



Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. К. Д. УШИНСКОГО»

ЯРОСЛАВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

YAROSLAVL PEDAGOGICAL BULLETIN

Научный журнал

Издается с 1994 года

2022 — № 2 (125)

Ярославль
2022

УЧРЕДИТЕЛИ:

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»;
Департамент образования Ярославской области

Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin : научный журнал. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. № 2 (125). 227 с. ISSN 1813-145X. DOI 10.20323/1813-145X-2022-2-125. EDN AFPTKD
2022, № 2 (125). 500 экз.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

М. В. Груздев, доктор педагогических наук, доцент, ректор Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (главный редактор); **М. В. Новиков**, доктор исторических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора, ответственный редактор); **Л. В. Байбородова**, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующая кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **Т. С. Злотникова**, доктор искусствоведения, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры культурологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **В. А. Мазилев**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **Ч. Абрамсон**, профессор Университета Стиллвотера, Оклахома, США; **В. В. Афанасьев**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой геометрии и алгебры Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **С. А. Бабуркин**, доктор политических наук, профессор, Уполномоченный по правам человека в Ярославской области; **В. Н. Белкина**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Е. Я. Бурлина**, доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии и культурологии Самарского медицинского университета; **Н. И. Воронина**, доктор философских наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующая кафедрой культурологии и этнокультуры Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева; **Т. И. Ерохина**, доктор культурологии, профессор, проректор Ярославского государственного театрального института; **Л. А. Зак**, доктор философских наук, профессор, ректор Гуманитарного университета, г. Екатеринбург; **А. В. Золотарева**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»; **Е. И. Казакова**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой непрерывного филологического образования и образовательного менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета; **В. К. Кантор**, доктор философских наук, профессор, заведующий Международной лабораторией исследований русско-европейского интеллектуального диалога Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; **А. В. Карпов**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Заслуженный деятель науки РФ, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова; **И. В. Кондаков**, доктор философских наук, профессор кафедры истории и теории культуры Российского государственного гуманитарного университета, заместитель председателя Научного совета «История мировой культуры»; **З. Крушевский**, доктор педагогических наук, профессор, ректор Высшей школы им. П. Владковицы, г. Плоцк, Польша; **А. Ло**, доктор исторических наук, профессор Института истории и культуры Центрально-Китайского педагогического университета, г. Ухань, КНР; **Х. Люк**, доктор психологических наук, профессор Университета Хагена, директор Института психологии Курта Левина, Германия; **С. Г. Макеева**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики преподавания филологических дисциплин Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Ш. Мерль**, профессор истории, Билефельдский университет, Германия; **С. А. Никольский**, доктор философских наук, главный научный сотрудник, руководитель сектора философии культуры Института философии РАН; **А. Б. Пермиловская**, доктор культурологии, главный научный сотрудник Федерального исследовательского центра комплексного изучения Арктики им. академика Н. П. Лаврова РАН, г. Архангельск; **Ю. П. Поваренков**, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **А. Э. Симановский**, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **М. И. Рожков**, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, главный научный сотрудник Всероссийского центра художественного творчества и гуманитарных технологий, г. Москва; **Е. И. Смирнов**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математического анализа, теории и методики обучения математике Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Р. Смит**, профессор Университета Ланкастера, Великобритания; **Л. Н. Сухорукова**, доктор педагогических наук, профессор кафедры медицины, биологии, теории и методики преподавания биологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **И. Ю. Тарханова**, доктор педагогических наук, доцент, директор института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **А. Ю. Тихонова**, доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой философии и культурологии Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова; **И. В. Упенице**, доктор педагогических наук, профессор Рижского университета им. П. Страдиныша; **В. П. Федюк**, доктор исторических наук, профессор, декан исторического факультета Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова; **А. М. Ходырев**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики, проректор по научной работе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Н. А. Хренов**, доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Государственного института искусствознания, г. Москва; **А. П. Чернявская**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Ц. Чжан**, доктор исторических наук, профессор Гуманитарного института Университета науки и технологий г. Сучжоу, КНР; **Ц. Чжан**, доктор исторических наук, профессор, директор Центра новой мировой истории Института истории Пекинского педагогического университета, г. Пекин, КНР; **В. Д. Шаориков**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Заслуженный деятель науки РФ, научный руководитель департамента психологии НИУ Высшая школа экономики; **В. Т. Юнблюд**, доктор исторических наук, профессор, президент Вятского государственного университета; **А. В. Юревич**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заместитель директора Института психологии РАН; **В. А. Янчук**, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Академии постдипломного образования, г. Минск, Беларусь.

Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по следующим научным специальностям: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки), 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки), 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки), 5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика (психологические науки), 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки), 5.10.1. Теория и история культуры, искусства (культурология, искусствоведение)

Публикуемые в журнале материалы рецензируются членами редакционной коллегии и независимыми экспертами.

Адрес редакции: 150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1 Тел.: (4852)72-64-05, 32-98-69 (издательство)

Адреса в Интернете: <http://yspu.org/> : <http://vestnik.yspu.org/>

Регистрационный номер средства массовой информации: Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ПИ № ФС 77-75600 от 19.04.2019

Индекс в общероссийском каталоге «Пресса России» 83586

Условия публикации статьи в научном журнале «Ярославский педагогический вестник» см. на сайте: http://vestnik.yspu.org/?page=authors_format

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2022

© Авторы статей, 2022

FOUNDING PARTIES:

Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; Department of education of the Yaroslavl region

Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin : a scientific journal. Yaroslavl : RIO YSPU, 2022. № 2 (125). 227 p. ISSN 1813-145X. DOI 10.20323/1813-145X-2022-2-125. EDN AFPTKD

2022, № 2 (125). 500 pcs.

THE EDITORIAL BOARD

M. V. Gruzdev, doctor of pedagogical sciences, associate professor, rector of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (editor-in-chief); **M. V. Novikov**, doctor of historical sciences, professor, Honoured scientist of the Russian Federation, head of the theory and methods of professional education department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor, editor-in-chief); **L. V. Baiborodova**, doctor of pedagogical sciences, professor, Honoured worker of higher school of Russian Federation, head of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); **T. S. Zlotnikova**, doctor of arts, professor of the culturology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Honoured scientist of the Russian Federation (deputy chief editor); **V. A. Mazilov**, doctor of psychological sciences, professor, head of the general and social psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); **Ch. Abramson**, professor of the University-Stillwater, Oklahoma, USA; **V. V. Afanasiev**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the geometry and algebra department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **S. A. Baburkin**, doctor of political sciences, professor, human-rights ombudsman in the Yaroslavl region; **V. N. Belkina**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the preschool pedagogics and psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **E. Ya. Burlina**, doctor of philosophical sciences, professor, head of the philosophy and culturology department of Samara medical university; **N. I. Voronina**, doctor of philosophical sciences, professor, Honoured scientist of the Russian Federation, head of the culturology and ethnoculture department of Mordovian state university named after N. P. Ogariov; **T. I. Erokhina**, doctor of culturology, professor, vice rector of Yaroslavl state theatrical institute; **L. A. Zaks**, doctor of philosophical sciences, professor, rector of the Humanitarian university, Ekaterinburg; **A. V. Zolotareva**, Doctor of Education, Professor, FSBEI HE «Sochi State University»; **E. I. Kazakova**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the continuous philological education and educational management department of Saint-Petersburg state university; **V. K. Kantor**, doctor of philosophical sciences, professor, head of the international laboratory for researches of the russian-european intellectual dialogue of Higher school of economics, Moscow; **A. V. Karpov**, doctor of psychological sciences, professor, corresponding member of Russian academy of education, Honoured scientist of the Russian Federation, Honoured worker of higher school of Russian Federation, head of the labour psychology and organizational psychology department, dean of the faculty of psychology of Yaroslavl state university named after P. G. Demidov; **I. V. Kondakov**, doctor of philosophical sciences, professor of the history and theory of culture department of Russian state humanitarian university, vice-chairman of the scientific council «History of world culture»; **Z. Krushevsky**, doctor of pedagogical sciences, professor of P. Wladkowica Higher School, Plock, Poland; **A. Lo**, doctor of historical sciences, professor of the institute of history and culture of the Central Chinese pedagogical university, Wuhan, China; **Kh. Lyuk**, doctor of psychological sciences, professor of Hagen University, director of the Institute of Kurt Lewin psychology, Germany; **S. G. Makeeva**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the theory and ways of training philological disciplines department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **Sh. Merl**, professor of history, Bielefeld University, Germany; **S. A. Nikolsky**, doctor of philosophical sciences, a leading researcher, head of the sector of culture philosophy of the Institute of philosophy of the Russian academy of sciences; **A. B. Permilovskaya**, doctor of culturology, chief researcher of the federal research center of complex study of the Arctic region named after academician of RAS N. P. Laverov, Arkhangelsk; **Ju. P. Povariionkov**, doctor of psychological sciences, professor of the general and social psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **M. I. Rozhkov**, doctor of pedagogical sciences, professor, Honored scientist of the Russian Federation, chief researcher of the All-Russian center for artistic creativity and humanities, Moscow; **A. E. Simanovsky**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the special (correctional) pedagogics department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **E. I. Smirnov**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the mathematical analysis, theory and ways of training mathematics department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **R. Smith**, professor of Lancaster University, Great Britain; **L. N. Sukhorukova**, doctor of pedagogical sciences, professor of the medicine, biology, theory and ways of training biology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **I. Yu. Tarkhanova**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, director of the institute of pedagogics and psychology of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **A. Yu. Tikhonova**, doctor of culturology, associate professor, head of the philosophy and culturology department of Ulyanovsk state pedagogical university named after I. N. Uliyanov; **I. V. Upenietse**, doctor of pedagogical sciences, professor of Riga University named after P. Stradinsh; **V. P. Fedyuk**, doctor of historical sciences, professor, dean of the faculty of history of Yaroslavl state university named after P. G. Demidov; **A. M. Khodyrev**, candidate of pedagogical sciences, head of the theory and history of pedagogics department, vice-rector for research of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **N. A. Khrenov**, doctor of philosophical sciences, professor; leading research worker of the State institute of arts, Moscow; **A. P. Chernyavskaya**, doctor of pedagogical sciences, professor of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **Z. Zhang**, doctor of historical sciences, professor of the humanitarian institute of the University of science and technology in Suzhou, Suzhou, China; **Z. Zhang**, doctor of historical sciences, professor, director of the new world history centre of the institute of history of Beijing normal university, Beijing, China; **V. D. Shadrikov**, doctor of psychological sciences, professor, academician of Russian academy of education, Honoured scientist of the Russian Federation, research supervisor of the department of psychology of Higher school of economics, Moscow; **V. T. Yungblyud**, doctor of historical sciences, professor, president of Vyatka state university; **A. V. Jurevich**, doctor of psychological sciences, professor, deputy director of the institute of psychology of the Russian academy of sciences, corresponding member of the Russian academy of sciences; **V. A. Yanchuk**, doctor of psychological sciences, professor, dean of the faculty of psychology of Academy of post-degree education, Minsk, Belarus.

The journal is included into the list of the leading peer-reviewed journals and editions where the main scientific results of theses are published for proceeding to the degree of doctor and candidate of sciences on the following scientific specialities:

5.8.1. General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences), 5.8.7. Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences), 5.3.1. General psychology, personality psychology, psychology history (psychological sciences), 5.3.3. Psychology of labor, engineering psychology, cognitive ergonomics (psychological sciences), 5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital education environments (psychological sciences), 5.10.1. Theory and history of culture, art (culturology, art history)

The materials published in the journal are reviewed by members of the editorial board and independent experts.

Address of the editorial office: 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya street, 108/1

Ph.: (4852) 72-64-05, 32-98-69 (publishing house)

The internet address: <http://yspu.org/>; <http://vestnik.yspu.org/>

Mass media registration: The federal service for supervision of communications, information technology, and mass media

ПИ № ФС 77-75600 dated from 19.04.2019

Index in the all-Russian catalogue «Press of Russia» 83586

Conditions for the publishing article in the scientific journal «Yaroslavl pedagogical bulletin»: http://vestnik.yspu.org/?page=authors_format

© Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, 2022

© Authors of articles, 2022



СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Жаворонкова Л. В.** Многоуровневое управление развитием региональной системы инклюзивного образования _____ 8
- Клюшникова Е. А.** Трезвость в категориях метода «порядок следования целей»: педагогический аспект _____ 17
- Лапинова Е. С.** Эмпатия специалистов социальной сферы как механизм реализации потребностей людей третьего возраста _____ 26
- Гущина Ю. А.** Проектная деятельность как средство развития саморегуляции младших подростков _____ 33

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Руднева Т. И.** Средства формирования методологической культуры магистрантов — будущих педагогов _____ 43
- Кротенко Т. Ю.** Трансформация традиционных институтов и сред обучения: STEM-образование и современный образовательный ландшафт _____ 51
- Гольцова Т. А., Проценко Е. А.** Инновационные подходы к организации самостоятельной работы по иностранному языку _____ 58
- Сафарова Е. В.** Специфика профессиональной подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей _____ 66
- Воскресасенко О. А., Богатикова О. Н., Дунаева О. В., Калашикова С. С., Куц А. В.** Готовность будущих педагогов к профилактике и коррекции буллинга в школьной среде _____ 73

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- Ожиганова Г. В.** Структурно-уровневый подход в психологии и его применение для изучения высших способностей _____ 82
- Маралов В. Г., Маралова Т. П.** Психологические особенности взаимосвязи отношения к опасностям с отношением к людям у студентов _____ 96
- Длужневская Л. А., Длужневский И. Г.** Влияние смысловых ориентаций на удовлетворенность жизнью _____ 106
- Стоюхина Н. Ю., Костригин А. А.** Из истории преподавания психологии: первые советские учебники 1920-1930-х гг. _____ 115

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГНОМИКА

- Леньков С. Л., Рубцова Н. Е., Ефремова Г. И.** Субъективное восприятие педагогами проблем цифровизации образования _____ 126
- Карпов А. А., Волченкова А. А.** Рефлексивность как детерминанта стилей руководства в условиях дистанционных форм управленческой деятельности _____ 140

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА
ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД**

<i>Солоднева Д. А.</i> Специфика развития эмоционального интеллекта у студентов вуза _____	150
<i>Огородникова Л. А.</i> Методы диагностики и развития психомоторных способностей младших школьников _	158

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

<i>Глазкова Т. В.</i> Семья в русской культуре: аксиологический аспект _____	170
<i>Куимова В. М.</i> Театрализация советской повседневности: Р. А. Быков _____	177
<i>Смирнова А. А., Леонов И. В., Кириллов И. В.</i> «Страдающий» артефакт как феномен культуры: балансирование между жизнью и смертью _____	187

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

<i>Бурлина Е. Я.</i> «Град Петров» и его современные репрезентации: от Кагана до Шостаковича _____	196
<i>Ерохина Т. И., Коровкина А. А.</i> Эволюция образа Геракла в советской мультипликации _____	206

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

<i>Азеева И. В.</i> Становление театральной школы в Ярославле _____	213
<i>Тихонова А. Ю., Шабанова А. А.</i> Культурологическая парадигма межвузовского взаимодействия _____	221



