. Так, создание онлайн-колледжей в университетах, ориентированных на традиционные формы обучения, не требует в настоящее время участия высших органов государственной власти [9, 11]. Впрочем, важно уточнить, что общий порядок учреждения упомянутых структур все же закреплён решением Государственного совета Китая.

Таким образом, университеты получили право в дистанционном виде реализовывать образовательные программы, запрашивая на это одобрение местных властей. Растущие запросы общества привели к тому, что сеть инновационных университетов приобрела значительный вес в плане предоставления условий для организации программ непрерывного образования в рамках так называемого «обучения в течение жизни».

В современном Китае внедрение дистанционных форм обучения зашло довольно далеко. В современных исследованиях [12–14] эти процессы трактуются под углом зрения, раскрывающим постепенное стирание границ между подразделениями открытого типа и университетами, в которых господствуют традиционные формы обучения. В результате произошли серьезные изменения в отношениях между указанными образовательными структурами.

Итоги процесса развития дистанционного обучения в университетах Китая проявили несколько важных особенностей самого процесса. Университеты, предполагающие очное присутствие студентов на занятиях, начали внедрять смешанный режим обучения, в то время как сеть открытых университетов начала все больше внимания уделять вопросам поддержки студентов.

Не менее важной чертой процесса стало возрастание уровня конкуренции. Это прослеживается в рамках увеличения гибкости в проведении открытого и дистанционного обучения и коррелирует с подъемом спроса на рынке образовательных услуг. Следуя за рынком, университеты проявляют

все больший энтузиазм в плане предоставления услуг по онлайн-обучению. Некоторые из них, такие как Чжэцзянский университет и Университет Цинхуа, накопили богатый опыт, который формируется на базе ориентации их учебной деятельности по вовлечению в учебный процесс компонентов онлайн-курсов и дистанционного участия в них преподавателей.

Затронутая ситуация ставит перед образовательными учреждениями задачи по повышению качества предоставляемых услуг. Причем работать приходится на перспективу, а не только в целях решения текущих задач. В современных исследованиях [15, 11] отмечена трудность обеспечения равновесия между конкуренцией и сотрудничеством во взаимодействиях инновационных и традиционных университетов. Плодотворное сотрудничество между ними поможет нивелировать слабости отдельных университетов и сделать акцент на их сильных сторонах.

Помимо прочего, важно обратить внимание еще на один аспект развития дистанционной формы обучения в университетах Китая. В работе [16] отмечено, что большую роль в развитии данной формы обучения сыграла разработка массовых открытых онлайн-курсов (МООК). В частности, Университет Цинхуа и Пекинский университет присоединились в 2013 г. к интернет-платформе OpenedX (<https://www.edx.org>). Фуданьский университет и Шанхайский университет Цзяо Тун начали использовать платформу Coursera (<https://www.coursera.org>).

Отдельно стоит отметить, что ряд китайских университетов сформировали альянс и начали создавать сугубо китайские МООК. В работу включились представители крупного бизнеса, например Alibaba Group. Университет Цинхуа запустил собственную платформу xuetangx.com, которая также служит целям организации дистанционной формы обучения студентов.

Вместе с тем важно выделить и несколько проблемных аспектов, связанных с развитием дистанционных форм обучения в университетах Китая. Традиционно принято противопоставлять качество онлайн-образования и образования, реализуемого в ходе очного присутствия студентов в университете. Причем в общественном сознании довольно прочно укоренилось убеждение, что традиционная форма обучения дает на выходе более качественную подготовку, нежели может предоставить дистанционная форма обучения. Как представляется, в этом выражается инерция общественного сознания. Подтверждением такой характеристики традиционной позиции является ее тесная связь с возможностью возникновения дискриминации специалистов, получивших свои знания и навыки на базе онлайн-образования, но а priori проигрывающих конкуренцию за рабочее место в глазах работодателей.

Ключевым моментом развития высшего образования, реализуемого в Китае в дистанционном формате, является требование государственных властей повышать качество программ и поддержки студентов. Но добиться значительного прогресса здесь все еще достаточно сложно. В связи с этим в исследованиях [7, 16] отмечается, что общество должно помочь государству в решении задач по повышению качества инновационных форм образовательной деятельности. Не только учреждения и лица, определяющие политику, но и общество в целом должно вносить вклад в повышение качества инновационных форм образовательной деятельности.

Развитие высшего образования в Китае, для которого государство создает необходимые условия, приводит к одному любопытному итогу. Предъявляемые к стандартам качества требования не отличаются для отдельных форм обучения, оставаясь сходными для дистанционных и традиционных форм подготовки.

Вместе с тем трудности составляют механизмы координации требований качества в пункте объективной оценки и мониторинга [16, 17]. Сохранение выбранного вектора развития образовательной системы предполагает усилие действий органов государственной власти, но и нуждается в ответной реакции общества. Только в этих условиях обозначенные проблемы могут найти эффективное решение.

Таким образом, цель успешной реализации дистанционных форм обучения в университетах Китая не является недостижимой. В полной мере позитивными оказываются оценки перспектив

данного компонента образовательной системы. Число участников процесса продолжает возрастать, и это дает все шансы на увеличение спроса. В зависимости от экономических показателей становится оправданным и допущение возможностей по генерации дополнительного импульса к расширению арсенала средств, применяемых в Китае для удовлетворения социальных потребностей.

В заключение важно привести общие выводы, к которым пришел автор в ходе исследования. Выявлено, что применение дистанционных форм образовательной деятельности, направленное не только на обеспечение доступа к высшему образованию, но и реализуемое в целях повышения качества подготовки профессиональных кадров, выступает одним из причин вхождения Китая в число лидеров Азиатского региона. Существенное влияние на складывающуюся ситуацию оказывает то, что в рамках политической системы в Китае преимущество отдается распоряжениям представителей государства.

Вместе с тем необходимо учитывать и то, что приведение дистанционного образования в соответствие с требованиями общества обуславливает тенденцию к децентрализации управления образовательными программами китайских университетов. Взаимодействие общества, государственных властей и образовательных систем проясняет перспективы внедрения инноваций в общественную жизнь, которые вытекают из изменений именно в сфере высшего образования.

Достигнутые результаты позволяют по-новому взглянуть на возможности переноса опыта, накопленного в Китае, на почву российского образования. Решение такой задачи требует устранения наиболее проблемных моментов, проявленных в данном отношении в Китае. Важно заимствовать только положительные наработки, позволяющие придать развитию высшей школы в России нужный вектор. Активизация деятельности в этом направлении требует продолжения исследований в целях расширения механизмов взаимодействия университетов в России с представителями наиболее дружественных иностранных партнеров и равноценного обмена с ними опытом.

Список источников

1. Минеева Е. О. Высшее образование и его проблемы в современном Китае // Вологодские чтения. 2004. № 38-1. С. 83–84.
2. Хунлу Ц. Высшее образование в России и Китае // Вестник Хабаровской гос. академии экономики и права. 2014. № 6. С. 119–121.
3. Шитикова Ю. А., Дьячкова А. А. Высшее образование для иностранных студентов в Китае // Global and Regional Research. 2020. Т. 2, № 2. С. 595–602.
4. Синьшэн С. Дистанционное обучение в Китае. Телевидение и образование (информация к размышлению) // Вестник Московского ун-та. Серия 10: Журналистика. 2009. № 4. С. 99–103.
5. Глоба А. Гибридная модель для вовлечения студентов в практические онлайн-занятия // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 7–35. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-7-35>
6. Мусифуллин С. Р. Формирование медиаграмотности студентов педагогического вуза в условиях трансформации образовательного процесса // Science for Education Today. 2023. Т. 13, № 1. С. 7–27. doi: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2301.01>
7. Li W., Chen N. China // Open and Distance Education in Asia, Africa and the Middle East / eds by O. Zawacki-Richter, A. Qayyum. Singapore: Springer, 2019. P. 7–22. doi: https://doi.org/10.1007/978-981-13-5787-9_2
8. Зубарева Н. П. Основные этапы развития дистанционного образования в Китае // Педагогическое образование в России. 2022. № 5. С. 8–16. doi: https://doi.org/10.26170/2079-8717_2022_05_01
9. Wu H., Zha Q. History of Chinese Higher Education // Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory / ed. by M. Peters. Singapore: Springer, 2018. P. 1–7. doi: https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_598-1
10. Алишев Т. Б., Гафаров Ф. М., Устин П. Н., Халфиева А. Р. Инфляция школьных отметок в период пандемии COVID-19: неожиданный эффект или антикризисная стратегия? // Вопросы образования – Educational Studies Moscow. 2022. № 4. С. 33–57. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-4-33-57>
11. Yang Z. J. The construction of National Open University: Reform and innovation // Distance Education in China. 2013. Vol. 32, № 4. P. 6–10.

12. Li J. The state and appraisalment of China distance education regulations // *Distance Education in China*. 2007. Vol. 32, № 7. P. 25–29.
13. Xu H. Quality audit by ICDE: Ontological significance and academic deductions // *Distance Education in China*. 2008. Vol. 27, № 11. P. 28–32.
14. Zheng Q. H. Learning theory and improved path of cost-effectiveness of distance education // *Open Education Research*. 2014. Vol. 20, № 5 P. 29–37.
15. Santosh S., Panda S. Sharing of knowledge among faculty in a Mega Open University // *Open Praxis*. 2016. Vol. 8, № 3. P. 247–264.
16. Куликов С. Б. Тенденции в развитии инновационных форм образовательной деятельности в Индии и Китае // *Открытое и дистанционное образование*. 2022. № 2(82). С. 5–13. doi: <https://doi.org/10.17223/16095944/82/1>
17. Liu Y. D. To further the reform of higher education by taking a connotative development path and putting quality as the core. 2017 URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_176/201205/t20120516_135808.html (дата обращения: 02.05.2023).

References

1. Mineyeva E. O. Vyssheye obrazovaniye i ego problemy v sovremennom Kitaye [Higher education and its problems in modern China]. *Vologdinskiye chteniya*, 2004, no. 38-1, pp. 83–84 (in Russian).
2. Honglu Ts. Vyssheye obrazovaniye v Rossii i Kitaye [Higher education in Russia and China]. *Vestnik Khabarovskoy gosudarstvennoy akademii ekonomiki i prava – Vestnik of Khabarovsk State University of Economics and Law*, 2014, no. 6, pp. 119–121 (in Russian).
3. Shitikova Yu. A., Dyachkova A. A. Vyssheye obrazovaniye dlya inostrannykh studentov v Kitaye [Higher education for foreign students in China]. *Global and Regional Research*, 2020, vol. 2, no. 2, pp. 595–602 (in Russian).
4. Sinshen S. Distantionnoye obucheniye v Kitaye. Televideniye i obrazovaniye (informatsiya k razmyshleniyu) [Remote training in China (the information to reflexion)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 10. Zhurnalistika*, 2009, no. 4, pp. 99–103 (in Russian).
5. Globa A. Gibridnaya model' dlya вовлечения studentov v prakticheskiye onlayn-zanyatiya [Hybrid Model for Tutorial Engagement]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2022, no. 3 (October), pp. 7–35. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-7-35> (in Russian).
6. Musifullin S. R. Formirovaniye mediagramotnosti studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh transformatsii obrazovatel'nogo protsessa [Education of pedagogical university students on media competence under the conditions of the transformation of the educational process]. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13, no. 1, pp. 7–27. doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2301.01> (in Russian).
7. Li W., Chen N. China. *Open and Distance Education in Asia, Africa and the Middle East*. Eds O. Zawacki-Richter, A. Qayyum. Singapore, Springer, 2019. Pp. 7–22. doi: https://doi.org/10.1007/978-981-13-5787-9_2.
8. Zubareva N. P. Osnovnye etapy razvitiya distantionnogo obrazovaniya v Kitaye [The main stages of development of distance education in china]. *Pedagogical Education in Russia*, 2022, no. 5, pp. 8–16. doi: https://doi.org/10.26170/2079-8717_2022_05_01 (in Russian).
9. Wu H., Zha Q. History of Chinese Higher Education. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Singapore, Springer, 2018, Pp. 1–7. doi: https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_598-1
10. Alishev T. B., Gafarov F. M., Ustin P. N., Khalfieva A. Inflyatsiya shkol'nykh otmetok v period pandemii COVID-19: neozhidanny effect ili antikrizisnaya strategiya? [Grade Inflation in Schools During the COVID-19 Pandemic: Unexpected Effect or Anti-Crisis Strategy?]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, no. 4, pp. 33–57. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-4-33-57> (in Russian).
11. Yang Z. J. The construction of National Open University: Reform and innovation. *Distance Education in China*, 2013, vol. 32, no 4, pp. 6–10 (in Chinese).
12. Li J. The state and appraisalment of China distance education regulations. *Distance Education in China*, 2007, vol. 32, no 7, pp. 25–29 (in Chinese).
13. Xu H. Quality audit by ICDE: Ontological significance and academic deductions. *Distance Education in China*, 2008, vol. 27, no. 11, pp. 28–32 (in Chinese).
14. Zheng Q. H. Learning theory and improved path of cost-effectiveness of distance education. *Open Education Research*, 2014, vol. 20, no. 5, pp. 29–37 (in Chinese).

15. Santosh S., Panda S. Sharing of knowledge among faculty in a Mega Open University. *Open Praxis*, 2016, vol. 8, no. 3, pp. 247–264.
16. Kulikov S. B. Tendentsii v razvitii innovatsionnykh form obrazovatel'noy deyatel'nosti v Indii i Kitaye [Trends in the development of innovative forms of educational activity in India and China]. *Otkrytoye i distantsionnoye obrazovaniye – Open and Distance Education*, 2022, no. 2(82), pp. 5–13. doi: <https://doi.org/10.17223/16095944/82/1> (in Russian).
17. Liu Y. D. *To further the reform of higher education by taking a connotative development path and putting quality as the core*. 2017. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_176/201205/t20120516_135808.html (accessed 2 May 2023).

Информация об авторе

Куликов С. Б., доктор философских наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Kulikov S. B., Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 04.05.2023; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 04.05.2023; accepted for publication 03.07.2023

Научная статья

УДК 37.048.44

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-104-111>

Роль и инструменты тьютора в научно-исследовательской работе обучающихся вузов

Юлия Николаевна Овсянникова

Томский государственный университет, Томск, Россия, kirilenko_juilia@list.ru

Аннотация

Доказана связь актуализации проблемы индивидуализации траекторий обучающихся с введением многоуровневого образования и новыми требованиями рынка труда. Обоснована практическая значимость тьютора в научной работе, а также обозначена лакуна в исследовании подобного вида тьюторства в отечественной и зарубежной практиках. В качестве сущностных черт тьютора выделены профессионализм, а также дано понимание тьютора как медиума между обучающимся и обществом, целью тьютора устанавливается не простое удовлетворение индивидуальных потребностей отдельного обучающегося, но приведение их в соответствие с определенными идеями и идеалами человека образованного. В результате такого определения тьютора в практической части исследования представлены несколько инструментов, отбор которых производился на основании указанных характеристик. Эти инструменты автор апробировал в ходе своей работы в качестве заместителя декана по научной работе факультета. Первым инструментом выступил индивидуальный план научного развития, в котором студенты формулируют свои краткосрочные и долгосрочные планы, а также конкретные способы их достижения. Вторым инструментом стали дорожные карты, которые нужны для того, чтобы представить студентам возможные пути развития их академической и научной карьеры, а также возможную проблематику научно-исследовательской работы. Еще одним инструментом стала поддержка работы научного студенческого сообщества. В качестве результата обозначена проблема масштабирования указанных инструментов.

Ключевые слова: индивидуализация, тьютор, научно-исследовательская работа, студенты, вузы

Для цитирования: Овсянникова Ю. Н. Роль и инструменты тьютора в научно-исследовательской работе обучающихся вузов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 104–111. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-104-111>

Original article

The role and tools of the tutor in the research work of students of universities

Yuliya N. Ovsyannikova

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, kirilenko_juilia@list.ru

Abstract

The connection between the actualization of individualization of the trajectories of students with the introduction of Bologna system of education and the new requirements of the labor market was proved. Further, the practical significance of the tutor in scientific work was substantiated. A lacuna in the study of scientific tutor in domestic and foreign practices was indicated. There were highlighted essential features of the tutor, and the understanding of the tutor as a medium between the student and society. The tutor's goal is not to satisfy the individual needs of an individual student, but to bring him in accordance with certain ideas and ideals of an educated person. As a result of this definition of the tutor, several tools are presented. The selection of tools was made on the basis of tutor's characteristics. The author tested these tools during his work as the deputy dean for scientific work of the faculty.

The first tool was an individual scientific development plan, in which students formulate their short- and long-term plans. The second tool was roadmaps, which are needed in order to present students with possible ways to develop their academic and scientific careers. Another tool was to support the work of the scientific student community. As a result, the problem of scaling this practice is indicated.

Keywords: *individualization, tutor, research work, students, universities*

For citation: Ovsyannikova Yu. N. The role and tools of the tutor in the research work of students of universities [Rol' i instrumenty tyutora nauchno-issledovatel'skoy rabote obuchayushchikhsya vuzov]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 104–111. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-104-111>

Индивидуализация траекторий студентов является одной из наиболее важных тем в теории и практике современного высшего образования, что связано с двумя факторами – со стороны образования и со стороны рынка труда. Первым фактором является реализация многоуровневого образования в Российской Федерации. На первый взгляд, данный факт не должен был актуализировать вопрос индивидуализации траекторий студентов, однако следует понимать, что новые стандарты призваны сформировать новый тип выпускника вуза, компетенции которого в большей степени будут удовлетворять современным трендам рынка труда, о которых мы будем говорить далее. Причиной, по которой новые стандарты способствовали росту интереса к теоретическим и практическим основаниям индивидуализации траекторий студентов, стала задача введения нескольких ступеней обучения – бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Эта многоуровневая система дает возможность свободного перемещения между различными направлениями подготовки в зависимости от индивидуальных потребностей обучающегося. Но для подобного передвижения студент должен понимать, какое направление ему выбрать. Как итог, задачей университета становится создание условий для свободного самоопределения студента во время обучения. Подтверждение данной мысли можно найти в федеральных государственных стандартах третьего поколения: «Вуз обязан обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ» [1]. Хотя интерес представляет тот момент, что в стандартах ФГОС3++ столь однозначной формулировки уже нет, осталось лишь упоминание возможности обучения по индивидуальному плану. Однако размышление о причинах этого изменения выходит за рамки данной статьи.

Вторым фактором выступает кардинальное изменение рынка труда, которое мы продолжаем наблюдать с середины прошлого века. Сюда относятся все последствия VUCA-мира, а для иллюстрации достаточно привести следующий факт: 65 % тех, кто учится сейчас, будут выполнять работу, которой пока не существует [2, с. 11]. Таким образом, индивидуальная траектория становится необходимостью для студента, отказываясь от реализации которой, он может столкнуться с последствиями несоответствия требований рынка труда и получаемых в университете знаний. И именно об этом писал в свое время У. Бек: «Предугадываемое, (еще) не существующее профессиональное будущее, т. е. “ирреальная переменная”, вызывает радикальное изменение ситуации внутри системы образования. Чтобы избежать безработицы, молодые люди дольше остаются в школах, нередко выбирают дополнительную специальную подготовку. Но чем дольше они остаются в школах, тем больше обучение, соотнесенное с их имманентной претензией на профессиональное будущее, представляется им бессмысленной тратой времени. Возможно, у некоторых и в самом деле разгорается “аппетит” к образованию. Однако школы как институциональные учреждения легко превращаются в этикетные камеры хранения, “залы ожидания”, уже не выполняющие предписанных им задач специальной профессиональной подготовки. Соответственно страдает авторитет преподавателей, а профессионально ориентированные учебные планы и учебные содержания сползают в область ирреального. Лишь с незначительным преувеличением можно сказать, что затронутые безработицей секторы системы образования ныне все больше напоминают некий призрачный вокзал, где поезда

уже не ходят по расписанию» [3, с. 219]. То есть если нет инициативы у студента в выборе собственной образовательной траектории, то он может столкнуться с отсутствием корреляции между полученным дипломом и существующими требованиями рынка.

Однако несмотря на обозначенную актуальность темы индивидуализации траекторий студентов для современного образования, до сих пор не сформировано единое смысловое и методологическое поле для теоретических и практических исследований. Причем данное обстоятельство справедливо как для отечественной, так и для зарубежной науки, в которых скорее присутствует осмысление отдельных практик или элементов системы. За последние несколько лет были защищены не более десяти диссертаций, посвященных индивидуализации как центральной категории. Например, была защищена работа П. П. Дьячука, посвященная индивидуализации обучения математике студентов [4], или исследование С. Б. Соболева об индивидуализации технической подготовки студентов-спортсменов [5] и пр. Наибольшее число работ об индивидуализации касаются уровня среднего образования, что также достаточно симптоматично с точки зрения научного задела.

И наконец, проблема выявления эффективных методов индивидуализации траекторий студентов остро ставится в связи с деятельностью Правительства Российской Федерации по реформированию образования, а также в связи с общеевропейскими тенденциями утилитаризации образования и многочисленными попытками найти контраргументы, способные эти тенденции изменить. Для педагогических наук, если понимать их в виде метатеории образовательной деятельности, значимость предложенной проблематики обосновывается, кроме прочего, требованием найти внеобразовательные, т. е. собственно метаоснования процесса создания системы индивидуализации траекторий студентов через выявление ее сущностных характеристик, к коим относятся и различные ее элементы.

На данный момент, говоря о субъекте образовательного процесса, который позволяет осуществить студенту осознанный выбор траектории во время обучения в университете, чаще всего упоминают позицию тьютора. Наиболее общее определение задач тьютора можно найти в Атласе новых профессий 3.0: «Педагог, который сопровождает индивидуальное развитие учеников в рамках дисциплин, формирующих образовательную программу. Он отвечает на вопросы, разрабатывает индивидуальные задания, рекомендует траекторию карьерного развития и т. д.» [6, с. 449]. В этом определении интерес представляет то, что тьютором должен являться педагог, а также указание на возможный выбор траекторий. Первое обстоятельство очень четко ограничивает сферу тьютора как профессионала, который должен обладать большим объемом знаний и умений, тогда как часто в роли тьюторов выступают сами студенты. Однако мы дополним указанное ранее определение сущностными характеристиками тьютора, которые выделили в своем исследовании Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова, А. А. Теров, М. Ю. Чередилина: «Во-первых, профессия основана на установлении взаимодействия между тьютором и тьюторантом. При этом характер такого взаимодействия предполагает не отношения субъект (тьютор) – объект (тьюторант), а равноправные субъект-субъектные отношения. Кроме того, предметом самих взаимоотношений между тьюторантом и тьютором является, помимо прочего, установление взаимовыгодных отношений между тьюторантом и субъектами социума, которые могут быть явными или потенциальными ресурсами в разработке и реализации тьюторантом его индивидуальной образовательной программы. В этом заключается выполнение тьютором одной из важных профессиональных функций – функций посредника, координатора взаимодействия. ...Важно, что профессия „тьютор“ относится к преобразующим профессиям. Именно тьютор призван запустить главнейший „пусковой механизм“ преобразования, развития, совершенствования человека – образование. При этом под образованием будем понимать не только и не столько целенаправленный процесс и результат воспитания, обучения и развития в интересах личности, общества и государства, сколько создание, осмысленное формирование каждым человеком собственного уникального, индивидуального образа в культуре» [7, с. 18–19].

И таким образом, помимо указания на то, что данная профессия относится к педагогическим наукам и связана с выбором траекторий обучающимся, мы приходим к пониманию тьютора как меду-ма между обучающимся и обществом, а целью тьютора становится не простое удовлетворение индивидуальных потребностей отдельного обучающегося, но приведение их в соответствие с определенными идеями и идеалами человека образованного. Можно сказать, что в некотором смысле мы опять возвращаемся к пониманию образования как пайдеи в том смысле, как об этом пишет Г. И. Петрова: «Классический образовательно-антропологический проект создала древнегреческая Пайдейя, когда образование стало рассматриваться как восхождение к единому, всеобщему и извне заданному образу» [8, с. 135].

Итак, с возможной позицией, помогающей в выборе траекторий, мы определились. Однако стоит отметить, что под тьютором подразумевается обычно тьютор в учебной деятельности, а не в научной. Таким образом, та индивидуализация деятельности студентов, которую мы можем отнести к научно-исследовательской, не в полной мере вписывается в подобное понятие тьюторского сопровождения. Хотя в отечественной литературе есть несколько работ, посвященных феномену тьюторства и/или индивидуализации траекторий в научной сфере. Наибольший интерес представляет в силу системности подхода диссертация Ц. Кана [9], однако следует признать, что она также поднимает лишь малый регион возможного знания. Если обратиться к реальной практике, то есть к тому, как организована научная работа студентов через административный ресурс университета, то основная проблема, на наш взгляд, в том, что на данный момент она построена не по типу тьюторской, так как слишком ограничен кадровый ресурс, в результате индивидуализация траекторий научной деятельности студентов происходит скорее случайным образом и может осуществляться как научным руководителем, так и заведующим кафедрой, деканом, заместителем декана по научной работе и т. д. В этом смысле осознанный выбор научно-исследовательской траектории студентом является результатом его личных способностей и определенной доли случайности, в которой он обучается. Задачей тьютора в научно-исследовательской работе студентов и становится замена случайности на закономерность и эффективность среды.

Также малую помощь может оказать и зарубежный опыт. Задача индивидуализации научной траектории студентов не является уникальной, однако надо иметь представление о том, что за рубежом основной фигурой, которая занимается решением этой задачи, является научный руководитель, а также различные студенческие организации. Наиболее близкими понятиями к тьютору в научной деятельности в зарубежном опыте оказываются *mentor* и *facilitator*. Но следует отметить, что *mentor* – это скорее научный руководитель или консультант, то есть он должен более глубоко разбираться в научной теме студентов, чем может позволить себе куратор / заместитель декана по научной деятельности в своей практике, когда в рамках факультета осуществляется подготовка по различным бакалаврским и магистерским программам. Отметим, что мы сознательно отходим в этой статье от привычного обозначения подобной позиции в университете как заместителя декана по научной работе или координатора и пр., так как важно подчеркнуть, что задача помощи студентам в выборе научно-исследовательской траектории принципиально относится к тьюторской позиции.

Автор представленного исследования является заместителем декана по научной работе с 2013 г. В этом качестве ему доступна информация о возможных траекториях развития и путях применения научной деятельности студентов, в его задачи входит помощь студентам в выборе наиболее подходящего для них варианта индивидуализации научной деятельности. В данной статье мы презентуем несколько инструментов индивидуализации научно-исследовательской траектории обучающихся вузов, которые были впервые апробированы в 2020 г. Отбор этих инструментов производился с учетом понимания тьютора, обозначенного ранее.

Первым инструментом выступил индивидуальный план научного развития, в котором студенты пробуют сформулировать свои краткосрочные и долгосрочные планы, а также конкретные способы их достижения. В зарубежной практике они называются Individual Development Plan (IDP). Подборка IDP разных университетов доступна, например, на сайте Висконсинского университета в Мадисоне и предназначена в данном случае для студентов-медиков. Также существуют отдельные сайты, которые позволяют студентам самостоятельно выстраивать IDP. Примером подобного ресурса является сайт myIDP-Science Careers [10]. Однако адаптационный потенциал подобных зарубежных практик зачастую ограничен – каждый из ресурсов является узкоспециализированным, а также предполагается внушительная индивидуальная работа студента, построенная на его изначально сформированном запросе и желании.

Вторым инструментом стали дорожные карты (mentor map), которые нужны для того, чтобы представить студентам возможные пути развития их академической и научной карьеры, а также возможную проблематику научно-исследовательской работы. По своей структуре они напоминают ментальную карту, в центре которой оказывается студент и его запросы, которые постепенно «обрастают» различными путями удовлетворения этих запросов. В адаптации этого инструмента в практику основной сложностью стало удержание в тьюторской позиции, не переходя в позицию психологической поддержки.

Третьим инструментом выступило изучение студенческих сообществ и инициатив. Данная практика не является исключительно зарубежной и активно развивается и в отечественных вузах. Однако одним из главных отличий российских студенческих сообществ от зарубежных может быть малая «укорененность» подобной практики в факультетской истории, то есть за редким исключением нет непрерывной многолетней практики подобных сообществ, что позволило бы повысить их престиж и преемственность между различными поколениями студентов существенных характеристик, влияющих на качество воспитательно-образовательного процесса. Именно характер коммуникаций делает психолого-педагогическую атмосферу комфортной и безопасной, образовательной либо наоборот.

Целевой аудиторией указанных инструментов выступили студенты бакалавриата, магистратуры факультета. Число студентов, для которых были проведены групповые тьюториалы, составило 45 человек. Количество студентов, для которых были проведены индивидуальные тьюториалы с разработкой индивидуальных карт, за годовой период (2020–2021 учебный год) составило 8 человек. Число студентов, вовлеченных в студенческое научное сообщество, – порядка 30.

Проблемная ситуация:

1. Отсутствие полной картины возможностей, представляемых факультетом и университетом в плане развития научных исследований. Первокурсники (и не только они) не понимают причины, по которым важна научная деятельность.

2. «Тихие запросы». Заместитель декана по научной работе чаще работает по запросу от студентов, часть студентов (у которых, например, ведутся занятия) можно охватить в своей работе, не дожидаясь от них изначальной формулировки запроса. Но часть студентов упускается из виду по той причине, что об их запросе никому не известно.

Первоначально была предпринята попытка решать указанные проблемы вне тьюторской позиции через демонстрацию различных научных траекторий, предоставление студентам дополнительных критериев для осознанного выбора научного руководителя и научного направления. Например, был создан ресурс по выбору научных руководителей с указанием не только сфер научных интересов руководителей и их требований к будущим студентам, но и успехов их курсовиков. Подобный ресурс позволил бы студентам получить еще один, более объективный критерий для выбора научного руководителя. Таким образом, достигались сразу две цели – повышалась осознанность студентов при выборе темы научного исследования и при выборе научного руководителя. Еще одним спо-

собом решения проблем стала попытка создания онлайн-приемной заместителя декана по научной работе на факультетском сайте и в социальной сети – общей площадки, где студенты смогут понять суть работы заместителя декана по научной работе и что он им может предложить в этом качестве. Как у любого административного работника, у заместителя декана по научной работе есть официальные часы приема, однако для ряда студентов этот путь не представляется лучшим и простым, им кажется, что такой формат излишне официальный. С другой стороны, студенты легко обращаются за помощью онлайн. Таким образом, решалась бы еще одна задача – обучающиеся получают более привычный для них канал связи, который носит неформальный характер. Однако оба эти решения не позволяют в полной мере получить обратную связь от студентов, оценить эффективность данных каналов передачи информации и проследить прогресс в принятии студентами решений по выбору научной траектории.

По указанной причине мы обратились к тьюторскому инструментарию. Была разработана индивидуальная карта научной работы студента (которая объединила в себе индивидуальный план научного развития и дорожную карту) как наиболее подходящего инструмента для формулирования студентами собственных запросов к научной работе и выбору путей их удовлетворения. Данная карта позволяет визуализировать студенческие запросы, а также контролировать исполнение поставленных краткосрочных и долгосрочных целей и задач. Фиксация конкретных задач и способов их решений позволяет студентам самостоятельно отслеживать свой прогресс и достижения, а также впоследствии корректировать изначальный запрос. Этот инструмент является наиболее традиционным для проведения тьюториала.

Еще одним инструментом стала поддержка работы научного студенческого сообщества, которое направлено на обмен информацией и обсуждение проблем научно-исследовательской деятельности, что позволило привлечь большее число студентов к научной работе, «приблизить» к студентам образ научной работы. Студенческое сообщество играет одну из важных ролей в жизни факультета, но не будучи институализировано или закреплено исторически, оно становится следствием скорее счастливого стечения обстоятельств, нежели планомерной работы. Студенческое сообщество, с одной стороны, позволяет найти пути выхода на студентов всех групп. Во-вторых, студенческое сообщество позволяет более широко распространять информацию о путях развития в научно-исследовательской работе. И наконец, вовлекая студентов в процесс организации научных мероприятий, анализ чужих работ, мы можем получить тех обучающихся, кто более отчетливо понимает свое место в университете и в будущей профессиональной жизни.

В качестве показателей эффективности применения представленных инструментов был проведен мониторинг количественного изменения активности студентов в научно-исследовательской деятельности (в частности, произошло увеличение на 10–15 % числа заявок по ряду основных курсов, проводимых на регулярной основе; увеличение на 10–15 % количества статей и выступлений на конференциях). Так, например, показателем эффективности стал выигрыш 7 студентами (против обычных 1–2 в год) зарубежных стажировок, увеличение числа заявок студентов на академическую мобильность и значимые конференции.

Итак, главная идея тьюторства заключается в индивидуализации обучения. В существующей модели она реализуется за счет организации условий для создания индивидуальных образовательных траекторий. Отбор инструментов в нашем случае исходил из того же замысла и той же идеи – индивидуализация обучения, но уже в сфере научной работы. Удобство представленных инструментов заключается в том, что они радикально не изменяют сложившуюся в университете систему научно-исследовательской работы студентов, но предлагают новые механизмы для более эффективной и индивидуализированной работой со студентами.

Таким образом, представленные инструменты масштабируемы, но есть определенные сложности. Для масштабирования информационных ресурсов требуется осуществить очень большой объ-

ем работы – сначала по подготовке содержания, потом для воплощения в наиболее удачной форме. Практику научного студенческого сообщества невозможно масштабировать как насаждаемую сверху, это возможно лишь при аккуратной поддержке подобных образований со стороны администрации вуза. Использование карт и планов возможно масштабировать, но данный инструмент эффективен только при заинтересованности обеих сторон – тьютора и студента. Таким образом, вопрос масштабирования напрямую связан с тем, как университет планирует внедрять практики тьюторства и обучать этой специализации своих сотрудников.

Что касается теоретических оснований, то новизна представленного в данной статье исследования определяется методологическим подходом автора и спецификой решаемых им проблем. Результаты могут послужить основой для дальнейших исследований тьюторства в научно-исследовательской работе студентов и способствовать зарождению и оформлению целостной концепции научного тьютора.

Список источников

1. ФГОС ВПО по направлениям бакалавриата. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvpo/index/1> (дата обращения: 10.11.2022).
2. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет. М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. 136 с.
3. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
4. Дьячук П. П. Индивидуализация обучения математике студентов посредством сочетания самоуправления учебной деятельностью и внешнего управления в электронной проблемной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Красноярск, 2017. 44 с.
5. Соболев С. В. Индивидуализация технической подготовки студентов-спортсменов, специализирующихся на пешеходных дистанциях в спортивном туризме: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2018. 22 с.
6. Атлас новых профессий 3.0. М.: Альпина ПРО, 2021. 472 с.
7. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». Москва; Тверь: СФК-офис. 246 с.
8. Петрова Г. И. Философия университетского образования: модификация критериев классического университета в обществе знания: учеб. пособие. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2013. 172 с.
9. Кан Ц. Индивидуализация научно-исследовательской деятельности иностранных магистрантов посредством информационных библиотечных ресурсов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2020. 26 с.
10. myIDP – Science Careers. URL: <https://myidp.sciencecareers.org/> (дата обращения: 15.01.2022).