THE CONTENT

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Zhavoronkova L. V. Multilevel management of the development of the regional inclusive education system	9
Klyushnikova E. A. Sobriety in the categories of the «order of goals» method: pedagogical aspect	17
Lapshova E. S. Empathy of social professionals as a mechanism for realizing the needs of third-age people	26
Gushchina Yu. A. Project activity as a means for developing self-regulation of younger adolescents	33

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Rudneva T. I. Means of developing the methodological culture of master degree students	44
Krotenko T. Yu. Transforming traditional institutions and learning environments: STEM education and modern educational landscape	51
Goltsova T. A., Protsenko E. A. Implementation of innovative approaches to the organization of independent work in a foreign language	59
Safarova E. V. Specificity of professional training of students for pedagogical regulation of children's joint visual activities	66
Voskresenko O. A., Bogatikova O. N., Dunaeva O. V., Kalashnikova S. S., Kutz A. V. Readiness of future teachers to the prevention and correction of bullying in the school environment	74

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Ozhiganova G. V. Structural-level approach in psychology and its application to study higher abilities	83
Maralov V. G., Maralova T. P. Psychological features of the relationship between the attitude to dangers and the attitude to people among students	97
Dluzhnevskaya L. A., Dluzhnevsky I. G. Impact of meaningful orientations on life satisfaction	107
Stoyukhina N. Yu., Kostrigin A. A. From the history of teaching psychology: the first soviet textbooks of the 1920-1930s	116

PSYCHOLOGY OF LABOR, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

Lenkov S. L., Rubtsova N. E., Efremova G. I. Pedagogues' subjective perception of the education digitalization problems	127
Karpov A. A., Volchenkova A. A. Reflexivity as a determinant of leadership styles in conditions of remote management activity forms	141

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Solodneva D. A. The specifics of the development of emotional intelligence in university students _____	151
Ogorodnikova L. A. Methods of diagnosis and development of younger schoolchildren's psychomotor abilities ____	159

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Glazkova T. V. Family in russian culture: axiological aspect_____	171
Kuimova V. M. Theatricalization of soviet everyday life: R. A. Bykov_____	178
Smirnova A. A., Leonov I. V., Kirillov I. V. «Suffering» artifact as a phenomenon of culture: balancing between life and death _____	188

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Burlina E. Ya. «Grad Petrov» and its modern representations: from Kagan to Shostakovich_____	197
Erokhina T. I., Korovkina A. A. Evolution of the Hercules image in soviet animation _____	207

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Azeeva I. V. The formation of a theater school in Yaroslavl: the soviet period _____	214
Tikhonova A. Yu., Shabanova A. A. Culturological paradigm of interuniversity interaction _____	221

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 37.013

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-8-16

EDN: AKIPCZ

Лилия Викторовна Жаворонкова

Аспирантка ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1; директор ГОУ ЯО «Ярославская школа-интернат № 7».

150054, г. Ярославль, ул. Чехова, д. 4

l_zhavoronkova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0052-5758>

Многоуровневое управление развитием региональной системы инклюзивного образования

Аннотация. В статье ставится проблема управления развитием инклюзивного образования на всех уровнях системы образования региона. При этом уделяется внимание понятиям «инклюзивное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», «региональная система инклюзивного образования», «многоуровневое управление развитием регионального инклюзивного образования». Констатируются проблемы, решение которых необходимо для развития инклюзивных процессов в региональных системах образования. Представлены аргументы, обосновывающие необходимость создания условий для развития инклюзивного образования на региональном и муниципальном уровне, в образовательной организации и в первичном детском коллективе. Выявлены общая цель и задачи управления развитием региональной системы инклюзивного образования, а также специфические для регионального и муниципального уровней, уровня образовательной организации и первичного детского коллектива. Описан комплекс условий, обеспечивающих результативность управления развитием региональной системы инклюзивного образования на разных уровнях управления, включающий мониторинг развития системы инклюзивного образования, способствующий принятию управленческих решений на основе объективной информации на региональном и муниципальном уровнях управления, в образовательной организации и в первичном детском коллективе; согласованное проектирование и общие ценностные основания на всех уровнях управления, обеспечивающие достижение общей цели инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями; научно-методическое обеспечение, способствующее решению актуальных проблем образовательной инклюзии в регионе; непрерывную подготовку педагогов и педагогических коллективов инклюзивных школ, способных работать в новой социокультурной ситуации; взаимодействие субъектов разных уровней управления, участвующих в сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья, и координацию их деятельности.

Ключевые слова: инклюзивное образование; ограниченные возможности здоровья; многоуровневое управление; региональная система

Для цитирования: Жаворонкова Л. В. Многоуровневое управление развитием региональной системы инклюзивного образования // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 8-16.
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-8-16>. <https://elibrary.ru/akipcز>.

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Liliya V. Zhavoronkova

Post-graduate student, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1; director of SEI NAO «Yaroslavl boarding school № 7». 150054, Yaroslavl, Cherkhov st., 4

l_zhavoronkova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0052-5758>

Multilevel management of the development of the regional inclusive education system

Abstract. The article raises the problem of development management of inclusive education at all levels of the education system in the region. In considering its theoretical foundations, attention is paid to the concepts of «inclusive education for students with disabilities», «regional system of inclusive education», multi-level management of the development of regional inclusive education. Problems are stated, the solution of which is necessary for the development of inclusive processes in regional education systems. Arguments are presented that justify the need to create conditions for managing the development of inclusive education at the regional and municipal levels, in an educational organization and in a primary children's team. The general goal and objectives of managing the development of the regional system of inclusive education, as well as those specific for the regional and municipal levels, the level of the educational organization and the primary children's team, are identified.

A set of conditions is described that ensure the effectiveness of development management of the regional system of inclusive education at different levels of government, including: monitoring the development of the system of inclusive education, which contributes to the adoption of managerial decisions based on objective information at the regional and municipal levels of management, in the educational organization and the primary children's team; coordinated design and common value bases at all levels of management, ensuring the achievement of the common goal of inclusive education for children with special educational needs; scientific and methodological support that contributes to solving urgent problems of educational inclusion in the region; continuous training of teachers and teaching staff of inclusive schools capable of working in a new socio-cultural situation; interaction of subjects of different levels of management involved in accompanying children with disabilities, and coordination of their activities.

Keywords: inclusive education; disabilities; management; regional system

For citation: Zhavoronkova L. V. Multilevel management of the development of the regional inclusive education system. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 8-16. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-8-16>. <https://elibrary.ru/akipcz>

Введение

Современная школа ставит перед системой образования важную задачу — обеспечить доступное и качественное общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в среде нормотипично развивающихся сверстников. Одним из вариантов такого обучения является инклюзивное (включенное/включающее) образование, при этом надо понимать, что оно возможно не для каждого ребенка с ОВЗ. Однако, поскольку в массовых школах увеличивается количество таких детей, более 50 % из которых обучаются в условиях инклюзии (например, в Ярославской области за последние десять лет численность детей с ОВЗ выросла почти в два раза), это делает развитие инклюзивного образования общественно значимой проблемой. Кроме того, необходимо учитывать, что развитие инклюзии невозможно только посредством

принятия федеральных законов и программ, управление этим развитием необходимо обеспечить на региональном и муниципальном уровнях, в образовательной организации и первичном детском коллективе.

Вместе с тем существуют общие для регионов проблемы в развитии инклюзивных образовательных процессов: низкая материально-техническая и финансово-экономическая обеспеченность общеобразовательных организаций не позволяет в полной мере создавать в каждой из них специальные условия для всех категорий обучающихся с проблемами здоровья; в данных школах отсутствуют специально подготовленные педагоги для работы с детьми с особыми потребностями (недостаточно педагогов, имеющих специальное дефектологическое образование; в большинстве образовательных организаций не хватает специалистов службы сопровождения —

педагогов-психологов, учителей-логопедов и сурдопедагогов, тифлопедагогов; профессиональная подготовка педагогов к работе с детьми с ОВЗ носит формальный и эмпирический характер, поскольку не изучаются потребности образовательных организаций и педагогов, социальный заказ, запрос родителей детей с ОВЗ; положительные инклюзивные практики, полученные в образовательных организациях региона или в муниципальных районах не распространяются в системах образования того или иного уровня управления) [Кирдянкина, 2016].

Решение вышеуказанных проблем невозможно без разработки единых механизмов образовательной политики на разных уровнях управления в региональной системе, направленной на развитие включенного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Цель данного исследования — выявление и обоснование комплекса организационно-педагогических условий и средств многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Методы исследования

Основой исследования определены системный (В. И. Андреев, В. Г. Афанасьев, В. П. Беспалько, Г. А. Бордовский, Н. В. Бордовская, Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, Т. А. Ильина, Е. И. Казакова, В. Д. Шадриков) и социокультурный подходы (Э. С. Маркарян, М. С. Каган, П. Сорокин, А. М. Цирульников, В. А. Ясвин и др.).

Для разработки теоретических оснований и практики исследования использовались различные методы:

- теоретические (анализ и синтез, обобщение, систематизация, сравнение, сопоставление, контент-анализ);
- эмпирические (наблюдение, изучение опыта, анкетирование, беседа, метод экспертной оценки, фокус-группа, опытная работа);
- методы математической статистики.

База исследования. В опытной работе были задействованы 279 общеобразовательных организаций муниципальных районов Ярославской области, которые работают в условиях инклюзивного образования, 185 педагогов, 256 обучающихся, 90 родителей.

Результаты исследования

Под инклюзивным образованием детей с ограниченными возможностями здоровья рас-

сматривается процесс интеграции таких детей в систему общего образования, при котором им обеспечена психолого-педагогической поддержка, способствующая социализации и коммуникации в среде нормотипично развивающихся сверстников.

Анализ зарубежного и отечественного опыта позволил нам выделить идеи для развития инклюзивных процессов в регионе:

- переход от исключения, разделения и соединения к включению, определяющему развитие включающего социального общества [Инклюзивное образование ... , 2011];
- основу инклюзивного образования составляют гуманистические принципы и ценностные основания;
- равное отношение ко всем, считает обязательным создание специальных условий (разработка инклюзивных технологий и практик, обеспечение современными техническими средствами, программно-методическое сопровождение коррекционно-развивающего процесса, развитие профессиональной компетентности и подготовка педагогов и др.) для удовлетворения особых потребностей всех, у кого они имеются (Ч. Гюнваль) [Гюнваль, 2006];
- формирование толерантного отношения к людям с разными видами ограничений;
- гибкие и вариативные формы сопровождения детей [Шкатова, 2018];
- совместная деятельность педагогов и специалистов и др.

Система инклюзивного образования выступает частью социальной инфраструктуры региона, которую отличают социальные, экономические, духовые, нравственные, национальные, культурные, исторические и другие особенности; организационное устройство; численность детей с ОВЗ и разнообразие их образовательных потребностей; научный потенциал; подготовленность педагогических кадров; научно-методическое обеспечение и др.

Управление развитием регионального инклюзивного образования направлено, прежде всего, на построение целостной системы взаимосвязанных компонентов [Серикив, 1998]:

- ценностно-ориентационного (цели, задачи, принципы отечественной и региональной образовательной политики в области инклюзивного образования);
- организационного (координация и взаимодействие субъектов управления);

- нормативно-регламентирующего (юридическое закрепление обязательности образования и его вариативности для обучающихся с ОВЗ);
- материально-пространственного (определяет материальное обеспечение и учет территориального расположения региональной системы образования);
- информационно-содержательного (программное обеспечение, образовательные ресурсы);
- перспективно-проективного (прогноз развития инклюзивного образования, его тенденций и стратегии).

Поскольку развитие инклюзивного образования детей с ОВЗ не может произойти само собой за счет отдельных изменений, то перед субъектами управления разных уровней стоит задача координации усилий и действий, обеспечивающих непротиворечивость принимаемых решений, согласованность в распределении общих полномочий, направленная на оптимальную и продуктивную организацию и развитие инклюзивных процессов. Системообразующим фактором управления служит общая цель (обеспечение доступным и качественным образованием детей с ограниченными возможностями здоровья). С учетом общей цели задачи управления направлены на преодоление разнообразных барьеров в процессе включения обучающихся с ОВЗ в общее образование, введение их в социокультурную деятельность, приобщение к жизни в социальном сообществе и др.

Вместе с тем каждому уровню управления свойственны специфические задачи. Так, на региональном уровне с учетом специфики региона, его социально-экономического развития, а также местных и этнических особенностей определяются потребности в педагогах и специалистах определенного профиля, в свою очередь, обуславливающие количество инклюзивных организаций, классов в них, направления и объемы подготовки педагогов.

Успешность управления развитием инклюзии на муниципальном уровне определяется составом предлагаемых образовательных услуг для детей с ОВЗ, их доступностью и качеством, возможностью получения дополнительных услуг, а также обеспечением условий для самоопределения и развития детей с ОВЗ [Груздев, 2003].

Общеобразовательная организация как постоянно развивающаяся общественная система является субъектом управления развитием в ней инклюзивного образования. Школьное управле-

ние в целом представляет собой осознанное взаимодействие участников образовательного процесса на основе общей цели и знания его объективных закономерностей, направленное на достижение наилучшего результата интеграции детей с ОВЗ в среду общего образования. Например, введение ФГОС НОО ОВЗ привело к необходимости создания и реализации в каждой школе и на каждом уровне образования адаптированных образовательных программ. Поддерживать данную ситуацию и обеспечивать оперативное управление только директору школы невозможно и неэффективно, поэтому в инклюзивных школах появляется дополнительный уровень управления, например, посредством введения должности координатора по инклюзии.

В первичном детском коллективе реализуются функции сбора и анализа информации о коллективе в целом и детях, которые в него входят; планирования и организации воздействий на коллектив, целью которых является его формирование и оптимальное влияние на каждого индивида; контроля и коррекции, направленных на развитие коллектива и каждого обучающегося.

Комплекс организационно-педагогических условий многоуровневого управления развитием инклюзивного образования в системе образования региона

1. Мониторинг развития региональной системы инклюзивного образования, который предусматривает подбор и составление методик исследования изучаемого объекта, разработку программы мониторинга, его организацию и анализ результатов [Социальная педагогика ... , 2014]. Отметим, что общей целью мониторинга является получение надежной информации о показателях состояния управления развитием инклюзивного образования и определение путей его совершенствования, общими задачами — получение достоверных данных о текущем состоянии развития инклюзивного образования; анализ достижений и положительного опыта с целью его дальнейшей диссеминации; выявление проблем, ошибок, выяснение их причин, разработка мероприятий по их устранению; обеспечение коррекционных процедур, способствующих развитию инклюзивного образования и обновлению практики и др.

В результате совместного поиска специалистов ярославского Института развития образования и практиков были определены следующие критерии и показатели успешности управления развитием инклюзивного образования в регионе: *результативные критерии* (достижения обуча-

ющихся с ограниченными возможностями здоровья, рост профессиональной подготовленности педагогов, удовлетворенность родителей (законных представителей), которые, предусматривают оценку достижений инклюзивного образования; *организационно-процессуальные* (реализация принципов и организационно-педагогических условий многоуровневого управления), позволяющие определить качество развития инклюзивного образования.

Для проведения мониторинга нами использовались разнообразные методики: достижения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования измерялись путем анализа динамики успеваемости; степень их социализированности измерялась посредством анкетирования. Динамика профессионального развития педагогов определялась при помощи анкеты «Я и инклюзивное образование» (Л. М. Митина), опросника коммуникативной толерантности В. В. Бойко, методик «Выявление готовности педагога к саморазвитию», «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх), анализа уроков (МОРУ) (Л. М. Митина) и оценки способности педагога решать профессиональные задачи. Удовлетворенность родителей определялась при помощи анкетирования.

Согласно результатам анализа материалов мониторинга взятые для исследования критерии и показатели целесообразно использовать на региональном уровне, в муниципальных районах, на уровне образовательной организации, в первичном детском коллективе, поскольку они позволяют выявить наиболее значимые изменения в региональной системе инклюзивного образования, а также прогнозировать их. Вместе с тем показатели мониторинга могут дополняться, корректироваться в зависимости от цели и задач субъектов управления, от уровня системы образования.

2. *Проектирование развития региональной системы инклюзивного образования* рассматривается как процесс совместной деятельности субъектов разного уровня управления, в ходе которого решаются общие цели и задачи, определяются результативные пути и средства построения системы инклюзивного образования региона.

На всех уровнях управления использовались следующие этапы проектирования: формирование рабочей группы, составление плана действий, изучение документов; изучение состояния

проблемы, проведение мониторинга, анализ результатов; планирование и разработка идей проекта; его оформление и утверждение; составление плана действий; реализация проекта; выявление результатов, определение ошибок, поиск путей их устранения и др. Примером проектирования развития инклюзивных процессов на региональном уровне является разработка регионального плана мероприятий по созданию условий для введения и реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; на муниципальном уровне — проект «Организация инклюзивного образования в образовательных организациях муниципальной системы образования г. Ярославля»; на уровне образовательной организации проектирование адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с задержкой психического развития в Семилетней школе Ростовского района; в первичном детском коллективе — программ психолого-педагогического сопровождения педагогами школы № 3 г. Переславля-Залесского.

3. Сегодня педагоги обязаны принимать существующее многообразие образовательных потребностей детей с ОВЗ, создавать условия, способствующие позитивному влиянию инклюзии на всех участников инклюзивного образовательного процесса, обеспечивать достижение собственного постоянного развития. Поскольку в этих условиях недостаточно имеющихся у них умений, навыков, знаний традиционных методик обучения, требуется изменение их профессионального мышления и иная организация профессиональной деятельности.

В Ярославском регионе осуществляется *непрерывная профессиональная подготовка педагогов*, под которой понимается подготовленность педагогов, способных и готовых эффективно работать с детьми, имеющими разные образовательные потребности (Е. Н. Кутепова, Н. Н. Малофеев, Т. А. Соловьева, Т. Booth, A. De Boer, J.-R. Kim, M. Schmidt и др.) [Соловьева, 2018].

При обеспечении профессиональной подготовки педагогов региона к работе в условиях инклюзивного образования мы учитывали, что она должна быть непрерывной, направленной на формирование мотивации педагогов к профессиональному развитию, его планированию, поддержке саморазвития, учету уровня подготовленности к инклюзивной деятельности; разноуров-

невой, включать программы подготовки будущих педагогов, программы высшего профессионального образования, магистерские, дополнительные программы; комплексной, предусматривающей профессиональное дополнительное образование: профессиональную переподготовку по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»; программы курсового повышения квалификации; стажировку педагогов; многоаспектной и персонифицированной, предоставлять возможности для устранения профессиональных дефицитов по широкому кругу программ.

На региональном уровне профессиональная подготовка обеспечивалась через обновление содержания программы дефектологической переподготовки; разработку программы «Инклюзивное образование», обеспечивающей разноаспектную подготовку педагогов; организацию стажировки, направленной на формирование опыта практической деятельности; включение в подготовку образовательных организаций, функционирующих как ресурсные центры или инновационные площадки, разрабатывающих актуальные аспекты инклюзивного образования; использование таких форм подготовки, как обучение школьных команд. На муниципальном уровне использованы такие формы, как постоянно действующие проектировочные семинары, дискуссионные площадки, на уровне образовательной организации — внутрифирменное обучение.

4. *Научно-методическое обеспечение региональной системы инклюзивного образования* предусматривает разработку актуальных проблем посредством подготовки разнообразных материалов для педагогов, работающих в условиях инклюзии, включение их в инновационную педагогическую деятельность, обеспечивающую проектирование их профессионального развития и саморазвития [Байбородова, 2019].

Наше исследование подтверждает важную роль в научно-методическом обеспечении инклюзивных процессов в регионе научно-исследовательских лабораторий, которые выявляют проблемы, совместно с педагогами разрабатывают пути их решения; муниципальных и региональных инновационных площадок, стажировочных площадок, региональных ресурсных центров, методических служб, которые апробируют инновационные продукты, анализируют и представляют результаты внедрения и др.; инновационной деятельности школ и педагогов; обсуждения на научно-практических конференциях, семинарах, «круглых столах» и других мероприятиях ежегодной *Декады инклюзивного образова-*

ния проблем и опыта развития регионального инклюзивного образования и др.

5. *Взаимодействие и координация деятельности субъектов управления* развитием региональной системы инклюзивного образования обеспечивают сопровождение их взаимной скоординированной деятельности, направленной на достижение общей цели инклюзивного образования. Оно выстраивается с учетом принципов социального партнерства, таким образом, обеспечиваются максимальное согласование и реализация интересов участвующих в развитии инклюзии субъектов разных уровней управления. Так, на региональном уровне примером взаимодействия является процесс разработки методических рекомендаций о преподавании учебных предметов с отражением особенностей обучения и работы по подготовке участия обучающихся с ОВЗ в государственной итоговой аттестации с созданием специальных условий; на уровне образовательной организации — совместная деятельность администрации, педагогов и методической службы школы в процессе подготовки к педагогическому совету по созданию рабочих программ в соответствии с требованиями ФГОС НОО ОВЗ.

Итоговый мониторинг на всех уровнях управления демонстрирует положительную динамику по всем критериям и показателям, которая свидетельствует об успешности управления развитием инклюзивного образования в Ярославском регионе. Так, региональный мониторинг показал рост метапредметных результатов и социализированности обучающихся с ОВЗ в пределах от 2 до 12 %, повышение удовлетворенности родителей обучающихся с ОВЗ и с нормотипичным развитием от 9 до 19 % по разным показателям.

Результаты мониторинга муниципального уровня рассмотрены на примере четырех районов (Тутаевского, Ярославского, Ростовского и Брейтовского), в которых целенаправленно создавались соответствующие условия. В целом наблюдается положительная динамика по всем критериям и показателям, но значительные изменения отмечаются в тех районах, в которых условия реализованы в полной мере. Например, в Тутаевском районе отмечается рост результатов овладения обучающимися начальными межпредметными понятиями на среднем уровне на 7 %, социализированности обучающихся — на 9 %, числа педагогов со средним уровнем подготовленности — на 7 % и с высоким уровнем подготовленности — на 4 %.

В ряде образовательных организаций также выявлена положительная динамика по установленным критериям и показателям. Наиболее высокие результаты продемонстрировали Емишевская и Мокеевская школы, в которых была организована целенаправленная комплексная работа: обеспечена профессиональная подготовка всех педагогов; организовано взаимодействие с научными лабораториями, ресурсными центрами, инновационными и стажировочными площадками; осуществляется инновационная деятельность педагогов, обеспечено их участие в работе проблемных групп и др. В этих школах отмечается рост результатов социализированности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на 11 %; удовлетворенности родителей — на 21 %; числа педагогов, получивших дефектологическое образование — на 26 % и прошедших курсовое повышение квалификации по разным аспектам инклюзивного образования — на 64 %.

Таким образом, можно отметить: в тех муниципальных районах и образовательных организациях, где условия созданы в полной мере, результаты выше, что позволяет сделать вывод о зависимости успешности от степени внедрения условий многоуровневого управления.

Заключение

Таким образом, многоуровневое управление развитием регионального инклюзивного образования предусматривает создание взаимодополняющих условий на региональном и муниципальном уровнях, на уровне образовательной организации и первичного детского коллектива, обеспечивающих социальную и образовательную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в систему общего образования региона.

Мы предполагаем, что в дальнейшем развитии инклюзии все более важное значение будут приобретать разработка модели инклюзивной образовательной организации и развитие разнообразных гибких форм и способов взаимодействия между специальной (коррекционной) и массовой школами, другими учреждениями, включенными во взаимодействие, способствующее развитию инклюзивных образовательных процессов.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Научно-методическое обеспечение развития сельских образовательных организаций // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 5 (110). С. 16-24.
2. Бут Т. Показатели инклюзии : практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу ; под редакцией М. Вогана ;

в переводе с английского И. Аникеева. Москва : РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.

3. Глузман Ю. В. Подготовка будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности в сфере инклюзии: возможности тренинговых технологий / Ю. В. Глузман, А. В. Кириленко // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2020. № 4 (52). С. 118-124.

4. Груздев М. В. Новая дидактика педагогического образования как фактор опережающего развития / М. В. Груздев, И. Ю. Тарханова // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: пространство самореализации личности : материалы IX Международной научно-практической конференции. Минск : Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2020. С. 18-26.

5. Груздев М. В. Методология проектирования муниципальных образовательных систем // Педагогика. 2003. № 9. С. 15-23.

6. Гюнваль Пер Ч. От «Школы для многих» к «Школе для всех» // Дефектология. 2006. № 2. С. 73-79.

7. Жаворонкова Л. В. Инновационный проект как форма развития инклюзивного образования в регионе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). 2021. № 2 (56). С. 45-48.

8. Жаворонкова Л. В. Научно-методическое обеспечение региональной системы инклюзивного образования // Современное педагогическое образование. 2021. № 10. С. 91-96.

9. Захарова С. И. Проблема готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Молодой ученый. 2020. № 43 (333). С. 100-101.

10. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу / Н. Я. Семаго и др. // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 51-58.

11. Кирдянкина С. В. Инновационное проектирование образовательных систем // Педагогический ИМИДЖ. 2016. № 3 (32). С. 46-55.

12. Мазниченко М. А. Инклюзия как средство социализации нетипичных детей: возможности использования европейского опыта в России / М. А. Мазниченко, Ф. Р. Хайбуллаева // Школьные технологии. 2018. № 6. С. 3-8.

13. Методика непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей : учебное пособие / А. В. Золотарева и др. ; под науч. ред. А. В. Золотаревой. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2017. 315 с.

14. Прикот О. Г. Педагогическое проектирование — XXI // Образование взрослых в России на рубеже XXI века: проблемы и перспективы. Санкт-Петербург : Наука, 1995. С. 71-74.

15. Сериков Г. Н. Управление образованием: системная интерпретация: монография. Челябинск: Факел, 1998. 664 с.

16. Соловова Н. В. Управление образовательными системами: учебное пособие / Н. В. Соловова, Н. Б. Стрекалова. Самара: Изд-во Самарского университета, 2018. 80 с.

17. Соловьева Т. А. О перспективах модернизации содержания подготовки педагогов начального образования // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2018. № 3. С. 33-38.

18. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов / автор-составитель Л. В. Мардахаев; М-во образования и науки Российской Федерации; Российский государственный социальный ун-т. Москва: Изд-во Российского социального у-та, 2014. 362 с.

19. Сурудина Е. А. Тенденции развития зарубежного образования. Москва: Центр новых технологий, 2018. 65 с.

20. Теория обучения и воспитания, педагогические технологии: учебник и практикум для академического бакалавриата / Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова, М. И. Рожков, А. П. Чернявская; ответственный редактор Л. В. Байбородова. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2017. 192 с.

21. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии: учебное пособие / под общ. ред. А. П. Чернявской, Л. В. Байбородовой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2017. 311 с.

22. Шкатова Е. А. Теоретико-методологический аспект инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Концепт. 2018. № 5. URL: <http://e-koncept.ru/2018/186041.htm> (дата обращения: 20.02.2022).

Reference list

1. Bajborodova L. V. Nauchno-metodicheskoe obespechenie razvitiya sel'skih obrazovatel'nyh organizacij = Scientific and methodological support for the development of rural educational organizations // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 5 (110). S. 16-24.

2. But T. Pokazateli inkljuzii = Inclusion indicators: prakticheskoe posobie / T. But, M. Jejnskou; pod redakciej M. Vogana; v perevode s anglijskogo I. Anikeeva. Moskva: ROOI «Perspektiva», 2007. 124 s.

3. Gluzman Ju. V. Podgotovka budushhih uchitelej nachal'nyh klassov k innovacionnoj dejatel'nosti v sfere inkljuzii: vozmozhnosti treningovyh tehnologij = Preparing future primary school teachers for innovation in inclusion: training technology opportunities / Ju. V. Gluzman, A. V. Kirilenko // Gumanitarnye nauki (g. Jalta). 2020. № 4 (52). S. 118-124.

4. Gruzdev M. V. Novaja didaktika pedagogicheskogo obrazovanija kak faktor operezhajushhego razvitiya = New didactics of pedagogical education as a factor of advanced development / M. V. Gruzdev, I. Ju. Tarhanova // Pedagogicheskoe obrazovanie v uslovijah transfor-

macionnyh processov: prostranstvo samorealizacii lichnosti: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Minsk: Uchrezhdenie obrazovanija «Belorusskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni Maksima Tanki», 2020. S. 18-26.

5. Gruzdev M. V. Metodologija proektirovanija municipal'nyh obrazovatel'nyh sistem = Methodology for designing municipal educational systems // Pedagogika. 2003. № 9. S. 15-23.

6. Gjunval' Per Ch. Ot «Shkoly dlja mnogih» k «Shkole dlja vseh» = From «School for Many» to «School for All» // Defektologija. 2006. № 2. S. 73-79.

7. Zhavoronkova L. V. Innovacionnyj proekt kak forma razvitiya inkljuzivnogo obrazovanija v regione = Innovation project as a form of development of inclusive education in the region // Izvestija Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota. Psihologo-pedagogicheskie nauki (teorija i metodika professional'nogo obrazovanija). 2021. № 2 (56). S. 45-48.

8. Zhavoronkova L. V. Nauchno-metodicheskoe obespechenie regional'noj sistemy inkljuzivnogo obrazovanija = Scientific and methodological support of the regional system of inclusive education // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2021. № 10. S. 91-96.

9. Zaharova S. I. Problema gotovnosti pedagogov k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija = The problem of teachers' readiness to work in inclusive education // Molodoj uchenyj. 2020. № 43 (333). S. 100-101.

10. Inkljuzivnoe obrazovanie kak pervyj jetap puti k vkljuchajushhemu obshhestvu = Inclusive education as the first stage of the road to inclusive society / N. Ja. Semago i dr. // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2011. № 1. S. 51-58.

11. Kirdjankina S. V. Innovacionnoe proektirovanie obrazovatel'nyh sistem = Innovative design of educational systems // Pedagogicheskij IMIDZh. 2016. № 3 (32). S. 46-55.

12. Maznichenko M. A. Inkljuzija kak sredstvo socializacii netipichnyh detej: vozmozhnosti ispol'zovanija evropejskogo opyta v Rossii = Inclusion as a means of socializing atypical children: opportunities to use European experience in Russia / M. A. Maznichenko, F. R. Hajbullaeva // Shkol'nye tehnologii. 2018. № 6. S. 3-8.