References

1. *FGOS VPO po napravleniyam bakalavriata* [FGOS HPE in bachelor's degree areas] (in Russian). URL: <https://fgosvo.ru/fgosvpo/index/1> (accessed 10 November 2022).
2. *Obucheniye tsifrovym navykam: global'nye vyzovy i peredovye praktiki. Analiticheskiy otchet* [Digital skills training: global challenges and best practices. Analytical report]. Moscow, ANO DPO "Sberbank Corporate University" Publ., 2018. 136 p. (in Russian).
3. Beck U. *Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu* [Risk Society. On the way to another modern]. Moscow, Progress-Tradition Publ., 2000. 384 p. (in Russian).
4. Dyachuk P. P. *Individualizatsiya obucheniya matematike studentov posredstvom sochetaniya samoupravleniya uchebnoy deyatel'nost'yu i vneshnego upravleniya v ehlektronnoy problemnoy srede. Avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk* [Individualization of teaching mathematics to students through a combination of self-management of educational activities and external management in an electronic problem environment. Abstract of thesis ... doc. ped. sci.]. Krasnoyarsk, 2017. 44 p. (in Russian).
5. Sobolev S. V. *Individualizatsiya tekhnicheskoy podgotovki studentov-sportsmenov, spetsializiruyushchikhsya na peshekhodnykh distantsiyakh v sportivnom turizme. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Individualization of technical training of student-athletes specializing in walking distances in sports tourism. Abstract of thesis ... cand. ped. sci.]. Krasnoyarsk, 2018. 22 p. (in Russian).

6. *Atlas novykh professiy 3.0* [Atlas of new professions 3.0]. Moscow, Alpina PRO Publ., 2021. 472 p. (in Russian).
7. Kovaleva T. M., Kobyshe E. I., Popova (Smolik) S. Yu., Terov A. A., Cheredilina M. Yu. *Professiya "tyutor"* [Profession "tutor"]. Moscow-Tver, SFK-ofis Publ., 246 p. (in Russian).
8. Petrova G. I. *Filosofiya universitetskogo obrazovaniya: modifikatsiya kriteriyev klassicheskogo universiteta v obshchestve znaniya: uchebnoye posobiye* [Philosophy of university education: modification of the criteria of a classical university in the society of knowledge: textbook]. Tomsk, Tomsk university Publ., 2013. 172 p. (in Russian).
9. Kan Ts. *Individualizatsiya nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti inostrannykh magistrantov posredstvom informatsionnykh biblioteknykh resursov. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Individualization of research activities of foreign undergraduates through information library resources. Abstract of thesis ... cand. ped. sci.]. Moscow, 2020. 26 p. (in Russian).
10. *myIDP – Science Careers*. URL: <https://myidp.sciencecareers.org> (accessed 15 January 2022).

Информация об авторе

Овсянникова Ю. Н., кандидат философских наук, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).
E-mail: kirilenko_juilia@list.ru

Information about the authors

Ovsyannikova Yu. N., Candidate of Philosophical Sciences, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).
E-mail: kirilenko_juilia@list.ru

Статья поступила в редакцию 17.11.2022; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 17.11.2022; accepted for publication 03.07.2023

Научная статья

УДК 378.14

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-112-119>

Особенности организации обучения будущих педагогов средствами смешанного обучения (на примере курса «Физическая культура»)

Сергей Георгиевич Дмитриев¹, Геннадий Николаевич Попов²

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

¹ seregaaad19@mail.ru

² profcom@tspu.edu.ru

Аннотация

В процессе информатизации и сетевизации российского общества идет процесс становления современной национальной образовательной системы, составной частью которой является система подготовки педагогических кадров. Систематизированы отдельные теоретические идеи становления современного педагогического образования. Доказывается тезис о том, что использование в профессиональном педагогическом образовании современных методик организации образовательного процесса (и смешанного обучения в частности) обеспечивает повышение уровня субъектности будущего учителя, освоение обучающимися большего объема научно-педагогического, методического знания, алгоритмов осуществления профессиональной деятельности, вариативных способов реализации совокупности будущих трудовых действий. Специфика осуществления образовательного процесса в педагогическом вузе при использовании смешанной модели организации образовательного процесса по физической культуре и элективным курсам связана, во-первых, с возможностью проведения учебных занятий и элективных курсов по физической культуре в режимах офлайн и онлайн, используя дистанционные порталы вуза, что способствует созданию условий для формирования навыков организации самостоятельной деятельности обучающихся, оценке уровня их сформированности в процессе непрерывного научно-методического сопровождения со стороны профессорско-преподавательского состава. Во-вторых, с обеспечением непрерывной коммуникации и стабильности учебного процесса средствами использования резервных каналов и специальных средств. В-третьих, с модульностью, алгоритмичностью содержания педагогического образования, технологией его реализации как основы для использования в процессе проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов, в том числе в режимах офлайн и онлайн. В-четвертых, гибким характером квазисамостоятельной деятельности студентов средствами зонирования этапов смешанного обучения, дифференциации содержания курсов.

Ключевые слова: организация, образовательный процесс, будущие педагоги, смешанное обучение, физическая культура

Для цитирования: Дмитриев С. Г., Попов Г. Н. Особенности организации обучения будущих педагогов средствами смешанного обучения (на примере курса «Физическая культура») // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 112–119. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-112-119>

Original article

Features of the organization of training of future teachers by means of blended learning (on the example of the course “Physical Education”)

Sergey G. Dmitriyev¹, Gennady N. Popov²

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

¹ seregaaad19@mail.ru

² profcom@tspu.edu.ru

Abstract

In the process of informatization and networkization of the Russian society, the process of formation of a modern national educational system is underway, an integral part of which is the system of training teachers. The article systematizes individual theoretical ideas of the formation of modern pedagogical education. The thesis is proved that the use of modern methods of organizing the educational process and blended learning in professional pedagogical education, in particular, provides an increase in the level of subjectivity of the future teacher, leads to an increase in the flow of information that students need not only to accept and understand, but also process and apply. in future professional activities. The features of the organization of the educational process in a pedagogical university when using a mixed model of organizing the educational process in physical culture and elective courses include: 1. The possibility of conducting training sessions and elective courses in physical culture and online, using the university's remote portals, which involves independent work of students with consulting support of teachers and evaluation of their work. 2. The use of backup channels and means ensure continuous communication and support for the stability of the educational process. 3. The cyclic construction of educational activities for the study of each topic has a clear algorithm and planned results of each stage of its organization, which determines the possibility of entering individual educational trajectories, including using online learning. 4. A feature of the individual rotation model is the organization of activities at the stages of quasi-independent and independent activities, which changes due to internal differentiation, but becomes more flexible due to the zoning of work stages when using blended learning. The use of blended learning in the process of preparing a future teacher, evaluating the effectiveness of mastering the course, involves the formation of skills for independent work of students, increasing the level of organization and intensification of the educational process, activating the work of faculty and students to update and improve the content and methods of teaching, etc.

Keywords: organization, training, future teachers, blended learning, physical education

For citation: Dmitriyev S. G., Popov G. N. Features of the organization of training of future teachers by means of blended learning (on the example of the course “Physical Education”) [Osobennosti organizatsii obucheniya budushchikh pedagogov sredstvami smeshannogo obucheniya (na primere kursa «Fizicheskaya kul'tura»)]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 112–119. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-112-119>

Современный этап развития общества характеризуется процессами цифровой глобализации, происходящей не только в экономической, но и во всех остальных сферах жизни человека, которые сопрягаются с цифросетевой революцией, формирующей совершенно новую картину общества и миропорядка, в том числе образования [1]. В процессе информатизации и сетевизации российского общества идет становление современной национальной образовательной системы, составной частью которой является подготовка педагогических кадров [2].

Смена образовательной парадигмы, обоснование ведущих тенденций развития педагогического образования позволили ученым систематизировать концептуальные подходы к подготовке педагогических кадров. С нашей точки зрения, оптимальной для практической педагогической деятельности по модернизации процесса подготовки педагогических кадров стала работа Г. В. Никитиной [3], в которой была выявлена и обоснована совокупность методологических подходов к подготовке учительского корпуса в Российской Федерации. Автором систематизированы деятельностный, реф-

лексивно-деятельностный, личностно ориентированный (личностный, индивидуальный), гуманистический, культурологический, аксиологический, контекстный, средовой, акмеологический, контекстно-биографический методологические подходы по определенным группам [4]. Развитие ведущих идей и методологических оснований становления современного педагогического образования способствовали разработке «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» [5].

Авторами Концепции указываются актуальные, с их точки зрения, проблемы развития педагогического образования: дисбаланс качества и условий подготовки учителей, наличие различных точек зрения по вопросам оценки качества педагогического образования, наличие разрыва в темпах модернизации общего и педагогического образования, дефицит прогностических исследований в области содержания образования будущих учителей, недостаточная степень включенности работодателей в подготовку будущего педагогического корпуса и др. Содержание данной проблематики оценивается по-разному со стороны научно-педагогического сообщества. С нашей точки зрения, наиболее актуальным является высказывание А. Г. Бермуса [6], которое он сделал по поводу проекта модернизации педагогического образования в 2014–2017 гг. Автор утверждал, что: «...1) комплексные структурные изменения в области педагогического образования спроектированы и осуществляются в достаточной степени „узкофункционально“...; 2) к сожалению, практически полностью не представлено научное знание, связанное с теоретико-методологическим обоснованием феномена учителя в информационном обществе, его места и роли в системе образования; 3) соответственно, в достаточной степени игнорируются новейшие тенденции и процессы, связанные со становлением феномена „учитель“, соответственно, современное состояние системы российского образования оценивается как „принципиально удовлетворительное“, требующее лишь отдельных изменений в рамках существующих институтов и смыслов..., а не коренных преобразований».

В Концепции 2022 г. делается попытка обосновать концептуальные задачи развития педагогического образования, в том числе следующие: обеспечение единых подходов к подготовке будущих учителей, в том числе одаренной молодежи, в области воспитания подрастающего поколения; развитие и углубление подготовки по дополнительным педагогическим квалификациям с учетом запросов постоянно меняющейся системы общего и профессионального образования студентов, оценки качества подготовки будущих специалистов и др.

Как никогда актуальными стали вопросы внедрения современных методик организации образовательного процесса, в том числе дистанционных, смешанных и др. Их использование в профессиональном педагогическом образовании обеспечит повышение уровня субъектности будущего учителя, освоение обучающимися дополнительного объема научно-педагогического, методического знания, алгоритмов осуществления профессиональной деятельности, вариативных способов реализации совокупности будущих трудовых действий.

Развитие навыков самостоятельной деятельности при организации смешанного образовательного процесса будет способствовать становлению теоретической, практической готовности будущих педагогов, в том числе функциональной грамотности, повышению их мотивации к будущей профессиональной деятельности и др.

Можно констатировать, что в классических концепциях педагогического образования научное знание о технологиях формирования навыков самостоятельной деятельности будущих учителей в целом представлено.

В современных моделях организации образовательного процесса в педагогических вузах (включая смешанное обучение) проблематика развития навыков самостоятельной деятельности будущих учителей представлена фрагментарно, что обуславливает актуальность настоящей работы.

Методологическими ориентирами на различных этапах исследования являлись основные положения системного (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. П. Беспалько, Э. Г. Юдин и др.), компетентностного (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. Ф. Радионова, А. В. Хуторской и др.), рефлексивно-деятельностного подходов (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, Ю. В. Громыко, И. С. Ладенко, В. В. Рубцов, И. Н. Семёнов, Г. П. Щедровицкий и др.).

В настоящее время общепринятым является тезис о том, что в России формируется цифровая экономика и цифровое общество, что обуславливает процесс становления иных механизмов образования, в том числе подготовки кадров в «университетах будущего» [7]. Проведенный историко-педагогический анализ позволил систематизировать отдельные инновационные идеи в области организации образовательного процесса в современных педагогических вузах:

- направленности целеполагания на становление у будущих педагогов навыков решения практических профессиональных задач на основе использования современного научного знания, социального опыта [5, 6];
- обеспечение комплексности, модульности, вариативности, практикоориентированности содержания образовательных программ в связи с будущей педагогической деятельностью [8], гарантирующих становление готовности к решению познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных задач;
- технологичности реализации образовательных программ, обеспечивающих метапредметную, надпредметную интеграцию, способствующую формированию конкретных практических, в том числе средствами сетевого взаимодействия;
- психолого-педагогического сопровождения обучения средствами профессиональных тьюторов как обязательного условия реализации образовательных программ;
- оценки результативности реализации образовательных программ средствами диагностики уровня сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста, готовности к реализации конкретных трудовых алгоритмов.

Одной из технологий организации образовательного процесса в педагогическом вузе стало смешанное обучение. Его ведущие идеи были обоснованы в трудах западных ученых (Д. Пейнтер, П. Вилиатан, Р. ВоганФрази и др.). В России данная проблематика представлена в работах Ю. И. Капустина, М. Н. Моховой, В. А. Фандей и др. Наиболее популярные и эффективные модели смешанного обучения: перевернутый класс, ротация станций, гибкая модель, индивидуальный план, «смешай сам», модель A La Carte, обогащенная (расширенная) виртуальная модель и др.

Становлению технологии смешанного обучения способствовало обоснование ведущих идей дистанционного образования (А. А. Андреев [9], А. А. Ахayan [10], В. В. Вербицкий [11], Я. А. Ваграменко [12], Н. В. Демкин [13], А. Д. Иванченко [14], М. С. Медведева [15] и др.). Особое место в числе данных ученых заняла Е. С. Полат, которая сформулировала понятие дистанционного обучения, выявила его специфику, связанную с пространственным разделением обучаемого и обучающегося [16]. Ее идеи были дополнены А. В. Хуторским, который уточнил, что, кроме признака отдаленности, интерактивности и др., дистанционный образовательный процесс обязательно сопровождается не только созданием конкретного продукта, но и внутренними изменениями его субъектов [17]. Используя эти признаки, можно утверждать, что смешанное обучение можно характеризовать как взаимодействие обучающего и обучающихся средствами использования офлайн- и онлайн-инструментов; на технологию смешанного обучения распространяются и все признаки дистанционного обучения.

Поэтому важно, что использование смешанного обучения создает условия для плавного перехода к новой системе организации образовательного процесса, в которой преподаватель выполняет уже новые роли организатора обучения, конструктора совместной деятельности, специалиста по коммуникации, организации метакогнитивной рефлексии, технолога образовательного процесса,

обеспечивающего условия для развития навыков самостоятельной работы студентов и др. В смешанном обучении постепенно осуществляется и повышение субъектности студентов, формируется их позиция как разработчика, исследователя, аналитика образовательного процесса.

Соответственно, цель использования технологии смешанного обучения в преподавании курсов физической культуры связана с формированием «самости» участников образовательного процесса, использованием преимуществ онлайн- и офлайн-обучения, широким применением конкретных образовательных продуктов для становления навыков здорового образа жизни и др. [15]. Для нас смешанное обучение есть интегративная система организации образовательного процесса, отличающаяся гибкостью, модульностью, мобильностью. В процессе самостоятельной деятельности студент сам может планировать свой режим обучения и более рационально составить свой индивидуальный план для получения новых знаний, умений и навыков.

При этом используемые модели смешанного обучения значительно отличаются от традиционной лекционно-семинарской (в данном случае – практической) системы организации обучения, обучения с веб-поддержкой. Их использование обуславливает потребность проектирования и реализации специальных компонентов образовательной среды вуза, направленной на обеспечение процессов развертывания учебно-познавательной, научно-исследовательской, проектной деятельности студентов.

Рассмотрим особенности организации образовательного процесса в педагогическом вузе при использовании смешанной модели организации образовательного процесса по физической культуре и элективным курсам.

Возможность проведения учебных занятий и элективных курсов по физической культуре в режиме офлайн и онлайн, используя дистанционные порталы вуза (ЭИОС, moodle, BigBlueButton), в том числе организации видеозанятий, онлайн-лекций, аудиолекций, видеоконференций. Задания предполагают самостоятельную работу студентов при консультационной поддержке преподавателей и оценке ими работ.

Создание и размещение тематических онлайн-курсов на образовательных платформах вуза для индивидуальной работы студентов. Если у студента возникают сложности в изучении материала в режиме офлайн, он всегда может обратиться к онлайн-курсам, где получит необходимую информацию по своей проблеме; разработанные ведущими специалистами мирового академического сообщества продукты позволяют осуществлять результативное обучение. Также студенты могут посещать и дополнительные занятия по физической культуре и соответствующим элективным курсам, участвовать в соревнованиях в вузе, помогать в судействе при проведении соревнований, принимать участие в волонтерстве, выступать на конференциях и писать научные статьи. При использовании резервных каналов и средств для обеспечения непрерывной коммуникации и поддержания стабильности учебного процесса в вузе между студентами и преподавателем задействуют: социальные сети (ВКонтакте, Одноклассники, FaceBook), мессенджеры (Viber, Telegram, WhatsApp, Discord, HangoutsGoogle, Яндекс.Мессенджер, Signal, ICQ), электронную почту, средства для проведения видеоконференций (Zoom, Skype, MindMeeting, MyOwnConference, TrueConf, Slack, GoToMeeting) и вебинаров (Webinar.ru, CiscoWebexMeetings).

Модульность, алгоритмичность содержания педагогического образования, технологий его реализации как основы для использования в процессе проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов, в том числе в режимах офлайн и онлайн.

Гибкий характер квазисамостоятельной деятельности студентов средствами зонирования этапов смешанного обучения, дифференциации содержания курсов.

Использование технологии смешанного обучения в профессиональном педагогическом образовании обеспечит повышение уровня субъектности будущего учителя, освоение обучающимися дополнительного объема научно-педагогического, методического знания, алгоритмов осуществления

профессиональной деятельности, вариативных способов реализации совокупности будущих трудовых действий. Развитие навыков самостоятельной деятельности при организации смешанного образовательного процесса будет способствовать становлению теоретической, практической готовности будущих педагогов, в том числе функциональной грамотности, развитию их мотивации к будущей профессиональной деятельности и др.

Список источников

1. Лапшин А. О. Глобализация и цифровое сообщество: заметки на полях // Власть. 2019. № 1. С. 63–68.
2. Фадеев А. С., Змеев О. А., Газизов Т. Т. Модель университета 4.0 // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2020. Вып. 2 (30). С. 172–178.
3. Никитина Г. В. Характеристика современных подходов к подготовке педагогических кадров в России // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2012. № 2. С. 136–142.
4. Акмеология и социальная психология на рубеже XXI века / под общ. ред. А. А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2010. 277 с.
5. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» 5 июля 2022. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения 12.03.2023 г.).
6. Бермус А. Г. Концептуальные проблемы современного этапа модернизации педагогического образования в России // Непрерывное образование: XXI век. 2015. Вып. 2 (summer 2015). С. 1–12.
7. Колосов Е. А. Современное состояние профессионального образования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2020. Вып. 6 (34). С. 91–97.
8. Алтыникова Н. В., Барматина И. В. Концептуальные идеи модернизации педагогического образования // Вестник пед. инноваций. 2015. № 3 (39). С. 12–28.
9. Андреев А. А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» // Дистанционное образование. 1997. № 4. С. 16–19.
10. Ахаян А. А. Теория и практика становления дистанционного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. 439 с.
11. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 204 с.
12. Ваграменко Я. А., Каракозов С. Д. Развитие образовательных телекоммуникаций в России // Социально-экономические проблемы образования в Западно-Сибирском регионе России: Международная конференция по программе ЮНЕСКО. Барнаул, 1995. С. 3–10.
13. Демкин В. П., Можаяева Г. В. Организация учебного процесса на основе технологий дистанционного обучения: учебно-метод. пособие. Томск: Из-во ТГУ, 2003. 123 с.
14. Иванченко Д. А. Системный анализ дистанционного обучения. М.: Союз, 2005. 192 с.
15. Медведева М. С. Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2015. 30 с.
16. Полат Е. С., Моисеева М. В., Петров А. Е. Педагогические технологии дистанционного обучения / под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2006. 392 с.
17. Мохова М. Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 22 с.

References

1. Lapshin A. O. Globalizatsiya i tsifrovoye soobshchestvo: zametki na polyakh [Globalization and the digital community: marginal notes]. *Vlast*, 2019, no. 1, pp. 63–68 (in Russian).
2. Fadeyev A. S., Zmeyev O. A., Gazizov T. T. Model' universiteta 4.0. [University Model 4.0]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, vol. 2 (30), pp. 172–178 (in Russian).
3. Nikitina G.V. Kharakteristika sovremennykh podkhodov k podgotovke pedagogicheskikh kadrov v Rossii [Characteristics of modern approaches to the training of teaching staff in Russia]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt*, 2012, no. 2, pp. 136–142 (in Russian).
4. *Akmeologiya i sotsial'naya psikhologiya na rubezhe XXI veka* [Acmeology and social psychology at the turn of the XXI century]. Ed. A. A. Derkach. Moscow, RAGS Publ., 2010. 277 p. (in Russian).

5. *Rasporyazheniye Pravitel'stva RF ot 24 iyunya 2022 g. № 1688-r «O Kontseptsii podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 g.»* [Decree of the Government of the Russian Federation of June 24, 2022 No. 1688-r "On the Concept of training teaching staff for the education system for the period up to 2030" July 5, 2022]. 5 iyulya 2022 (in Russian). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447> (accessed 12 March 2023).
6. Bermus A. G. Kontseptual'nyye problemy sovremennogo etapa modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii [Conceptual problems of the modern stage of modernization of pedagogical education in Russia]. *Neprieryvnoye obrazovaniye: XXI VEK – Lifelong Education: The 21st Century*, 2015, no. 2, pp. 1–12 (in Russian).
7. Kolosov Ye. A. Sovremennoye sostoyaniye professional'nogo obrazovaniya [The current state of vocational education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, vol. 6 (34), pp. 91–97 (in Russian).
8. Altynikova N. V., Barmatina I. V. Kontseptual'nyye idei modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Conceptual ideas for the modernization of pedagogical education]. *Vestnik pedagogicheskikh innovatsiy – Journal of Pedagogical Innovations*, 2015, no. 3 (39), pp. 12–28 (in Russian).
9. Andreyev A. A. K voprosu ob opredelenii ponyatiya «distsionnoye obucheniye» [To the question of the definition of the concept of "distance learning"]. *Distsionnoye obrazovaniye*, 1997, no. 4, pp. 16–19 (in Russian).
10. Akhayan A. A. *Teoriya i praktika stanovleniya distsionnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Theory and practice of formation of distance pedagogical education]. Saint Petersburg, 2001. 439 p. (in Russian).
11. Verbitskiy A. A. *Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod* [Active learning in higher education: a contextual approach]. Moscow, Vysshaya shkola, 1991. 204 p. (in Russian).
12. Vagramenko Ya. A., Karakozov S. D. Razvitiye obrazovatel'nykh telekommunikatsiy v Rossii [Development of educational telecommunications in Russia]. *Mezhdunarodnaya konferentsiya po programme YUNESKO: Sotsial'no-ekonomicheskiye problemy obrazovaniya v Zapadno-Sibirskom regione Rossii* [Socio-economic problems of education in the West Siberian region of Russia: International conference on the UNESCO program]. Barnaul, 1995. Pp. 3–10 (in Russian).
13. Demkin V. P., Mozhayeva G. V. *Organizatsiya uchebnogo protsessa na osnove tekhnologiy distsionnogo obucheniya: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Organization of the educational process based on distance learning technologies: teaching aid]. Tomsk, 2003. 123 p. (in Russian).
14. Ivanchenko D. A. *Sistemnyy analiz distsionnogo obucheniya* [System analysis of distance learning]. Moscow, Soyuz Publ., 2005. 192 p. (in Russian).
15. Medvedeva M. S. *Formirovaniye gotovnosti budushchikh uchiteley k rabote v usloviyakh smeshannogo obucheniya avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of the readiness of future teachers to work in conditions of blended learning. Dis. ... cand. ped. sci.]. Nizhniy Novgorod, 2015. 30 p. (in Russian).
16. Polat E. S., Moiseyeva M. V., Petrov A. Ye. *Pedagogicheskiye tekhnologii distsionnogo obucheniya* [Pedagogical technologies of distance learning]. Ed. Ye. S. Polat. Moscow, Akademiya Publ., 2006. 392 p. (in Russian).
17. Mokhova M. N. *Aktivnyye metody v smeshannom obuchenii v sisteme dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Active Methods in Blended Learning in the System of Additional Pedagogical Education. Abstract of thesis ... cand. ped. sci.]. Moscow, 2005. 22 p. (in Russian).

Информация об авторах

Дмитриев С. Г., аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: seregaaad19@mail.ru

Попов Г. Н., кандидат педагогических наук, доцент, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: profcom@tspu.edu.ru

Information about the authors

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

E-mail: seregaaad19@mail.ru

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

E-mail: profcom@tspu.edu.ru

Статья поступила в редакцию 12.05.2023; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 12.05.2023; accepted for publication 03.07.2023

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-120-130>

Ресурсность и особенности структурно-уровневой организации профессионального педагогического мышления

Ирина Владимировна Серафимович

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия,
iserafimovich@yandex.ru

Аннотация

Актуальность работы обусловлена тем, что рассмотрение профессионального мышления как ресурса требует расширения представлений о нем как о метасистеме, включающей в себя когнитивный, метакогнитивный, личностный и ресурсно-поведенческий компоненты. Представлены данные исследования профессионального мышления педагогов дошкольных образовательных организаций ($n = 70$) с опорой на метасистемный подход. Определены особенности структурно-уровневой организации профессионального мышления педагогов на системном уровне. Выделены сходства и отличия в профессиональном мышлении в зависимости от территориальной расположенности дошкольных образовательных организаций. Установлено, что существует частичная связь между компонентами-субсистемами профессионального педагогического мышления. Предложено новое для психолого-педагогической науки понимание ресурсности профессионального мышления. Полученные результаты могут быть использованы в области дошкольного образования в направлении достижения показателей качества образовательной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное педагогическое мышление, когнитивные, метакогнитивные и личностные особенности, педагоги дошкольных образовательных организаций, ресурсность мышления, структурно-уровневая организация мышления, метасистемный подход

Благодарности: автор благодарит В. Д. Шадрикова и М. М. Кашапова за дискуссионное обсуждение результатов исследования.

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

Для цитирования: Серафимович И. В. Ресурсность и особенности структурно-уровневой организации профессионального педагогического мышления // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 120–130. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-120-130>

PSYCHOLOGY

Original article

Potential and peculiarities of structural-level organization of professional pedagogical thinking

Irina V. Serafimovich

P. G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, iserafimovich@yandex.ru

Abstract

The currency of the survey is occasioned by the fact that consideration of the professional thinking as a resource, demands widening of apprehension of it as a metasystem, which includes cognitive, metacognitive, personal and resourceful and behavioral components. The data of the research of professional thinking of preschool teachers ($n = 70$), supported by a metasystem approach, has been presented in the article. The peculiarities of structural-level organization of pedagogical professional thinking on a systemic level have been defined: it has been concluded that teachers, who work with preschool children, represent all the levels of professional thinking, simultaneously they more often make situational decisions with suprasituational direction (in 1/3 of cases) and exactly this level has been characterized as more organized structurally compared to others. The similarities and differences of professional thinking depending on specialization and location of a preschool educational establishment have been evolved (partially in the qualities of suprasituational thinking and metacognitive characteristics). It has been established that there is a partial connection between components-subsystems of professional pedagogical thinking: the suprasituational level of thinking is related to self-actualization, self-management and self-interest involve behavioral flexibility and creative solutions of problem situations, self-confidence is positively combined with metacognitive characteristics and comprehensiveness of analysis of a problem situation. The conception of potential of professional thinking, new for psychological and pedagogical science, has been suggested. The results obtained can be used in preschool education towards achieving performance indicators of educational activities.

Keywords: *professional pedagogical thinking, cognitive, metacognitive and personal peculiarities, preschool teachers, potential of thinking, structural-level organization of thinking, metasystem approach*

Acknowledgments: The author is grateful to V. D. Shadrikova and M. M. Kashapov for discussions of the findings of the research.

Funding: The research was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation No. 22-28-00602, <https://rscf.ru/project/22-28-00602>.

For citation: Serafimovich I. V. Potential and peculiarities of structural-level organization of professional pedagogical thinking [Resursnost i osobennosti strukturno-urovnevoy organizacii professionalnogo pedagogicheskogo myshleniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 120–130. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-120-130>

Развитие дошкольного образования является одним из приоритетов государственной образовательной политики. В связи с новыми задачами возрастает внимание к личности педагога – ключевой фигуре дошкольного образовательного пространства, операционально и функционально выполняющей в ходе практической деятельности основные задачи системы дошкольного образования. В качестве одной из важных психологических составляющих, способствующих эффективному решению вышеуказанных задач, может рассматриваться профессиональное педагогическое мышление. При этом акценты на понимание сущности педагогического мышления могут быть разные.

Во-первых, имеются исследования, обозначающие прежде всего процессуальные характеристики профессионального мышления как разноуровневого процесса [1–4]. Во-вторых, рассматривается профессиональное мышление как деятельность «рефлексии и проектирования» [5, с. 108], творческой трансформации [6] «смыслов и ценностей» [7, с. 65], управления деятельностью «других» [8]. В-третьих, изучается профессиональное мышление в интеграции процессуальных и деятельностных характеристик как способность к использованию педагогических идей [9], применению на практике средств и способов решения педагогических задач» [10], как навыки проектирования и познания, детерминирующие движение к «акме» [11], способности, позволяющие успешно внедрять в практику функции педагога [12], при отсутствии догматизма и формализма наличие прогностичности и гибкости [13]. Необходимо подчеркнуть, что профессиональное педагогическое мышление подразумевает еще развитие и преобразование себя и других [1–3, 5, 6, 9–12], а также ключевые виды направленности: на акме – движение [4, 11], на аксио – устремления [7] на творческую самореализацию в процессе решения проблемных ситуаций [1, 9]. Нельзя не обратить внимания на то, что в современном понимании профессионального мышления как процесса неразрывно с когнитивными составляющими присутствуют и метакогнитивные, которые способны регулировать протекание когнитивных процессов [14], детерминировать иную структурно-уровневую и функциональную организацию психики [8, 15], повышать эффективность решения учебных и профессиональных проблемных ситуаций [4, 16]. Теоретический анализ позволяет заметить, что отличительной чертой имеющихся исследовательских позиций является рассмотрение не всегда в единстве и взаимосвязи, с одной стороны, когнитивных, метакогнитивных и личностных составляющих мышления, с другой стороны – как процесса и деятельности, с третьей – как системы, имеющей уровневую организацию. Мы считаем, что подходом, позволяющим устранить имеющиеся недостатки, может стать современный и в то же время верифицированный метасистемный подход А. В. Карпова [8]. Как было показано ранее, наиболее релевантным является рассмотрение профессионального мышления на метасистемном, системном, компонентно-субсистемном, компонентно-элементном уровнях [17]. При этом системный уровень рассматривается с позиции системы надситуативности мышления М. М. Кашапова, который считает, что выход за пределы непосредственной ситуации дает новые возможности субъекту педагогической деятельности. В качестве компонентов-субсистем выделяется когнитивная, метакогнитивная, личностная и ресурсно-поведенческая, при этом ресурсная подсистема, как мы полагаем, представляет собой не отдельную субстанцию, а системное взаимодействие отдельных субсистем для достижения результата деятельности, и именно направленность на результативность деятельности (ситуативную или надситуативную) становится интегрирующим фактором для появления такой новой характеристики и субсистемы мышления, как ресурсность. Вместе с тем имеется ряд вопросов, на которые необходимо ответить для приближения к целостному пониманию сущности ресурсности профессионального мышления и ее ключевых функций в социоэкономической группе профессий, а именно: какова взаимосвязь между компонентами субсистемами профессионального мышления? каково реальное соотношение ситуативности-надситуативности мышления у педагогов дошкольного образования? на каком уровне организации структуры профессионального мышления она более устойчивая и вариативная? Решению части из вышеуказанных вопросов и посвящена настоящая публикация.

Целью исследования стало изучение ресурсности профессионального педагогического мышления педагогов дошкольных образовательных организаций. Общая гипотеза исследования подразумевает значимую, закономерную и в то же время парциальную взаимосвязь между когнитивными, метакогнитивными и личностными особенностями как компонентами-субсистемами профессионального мышления, что составляет основу для ресурсности мышления. Выборка: 70 педагогов дошкольных образовательных организаций Ярославской области, возраст от 22 лет до 71 года, стаж педагогической деятельности от 5 до 30 лет.

Методы исследования:

1. Методика ретроспективного описания и прогностического самоанализа испытуемым педагогической проблемной ситуации (М. М. Кашапов, И. В. Серафимович) с использованием метода экспертной оценки по качествам ситуативности-надситуативности мышления.

2. Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М. М. Кашапов, Ю. В. Пошехонова).

3. Шкала самооценки метакогнитивного поведения (Ла Коста, адаптация А. В. Карпова), позволяющая оценить уровень сформированности метакогнитивных стратегий в профессиональной деятельности.

4. Опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев).

5. Методика уровня выраженности и направленности рефлексии (М. Грант, адаптация А. В. Карпова).

Детальное рассмотрение когнитивного компонента-субсистемы профессионального мышления показывает, что в целом, у 6 % педагогов исследуемых дошкольных образовательных организаций преобладают надситуативные решения, 45 % принимают чаще надситуативные решения, чем ситуативные решения, 36 % педагогов предпочитают чаще ситуативные, чем надситуативные решения, у 13 % преобладают ситуативные решения в профессиональной деятельности (табл. 1, достоверные различия $p = 0,001$ между уровнями профессионального мышления). На основании полученных матриц интеркорреляций было установлено, что уровень принятия «чаще ситуативных, чем надситуативных решений» обладает большей степенью организованности (ИОС = 42). Структурообразующие факторы на каждом уровне мышления отличаются (табл. 1), структуры гетерогенны ($p = 0,05$).

Обозначим, что с точки зрения М. М. Кашапова [4, 16] и представителей его научной школы переход на более высокий уровень мышления сопровождается постепенным увеличением вариативности действий, наличием личной системы убеждений, преобладанием духовных над материальными ценностями, большей степенью свободы и ответственности, высоким уровнем креативности, прогнозирования, рефлексии. Наши данные показывают, что доминирует второй (из четырех возможных) уровень профессионального мышления. Иными словами, осознанная необходимость принятия решений «здесь и сейчас» ориентирует на поиск проблемности первоначально внутри внешненевидимой ситуации, ее субъектов, а соответственно, и способы решения направлены на изменение ситуации, поведения партнеров в ней. И только через некоторое время возможен отсроченный анализ, ориентированный на изменение себя и личностных качеств, позволяющих оптимизировать профессиональную деятельность.