13. Metodika nepreryvnogo professional'nogo razvitiya kadrov sfery dopolnitel'nogo obrazovanija detej = Methodology for the continuous professional development of personnel in the field of additional education of children: uchebnoe posobie / A. V. Zolotareva i dr.; pod nauch. red. A. V. Zolotarevoj. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Jurajt, 2017. 315 s.

14. Prikot O. G. Pedagogicheskoe proektirovanie XXI = Pedagogical design — XXI // Obrazovanie vzroslyh v Rossii na rubezhe XXI veka: problemy i perspektivy. Sankt-Peterburg: Nauka, 1995. S. 71-74.

15. Serikov G. N. Upravlenie obrazovaniem: sistemnaja interpretacija = Education management: system

interpretation : monografija. Cheljabinsk : Fakel, 1998. 664 s.

16. Solovova N. V. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami = Educational systems management : uchebnoe posobie / N. V. Solovova, N. B. Strekalova. Samara : Izd-vo Samarskogo universiteta, 2018. 80 s.

17. Solov'eva T. A. O perspektivah modernizacii soderzhanija podgotovki pedagogov nachal'nogo obrazovanija = On the prospects for modernizing the content of the training of primary education teachers // Vospitanie i obuchenie detej s narushenijami razvitija. 2018. № 3. S. 33-38.

18. Social'naja pedagogika : kratkij slovar' ponjatij i terminov = Social pedagogy: a short dictionary of concepts and terms / avtor-sostavitel' L. V. Mardahaev ; M-vo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ; Rossijskij gosudarstvennyj social'nyj un-t. Moskva : Izd-vo Rossijskogo social'nogo u-ta, 2014. 362 s.

19. Surudina E. A. Tendencii razvitija zarubezhnogo obrazovanija = Trends in the development of foreign education. Moskva : Centr novyh tehnologij, 2018. 65 s.

20. Teorija obuchenija i vospitanija, pedagogicheskie tehnologii = Theory of education and up-bringing, pedagogical technologies: uchebnik i praktikum dlja akademicheskogo bakalavriata / L. V. Bajborodova, I. G. Harisova, M. I. Rozhkov, A. P. Chernjavskaja ; otvetstvennyj redaktor L. V. Bajborodova. 3-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2017. 192 s.

21. Tehnologii pedagogicheskij dejatel'nosti. Chast' 1. Obrazovatel'nye tehnologii = Technologies of pedagogical activity. Part 1. Educational technologies : uchebnoe posobie / pod obshh. red. A. P. Chernjavskoj, L. V. Bajborodovoj. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU im.K. D. Ushinskogo, 2017. 311 s.

22. Shkatova E. A. Teoretiko-metodologicheskij aspekt inkluzivnogo obrazovanija detej s ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Theoretical and methodological aspect of inclusive education of children with disabilities // Koncept. 2018. № 5. URL: <http://e-koncept.ru/2018/186041.htm> (data obrashhenija: 20.02.2022).

Статья поступила в редакцию 25.02.2022; одобрена после рецензирования 21.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 25.02.2022; approved after reviewing 21.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

Научная статья

УДК 371.035+371.7; 374.33 +371.7

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-17-25

EDN: AKJKYY

Елена Анатольевна Ключникова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физкультуры и спорта ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет». 625000, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 38

lenatolik21@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8305-9232>

Трезвость в категориях метода «порядок следования целей»: педагогический аспект

Аннотация. Трезвость является одним из мощных ресурсов человека и большой, подчас неосознаваемой, ценностью. Однако в современном мире все устроено таким образом, что, достигая возраста 18 лет, большая часть школьников теряют естественную трезвость, а к осознанной так и не приходят. Причина, по мнению автора, кроется в отсутствии системной организации процесса утверждения и сохранения трезвости. Преградой для построения эффективной системы утверждения и сохранения трезвости (а не борьбы с пьянством), прежде всего в образовательных учреждениях, является недостаточная разработанность теории и методологии сохранения и утверждения трезвости. Целью данного исследования явилось выявление закономерностей, условий и факторов, влияющих на формирование и сохранение трезвости.

В результате применения методов анализа научной литературы и категориального метода «порядок следования целей» понятие «трезвость» представлено в виде трех категорий, каждая из которых отражает его качественную определенность; определены цели каждой категории; сконструирована качественная модель объекта, где сама трезвость выступает системой, а выделенные категории — подсистемами; выявлена типология возможных противоречий между целями каждой подсистемы и системы в целом. Полученные результаты позволяют эффективно разрешить противоречия, возникающие в системе целей объекта и между их носителями, и создать модель управления процессом утверждения и сохранения трезвости, прежде всего в образовательных учреждениях. Сделан вывод, что сконструированная модель феномена «трезвость» позволит выстраивать качественный процесс утверждения и сохранения трезвости в рамках образовательных учреждений.

Ключевые слова: трезвость; категориально-системная методология; утверждение и сохранение трезвости; метод ПСЦ

Для цитирования: Ключникова Е. А. Трезвость в категориях метода «порядок следования целей»: педагогический аспект // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 17-25. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-17-25>. <https://elibrary.ru/akjkyu>.

Original article

Elena A. Klyushnikova

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of physical culture and sports, FSBEI HE «Tyumen industrial university». 625000, Tyumen, Volodarsky st., 38

lenatolik21@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8305-9232>

Sobriety in the categories of the «order of goals» method: pedagogical aspect

Abstract. Sobriety is one of the most powerful human resources and a great, sometimes unconscious value. However, in the modern world, everything is arranged in such a way that by the age of 18, most of the schoolchildren lose their natural sobriety, but they never come to a conscious one. The reason, according to the author, lies in the lack of a systematic organization of the approval process and the preservation of sobriety. An obstacle to building an effective system for the approval and preservation of sobriety (rather than struggle and prevention), and above all, in educational institutions, is the lack of development of the theory and methodology for the preservation and approval of sobriety. The purpose of this study was to identify patterns, conditions and factors affecting the formation and preservation of sobriety.

As a result of the application of methods of scientific literature and the categorical method «Order of goals» analysis, the concept of the phenomenon «sobriety» is presented in the form of three categories, each of which reflects its qualitative certainty; the goals of each category are defined; a qualitative model of the object is constructed, where sobriety itself acts as a system, and the selected categories are subsystems; a typology of possible contradictions between the goals of each subsystem and the system as a whole is revealed. The obtained results make it possible to find an effective solution to the contradictions arising in the system of the object goals and between their carriers, and to create a model for managing the process of approval and preservation of sobriety, primarily in educational institutions. It is concluded that the constructed model of the «sobriety» phenomenon system will allow building a qualitative process of approval and preservation of sobriety within educational institutions.

Keywords: sobriety; categorical-system methodology; approval and preservation of sobriety; PSC method

For citation: Klyushnikova E. A. Sobriety in the categories of the «order of goals» method: pedagogical aspect. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 17-25. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-17-25>. <https://elibrary.ru/akjkyy>.

Введение

Проблема самоотравления человека алкоголем, никотином и другими ядами насчитывает несколько сот лет. Ученые, медики, психологи, религиозные и общественные деятели постоянно предпринимают попытки объяснить желание людей подвергаться такому отравлению (этанол и никотин с точки зрения химии и медицины — яды).

Последствия самоотравления интоксикантами очень наглядны и всегда отличались несоответствием человеческой натуре. Результаты самоотравления отражались, прежде всего, на здоровье человека. Поэтому не случайно эту проблему первыми начали изучать ученые, в сферу интересов которых попадало наблюдение за последствиями интоксикантного самоотравления: медики, физиологи, психиатры. И совершенно закономерно на раннем этапе осмысления «алкогольной» проблемы сформировалась медицинская концепция понимания трезвости. Эта концепция и сегодня довлеет в научной среде. Трезвость ассоциируется с этанолом, и центр понятия сильно сместился: понимание трезвости связано с отказом от алкоголя, борьбой с алкоголизмом. Лишь недавно исследователи стали задаваться вопросом: «А что такое, собственно, трезвость?»

Отметим, что в научном сообществе до сих пор не сформировалось единого понимания трезвости. Трезвость приравнивают к здравому смыслу, воздержанию, алкогольной абстиненции, периоду «неупотребления» алкоголя и пр. Надо заметить, что во многих словарях даже нет существенного «трезвость». Нет понимания о сущности трезвости и в педагогической среде. Педагоги проводят профилактические мероприятия в силу своего понимания или в соответствии с методическими рекомендациями, которые состав-

лены в основном по старым, изжившим себя канонам и основываются, к сожалению, только на медицинском подходе. Поэтому такие профилактические мероприятия в образовательных учреждениях не приносят сколько-нибудь значительного результата. Об этом свидетельствует тот факт, что возрастной порог приобщения к алкоголю и табаку неуклонно снижается. Сегодня мы можем констатировать: массовая первая проба происходит в возрасте 10-12 лет. И если в образовательном учреждении не организована работа по утверждению и сохранению трезвости, то к окончанию школы почти все дети приобщаются к самоотравлению [Распопов, 2019].

Чтобы грамотно организовать работу в образовательном учреждении по утверждению и сохранению трезвости, необходимо поменять концептуальный подход к решению проблемы. И прежде всего, внести ясность в понятийное поле феномена «трезвость».

Мы считаем, что к толкованию категории «трезвость» нельзя подходить фрагментарно, поскольку для понимания любого явления необходима целостная картина. Системное изучение трезвости, научно обоснованная типизация ее целей и противоречий пока не проводились, поэтому автор предлагает по-новому подойти к осмыслению трезвости. В понятийном поле развиваемой теории и методологии утверждения и сохранения трезвости есть определение, которое задает значение этому феномену: «Трезвость — естественное состояние человека, семьи, общества (свободное от запрограммированности на самоотравление любыми интоксикантами и физического отравления ими в любых количествах)» [Клюшников, 2020]. На базе этого определения автор и пытается выстроить модель категории «трезвость» в рамках категориально-

системной методологии, используя метод «порядок следования целей».

Обзор

В работах современных исследователей рассматриваются различные аспекты феномена трезвости. И. И. Маркова в своей статье проводит анализ основных подходов к определению понятия «трезвость» [Маркова, 2021]. И. В. Бачинин отходит от восприятия трезвости как характеристики, описывающей физиологическое состояние человека, определяя ее как нравственную ценность и христианскую добродетель [Бачинин, 2018]. О наделении трезвости самостоятельным научным значением и смыслом рассуждает в своей статье В. А. Зотова, предпринимая попытку построения пространства интерпретаций понятия «трезвость» с точки зрения различных областей социального знания — социологии, антропологии, философии и социальной психологии [Зотова, 2019]. А. В. Вилкова, Е. А. Тимофеева в книге «Содержание ведущих понятий» трактуют трезвость как «...противоположное опьянению состояние, когда в крови человека не содержатся вещества и препараты, вызывающие его», или как отдельную, безалкогольную «...жизнь отдельного человека, группы, общества или народа» [Вилкова, 2018, с. 23]. Р. В. Распопов делает вывод о необходимости применения в повседневной деятельности, речи, в создаваемых законопроектах и публикуемых материалах информационного инструмента — языка утверждения и сохранения трезвости [Распопов, 2018].

Зарубежные исследователи в основном решают алкогольные проблемы, не связанные с теоретическими исследованиями. Такие, например, как обзоры приложений, с помощью которых можно оказывать помощь членам семьи алкоголиков; анализ вреда приложений для смартфонов, предназначенных для пропаганды употребления алкоголя и запрещенных веществ [Ghassemlou, 2020]; анализ значения инициативы Alcohol Concern «Сухой январь» — отказ от алкоголя в январе в Великобритании [Yeomans, 2019]; обзор наиболее значительных результатов исследований «контролируемого употребления алкоголя» с 1962 г. [Suisse, 2001]; анализ несчастных случаев на производстве и состояния трезвости пострадавших [Bloch-Bogusławska, 2008]; возвращение к жизни людей после упо-

ребления различных интоксикантов [Dong, 2018; Mericle, 2019]; анализ сценариев, сдерживающих выздоровление от алкоголизма и влияющих на выздоровление историй в клубах анонимных алкоголиков [Christensen, 2017; Lederman, 2011].

Таким образом, автору не удалось найти исследовательские работы, в которых рассматривались бы содержание категории «трезвость» и упоминался состав ее элементов. В более ранних публикациях автор на основе категориального подхода «Ряд информационных критериев» определяет качества объекта и формирует типологизационную модель трезвости [Клюшников, 2021]. А в данной статье представлена качественная модель трезвости, где сама трезвость выступает системой со своими подсистемами, целями и противоречиями.

Методология исследования

Исследование проводилось в рамках категориально-системной методологии, в основании которой находятся категории «качество» и «развитие». Активное «качество» характеризует трезвость как целостный объект, существующий в определенной среде и при определенных обстоятельствах, имеющий множество свойств и вариантов изменений. Смена качеств является развитием объекта. Надо заметить, что данный метод успешно применяется в разных научных областях. Так, Г. Д. Боуш описывает экономические кластеры, используя метод ПСЦ [Боуш, 2013], а О. В. Недолужко — интеллектуальный капитал организации [Недолужко, 2017]. З. А. Аксютин анализирует цели социального воспитания, а А. В. Васильева — цели интерактивного обучения [Аксютин, 2012; Васильева, 2021]. Через призму метода ПСЦ М. Р. Ванягина рассматривает профессионально ориентированное иноязычное обучение в высшей военной школе [Ванягина, 2021]. Эффективность данного метода основана на том, что он позволяет выделить три базовых категории, «...характеризующих качество в любом исследуемом объекте, открывая возможность рассматривать его иерархически организованным, обладающим внутренними противоречиями» [Боуш, 2020, с. 99].

Итак, категориальный метод ПСЦ отображает трезвость как системный объект в виде совокуп-

ности трех компонентов, каждому из которых соответствует отдельная категория:

1. Объект «качество» (ОК) — категория, утверждающий трезвость как целое и выделяющая ее из ряда сходных, но не тождественных объектов, таких как здравомыслие, воздержание и т. д., в силу ее особенных качественных характеристик. Кроме того, ОК служит своего рода оболочкой, объединяя Пк и ИК (о них будет сказано далее) в единую систему.

2. Подкачество (Пк) — категория, обозначающая в трезвости составные части: природность, нормальность, гармоничность, потребность, ресурсность, ценностность. Эти качества могут также выступать в качестве системы со своими составными частями. Так, например, «нормальность» имеет три элемента: физиологическая норма, психическая норма и поведенческая норма и т. д.

3. Интегративное качество (ИК) обозначает в системе «трезвость» принцип объединения частей в единое целое, а также его эмерджентные свойства (гомеостаз).

Надо заметить, что нам не удалось найти исследований, в которых принцип объединения (гомеостаз) компонентов (природность, нормальность, гармоничность, потребность, ресурсность, ценностность), выделяемых с помощью метода ПСЦ и объединенных в одну систему (трезвость), фигурировал бы в качестве самостоятельной познавательной цели.

Метод реализуется в следующей последовательности:

1. Выделение категории ОК, отражающей реальный объект.

2. Выделение комплекса категорий Пк, отражающих составные части реального объекта.

3. Выделение категории «Интегративное качество», отражающей принцип интеграции частей (Пк) объекта в единое целое (ОК).

4. Определение целей, соответствующих каждой из этих категорий качества [Боуш, 2020].

Результаты и обсуждение

Используя метод ПСЦ, мы получили следующие результаты в соответствии с этапами исследования:

Этап 1. Определяем ОК — это трезвость.

Этап 2. Выделяем подкачества в соответствии с иерархическими отношениями: природность, нормальность, гармоничность, потреб-

ность, ресурсность, ценностность — и интерпретируем их.

1. **Подкачество «Природность».** Категория, определяющая его простейшую качественную характеристику, — природность (естественность или натуральность), которая проистекает из биологической данности. Природное — это то, что следует природе и живет по ее законам.

Трезвость — это естественное состояние человека, его личности и организма. Если человек отравляет себя ядами, это не соответствует законам природы, то есть атрезвость неестественна, она навязывается человеку социумом. В то же время осознанная природность трезвости становится фундаментом развития личности.

2. **Подкачество «Нормальность».** Человек рождается трезвым — это норма, то есть установленный эталон, правило, образец. Нормально, когда организм не подвергается ударам интоксикантов. Тело преждевременно физически не разрушается, физиологические функции работают. Нормальность психики отличают ясный ум, адекватное реагирование на окружающий мир.

3. **Подкачество «Гармоничность»** — оптимальная слаженность физической, социальной и духовной сторон жизни человека. Отравленный алкоголем мозг не в состоянии контролировать биологическое равновесие в организме человека. У алкоголика деформируется психика, утрачиваются мораль и нравственность. Сбалансированное функционирование материального и духовного — организма, тела и психики — возможно только у трезвого человека.

4. **Подкачество «Потребность»** (постановка задачи) — это то, что нужно иметь (сделать). Возникновение потребностей — это процесс, происходящий внутри человека. В трезвости — это задача сохранения и поддержания оптимального состояния, позволяющего человеку эффективно функционировать, развиваться, самосовершенствоваться. А человек без трезвости не способен полно выявить и развить свои личностные возможности.

5. **Подкачество «Ресурсность»** трезвости. Ресурс — это источник удовлетворения нужд, потребностей. Трезвый человек обладает большим ресурсом на текущую жизнь. У любого человека есть потребности и нужды, которые он способен удовлетворить, максимально задействуя все свои способности, интеллект, навыки, интуицию, физическую силу, здоровье, энергию. Без трезвости

эти ресурсы вторичны и способны утрачиваться. Ресурсность трезвости в жизни человека определяется глубиной понимания неестественности «химических» эмоций и состояний после отравления алкоголем. Осмысление глубины этой идеи стимулирует человека к развитию интеллекта, творческого воображения, вследствие чего приобретаются новые знания и навыки решения жизненных проблем. То есть трезвость — это важный ресурс.

6. Подкачество «Ценность». Трезвость является фундаментальной ценностью, не зависящей ни от обстоятельств жизни, ни от сферы деятельности. Ценность трезвости человек определяет с учетом своего опыта. Исходя из сведений о ценности трезвости, он принимает решение о собственной трезвости, что открывает для него новые возможности. Надо заметить, что люди, не обладающие пониманием ценности трезвости, рассматривают ее как ненужную, не имеющую смысла. В свою очередь, люди, имеющие

сведения о ценности трезвости и, как следствие, уже обладающие ею, будут расширять возможности человеческого бытия и формировать значимое устойчивое представление о здоровом трезвом образе жизни. Ценность — это осознание особой значимости, прагматической выгоды (потребности, выгоды) и высшей ценности сохранения состояния трезвости. Это своего рода концентрат, квинтэссенция всего того, что может дать человеку трезвость [Клюшников, 2021].

Этап 3. Определяем систему целей. Любая сложная система имеет целеполагание, характеризующееся иерархичностью. У каждого компонента системы есть своя цель, которая определяет направление и траекторию его развития. Соответственно, цели имеют разную направленность, поэтому между ними возможно возникновение противоречий.

Система целей трезвости в категориях метода ПСЦ представлена в Таблице 1 следующим образом.

Таблица 1

Система целей

Наименование категории качества трезвости	Цели
ОК «Трезвость»	– развитие имеющихся качественных характеристик человека; – совершенствование человека; – повышение адаптационных возможностей человека к воздействиям существующей внешней среды; – накопление потенциала к возникновению новых эмерджентных свойств; – подготовка к переходу в новую, более сложную среду
Цели подкачеств	
Подкачество «Природность»	– следование законам природы; – использование имеющихся качественных характеристик
Подкачество «Нормальность»	– сохранение в нормальном рабочем состоянии тела, организма и психики человека
Подкачество «Гармоничность»	– обеспечение внутренней и внешней согласованности, цельности между собой и с внешним миром
Подкачество «Потребность»	– создание условий для реализации нужд человека; – повышение эффективности взаимодействия человека с социумом
Подкачество «Ресурсность»	– сохранение вторичных ресурсов: способностей, интеллекта, навыков, интуиции, физической силы, здоровья, энергии; – увеличение производительности имеющихся ресурсов
Подкачество «Ценность»	– осознание особой значимости, прагматической выгоды трезвости
Трезвость, обладающая ИК «Сверх-цель»	– совершенствование принципа гомеостаза; – формирование новых качественных характеристик, эмерджентных свойств

Этап 4. Выделяем ИК — принцип гомеостаза. Гомеостаз — это процесс, посредством которого организм поддерживает свое равновесие (как физиологическое, так и психологическое) и, соответственно, здоровое состояние в изменяющихся условиях. Концепция «динамического биопсихологического гомеостаза» говорит о «...способности людей справляться с вызванны-

ми стрессом симптомами психологических расстройств и продолжать жить в привычном режиме... Человек может опираться исключительно на свои психологические ресурсы и обходиться без особых перестроек нейроиммунно-эндокринной, психофизиологической и собственно психологической регуляции» [Цейликман, 2019, с. 94]. Таким образом любая система стремится восстано-

вить утраченное равновесие, преодолеть сопротивление внешней среды, поэтому значение гомеостаза очень важно для любого организма как в биологическом, так и в психологическом смысле.

В результате Пк (природность, нормальность, гармоничность, потребность, ресурсность, ценность) образуют систему ОК (трезвость) на основе принципа гомеостаза. Гомеостаз регламентирует характер связей Пк в ОК, а также взаимодействие объекта (трезвость) со средой (социумом).

Пк активно взаимодействуют между собой, причем в этом взаимодействии проявляются противоположные тенденции — конкуренции/кооперации.

Этап 5. Определяем типы отношений. Типы отношений противоречий в феномене «трезвость» между носителями качеств могут быть представлены следующим образом:

– Противоречия типа «Пк — Пк» между компонентами трезвости обусловлены конфликтом между их целями. Например: цель «Следование законам природы» может вступать в противоречие с целью «Увеличение производительности имеющихся ресурсов» или цель «Сохранение в нормальном рабочем состоянии тела, организма и психики человека» — с целью «Повышение эффективности взаимодействия человека с социумом».

– Противоречие типа «Пк — ИК» между компонентами трезвости и принципами их объединения в понятие «трезвость» обусловлено конфликтом между целями компонентов трезвости и его сверхцелью. Например, цель «Использование имеющихся качественных характеристик» и сверхцель «Формирование новых качественных характеристик, эмерджентных свойств».

– Противоречие типа «ИК — среда» между принципом объединения компонентов в трезвости и средой обусловлено конфликтом между сверхцелью «трезвость» и содержанием среды. Например, сверхцель «Формирование новых качественных характеристик, эмерджентных свойств» и информационный террор в обществе, направленный на пропаганду алкоголя.

– Противоречие типа «Пк — среда» между компонентами трезвости и элементами среды обусловлено конфликтом между целями компонентов и содержанием среды. Например, цель

«Сохранение в нормальном рабочем состоянии тела, организма и психики человека» вступает в конфликт с современной информационной средой, навязывающей человеку интоксикантные зависимости.

– Противоречие типа «Пк — ОК» между трезвостью и ее компонентами обусловлено конфликтом между целями компонентов и целью трезвости. Например, цель «Совершенствование человека» и цель «Обеспечение внутренней и внешней согласованности, цельности между собой и внешним миром».

– Противоречие типа «ОК — ИК» между трезвостью и принципом объединения компонентов трезвости обусловлено конфликтом между целью и сверхцелью трезвости. Например: цель «Повышение адаптационных возможностей человека к воздействиям существующей внешней среды» и сверхцель «Совершенствование принципа гомеостаза».

– Противоречие типа «ОК — среда» между трезвостью и средой обусловлено конфликтом между целью «трезвость» и содержанием среды. Например, цель «Совершенствование человека» вступает в конфликт с агрессивной информационной средой, способствующей возникновению у человека программы (субличности) на самоотравление.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления

Используя категориальный метод «Порядок следования целей», мы построили модель объекта «трезвость» в виде системы, основывающейся на трех категориях, отражающих его качественную определенность: ОК, Пк, ИК, а также соответствующих им категорий целей (цель, подцель, сверхцель). Также в виде системы определили цели познаваемого объекта и его подсистем и типологизировали возможные варианты возникновения противоречий между ними.

Таким образом, трезвость именно как система представляется нам «центром кристаллизации» в обществе созидательных начал.

Практическое значение проведенного исследования состоит в том, что, используя полученные результаты, возможно перейти к разработке эволюционной модели объекта исследования — трезвости — и в перспективе создать систему управления его формированием и развитием.

Рассматривая данную модель трезвости, мы позиционируем ее как основу для репликации добрых традиций, опыта, чувств, эмоций, что соединяют людей в единую созидательную систему. Такой концептуальный подход позволит разработать и внедрить в образовательных учреждениях программу *по утверждению и сохранению* трезвости и исключить из воспитательной сферы тенденции к запугиванию учащихся последствиями интоксикантного воздействия и пробуждению интереса к процессам самоотравления.

Библиографический список

1. Аксютин З. А. Модели «Конечный информационный поток» и «Порядок следования целей» в анализе целей социального воспитания // *European Social Science Journal*. 2012. № 10-1 (26). С. 304-312.
2. Бачинин И. В. Категория и методологические принципы трезвенного просвещения // *Теология и образование*. 2018. № 1. С. 501-518.
3. Боуш Г. Д. Кластеры в экономике: научная теория, методология исследования, концепция управления. Омск : Омск. гос. ун-т, 2013. 408 с.
4. Боуш Г. Д. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях) / Г. Д. Боуш, В. И. Разумов. Москва : Инфра-М, 2020. 227 с.
5. Ванягина М. Р. Профессионально ориентированное иноязычное обучение в высшей военной школе через призму информационных системно-категориальных методов // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2021. Т. 15. № 2. С. 123-130.
6. Васильева А. В. Исследование системы целей интерактивной формы обучения (на примере обучения русскому языку как иностранному в магистратуре) // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2021. Т. 26. № 193. С. 107-119.
7. Зотова В. А. Пространство интерпретаций трезвости в социальных науках // *Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение*. 2019. № 2 (16). С. 84-90.
8. Ключникова Е. А. Сущность и типология феномена «трезвость»: педагогический аспект / Е. А. Ключникова, С. И. Хромина // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2021. Т. 15. № 3. С. 142-150.
9. Ключникова Е. А. Теоретические основы педагогического процесса утверждения и сохранения трезвости / Е. А. Ключникова, Р. В. Распопов // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2020. № 1 (39). С. 116-122.
10. Маркова И. И. Трезвость в представлении младших школьников // *Проблемы современного педагогического образования*. 2021. № 71-3. С. 350-353.
11. Недолужко О. В. Интеллектуальный капитал организации: система внутренних целей и противоречия между ними // *АНИ: экономика и управление*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 135-159.
12. Распопов Р. В. Язык утверждения и сохранения Трезвости: лексический анализ информационного письма конференции в Якутске // *Трезвость — КУРС России: материалы XVI Международной научно-практической конференции Общественного движения «Союз утверждения и сохранения Трезвости «Трезвый Урал»*, Нижний Тагил, 23-24 февраля 2018 года / ответственный редактор Р. В. Распопов. Нижний Тагил : Тюменская городская общественная организация утверждения и сохранения Трезвости «Трезвая Тюмень», 2018. С. 45-53.
13. Распопов Р. В. Педагогика Трезвости: история и современность / Р. В. Распопов, И. П. Огородникова, В. А. Загуменный // *Трезвость и проблемы современной России: материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции общественного движения «Союз утверждения и сохранения Трезвости «Трезвый Урал»*, Южноуральск, 23-24 февраля 2019 года / отв. ред. Р. В. Распопов. Южноуральск : Тюменская городская общественная организация утверждения и сохранения Трезвости «Трезвая Тюмень», 2019. С. 15-32.
14. Содержание ведущих понятий // *Профессиональный глоссарий специалиста по профилактике ПАВ-зависимостей в пенитенциарных учреждениях: словарь*. Москва ; Самара : Самарский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний, 2018. С. 3-26.
15. Цейликман В. Э. Концепция динамического психобиологического гомеостаза и полиморфизм стрессоустойчивости как новый взгляд в психологии стресса / В. Э. Цейликман, В. А. Глухова // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*. 2019. Т. 12. № 1. С. 92-96.
16. Bloch-Bogusławska E., Pufal E., Sygit B., Nowacka. «Acci-dents at work as an effect of lack or inadequate inspection / supervision of employees / workers (inform study)», *Archiwum medycyny sądowej i kryminologii*. 2008. no.58 (4), pp. 208-211.
17. Christensen P. Scripting Addiction, Constraining Recovery: Alcoholism and Ideology in Japan. Direct text // *Japanese Studies*. 2017. Т. 37. № 3. Р. 371-385.
18. Dong K. R., Must A., Tang A. M., Beckwith C. G., Stopka T. J. «Competing priorities that rival health in adults on probation in Rhode Island: Substance use recovery, employment, housing, and food intake», *BMC Public Health*. 2018. № 18 (1). 289 p.
19. Henry Yeomans. «New Year, New You: a qualitative study of Dry January, self-formation and positive regulation», *Drugs: Education, Prevention and Policy*. 2019. 26 (6), pp. 460-468.

20. Lederman L. Sustainable recovery: The self-transformative power of storytelling in Alcoholics Anonymous / L. Lederman, L. Menega-tos. Direct text // Journal of Groups in Addiction and Recovery. 2011. T. 6. № 3. P. 206-227.

21. Shouron Ghassemlou, Christina Marini, Chemi Chemi, Yerina S Ranjit, Babak Tofghi. «Harmful smartphone applications promoting al-cohol and illicit substance use: a review and content analysis in the United States», Translational Behavioral Medicine. 2020. 10 (5), pp. 1233-1242.

22. Sober living house characteristics: A multilevel analysis of factors associated with improved outcomes / Mericle A. Direct text // Journal of Substance Abuse Treatment. 2019. № 98. P. 28-38.

23. Suissa A. J. «Alcoholism, controlled drinking, and abstinence: Scientific markers and social issues», Journal of Addictions Nursing. 2001. no. 13 (3-4), pp. 149-161.

Reference list

1. Aksjutina Z. A. Modeli «Konechnyj informacionnyj potok» i «Porjadok sledovaniya celej» v analize celej social'nogo vospitaniya = Models «Final information flow» and «Order of following goals» in the analysis of social education goals // European Social Science Journal. 2012. № 10-1 (26). S. 304-312.