Таблица 1

Уровни профессионального педагогического мышления (в %), индексы структурной организации уровней мышления (в условных единицах), структурообразующие качества

Характеристика уровня профессионального мышления	Тип ДОО			Ито-го	Индексы структурной организации			Структурообразующие факторы
	ДОО-ГИ	ДОО-СО	ДОО-ГО		ИКС	ИДС	ИОС	
Преобладают ситуативные решения	22 %	5 %	11 %	13 %	2	8	10	Отсутствуют
Чаще ситуативные, чем надситуативные решения	39 %	28 %	41 %	36 %	40	2	42	Уровень творческого принятия решений и правильность решения, адекватность, глубина и полнота анализа, достаточность анализа

Характеристика уровня профессионального мышления	Тип ДОО			Итого	Индексы структурной организации			Структурообразующие факторы
	ДОО-ГИ	ДОО-СО	ДОО-ГО		ИКС	ИДС	ИОС	
Чаще надситуативные, чем ситуативные решения	35 %	67 %	33 %	45 %	10	14	24	Уровень творческого принятия решений, достаточность анализа, глубина и полнота анализа
Преобладают надситуативные решения	4 %	0 %	15 %	6 %	18	0	18	Правильность решения, достаточность анализа, уровень творческого принятия решений

Примечание: ДОО-ГИ – городской детский сад, реализующий инклюзивные подходы в образовательной деятельности (№ 11), ДОО-СО – сельский детский сад общеразвивающей направленности (№ 8), ДОО-ГО – городской детский сад общеразвивающей направленности (№ 23). Индексы структурной организации системы: ИКС – когерентности структур, ИДС – индекс дивергентности, ИОС – индекс общей организованности.

С одной стороны, считается, что современные психологические особенности будущих педагогов не всегда позволяют выделять смысловые позиции, связанные с самостоятельным поиском путей совершенствования педагогической деятельности в целом [7]. С другой стороны, полученные факты могут объясняться воздействием специфики профессиональной деятельности на мышление. На уровне дошкольного образования велика роль педагога в передаче социальных знаний и умений, навыков совместной деятельности [18], и требуется операционализация действий, решение в большей степени тактических, чем стратегических задач, при этом «...в качестве операционных механизмов мышления выступают познавательные способности», которые в мышлении интегрируются и взаимодействуют [19, с. 228]. Иными словами, через понимание операциональных механизмов мышления можно приблизиться к функциональным и предположить, что в преобладании одного из уровней ситуативности мышления может проявляться одна из функций ресурсности профессионального мышления – адаптационная интер-субъектная, которая может реализоваться как в подфункции компенсации, так и в подфункции асимметрирования. Интер-субъектные ресурсы «рождаются» в процессе взаимодействия с другими субъектами, и у педагогов дошкольного образования они предполагают, с одной стороны, учет возможностей детской психики, а профессиональное мышление обеспечивает решение возникающих проблемных ситуаций с детьми так, чтобы была возможность обучения поиску решения и самих детей, т. е. мышление как бы становится ассиметричным по отношению к другим участникам образовательных отношений. Компенсаторная подфункция выражается в том, что соотношение между ситуативностью и надситуативностью решений как полюсами континуума выравнивается за счет промежуточных вариантов-уровней мышления – «чаще ситуативных, чем надситуативных» и «чаще надситуативных, чем ситуативных», которые в зависимости от реальной ситуации позволяют в большей или меньшей степени учитывать необходимость преобразования педагогом себя или устранения причин возникновения проблемной ситуации. Для обозначения функций ресурсности мышления здесь и в дальнейшем в качестве оснований мы будем использовать, во-первых, структурно-уровневую организацию мышления, во-вторых, направленность ресурсообеспечения В. А. Толочека [20]: интра-, интер- и экстра-ресурсах. Анализ когнитивного компонента-субсистемы показал, что обнаружены отдельные различия по критериям ситуативности-надситуативности, а именно: полнота анализа ситуации ($U = 127$, $Z = -2,19$, $p = 0,02841505$) и обоснованность ($U = 118,5$, $Z = -2,37$, $p = 0,02$), которые выше у педагогов в сельской дошкольной образовательной организации (табл. 2).

Таблица 2

Представленность качеств надситуативности мышления у педагогов различных дошкольных образовательных организаций, описательные статистики, различия

	Тип ДОО	Адекватность анализа	Глубина анализа	Полнота анализа	Оперативность анализа	Достаточность анализа	Оригинальность решения	Обоснованность решения	Уровень профессионального мышления
М (х)	ДОО-СО	0,81	0,53	0,38	0,64	0,29	0,26	0,71	3,61
	ДОО-ГИ	0,78	0,39	0,20	0,62	0,32	0,21	0,47	2,98
	ДОО-ГО	0,82	0,41	0,23	0,74	0,41	0,27	0,59	3,47
ДОО-СО и ДОО-ГИ	U	186,50	153,50	127,00	198,00	196,50	192,50	118,50	154,00
	Z	-0,56	-1,43	-2,19	-0,23	0,27	-0,40	-2,37	-1,38
	p	0,57	0,15	0,03	0,82	0,78	0,69	0,02	0,17
ДОО-ГИ и ДОО-ГО	U	0,78	0,39	0,20	0,62	0,32	0,21	0,47	2,98
	Z	0,82	0,41	0,23	0,74	0,41	0,27	0,59	3,47
	p	275,00	291,00	285,00	250,00	271,50	279,00	235,00	252,00
ДОО-СО и ДОО-ГО	U	0,81	0,53	0,38	0,64	0,29	0,26	0,71	3,61
	Z	0,82	0,41	0,23	0,74	0,41	0,27	0,59	3,47
	p	232,00	173,00	168,00	203,00	202,50	237,50	184,50	225,00

Примечание: М(х) – среднее арифметическое значение, U-критерий Манна – Уитни, Z – пересчет U на стандартное нормальное распределение при объеме выборки больше 20.

Вполне вероятно, что преобладание некоторых качеств надситуативности у педагогов сельской дошкольной организации связано со средой дошкольного образования и социально-психологическими особенностями в сельской местности [21], а также условиями социальной среды в целом, которые имеют разную значимость как ресурсы для разных социальных групп [20]. Иными словами, особенности мезосреды могут обуславливать регулятивно-интерактивную (экстра-субъектную) функцию, при этом несомненно, что высказанная гипотеза требует дальнейшей верификации.

Анализ метакогнитивного компонента-субсистемы профессионального мышления дает возможность отметить следующее. Выявлено, что 53 % педагогов высоко оценивают навыки управления собственными когнитивными процессами, а 15 % – как низкий. Обнаружены отличия в метакогнитивной характеристике «концентрация», которая выше при преобладании надситуативного уровня мышления в отличие от ситуативного с надситуативной направленностью ($U = 143,5$, $Z = -2,03$, $p = 0,04248300$) и имеет положительные связи с качествами надситуативного мышления и общей надситуативностью решений ($r = 0,31$, $p \leq 0,05$). Вероятно, дифференциация информации, способность выделить приоритеты в решении проблемной ситуации и абстрагироваться от не столь важного и значимого способствуют выбору надситуативного решения за счет так называемого навыка противодействия влиянию «когнитивного шума» [22]. Здесь можно говорить о регулятивной (интра-субъектной) функции ресурсности мышления. Самооценка метакогнитивного поведения положительно связана с большинством составляющих когнитивного компонента-подсистемы: с саморефлексией ($r = 0,30$; $p \leq 0,05$), социорефлексией ($r = 0,41$; $p \leq 0,01$), метакогнитивными знаниями ($r = 0,32$; $p \leq 0,05$), метакогнитивной активностью ($r = 0,54$; $p \leq 0,001$) и частично с когнитивной субсистемой – полнотой анализа ($r = 0,26$; $p \leq 0,05$) и личностной субсистемой – с самообвинением ($r = 0,34$; $p \leq 0,05$). Здесь мы отчасти можем говорить о подтверждении принципа интегративности,

предполагающего, что взаимосвязи элементов системы друг с другом сильнее, нежели с элементами внешних систем. Саморефлексия связана с социорефлексией положительно ($r = 0,32$; $p \leq 0,05$), т. е. анализируя «себя», педагог неизбежно проводит параллель с тем, «как меня видят дети, родители, коллеги». J. Selwyn, A. Grant [23] говорят, что и само- и социорефлексия выступают разнонаправленными процессами и связаны отрицательно. Вместе с тем мы считаем, что полученные закономерности не исключают, а дополняют контексты в исследовании само- и социорефлексии. Характер связи, возможно, обусловлен общим и частным социальными контекстами – педагогической деятельностью и ростом саморефлексивности в обществе [24], т. е. факторами макро- и мезосреды. При этом, помимо разнонаправленности само- и социорефлексии, имеется и однонаправленность. Сходные особенности само- и социорефлексии проявляются в отсутствии связей с качествами профессионального мышления и наличии положительных связей с самооценкой метакогнитивного поведения. Разнонаправленность проявилась в том, что саморефлексия положительно связана с творческим характером решения проблемных ситуаций, отношением других, самообвинением ($r = 0,32$; $p \leq 0,05$) и отрицательно – с аутосимпатией ($r = 0,32$; $p \leq 0,05$), а социорефлексия положительно связана с метапознанием ($r = 0,30$; $p \leq 0,05$), метакогнитивной активностью ($r = 0,35$; $p \leq 0,01$) и с метакогнитивными навыками ($r = 0,36$; $p \leq 0,01$). Допустимо, что проблемные ситуации являются стимулом для проявлений «невозможного Я», которое связано положительно с нейротизмом, негативизмом, самообвинением [25, с. 235], при этом рефлексия в условиях диалогического решения задач с партнером «приобретает специфическую форму и уже не является самостоятельной деятельностью, а направлена на специфические нужды» [26, с. 82]. Иными словами, полученные закономерности позволяют рассуждать о синергетически-реверсивной интер-субъектной функции ресурсности мышления.

Анализ личностного компонента-субсистемы профессионального мышления показал, что самоотношение (представление личности о смысле собственного «Я», переживании собственной ценности) не отличается на разных уровнях ситуативного и надситуативного мышления и у педагогов различных образовательных организаций. Вместе с тем интегральный показатель самоотношения положительно связан с качествами надситуативного мышления – глубиной ($r = 0,30$; $p \leq 0,05$) и полнотой анализа ($r = 0,34$; $p \leq 0,01$), а также характеристиками метапознания: метакогнитивными знаниями и метакогнитивной активностью ($r = 0,35$; $p \leq 0,01$). Иными словами, понимание себя и определение личностных смыслов жизнедеятельности сопряжено с общей внутренней направленностью метакогнитивных процессов на познание и применением знаний об особенностях своего мышления, что в свою очередь создает предпосылки для более глубокого и полного анализа себя в проблемной ситуации и изменения своего поведения непосредственно в процессе разрешения возникающих трудностей, тем самым «постоянное добывание, вычерпывание новой и увеличивающейся информации, которая дает основу для творчества» [26, с. 19], позволяет обозначить аккумулятивно-развивающую интра-субъектную функции профессионального мышления.

Подводя итоги выполненной работы, стоит акцентировать внимание на ряде аспектов. Установлены общие особенности профессионального мышления педагогов дошкольных образовательных организаций: у педагогов дошкольных образовательных организаций преобладающим является уровень, при котором принимают чаще ситуативные, чем надситуативные решения. Выявлено, что более половины педагогов дошкольных образовательных организаций высоко оценивают навыки управления собственными когнитивными процессами, способности справляться с различными ситуациями. Выделены специфические особенности профессионального мышления педагогов различных дошкольных образовательных организаций. В частности, воспитатели, работающие в сельской местности, имеют отличия в когнитивном и метакогнитивном компонентах мышления по сравнению с педагогами городских организаций.

Выявлены парциальные связи между когнитивной, метакогнитивной и личностной компонентами-субсистемами профессионального мышления, что составляет основу для ресурсности мышления и обозначения таких ее функций, как адаптационная интер-субъектная (с подфункциями компенсации и асимметрирования) и регулятивная (интра-субъектная) на системном уровне организации мышления, синергетически-реверсивная интер-субъектная и аккумулятивно-развивающая интра-субъектная функции профессионального мышления на компонентно-субсистемном уровне, регулятивно-интерактивная (экстра-субъектная) на компонентно-элементном уровне.

Полученные закономерности могут стать основой для организации комплексного психолого-педагогического сопровождения педагогов дошкольных образовательных организаций в направлении развития профессионального мышления. Стоит отметить, что за рамками данной публикации остались многие моменты, которые были обозначены, но детально не рассмотрены. В частности, не все возможные уровни профессионального мышления (метасистемный системный компонентно-субсистемный, компонентно-элементный) были описаны и обсуждены в равной мере, что не дает возможности целостного представления и, несомненно, требует дальнейших научных разработок в этой области.

Список источников

1. Осипова Е. К. Структура педагогического мышления учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 144–146.
2. Гильманов С. А. Профессиональная специфика понятийного мышления // Образование и наука. 2017. № 19 (9). С. 32–51.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.
4. 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.
5. Вилькеев Д. В. Формирование педагогического мышления у студентов: учеб. пособие. Казань, 1992. 108 с.
6. Гильмашина С. И., Вилькеев Д. В. Профессиональное мышление учителя: научно-педагогический аспект // Психологическая наука и образование. 2004. Т. 9, № 2. С. 67–75. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2004_n2/Gilmashina (дата обращения 20.12.2022).
7. Орлов А. А. Ценности и смыслы современного отечественного педагогического образования // Вестник Московского ун-та. Серия 20: Педагогическое образование. 2020. № 1. С. 3–20.
8. Карпов А. В., Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции информационной деятельности. Ярославль: Филигрань, 2022. 816 с.
9. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М.: Педагогика, 1971. 112 с.
10. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие педагога: современное осмысление и инновационная практика // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19, № 2. С. 9–19.
11. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.
12. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. М.: Академия, 2009. 378 с.
13. Гогоблин Ф. Н. Психология: учеб. пособие для учащихся пед. училищ / под ред. Н. Ф. Добрынина. М.: Просвещение, 1973. 240 с.
14. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2019. 272 с.
15. Карпов А. В. Метакогнитивная специфика образовательных ситуаций в педагогической деятельности // Мир психологии. 2020. Т. 103, № 3. С. 12–23.
16. Серафимович И. В., Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В., Базанова Г. Ю. Социально-психологические аспекты профессионального обучения в сфере здравоохранения: специфика метакогнитивных процессов // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2021. Т. 29, № 6. С. 1607–1612.

17. Серафимович И. В. Прогнозирование как предиктор ресурсности профессионального мышления педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 4. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47238562> (дата обращения: 20.12.2022).
18. Шмидт А. Ф. Представления педагогов ДОО об условиях создания эффективной совместной деятельности дошкольников при выполнении продуктивных задач // Психолого-педагогические исследования. 2015. Т. 7, № 1. С. 89–96. doi: 10.17759/psyedu.2015070109. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23251597> (дата обращения: 20.12.2022).
19. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 1996. 320 с.
20. Толочек В. А. Феномен «ресурсы»: топос и хронос в актуализации условий внешней среды как ресурсов // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, № 3. С. 250–260.
21. Психолого-педагогические проблемы современного социума / под ред. Е. А. Левановой и А. В. Мудрика. М.: МПГУ, 2018. 298 с.
22. Kahneman D., Sunstein C., Sibony O. Noise: A Flaw in Human Judgment London: William Collins, 2021. 454 s.
23. Selwyn J., Grant A. Self-regulation and solution-focused thinking mediate the relationship between self-insight and subjective well-being within a goal-focused context: An exploratory study // Cogent Psychology. 2019. № 6:1. P. 1–15. doi: 10.1080/23311908.2019.1695413
24. Гусельцева М. С. Предпосылки антропологического поворота в образовании // Образовательная политика. 2022. № 1 (89). С. 25–41.
25. Знаков В. В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания. 3-е изд., испр. и доп. М.: Институт психологии РАН, 2022. 365 с.
26. Брушлинский А. В., Поликарпов В. А. Мышление и общение. 2-е изд., дораб. Самара: Самар. Дом печати, 1999. 128 с.

References

1. Osipova E. K. Struktura pedagogicheskogo myshleniya uchitelya [The structure of teacher's pedagogical thinking]. *Voprosy psikhologii – Voprosy psikhologii*, 1987, no. 5, pp. 144–146 (in Russian).
2. Gil'manov S. A. Professional'naya spetsifika ponyatiinogo myshleniya [Professional specificity of conceptual thinking]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2017, no. 19(9), pp. 32–51 (in Russian).
3. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, Znaniye Publ., 1996. 312 p. (in Russian).
4. 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).
5. Vil'keyev D. V. *Formirovaniye pedagogicheskogo myshleniya u studentov: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Formation of pedagogical thinking among students: educational guide]. Kazan, 1992. 108 p. (in Russian).
6. Gil'mashina S. I., Vil'keev D. V. Professional'noye myshleniye uchitelya: nauchno-pedagogicheskiy aspekt [Professional thinking of a teacher: scientific and pedagogical aspect]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2004, vol. 9, no. 2, pp. 67–75 (in Russian). URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2004_n2/Gilmanshina (accessed 20 December 2022).
7. Orlov A. A. Tsennosti i smysly sovremennogo otechestvennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Values and meanings of modern domestic pedagogical education]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovaniye*, 2020, no. 1, pp. 3–20 (in Russian).
8. Karpov A. V., Karpov A. A. *Struktura metakognitivnoy regulyatsii informatsionnoy deyatel'nosti* [The structure of metacognitive regulation of information activity]. Yaroslavl, Filigran' Publ, 2022. 816 p. (in Russian).
9. Kulyutkin Yu. N., Suhobskaya G. S. *Individual'nye razlichiya v myslitel'noy deyatel'nosti vzroslykh uchashchikhsya* [Individual differences in the mental activity of adult students]. Moscow, Pedagogika Publ., 1971. 112 p. (in Russian).

10. Mitina L. M. Lichnostno-professional'noye razvitiye pedagoga: sovremennoye osmysleniye i innovatsionnaya praktika [Personal and professional development of a teacher: modern understanding and innovative practice]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya – Bulletin of practical psychology of education*, 2022, vol. 19, no. 2, pp. 9–19 (in Russian).
11. Kuz'mina N. V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [Professionalism of the personality of the teacher and the master of industrial training]. Moscow, Vysshaya shkola Publ, 1990. 119 p. (in Russian).
12. Zeyer E. F. *Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya: uchebnoye posobiye* [Psychology of vocational education: educational guide]. Moscow, Akademiya Publ., 2009, 378 p. (in Russian).
13. Gonobolin F. N. *Psikhologiya: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Psychology. Textbook for students of pedagogical schools]. Ed. N. F. Dobrynin. Moscow, Prosveshcheniye Publ, 1973. 240 p. (in Russian).
14. Kholodnaya M. A. *Psikhologiya intellekta: Paradoksy issledovaniya* [Psychology of intelligence: Paradoxes of research]. Saint Petersburg, Piter Publ, 2019. 272 p. (in Russian).
15. Karpov A. V. Metakognitivnaya spetsifika obrazovatel'nykh situatsii v pedagogicheskoi deyatel'nosti [Metacognitive specificity of educational situations in pedagogical activity]. *Mir psikhologii – The World of Psychology*, 2020, vol. 103, no. 3, pp. 12–23 (in Russian).
16. Serafimovich I. V., Kashapov M. M., Poshekhonova Yu. V., Bazanova G. Yu. Sotsial'no-psikhologicheskiye aspekty professional'nogo obucheniya v sfere zdavookhraneniya: spetsifika metakognitivnykh protsessov [Socio-psychological aspects of vocational training in the field of healthcare: specificity of metacognitive processes]. *Problemy sotsial'noi gigieny, zdavookhraneniya i istorii meditsiny – Problems of Social Hygiene, Public Health And History Of Medicine, Russian Journal*, 2021, vol. 29, no. 6, pp. 1607–1612 (in Russian).
17. Serafimovich I. V. Prognozirovanie kak prediktor resursnosti professional'nogo myshleniya pedagogov [Forecasting as a predictor of the resourcefulness of professional thinking of teachers]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2021, no. 4 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47238562> (accessed 22 December 2022).
18. Shmidt A. F. Predstavleniya pedagogov DOO ob usloviyakh sozdaniya effektivnoi sovmestnoy deyatel'nosti doskol'nikov pri vypolnenii produktivnykh zadach [Representations of preschool teachers about the conditions for creating effective joint activities of preschoolers when performing productive tasks]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science And Education*, 2015, vol. 7, no. 1, pp. 89–96 (in Russian). doi: 10.17759/psyedu.2015070109 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23251597> (accessed 22 December 2022).
19. Shadrikov V. D. *Psikhologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka: uchebnoye posobiye* [Psychology of human activity and abilities: educational guide]. Moscow, Logos Publ, 1996. 320 p. (in Russian).
20. Tolocheck V. A. Fenomen «resursy»: topos i khronos v aktualizatsii uslovii vneshney sredy kak resursov [The phenomenon of “resources”: topos and chronos in the actualization of environmental conditions as resources]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya – Educational Acmeology. Developmental Psychology Izvestiya Of Saratov University*, 2018, vol. 7, no. 3, pp. 250–260 (in Russian).
21. *Psikhologo-pedagogicheskiye problemy sovremennogo sotsiuma* [Psychological and pedagogical problems of modern society]. E. A. Levanova, A. V. Mudrik (ed.), Moscow, MPGU. Publ, 2018. 298 p. (in Russian).
22. Kahneman D., Sunstein C., Sibony O. *Noise: A Flaw in Human Judgment*. London: William Collins, 2021. 454 p.
23. Selwyn J., Grant A. Self-regulation and solution-focused thinking mediate the relationship between self-insight and subjective well-being within a goal-focused context: An exploratory study. *Cogent Psychology*. 2019. 6:1, pp. 1–15. doi: 10.1080/23311908.2019.1695413.
24. Gusel'tseva M. S. Predposylki antropologicheskogo povorota v obrazovanii [Prerequisites of the anthropological turn in education]. *Obrazovatel'naya politika – Educational Policy*, 2022, no. 1 (89), pp. 25–41 (in Russian).
25. Znakov V. V. *Psikhologiya vozmozhnogo: Novoye napravleniye issledovaniy ponimaniya* [Psychology of the possible: A new direction of understanding research]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ, 2022. 365 p. (in Russian).
26. Brushlinskiy A. V., Polikarpov V. A. *Myshleniye i obshcheniye* [Thinking and communication]. Samara, Samar. Dom pechati Publ, 1999. 128 p. (in Russian).

Информация об авторе

Серафимович И. В., кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (ул. Советская, 14, Ярославль, Россия, 150003).
E-mail: iserafimovich@yandex.ru

Information about the author

Serafimovich I. V., Candidate of Psychological Sciences, senior research assistant of the Scientific and Educational Center, P.G. Demidov Yaroslavl State University (ul. Sovetskaya, 14, Yaroslavl, Russian Federation, 150003).
E-mail: iserafimovich@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 11.01.2023; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 11.01.2023; accepted for publication 03.07.2023

Научная статья

УДК 37.01

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-131-140>

Истоки трудностей в работе практического психолога образования и пути их преодоления

Виктор Эдуардович Пахальян

Московская служба психологической помощи населению, Москва, Россия, vicp2007@yandex.ru

Аннотация

Рассматривается проблема трудностей в работе практического психолога образования. На основании анализа и сравнения текстов различных публикаций (от юридических и нормативных документов до текста специальных исследований) дается авторское понимание истоков такого рода препятствий, причин трудностей, которые все чаще испытывают практические психологи образования, обозначаются пути их возможного преодоления. Проведенное исследование показало, что в качестве основных причин трудностей в работе практического психолога образования выступают: 1) нормативно-правовые; 2) методологические; 3) образовательные; 4) личностные (лично-профессиональные). Представлено авторское видение способов их преодоления: определение тех характеристик деятельности специалистов-психологов, которые должны быть основными во ФГОС и ПС, в нормативных ведомственных документах по деятельности педагога-психолога; преодоление «методологического хаоса» в понимании сути практической психологии, создание профессионального и научно-корректного понимания содержания как самой практической психологии в сфере образования, так и основных видов работ практического психолога образования; нормативное закрепление места и роли личности в этой профессии, специальности.

Ключевые слова: *практическая психология, практическая психология в сфере образования, причины трудностей в работе практического психолога образования, личностные качества практического психолога образования, пути преодоления трудностей в работе практического психолога образования*

Для цитирования: Пахальян В. Э. Истоки трудностей в работе практического психолога образования и пути их преодоления // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 131–140. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-131-140>

Original article

The origins of difficulties in the work of a practical educational psychologist and ways to overcome them

Viktor E. Pakhalyan

Moscow Service for Psychological Assistance to the Population, Moscow, Russian Federation, vicp2007@yandex.ru

Abstract

The article raises the problem of difficulties that are increasingly often encountered by psychologists who provide psychological assistance in educational institutions. The author focuses on the origins of such obstacles and possible ways to overcome them. Based on the analysis and comparison of the texts of various publications (from legal and regulatory documents to the text of special studies), the author's understanding of the main sources of this kind of difficulties that are increasingly experienced by practical psychologists of education, their possible causes, as well as ways and means of overcoming them are indicated. The study conducted by the author showed that the main causes of difficulties in the work of a practical psychologist of education are: 1) regulatory and legal; 2) methodological; 3) educational; 4) personal (personal-professional). The author's vision of those ways and means that can help to overcome

them is presented. As such, the following stand out: a) the definition of those characteristics of the activities of psychologists that should be the main ones in the Federal State Educational Standards and PS, in regulatory departmental documents on the activities of a teacher-psychologist; b) overcoming the “methodological chaos” in understanding the essence of practical psychology, creating a professional and scientifically correct understanding of the content of both the most practical psychology in the field of education and the main types of work of a practical psychologist of education; c) normative consolidation of the place and role of the individual in this profession, specialty.

Keywords: *practical psychology, practical psychology in the field of education, causes of difficulties in the work of a practical educational psychologist; personal qualities of a practical educational psychologist; ways of overcoming difficulties in the work of a practical psychologist of education*

For citation: Pakhalyan V. E. The origins of difficulties in the work of a practical educational psychologist and ways to overcome them [Istoki trudnostey v rabote prakticheskogo psikhologa obrazovaniya i puti ikh preodoleniya]. Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review, 2023, vol. 4 (50), pp. 131–140. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-131-140>

Накопленный за несколько десятилетий опыт развития службы практической психологии, отраженный в материалах конференций, монографий и публикаций в профессиональных периодических изданиях, показал, что есть ряд трудностей в работе практического психолога образования, требующих сегодня серьезного тщательного осмысления и поиска путей их преодоления. Очевидно, что для глубокого и точного анализа такого рода проблемы необходима концептуальная определенность, позволяющая достичь искомого результата, лежащая в основе разработки требований и к продуктам деятельности специалиста, и к оформлению документации, обеспечивающая точность выбора критериев оценки в целом профессионализма специалиста и высокое качество содержательных аспектов процесса аттестации сотрудников, экспертизы их материалов и т. п. [1].

В своем анализе мы будем отталкиваться от тех данных, в которых сегодня представлено основное содержание работы практического психолога образования. Начнем с того, что базовые виды работ практического психолога образования и их содержание в самом общем виде определены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 42), конкретизированы в образовательных стандартах подготовки специалистов в области психологии (ФГОС) и стандартах профессиональной деятельности психолога (ПС). Понятно, что при подготовке по специальности, как правило, обучающийся успевает освоить только общее представление об их содержании, его специфике для каждого вида, а также в целом построить для себя условную модель возможностей их реализации, выполнения в каждом из них требований к качеству предстоящей профессиональной деятельности.

В дальнейшем молодой специалист принимает их на рабочем месте в содержании функционала. Должностные обязанности конкретизируют общие требования, привязывают их к специфике сферы, в которой трудится специалист, становятся не только обязательными в его работе, определяют ее успешность, а также задают характер того опыта, в котором самореализуется и формируется профессионал.

Опыт экспертной деятельности, направленной на установление уровня квалификации специалиста (в рамках конкурсов профессионального мастерства, конкурсов различных программ работы, при процедуре аттестации на присвоение квалификационной категории и т. п.), позволил обнаружить «слабые места» в профессиональной деятельности практического психолога, которые встречаются все чаще и чаще.

Проведенный анализ публикаций последних лет и материалов разных профессиональных конкурсов, квалификационных испытаний и т. п. дал возможность говорить о том, что все причины такого рода трудностей можно условно разделить на следующие категории:

1) «нормативно-правовые»: заданные нечеткостью и противоречивостью нормативной базы профессиональной деятельности;

2) «методологические»: разноречивой и некорректной в попытках определения собственно сути практической психологии, ее специфики в сфере образования и т. п.;

3) «образовательные»: порожденные качеством условий профессиональной подготовки (пере-подготовки, повышения квалификации), уровнем подготовки обучающихся, материально-техническим и методическим обеспечением учебного процесса, особенностями организации учебного процесса и критериями оценки его результата и т. п.;

4) «личностные»: проявляющиеся в несоответствии профессионально важных качеств (ПВК), уровня развития профессионально-личностных способностей специалиста, необходимых для успешной работы, требованиям к деятельности практического психолога в сфере образования.

Обсудим каждую категорию.

1. Нормативно-правовые

О проблемах первой категории причин написано уже немало [2–4]. Известные всем факты постоянной переделки (совершенствования) ФГОС и ПС, отсутствие целого ряда ПС в сфере практической психологии, а также переделывание недавно утвержденных ПС, концептуальное несоответствие оснований ФГОС и ПС и т. п. говорят сами за себя.

Чтобы продолжить дальнейший анализ выделенной проблемы, конкретизируем этот аспект обсуждения в контексте тех задач, которые решает практический психолог образования.

1. В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 42) в самом общем виде определено, что психолого-педагогическая помощь включает в себя:

1) психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;

2) коррекционно-развивающие занятия с обучающимися;

3) комплекс реабилитационных мероприятий;

4) помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации.

2. Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 2) ФГОС – «...совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования». Исходя из этого, любой ФГОС высшего образования будет рассматриваться как текст, в котором четко обозначены обязательные требования к образованию по специальностям и направлениям подготовки, утвержденные образовательными организациями высшего образования, определенными федеральным законом или указом Президента Российской Федерации.

3. На сегодняшний день *юридическими документами*, в которых четко определено *профессиональное содержание* основных видов работ практического психолога образования являются:

– пока еще действующий федеральный документ «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации. Приложение к приказу № 636 от 22.10.99». А в Москве – «Положение о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы». В ряде областей (Ярославская, Самарская, Новосибирская, Ростовская области и др.) законодательной региональной властью утверждены региональные Положения;

– стандарт профессиональной деятельности «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Но и в них нет ни понятийной, ни содержательной согласованности по видам работы психолога. Для примера сравним только по видам основные документы (табл. 1).

Из приведенной таблицы видно, что здесь нет совпадения ни по названию, ни по количеству. Если для сравнения взять еще и учебники, по которым учат будущих педагогов-психологов, то там

чаще всего выделяются такие виды работы, как: психологическое просвещение; психологическая профилактика; психологическая диагностика; психологическая коррекция; психологическое консультирование.

Таблица 1

Виды работы педагога-психолога в юридических документах (сравнительная таблица)

Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации	Положение о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы	Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»
К основным направлениям деятельности Службы относятся: – психологическое просвещение...; психологическая профилактика...; – психологическая диагностика; – психологическая коррекция...; – консультативная деятельность...	2.3.1. Основными направлениями деятельности Службы являются: – психологическая профилактика; – психологическое просвещение; – психодиагностика; – развивающая и психокоррекционная работа; – психологическое консультирование; – психологическая реабилитация	Трудовые функции: – психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ; – психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций; – психологическое консультирование субъектов образовательного процесса; – коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации; – психологическая диагностика детей и обучающихся; – психологическое просвещение субъектов образовательного процесса; – психологическая профилактика

Составители (разработчики) любых нормативных документов (даже внутриведомственных) не могут игнорировать такое положение дел. Если все это устарело и не отвечает реальности, то и ученые, и управленцы давно уже должны были выделить эту проблему и организовать работу по созданию новых документов, определяющих базовые направления и виды деятельности специалистов-психологов, утвердить их и зарегистрировать в Минюсте.

То же касается и стандартов профессиональной деятельности в сфере психологии в целом и практической психологии образования в частности. Если взять утвержденные профстандарты по психологии, то картина та же – разное название, разное количество. Понятно, что и содержание этих выделенных направлений/видов, функций тоже разное.

Очевидно, что федеральный документ не может отражать своеобразие работы в каждом из регионов нашей необъятной родины (специфика территории, кадровое обеспечение, актуальность решаемых задач в образовании и т. п.). Поэтому каждый регион создает свой локальный документ, содержание которого не должно противоречить федеральному и в то же время отражать специфику региональных условий, актуальных для региона задач и т. п. (см., например, Положения о Службе, определяющие нормативные основания и регулирующие деятельность в Новосибирской, Ростовской, Самарской, Ярославской областях и в г. Москве). Но базовая содержательная составляющая не может у них быть разной.

Если сопоставить даже не все ФГОС последнего поколения, то легко увидеть, что их тексты отличаются в определении того, что является основными направлениями, функциями, задачами

специалиста в области психологии при оказании психологической помощи. Это хорошо видно при сравнении тех разделов этих документов, в которых конкретизируется содержание работы специалиста в той или иной области профессиональной деятельности, сфере (табл. 2).

Таблица 2

Виды работы педагога-психолога в ФГОС (сравнительная таблица)

ФГОС «Психология»	ФГОС «Психолого-педагогическое образование»	ФГОС «Педагогика и психология девиантного поведения»
Раздел 1.12. В рамках освоения программы магистратуры выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: – научно-исследовательский; – просветительно-профилактический; – консультативный; – экспертно-диагностический; – коррекционно-развивающий; – реабилитационный; – супервизорский; – педагогический; – организационно-управленческий (администрирование)	1.12. В рамках освоения программы бакалавриата выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: – педагогический; – проектный; – методический; – организационно- управленческий; – культурно-просветительский; – сопровождения	4.1. Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу специалитета, включает: – решение комплексных задач в сфере психолого-педагогической работы с проблемами девиантного поведения детей, подростков и взрослых, – профилактику девиантного поведения; – сопровождение детей и подростков группы риска; – коррекцию и реабилитацию детей, подростков и взрослых с девиантным поведением; – психолого-педагогическую экспертизу и прогнозирование; – психолого-педагогическое обеспечение социальной работы по защите прав и законных интересов детей и подростков, социальному оздоровлению семьи, предупреждению безнадзорности, беспризорности, девиантному поведению детей и подростков; – профилактику правонарушений несовершеннолетних в системе учреждений образования; – социальную защиту населения, правоохранительных органов и организаций, работающих с детьми, подростками и взрослыми с проблемами в поведении; – психолого-педагогическое образование. 4.3. Виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу специалитета: – воспитательная (социально-педагогическая); – диагностико-коррекционная; – правоохранительная; – экспертно-консультационная; – научно-исследовательская; – организационно-управленческая; – педагогическая

Понятно, что в каждом из направлений деятельности, в каждой сфере приложения психологии есть специфические задачи, виды работ и т. п. Но при этом вряд ли это исключает наличие базовых направлений деятельности, видов работ практического психолога, осуществляющего свои функции в любой сфере. Если сопоставить эти тексты с тем, что написано в большинстве учебников и учеб-

ных пособий для психологов образования, с тем, что включено в текст еще действующего «Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации», и тем, что обозначено в «Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года», то получается, что и авторы ПС, и составители ФГОС явно не имели единого профессионального взгляда на то, что является базовыми (основными) видами деятельности в сфере практической психологии в целом и точно существенно расходятся в определении их содержания. Например, по «Положению о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» в числе основных направлений деятельности психолога образования находится «психологическая профилактика». Однако ее по какой-то причине нет во ФГОС «Психолого-педагогическое образование».

А если ориентироваться на то, что прописано в «Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года», то тоже видны упущения в тексте ФГОС. В первую очередь здесь речь идет о «проектировании» и «психологической экспертизе».

II. Методологические

О проблемах второй категории причин написано уже немало (Ф. Е. Василюк, 1996, 2003; И. В. Дубровина, 2004, 2011, 2012, 2014; Ю. М. Забродин, 1980, 1990, 2013, 2018; И. Н. Карицкий, 2002, 2014; В. А. Мазилев, 2015; В. Э. Пахальян, 2018, 2019, 2020; А. В. Юревич, 1999, 2001, 2005 и др.). Но пока по факту «воз и ныне там» [1].

В отношении практической психологии в сфере образования можно констатировать, что попытка преодолеть методологические проблемы была недавно предпринята авторами «Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года». Она оказалась неудачной. К сожалению, этот текст эклектичен, в нем явно проявляется методологическая путаница, размывается собственно специфика предмета работы практического психолога, не представлено *новое профессионально корректное понимание содержания* как самой практической психологии в сфере образования, так и основных видов работ практического психолога образования.

Концепция не является юридическим документом, но она имеет статус концептуального и методического ориентира, отражает политику в области психологической помощи отраслевого Министерства, становится негласным руководством для тех, кто оказывает психологическую помощь в сфере образования. К сожалению, представленный в ней текст методологически несостоятелен, противоречив по основным вопросам и только усугубляет «методологический хаос» в сфере практической психологии [5]. Все это становится фактором такого положения дел, когда экспертиза профессиональной деятельности все чаще констатирует методологическую неопределенность (путаницу) в профессиональном мышлении специалиста-претендента на ту или иную квалификационную категорию, а как следствие – методологическую противоречивость и несостоятельность в результатах его работы, в обосновании выбора инструментария при решении профессиональных задач того или иного типа и т. п.

Более или менее четкое и профессионально-корректное представление о специфике практической психологии в сфере образования и работе Службы можно получить в недавно вышедшем коллективном труде, рекомендованном Министерством образования РФ [6].

III. Образовательные

Понятно, что причины этой категории являются следствием «методологического хаоса» как в сфере практической психологии в целом, так и ее направления в образовании. Отсутствие четкой методологической позиции отражается как в содержании ФГОС, так и в содержании конкретных учебных программ подготовки (переподготовки, повышения квалификации) специалистов. Ни для кого не секрет, что в такой ситуации каждый обучающийся волен использовать любую методологию,

любое понимание как практической психологии в целом, так и ее конкретного, специфического содержания и приложения в сфере образования. Вряд ли кто-то будет спорить о том, что на результат подготовки будущего практического психолога не влияют существенно такие параметры, как:

- качество условий обучения (организационные, материально-технические условия, методическое обеспечение учебного процесса) профессиональной подготовки/переподготовки/повышения квалификации;
- уровень подготовки обучающихся;
- корректность критериев оценки подготовки/переподготовки/повышения квалификации.

В качестве ориентиров и критериев оценки качества/уровня по этой категории можно условно выделить такие характеристики (табл. 3.)

Таблица 3

Виды работы педагога-психолога в ФГОС (сравнительная таблица)

Параметры влияния	Формы представленности	Уровни/качество
Организационные	Соответствие нормативам/требованиям к организации учебного процесса	Полное соответствие/неполное соответствие/несоответствие
Материально-технические	Соответствие нормативам/требованиям к обеспеченности учебного процесса материально-техническими условиями	Полное соответствие/неполное соответствие/несоответствие
Методические	Соответствие нормативам/требованиям к информационно-методическому обеспечению учебного процесса	Полное соответствие/неполное соответствие/несоответствие. Методическая обеспеченность/необеспеченность (отсутствие, недостаточный объем и т. п.) возможности выполнения профессиональной деятельности по каждому виду работ
Профессиональная подготовка обучающихся	Специальное образование, повышение квалификации специалистов-преподавателей	Только специальное образование / специальное образование + повышение квалификации / специальное образование + повышение квалификации + опыт работы практическим психологом / специальное образование + повышение квалификации + опыт работы практическим психологом + документы, отражающие профессиональные достижения в области практической психологии
Критерии оценки результатов подготовки	Соответствие нормативам/требованиям к результатам обучения/повышения квалификации по специальности	Уровень профессиональной готовности к деятельности в сфере практической психологии (квалификация): степень свободы владения профессиональной информацией, ее приложения/использования в результатах труда; степень свободы владения современными средствами работы, качество всех аспектов профессиональной деятельности практического психолога, соответствующее требованиям к той или иной квалификационной категории; наличие/отсутствие у специалистов неспецифических для практического психолога образования (избыточных) навыков и умений

IV. Личностные

Причины этой категории разнообразны, но они в своей сути тоже следствие «методологического хаоса» в практической психологии. В большинстве учебников и пособий, публикаций профессионалов, имеющих большой опыт работы по практической психологии (А. Ф. Бондаренко,

М. А. Гончаров, В. В. Колпачников, Р. Кочюнас, А. В. Махнач, В. Ю. Меновщиков, R. E. Boyatzis, D. Goleman, K. Rhee, C. Cherniss, K. Shneider и др.), выделяется мысль о том, что личность профессионала в этой специальности – основной инструмент работы, обеспечивающий ее эффективность [7–8]. Но вряд ли вы найдете какой-нибудь нормативный документ, в котором этот параметр является критерием оценки будущего профессионала. Поэтому в целом причины этой категории – это результат:

- недостаточно личностно-ориентированной профориентационной работы;
- недооценки при отборе на обучение будущих специалистов критериев, обозначаемых в профессиональной литературе как ПВК;
- отсутствия при обучении системной работы по дифференциации будущих специалистов на основе критерия выраженности у них тех или иных ПВК (личностных качеств, способностей, требуемых собственно от практического психолога);
- отсутствие или слабая выраженность/представленность в процессе обучения будущих практических психологов специальной учебно-профессиональной деятельности, направленной на развитие тех профессионально-личностных способностей специалиста, которые соответствуют специфическим требованиям деятельности в той или иной сфере практической психологии;
- недостаточного опыта профессиональной самореализации в каждом из видов работ в процессе учебно-профессиональной практики, дисбаланс их (видов работы) представленности в процессе учебно-профессиональной практики деятельности специалиста, «узость» специализации и т. п.

Обобщая все вышеизложенное, можно констатировать, что основные причины трудностей в работе практического психолога образования кроются в несовершенстве и несоответствии современным реалиям таких оснований профессиональной деятельности, как: нормативно-правовая база; методология практической психологии; система высшего профессионального образования, и в частности система подготовки собственно практических психологов; недостаточный учет специфического места и роли личностно-профессиональных характеристик будущего специалиста в этой особенной сфере деятельности.

Все это позволяет определить и основные пути их преодоления:

- преодолеть «нормативный хаос» через выделение и определение базовых направлений и видов деятельности практических психологов и внести их во все ФГОС и ПС, нормативные ведомственные документы, определяющие содержание деятельности педагога-психолога;
- преодолеть «методологический хаос» в понимании сути практической психологии и представить научной общественности и практикам *новое профессионально-корректное понимание содержания* как самой практической психологии, так и основных видов работ практического психолога в сфере образования;
- закрепить нормативно место и роль личности в этой профессии, специальности, выделить ПВК практического психолога и определить их в качестве одного из критериев отбора на обучение в сфере психологической помощи при подборе и оценке квалификации профессионала-практика.

Список источников

1. Забродин Ю. М., Пахальян В. Э. Методологические проблемы практической психологии и вопросы обеспечения качества работы психолога образования // Вестник Московского гос. областного ун-та. Серия: Психологические науки. 2020. № 4. С. 9–20. doi: 10.18384/2310-7235-2020-4-9-20
2. Пахальян В. Э. Нормативные «инновации» и практическая психология образования: угроза потери предметного содержания профессиональной деятельности // Народное образование. 2019. № 1. С. 44–52.
3. Пахальян В. Э. «Нормативный хаос» как источник трудностей подготовки и профессиональной оценки деятельности практического психолога образования // Психологическая газета. 18.04.2022. URL: <https://psy.su/feed/9871/> (дата обращения: 25.01.2023).

4. Пахальян В. Э. Процесс подготовки практических психологов: нормативные, организационные и методологические основания // Психология в вузе. 2015. № 3. С. 4–21.
5. Пахальян В. Э. Практическая психология в образовании: размывание предметной области и потеря предмета? // Психологическая газета. 27.02.2021. URL: <https://psy.su/feed/8896/> (дата обращения: 25.01.2023).
6. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / В. В. Рубцов и др. М., 2020. 120 с.
7. Колпачников В. В. Психотехническая система клиентоцентрированной психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 3. С. 80–92, 122, 135–146.
8. Колпачников В. В. Психотехническая система обучения человекоцентрированному подходу // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 3. С. 135–146. doi: 10.17759/chp.2015110312 (дата обращения: 25.01.2023).

References

1. Zabrodin Yu. M., Pakhal'yan V. E. Metodologicheskiye problemy prakticheskoy psikhologii i voprosy obespecheniya kachestva raboty psikhologa obrazovaniya [Methodological problems of practical psychology and issues of ensuring the quality of work of an educational psychologist]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskiye nauki – Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2020, no. 4, pp. 9–20. doi: 10.18384/2310-7235-2020-4-9-20 (in Russian).
2. Pakhal'yan V. E. Normativnye «innovatsii» i prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya: ugroza poteri predmetnogo soderzhaniya professional'noy deyatel'nosti [Normative “innovations” and practical psychology of education: the threat of losing the subject content of professional activity]. *Narodnoye obrazovaniye*, 2019, no. 1, pp. 44–52 (in Russian).
3. Pakhal'yan V. E. «Normativnyy kaos» kak istochnik trudnostey podgotovki i professional'noy otsenki deyatel'nosti prakticheskogo psikhologa obrazovaniya [“Normative Chaos” as a Source of Difficulties in Training and Professional Evaluation of the Activity of a Practical Educational Psychologist]. *Psikhologicheskaya gazeta*, April 18, 2022 (in Russian). URL: <https://psy.su/feed/9871/> (accessed 25 January 2023).
4. Pakhal'yan V. E. *Protsess podgotovki prakticheskikh psikhologov: normativnye, organizatsionnye i metodologicheskiye osnovaniya* [The process of training practical psychologists: normative, organizational and methodological foundations]. *Psikhologiya v vuze*, 2015, no. 3, pp. 4–21 (in Russian).
5. Pakhal'yan V. E. Prakticheskaya psikhologiya v obrazovanii: razmyvaniye predmetnoy oblasti i poterya predmeta? [Practical psychology in education: blurring of the subject area and loss of the subject?]. *Psikhologicheskaya gazeta*, February 27, 2021 (in Russian). URL: <https://psy.su/feed/8896/> (accessed 25 January 2023).
6. Rubtsov V. V. et al. *Sistema funktsionirovaniya psikhologicheskikh sluzhb v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh. Metodicheskiye rekomendatsii* [The system of functioning of psychological services in educational institutions. Methodical guidelines]. Moscow, 2020. 120 p. (in Russian).
7. Kolpachnikov V. V. Psikhotekhnicheskaya sistema kliyentotsentrirovannoy psikhoterapii [Psychotechnical system of client-centered psychotherapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counselling Psychology and Psychotherapy*, 2014, no. 3, pp. 80–92, 122, 135–146 (in Russian).
8. Kolpachnikov V. V. Psikhotekhnicheskaya sistema obucheniya chelovekotsentrirovannomu podkhodu [Psychotechnical system of teaching a person-centered approach]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2015, vol. 11, no. 3, pp. 135–146 (in Russian). doi: 10.17759/chp.2015110312 (accessed 25 January 2023).

Информация об авторе

Пахальян В. Э., профессор, научный редактор журнала «Психологическая наука и образование», ведущий специалист, Московская служба психологической помощи населению, кандидат психологических наук (2-й Саратовский проезд, 8, Москва, Россия, 109125).
E-mail: vicp2007@yandex.ru

Information about the author

Pakhalyan V. E., Professor, scientific editor of the journal “Psychological Science and Education”, leading specialist, Moscow Service for Psychological Assistance to the Population (2-y Saratovskiy proyezd, 8, Moscow, Russian Federation, 109125).

E-mail: vicp2007@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 25.01.2023; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 25.01.2023; accepted for publication 03.07.2023

Научная статья

УДК 159.9.07: 37.015.3

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-141-152>

Диалоговый тренажер как средство формирующего оценивания

Татьяна Витальевна Ледовская¹, Андрей Сергеевич Морозов²,
Никита Эдуардович Солянин³

^{1, 2, 3} Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,
Ярославль, Россия

¹ karmennnn@yandex.ru

² andreimorozov.yspu@gmail.com

³ sonik7-39@yandex.ru

Аннотация

Показано, что в современной ситуации развития системы образования необходимы новые способы оценивания, благоприятствующие реализации принципов динамики, развития и накопления опыта, расширения образовательных результатов обучающимися. Формирующее оценивание оказывается очень эффективной технологией, так как является одним из вариантов, который применим при обучении на разных уровнях образования, специалистов разного профиля, способствует развитию личности и деятельности участников образовательных отношений, так как построен на принципе обратной связи. Отмечается, что принцип диалоговости максимально отвечает тем задачам, которые приходится решать в условиях новых ФГОС учителям и преподавателям высшей школы. Представлены результаты применения диалоговых тренажеров, разработанные авторским коллективом, для формирования и оценки уровня освоения универсальных педагогических компетенций, которые позволяют говорить о том, что отсутствуют различия по регионам. Также результаты не зависят от контингента учащихся и квалификации преподавателей, что является показателем их устойчивости и надежности. Значимые различия по курсам, позволившие выявить закономерность в увеличении времени решения и, соответственно, более высоких баллах от первого курса к четвертому, позволяют говорить о возможности тренажера отследить развитие компетентности будущих педагогов, формирование у них ответственности и более серьезного отношения к педагогическим ситуациям. Таким образом, диалоговые тренажеры являются эффективным средством формирующего оценивания, потому что являются интерактивными, содержат в себе обратную связь, в них заложены элементы, мотивирующие студентов к дальнейшему профессиональному развитию.

Ключевые слова: универсальные педагогические компетенции, формирующее оценивание, педагогическое образование, диалоговый тренажер, обратная связь

Источник финансирования: работа подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров» (073-00109-22-02).

Для цитирования: Ледовская Т. В., Морозов А. С., Солянин Н. Э. Диалоговый тренажер как средство формирующего оценивания // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 141–152. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-141-152>

Original article

Interactive simulator as a means of formative assessment

Tatyana V. Ledovskaya¹, Andrey S. Morozov², Nikita E. Solynin³

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

¹ karmennnn@yandex.ru

² andreimorozov.yspu@gmail.com

³ sonik7-39@yandex.ru

Abstract

The article shows that in the current situation of the development of the education system, new assessment methods are needed that favor the implementation of the principles of dynamics, development and accumulation of experience, expansion of educational results by students. Formative assessment turns out to be a very effective technology, as it is one of the options that is applicable when teaching at different levels of education, specialists of different profiles; promotes the development of personality and activity of participants in educational relations, as it is built on the principle of feedback. It is noted that the principle of dialogism maximally meets the tasks that teachers and teachers of higher education have to solve in the conditions of the new Federal State Educational Standards. The results of the use of interactive simulators for the formation and assessment of the level of development of universal pedagogical competencies developed by the author's team are shown, which allow us to say that there are no differences by region, do not depend on the contingent of students and the qualifications of teachers, which is an indicator of their stability and reliability. Significant differences in courses, which allowed us to deduce a pattern in increasing the decision time and, accordingly, higher scores from the 1st course to the 4th, allows us to talk about the possibility of the simulator to track the development of the competence of future teachers, the formation of their responsibility and a more serious attitude to pedagogical situations. Thus, interactive simulators are an effective means of formative assessment, because they are interactive, contain feedback, and they also contain elements that motivate students to further professional development.

Keywords: *universal pedagogical competencies, formative assessment, pedagogical education, dialogue simulator, feedback*

For citation: Ledovskaya T. V., Morozov A. S., Solynin N. E. Interactive simulator as a means of formative assessment [Dialogovy trenazher kak sredstvo formiruyushchego otsenivaniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 141–152. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-141-152>

В современной ситуации развития системы образования в Российской Федерации, принимающей и адаптирующей под традиционные национальные ценности [1] существующие европейские и мировые тренды, постепенно происходит переход образовательных учреждений разного уровня на новые стандарты, что создает «вызовы» для специалистов разного уровня: администраторов, методистов, методологов, кураторов технопарков и многих других. В таких условиях формируется абсолютно новый пул задач, решение которых является первоочередным шагом для достижения современных требований к качеству образования и таким тенденциям, как преемственность образовательных результатов, поиск механизмов для ее обеспечения между разными ступенями обучения (например, аксиологический подход [2, 3]), а также определения новых принципов к организации непрерывности и повышения квалификации.

Важным является тот аспект, что программы высшего и планы непрерывного образования перешли к модели, основанной на новом подходе, в котором способности, необходимые для разных областей практики, называемые компетенциями, определяются как результаты обучения. Каждая из них содержит вехи, которые описывают этапы развития от новичка до мастера и предоставляют критерии для оценки учащихся в этом континууме. Соответственно, совершенно необходимы новые способы оценивания, благоприятствующие реализации принципов динамики, развития и нако-

пления опыта, расширению образовательных результатов обучающимися. В частности, в высших учебных заведениях все чаще звучат призывы отказаться от традиционных методов итоговой оценки, таких как письменные тестовые и контрольные работы в конце семестра, для изучения методов определения результатов обучения альтернативными способами. Например, средствами формирующей оценки, позволяющей повысить вовлеченность учащихся и сформировать у них чувство ответственности за собственное обучение [4].

Кроме того, поскольку онлайн- и смешанное обучение стали общей образовательной стратегией в современном образовании, преподавателям необходимо переосмыслить фундаментальные вопросы преподавания и оценивания в нетрадиционных пространствах. Эти вопросы включают такие понятия, как их обоснованность и надежность в онлайн-среде в отношении достижения намеченных образовательных результатов, а также понимание того, как формирующая оценка функционирует в рамках онлайн- и смешанного обучения. Исследования, касающиеся формирующего оценивания и его эффективности, начались достаточно давно и в различных областях образования. Одной из ранних публикаций, которые обнаружены, явился труд L. Ch. Koh, в котором указывается, что высококачественная формирующая оценка связана с положительными преимуществами в обучении. Формирующая оценка и обратная связь тесно связаны с улучшением качества обучения и должны быть интерактивными [5]. Показательным, по нашему мнению, является тот факт, что несомненной оказывается необходимость использования формирующего оценивания в преподавании разных областей науки и практики. В частности, как указывают Н. Е. Otto, F. Mandorli, при обучении информатике формирующее оценивание сочетает в себе способности восприятия, креативность и знания предметной области пользователя-человека [6]. В исследовании G. Pla-Campas с коллегами представлены результаты, показывающие, как формирующее оценивание влияет на развитие специфических и общих компетенций по предметам подготовки учителей на уровне высшего образования [7]. При переходе к учебным планам, основанным на результатах и компетенциях, указывается, что согласование формирующих с новыми итоговыми оценками является сложной задачей и требует исследования совместных действий ученика и учителя, не свойственных традиционным моделям поведения учителей [8].

Очевидно, что при обучении специалистов разного профиля преподаватели используют общие технологии, эффективность которых проверяется практикой, поэтому идея универсальности подходов представляется продуктивной, что находит выражение в разработке универсальных компетенций и, в частности, универсальных педагогических компетенций.

Вместе с тем обнаружены исследования, рассматривающие условия эффективного применения формирующего оценивания. J. W. Gikandi и коллеги делают вывод, что эффективное оценивание может способствовать сосредоточению внимания на обучении и оценке благодаря динамичной обратной связи и расширению взаимодействия учащихся [9]. Z. Yan, S. Pastore указывают на безусловную, решающую роль формирующей оценки в обучении и вместе с тем делают важный вывод о том, что не хватает теоретических инструментов, которые конкретно оценивают готовность учителей к такого рода деятельности [10.]. A. C. M. Yang, B. Flanagan, H. Ogata разработали специальную модель, измеряющую знания учащихся с учетом сложности содержания. Предлагаемая система сравнивалась с адаптивной (формирующей) системой оценки и традиционной неадаптивной. Эксперимент, проведенный среди студентов университета, показал, что учащиеся, которые использовали предлагаемую систему оценки, превосходили использовавших другие системы студентов с точки зрения успеваемости и участия в практических тестах и материалах для чтения [11]. В исследовании M. J. Veugen, J. T. M. Gulikers, P. den Brok рассматривается восприятие учителями и учащимися формирующей оценки, используемой учителями в классе. Эти мероприятия разделяются на пять этапов, которые вместе составляют цикл оценивания: разъяснение ожиданий, получение ответов, анализ и интерпретация, информирование о результатах и корректировка преподавания и обучения [12].

P. Sullivan с коллегами выявили влияние использования формирующего оценивания на благоприятное отношение учителей к новым технологиям, уверенность в их использовании и определенную независимость. Были обнаружены различия в показателях успешности использования формирующего оценивания между предметами, уровнями классов и классами. Учителя, использующие такую систему, могут повысить уровень своего профессионального развития, чтобы продолжать далее использование разнообразных технологий для формирующей оценки учащихся [13].

Итак, формирующее оценивание оказывается очень эффективной технологией, так как способствует не только улучшению знаниевого компонента, но также развитию личностных характеристик и саморегуляционных механизмов, связанных с учебной деятельностью. Кроме того, эта технология применима на разных уровнях образования (начальная школа – школа – колледж – вуз) и для разного контингента учащихся.

R. Say, D. Visentin, изучая вопросы формирующего оценивания, в качестве одного из инструментов рассматривают онлайн-тестирование с несколькими вариантами ответов, которое достаточно широко используется в том числе в качестве инструмента обучения и формирующей оценки в различных образовательных контекстах. Формирующие онлайн-тесты с несколькими вариантами ответов используются с хорошим эффектом в образовании, что измеряется получением знаний и успеваемостью на экзаменах, повышением уверенности и удовлетворенности учащихся, развитием навыков саморегуляции [14].

Получается, что личностные характеристики учителя, его опыт в применении формирующего оценивания сказываются на его эффективности. Поэтому несомненным преимуществом обладают дистанционные и интерактивные технологии оценивания, снижающие такое ситуационное явление. Кроме того, формирующее оценивание полезно для самого учителя, так как обеспечивает его личностное развитие и профессиональное становление.

При изучении разных образовательных технологий G. Hansen описывает ценность диалога как средства содействия согласованию понимания практики формирующего оценивания между преподавателем и студентом. Полученные автором результаты свидетельствуют о важности усилий учителей по развитию диалога во взаимном обучении, а также об активных усилиях и участии обеих сторон в таких формирующих мероприятиях, как самооценка, рефлексия в виде обратной связи и диалога [15]. Существуют исследования, показывающие различия в успеваемости учащихся, где используются такие типы педагогического вмешательства, как традиционное обучение с бумажными тестами и обучение с геймифицированными электронными тестами в качестве формирующих оценок. Результаты показали, что использование инновационных игровых приложений, электронных викторин более эффективно для оценки успеваемости учащихся, особенно в качестве формирующей оценки после завершения каждой темы [16]. Диалоговые тренажеры помогают в образовательном процессе независимо от контингента обучающихся [17]. Диалоговый тренажер представляет собой диалог между двумя и более персонажами с возможностью выбора варианта ответной реплики одного из персонажей. Достоинствами диалогового тренажера также являются: тематическое единство, подразумевающее сюжет игры и зависимость реплик персонажей; визуализация персонажей, позволяющая слушателю давать ответы не от собственного лица, что снижает стресс, который испытывает обучающийся при тестировании [18]. К технологическим особенностям интерактивного оборудования относятся следующие: обратная связь; диалоговое взаимодействие; информационная насыщенность; показ изучаемых явлений в развитии и динамике; реальность отображения действительности [19].

Таким образом, обзор литературных источников позволяет сделать следующие обобщения и заключения. Формирующее оценивание, безусловно, является одним из эффективнейших вариантов, которые применимы при обучении на разных уровнях образования (от школы до повышения квалификации), специалистов разного профиля (образование, медицина, информатика, естествен-

ные науки, иностранные языки). Механизм осуществления такой оценки способствует развитию личности и деятельности участников образовательных отношений, так как построен на принципе обратной связи. Реализация формирующего подхода, по крайней мере в настоящее время, более эффективна в режимах современных дистанционных технологий и геймификации проверки знаний и умений. Принцип диалоговости максимально отвечает тем задачам, которые приходится решать в условиях новых ФГОС учителям и преподавателям высшей школы. Получается, что обзор технологий позволяет заключить, что именно интерактивный диалоговый инструмент является оптимальным и продуктивным. Именно поэтому для формирования и оценки уровней развития универсальных педагогических компетенций (УПК) в рамках реализации государственного задания были разработаны диалоговые тренажеры (свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2022622125).

Для определения возможностей формирующего оценивания в контексте изучения сформированности УПК у обучающихся использованы диалоговые тренажеры. С технической точки зрения, каждый тренажер представляет собой SCORM-пакет – формат и стандарт электронного обучения, суть которого заключается в возможности получать статистику прохождения материала посредством отправки результатов в систему дистанционного обучения (СДО). Статистика, которую получает СДО по итогам прохождения диалогового тренажера, определяется, с одной стороны, возможностями средства разработки (в нашем случае это редактор диалогов iSpringTalkMaster, входящий в состав ПО iSpringSuite) и, с другой стороны, настройками, которые определяет автор-создатель диалогового тренажера: установкой критерия успешности прохождения тренажера, способом начисления баллов и т. п.

Для оценки полученных после выполнения интерактивных заданий результатов использовались первичные описательные статистики, а также методы вторичной математической обработки: оценка значимости различий по U-критерию Манна – Уитни и H-критерию Краскела – Уоллиса. Для получения более общей картины и более полного понимания итогов на этапе обсуждения результатов применена экспертная оценка.

Общеизвестно, что в настоящее время сформулированы девять универсальных педагогических компетенций, содержание которых адаптировано к каждому уровню образования. Условно они делятся на три группы: антропоцентрические, акмеологические и социальные. В контексте решения поставленных задач авторским коллективом (Р. П. Анисимова, Е. О. Иванова, Т. В. Ледовская, Т. В. Макеева, Н. Э. Солянин, И. Ю. Тарханова, И. Г. Харисова) были разработаны диалоговые тренажеры для каждого уровня образования. Соответственно, для каждой УПК создано по четыре таковых. Внутри заложена определенная ситуация (подготовка к педсовету, конфликт в классе, адаптация нового учащегося и т. п.), затем предлагаются несколько вариантов ответа, каждому из которых присваивается определенный балл, в зависимости от его правильности. После ответов предлагается обратная связь, позволяющая выполняющему задание ученику увидеть ошибку, если она была, и понять перспективы для работы над дефицитами в знаниях. Задачей являлась проверка эффективности разработанных тренажеров. Понимая невозможность подробного описания итогов апробации на всех уровнях образования, сосредоточимся на одном, своего рода промежуточном, среднем профессиональном.

Базу исследования составили: Угличский индустриально-педагогический колледж (УИПК) (164 студента), Ростовский педагогический колледж (РПК) (281 студент) и Ярославский педагогический колледж (ЯПК) (439 студентов), с первого по четвертый курс разных направлений подготовки. Для оценки эффективности тренажеров представляется необходимым осуществить анализ количественных показателей, таких как успешность освоения компетентности, а также уровни ее сформированности (высокий, средний, низкий).

Каждый диалоговый тренажер содержательно имитирует ту или иную проблемную ситуацию, предлагая участнику разрешить ее наилучшим образом. Фоном для каждого задания служит лока-

ция, в которой происходит действие рассматриваемой ситуации, а в качестве собеседника выступает тот или иной персонаж, соответствующий этой ситуации.

Прохождение диалогового тренажера происходит в рамках окна, элементов плеера и кнопок, с помощью которых ученик перемещается с одного экрана на другой. Отображаемый контент курса адаптируется под размер любого устройства, на котором он воспроизводится. Каждое задание состоит из вопросов, количество которых определяется сценарием проблемной ситуации и может, при необходимости, расширяться или сужаться. Количество вопросов в разработанных инструментах варьируется от трех до шести.

Любой оцениваемый вопрос диалогового тренажера содержит ряд возможных ответов, один из которых должен выбрать ученик. Все ответы ранжированы по степени их правильности/допустимости в конкретной ситуации, начиная от неправильных к допустимым и правильным. Каждому из ответов соответствует балл, который ученик получает после выбора конкретного ответа. При этом за неправильные ответы ученик не получает никакой балл (фактически же получает 0 баллов). За допустимые или правильные ответы ученик получает от 1 до 3 баллов – в зависимости от конкретного вопроса.

За каждым ответом ученика на оцениваемый вопрос всегда следует развернутая обратная связь – почему тот или иной ответ правильный или неправильный, допустим или недопустим. После выбора правильного/допустимого ответа и знакомства с развернутой обратной связью ученик переходит к следующему вопросу; после выбора неправильного ответа и знакомства с развернутой обратной связью ученику предлагается возвратиться к текущему вопросу и ответить на него по-другому. При этом даже если ученик ответит на вопрос правильно, балл за него начислен уже не будет. Таким образом, по завершении выполнения задания – после ответа на последний вопрос и получения положительной обратной связи – ученик знакомится с результатом прохождения, который представлен в формате «количество набранных баллов – расшифровка результата», описывающем уровень сформированности той или иной компетенции.

Критерий успешности прохождения диалогового тренажера (тренажер пройден успешно/неуспешно) определялся отдельно, в зависимости от максимально возможного количества набираемых баллов. Общая логика успешности заключается в том, что успешно пройденным диалоговый тренажер считается в том случае, если результат его прохождения соответствует как минимум среднему уровню сформированности компетенции, определяемому по количеству набранных баллов.

Работа учеников с диалоговыми тренажерами в колледжах проходила в специально оборудованных аудиториях с персональными компьютерами с возможностью выхода в интернет и в рамках системы дистанционного обучения, установленной в учебном заведении. В настоящем исследовании такими системами дистанционного обучения выступали LMS Moodle и LMS Mirapolis. Ученики проходили все девять тренажеров друг за другом; жестких ограничений времени, которые могли бы способствовать невнимательному изучению вопросов и ответов на них, не наблюдалось. Данные, которые мы получили по итогам апробации диалоговых тренажеров в колледжах, ограничиваются следующими категориями: набранный балл по тренажеру, затраченное время на прохождение тренажера, специальность ученика, курс ученика. Результаты прохождения диалоговых тренажеров получились следующие (табл. 1–3).

Анализ результатов прохождения диалоговых тренажеров в первом же приближении позволяет выявить особенности: высокий процент (по сравнению с остальными тренажерами) неуспешного прохождения двух тренажеров на антропоцентрические УПК: УПК 1 (способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с потребностями личности и общества) и УПК 2 (способность к развитию личностного потенциала обучающихся в рамках организации учебной и воспитательной деятельности).

Таблица 1

Результаты прохождения диалоговых тренажеров (антропоцентрические УПК), %

УПК	Учреждение	Пройдено успешно	Пройдено неуспешно	Низкий уровень сформированности	Средний уровень сформированности	Высокий уровень сформированности
УПК 1	ЯПК	49	51	51	47	2
	УИПК	58	42	42	54	4
	РПК	65	35	34,875	61,566	3,559
УПК 2	ЯПК	44	56	56,3	40,3	3,4
	УИПК	32	68	68	29	3
	РПК	32	68	68	28	4
УПК 3	ЯПК	100	0	0	49	51
	УИПК	98	2	2	50	48
	РПК	96	4	4	54	42

Таблица 2

Результаты прохождения диалоговых тренажеров (акмеологические УПК), %

УПК	Учреждение	Пройдено успешно	Пройдено неуспешно	Низкий уровень сформированности	Средний уровень сформированности	Высокий уровень сформированности
УПК 4	ЯПК	95	5	4,8	32,6	62,6
	УИПК	94	6	5,5	42,5	52
	РПК	93	7	7,5	42,3	50,2
УПК 5	ЯПК	98	2	2	58	40
	УИПК	93	7	7,1	67,5	25,4
	РПК	96	4	4	68	28
УПК 6	ЯПК	100	0	0	11	89
	УИПК	98	2	1,6	12,8	85,6
	РПК	100	0	0	11	89

Таблица 3

Результаты прохождения диалоговых тренажеров (социальные УПК), %

УПК	Учреждение	Пройдено успешно	Пройдено неуспешно	Низкий уровень сформированности	Средний уровень сформированности	Высокий уровень сформированности
УПК 7	ЯПК	99	1	1	41	58
	УИПК	98	2	2	42	56
	РПК	98	2	2,5	43,1	54,4
УПК 8	ЯПК	100	0	0	3	97
	УИПК	99	1	1	9	90
	РПК	100	0	0,4	6,4	93,2
УПК 9	ЯПК	99	1	1	14	85
	УИПК	97	3	2,6	24,6	72,8
	РПК	96	4	4	23	73

Высокий процент успешного прохождения с высоким уровнем сформированности УПК в трех тренажерах (один на акмеологические и два на социальные УПК): УПК 6 (способность корректировать педагогическую деятельность на основе обратной связи), УПК 8 (способность создавать комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду) и УПК 9 (способность осуществлять социально-педагогическое партнерство в рамках реализации основных и дополнительных образовательных программ).

На следующем этапе анализа результатов проводилась вторичная статистическая обработка. Первоначально осуществлялась оценка значимости различий по U-критерию Манна – Уитни и по H-критерию Краскела – Уоллиса, которая показала, что в обеих выборках прослеживается динамика в результативности прохождения диалоговых тренажеров (рис. 1).

На некоторых курсах эта динамика носит нелинейный характер: так, например, время выполнения тренажера, направленного на оценивание и формирование УПК 1 (способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с потребностями личности и общества) увеличивается от первого к четвертому курсу ($U = 1541,000$ при $p \leq 0,01$), однако увеличивается и количество баллов, набранное студентами ($H = 7,887$ при $p \leq 0,05$), то есть в процессе обучения в педагогическом колледже у студентов формируется способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с потребностями личности и общества вместе со способностью корректировать педагогическую деятельность на основе обратной связи – УПК 6 (время) ($U = 1851,500$ при $p \leq 0,001$, балл $H = 10,245$ при $p \leq 0,05$).