2. Bachinin I. V. Kategorija i metodologicheskie principy trezvennogo prosveshheniya = Category and methodological principles of sober education // Teologija i obrazovanie. 2018. № 1. S. 501-518.

3. Boush G. D. Klasterij v jekonomike: nauchnaja teorija, metodologija issledovaniya, koncepcija upravleniya = Clusters in economics: scientific theory, research methodology, management concept. Omsk : Omsk. gos. un-t, 2013. 408 s.

4. Boush G. D. Metodologija nauchnogo issledovaniya (v kandidatskih i doktorskih dissertacijah) = Methodology of scientific research (in candidate and doctoral dissertations) / G. D. Boush, V. I. Razumov. Moskva : Infra-M, 2020. 227 s.

5. Vanjagina M. R. Professional'no orientirovanoe inozazychnoe obuchenie vysshej voennoj shkole cherez prizmu informacionnyh sistemno-kategorial'nyh metodov = Professionally oriented foreign-language training in the higher military school through the prism of informational system-categorical methods // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2021. T. 15. № 2. S. 123-130.

6. Vasil'eva A. V. Issledovanie sistemy celej interaktivnoj formy obuchenija (na primere obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu v magistrature) = Study of the system of goals of the interactive form of education (using the example of teaching the Russian language as a foreign language in a master's degree) // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2021. T. 26. № 193. S. 107-119.

7. Zotova V. A. Prostranstvo interpretacij trezvosti v social'nyh naukah = A space of interpretations of sobriety in the social sciences // Vestnik RGGU. Serija: Filosofija. Sociologija. Iskuststvovedenie. 2019. № 2 (16). S. 84-90.

8. Kljushnikova E. A. Sushhnost' i tipologija fenomena «trezvost'»: pedagogicheskij aspekt = Essence and typology of the phenomenon «sobriety»: pedagogical aspect / E. A. Kljushnikova, S. I. Hromina // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2021. T. 15. № 3. S. 142-150.

9. Kljushnikova E. A. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo processa utverzhdeniya i sohraneniya trezvosti = Theoretical foundations of the pedagogical process of approval and preservation of sobriety / E. A. Kljushnikova, R. V. Raspopov // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2020. № 1 (39). S. 116-122.

10. Markova I. I. Trezvost' v predstavlenii mladshih shkol'nikov = Sobriety in the presentation of younger students // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 71-3. S. 350-353.

11. Nedoluzhko O. V. Intellektual'nyj kapital organizacii: sistema vnutrennih celej i protivorechija mezhdunami = The intellectual capital of the organization: a system of internal goals and contradictions between them // ANI: jekonomika i upravlenie. 2017. T. 6. № 1 (18). S. 135-159.

12. Raspopov R. V. Jazyk utverzhdeniya i sohraneniya Trezvosti: leksicheskij analiz informacionnogo pis'ma konferencii v Jakutske = Language of approval and preservation of Sobriety: lexical analysis of the information letter of the conference in Yakutsk // Trezvost' — KURS Rossii : materialy XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii Obshhestvennogo dvizheniya «Sojuz utverzhdeniya i sohraneniya Trezvosti «Trezyj Ural», Nizhnij Tagil, 23-24 fevralja 2018 goda / otvetstvennyj redaktor R. V. Raspopov. Nizhnij Tagil : Tjumenskaja gorodskaja obshhestvennaja organizacija utverzhdeniya i sohraneniya Trezvosti «Trezyj Tjumen'», 2018. S. 45-53.

13. Raspopov R. V. Pedagogika Trezvosti: istorija i sovremennost' = Pedagogy of sobriety: history and modernity / R. V. Raspopov, I. P. Ogorodnikova, V. A. Zagumennyj // Trezvost' i problemy sovremennoj Rossii : materialy XVII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii obshhestvennogo dvizheniya «Sojuz utverzhdeniya i sohraneniya Trezvosti «Trezyj Ural», Juzhnoural'sk, 23-24 fevralja 2019 goda / otv. red. R. V. Raspopov. Juzhnoural'sk : Tjumenskaja gorodskaja obshhestvennaja organizacija utverzhdeniya i sohraneniya Trezvosti «Trezyj Tjumen'», 2019. S. 15-32.

14. Soderzhanie vedushchih ponjatij = Content of leading concepts // Professional'nyj glossarij specialista po profilaktike PAV-zavisimostej v penitencijnyh uchrezhdenijah : slovar'. Moskva ; Samara : Samarskij

juridicheskij institut Federal'noj sluzhby ispolnenija nakanij, 2018. S. 3-26.

15. Cejlikman V. Je. Konceptija dinamicheskogo psihobiologicheskogo gomeostaza i polimorfizm stressoustojchivosti kak novyj vzgljad v psihologii stressa = The concept of dynamic psychobiological homeostasis and stress resistance polymorphism as a new perspective in stress psychology / V. Je. Cejlikman, V. A. Gluhova // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologija. 2019. T. 12. № 1. S. 92-96.

16. Bloch-Bogusławska E., Pufal E., Sygit B., Nowacka. «Accidents at work as an effect of lack or inadequate inspection / supervision of employees / workers (inform study)», Archiwum medycyny sądowej i kryminologii. 2008. no.58 (4), pp. 208-211.

17. Christensen P. Scripting Addiction, Constraining Recovery: Alcoholism and Ideology in Japan. Direct text // Japanese Studies. 2017. T. 37. № 3. P. 371-385.

18. Dong K. R., Must A., Tang A. M., Beckwith C. G., Stopka T. J. «Competing priorities that rival health in adults on probation in Rhode Island: Substance use recovery, employment, housing, and food intake», BMC Public Health. 2018. № 18 (1). 289 p.

19. Henry Yeomans. «New Year, New You: a qualitative study of Dry January, self-formation and positive

regulation», Drugs: Education, Prevention and Policy. 2019. 26 (6), pp. 460-468.

20. Lederman L. Sustainable recovery: The self-transformative power of storytelling in Alcoholics Anonymous / L. Lederman, L. Menega-tos. Direct text // Journal of Groups in Addiction and Recovery. 2011. T. 6. № 3. P. 206-227.

21. Shouron Ghassemloo, Christina Marini, Chemi Chemi, Yerina S Ranjit, Babak Tofighi. «Harmful smartphone applications promoting alcohol and illicit substance use: a review and content analysis in the United States», Translational Behavioral Medicine. 2020. 10 (5), pp. 1233-1242.

22. Sober living house characteristics: A multilevel analysis of factors associated with improved outcomes / Mericle A. Direct text // Journal of Substance Abuse Treatment. 2019. № 98. P. 28-38.

23. Suissa A. J. «Alcoholism, controlled drinking, and abstinence: Scientific markers and social issues», Journal of Addictions Nursing. 2001. no. 13 (3-4), pp. 149-161.

Статья поступила в редакцию 22.02.2022; одобрена после рецензирования 18.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 22.02.2022; approved after reviewing 18.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

Научная статья

УДК 378.2, 372.881.1, 37.042, 37.048, 376.3

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-26-32

EDN: AOMPRJ

Екатерина Сергеевна Лапшова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации
ФГБОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева».

443086, г. Самара, Московское шоссе, д. 34

lapshova2002@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1362-0765>

Эмпатия специалистов социальной сферы как механизм реализации потребностей людей третьего возраста

Аннотация. Согласно прогнозам ООН число людей в возрасте 60+ по всему миру удвоится к 2050 г. В государственной системе социальной защиты населения в РФ созданы технологии, позволяющие обеспечить квалифицированную и разнообразную поддержку пожилых граждан. Однако в настоящее время стоит задача не только создать условия, для достойной жизни пожилых граждан, но и помочь им установить гармоничные отношения с социальным окружением, реализовать их потребности в различных областях жизнедеятельности. В связи с этим актуализируется проблема разработки механизмов реализации их потребностей.

Цели данного исследования: анализ потребностей людей третьего возраста в Самарской области; выявление механизмов реализации данных потребностей. В ходе анкетирования респондентов были определены три основных типа барьеров, препятствующих реализации потребностей: ситуационный, институциональный и диспозиционный. Эмпатические способности специалистов, работающих с людьми третьего возраста, способствуют преодолению данных барьеров и реализации потребностей людей третьего возраста.

При проведении исследования использовался комплекс методов: социологические методы получения, обработки и интерпретации информации, включая методы наблюдения и беседы; социально-демографический, социально-геронтологический, социально-психологический подходы. Полученные результаты свидетельствуют, что, во-первых, противоречие между требованиями, предъявляемыми к специалисту, работающему с людьми третьего возраста в профессиональной сфере, и личностной готовностью к реализации потребностей людей третьего возраста может быть разрешено в ходе профессиональной подготовки и переподготовки, обеспечивающей развитие профессионально значимых свойств личности, например, эмпатии. Во-вторых, эмпатийное взаимодействие специалистов и людей третьего возраста способствует организации системы внешних воздействий на людей третьего возраста, гармонизации их жизни и деятельности, реализации их потребностей.

Ключевые слова: люди третьего возраста; потребности; барьеры реализации потребностей; механизмы реализации потребностей; эмпатия; специалист; геронтологическое пространство

Для цитирования: Лапшова Е. С. Эмпатия специалистов социальной сферы как механизм реализации потребностей людей третьего возраста // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 26-32. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-26-32>. <https://elibrary.ru/aomprj>.

Original article

Ekaterina S. Lapshova

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign languages and professional communication, FSBEI HE «Samara national research university named after academician S. P. Korolev». 443086, Samara, Moskovsky highway, 34

lapshova2002@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1362-0765>

Empathy of social professionals as a mechanism for realizing the needs of third-age people

Abstract. According to UN forecasts, the number of 60+ aged people will double by 2050. The state system of social protection in the Russian Federation provides qualified support to elderly citizens. However, it requires both to create conditions for a decent life of elderly citizens, and to realize their needs. It raises the problem of developing

mechanisms to meet their needs. The aims are to analyze third-age people needs in the Samara region and to identify the mechanisms to meet them. The survey identifies three main types of barriers that prevent meeting third-age people needs: situational, institutional and dispositional ones. The empathic abilities of specialists working with third-age people contribute to overcoming these barriers and meeting third-age people needs. The research methods are a comprehensive analysis, socio-demographic, socio-gerontological, socio-psychological approaches and sociological methods.

The results are the following: the contradiction between the requirements for a specialist in the professional field and personal readiness to meet third-age people needs can be resolved in the course of professional and vocational training, which ensures the development of professionally significant personality traits, the development of empathy; empathic interaction between specialists and third-age people contributes to the organization of a system of external influences on third-age people, the organization of their lives and activities, meet their needs.

Keywords: third-age people; needs; barriers to meet needs; mechanisms to meet needs; empathy; specialists; gerontological space

For citation: Lapshova E. S. Conditions for the implementation of project activities as a means of developing self-regulation in younger adolescents. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 26-32. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-26-32>. <https://elibrary.ru/aomprj>.

Введение

Вторая половина XX в. стала периодом демографических изменений. В результате снижения уровня рождаемости и смертности во всех странах мира был зарегистрирован рост числа и процентной доли людей третьего возраста. Структура населения большинства стран эволюционировала от традиционной пирамидальной формы к равномерному блочному распределению равных чисел в каждой возрастной группе.

Согласно прогнозам ООН численность пожилых людей увеличится вдвое к 2050 г. и составит почти 2,1 миллиарда человек.

В эмпирических социальных науках используется возрастная классификация ООН. В России принята и действует классификация Всемирной организации здравоохранения. На практике реализуется подход, используемый в нормативно-правовых документах, где люди старше 60 лет считаются пожилыми.

Возрастная классификация необходима при разработке и реализации основных направлений социально-экономической и демографической политики и распределения бюджетных ассигнований на решение проблем пожилых людей.

Следует отметить, что выделение отдельных возрастных периодов носит условный характер, так как существуют региональные и страновые особенности [Lapshova, 2020].

Понятие «третий возраст» является относительно новым в России и обозначает «период активной жизни, который начинается с выходом на пенсию» [Яковлев, 2013].

Правительства стран проводят политику, направленную на реализацию потребностей и интересов людей третьего возраста, в том числе

связанных с жильем, занятостью, здравоохранением, социальной защитой и другими формами солидарности между поколениями.

Концепции, государственные программы, направленные на повышение качества жизни людей третьего возраста, разрабатываемые с конца XX в. и до настоящего времени, объединяет признание того, что основополагающие начала геронтологического пространства — гуманизация и глобализация.

Гуманизация с точки зрения геронтологии подразумевает ориентацию на интересы и возможности людей третьего возраста, создание оптимальных условий для их всестороннего развития [Lapshova, 2020].

Цели исследования:

- проанализировать потребности людей третьего возраста в Самарской области;
- выявить механизмы удовлетворения потребностей людей третьего возраста.

Методы исследования

При проведении исследования использовался комплекс методов: социологические методы получения, обработки и интерпретации информации (метод наблюдения и беседы); методы психолого-педагогической диагностики (анкетирование), изучение и обобщение личного педагогического опыта, социально-демографический, социально-геронтологический, социально-психологический подходы.

Результаты исследования

Анализ потребностей людей третьего возраста выявил 4 основных группы потребностей (Таблица 1).

Таблица 1

Потребности людей третьего возраста

<i>Global Age Wath Index</i>	<i>Стратегия действий в интересах граждан пенсионного возраста до 2025 г.</i>	<i>Мониторинг удовлетворенности людей третьего возраста условиями жизнедеятельности в 2017 г.</i>	<i>Анкетирование людей третьего возраста в Самаре в 2021 г.</i>
Материальное обеспечение	Материальное положение	Материальное положение	Материальное положение
Состояние здоровья	Медицинская помощь	Медицинская помощь	Медицинская помощь
Общие условия жизни	Социальное обслуживание	Социальная помощь	Социальное обеспечение
	Доступность культурных, досуговых и физкультурно-оздоровительных услуг	Культурно-массовая работа	Культурно-массовые мероприятия
Образование и занятость пожилых людей	Содействие занятости и личностной самореализации	Возможность продолжения трудовой деятельности	Возможность трудоустройства и продолжения трудовой деятельности
	Доступность образовательных услуг	Образовательные услуги	Образовательные услуги

Согласно статистическим данным РОССТАТА, в 2021 г. в Советском районе г. Самары проживало 1 664 855 человек, 26,7 % которых — представители третьего возраста.

Оценка образовательных, культурных, досуговых и физкультурно-оздоровительных потребностей людей третьего возраста проводилась методом сбора данных — посредством анонимного анкетного опроса людей третьего возраста Советского района г. Самары.

Выборка составила 480 респондентов, в том числе с высшим образованием — 268 респондентов; со средне-специальным образованием — 191; со средним образованием — 21. Средний возраст респондентов — 62,2 года.

Анкетирование проводилось в июне 2021 г.

Цель анкетирования — изучение образовательных, культурных, досуговых и физкультурно-оздоровительных потребностей людей третьего возраста.

Согласно результатам анкетирования участниками клубных организаций являются 73 респондента. Художественные клубы посещают 13 респондентов, физкультурно-оздоровительные клубные заведения — 26 респондентов, патриотические клубные заведения — 8 респондентов.