Социальные компетенции УПК 7 (способность к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на основе сотрудничества и взаимопомощи), УПК 8 (способность создавать комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду) показывают динамику и во времени выполнения, и в результативности, то есть мы отмечаем именно сущность формирующего оценивания в отношении этих компетенций. Способность к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на основе сотрудничества и взаимопомощи (балл – $U = 16,044$ при $p \leq 0,01$; время – $U = 6253,000$ при $p \leq 0,01$) и способность создавать комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду (балл – $U = 2425,000$ при $p \leq 0,01$; время – $H = 19,585$ при $p \leq 0,001$) развивается в процессе обучения в колледже. Только время выполнения изменяется в УПК 2 (способность к развитию личностного потенциала обучающихся в рамках организации учебной и воспитательной деятельности) ($H = 10,517$ при $p \leq 0,05$), УПК 3 (способность к проектированию образовательных и воспитательных событий для обогащения субъективного опыта обучающихся) ($H = 17,732$ при $p \leq 0,001$), УПК 4 (способность к системному проектированию профессиональной педагогической деятельности) ($H = 17,888$ при $p \leq 0,001$), УПК 5 (способность к непрерывному профессионально-педагогическому развитию) ($H = 12,048$ при $p \leq 0,01$), УПК 9 (способность осуществлять социально-педагогическое партнерство в рамках реализации основных и дополнительных образовательных программ) ($H = 22,559$ при $p \leq 0,001$).

Вместе с этим необходимо определить, что ни в одной компетенции не происходит изменения в результативности без отрыва от времени выполнения тренажера, то есть можно отметить именно

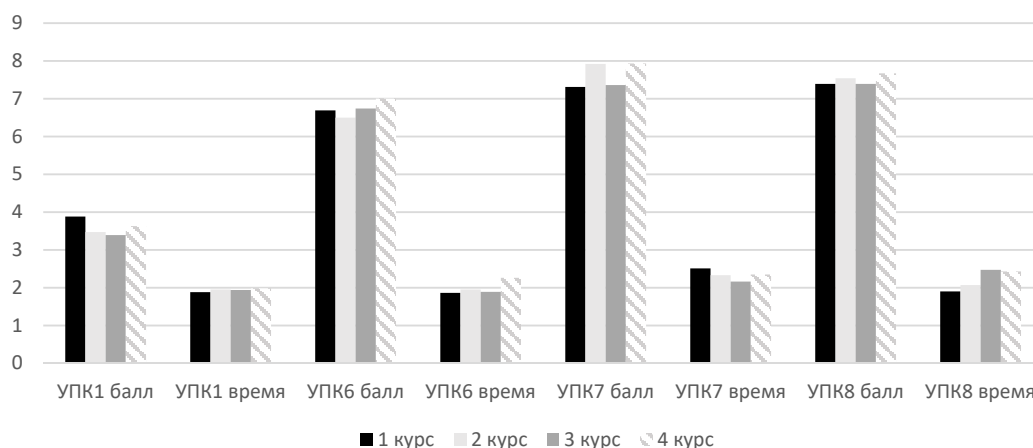


Рис. 1. Анализ средних показателей выполнения тренажеров

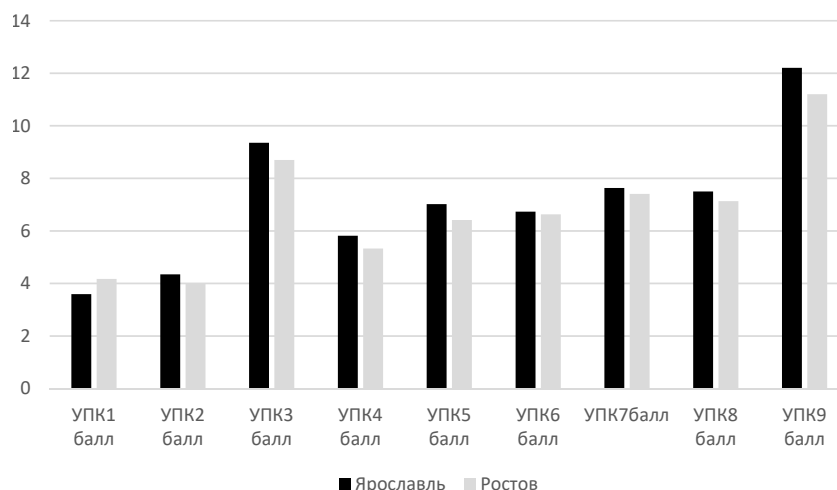


Рис. 2. Оценка выраженности регионального компонента эффективности выполнения тренажеров

формирование данных компетенций в контексте оценивания: для улучшения результата студентам необходимо прилагать и большее количество времени.

Сравнительная характеристика результатов использования диалоговых тренажеров двух колледжей Ярославской области показала отсутствие роли регионального компонента в итогах формирующего оценивания (рис. 2).

С одной стороны, с текущей позиции в настоящий момент мы не можем делать точных выводов на основании представленных результатов, так как процент успешной/неуспешной проходимости каждого из тренажеров с тем или иным уровнем сформированности УПК может быть следствием не столько или не только недостатка определенных знаний, но несовершенством самих диалоговых тренажеров: сложностью формулировок, легкостью вопросов, очевидностью ответов и т. п. Однако памятуя о том, что одна из функций диалога – это формирование знаний и повышение мотивации к обучению, а также ориентируясь на идеи F. Molin, A. deBruin, C. Haelermans, мы можем говорить о своего рода метакогнитивных подсказках, которые полезны для учащихся и преподавателей, так как являются стимулами последующего обучения [20].

С другой стороны, полученные результаты позволяют утверждать о высокой эффективности разработанных авторским коллективом формирующих диалоговых тренажеров. В частности, результаты математического анализа демонстрируют отсутствие различий по регионам, не зависят от контингента учащихся и квалификации преподавателей, что является показателем устойчивости и надежности тренажера. Кроме того, значимые различия по курсам, позволившие выявить закономерность в увеличении времени решения и, соответственно, более высоких баллов от первого курса к четвертому, позволяют говорить о возможности тренажера отследить развитие компетентности будущих педагогов, формирование у них ответственности и более серьезного отношения к педагогическим ситуациям.

На следующем этапе обсуждения представляем итоги экспертной оценки педагогами-практиками (преподаватели указанных организаций, а также ведущие методисты и руководители отделов по инновационным технологиям). В целом результаты положительные: указывается, что содержание продукта соответствует уровню среднего профессионального образования; диалоговый тренажер является инструментом, позволяющим произвести оценку компетентностно-ориентированного образовательного результата; применение педагогами нового формата контрольно-измерительных материалов допустимо в процессе обучения, при организации текущего контроля, направленного на осознание студентами значимости УПК для их профессиональной успешности; диалоговые тренажеры целесообразно использовать в массовой практике; студенты отмечают пользу продукта для собственного профессионального развития, а также повышения профессиональной мотивации.

Вместе с тем эксперты определили и некоторые «точки роста» для дальнейшего совершенствования используемой технологии. В частности, указывается, что некоторые задания вызвали затруднения у большинства участников исследования (семинар по психологии младшего школьника), имеется рекомендация, что следует включить в содержание видеофрагменты, а также о пространности некоторых вариантов ответов.

Результаты данного исследования позволяют сделать вывод, основанный как на анализе теории, так и обширного эмпирического материала: диалоговые тренажеры являются эффективным средством формирующего оценивания, потому что являются интерактивными, содержат в себе обратную связь, а также элементы, мотивирующие студентов к дальнейшему профессиональному развитию. Наличие одинаковых тенденций в различных педагогических колледжах позволяет заключить, что тренажеры являются универсальными, устойчивыми и надежными инструментами. Они позволяют оценить компетентностно-ориентированный образовательный результат. Вместе с тем имеются перспективы для дальнейшего исследования: необходима корректировка некоторых вариантов ответов, усложнение/упрощение формулируемых заданий и т. д.

Список источников

1. Ценности педагогического образования: история и современное состояние / Л. Н. Данилова, Т. В. Ледовская, Д. С. Молоков и др.; под науч. ред. А. М. Ходырева. Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2020. 175 с.
2. Ходырев А. М. Проблема изучения ценностей педагогической деятельности // Ярославский пед. вестник. 2020. № 2 (113). С. 34–40.
3. Харисова И. Г., Макеева Т. В., Казакова Е. И., Тарханова И. Ю. Выявление ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства // Science for Education Today. 2021. Т. 11, № 5. С. 7–26.
4. Brún A. De, Rogers L., Drury A. Gilmore, B. Evaluation of a formative peer assessment in research methods teaching using an online platform: A mixed methods pre-post study // Nurse Education Today. 2022. Vol. 108. P. 105166.
5. Koh L. C. Academic staff perspectives of formative assessment in nurse education // Nurse Education in Practice. 2010. Vol. 10, Iss. 4. P. 205–209.
6. Otto H. E., Mandorli F. Advancing formative assessment in MCAD education: The visual analytics of parametric feature-based solid models // Advanced Engineering Informatics. 2021. Vol. 48. P. 101308.
7. Pla-Campas G., Arumí-Prat J., Senye-Mir A. M., Ramírez E. Effect of Using Formative Assessment Techniques on Students' Grades // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2016. Vol. 228. P. 190–195.
8. Gulikers J. T. M., Biemans H. J. A., Wesselink R., van der Wel M. Aligning formative and summative assessments: A collaborative action research challenging teacher conceptions // Studies in Educational Evaluation. 2013. Vol. 39, Iss. 2. P. 116–124.
9. Gikandi J. W., Morrow D., Davis N. E. Online formative assessment in higher education: A review of the literature // Computers & Education. 2011. Vol. 57, Iss. 4. P. 2333–2351.
10. Yan Z., Chiu M. M., Cheng E. C. K. Predicting teachers' formative assessment practices: Teacher personal and contextual factors. // Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 114. P. 103718.
11. Yang A. C. M., Flanagan B., Ogata H. Adaptive formative assessment system based on computerized adaptive testing and the learning memory cycle for personalized learning // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2022. Vol. 3.
12. Veugen M. J., Gulikers J. T. M., den Brok P. We agree on what we see: Teacher and student perceptions of formative assessment practice // Studies in Educational Evaluation. 2021. Vol. 70. P. 101027.
13. Sullivan P., McBrayer J. S., Miller S., Fallon K. An Examination of the use of computer-based formative assessments // Computers & Education. 2021. Vol. 173. P. 178–202.
14. Say R., Visentin D., Cummings E., Carr A., King C. Formative online multiple-choice tests in nurse education: An integrative review // Nurse Education in Practice. 2022. Vol. 58. P. 103262.
15. Hansen G. Formative assessment as a collaborative act. Teachers' intention and students' experience: Two sides of the same coin, or? // Studies in Educational Evaluation. 2020. Vol. 66. P. 100904.

16. Zainuddin Z., Shujahat M., Haruna H., Chu S. K.W. The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system // *Computers & Education*. 2020. Vol. 145. P. 103729.
17. Лебедева Т. Н. Диалоговые тренажеры в образовании // *Актуальные проблемы развития общего и высшего образования: XVIII межвузовский сб. науч. тр.* Челябинск: Край Ра, 2022. С. 232–239.
18. Кочубей А. В., Кочубей В. В. Эффективность компьютерного диалогового тренажера в образовательном процессе организаторов здравоохранения // *Виртуальные технологии в медицине*. 2017. № 1 (17). С. 46–47.
19. Артюхина М. С. Особенности современных средств обучения в контексте интерактивных технологий // *Вестник Российского ун-та дружбы народов. Серия: Информатизация образования*. 2014. № 2. С. 76–81.
20. Molin F., Bruin A. de, Haelermans C. A conceptual framework to understand learning through formative assessments with student response systems: The role of prompts and diagnostic cues // *Social Sciences & Humanities Open*. 2022. Vol. 6, Iss. 1.

References

1. Danilova L. N., Ledovskaya T. V., Molokov D. S. et al. *Tsennosti pedagogicheskogo obrazovaniya: istoriya i sovremennoye sostoyaniye* [Values of pedagogical education: history and current state]. Ed. A. M. Khodyreva. Yaroslavl, YSPU Publ., 2020. 175 p. (in Russian).
2. Khodyrev A. M. Problema izucheniya tsennostey pedagogicheskoy deyatel'nosti [The problem of studying the values of pedagogical activity]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2020, no. 2(113), pp. 34–40 (in Russian).
3. Kharisova I. G., Makeyeva T. V., Kazakova E. I., Tarkhanova I. Yu. Vyyavleniye tsennostno-smyslovykh oriyentirov professional'noy pedagogicheskoy deyatel'nosti s pozitsii sotsial'no-professional'noy obshchnosti sovremennogo uchitel'stva [Identification of value-semantic orientations of professional pedagogical activity from the position of the socio-professional community of modern teaching]. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11, no. 5, pp. 7–26 (in Russian).
4. Brún A. De, Rogers L., Drury A. Gilmore, B. Evaluation of a formative peer assessment in research methods teaching using an online platform: A mixed methods pre-post study. *Nurse Education Today*, 2022, vol. 108, p. 105166.
5. Koh L. C. Academic staff perspectives of formative assessment in nurse education. *Nurse Education in Practice*, 2010, vol. 10, iss. 4, pp. 205–209.
6. Otto H. E., Mandorli F. Advancing formative assessment in MCAD education: The visual analytics of parametric feature-based solid models. *Advanced Engineering Informatics*, 2021, vol. 48, p. 101308.
7. Pla-Campas G., Arumi-Prat J., Senye-Mir A. M., Ramírez E. Effect of Using Formative Assessment Techniques on Students' Grades. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 228, pp. 190–195.
8. Gulikers J. T. M., Biemans H. J. A., Wesselink R., van der Wel M. Aligning formative and summative assessments: A collaborative action research challenging teacher conceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 2013, vol. 39, iss. 2, pp. 116–124.
9. Gikandi J. W., Morrow D., Davis N. E. Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 2011, vol. 57, iss. 4, pp. 2333–2351.
10. Yan Z., Chiu M. M., Cheng E. C. K. Predicting teachers' formative assessment practices: Teacher personal and contextual factors. *Teaching and Teacher Education*, 2022, vol. 114, p. 103718.
11. Yang A. C. M., Flanagan B., Ogata H. Adaptive formative assessment system based on computerized adaptive testing and the learning memory cycle for personalized learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2022, vol. 3.
12. Veugen M. J., Gulikers J. T. M., den Brok P. We agree on what we see: Teacher and student perceptions of formative assessment practice. *Studies in Educational Evaluation*, 2021, vol. 70, p. 101027.
13. Sullivan P., McBrayer J. S., Miller S., Fallon K. An Examination of the use of computer-based formative assessments. *Computers & Education*, 2021, vol. 173, pp. 178–202.
14. Say R., Visentin D., Cummings E., Carr A., King C. Formative online multiple-choice tests in nurse education: An integrative review. *Nurse Education in Practice*, 2022, vol. 58, p. 103262.
15. Hansen G. Formative assessment as a collaborative act. Teachers' intention and students' experience: Two sides of the same coin, or? *Studies in Educational Evaluation*, 2020, vol. 66, p. 100904.

16. Zainuddin Z., Shujahat M., Haruna H., Chu S. K.W. The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system. *Computers & Education*, 2020, vol. 145, p. 103729.
17. Lebedeva T. N. Dialogovye trenazhery v obrazovanii [Interactive simulators in education]. *Aktual'nye problemy razvitiya obshchego i vysshego obrazovaniya: XVIII mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov* [Actual problems of development of general and higher education: XVIII interuniversity collection of scientific papers]. Chelyabinsk, Kray Ra Publ., 2022. Pp. 232–239 (in Russian).
18. Kochubey A. V., Kochubey V. V. Effektivnost' komp'yuternogo dialogovogo trenazhera v obrazovatel'nom protsesse organizatorov zdoravookhraneniya [The effectiveness of a computer interactive simulator in the educational process of health care organizers]. *Virtual'nye tekhnologii v medicine – Virtual technologies in medicine*, 2017, no. 1 (17), pp. 46–47 (in Russian).
19. Artyukhina M. S. Osobennosti sovremennykh sredstv obucheniya v kontekste interaktivnykh tekhnologiy [Features of modern learning tools in the context of interactive technologies]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of education*, 2014, no. 2, pp. 76–81 (in Russian).
20. Molin F., Bruin A. de, Haelermans C. A. Conceptual Framework to Understand Learning Through Formative Assessments with Student Response Systems: The Role of Prompts and Diagnostic Cues. *Social Sciences & Humanities Open*, 2022, no. 6, iss. 1, p. 100323.

Информация об авторах

Ледовская Т. В., кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (ул. Республиканская, 108/1, Ярославль, Россия, 150000).

E-mail: karmennnn@yandex.ru

Морозов А. С., руководитель лаборатории, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (ул. Республиканская, 108/1, Ярославль, Россия, 150000)

E-mail: andreimorozov.yspu@gmail.com

Солянин Н. Э., кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (ул. Республиканская, 108/1, Ярославль, Россия, 150000).

E-mail: sonik7-39@yandex.ru

Information about the authors

Ledovskaya T. V., Candidate of Psychological Science, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University (ul. Respublikanskaya, 108/1, Yaroslavl, Russian Federation, 150000).

E-mail: karmennnn@yandex.ru

Morozov A. S., Head of the Laboratory, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (ul. Respublikanskaya, 108/1, Yaroslavl, Russian Federation, 150000).

E-mail: andreimorozov.yspu@gmail.com

Solynin N. E., Candidate of Psychological Science, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University (ul. Respublikanskaya, 108/1, Yaroslavl, Russian Federation, 150000).

E-mail: sonik7-39@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 13.12.2022; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 13.12.2022; accepted for publication 03.07.2023

Научная статья

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-153-161>

Типы субъектной рискогенности учащихся в контексте их психологической устойчивости к социокультурным рискам образовательной среды

Эльвира Нурахматовна Гилемханова

Казанский федеральный университет, Казань, Россия, enkazan@mail.ru,

<http://orcid.org/0000-0002-7003-4447>

Аннотация

Актуальность исследования связана с участвовавшими случаями различных деструкций во взаимодействии между обучающимися (буллинг, кибербуллинг, аддиктивное поведение, вооруженные нападения), которые рассматриваются как варианты дезадаптации учащихся в результате глубоких социокультурных трансформаций в обществе. Представлена авторская классификация типов субъектной рискогенности учащихся на основе анализа их психологической устойчивости к социокультурным рискам образовательной среды школы и дано их описание в контексте личностных особенностей. Субъектная рискогенность учащихся рассмотрена с позиции проблем психологической устойчивости к социокультурным рискам образовательной среды, обуславливающих сложность взаимодействия в «субъектно-контекстной» системе образовательной среды. Показана авторская типология субъектной рискогенности учащихся: уязвимый, дезинтегрированный, дезадаптивный, аутизированный, адаптивный. Описана специфика личностных особенностей учащихся в зависимости от типа их субъектной рискогенности. Подтвердилась гипотеза о том, что учащиеся с проблемами психологической устойчивости, составляющие определенный тип рискогенности (аутизированный, дезинтегрированный, дезадаптивный, уязвимый), в отличие от адаптивного типа, имеют характерные личностные особенности, обуславливающие сложность взаимодействия в «субъектно-контекстной» системе образовательной среды. Дезадаптивный тип отличает нетерпеливость и стремление доминировать. Дезинтегрированный тип характеризует социальная смелость и сниженная чувствительность к угрозам. Уязвимый тип характеризуется депрессивностью, беспокойством, чувствительностью к приятию в референтной группе, повышенной фрустрированностью, а аутизированный тип учащихся – сниженными ответственностью, решительностью и самоконтролем. Таким образом, выявление типа субъектной рискогенности учащихся открывает возможность для индивидуализации образовательного процесса и проведения своевременных профилактических мероприятий по предупреждению социально-психологической дезадаптации детей и подростков.

Ключевые слова: *безопасность образовательной среды, социокультурные риски, тип субъектной рискогенности, социально-психологическая уязвимость, социально-психологическая дезинтегрированность, виртуальная аутизация*

Источник финансирования: работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030).

Для цитирования: Гилемханова Э. Н. Типы субъектной рискогенности учащихся в контексте их психологической устойчивости к социокультурным рискам образовательной среды // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 153–161. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-153-161>

Original article

Types of subjective riskogenicity of students in the context of psychological resilience to the sociocultural risks of the educational environment

Elvira N. Gilemkanova

*Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, enkazan@mail.ru,
<http://orcid.org/0000-0002-7003-4447>*

Abstract

The relevance of the study is related to the increasing cases of various destructions in the interaction between students (bullying, cyberbullying, addictive behavior, armed attacks), which are considered as variants of students' maladjustment as a result of deep sociocultural transformations in society. The purpose of the study is to present the author's classification of the types of subjective riskiness of students based on the analysis of their psychological resistance to the socio-cultural risks of the educational environment of the school and to describe them in the context of personal characteristics. The study sample consisted of 3232 students of secondary schools of the Republic of Tatarstan aged 12 to 16 years. Students who voluntarily agreed to take part in the study filled out in writing a bound questionnaire, which included the author's methodology "Index of socio-cultural safety of a schoolchild" and "R. Cattell's 14-factor personality questionnaire". The study was conducted anonymously, the respondents were required to indicate their age and gender. Statistical research methods are cluster analysis, comparative analysis (Student's t-test), descriptive statistics. The subjective riskogenicity of students is considered from the standpoint of the problems of psychological resistance to the sociocultural risks of the educational environment, which determine the complexity of interaction in the "subject-contextual" system of the educational environment. The author's typology of subjective riskiness of students is presented: vulnerable type, disintegrated type, maladaptive type, autistic type, adaptive type. The specifics of students' personal characteristics are described depending on the type of their subjective riskiness. Conclusions: the hypothesis was confirmed that students with problems of psychological stability, constituting a certain type of riskiness (autistic type, disintegrated type, maladaptive type, vulnerable type), in contrast to the adaptive type, have characteristic personality traits that cause the complexity of interaction in the "subjectively -contextual" system of the educational environment. The maladaptive type is distinguished by impatience and the desire to dominate. The disintegrated type characterizes social courage and reduced sensitivity to threats. The vulnerable type is characterized by depression, anxiety, sensitivity to acceptance in the reference group, increased frustration, and the autistic type of students is characterized by reduced responsibility, determination and self-control. Practical application of the results. Identification of the type of subjective riskiness of students opens up the possibility for the individualization of the educational process and the implementation of timely preventive measures to prevent the socio-psychological maladjustment of children and adolescents.

Keywords: *safety of educational environment, sociocultural risks, type of subjective riskiness, socio-psychological vulnerability, socio-psychological disintegration, virtual autism*

Funding: This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program (PRIORITY-2030).

For citation: Gilemkanova E. N. Types of subjective riskogenicity of students in the context of psychological resilience to the sociocultural risks of the educational environment [Типы субъективной рискогенности учащихся в контексте их психологической устойчивости к социокультурным рискам образовательной среды]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 153–161. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-153-161>

Внимание к изучению социокультурных рисков образовательной среды школы связано с участвовавшими случаями различных деструкций во взаимодействии между обучающимися (буллинг, кибербуллинг, аддиктивное поведение, вооруженные нападения и др.), которые рассматриваются как варианты дезадаптации в результате тех социокультурных трансформаций, которые наблюда-

ются в нашем обществе и мире в целом [1–5]. У. Бек обозначает в качестве примеров данных трансформаций «цифровой риск» и «цифровые метаморфозы общества, интерсубъективность и субъективность» [6, р. 140]. В этой связи школа как особое социокультурное и образовательное пространство отводит значимую роль личностной адаптации учащихся. Проанализировав существующие классификации учащихся по эффективности взаимодействия, в том числе и в образовательной среде, чаще всего исследователи обращаются к классификации копинг-стратегий Лазаруса [7] или модели Томаса-Килманна [8]. Однако данные классификации не отражают современных тенденций виктимизации подростков в школе. Вместе с тем по результатам PISA в России число детей, которые становятся жертвами школьной травли, увеличилось с 2015 по 2018 г. на 10 % и составило 37 % всех учеников [9]. Сравнительный анализ с данными по США показывает, что 22 % школьников в США в какой-то момент школьного обучения оказывались в одной из ассоциированных ролей – агрессора или жертвы [10]. Рассматривая рискогенность учащихся с позиции анализа их субъектности, мы определяем субъектность как проявление личности по отношению к социуму, которое обуславливает степень ее автономности (эффективной самостоятельности) [11] и, как следствие, устойчивости к рискам образовательной среды. Исследование личностно-социальной устойчивости учащихся с точки зрения психологической безопасности обнаруживает, что 0,67 % молодежи обладает неконформной неустойчивостью, а 84 % – средним (колеблющимся) типом реакции на внешние деструктивные воздействия [12]. Приведенные данные актуализируют проблему поиска причин достаточно низкой устойчивости учащихся к социокультурным рискам образовательной среды. В основе представленной классификации типов субъектной рискогенности учащихся на основе их психологической устойчивости к социокультурным рискам образовательной среды школы лежит авторское понимание индивидуализированных рисков безопасности образовательной среды. Индивидуализированные риски образовательной среды определяются через личностные особенности субъектов образовательного процесса, обуславливающие сложность их взаимодействия в «субъектно-контекстной» системе образовательной среды. В соответствии с вышесказанным целью настоящего исследования является описание типов субъектной рискогенности учащихся в контексте их личностных особенностей. Отметим, что психологическая устойчивость учащегося к социокультурным рискам образовательной среды определяется как вариант внешнего – интерактивного и внутреннего – интрапсихического отклика личности на контекстные риски образовательной среды, характеризующий степень его субъектности и обусловленный индивидуально-характерологическими и ценностно-мотивационными качествами. Основываясь на исследованиях о взаимосвязи личностных особенностей подростков с их поведением и стилем взаимодействия в виртуальном пространстве [13], а также роли социального статуса подростка при восприятии агрессии [14], была сформулирована гипотеза исследования, состоящая в том, что учащиеся, составляющие определенный тип субъектной рискогенности (аутизированный, дезинтегрированный, дезадаптивный, уязвимый), в отличие от адаптивного типа, имеют характерные личностные особенности, обуславливающие сложность взаимодействия в «субъектно-контекстной» системе образовательной среды. Таким образом, в рамках данного исследования один из ключевых исследовательских вопросов состоит в том, чтобы определить специфические личностные характеристики, свойственные учащимся с разным типом субъектной рискогенности.

Рассмотрение психологической устойчивости в контексте субъектности согласуется с позицией Б. Х. Варданян, определяющего психологическую устойчивость как свойство личности, обеспечивающее гармоничное отношение между всеми компонентами психической деятельности и содействующее эффективному выполнению деятельности [15]. Поддерживают идеи рассмотрения субъектности как ключевой категории при изучении психологической устойчивости исследования Г. С. Прыгина [11]. К. А. Чистопольская, Н. И. Колачева, С. Н. Ениколопова, Е. Л. Николаева, С. Э. Дровосекова также при исследовании крайнего варианта потери психологической устойчиво-

сти – суицидальности соотносят его с чувством авторства собственной жизни, субъектностью и самодетерминированностью [16]. О протективной роли субъектной позиции как фактора защиты от выраженной интернет-зависимости и проблемного использования интернета пишут А. Б. Холмогорова, Е. Ю. Казаринова, А. А. Рахманина [17]. Согласно С. Джозеф и П. А. Линли, к персональным чертам личности, связанным с устойчивостью, относятся открытость, экстраверсия, внутренний фокус контроля, позитивное мышление, когнитивная гибкость и положительная Я-концепция, конструктивные копинг-стратегии, способность к эффективной эмоциональной саморегуляции [18]. Представленные типы субъектной рискогенности могут быть рассмотрены в рамках теории социальных норм, поскольку просоциальное поведение рассматривается в ряде работ как ключевой фактор обеспечения безопасности образовательной среды [19]. Определяя устойчивость личности к социокультурным угрозам, П. А. Кисляков и его коллеги определяют виртуальную аутизацию как одну из угроз цифровой трансформации общества, обращаясь при анализе к авторскому определению виртуальной аутизации [20]. Согласно П. А. Кислякову и его коллегам, виртуальная аутизация у студенческой молодежи имеет обратные корреляционные связи с социокультурной идентичностью и критичностью мышления и относится к когнитивно-коммуникационным рискам устойчивости личности. Кроме вышеобозначенных в корреляционную плеяду взаимосвязей между показателями устойчивости личности к социокультурным угрозам в условиях цифровой трансформации общества вошли такие показатели, как субъективное благополучие, уважение к власти и коллективизм [20]. Вместе с тем В. Г. Аникина, в отличие от представленной позиции, рассматривает виртуальную реальность в качестве социализирующего фактора, обращаясь к этимологическому анализу понятий «рефлексия» и «виртуальная реальность» и выделяя области их семантического пересечения. В. Г. Аникина наделяет виртуальную реальность такими свойствами, как активность субъекта, включенного в построенное идеального мира, и идеальность и содержательная фактичность [21]. В целом, не разделяя данную позицию, отметим, что именно чрезмерное поглощение субъекта идеальными мирами и идеальностью определяет его дезадаптацию в реальном мире, что обозначается как виртуальный аутизм и замещенная субъектность. Ключевым риском виртуального аутизма в контексте рискогенности образовательной среды является некоммуникативность как «комплексная характеристика субъекта, которая заключается в его ориентации на скорейшую дисконнекцию социальных связей и контактов для достижения желаемой цели, чаще всего социально неприемлемой [22, с. 38]. Данную позицию дезадаптации личности как следствие поглощенности виртуальной средой поддерживают исследования подростков со склонностью к интернет-зависимому поведению, согласно которым эмоциональная привязанность к социальным сетям в большей степени характеризуются размытым «образом Я» [23], а также рассогласованием структурных компонентов ролевой идентичности [24]. И. Б. Бовина и Н. В. Дворянчиков, исследуя социальную и персональную идентичность в сети Интернет, обращаются к феномену деиндивидуализации, что также соотносится с описываемым таким неадаптивным типом психологической устойчивости, как виртуальная аутизация [25].

Выборка исследования: 3 232 учащихся средних общеобразовательных школ Республики Татарстан в возрасте от 12 до 16 лет, из них 45 % – юношей, 50 % – девушек, 5 % предпочли не указывать свой пол. Учащиеся, добровольно согласившиеся принять участие в исследовании, письменно заполняли сброшюрованную анкету, включавшую авторскую методику «Индекс социокультурной безопасности школьника» [26] и «14-факторный личностный опросник Р. Кеттелла» [27]. Исследование проводилось анонимно, респондентам необходимо было указать возраст и пол.

Статистические методы исследования: кластерный анализ, сравнительный анализ (t-критерий Стьюдента), описательные статистики.

На основе кластерного анализа по методике «Индекс социокультурной безопасности школьников» выявлено 5 типов субъектной рискогенности учащихся (табл.).

Описательная статистика кластеров

Показатели	Кластер 1 N = 737			Кластер 2 N = 502			Кластер 3 N = 468			Кластер 4 N = 533			Кластер 5 N = 992		
	M	S	V	M	S	V	M	S	V	M	S	V	M	S	V
1	12,3	2,4	5,9	13,6	2,8	7,8	19,8	3,4	11,4	18,6	2,5	6,2	10,6	2,4	5,8
2	10,2	2,3	5,4	15,9	2,6	6,8	15,0	3,5	12,1	11,0	2,5	6,7	8,6	2,0	4,2
3	19,2	2,5	6,5	14,9	2,8	7,6	23,0	3,1	9,8	14,6	2,9	8,3	12,1	2,3	5,1
4	12,5	1,2	1,3	13,1	1,2	1,4	15,6	1,3	1,6	13,0	1,1	1,2	10,5	1,0	1,1

Примечание: 1 – Социально-психологическая уязвимость. 2 – Социально-психологическая дезинтеграция. 3 – Виртуальная аутизация. 4 – Индекс социокультурной безопасности. M – среднее арифметическое значение. S – стандартное отклонение. V – дисперсия.

Каждый тип характеризуется спецификой построения взаимодействия в системе «учащийся – социокультурная среда школы». Аутизированный тип: по пику проблем виртуальной аутизации учащихся (кластер 1) – 22,8 %; дезинтегрированный тип: по пику проблем социально-психологической дезинтеграции (кластер 2) – 15,5 %; дезадаптивный тип: все показатели в зоне напряженности (кластер 3) – 14,5 %; уязвимый тип: по пику социально-психологической уязвимости (кластер 4) – 16,5 %; адаптивный тип: все показатели в зоне ненапряженности (кластер 5) – 30,7 %.

Анализ личностных особенностей учащихся с разным типом субъектной рискогенности показал значимые различия (рисунок).

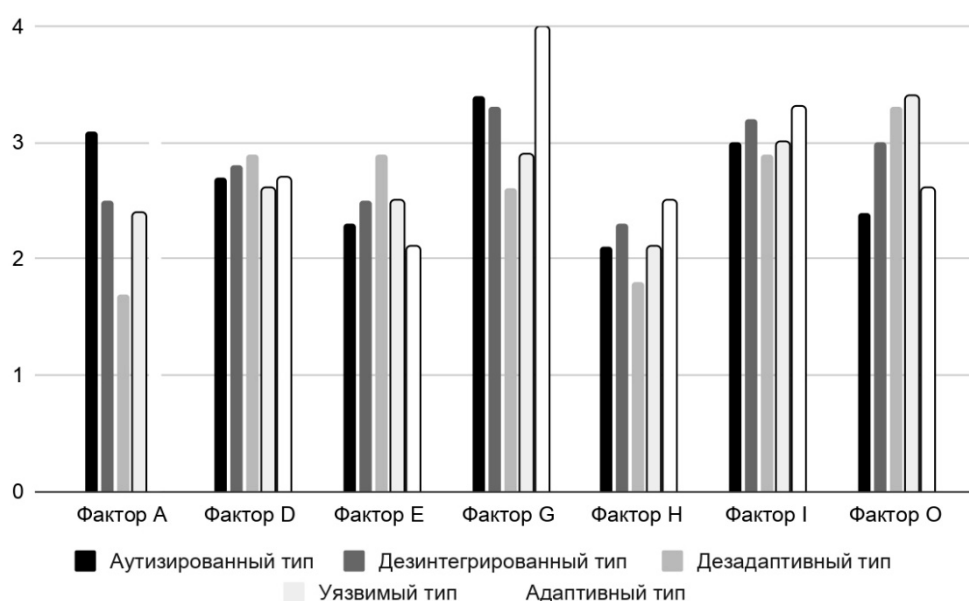


Рис. Сравнительный анализ типов субъектной рискогенности по 14-факторному личностному опроснику Кеттелла

У учащихся дезадаптивного типа достоверно ниже, чем у учащихся адаптивного типа, открытость ($t = -13,57$ при $p < 0,001$), ответственность ($t = -8,14$ при $p < 0,001$), самоконтроль ($t = -3,39$ при $p < 0,001$). При этом у них выше реалистичность, скептицизм к культурным, социальным аспектам жизни, жесткость во взаимодействии ($t = 2,60$ при $p < 0,01$), стремление к доминированию ($t = 5,53$ при $p < 0,001$), тревожность ($t = 4,55$ при $p < 0,001$) и фрустрированность ($t = 6,60$ при $p < 0,001$).

Уязвимый тип имеет общие характеристики с дезадаптивным типом по низким значениям открытости ($t = -7,84$ при $p < 0,001$), ответственности ($t = -6,51$ при $p < 0,001$), решительности ($t = -3,59$ при $p < 0,001$) и большими значениями по доминированию ($t = 2,78$ при $p < 0,006$), тревожности ($t = 5,59$ при $p < 0,001$) и фрустрированности ($t = 4,82$ при $p < 0,001$).

Дезинтегрированный тип характеризуется меньшей по сравнению с адаптивным типом открытостью ($t = -7,9$ при $p < 0,001$) и ответственностью ($t = -3,65$ при $p < 0,001$) при большем стремлении к доминированию ($t = 2,65$ при $p < 0,008$) и более высокими значениями тревожности ($t = 2,81$ при $p < 0,005$). В данном случае также наблюдается стремление к доминированию при недостаточно сформированных личностных ресурсах. Противоречие между желанием доминировать и не брать на себя ответственность. Все внутриличностные конфликты сопровождаются повышенной по сравнению с учащимися других типов тревожностью. Стремление к доминированию характеризуется упорством в борьбе против норм, установок в группе, выраженной ориентацией на собственные взгляды и установки.

Аутизированный тип учащихся по сравнению с адаптивным характеризуется меньшими открытостью ($t = -3,48$ при $p < 0,001$), ответственностью ($t = -3,42$ при $p < 0,001$), решительностью ($t = -3,48$ при $p < 0,001$) и самоконтролем ($t = -3,33$ при $p < 0,001$).

Выявление типа субъектной рискогенности учащихся открывает возможность для индивидуализации образовательного процесса и проведения своевременных профилактических мероприятий по предупреждению социально-психологической дезадаптации детей и подростков.

Психологическая устойчивость к социокультурным рискам образовательной среды определяется как вариант внешнего – интерактивного и внутреннего – интрапсихического отклика личности на контекстные риски образовательной среды, характеризующий степень его субъектности и обусловленный индивидуально-характерологическими и ценностно-мотивационными качествами личности. В работе рассмотрены типы субъектной рискогенности учащихся на основе анализа их психологической устойчивости к социокультурным рискам образовательной среды школы. Выделены пять типов субъектной рискогенности учащихся: уязвимый, дезинтегрированный, аутизированный, адаптивный и дезадаптивный. В исследовании подтвердилась гипотеза о том, что учащиеся с проблемами психологической устойчивости, составляющие определенный тип рискогенности (аутизированный, дезинтегрированный, дезадаптивный, уязвимый), в отличие от адаптивного типа, имеют характерные личностные особенности, обуславливающие сложность взаимодействия в «субъектно-контекстной» системе образовательной среды. Дезадаптивный тип отличает нетерпеливость и стремление доминировать. Дезинтегрированный тип характеризует социальная смелость и сниженная чувствительность к угрозам. Уязвимый тип характеризуется депрессивностью, беспокойством, чувствительностью к приятию в референтной группе, повышенной фрустрированностью, а аутизированный тип учащихся – сниженными ответственностью, решительностью и самоконтролем.

Список источников

1. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Неосведомленность родителей о столкновении подростков с рисками в интернете: содержание и психологические факторы // Психологический журнал. 2019. № 1 (40). С. 71–83.
2. Тарасов А. Н., Катаев Д. В. Риски цифровизации образовательного пространства школы в условиях современной социокультурной трансформации // Alma mater (Вестник высшей школы). 2020. № 6. С. 7–12.
3. Собкин В. С., Калашникова Е. А. К вопросу о межпоколенческих различиях в социальном самочувствии подростков: жизненная позиция и оценка значимости угроз // Психологическая наука и образование. 2021. № 3 (26). С. 54–69.
4. Скобельцина К. Н., Кузнецов А. Н., Бешенков С. А. Как российские школьники противостоят киберугрозам? // Психологическая наука и образование. 2021. № 4 (26). С. 43–53.
5. Собкин В. С., Лыкова Т. А. Распространенность татуировок среди учащихся общеобразовательных школ: социально-психологические аспекты // Психологическая наука и образование. 2021. № 5 (26). С. 101–115.
6. Beck A. Transcultural Cognitive Behaviour Therapy for Anxiety and Depression: A Practical Guide. London: Routledge, 2016. 196 p.
7. Lazarus R. S. Stress and emotion: A new synthesis. New York, NY, US: Springer Publishing Co, 1999. P. 56–68.

8. Thomas W., Kenneth Kilmann R. Thomas-Kilman conflict MODE instrument. 1976. doi: 10.1037/t02326-000
9. PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019. doi: 10.1787/acd78851-en
10. Sanchez I. M., Martinez R. G., Gonzalez D. G., Rodriguez J. A. School Bullying in Compulsory and Advanced Secondary Education. Determining Factors in its Intervention // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2019. № 16 (5). P. 750.
11. Прыгин Г. С. Субъектная реальность как новая парадигма психологии // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2019. № 3 (31). С. 217–228.
12. Хусаинова С. В. Исследование личностно-социальной устойчивости учащейся молодежи в современных реалиях // КПЖ. 2017. № 5 (124). С. 106–111.
13. Рубцова О. В., Панфилова А. С., Смирнова В. К. Исследование взаимосвязи личностных особенностей подростков с их поведением в виртуальном пространстве (на примере социальной сети «ВКонтакте») // Психологическая наука и образование. 2018. № 3 (23). С. 54–66.
14. Собкин В. С., Федотова А. В. Подростковая агрессия в социальных сетях: восприятие и личный опыт // Психологическая наука и образование. 2019. № 2 (24). С. 5–18.
15. Варданян Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости. Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. М., 1983. С. 542–543.
16. Чистопольская К. А., Колачев Н. И., Ениколопов С. Н., Николаев Е. Л., Дровосеков С. Э. Суицидальность и чувство авторства собственной жизни: опросник М. Линехан «Причины для жизни» // Психологическая наука и образование. 2022. № 2 (27). С. 65–88. doi: 10.17759/pse.2022270306
17. Холмогорова А. Б., Казаринова Е. Ю., Рахманина А. А. Позиция обучающихся в учебной деятельности и предпочитаемый ими контент в интернете как факторы проблемного использования пространства Всемирной сети // Психологическая наука и образование. 2022. № 3 (27). С. 104–116.
18. Joseph S., Linley P. A. Growth following adversity: theoretical perspective and implications for clinical practice // Clin Psychol Rev. 2006. № 26 (8). P. 1041–1053.
19. Khusainova S. V., Matveyeva L. V., Ermilova L. P., Yakushevskaya K. N., Kolomiychenko L. V., Mashkin N. A. Adaptive model of psychological and pedagogical support of professional training of students // Revista ESPACIOS. 2018. № 5 (39). P. 22.
20. Kislyakov P. A., Shmeleva E. A. Analysis of Russians' Views on Personal Qualities as a Basis for Prosocial Safe Behavior Factors' Identification // The open psychology journal. 2020. № 13. P. 40–48.
21. Аникина В. Г. Рефлексия и виртуальная реальность: от этимологического анализа понятий к пониманию сущностных отношений // Психологическая наука и образование. 2021. № 1 (26). P. 19–26.
22. Мильчарек Т. П. Нонкоммуникативность в модели комплексной диагностики психологических признаков экстремизма и проблема сохранения социального здоровья молодежи // Вестник Омского ун-та. Серия «Психология». 2016. № 4. С. 33–41.
23. Рубцова О. В., Посакалова Т. А., Ширяева Е. И. Особенности поведения в виртуальной среде подростков с разным уровнем сформированности «образа Я» // Психологическая наука и образование. 2021. № 4 (26). С. 20–33.
24. Рубцова О. В., Панфилова А. С., Артеменков С. Л. Исследование взаимосвязи личностных особенностей игроков подросткового и юношеского возраста с их поведением в виртуальном пространстве (на примере групповой компьютерной игры «Dota 2») // Психологическая наука и образование. 2018. № (1) 23. С. 137–148.
25. Бовина И. Б., Дворянчиков Н. В. Поведение онлайн и офлайн: две реальности или одна? // Психологическая наука и образование. 2020. № 3 (25). С. 101–115.
26. Гилемханова Э. Н. Методика «Индекс социокультурной безопасности школьника» // Вестник Московского ун-та. Серия 14: Психология. 2019. № 2. С. 164–183.
27. Батаршев А. В. Диагностика пограничных психических расстройств личности и поведения. М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. 320 с.

References

1. Soldatova G. U., Rasskazova Ye. I. Neosvedomlennost' roditel'ey o stolknovenii podrostkov s riskami v internete: soderzhaniye i psikhologicheskiye faktory [Parental ignorance about adolescents' exposure to risks on the Internet:

- content and psychological factors]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2019, no. 1 (40). pp. 71–83 (in Russian).
2. Tarasov A. N., Katayev D. V. Riski tsifrovizatsii obrazovatel'nogo prostranstva shkoly v usloviyakh sovremennoy sotsiokul'turnoy transformatsii [Risks of digitalization of the educational space of the school in the conditions of modern socio-cultural transformation]. *Alma mater (Vestnik vysshey shkoly)*, 2020, no. 6, pp. 7–12 (in Russian).
 3. Sobkin V. S., Kalashnikova Ye. A. K voprosu o mezhpokolencheskikh razlichiyakh v sotsial'nom samochuvstvii podrostkov: zhiznennaya pozitsiya i otsenka znachimosti ugroz [On the issue of intergenerational differences in the social well-being of adolescents: life position and assessment of the significance of threats]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2021, no. 3 (26), pp. 54–69 (in Russian).
 4. Skobel'tsina K. N., Kuznetsov A. N., Beshenkov C. A. Kak rossiyskiye shkol'niki protivostoyat kiberugrozam? [How do Russian schoolchildren resist cyber threats?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2021, no. 4 (26), pp. 43–53 (in Russian).
 5. Sobkin V. S., Lykova T. A. Rasprostranennost' tatuirovok sredi uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh shkol: sotsial'no-psikhologicheskiye aspekty [The prevalence of tattoos among students of secondary schools: socio-psychological aspects]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2021, no. 5 (26), pp. 101–115 (in Russian).
 6. Beck A. *Transcultural Cognitive Behaviour Therapy for Anxiety and Depression: A Practical Guide*. London, Routledge Publ., 2016. 196 p.
 7. Lazarus R. S. *Stress and emotion: A new synthesis*. New York, NY, US: Springer Publishing Co, 1999. Pp. 56–68.
 8. Thomas W., Kenneth Kilmann R. *Thomas-Kilman conflict MODE instrument*. 1976. <https://doi.org/10.1037/t02326-000>.
 9. *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
 10. Sanchez I. M., Martinez R. G., Gonzalez D. G., Rodriguez J. A. School Bullying in Compulsory and Advanced Secondary Education. Determining Factors in its Intervention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2019, no.16 (5), P. 750.
 11. Prygin G. S. Sub'yektnaya real'nost' kak novaya paradigma psikhologii [Subjective reality as a new paradigm of psychology]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya – Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, no. 3 (31), pp. 217–228 (in Russian).
 12. Khusainova S. V. Issledovaniye lichnostno-sotsial'noy ustoychivosti uchashcheysya molodezhi v sovremennykh realiyakh [Study of the personal and social stability of student youth in modern realities]. *KPZH – Kazan Pedagogical Journal*, 2017, no. 5 (124), pp. 106–111 (in Russian).
 13. Rubtsova O. V., Panfilova A. S., Smirnova V. K. Issledovaniye vzaimosvyazi lichnostnykh osobennostey podrostkov s ikh povedeniyem v virtual'nom prostranstve (na primere sotsial'noy seti «VKontakte») [Study of the relationship between personality characteristics of adolescents and their behavior in the virtual space (on the example of the VKontakte social network)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2018, no. 3 (23), pp. 54–66 (in Russian).
 14. Sobkin V. S., Fedotova A. V. Podrostkovaya agressiya v sotsial'nykh setyakh: vospriyatiye i lichnyy opyt [Teenage aggression in social networks: perception and personal experience]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2019, no. 2 (24), pp. 5–18 (in Russian).
 15. Vardanyan B. Kh. *Mekhanizmy regulyatsii emotsional'noy ustoychivosti. Kategorii, printsipy i metody psikhologii. Psikhicheskiye protsessy* [Mechanisms of regulation of emotional stability. Categories, principles and methods of psychology. Mental processes]. Moscow, 1983, pp. 542–543 (in Russian).
 16. Chistopol'skaya K. A., Kolachev N. I., Yenikolopov S. N., Nikolayev Ye. L., Drovosekov S. E. Suitsidal'nost' i chuvstvo avtorstva sobstvennoy zhizni: oprosnik M. Linekhan «Prichiny dlya zhizni» [Suicidality and a sense of authorship of one's own life: M. Linehan's "Reasons for Life" questionnaire]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2022, no. 2 (27), pp. 65–88. doi: 10.17759/pse.2022270306 (in Russian).
 17. Kholmogorova A. B., Kazarinova Ye. Yu., Rakhmanina A. A. Pozitsiya obuchayushchikhsya v uchebnoy deyatel'nosti i predpochitayemyy imi kontent v internete kak faktory problemnogo ispol'zovaniya prostranstva Vsemirnoy seti [The position of students in educational activities and their preferred content on the Internet as factors in the problematic use of the World Wide Web space]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2022, no. 3 (27), pp. 104–116 (in Russian).

18. Joseph S, Linley P. A. Growth following adversity: theoretical perspective and implications for clinical practice. *Clin Psychol Rev.*, 2006, no. 26 (8), pp. 1041–1053.
19. Khusainova S. V., Matveyeva L. V., Ermilova L. P., Yakushevskaya K. N., Kolomiychenko L. V., Mashkin N. A. Adaptive model of psychological and pedagogical support of professional training of students. *Revista ESPACIOS*, 2018, no. 5 (39), P. 22.
20. Kislyakov P. A., Shmeleva E. A. Analysis of Russians' Views on Personal Qualities as a Basis for Prosocial Safe Behavior Factors' Identification. *The Open Psychology Journal*, 2020, no. 13, pp. 40–48.
21. Anikina V. G. Refleksiya i virtual'naya real'nost': ot etimologicheskogo analiza ponyatiy k ponimaniyu sushchnostnykh otnosheniy [Reflection and virtual reality: from etymological analysis of concepts to understanding essential relations]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2021, no. 1 (26), pp. 19–26 (in Russian).
22. Mil'charek T. P. Nonkommunikativnost' v modeli kompleksnoy diagnostiki psikhologicheskikh priznakov ekstremizma i problema sokhraneniya sotsial'nogo zdorov'ya molodezhi [Non-communicativeness in the model of complex diagnostics of psychological signs of extremism and the problem of maintaining the social health of youth]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psikhologiya» – Herald of Omsk State University. Series "Psychology"*, 2016, no. 4, pp. 33–41 (in Russian).
23. Rubtsova O. V., Poskakalova T. A., Shiryayeva Ye. I. Osobennosti povedeniya v virtual'noy srede podrostkov s raznym urovnem sformirovannosti «obraza Ya» [Peculiarities of Behavior in the Virtual Environment of Adolescents with Different Levels of "I-Image" Formation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2021, no. 4 (26), pp. 20–33 (in Russian).
24. Rubtsova O. V., Panfilova A. S., Artemenkov S. L. Issledovaniye vzaimosvyazi lichnostnykh osobennostey igrokov podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta s ikh povedeniyem v virtual'nom prostranstve (na primere gruppovoy komp'yuternoy igry «Dota 2») [Study of the relationship between the personal characteristics of adolescent and youth players and their behavior in the virtual space (on the example of the group computer game "Dota 2")]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2018, no. (1) 23, pp. 137–148 (in Russian).
25. Bovina I. B., Dvoryanchikov N. V. Povedeniye onlayn i oflayn: dve real'nosti ili odna? [Behavior online and offline: two realities or one?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2020, no. 3 (25), pp. 101–115 (in Russian).
26. Gilemkanova E. N. Metodika «Indeks sotsiokul'turnoy bezopasnosti shkol'nika» [Technique "Adolescence Socio-Cultural Safety Index"]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya – The Moscow University Herald. Series 14. Psychology*, 2019, no. 2, pp. 164–183 (in Russian).
27. Batarshhev A. V. *Diagnostika pogranichnykh psikhicheskikh rasstroystv lichnosti i povedeniya* [Diagnosis of borderline mental disorders of personality and behavior]. Moscow, Izd-vo Instituta Psikhoterapii Publ., 2004. 320 p. (in Russian).

Информация об авторе

Гилемханова Э. Н., кандидат психологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет (ул. Кремлевская, 18, Казань, Россия, 420008).

E-mail: enkazan@mail.ru

<http://orcid.org/0000-0002-7003-4447>

Information about the author

Gilemkanova E. N., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga) Federal University (ul. Kremlevskaya, 18, Kazan, Russian Federation, 420008).

E-mail: enkazan@mail.ru

<http://orcid.org/0000-0002-7003-4447>

Статья поступила в редакцию 18.12.2022; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 18.12.2022; accepted for publication 03.07.2023

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-162-169>

Ценности, смысложизненные ориентации и удовлетворенность жизнью родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья

Наталья Анатольевна Буравлева¹, Ольга Викторовна Каракулова²,
Стелла Валерьевна Понарина³

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

¹ buravleva@tspu.edu.ru

² karakulova@tspu.edu.ru

³ ponarinastella@mail.ru

Аннотация

С каждым годом растет количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Появление в семье таких детей накладывает отпечаток на состояние родителей, вселяет в них тревогу и страх за будущее ребенка. В подобных семьях наблюдаются дезинтеграционные социальные процессы, не способствующие успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Вместе с тем семью можно рассматривать как ресурс в развитии ребенка с ОВЗ. Учитывая, что многие родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, имеют типичные особенности, было проведено исследование психологических характеристик родителей: ценностей, смысложизненных ориентаций и удовлетворенности жизнью. Были использованы следующие методики: Шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина); «Портретный ценностный опросник-Пересмотренный» (Portrait Values Questionnaire-Revised – PVQ-R; Ш. Шварц и др.; модификация К. В. Сугоняева), где рассматривались метаценности «Открытость изменениям» и «Сохранение»; Тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева. Результаты исследования свидетельствуют о том, что ценности, смысложизненные ориентации и удовлетворенность жизнью родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, существенно отличаются от аналогичных психологических характеристик родителей, воспитывающих здоровых детей. Полученные результаты показывают, что родители, воспитывающие детей с ОВЗ, нуждаются в комплексной, адресной психологической помощи. Результаты исследования могут быть использованы специалистами при проектировании программ психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, родители, ресурс, ценности, смысложизненные ориентации, удовлетворенность жизнью

Для цитирования: Буравлева Н. А., Каракулова О. В., Понарина С. В. Ценности, смысложизненные ориентации и удовлетворенность жизнью родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 162–169. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-162-169>

Original article

Values, life orientations and life satisfaction of parents raising children with disabilities**Natal'ya A. Buravleva¹, Ol'ga V. Karakulova², Stella V. Ponarina³**^{1, 2, 3} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation¹ buravleva@tspu.edu.ru² karakulova@tspu.edu.ru³ ponarinastella@mail.ru**Abstract**

The number of children with disabilities is growing every year. The appearance of a child with disabilities in the family leaves an imprint on the state of the parents, instills in them anxiety and fear for the future of the child. In such families, disintegrating social processes are observed that do not contribute to the successful socialization of children with disabilities. At the same time, the family can be considered as a resource in the development of a child with disabilities. Considering that many parents raising children with disabilities have typical features, a study was conducted on the psychological characteristics of parents: values, life orientations and life satisfaction. The following methods were used: The Life Satisfaction Scale (E. Diener; adapted by D.A. Leontiev, E.N. Osina); "Portrait Values Questionnaire-Revised" (Portrait Values Questionnaire -Revised – PVQ-R; Sh. Schwartz et al.; modification by K.V. Sugonyaev), where we examined the meta-values of "Openness to change" and "Saving"; Test of life orientations by D. A. Leontiev. The results of the study indicate that the values, life orientations and life satisfaction of parents raising children with disabilities differ significantly from similar psychological characteristics of parents raising healthy children. Parents raising children with disabilities need psychological and pedagogical support, they need comprehensive, targeted psychological assistance. The results obtained are of practical importance and can be used by specialists in designing programs of psychological and pedagogical support for parents raising children with disabilities.

Keywords: children with disabilities, parents, resource, values, life orientations, life satisfaction

For citation: Buravleva N. A., Karakulova O. V., Ponarina S. V. Values, life orientations and life satisfaction of parents raising children with disabilities [Tsennosti, smyslozhiznennyye orientacii i udovletvorennost' zhiznyu roditeley, vospityvayushchih detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 162–169. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-162-169>

Согласно статистическим данным, количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) увеличивается с каждым годом. Соответственно растет и количество семей, воспитывающих таких детей. Очевидным является тот факт, что появление в семье ребенка с ОВЗ определяет необходимость выполнения семьей некоторых дополнительных функций, которые в целом определяют своеобразие пути развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

О значимости вклада родителей в развитие и воспитание ребенка писали классики российской науки: Л. С. Выготский, К. Д. Ушинский, В. П. Кащенко, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, М. С. Певзнер. Они подчеркивали, что семья является важным социальным институтом, своего рода посредником между ребенком и обществом, где ребенок усваивает нравственные нормы, социальные роли, правила жизни в обществе. В семье должна быть создана среда, способствующая развитию ребенка, формированию его как личности [1].

Отклонения в развитии ребенка, его заболевания часто приводят к существенным изменениям привычного уклада жизни в семье, накладывают отпечаток на состояние родителей, изменение их планов, ожиданий. Родители часто испытывают тревогу за будущее ребенка, страх его отвержения со стороны социального окружения. Нередко они переживают ситуации затяжного кризиса, отрицательно влияющего на психологическое состояние и социальную активность родителей, которые за-

цикливаются на своем ребенке, забывая про себя, свое здоровье, как соматическое, так и эмоциональное, не обращая внимания на свои потребности, особенно высшего порядка [2].

Беспомощность многих родителей можно охарактеризовать как психологический и социальный тупик. В подобных семьях наблюдаются дезинтеграционные социальные процессы, не способствующие успешной социализации детей с ОВЗ. Вместе с тем родительский потенциал семьи определяется позициями родителей, которые выстраивают возможные модели социализации ребенка с ОВЗ, перспективы его будущего. Семью можно рассматривать как ресурс, где очень значимы личностные характеристики родителей [3].

По мнению С. В. Марковой, успешность процесса социализации детей с ОВЗ, создание психологических условий для их развития во многом зависят от уровня личностной зрелости родителей, а эффективность социальной адаптации этой категории детей определяется культурными и ценностными установками родителей [4].

На плечи родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, помимо общепринятых семейных функций, ложатся еще и коррекционная, реабилитационная, экспертная функции в различных ситуациях жизни ребенка с отклонениями в здоровье и развитии. Но, как известно, все внимание специалистов психолого-педагогических и социальных служб сосредоточено прежде всего на ребенке, поэтому проблемы самих родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, остаются, как правило, в стороне, за пределами внимания представителей этих служб. В этой ситуации важно учитывать ресурсы родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, для повышения эффективности развития и социализации детей, а также помощи самим родителям.

К числу таких ресурсов, на наш взгляд, можно отнести ценностно-смысловые ориентации, так как появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья зачастую приводит к их трансформации. Но именно их направленность позволяет придавать смысл происходящему, помогает создавать условия для благополучного развития ребенка. Кроме этого, в процессе воспитания родитель для ребенка является образцом для подражания, поэтому личностные особенности родителя, его психологическое благополучие, ценности и смысложизненные ориентиры находят свое отражение в формирующейся личности ребенка [5].

Учитывая, что многие родители, воспитывающие детей с ОВЗ, имеют типичные особенности и проблемы, было проведено исследование психологических характеристик родителей, которые можно рассматривать в качестве их ресурсов. К числу значимых личностных характеристик мы отнесли ценности, смысложизненные ориентации и удовлетворенность жизнью родителей.

Гипотеза исследования заключалась в том, что у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, ценности, смысложизненные ориентации, удовлетворенность жизнью отличаются от подобных параметров родителей, имеющих здоровых детей. Выбор данных особенностей связан с тем, что длительно сохраняющиеся состояние тревоги, стрессовая ситуация предъявляют повышенные требования к личностным характеристикам, снижают удовлетворенность жизнью, изменяют структуру ценностей и смысложизненных ориентаций родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ.

Акцент на показателе «Удовлетворенность жизнью» обусловлен тем, что он отражает систему отношения человека к своей жизни. Главными критериями удовлетворенности жизнью являются принятие ее содержания, состояние психологического благополучия. Она позволяет человеку сохранять стабильность собственной личности, отражает интерес к происходящим событиям, активность, веру в свои силы. Конструкт «Удовлетворенность жизнью» можно рассматривать в качестве важной детерминанты поведения, направленной в будущее.

В качестве личностных ресурсов многие авторы рассматривают ценностные ориентации личности, которые имеют большое значение в регуляции поведения и деятельности человека, влияют на выстраивание отношений с другими людьми [6–8]. Они являются связующим звеном между личностью и обществом, воплощают общественные идеалы. Если говорить о ценностях родителей,

воспитывающих детей с ОВЗ, то они во многом определяют их отношение к ребенку, коррекционной работе, степени включенности в нее. Смыслоразностные ориентации также обуславливают родительскую позицию, отношение к ребенку с ограниченными возможностями здоровья, совместную с ним деятельность. Актуальность рассмотрения личностных характеристик родителей особого ребенка, с точки зрения ценностей и смыслоразностных ориентаций, связана с тем, что они выступают своего рода индикатором зрелости, позволяющим инвестировать значимые ресурсы личности в других людей, в их развитие и благополучие.

Исходя из этого, в исследовании были использованы следующие методики:

- Шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер; в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина) [9];
- «Портретный ценностный опросник-Пересмотренный» (Portrait Values Questionnaire-Revised – PVQ-R; Ш. Шварц и др.; модификация К. В. Сугоняева), где рассматривались метаценности «Открытость изменениям» и «Сохранение» [6–8];
- Тест смыслоразностных ориентаций Д. А. Леонтьева [10].

Исследование проводилось с помощью сети «Интернет» в виде онлайн-опроса в Google-форме среди родителей (N = 68): 35 родителей, воспитывающих здоровых детей, 33 родителя, воспитывающих детей с ОВЗ.

Результаты диагностики по методике смыслоразностных ориентаций родителей (СЖО) Д. А. Леонтьева представлены в табл. 1.

Таблица 1

*Результаты исследования смыслоразностных ориентаций родителей
по методике СЖО Д. А. Леонтьева (в баллах, N = 68)*

Субшкала	Средние значения показателей родителей, имеющих детей с ОВЗ	Средние значения показателей родителей, имеющих здоровых детей
Цель в жизни	19,2	34,6*
Процесс жизни	16,04	34,8**
Результативность жизни	13,9	29,9*
Локус контроля – Я	10,9	23,6*
Локус контроля – жизнь	16,5	35,2*

Примечание. Достоверные различия между психологическими характеристиками родителей при уровне значимости * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$ (U-критерий Манна – Уитни).

Родители, воспитывающие детей с ОВЗ, имеют низкие результаты по методике СЖО Д. А. Леонтьева. Так, например, значение по шкале «Цель в жизни» – 19,2 балла, ниже среднего значения. Этот показатель демонстрирует, есть ли в будущем у респондента цель, придающая осмысленность жизни. Низкие значения по этой шкале у родителей показывают, что они ориентированы на сегодняшний или вчерашний день, не выстраивают временную перспективу на завтра.

В отличие от них родители здоровых детей более четко понимают содержательную наполненность собственной жизни, они умеют ставить перед собой необходимые в данный момент конкретные цели, обозначать и выбирать для этого текущие задачи.

Низкие показатели у родителей детей с ОВЗ выявлены по шкале «Локус контроля «Я», что говорит о неверии в возможность контролировать события собственной жизни. Они не ощущают себя свободными, способными организовать свою жизнь так, как именно они этого хотят. Многие из них отмечают, что у них нет собственных интересов и целей, их жизнь организует и, как правило, полностью подчиняет себе ребенок и его потребности. В отличие от них родители, воспитывающие детей без отклонений, считают свою жизнь эмоционально насыщенной и наполненной смыслом.

У родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, выявлены также ниже средних значений показатели по шкалам «Процесс жизни», «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией». Это свидетельствует о том, что им не хватает эмоциональной насыщенности, они низко оценивают продуктивность и осмысленность прожитой части жизни. Мы считаем, что присутствие негативных состояний напряжения, тревоги накладывают отпечаток на ощущение результативности, полезности своей жизни у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

По шкале «Локус контроля – жизнь» у родителей детей с ОВЗ выявлены значения ниже средних, что характерно для людей, склонных к фаталистическим взглядам, считающим, что изменить что-то в жизни невозможно, у человека нет свободы выбора и бессмысленно выстраивать какую-либо перспективу. Родители детей с ОВЗ отличаются ощущением беспомощности и неспособности противостоять внешним силам. В отличие от них родители, воспитывающие здоровых детей, имеют значения по этой шкале выше средних величин, свидетельствующих об убежденности в том, что человек способен управлять своей жизнью. Они не ограничивают себя только воспитанием ребенка, у них есть уверенность в возможности самостоятельно принимать решения и воплощать их. Необходимо отметить у родителей здоровых детей по всем пяти субшкалам наибольшее количество баллов.

Далее рассмотрим результаты по методике «Шкала удовлетворенности жизнью» (Э. Динер; в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина).

Таблица 2

*Результаты диагностики родителей по методике
«Шкала удовлетворенности жизнью» (Э. Динер; в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина) (N = 68)*

Уровень удовлетворенности жизнью	Родители, воспитывающие детей с ОВЗ		Родители, воспитывающие здоровых детей	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Высокий	5	15	27	77
Средний	19	58	6	17
Низкий	9	27	2	6

Полученные результаты показывают, что для большинства родителей, имеющих детей с ОВЗ, характерен средний уровень удовлетворенности жизнью (58 %). Также значительное количество испытуемых показали низкий уровень удовлетворенностью жизнью (27 %), высокий уровень продемонстрировали лишь 15 % респондентов.

При анализе результатов диагностики по отдельным вопросам было обнаружено, что на вопрос «Если бы мне пришлось жить еще раз, я бы оставил все как есть», родители, воспитывающие детей с ОВЗ, показали самый низкий результат, большая часть респондентов хотели бы изменить свою жизнь полностью.

Стоит отметить, что значительная часть испытуемых, воспитывающих здоровых детей, удовлетворены жизнью (высокий уровень удовлетворенности жизнью – 77 %, средний уровень удовлетворенности жизнью – 17 %, низкий уровень удовлетворенности жизнью – 6 %). Таким образом, наглядно видно, что среди родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, результаты гораздо ниже, чем среди родителей, воспитывающих здоровых детей.

При использовании методики Ш. Шварца мы акцентировали внимание на показателях шкалы «Открытость изменениям», которая включает в себя такие характеристики, как «Стимуляция», «Самостоятельность» и шкалы «Сохранение», где главными критериями являются «Безопасность», «Конформность», «Традиция». Следует отметить, что высокие баллы на фоне остальных показателей выявлены и у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, и у родителей нормотипичных детей по шкале «Самостоятельность» (14 баллов и 15 баллов соответственно). Но эта характеристика у родителей здоровых детей выше, чем у родителей, имеющих детей с ОВЗ. Она определяет самостоя-

тельность мышления, выбор способов действия, самоконтроль, а также потребность в автономности и независимости.

Второй по значимости ценностью у родителей детей с ОВЗ является стимуляция, которая выражена в потребности разнообразия, новизне и глубоких переживаний в жизни человека. Видимо, родителям, воспитывающим детей с ОВЗ, не хватает впечатлений разнообразия жизни в силу того, что они в большей степени сосредоточены на детях с отклонениями в здоровье и развитии.

У родителей, имеющих детей с ОВЗ, конформность находится на последнем месте. Эта ценность определяет поведение человека, которое направлено на предотвращение действий, которые не соответствуют социальным стандартам, могут причинить вред другим.

Кроме этого, у этих респондентов низкие баллы ценности «Традиция», которая включает в себя определенные модели чувствования, мышления, поведения, ориентированные на укорененность и неизменность, нежелание что-либо менять. Мы склонны интерпретировать данный факт тем, что родители детей с ОВЗ испытывают неудовлетворенность существующей ситуацией, внутренне не смиряются со своей участью, хотели бы кардинально поменять обстоятельства.

Главной ценностью родителей, воспитывающих здоровых детей, является самостоятельность, то есть потребность в автономности и независимости. Второстепенной ценностью является «Традиция», которая связана со стремлением человека к устойчивости, в некоторой степени консервативности. То есть в отличие от родителей, имеющих детей с ОВЗ, у них нет потребности что-то кардинально менять в жизни, у них, с точки зрения ценностей, преобладает умеренность, принятие существующей ситуации, когда в семье здоровые дети.

Родителям нормотипичных детей в большей степени присуще проявление конформности, то есть они чаще проявляют компромисс в отношениях, подвержены принятию или отрицанию определенных стандартов, во многих случаях склонны проявлять единство с социальной средой, ситуацией и условиями.

Таким образом, анализ результатов исследования показал, что по психологическим характеристикам родители, принимавшие участие в исследовании, отличаются. Ценности, смысловые ориентации и удовлетворенность жизнью родителей, имеющих детей с ОВЗ, существенно отличаются от аналогичных психологических характеристик родителей, воспитывающих здоровых детей.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что не только дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении, но и их родители. Для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, необходима комплексная, адресная психологическая помощь, которая содержала бы консультирование, психотерапию, тренинги, групповые встречи родителей для обмена позитивным жизненным опытом, а также практикой, знаниями в деле воспитания, развития детей с ОВЗ. Психолого-педагогическое сопровождение этой категории родителей способствовало бы повышению их инклюзивной культуры, наращиванию и использованию личностных ресурсов.

Полученные результаты имеют практическое значение и могут быть использованы психологами при проектировании программ психолого-педагогического сопровождения родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список источников

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии. М.: Юрайт, 2023. 332 с.
2. Калинина С. В., Моисеева А. А. Повышение реабилитационного потенциала семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, на основе ресурсного подхода // Вестник Новгородского гос. ун-та. 2016. № 5 (96). С. 47–49.
3. Галасюк И. Н. Родительство особого ребенка: специфика смыслов и зрелость родительской позиции // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 9 (53). С. 627–643.

4. Маркова С. В. Влияние личностного развития родителей на социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2020. Вып. 1 (29). С. 64–72.
5. Дьячкова Е. С., Баяндина Т. В. Психологические особенности матерей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью // Медицинская психология в России. 2021. № 3 (68). С. 1–7.
6. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
7. Сугоняев К. В. Исследование психометрических характеристик «Опросника ценностных портретов» Ш. Шварца в адаптации В. Карандашева и его доработка // Актуальные проблемы эргономики, обитаемости и психологического сопровождения персонала объектов специального назначения: материалы II межотрасл. науч.-практ. конф., 8 декабря 2016 года, г. Одинцово Московской области / под ред. С. Е. Таразевича. Королев: ПСТМ, 2018. С. 186–198.
8. Schwartz S. H. An overview of the Schwartz theory of basic values // Online Readings in Psychology and Culture. 2012. Vol. 2 (1). P. 1–20.
9. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1 (155). С. 117–142.
10. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.