По результатам анкетирования установлено, что приоритетами для участия в клубных организациях являются

- получение новых знаний — 25 %;
- знакомство с новыми людьми — 33 %;
- не чувствовать себя одиноко — 32 %;
- повод чаще выходить из дома — 6 %;
- другое — 4 %.

Анкетирование выявило, что 312 респондентов

(57,7 % от общего числа опрошенных) имеют образовательные потребности.

Приоритетными направлениями являются:

- педагогика и психология;
- социально-гуманитарная сфера;
- медицина;
- культура и искусство.

Анкетирование позволило выявить барьеры, препятствующие участию в клубных организациях:

- отсутствие информации о местах и времени занятий — 97 респондентов;
- отдаленность от места проживания — 215 респондентов;
- не устраивает техническое состояние и оснащенность состояние объектов — 67 респондентов.
- состояние здоровья, преклонный возраст, отсутствие желания — 297 респондентов.

Классификация барьеров для участия в образовательных, культурных, досуговых и физкультурно-оздоровительных программах позволила выделить 3 основные группы: ситуационные, институциональные и диспозиционные [Микулене, 2019].

Среди опрошенных респондентов, которые не принимают участия в образовательных, культурных, досуговых и физкультурно-оздоровительных программах, наиболее частыми выделяются ситуационные (45 %), диспозиционные (33 %) и институциональные барьеры (17 %). В частности, отсутствие доверия, заинтересованности или мотивации — важные препятствия для людей третьего возраста.

Пандемия COVID-19 потребовала от людей третьего возраста принятия грамотных решений

и усилила потребность во взаимодействии со специалистами различных служб.

Возросла востребованность специалистов, консультантов, особенно медицинских работников, практических психологов и волонтеров. Увеличилась нагрузка на социальные службы. В настоящее время перед государственными структурами, специалистами, работающими с людьми третьего возраста, в образовании, здравоохранении, социальной сферах стоят практические задачи в связи с потребностью в компетентных кадрах в рамках геронтологического пространства, способных заниматься профилактикой личностных проблем и реализацией потребностей людей третьего возраста.

Анализ результатов исследования

Специфика профессиональной деятельности специалистов, работающих с людьми третьего возраста, требует умений получать, анализировать, интерпретировать и фиксировать информацию, устанавливать контакты с людьми третьего возраста в соответствии с психологическими законами. Следовательно, задача геронтологического пространства заключается в том, чтобы специалисты, работающие с людьми третьего возраста, обладали не только профессиональными знаниями и умениями, но и профессионально значимыми личностными свойствами, способствующими решению частных проблем людей третьего возраста, реализации их потребностей. Для этого требуется развитие эмоциональной сферы данных специалистов как инструмента профессионального решения проблем, как средства противостояния профессиональным деформациям [Давидюк, 2020]. В ходе исследования пришли к выводу, что эмпатические способности специалистов, работающих с людьми третьего возраста, могут стать механизмом реализации потребностей людей третьего возраста.

В ходе анализа исследований в области психологии пришли к выводу, что существуют противоречия между требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности специалистов, работающих с людьми третьего возраста, и наличием индивидуальных личностных качеств, способствующих ее выполнению [Гайдаренко, 2020; Максимова, 2020; Узденов, 2020; Rogers, 2007].

В ходе исследований Делони и Грэфам установили, что эмпатия играет важную роль в оказании медицинской помощи, касающейся отношений между врачом и пациентом. Одна из проблем, с которой столкнулась медицинская сфера

в США, — низкий уровень развития эмпатии медицинских работников: 23 % медицинских работников считают, что они стали менее гуманистичными, а 61 % сообщили, что стали более циничными [Bouton, 2016]. Эти данные подтверждают необходимость развития эмпатии у работников медицинской сферы.

В медицинской сфере эмпатия рассматривается как «акт правильного признания эмоционального состояния другого человека, не испытывая этого состояния самостоятельно» [Хамадеева, 2020; Rodriguez, 2014]. Из-за физической боли, страданий и многочисленных недугов, которые врачи и медсестры видят каждый день, различие в этом определении подчеркивает разделение между пациентом и самим собой, но по-прежнему фокусируется на правильном определении чувств, потребностей и проблем пациента.

В сфере социальной работы принято следующее определение: «Точно и чутко воспринимать внутренние чувства клиента и передавать их на языке, настроенном на переживание клиента в данный момент.». [Шилина, 2020; Gray, 2017].

В области образования «эмпатия — это способность интерпретировать сигналы бедствия или удовольствия с помощью контроля усилий» [Мещерякова, 2020].

В ходе анализа понятия «эмпатия» выявили, что она рассматривается как способность, процесс, состояние.

Эмпатия является когнитивным, технологическим и эмоциональным отражением субъектов геронтологического пространства, а также представляет процессуальную сторону взаимодействия отношений субъектов внутри геронтологического пространства, реализуемого во внешнем поведении — общении. Чем выше эмпатийный потенциал, тем успешнее, эффективнее коммуникативная деятельность [Руднева, 2007].

Эмпатия способствует более эффективному познанию эмоциональных состояний и переживаний [Руднева, 2007; Роджерс, 1994]. В контексте коммуникативной деятельности выделим следующие функции эмпатии: способ получения, обработки и проверки информации, основанной на вчувствовании; регулятор взаимодействия в соответствии с эмоциональным состоянием участников; корректировка выбранных способов взаимодействия на основе эмпатийной обратной связи [Бойко, 1996].

От меры точности «прочтения» другого человека зависит успех взаимодействия [Борисова, 2015; Bouton, 2016].

В ходе анализа таких форм проявления эмпатии, как сочувствие и сопереживание, пришли к выводу, что сопереживание более значимо для социального работника и педагога, а сочувствие — для психолога и медицинского работника. Различия заключаются в степени рефлексии над проявляемыми эмоциональными состояниями и степени идентификации.

Эмпатийный специалист отличается предвидением эмоциональных состояний людей третьего возраста, способностью к децентрации, быстрой ориентации в ситуациях взаимодействия. Эмпатия способствует успешной профессиональной деятельности специалистов, работающих с людьми третьего возраста, является механизмом преодоления барьеров для участия в образовательных, культурных, досуговых и физкультурно-оздоровительных программах людей третьего возраста и, следовательно, способом реализации их потребностей.

Заключение

В период демографических изменений, роста числа и процентной доли людей третьего возраста акцентировалось внимание на модернизации геронтологического пространства, реализации потребностей людей третьего возраста. Реальная жизнь потребовала не только инструментальной вооруженности специалистов, работающих с людьми третьего возраста, но и личностной готовности ко взаимодействию в рамках геронтологического пространства. Спектр практической деятельности, направленной на реализацию этих потребностей, становится разноплановым, выбор действий специалиста, работающего с людьми третьего возраста, обусловлен не только профессиональными знаниями и умениями, но и личностными характеристиками.

Развитие эмпатии специалистов, работающих с людьми третьего возраста в геронтологическом пространстве, происходит успешно в системе: от появления поверхностных чувств (отклик на явление, событие, ситуацию), перехода от одного эмпатийного процесса к другому, сопровождающегося появлением адекватного эмоционального отношения, до переноса пережитых чувств в реальную ситуацию, способствующую реализации потребностей людей третьего возраста.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Современные социально-экономические явления изменили характер профессиональной деятельности специалистов, работающих с людьми третьего возраста. Противоречие между

требованиями, предъявляемыми к такому специалисту, в профессиональной сфере, и личностной готовностью к удовлетворению потребностей людей третьего возраста может быть разрешено в ходе профессиональной подготовки и переподготовки, обеспечивающей развитие эмпатии как профессионально значимого свойства личности.

2. Геронтологическое пространство, выполняя информационную, компенсаторную и практические функции, создает возможности для эмпатийного взаимодействия специалистов и людей третьего возраста. Эмпатийное взаимодействие способствует организации системы внешних воздействий на людей третьего возраста, организации их жизни и деятельности, реализации их потребностей.

Вместе с тем требуется продолжение исследования, так как за его пределами остались вопросы создания спецкурса профессиональной подготовки и переподготовки, содержание которого позволило бы специалистам, работающим с людьми третьего возраста, решать проблему саморазвития эмпатийных процессов таких людей с целью успешной реализации их потребностей.

Библиографический список

1. Бовина И. Б. Исследование эмпатии: критический анализ и новые перспективы // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 88-95.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении. Взгляд на себя и на других. Москва: Филинь, 1996. С. 114-150.
3. Борисова Д. П. Эмпатические способности сотрудников УИС — возможности исследования и перспективы / Д. П. Борисова, Н. В. Дворянчиков // Психология и право. 2015. Т. 5. № 1. С. 58-69. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2015/n1/76152.shtml> (дата обращения: 16.08.2018).
4. Гайдаренко С. М. В. Развитие эмпатии на разных возрастных этапах / С. М. Гайдаренко, М. А. Мартынова, А. В. Ковалева // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 351-354.
5. Давидюк К. Г. Проблема эмпатии в современном мире // Вестник научных конференций. 2020. № 3-2 (55). С. 66-67.
6. Колесник А. П. Потребности пенсионеров // Социальное и пенсионное право. 2021. № 2. С. 45-51.
7. Максимова Л. С. Развитие эмпатии как базовой составляющей профилактики психологического стресса во всех сферах жизнедеятельности // Психология особых состояний: от теории к практике: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2020. С. 51-52.

8. Мещерякова И. Н. Особенности эмпатии как профессионально важного качества студентов разных специальностей / И. Н. Мещерякова, Е. Г. Демец // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 448-451.

9. Микуленене С. Потребность в общении и роль эйджизма в ее реализации: качественное исследование пожилых людей / С. Микуленене, А. Юркевич, Г. Раполене // Успехи геронтологии. 2019. Т. 32. № 1-2. С. 273-281.

10. Паспорт регионального проекта «Разработка и реализация программ системной поддержки и повышения качества жизни граждан старшего поколения «Старшее поколение» в Самарской области. URL: samregion.ru (дата обращения: 20.05.2021).

11. Программа по повышению качества жизни пожилых людей. URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/protection> (дата обращения: 18.12.2020).

12. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. Е. И. Исениной; общ. ред. И. Е. Исенина. Москва: Прогресс, 1994. 479 с.

13. Руднева Т. И. Профессиональная подготовка специалистов гуманитарного профиля / Т. И. Руднева, С. В. Астахова, Е. С. Лапшова. Самара: Самарский университет, 2007. 249 с.

14. Узденов Ш. Б. Люди пожилого возраста как объект социальных отношений // Интеграция науки, общества, производства и промышленности: проблемы и перспективы: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Уфа: Агентство международных исследований, 2020. С. 177-179.

15. Хамадеева Р. Х., Большакова Н. Л. Роль социального партнерства в модернизации системы социального обслуживания лиц старшего возраста / Р. Х. Хамадеева, Н. Л. Большакова // Социальная политика и социальное партнерство. 2020. № 5. С. 25-30.

16. Шилина С. А. Роль социального партнерства в модернизации системы социального обслуживания лиц старшего возраста. социологическое исследование социального положения граждан пожилого возраста в брянской области / С. А. Шилина, А. Ю. Никитина // Экономика. Социология. Право. 2020. № 2 (18). С. 98-104.

17. Яковлев В. Возраст счастья. Москва: Изд-во Манн, Иванов и Фербер, 2013. 336 с.

18. Bouton B. Empathy Research and Teacher Preparation: Benefits and Obstacles SRATE Journal, 2016. V25. P16-25.

19. Gray D. Updated Empathy Map Canvas. Medium. 15 July 2017. <https://medium.com/the-xplane-collection/updated-empathy-map-canvas> (дата обращения: 28.02.2021).

20. Heyes C. Empathy is not in our genes // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. 2018. Vol. 95. P. 499-507.

21. Lapshova E. S., Levchenko V. V. Impact of vocational training on older workers' employment. SHS Web of Conf., 2020, № 87. 00020

22. Rodriguez J. Routine, empathic and compassionate patient care: definitions, development, obstacles, education and beneficiaries. // Journal of Evaluation in Clinical Practice. URL: PubMed (nih.gov) (дата обращения: 16.08.2021).

23. Rogers C. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Psychotherapy (Chic). 2007 Sep; 44 (3):240-8. doi: 10.1037/0033-3204.44.3.240. PMID: 22122245 (дата обращения: 07.08.2019).

24. Sarah Empathy Mapping: The First Step in Design Thinking on January 14, 2018 Empathy Mapping: The First Step in Design Thinking. URL: nngroup.com (дата обращения: 16.03.2020).

Reference list

1. Bovina I. B. Issledovanie jempatii: kriticheskij analiz i novye perspektivy = Empathy study: critical analysis and new perspectives // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2020. T. 16. № 1. S. 88-95.

2. Bojko V. V. Jenergija jemocij v obshhenii. Vzglyad na sebja i na drugih. Moskva: Filin#, 1996. S. 114-150.

3. Borisova D. P. Jempaticheskie sposobnosti sotrudnikov UIS — vozmozhnosti issledovaniya i perspektivy = Empathic abilities of penal system employees — research opportunities and prospects / D. P. Borisova, N. V. Dvorjanchikov // Psihologija i pravo. 2015. T. 5. № 1. S. 58-69. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2015/n1/76152.shtml> (дата обращения: 16.08.2018).

4. Gajdarenko S. M. V. Razvitie jempatii na raznykh vozrastnykh etapah = Development of empathy at different age stages / S. M. Gajdarenko, M. A. Martynova, A. V. Kovaleva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. № 66-3. S. 351-354.

5. Davidjuk K. G. Problema jempatii v sovremennom mire = The problem of empathy in the modern world // Vestnik nauchnykh konferencij. 2020. № 3-2 (55). S. 66-67.

6. Kolesnik A. P. Potrebnosti pensionerov = The needs of pensioners // Social'noe i pensionnoe pravo. 2021. № 2. S. 45-51.

7. Maksimova L. S. Razvitie jempatii kak bazovoj sostavljajushhej profilaktiki psihologicheskogo stressa vo vseh sferah zhiznedejatel'nosti = The development of empathy as the basic component of the prevention of psychological stress in all areas of life // Psihologija osobyh sostojanij: ot teorii k praktike: materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Krasnojarsk: Krasnojarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V. P. Astaf'eva, 2020. S. 51-52.

8. Meshherjakova I. N. Osobennosti jempatii kak professional'no vazhnogo kachestva studentov raznykh special'nostej = Features of empathy as a professionally important quality of students of various specialties / I. N. Meshherjakova, E. G. Demec // Problemy sovremen-

nogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2020. № 68-2. S. 448-451.

9. Mikulenene S. Potrebnost' v obshhenii i pol' jejdzhizma v ee realizacii: kachestvennoe issledovanie pozhilyh ljudej = The need for communication and the role of ageism in its implementation: a qualitative study of older people / S. Mikulenene, A. Jurkevich, G. Rapolene // Uspehi gerontologii. 2019. T. 32. № 1-2. S. 273-281.

10. Pasport regional'nogo proekta «Razrabotka i realizacija programm sistemnoj podderzhki i povyshenija kachestva zhizni grazhdan starshego pokolenija «Starshee pokolenie» v Samarskoj oblasti = Passport of the regional project «Development and implementation of systemic support programs and improving the quality of life of the older generation citizens «Older generation» in the Samara region. URL: samregion.ru (data obrashhenija: 20.05.2021).