References

1. Vygotskiy L. S. *Osnovy defektologii* [Fundamentals of defectology]. Moscow, Yurayt Publ., 2023. 332 p. (in Russian).
2. Kalinina S. V., Moiseyeva A. A. Povysheniye reabilitatsionnogo potentsiala semey, imeyushchikh detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, na osnove resursnogo podkhoda [Upgrading rehabilitation potential of family with children with disabilities in terms of resource approach]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Novgorod State University*, 2016, no. 5 (96), pp. 47–49 (in Russian).
3. Galasyuk I. N. Roditel'stvo osobogo rebenka: spetsifika smyslov i zrelost' roditel'skoy pozitsii [Parenthood of a special child: specification of the meanings and the maturity of parental disposition]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem – Modern studies of social problems*, 2015, no. 9 (53), pp. 627–643 (in Russian).
4. Markova S. V. Vliyaniye lichnostnogo razvitiya roditeley na sotsial'nuyu adaptatsiyu detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Development of personal maturity of parents as a condition of socialization of children with disabilities]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, no. 1 (29), pp. 64–72 (in Russian).
5. D'yachkova E. S., Bayandina T. V. Psikhologicheskiye osobennosti materey, vospityvayushchikh detey s OVZ i invalidnost'yu [Psychological characteristics of mothers carrying out children with disabilities]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii – Medical Psychology in Russia*, 2021, no. 3 (68), pp. 1–7 (in Russian).
6. Karandashev V. N. *Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostey lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoye rukovodstvo* [The Schwartz methodology for studying personality values: The concept and methodological guidance]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2004. 70 p. (in Russian).
7. Sugonyaev K. V. Issledovaniye psikhometricheskikh kharakteristik «Oprosnika tsennostnykh portretov» Sh. Shvartsa v adaptatsii V. Karandasheva i ego dorabotka [The study of the psychometric characteristics of the “Questionnaire of Value Portraits” by S. Schwartz in the adaptation of V. Karandashev and its revision]. *Aktual'nye problemy ergonomiki, obitaemosti i psikhologicheskogo soprovozhdeniya personala ob"ektov spetsial'nogo naznacheniya: materialy II mezhotraslevoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, 8 dekabrya 2016 goda, g. Odintsovo Moskovskoy oblasti. Pod redaktsiyey S. E. Tarazevicha* [Actual problems of ergonomics, habitability and psychological support for personnel of special-purpose facilities: materials of the II intersectoral scientific and practical conference, December 8, 2016, Odintsovo, Moscow Region. Edited by S. E. Tarazevich]. Korolev, PSTM Publ., 2018. Pp.186–198 (in Russian).
8. Schwartz S. H. An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2012, no. 2(1), pp. 1–20.
9. Osin E. N., Leont'ev D. A. Kratkiye russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub"ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskiye kharakteristiki i sravnitel'nyy analiz [Brief Russian-language diagnostic scales of subjective well-being: psychometric characteristics and comparative analysis]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya:*

Ekonomicheskie i social'nye peremeny – Monitoring of public opinion: Economic and social changes, 2020, no. 1(155), pp. 117–142 (in Russian).

10. Leont'ev D. A. *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZHO)* [Test of life orientations]. Moscow, Smysl Publ., 2007. 128 p. (in Russian).

Информация об авторах

Буравлева Н. А., кандидат психологических наук, зав. кафедрой психолого-педагогического образования, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: buravleva@tspu.edu.ru

Каракулова О. В., кандидат психологических наук, декан факультета психологии и специального образования, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: karakulova@tspu.edu.ru

Понарина С. В., студент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: ponarinastella@mail.ru

Information about the authors

Buravleva N. A., Candidate of Psychological Sciences, head of the Department of Psychological and Pedagogical Education, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: buravleva@tspu.edu.ru

Karakulova O. V., Candidate of Psychological Sciences, Dean of the Faculty of Psychology and Special Education, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: karakulova@tspu.edu.ru

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

E-mail: ponarinastella@mail.ru

Статья поступила в редакцию 31.05.2023; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 31.05.2023; accepted for publication 03.07.2023

Научная статья

УДК 159.9.072

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-170-178>

Социальный портрет психологического благополучия студенческой молодежи

Светлана Анатольевна Филиппова

*Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Тула, Россия,
FilippovaSA@tsput.ru*

Аннотация

Актуальная в современной психологии и медицине модель формирования психических расстройств и нарушений – биопсихосоциальная модель выделяет социальные параметры в качестве детерминант психического здоровья и психологического благополучия. Научные теории и концепции, касающиеся различных аспектов бытия человека (психического развития, адаптации, здоровья), рассматривают детерминанты любого процесса как единства биологического и социального. Целью исследования является формирование социального портрета психологического благополучия молодежи Тульской области. Выборку исследования составили студенты вузов. В качестве параметров оценки психологического благополучия применялись шкалы теста SCL-90 (добровольное онлайн-тестирование); в качестве параметров, характеризующих социальный портрет, – социальный статус (студент из многодетной семьи, неполной или малообеспеченной семьи, студент с инвалидностью или хроническим заболеванием, студент, имеющий семью и детей, студент, оставшийся без попечения родителей). В исследовании приняли участие 1 363 студента вузов Тульской области в возрасте 17–24 года, из них 1 068 девушек, 295 юношей. Мониторинг проводился в течение осеннего семестра 2022 г. Полученные данные показали: уровень психологического благополучия большинства обследованной молодежи можно в целом охарактеризовать как соответствующий нормативным показателям. Обнаружено, что наличие социального статуса (из числа рассмотренных) не всегда сопряжено с низкими показателями психологического благополучия, а отсутствие такового не гарантирует высокого уровня психологического благополучия, при этом существуют различия в уровне психологического благополучия студентов по признаку социального статуса: студенты из неполных и малообеспеченных семей практически втрое чаще демонстрируют проявления психологического неблагополучия, нежели проявления благополучия; студенты из многодетных семей и студенты, оставшиеся без попечения родителей, практически вдвое чаще демонстрируют проявления психологического неблагополучия, нежели проявления благополучия; студенты, имеющие инвалидность или хроническое заболевание, существенно чаще демонстрируют проявления психологического неблагополучия, нежели проявления благополучия. Полученные результаты указывают на целесообразность социальной поддержки и психологического сопровождения студентов указанных социальных групп, и в первую очередь студентов, имеющих хронические заболевания или инвалидность.

Ключевые слова: *социальный портрет, социальные детерминанты, психологическое благополучие, юность, студенты*

Для цитирования: Филиппова С. А. Социальный портрет психологического благополучия студенческой молодежи // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 170–178. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-170-178>

Original article

Social portrait of the psychological well-being of student youth

Svetlana A. Filippova

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russian Federation, FilippovaSA@tsput.ru

Abstract

The biopsychosocial model of mental health, mental disorders and psychological well-being is the modern model adopted by the psychological and medicine practice. Scientific theories concerning various aspects of human being consider the determinants of any process as the unity of biological and social. The purpose of the study is to form a social portrait of the psychological well-being of students in the Tula region. The SCL-90 test scales were used as parameters for assessing psychological well-being; as parameters characterizing the social portrait - social status (a student from a large family, an incomplete or low-income family, a student with a disability or chronic disease, a student with family and children, a student left without parental care). The study involved 1363 students of universities in the Tula region aged 17-24 years, of which 1068 female, 295 male. Monitoring was carried out during the fall of 2022. Conclusions: the presence of social status does not imply, but does not exclude low indicators of psychological well-being. Differences in the psychological well-being of students depending on the social status were revealed. Students from large families are twice as likely to demonstrate a low level of psychological well-being than a high one; students from single-parent families are three times more likely to demonstrate a low level of psychological well-being than a high one; students with disabilities or chronic diseases are significantly more likely to demonstrate a low level of psychological well-being than a high level; orphan students are twice as likely to demonstrate a low level of psychological well-being than a high one; students from low-income backgrounds are three times more likely to have a low level of psychological well-being than a high level. The results obtained indicate the expediency of social and psychological support for students of these social groups, and, first of all, students with chronic diseases or disabilities.

Keywords: *social portrait, social determinants, psychological well-being, youth, students*

For citation: Filippova S. A. Social portrait of the psychological well-being of student youth [Socialnyy portret psichologicheskogo blagopoluchiya studencheskoy molodezhi]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 170–178. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-170-178>

В ряду детерминант психического здоровья и психологического благополучия биопсихосоциальная модель выделяет биологические, психологические и социальные; ни один из этих факторов не является более значимым, нежели другие [1].

Целый ряд концепций указывает на значимость влияния социального окружения, характера и качества этого влияния на развитие ребенка как в раннем онтогенезе, так и в последующих возрастных периодах. Культурно-историческая концепция психического развития – тому пример. Л. С. Выготский указывает на прямую зависимость формирования высших психических функций (речи, произвольных познавательных процессов, логического мышления) от взаимодействия с социальными (культурными) агентами, разграничивает задержку психического развития органического и культурного генеза: «...все же примитивность и слабоумие остаются двумя различными по своей природе явлениями, судьба которых также глубоко различна. Одно есть задержка органического или естественного развития, коренящаяся в дефектах мозга. Другое – задержка в культурном развитии поведения, вызванная недостаточным овладением средствами культурного мышления» [2].

Стоит упомянуть идеи К. Лоренца об импринтинге как механизме обучения и адаптации, он указывает на отсутствие врожденной избирательности детеныша к внешним признакам объекта в формировании привязанности, при этом значимым является демонстрация объектом привязанности важных для выживания аспектов родительского поведения: готовности присутствовать рядом,

заботиться [3]. Теория привязанности Д. Боулби указывает на значимость ранних отношений для развития психики в целом и личности в частности; выделяются типы привязанности и свойственные типам сценарии развития, накладывающие отпечаток на поведение, адаптацию и пр. [4].

Прикладные исследования в разных сферах также определяют в качестве общего места влияние социальных параметров и факторов на конфигурацию изучаемого предмета, будь то педагогика, психология или медицина. Так, в рамках упомянутой биопсихосоциальной модели формируется психотерапевтический подход к взаимодействию с пациентами с хронической болью; авторы пишут: «Современного человека невозможно выделить из его окружения – семьи, рабочего коллектива и общества в целом. Хроническая боль поддерживается такими факторами, как непонимание со стороны близких людей, потеря роли больного в семье, социальная дезадаптация» [5, с. 31]. Терапевтический эффект, соответственно, достигается за счет воздействия и на социальные параметры.

Как показано в исследовании Ван Синьжо (2022), рассматривающего такой социальный фактор психологического благополучия китайских подростков, как наличие или отсутствие сиблингов: «У подростков – единственных детей в семье проявляется достоверно более высокий уровень целенаправленности жизни и общего психологического благополучия, чем у их сверстников, имеющих братьев и (или) сестер. Вероятно, это связано с тем, что единственному ребенку в семье единолично принадлежат любовь, забота и внимание от родителей и родственников» [6, с. 150]. Сходные результаты приводят и другие исследователи: Falbo (2012), Liu, Lin, Chen (2010) [7, 8].

У О. В. Фроловой (2009) показаны психологические особенности больных (на примере детей и подростков), страдающих различными соматическими заболеваниями: несмотря на ряд различий, общими проявлениями психического состояния таких детей является склонность к тревожности [9, с. 110].

В ряде исследований показаны особенности, факторы и предикторы психологического благополучия студентов и молодежи. Г. Н. Эйдельман (2016) показывает, что большая часть молодежи демонстрирует нормативный и высокий уровень психологического благополучия [10, с. 86], также указывает на взаимосвязь жизненных показателей с некоторыми социально-экономическими (такими как образование) и субъективными параметрами [10, с. 90]. Л. В. Карапетян (2018) в качестве предикторов психологического благополучия выделяет личностные черты [11]. М. Б. Чижкова (2021) указывает на влияние личностных черт на успешности адаптации студентов-медиков [12]. В проведенных ранее исследованиях (Куликова, Филиппова, 2022) были показаны личностные предикторы эмоционального благополучия и возрастные изменения проявлений адаптивного потенциала студентов (на примере адаптации к пандемии). Было обнаружено, что адаптация к условиям пандемии протекала в целом успешно, с возрастом показатели адаптированности повышаются [13]. Можно предположить, что показатели психологического благополучия студентов также будут улучшаться по мере перехода на старшие курсы, но доказательство этого предположения требует отдельного исследования.

Таким образом, сам тезис влияния социальной среды, социальных параметров на адаптацию человека и уровень психологического благополучия доказывать не нужно. Возникающие вопросы касаются самих параметров социальной среды и характера их влияния на психологическое благополучие. Целью настоящего исследования является формирование социального портрета психологического благополучия молодежи Тульской области.

Под психологическим благополучием в рамках исследования понимается субъективное восприятие и оценка своего психологического состояния студентами как удовлетворительного или неудовлетворительного. Под уровнем психологического благополучия – степень удовлетворенности собственным состоянием (психическим здоровьем), психологического комфорта и адаптированности. Данное определение согласуется с пониманием психологического благополучия в исследова-

ниях Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко (2005), Б. Ю. Березина (2018) как состояние, характеризующее и качество жизни, и картину субъективной реальности индивида [14, 15].

В исследовании приняли участие 1 363 студента вузов Тульской области в возрасте 17–24 года (медианное значение – 19 лет), из них 1 068 девушек, 295 юношей. Мониторинг проводился в течение осеннего семестра 2022 г. С целью изучения уровня психологического благополучия респондентов были использованы шкалы и индексы теста SCL-90 (добровольное онлайн-тестирование). Тест предназначен для оценки параметров психического здоровья (склонности к депрессии, невротизации, фобиям и пр.), однако если исключить цель постановки диагноза, данный диагностический инструмент можно применять для оценки параметров психологического благополучия в части восприятия собственного психического состояния как удовлетворительного или неудовлетворительного: на это указывают индексы теста (индекс PDSI отражает восприятие человеком своего состояния, показывает меру интенсивности состояния, насколько человек страдает от имеющихся симптомов).

Для формирования социального портрета выборки применялись параметры, использующиеся для кластеризации студенческой популяции в рамках воспитательной работы и социально-психологического сопровождения: возраст, пол, социальный статус (студент из многодетной семьи, студент из неполной, малообеспеченной семьи, студент с инвалидностью или хроническим заболеванием, студент, имеющий семью и детей, студент, оставшийся без попечения родителей).

Для математического анализа данных применялся z-тест (по критерию Фишера).

Общая картина психологического благополучия обследованной молодежи складывается из высоких показателей благополучия по шкалам: навязчивые и фобические состояния, межличностная сензитивность, враждебность, паранойяльность, психотизм; умеренных и высоких показателей неблагополучия по шкалам: соматизация, депрессивность, тревожность (табл. 1).

Таблица 1

Общая картина психологического благополучия молодежи по тесту SCL-90

Шкала/индекс	Нормативные значения	Значения в выборке (медианные)
Соматизация	0,44	0,50
Навязчивые состояния	0,75	0,70
Сензитивность	0,66	0,56
Депрессивность	0,62	0,62
Тревожность	0,47	0,50
Враждебность	0,60	0,33
Фобические состояния	0,18	0,14
Паранойяльность	0,54	0,33
Психотизм	0,30	0,20
GSI*	0,51	0,48
PSI**	21,39	33,0
PDSI***	1,17	1,31

Примечания. Индекс GSI* является индикатором глубины симптоматики, показывает, насколько много разных симптомов и насколько они объемны.

Индекс PSI** показывает степень проявления симптоматики: сколько баллов из 360 возможных получено по 9 шкалам.

Индекс PDSI*** отражает восприятие человеком своего состояния, показывает меру интенсивности состояния, насколько человек страдает от имеющихся симптомов.

Медианные значения не показывают количественное соотношение уровней психологического благополучия в выборке. Оценка полученных данных «вручную» позволила выявить число лиц, имеющих показатели по шкалам и индексам, существенно превышающим нормативные значения (табл. 2).

На уровень психологического благополучия могут влиять индивидуальные особенности человека (склонность преувеличивать проблемы), ситуативные факторы (текущее состояние здоровья), текущая жизненная ситуация, возрастные кризисы и пр.

Использованная форма диагностической работы (диагностический срез) не позволяет выявить причины беспокоящих состояний и прогнозировать динамику состояния.

Проанализированные данные позволили выявить социальные группы студентов с низкими показателями психологического благополучия (табл. 3).

Таблица 2

Количество лиц, имеющих чрезвычайно высокие показатели неблагополучия по тесту SCL-90

Шкала/индекс	Нормативные значения (средний балл по шкале)	Высокий уровень неблагополучия (средний балл по шкале > 2), кол-во чел. (n = 1363)
Соматизация	0,44	47
Навязчивые состояния	0,75	91
Сензитивность	0,66	86
Депрессивность	0,62	113
Тревожность	0,47	94
Враждебность	0,60	42
Фобические состояния	0,18	34
Паранойяльность	0,54	51
Психотизм	0,30	18
GSI	0,51	51 (Индекс > 2)
PSI	21,39	340 (сумма баллов > 50)
PDSI	1,17	181 (Индекс > 2)

Таблица 3

*Соотношение групп студентов с низкими показателями психологического благополучия
по признаку социального статуса*

Социальный статус	Представленность в выборке, в %*
Без статуса	56,58
Неполная семья	24,32
Многодетная семья	8,47
Наличие инвалидности или хронического заболевания	6,05
Наличие семьи и детей	4,51
Без попечения родителей	3,2
Малообеспеченная семья	2,14

* Часть студентов относится к двум и более категориям, что обуславливает превышение общей суммы (более 100 %).

Выявленное соотношение показывает не степень выраженности выявленных проблем у указанных групп, а лишь соотношение их представленности в выборке, напрямую зависящее от количества таких студентов в выборке. Для прояснения картины психологического благополучия у студентов с разным социальным статусом мы сравнили количество студентов с одинаковым социальным статусом по признаку «уровень психологического благополучия» (табл. 4).

Таблица 4

Соотношение групп студентов с разными уровнями психологического благополучия

Социальный статус	Уровень психологического благополучия, кол-во чел. (n = 1363)	
	Высокий	Низкий
Неполная семья	83*	205
Многодетная семья	37*	71
Наличие инвалидности или хронического заболевания	8*	51
Наличие семьи и детей	30	38
Без попечения родителей	13*	27
Малообеспеченная семья	7*	18

* Достоверно значимые различия по z-тесту (критерию Фишера, p = 0,05).

Полученные результаты указывают на различия в уровне психологического благополучия студентов по признаку социального статуса.

В целом проанализированные и обобщенные результаты позволяют сделать следующие выводы:

- уровень психологического благополучия большинства обследованной молодежи можно в целом охарактеризовать как соответствующий нормативным показателям;
- состояния психологического неблагополучия варьируются в широком диапазоне: от состояний легкой обеспокоенности разного рода ситуативными жизненными проблемами до состояний, требующих врачебной помощи;
- основными проблемными зонами, снижающими уровень психологического благополучия, являются: соматизация (обеспокоенность соматическими ощущениями), склонность к тревожности, депрессивность.

Социальный портрет психологического благополучия показывает:

- низкий уровень психологического благополучия свойственен как студентам, имеющим социальный статус, так и студентам, не имеющим какого-либо социального статуса (отсутствие социального статуса не гарантирует высокого уровня психологического благополучия, наличие социального статуса не всегда сопряжено с низкими показателями психологического благополучия).

Полученные различия в уровне психологического благополучия у студентов из неполных, многодетных, малообеспеченных семей, имеющих инвалидность и пр., указывают на скорее неблагополучную, нежели благополучную картину их психического состояния:

- студенты из неполных семей практически втрое чаще демонстрируют проявления психологического неблагополучия, нежели проявления благополучия;
- студенты из многодетных семей практически вдвое чаще демонстрируют проявления психологического неблагополучия, нежели проявления благополучия;
- студенты, имеющие инвалидность или хроническое заболевание существенно чаще демонстрируют проявления психологического неблагополучия, нежели проявления благополучия;
- студенты, оставшиеся без попечения родителей, почти вдвое чаще демонстрируют проявления психологического неблагополучия, нежели проявления благополучия;
- студенты из малообеспеченных семей втрое чаще демонстрируют проявления психологического неблагополучия, нежели проявления благополучия.

Полученные результаты указывают на целесообразность социальной поддержки и психологического сопровождения студентов указанных социальных групп, и в первую очередь студентов, имеющих хронические заболевания или инвалидность.

Работа с молодежью в учреждениях системы образования ведется департаментами воспитательной работы, психологическими службами в рамках деятельности кураторов; одной из задач этой работы является создание условий для укрепления здоровья, в том числе психического, и адаптации студентов в социуме.

Обеспечение эффективности работы с молодежью, согласованность действий различных служб образовательного учреждения возможны при условии проведения мониторингов, направленных на оценку психологического благополучия студентов, которое, в свою очередь, является индикатором и условием успешности их адаптации и социализации. Учет результатов психологических мониторингов позволяет своевременно формировать группы риска из числа обучающегося контингента, планировать профилактическую, просветительскую, коррекционную работу.

В рамках деятельности психологических служб проводится работа, направленная на решение выявленных в ходе мониторингов проблем, их профилактика осуществляется в ходе консультативной (в том числе групповой тренинговой) и просветительской работы. Результаты мониторинга и обобщения запросов на консультациях учитываются при разработке тем просветительских лекций психологической тематики.

Как показало настоящее исследование, студенты, имеющие и не имеющие социального статуса, в равной степени демонстрируют различные проявления психологического неблагополучия. Однако стоит учитывать, что студенты из неполных, малообеспеченных семей, оставшиеся без попечения родителей и пр., не имеют возможности опираться на те ресурсы, которыми располагают студенты, не имеющие указанных статусов. Не представляет сомнения, что достаточность поддерживающих ресурсов семьи (психологических, финансовых, воспитательных) вносит существенный вклад в картину психологического благополучия ребенка. Следовательно, восполнение части этих ресурсов ложится на социальные, в том числе образовательные учреждения, а ввиду ограниченности этих ресурсов у самих этих учреждений возникает проблема их грамотного адресного распределения, чему способствует формирование по возможности более ясной картины потребности конкретной социальной группы в том или ином виде помощи.

Список источников

1. Холмогорова А. Б. Биопсихосоциальная модель как методологическая основа изучения психических расстройств // Социальная и клиническая психиатрия. 2002. Т. 12, № 3. С. 97–104.
2. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. 1991. № 4. С. 5–18.
3. Motivation of Human and Animal Behavior: An Ethological View. New York, 1973. 423 p.
4. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический проект, 2004. 232 с.
5. Данилов А. Б., Данилов Ал. Б. Биопсихосоциокультурная модель и хроническая боль // СТПН. 2013. № 1. С. 31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/biopsihosotsiokulturnaya-model-i-hronicheskaya-bol> (дата обращения: 13.01.2023).
6. Ван С. Социально-психологические факторы психологического благополучия китайских подростков // Психология человека в образовании. 2022. Т. 4, № 2. С. 145–153.
7. Falbo T. Only children: An updated review // Journal of Individual Psychology. 2012. Vol. 68, № 1. P. 38–49.
8. Liu R. X., Lin W., Chen Z. Y. School performance, peer association, psychological and behavioral adjustments: A comparison between Chinese adolescents with and without siblings // Journal of Adolescence. 2010. Vol. 33, № 3. P. 411–417. URL: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.07.007> (дата обращения: 13.01.2023).
9. Фролова О. В. Психологические особенности больных хроническими соматическими заболеваниями // Казанский психол. журнал. 2009. № 9-10. С. 110–111. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-bolnyh-hronicheskimi-somaticheskimi-zabolevaniyami> (дата обращения: 16.01.2023).
10. Эйдельман Г. Н. Особенности жизненной позиции при различных уровнях психологического благополучия у современной молодежи // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9, № 2. С. 82–94. doi: 10.17759/exrpsy.2016090207
11. Карапетян Л. В. Предикторы эмоционально-личностного благополучия. Часть 1: интернальные позитивные предикторы // Известия Уральского федерального ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2018. № 2. С. 65–73.
12. Чижкова М. Б. Личностные факторы адаптации студентов-первокурсников к образовательной среде медицинского вуза // Вестник КемГУ. 2021. № 4 (88). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-factory-adaptatsii-studentov-pervokursnikov-k-obrazovatelnoy-srede-meditinskogo-vuza> (дата обращения: 16.01.2023).
13. Куликова Т. И., Филиппова С. А. Исследование адаптивного потенциала студентов в разных возрастных группах в период пандемии // Российский психол. журнал. 2022. № 19(1). С. 6–18. doi: 10.21702/rpj.2022.1.1. Scopus. URL: <https://rpj.ru.com/index.php/rpj/article/view/1182> (дата обращения: 13.01.2023).
14. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методологическое исследование) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–130.
15. Березин Б. Ю. Психологическое благополучие личности: к вопросу о сущности понятия // Известия Уральского федерального ун-та. Серия: Проблемы образования, науки и культуры. 2018. № 2. С. 74–81.

References

1. Kholmogorova A. B. Biopsikhosotsial'naya model' kak metodologicheskaya osnova izucheniya psikhicheskikh rasstroystv [Biopsychosocial model as a methodological basis for the study of mental disorders]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikiatriya – Social and Clinical Psychiatry*, 2002, vol. 12, no. 3. pp. 97–104 (in Russian).
2. Vygotsky L. S. Problema kul'turnogo razvitiya rebenka (1928) [The problem of cultural development of a child (1928)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya – Bulletin of Moscow University Series 14. Psychology*, 1991, no. 4, pp. 5–18 (in Russian).
3. *Motivation of Human and Animal Behavior: An Ethological View*. New York, 1973. 423 p.
4. Bowlby J. *Sozdaniye i razrusheniye emotsional'nykh svyazey* [Making and breaking emotional connections]. Moscow, Akademicheskii proyekt Publ., 2004. 232 p. (in Russian).
5. Danilov A. B., Danilov A. I. Biopsikhosotsiokul'turnaya model' i khronicheskaya bol' [Biopsychosocultural model and chronic pain]. *STPN*, 2013, no. 1, p. 31 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/biopsikhosotsiokulturnaya-model-i-khronicheskaya-bol> (accessed 13 January 2023).
6. Wang S. Sotsial'no-psikhologicheskiye faktory psikhologicheskogo blagopoluchiya kitayskikh podrostkov [Socio-psychological factors in the psychological well-being of Chinese adolescents]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii – Human psychology in education*, 2022, vol. 4, no. 2, pp. 145–153 (in Russian).
7. Falbo T. Only children: An updated review. *Journal of Individual Psychology*, 2012, vol. 68, no. 1, pp. 38–49.
8. Liu R. X., Lin W., Chen Z. Y. School performance, peer association, psychological and behavioral adjustments: A comparison between Chinese adolescents with and without siblings. *Journal of Adolescence*, 2010, vol. 33, no. 3. pp. 411–417. URL: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.07.007> (accessed 13 January 2023).
9. Frolova O. V. Psikhologicheskiye osobennosti bol'nykh khronicheskimi somaticheskimi zabolevaniyami [Psychological Features of Patients with Chronic Somatic Diseases]. *Kazanskiy psikhologicheskii zhurnal – Kazan Psychological Journal*, 2009, no. 9-10, pp. 110–111 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psikhologicheskiye-osobennosti-bolnykh-khronicheskimi-somaticheskimi-zabolevaniyami> (accessed 10 January 2023).
10. Eydel'man G. N. Osobennosti zhiznennoy pozitsii pri razlichnykh urovnyakh psikhologicheskogo blagopoluchiya u sovremennoy molodezhi [Features of life position in various levels of psychological well-being in modern youth]. *Ekspertimetal'naya psikhologiya – Experimental Psychology*, 2016, vol. 9, no. 2, pp. 82–94. doi: 10.17759/exppsy.2016090207 (in Russian).
11. Karapetyan L. V. Prediktory emotsional'no-lichnostnogo blagopoluchiya. Chast' 1: internal'nye pozitivnye prediktory [Predictors of emotional and personal well-being. Part 1: Internals positive predictors]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury – News of the Ural Federal University. Ser. 1: Problems of education, science and culture*, 2018, no. 2, pp. 65–73 (in Russian).
12. Chizhkova M. B. Lichnostnye faktory adaptatsii studentov-pervokursnikov k obrazovatel'noy srede meditsinskogo vuza [Personal factors of adaptation of first-year students to the educational environment of a medical university]. *Vestnik KemGU – Bulletin of Kemerovo State University*, 2021, no. 4 (88) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-faktory-adaptatsii-studentov-pervokursnikov-k-obrazovatelnoy-srede-meditsinskogo-vuza> (accessed 13 January 2023).
13. Kulikova T. I., Filippova S. A. Issledovaniye adaptivnogo potentsiala studentov v raznykh vozrastnykh gruppakh v period pandemii [Adaptive Potential of Students of Different Age Groups During a Pandemic]. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2022, no. 19(1), pp. 6–18. doi: 10.21702/rpj.2022.1.1. Scopus. (in Russian). URL: <https://rpj.ru.com/index.php/rpj/article/view/1182> (accessed 13 January 2023).
14. Shevelenkova T. D., Fesenko P. P. Psikhologicheskoye blagopoluchiye lichnosti (obzor osnovnykh kontseptsii i metodologicheskoye issledovaniye) [Psychological well-being of the individual (review of basic concepts and methodological research)]. *Psikhologicheskaya diagnostika – Psychological diagnosis*, 2005, no. 3, pp. 95–130 (in Russian).
15. Berezin B. Yu. Psikhologicheskoye blagopoluchiye lichnosti: k voprosu o sushchnosti ponyatiya [Psychological well-being of the individual: to the question of the essence of the concept]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury – News of the Ural Federal University. Ser. 1: Problems of education, science and culture*, 2018, no. 2, pp. 74–81 (in Russian).

Информация об авторе

Филиппова С. А., кандидат психологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого (пр. Ленина, 125, Тула, Россия, 300026).
E-mail: FilippovaSA@tsput.ru

Information about the author

Filippova S. A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (pr. Lenina, 125, Tula, Russian Federation, 300026).
E-mail: FilippovaSA@tsput.ru

Статья поступила в редакцию 16.01.2023; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 16.01.2023; accepted for publication 03.07.2023

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-179-190>

Мотивация профессиональной деятельности сотрудников предприятий с разным стажем работы

Марина Васильевна Ланских¹, Юлия Николаевна Гут^{2, 3},
Наталья Николаевна Доронина⁴

^{1, 2, 4} Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Белгород, Россия

³ Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

¹ lanских@bsu.edu.ru

^{2, 3} gut.julya@yandex.ru

⁴ doronina@bsu.edu.ru

Аннотация

На сегодняшний день каждое предприятие является уникальной системой, эффективное и качественное функционирование которой зависит от слаженности в работе всех ее элементов. По мнению ряда психологов и исследователей в области психологии управления персоналом, такое функционирование в большей степени определяется как уровнем профессиональной компетентности сотрудников предприятия, так и их мотивационными установками на профессиональную деятельность. В связи с этим одной из основных задач руководителя является понимание мотивационной сферы сотрудников и особенностей ее формирования с целью выстраивания эффективного взаимодействия и управления ими с перспективой дальнейшего повышения производительности труда и увеличения конкурентоспособности предприятия. В исследовании приняли участие сотрудники промышленных предприятий г. Белгорода. В результате было выявлено, что у большинства сотрудников преобладает внешняя положительная мотивация и результирующая ориентация на профессиональную деятельность. Сравнительный анализ позволил сделать вывод о том, что существуют различия в видах мотивации и типах смысловой ориентации сотрудников в зависимости от стажа профессиональной деятельности, а именно: чем больше стаж, тем в большей степени внутренняя мотивация преобладает над внешней, а процессуальная ориентация – над результирующей.

Ключевые слова: мотивация профессиональной деятельности, внутренняя мотивация, внешняя положительная мотивация, внешняя отрицательная мотивация, смысловая ориентация сотрудников, процессуальная ориентация сотрудников

Для цитирования: Ланских М. В., Гут Ю. Н., Доронина Н. Н. Мотивация профессиональной деятельности сотрудников предприятий с разным стажем работы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 179–190. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-179-190>

Original article

Motivation of professional activity of employees of enterprises with different work experience

Marina V. Lanskih¹, Yulia N. Gut^{2,3}, N. N. Doronina⁴

^{1, 2, 4} Belgorod State National Research University, Research University, Belgorod, Russian Federation

³ Psychological Institute Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

¹ lanskih@bsu.edu.ru

^{2, 3} gut.julya@yandex.ru

⁴ doronina@bsu.edu.ru

Abstract

Today, each enterprise is a unique system, the effective and high-quality functioning of which depends on the coherence in the work of all its elements. According to a number of psychologists and researchers in the field of management, such functioning is more determined by both the level of professional competence of employees of the enterprise and their motivational attitudes for professional activities. In this regard, one of the main tasks of the head is the understanding of the motivational sphere of employees and the features of its formation in order to build effective interaction and management with a prospect of further increase in labor productivity and increase the competitiveness of the enterprise. To identify the features of the motivation of professional activity of employees of enterprises, 2 methods were used: the questionnaire "Motivation of professional activity" by K. Zamfira (modified by A.A. Rean) allows you to determine the structure of the motivational complex of the personality and the questionnaire of I.G. Kokurina "Dictionary", which allows diagnosing the semantic orientations of employees of enterprises, as well as identifying the semantic motives of professional activity. Diagnostic tools are due to the peculiarity of enterprises and the possibility of a comprehensive study of the motivation for professional activities of their employees. The study involved 126 employees of Belgorod enterprises. In order to identify the dynamics of changes in the types of motivation and content motives of the professional activities of enterprises, depending on the length of service, we divided the sample into 5 groups: 1 group consisted of employees whose professional experience is less than 5 years, 2 groups - employees with experience from 5 to 10 years, 3 groups - employees with experience from 10 to 15 years, 4 groups - employees with experience from 15 to 20 years, 5 groups - employees with experience over 20 years. During the study, it was revealed that most employees of enterprises are dominated by external positive motivation and resulting orientation towards professional activities. The results of a comparative analysis made it possible to conclude that there are differences in the types of motivation and types of semantic orientation of employees depending on the experience of professional activity, namely: the more experience, the more pronounced the internal motivation over external and procedural orientation over the resulting.

Keywords: motivation of professional activity, internal motivation, external positive motivation, external negative motivation, semantic orientation of employees, procedural orientation of employees

For citation: Lanskih M. V., Gut Yu. N., Doronina N. N. Motivation of professional activity of employees of enterprises with different work experience [Motivaciya professionalnoy deyatel'nosti sotrudnikov predpriyatiy s raznym stazhem raboty]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 179–190. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-179-190>

Мотивация является одним из важнейших факторов эффективности и результативности профессиональной деятельности работников предприятий. Обладая определенной системой индивидуальных потребностей, интересов и ценностей, каждый человек стремится удовлетворить их в процессе выполнения профессиональной деятельности. Особенно важными являются те потребности и мотивы, которые благодаря своей смыслообразующей значимости детерминируют и подчиняют себе менее значимые.

Изучению мотивов и мотивации профессиональной деятельности посвящено достаточно большое количество работ как зарубежных, так и российских практиков и ученых. Зарубежные подходы

к пониманию мотивации представлены многочисленными теориями мотивации, как содержательными, рассматривающими классификацию и соотношение потребностей (А. Маслоу, Ф. Герцберг, Д. МакКлелланд), так и процессуальными, объясняющими механизм воздействия внешних факторов на мотивацию (Дж. Адамс, В. Врум, Э. Лоулер, Д. МакГрегор, Л. Портер). Данные теории на сегодняшний день являются основой для разработки системы мотивации сотрудников организаций и предприятий.

Отечественные исследования мотивации проводились в русле общей (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) и возрастной (Л. И. Божович, А. К. Маркова) психологии, социологии и психологии труда (Е. И. Гарбер, Е. А. Климов). Системный подход и различные аспекты мотивации профессиональной деятельности рассматривались в работах И. А. Баткаева, С. В. Белецкого, О. О. Богатыревой, О. С. Виханского, В. И. Герчикова, М. В. Грачева, А. А. Деркача, А. П. Егоршина, Е. А. Жуковой, А. Г. Здравомыслова, Е. Н. Ильина, А. Я. Кибанова, И. Г. Кокуриной, А. Л. Темницкого, А. В. Тихонова, А. Г. Шмелева, В. В. Щербины, В. А. Ядова и др. В частности, исследованию мотивов и мотивации профессиональной деятельности сотрудников организаций и предприятий в сфере производства посвящены научные труды Г. П. Бессокирной [1], Т. О. Гордеевой [2], Л. Л. Карамы [3], В. В. Кобзева [4], В. П. Мусиной [5] и др.

И. Г. Кокурина мотивацию профессиональной деятельности рассматривает как «процесс наполнения смыслами наиболее значимых стимулов трудовой деятельности, в результате которого возникают устойчивые смысловые представления, способные оказывать обратное влияние на трудовое поведение человека» [6, с.75].

По мнению А. Я. Кибанова и др., мотивация профессиональной деятельности является, по сути, «ориентацией на труд, сформированной благодаря совокупному действию мотивов и стимулов, побуждающих человека к активности в процессе осуществления трудовой функции» [7, с. 70].

В. А. Шаховой и В. А. Шапиро под мотивацией понимают «процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей или целей организации» [8, с. 11]. Мотивацию профессиональной деятельности авторы рассматривают, с одной стороны, как процесс удовлетворения сотрудников своих потребностей и ожиданий в выбранной ими работе, осуществляемый в результате реализации их личных целей, согласованных с целями и задачами предприятия, а с другой стороны, как комплекс мер, применяемых со стороны субъекта управления для повышения эффективности труда работников.

И. В. Мишурова отмечает, что мотивация представляет собой процесс намеренного выбора сотрудником типа поведения в профессиональной деятельности, который определяется воздействием внешних и внутренних факторов [9]. Внешние факторы являются независимыми от самого человека, выбираются и обосновываются специалистами отдела по работе с персоналом с целью эффективного воздействия на сотрудников предприятий [10]. При этом необходимо учитывать, что внешние факторы приобретают значение для мотивации только тогда, когда становятся значимыми для человека, для удовлетворения его потребностей [11]. Внутренние факторы связаны с такими личностными диспозициями, как потребности, установки, интересы и влечения, и чаще всего направлены на реализацию потенциальных возможностей сотрудников, и их профессионально-личностное саморазвитие [12].

Разнообразие подходов в рассмотрении мотивации профессиональной деятельности и неоднозначность результатов исследований подчеркнули актуальность и необходимость данного исследования, целью которого является изучение мотивации профессиональной деятельности работников организаций, а также ее особенности в зависимости от стажа профессиональной деятельности.

В качестве основного эмпирического метода исследования было выбрано тестирование. Для выявления особенностей мотивации профессиональной деятельности сотрудников предприятий были применены две методики:

– тест-опросник «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А. А. Реана) позволяет определить структуру мотивационного комплекса личности, который представляет собой соотношение трех видов мотивации: внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной;

– тест-опросник «Словарь» (И. Г. Кокурина), позволяющий диагностировать смысловые ориентации сотрудников предприятий, а также выявить смыслообразующие мотивы профессиональной деятельности. Диагностический инструментариум обусловлен особенностью деятельности предприятий и возможностью комплексного изучения мотивации профессиональной деятельности их сотрудников.

Для подтверждения выдвинутого предположения был применен критерий Краскела – Уоллиса, который позволил сравнить виды мотивации и типы смысловой ориентации сотрудников предприятий в выделенных группах в зависимости от стажа профессиональной деятельности.

В исследовании приняли участие 126 сотрудников промышленных предприятий г. Белгорода. С целью выявления динамики изменения видов мотивации и смыслообразующих мотивов профессиональной деятельности сотрудников предприятий в зависимости от трудового стажа выборку мы разделили на пять групп: первую группу составили сотрудники, чей стаж профессиональной деятельности составляет менее 5 лет; вторую группу – сотрудники со стажем от 5 до 10 лет; третью группу – сотрудники со стажем от 10 до 15 лет; четвертую группу – сотрудники со стажем от 15 до 20 лет; пятую группу – сотрудники со стажем более 20 лет.

Было сделано предположение о том, что: 1) у большинства сотрудников предприятий доминирует внешняя положительная мотивация и результирующая ориентация на профессиональную деятельность; 2) существуют различия в видах мотивации и типах смысловой ориентации сотрудников в зависимости от стажа профессиональной деятельности.

Анализ мотивации с помощью опросника «Мотивация профессиональной деятельности» позволил выявить соотношение видов мотивации у сотрудников предприятий (рис. 1).

Результаты исследования свидетельствуют о доминировании у большинства сотрудников предприятий внешней положительной мотивации (4,6 балла). Данным сотрудникам интересуют так называемая «цена» их деятельности, а не ее содержание и процесс. То есть профессиональная деятельность таких сотрудников является инструментом для удовлетворения их потребностей.

Также видим достаточно большое значение показателя внутренней мотивации (3,9 балла) у сотрудников предприятий. Доминирование внутренней мотивации говорит о том, что выполняемая сотрудниками деятельность сама по себе начинает приносить им удовлетворение, они заинтересованы в качественном выполнении поставленных перед ними целей или задач. Данная категория людей считает, что выполняемая деятельность позволит им приобрести новые знания и познать

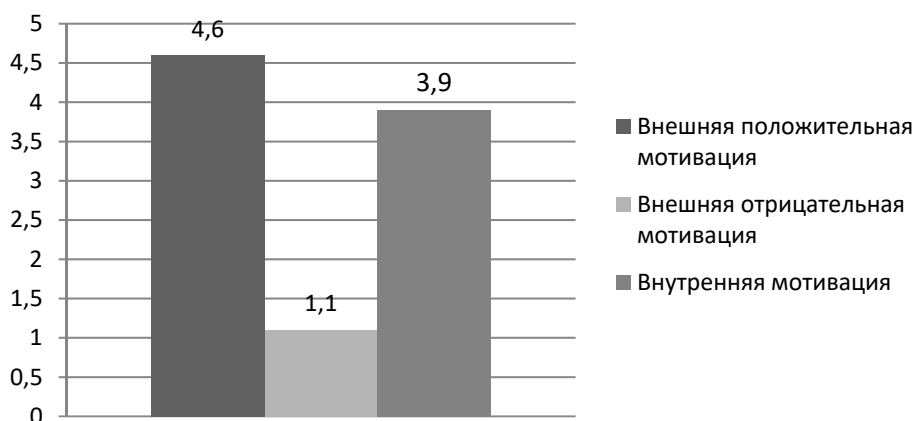


Рис. 1. Выраженность видов мотивации у сотрудников предприятий, средний балл

что-то новое, усовершенствовать имеющиеся компетенции, сформировать новые или развить имеющиеся профессиональные качества, даст возможность саморазвиваться и самовыражаться. Согласно с авторами одной из современных концепций мотивации профессиональной деятельности Р. М. Райаном и Э. Л. Дечи, определяющими внутреннюю мотивацию как присущую человеку склонность идти в поисках новизны и проблем, чтобы расширять и использовать свои способности, исследовать и учиться [13, 14].

Необходимо отметить, что если внешняя положительная и внутренняя мотивация находятся примерно на одинаковом уровне, это свидетельствует о том, что данные виды мотивации в реалиях могут дополнять и усиливать друг друга, повышая эффективность профессиональной деятельности сотрудников, увеличивая объем и качество выполняемой ими работы. Таким образом, мы можем констатировать о достаточно эффективных системах мотивации сотрудников, разработанных на предприятиях, где проводилось исследование.

Когда сотрудники не занимают активную жизненную и профессиональную позицию, а хотят находиться в зоне комфорта, когда им свойственна в определенной степени лень и прокрастинация, руководителю приходится применять отрицательную мотивацию. Значение показателя внешней отрицательной мотивации у сотрудников предприятий составляет 1,1 балла. Действенность на сотрудников предприятий данного вида мотивации может оказывать влияние на их психоэмоциональное состояние, а именно приводить к появлению негативных эмоций и чувств, что, в свою очередь, со временем начнет сказываться на эффективности их профессиональной деятельности.

Далее мы выявили доминирующие виды мотивации сотрудников предприятий в зависимости от стажа их профессиональной деятельности (рис. 2).

Полученные результаты свидетельствуют о преобладании внешней положительной мотивации у сотрудников предприятий, чей трудовой стаж менее 15 лет (стаж до 5 лет – 70 % сотрудников, стаж от 5 до 10 лет – 69 %, стаж от 10 до 15 лет – 56 %). Это соответствует реальной складывающейся ситуации и результатам современных исследований мотивации профессиональной деятельности. Действительно, полученные результаты связаны прежде всего с амбициями и желанием молодых специалистов зарабатывать деньги с целью обеспечения себя и своих семей, желанием обрести движимое и недвижимое имущество, стремлением комфортно отдыхать и познавать мир в нашей стране и за ее пределами.

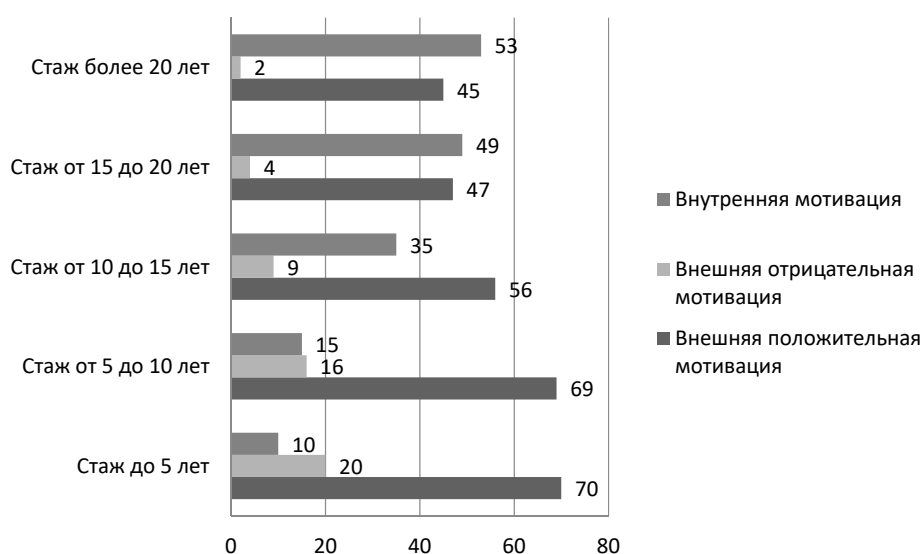


Рис. 2. Распределение сотрудников предприятий по видам мотивации в зависимости от стажа профессиональной деятельности, %

Переломный момент в видах мотивации наступает, когда у сотрудников предприятий стаж профессиональной деятельности превышает 15 лет. У них начинает преобладать внутренняя мотивация над внешней (стаж от 15 до 20 лет – 49 % сотрудников, стаж более 20 лет – 53 % сотрудников). Автор методики утверждает, что данный комплекс видов профессиональной мотивации является оптимальным, что может свидетельствовать об эффективной и правильно выстроенной системы мотивации сотрудников предприятий.

Динамика уменьшения значимости внешней отрицательной мотивации у сотрудников предприятий в зависимости от увеличения стажа, наглядно представленная на рис. 2, свидетельствует о том, что большая часть из них со временем пересматривают свои потребности, мотивы и отношение к профессиональной деятельности.

Анализ результатов, полученных с помощью опросника «Словарь» И. Г. Кокуриной, позволил выявить доминирующую смысловую ориентацию сотрудников предприятий (рис. 3).

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что для большинства сотрудников (54 %) характерна результирующая ориентация на профессиональную деятельность. Это свидетельствует о том, что сотрудники ориентированы на активное общение и взаимодействие со своими коллегами в процессе выполнения профессиональных задач, стараются использовать свою деятельность и ее результаты для удовлетворения своих потребностей, часто не связанных с этой самой деятельностью, рассматривают свою деятельность с точки зрения ее общественной полезности и необходимости для других людей, настроены быть лучше других и стремятся иметь высокий авторитет и престиж, нацелены на преодоление преград и стремятся ставить перед собой сверхзадачи.

Процессуальная ориентация на профессиональную деятельность была выявлена у 46 % сотрудников предприятий. Это означает, что данные сотрудники ориентированы на деятельность ради самого процесса и возможности лично и профессионально развиваться и расти, их усилия направлены на сохранение позитивных взаимоотношений с окружающими людьми, смотрят на труд как на трату энергии и сил, поэтому стремятся к сохранению здоровья, рассматривают свою деятельность с позиции ее полезности для близких им людей, стремятся быть не хуже других, к постоянному самосовершенствованию.

Далее были изучены смысловые ориентации сотрудников предприятий в зависимости от стажа профессиональной деятельности (рис. 4).

Результаты исследования показывают о преобладании результирующей ориентации на профессиональную деятельность у сотрудников предприятий, чей трудовой стаж находится в пределах от 5 до 10 лет и от 10 до 15 лет. Данные результаты совпадают с результатами ряда исследователей (Г. Г. Зайцев, А. Я. Кибанов, И. С. Мангуров, Е. В. Охотский, С. И. Сотникова), которые утверждают, что промежуток времени от 5 до 15 лет нахождения в профессиональной деятельности является периодом активного построения профессиональной карьеры и доминирования, чаще всего смысло-

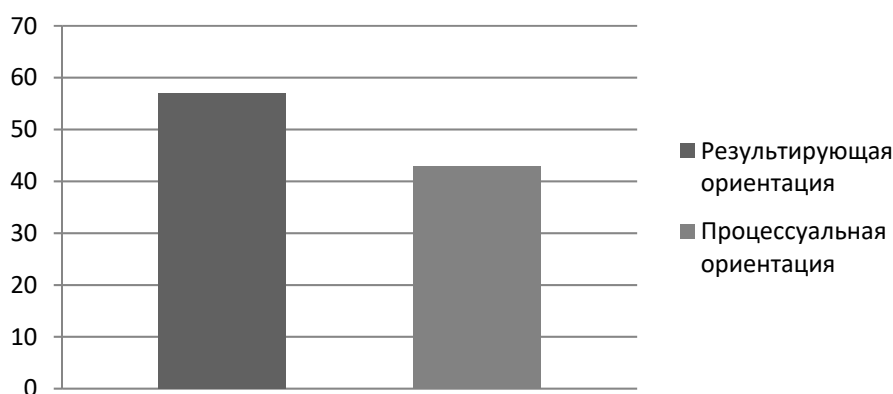


Рис. 3. Распределение сотрудников предприятий по типу смысловой ориентации на профессиональную деятельность, %

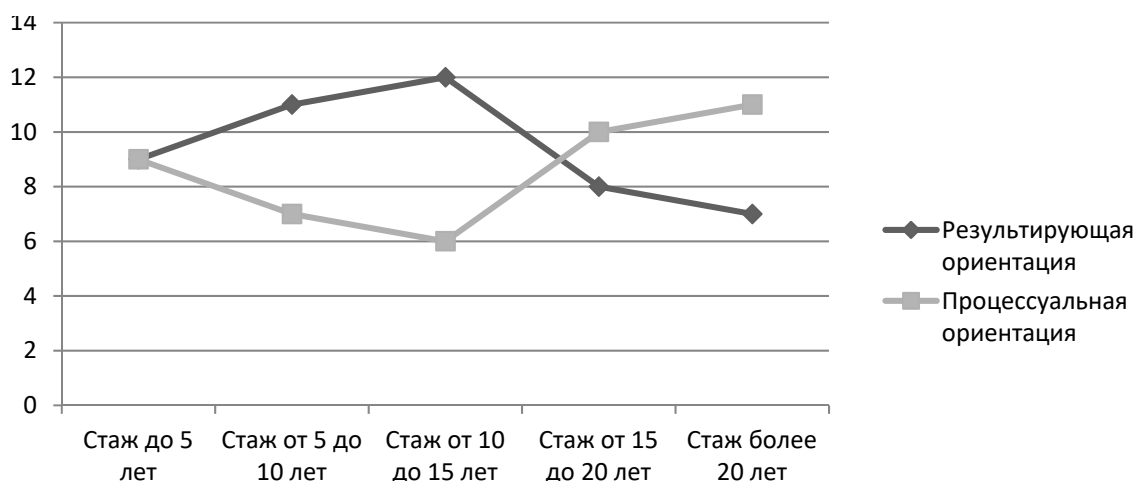


Рис. 4. Выраженность смысловой ориентации у сотрудников предприятий в зависимости от стажа профессиональной деятельности, %

вой ориентации сотрудников, направленной на достижение результата ради самого результата, на завоевание высокого авторитета и престижа, не боясь ставить перед собой сверхзадачи и стремясь продуктивно решить их.

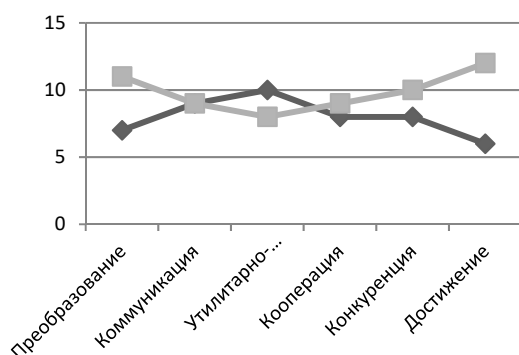
У сотрудников со стажем профессиональной деятельности до 5 лет результирующая и процессуальная смысловые ориентации находятся на одинаковом уровне. Это может означать, что в первые годы «вхождения» в профессиональную деятельность сотрудники адаптируются к условиям предприятий и специфике деятельности на них, они стараются активно включаться во все производственные процессы, постоянно общаются и взаимодействуют со своими коллегами. При этом молодые специалисты стараются показать свои потенциальные возможности и стремление к саморазвитию и самореализации.

У сотрудников, чей стаж от 15 до 20 лет и более 20 лет, преобладает процессуальная ориентация в профессиональной деятельности. Это период, как указывают многие ученые и практики, соответствует пику совершенствования профессиональной квалификации сотрудников за счет их активной включенности и погруженности в трудовую деятельность. Многие сотрудники стремятся к самоутверждению и самовыражению, достигают вершин независимости. Появляется заслуженное уважение к себе и к окружающим, достигшим своего положения честным трудом.

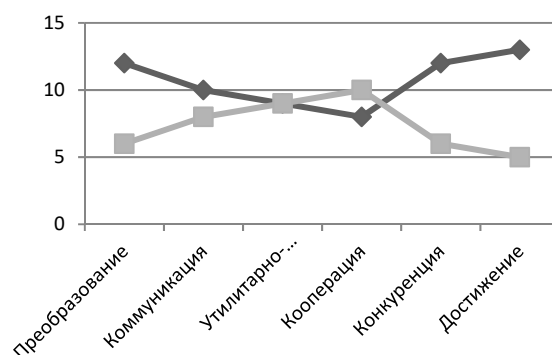
Далее были выявлены ведущие смыслообразующие мотивы у сотрудников предприятий в зависимости от стажа профессиональной деятельности (рис. 5).

Таким образом, из рисунка видно, что у сотрудников предприятий со стажем до 5 лет процессуальная ориентация преобладает над результирующей в компонентном составе мотивов: преобразование, конкуренция и достижение. Это свидетельствует о том, что данные работники ориентированы на деятельность ради самого процесса, на достижение мастерства и на то, чтобы развивать свои личностные и профессиональные особенности, способствующие их профессиональной деятельности.

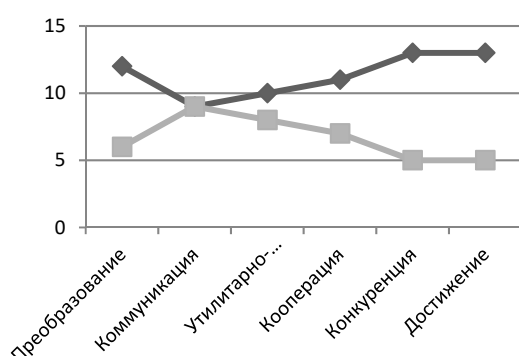
У сотрудников со стажем от 5 до 10 лет и от 10 до 15 лет результирующая ориентация доминирует над процессуальной. Причем у сотрудников со стажем от 5 до 10 лет ведущими смыслообразующими мотивами являются преобразование, коммуникация, конкуренция и достижение, что свидетельствует об их ориентации на получение результата ради самого результата, на активное взаимодействие с коллегами в процессе выполнения профессиональных задач, стремление быть лучше своих коллег и иметь высокий авторитет, готовность ставить перед собой сверхзадачи и достигать их. Смыслообразующими мотивами у сотрудников со стажем от 10 до 15 лет являются преобразование, утилитарно-прагматический, кооперация, конкуренция и достижение.



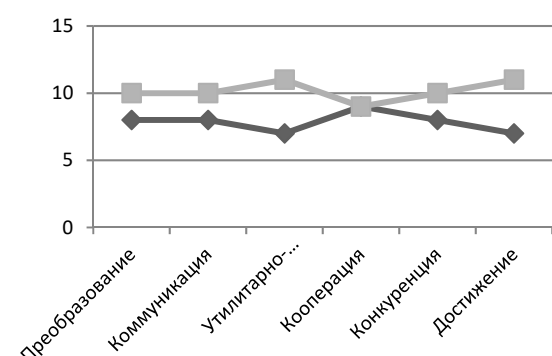
Сотрудники со стажем до 5 лет



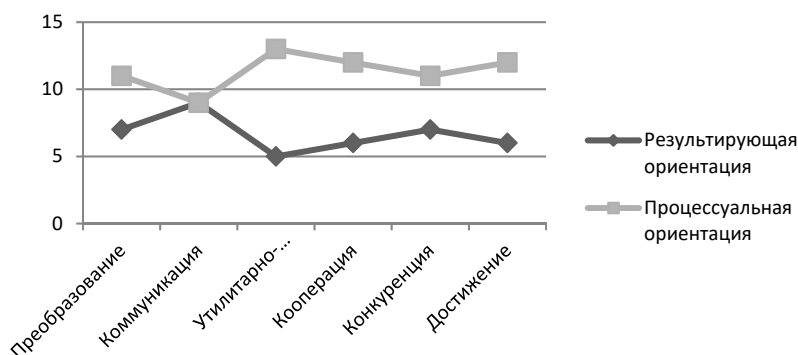
Сотрудники со стажем от 5 до 10 лет



Сотрудники со стажем от 10 до 15 лет



Сотрудники со стажем от 15 до 20 лет



Сотрудники со стажем более 20 лет

Рис. 5. Выраженность смыслообразующих мотивов у сотрудников предприятий в зависимости от стажа профессиональной деятельности, средний балл

Доминирование данных мотивов у сотрудников предприятий говорит о том, что они ориентированы на получение результата ради самого результата, чаще всего используют свою деятельность для удовлетворения своих личных потребностей, рассматривают свою деятельность с точки зрения ее общественной полезности и как значимую для людей, стремятся быть лучше своих коллег и иметь высокий авторитет, готовы ставить перед собой сверхзадачи и достигать их.

Процессуальная ориентация на профессиональную деятельность преобладает над результирующей у сотрудников со стажем от 15 до 20 лет и более 20 лет практически в рамках всех смысло-

образующих мотивов. Это означает, что данные сотрудники ориентированы на деятельность ради самого процесса и возможности развиваться, их усилия направлены на сохранение позитивных взаимоотношений с коллегами, смотрят на свою деятельность как на трату энергии и сил, поэтому стремятся к сохранению здоровья, рассматривают свою деятельность с позиции ее полезности для близких им людей, стремятся быть не хуже других, при этом направляя свои усилия на развитие способностей и стремясь к самосовершенствованию.

Для подтверждения выдвинутого предположения был применен критерий Краскела – Уоллиса, который позволяет сравнить виды мотивации и типы смысловой ориентации сотрудников предприятий на профессиональную деятельность в обозначенных пяти группах в зависимости от стажа профессиональной деятельности. Результаты представлены в таблице.

Выраженность видов мотивации и типов смысловой ориентации сотрудников предприятий в зависимости от стажа их профессиональной деятельности

Показатели	Стаж профессиональной деятельности					N _{эмп}
	до 5 лет	от 5 до 10 лет	от 10 до 15 лет	от 15 до 20 лет	более 20 лет	
Виды мотивации профессиональной деятельности						
Внутренняя	3,6	5,0	12,2	16,9	18,6	0,008**
Внешняя положительная	24,3	23,9	20,8	16,1	14,5	0,005**
Внешняя отрицательная	7,0	5,2	3,1	1,8	0,9	0,003**
Типы смысловой ориентации на профессиональную деятельность						
Результирующая	5,2	8,3	9,5	6,6	5,2	0,04*
Процессуальная	8,3	5,2	4,1	7,0	8,3	0,05*

Примечание: $p \leq 0,01^{**}$, $p \leq 0,05^{*}$

В результате были обнаружены статистически значимые различия между пятью группами сотрудников предприятий, разделенных в соответствии со стажем профессиональной деятельности, на высоком уровне статистической значимости $p \leq 0,01$ по видам мотивации профессиональной деятельности: внутренняя мотивация ($N_{эмп} = 0,008$), внешняя положительная ($N_{эмп} = 0,005$) и внешняя отрицательная ($N_{эмп} = 0,003$) мотивация, а на достоверном уровне статистической значимости $p \leq 0,05$ – по типам смысловой ориентации на профессиональную деятельность: результирующая смысловая ориентация ($N_{эмп} = 0,04$) и процессуальная смысловая ориентация ($N_{эмп} = 0,05$).

Результаты сравнительного анализа позволили сделать вывод о том, что:

1) у большинства сотрудников предприятий доминирует внешняя положительная мотивация и результирующая ориентация на профессиональную деятельность;

2) существуют различия в видах мотивации и типах смысловой ориентации сотрудников в зависимости от стажа профессиональной деятельности, а именно: чем больше стаж, тем в большей степени внутренняя мотивация преобладает над внешней, а процессуальная ориентация – над результирующей.

Полученные результаты исследования позволили разработать рекомендации по совершенствованию мотивации сотрудников предприятий:

– оптимизировать материальные и нематериальные виды мотивации профессиональной деятельности путем выявления мнения у самих сотрудников о существующих видах мотивации на предприятиях;

– использовать более современную систему стимулирования (в том числе через разработку объективных критериев оценки труда), которая будет способствовать повышению заинтересованности сотрудников в результатах своей деятельности.

Результаты исследования и разработанные рекомендации могут быть использованы в деятельности кадровых служб производственных предприятий и других организаций различных отраслей деятельности и форм собственности с целью разработки эффективной системы мотивации сотрудников. В качестве перспектив для дальнейших исследований рассматривается изучение влияния личностных особенностей сотрудников и стиля управления руководителя на мотивацию профессиональной деятельности персонала предприятий.

Список источников

1. Бессокирная Г. П. Мотивация труда рабочих: практика и теоретико-методические проблемы изучения на российских промышленных предприятиях // Социально-трудовые исследования. 2020. № 3 (40). С. 132–147.
2. Осин Е. Н., Горбунова А. А., Гордеева Т. О., Иванова Т. Ю., Кошелева Н. В., Овчинникова Е. Ю. Профессиональная мотивация сотрудников российских предприятий: диагностика и связи с благополучием и успешностью деятельности // Организационная психология. 2017. Т. 7, № 4. С. 21–49.
3. Андрюхина И. Ю., Карама Л. Л. Новые подходы к мотивации труда работников государственных и муниципальных предприятий // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 2 (52). С. 17–25.
4. Измайлов М. К., Кобзев В. В. Мотивация персонала на предприятиях машиностроения // Основные тенденции развития экономики и управления в современной России: материалы VIII Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых. 2019. С. 232–234.
5. Мусина В. П. Мотивация как ведущий фактор успеха профессиональной деятельности в организации // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2017. № 8. С. 80–87.
6. Кокурина И. Г. Социально-психологический анализ смыслообразующей функции мотивации жизнедеятельности социального индивида // Вестник Московского ун-та. 2007. Сер. 14. Психология. № 1. С. 73–86.
7. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебник / под ред. А. Я. Кибанова. М.: ИНФРА-М, 2010. 524 с.
8. Шаховой В. А., Шапиро С. А. Мотивация трудовой деятельности: учебное пособие. 4-е изд. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2015. 425 с.
9. Мишурова И. В. Управление мотивацией персонала. М.: Феникс, МарТ, 2016. 272 с.
10. Мерманн Э. Мотивация персонала. Инструменты мотивации для успеха организации / пер. с нем. Харьков: Гуманитарный Центр, 2007. 184 с.
11. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2011. 508 с.
12. Ермолов Н. А., Карлова Е. Н. Мотивация профессиональной деятельности как научная категория в социальных и гуманитарных науках // Социологические науки: Евразийский научный журнал. 2018. № 1.
13. Ryan R. Self-determination theory in schools of education // Теория самодетерминации: URL: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_RyanNiemic_TRE.pdf (дата обращения: 15.12.2022).
14. Deci E. Self-Determination Theory: A macrotheory of Human Motivation, Development, and Health // Теория самодетерминации. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/a32f/3435bb06e362704551cc62c7df3ef2f16ab1.pdf> (дата обращения: 15.12.2022).

References

1. Bessokirnaya G. P. Motivatsiya truda rabochikh: praktika i teoretiko-metodicheskiye problemy izucheniya na rossiyskikh promyshlennykh predpriyatiyakh [Motivation of workers' work: practice and theoretical and methodological problems of studying at Russian industrial enterprises]. *Sotsial'no-trudovye issledovaniya – Social and Labour Research*, 2020, no. 3 (40), pp. 132–147 (in Russian).
2. Osin E. N., Gorbunova A. A., Gordeyeva T. O., Ivanova T. Yu., Kosheleva N. V., Ovchinnikova E. Yu. Professiona'naya motivatsiya sotrudnikov rossiyskikh predpriyatiy: diagnostika i svyazi s blagopoluchiem i uspezhnost'yu deyatel'nosti [Professional motivation of employees of Russian enterprises: diagnostics and links with the well-being and success of activities]. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*, 2017, vol. 7, no. 4, pp. 21–49 (in Russian).

3. Andryuhina I. Yu., Karama L. L. Novye podkhody k motivatsii truda rabotnikov gosudarstvennykh i munitsipal'nykh predpriyatiy [New approaches to the motivation of employees of state and municipal enterprises]. *Izvestiya Baltyskoy gosudarstvennoy akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskiye nauki*, 2020, no. 2 (52), pp. 17–25 (in Russian).
4. Izmaylov M. K., Kobzev V. V. Motivatsiya personala na predpriyatiyakh mashinostroeniya [Motivation of personnel at mechanical engineering enterprises]. *Osnovnye tendentsii razvitiya ekonomiki i upravleniya v sovremennoy Rossii: materialy VIII Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii studentov i molodykh uchenykh* [The main trends in the development of economics and management in modern Russia: materials of the VIII All-Russian scientific conference of students and young scientists]. 2019. Pp. 232–234 (in Russian).
5. Musina V. P. Motivatsiya kak vedushchiy faktor uspekha professional'noy deyatel'nosti v organizatsii [Motivation as a leading factor in the success of professional activity in the organization]. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly)*, 2017, no. 8, pp. 80–87 (in Russian).
6. Kokurina I. G. Sotsial'no-psikhologicheskiy analiz smysloobrazuyushchey funktsii motivatsii zhiznedeyatel'nosti sotsial'nogo individa [Socio-psychological analysis of the meaning-forming function of motivation of the life activity of a social individual]. *Vestnik Moskovskogo universiteta, Seriya 14. Psikhologiya – The Moscow University Herald. Series 14. Psychology*, 2007, no. 1, pp. 73–86 (in Russian).
7. *Motivatsiya i stimulirovaniye trudovoy deyatel'nosti: uchebnik* [Motivation and stimulation of work activity: textbook]. Ed. A. Ya. Kibanova. Moscow, INFRA-M Publ., 2010. 524 p. (in Russian).
8. Shakhovoy V. A., Shapiro S. A. *Motivatsiya trudovoy deyatel'nosti: uchebnoye posobiye* [Motivation of work activity: study guide]. Moscow, Berlin, Direkt-Media Publ., 2015. 425 p. (in Russian).
9. Mishurova I. V. *Upravleniye motivatsiey personala* [Staff motivation management]. Moscow, Feniks, MarT Publ., 2016. 272 p. (in Russian).
10. Mermann E. *Motivatsiya personala. Instrumenty motivatsii dlya uspekha organizatsii* [Staff motivation. Motivation tools for the success of the organization]. Translation from German. KHarkov, Gumanitarnyy Tsentr Publ., 2007. 184 p. (in Russian).
11. Il'in E. P. *Motivatsiya i motivy: uchebnoye posobiye* [Motivation and motives: study guide]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2011. 508 p. (in Russian).
12. Ermolov N. A., Karlova E. N. Motivatsiya professional'noy deyatel'nosti kak nauchnaya kategoriya v sotsial'nykh i humanitarnykh naukakh [Motivation of professional activity as a scientific category in social sciences and humanities]. *Sotsiologicheskiye nauki: Evraziyskiy nauchnyy zhurnal*, 2018, no. 1 (in Russian).
13. Ryan R. *Self-determination theory in schools of education. Teoriya samodeterminatsii* [Self-determination theory]. URL: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_RyanNiemic_TRE.pdf (accessed 15 December 2022).
14. Deci E. *Self-Determination Theory: A macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. Teoriya samodeterminatsii* [Self-determination theory]. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/a32f/3435bb06e362704551cc62c7df3ef2f16ab1.pdf> (accessed 15 December 2022).

Информация об авторах

Ланских М. В., кандидат педагогических наук, доцент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015).
E-mail: lanskih@bsu.edu.ru

Гут Ю. Н., кандидат психологических наук, доцент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015); ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Психологический институт Российской академии образования (ул. Моховая, 9, строение 4, Москва, Россия, 125009).
E-mail: gut.julya@yandex.ru

Доронина Н. Н., кандидат психологических наук, доцент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015).
E-mail: doronina@bsu.edu.ru

Information about the authors

Lanskikh M. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Belgorod State National Research University (ul. Pobedy, 85, Belgorod, Russian Federation, 308015).

E-mail: lanskikh@bsu.edu.ru

Gut Yu. N., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University (ul. Pobedy, 85, Belgorod, Russian Federation, 308015); Leading Researcher of the laboratories of differential psychology and psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (ul. Mokhovaya, 9, stroyeniye 4, Moscow, Russian Federation, 125009).

E-mail: gut.julya@yandex.ru

Doronina N. N., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Belgorod State National Research University (ul. Pobedy, 85, Belgorod, Russian Federation, 308015).

E-mail: doronina@bsu.edu.ru

Статья поступила в редакцию 12.01.2023; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 12.01.2023; accepted for publication 03.07.2023



Издательство  ТГПУ