11. Programma po povysheniju kachestva zhizni pozhilyh ljudej = Program to improve the quality of life of older people. URL: https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/protection (data obrashhenija: 18.12.2020).

12. Rodzhers K. Vzglyad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka = A look at psychotherapy. Formation of Man / per. s angl. E. I. Iseninoj; obshh. red. I. E. Isenina. Moskva : Progress, 1994. 479 s.

13. Rudneva T. I. Professional'naja podgotovka specialistov gumanitarnogo profilja = Training of humanitarian specialists / T. I. Rudneva, S. V. Astahova, E. S. Lapshova. Samara : Samarskij universitet, 2007. 249 s.

14. Uzdenov Sh. B. Ljudi pozhilogo vozrasta kak ob#ekt social'nyh otnoshenij = Elderly people as an object of social relations // Integracija nauki, obshhestva, proizvodstva i promyshlennosti: problemy i perspektivy : sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ufa : Agentstvo mezhdunarodnyh issledovanij, 2020. S. 177-179.

15. Hamadeeva R. H., Bol'shakova N. L. Rol' social'nogo partnerstva v modernizacii sistemy social'nogo obsluzhivanija lic starshego vozrasta = The role of social

partnership in modernizing the social service system for older adults / R. H. Hamadeeva, N. L. Bol'shakova // Social'naja politika i social'noe partnerstvo. 2020. № 5. S. 25-30.

16. Shilina S. A. Rol' social'nogo partnerstva v modernizacii sistemy social'nogo obsluzhivanija lic starshego vozrasta. sociologicheskoe issledovanie social'nogo polozenija grazhdan pozhilogo vozrasta v brjanskoj oblasti = The role of social partnership in modernizing the social service system of older people. sociological study of the social situation of elderly citizens in the Bryansk region / S. A. Shilina, A. Ju. Nikitina // Jekonomika. Sociologija. Pravo. 2020. № 2 (18). S. 98-104.

17. Jakovlev V. Vozrast schast'ja = Age of happiness. Moskva : Izd-vo Mann, Ivanov i Ferber, 2013. 336 s.

18. Bouton B. Empathy Research and Teacher Preparation: Benefits and Obstacles SRATE Journal, 2016. V25. P16-25.

19. Gray D. Updated Empathy Map Canvas. Medium. 15 July 2017. <https://medium.com/the-xplane-collection/updated-empathy-map-canvas> (data obrashhenija: 28.02.2021).

20. Heyes C. Empathy is not in our genes // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. 2018. Vol. 95. P. 499-507.

21. Lapshova E. S., Levchenko V. V. Impact of vocational training on older workers' employment. SHS Web of Conf., 2020, № 87. 00020

22. Rodriguez J. Routine, empathic and compassionate patient care: definitions, development, obstacles, education and beneficiaries. // Journal of Evaluation in Clinical Practice. URL: PubMed (nih.gov) (data obrashhenija: 16.08.2021).

23. Rogers C. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Psychotherapy (Chic). 2007 Sep; 44 (3):240-8. doi: 10.1037/0033-3204.44.3.240. PMID: 22122245 (data obrashhenija: 07.08.2019).

24. Sarah Empathy Mapping: The First Step in Design Thinking on January 14, 2018 Empathy Mapping: The First Step in Design Thinking. URL: nngroup.com (data obrashhenija: 16.03.2020).

Статья поступила в редакцию 16.02.2022; одобрена после рецензирования 23.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 16.02.2022; approved after reviewing 23.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

Научная статья

УДК 37

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-33-42

EDN: ASYEXO

Юлия Александровна Гущина

Аспирантка ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», учитель русского языка и литературы КОГОАУ «Вятская гуманитарная гимназия с углубленным изучением английского языка». 640020, г. Киров, ул. Московская, д. 36
ya.guschina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1149-9586>

Проектная деятельность как средство развития саморегуляции младших подростков

Аннотация. В статье раскрываются вопросы развития саморегуляции у младших подростков в проектной деятельности, которая рассматривается как личностно-ориентированная, способствующая формированию субъектной позиции обучающихся и получению ими опыта саморегуляции. Особенности саморегуляции в младшем подростковом возрасте обусловлены изменениями, происходящими в разных сферах развития личности младшего подростка. На основе идей Л. С. Выготского выявлено влияние внешней мотивации и специально организованной педагогической среды на развитие саморегуляции. Проанализирована инвариантная функциональная структура саморегуляции О. А. Конопкиной, и ее компоненты соотнесены с этапами проектной деятельности. Обосновано влияние опыта саморегуляции на проектную деятельность обучающихся. Определены педагогические условия проектной деятельности в развитии саморегуляции у младших подростков.

В статье представлены и проанализированы результаты анкетирования обучающихся младшего подросткового возраста по итогам реализации программы модульного курса внеурочной деятельности и апробации организационно-педагогических условий реализации проектной деятельности. Представленные в статье данные позволили сделать вывод, что реализация этапов проектной деятельности (целеполагания, планирования, прогнозирования, оценки, коррекции, рефлексии) обеспечивает развитие саморегуляции у младших подростков. В ходе опытно-экспериментальной работы на протяжении трех лет отмечено повышение уровня самоконтроля и развитие произвольности, что свидетельствует о формировании опыта саморегуляции. Были выделены организационно-педагогические условия реализации проектной деятельности, способствующие развитию саморегуляции в младшем подростковом возрасте: модульная система обучения проектной деятельности, включающая теоретический и практический модули; сочетание урочной и внеурочной деятельности; организация мониторинга овладения этапами проектной деятельности; использование инструментария для диагностики уровня развития саморегуляции младших подростков; использование эвристического и исследовательского методов обучения; отбор содержания модулей в соответствии с этапами проектной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность; младший подростковый возраст; саморегуляция; субъект деятельности; опыт саморегуляции; этапы проектной деятельности

Для цитирования: Гущина Ю. А. Проектная деятельность как средство развития саморегуляции младших подростков // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 33-42. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-33-42>. <https://elibrary.ru/asyexo>.

Original article

Yulia A. Gushchina

Post-graduate student of FSBEI HE «Vyatka state university», teacher of russian language and literature, KOSEAI «Vyatka humanitarian gymnasium with in-depth study of English». 640020, Kirov, Moskovskaya st., 36
ya.guschina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1149-9586>

Project activity as a means for developing self-regulation of younger adolescents

Abstract. The article reveals the issues of the development of self-regulation in younger adolescents through project activities, which are considered as personality-oriented, contributing to formation of the subject position of students and their gaining experience in self-regulation. Features of self-regulation in early adolescence are dependent on changes

occurring in different areas of personality development of a younger adolescent. Based on the ideas of L. S. Vygotsky, the influence of external motivation and a specially organized pedagogical environment on the development of self-regulation was revealed. The invariant functional structure of self-regulation by O. A. Konopkin and its components are analyzed and correlated with the stages of project activities. The influence of the experience of self-regulation on the project activities of students is grounded. The pedagogical conditions of project activity in the development of self-regulation in younger adolescents are determined.

The article presents and analyzes the results of a survey of younger adolescence students following the results of the implementation of the program of the modular course of extracurricular activities and approbation of the organizational and pedagogical conditions for the implementation of project activities. The data presented in the article made it possible to conclude that the implementation of the stages of project activity (goal setting, planning, forecasting, evaluation, correction, reflection) ensures the development of self-regulation in younger adolescents. In the course of experimental work for three years, an increase in the level of self-control and the development of arbitrariness were noted, which indicates the formation of the experience of self-regulation and the development of self-regulation. The organizational and pedagogical conditions for the implementation of project activities were identified, which contribute to the development of self-regulation in early adolescence: a modular system for teaching project activities, including theoretical and practical modules; a combination of classroom and extracurricular activities; organization of monitoring of mastering the stages of project activity; the use of diagnostic tools for diagnosing the level of development of self-regulation in younger adolescents; use of heuristic and research teaching methods; selection of the content of the modules in accordance with the stages of the project activity.

Keywords: project activity; early adolescence; self-regulation; subject of activity; experience of self-regulation; stages of project activity

For citation: Gushchina Yu. A. Project activity as a means for developing self-regulation of younger adolescents. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 33-42. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-33-42>. <https://elibrary.ru/asyexo>.

Введение

В связи со значительными изменениями, которые происходят во всех сферах развития личности младшего подростка, становится важным развитие у него саморегуляции. Основные регуляторные проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся в младшем подростковом возрасте, связаны со снижением способности к саморегуляции на физиологическом уровне, в функционировании нервной системы, в эмоциональной сфере. В результате снижения учебной мотивации трудности наблюдаются в сфере произвольной регуляции учебной деятельности, однако в мотивационной и волевой сферах личности отмечается рост способности к произвольному регулированию [Симонова, 2021].

Проблемы саморегуляции в младшем подростковом возрасте оказывают существенное влияние на учебную деятельность. Ориентация на оценку как результат учебной деятельности перестает быть ведущим учебным мотивом, что приводит к снижению успеваемости. Развитие познавательных интересов в младшем подростковом возрасте ведет к возникновению интереса к определенному предмету, но в силу слабой способности к саморегуляции учебной деятельности познавательные интересы в этом возрасте характеризуются неустойчивостью, поверхностностью, разбросанностью. Кроме того, именно в подростковом возрасте позиция объекта воспи-

тания сменяется субъектной позицией, то есть происходит осознание собственной личности (А. Б. Залкинд, Л. С. Выготский, Л. И. Божович). Возникновение и развитие субъектной позиции обучающегося сопряжено с развитием саморегуляции деятельности, которую он выполняет или руководителем которой является.

В рамках реализации ФГОС проектная деятельность выступает обязательным компонентом образовательного процесса. Кроме того, она рассматривается нами как личностно-ориентированная, что позволяет создать условия для формирования субъектной позиции обучающегося за счет активной включенности в совместную деятельность и получения опыта саморегуляции. Таким образом, проектная деятельность может выступать средством развития саморегуляции младших подростков. Придерживаясь этой гипотезы, мы можем отметить, что эффективность развития саморегуляции у младших подростков в проектной деятельности зависит от комплекса специально созданных организационно-педагогических условий. Целью статьи является выделение организационно-педагогических условий реализации проектной деятельности как средства развития саморегуляции у младших подростков.

Обзор литературы

В современной педагогической науке представлены теоретические труды и практические разработки, посвященные исследованию разных аспектов процесса саморегуляции. Наиболее значимыми для нашего исследования являются работы К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, А. В. Брушлинского, Б. Г. Выготского, В. П. Зинченко, О. А. Конопкиной, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, В. И. Моросановой, А. К. Осницкого, С. Л. Рубинштейна, так как феномен саморегуляции рассматривается этими учеными в контексте деятельности и поведения субъекта, в том числе в контексте учебной деятельности. В ходе изучения произвольной регуляции действий человека Л. С. Выготский исследовал процесс овладения собой. Ученым были выделены формы овладения собственным поведением, которые заключаются в использовании внешних стимулов, в намеренной организации среды и речи как универсального средства общения людей. Важной для нашего исследования является идея Л. С. Выготского о детерминированности поведения обучающегося внешними стимулами (внешней мотивацией) и особой средой, которая может быть представлена определенными организационно-педагогическими условиями, способствующими развитию саморегуляции. Особое внимание в развитии умения «управлять собой» Л. С. Выготский уделял речи обучающихся, которая выступает универсальным средством коммуникации ребенка с педагогами и одноклассниками. Данная идея позволяет нам определить, что в качестве условия развития саморегуляции у младших подростков может выступать специально организованная образовательная среда по овладению проектной деятельностью. Важно выделить особые организационно-педагогические условия реализации проектной деятельности.

В рамках системного подхода О. А. Конопкиным обозначена инвариантная структура саморегуляции, универсальная для всех регуляторных процессов. Согласно данной позиции, необходимые функциональные компоненты саморегуляции включают цель деятельности (принятую субъектом), модель значимых для субъекта условий, субъектную программу исполнительских действий, систему критериев успешности деятельности субъекта, контроль и оценку результатов на разных этапах деятельности по субъектным критериям успешности, решение о необходимости коррекции системы саморегуля-

ции. Для развития саморегуляции младших подростков в проектной деятельности мы опираемся на данную структуру и соотносим компоненты саморегуляции с этапами проектной деятельности.

Саморегуляция предполагает акт осознанного регулирования, поэтому методологическим основанием для нашего исследования является концепция осознанного регулирования своей активности, сформулированная А. К. Осницким. Согласно этой концепции, накапливаемый опыт оценивания обучающимся собственной активности является результатом способности регуляторных процессов прогнозировать изменения возможных условий деятельности [Осницкий, 2018]. Процесс саморегуляции рассматривается как совокупность регуляторных умений, объединенных в соответствии с основными функциями и реализуемых в деятельности. Связь содержания регуляторного опыта с процессами регуляции деятельности и саморегуляцией усилий субъекта дает возможность сделать вывод, что формирование регуляторного опыта обучающихся способствует успешному инициированию, проектированию, конструированию собственной деятельности, а также осознанию ими этапов осуществления деятельности, в том числе учебной.

Развитие саморегуляции в младшем подростковом возрасте является важным этапом развития субъектной позиции обучающегося. В контексте категории проектности как специфической черты современного мира и мышления можно говорить о проектировании как особенности образовательного процесса, присущей XXI в. [Иванова, 2021]. Теоретическое и практическое осмысление проектной деятельности связано с научными поисками зарубежных и отечественных исследователей. Еще в конце XIX — начале XX в. Дж. Дьюи, У. Килпатриком, Э. Коллингсом были заложены основы проектной деятельности: дано обоснование проектного метода обучения, определено содержательное ядро проблемного обучения; предложена классификация учебных проектов [Полат, 2010]. Отечественные педагоги (Л. С. Выготский, П. П. Блонский, А. Р. Лурия, К. Д. Ушинский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий) развитие проектной деятельности связывали с проблемами развития личности и рассматривали как средство формирования самостоятельности учеников. В исследовании мы учитываем идеи А. Г. Асмолова, Ю. В. Громыко, С. В. Кульневич, В. В. Серикова, И. С. Якиманской, так как проектная деятельность изучается ими в контексте

деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Анализ современных исследований проектной деятельности позволяет сделать вывод, что этот феномен является объектом всестороннего изучения как в отечественной, так и в зарубежной педагогической науке. Исследования зарубежных ученых (П. Александр, Мэй-Ронг Элис Чен) посвящены формированию рефлексивного мышления как условия успешного включения в проектную деятельность [Alexander, 2017; Chen, 2019]. Вопросам подготовки педагогов для эффективной профессиональной деятельности в контексте проектного образования посвящены работы П. Гроссмана, Кристофера Г. П. Дина, Сары Шнайдер Каваны, Закари Херрманн [Preparing teachers for project-based teaching ... , 2019]. В работах Ченг-Хуан Чен, Юн-Чи Ян, Цай-Юн Моу, Кристофера Геродоту, Майка Шарплса, Марка Гаведа, Агнес Кукульска-Халм, Барта Риентиса, Эйлин Скэйлон, Дениз Уайтлок исследуется влияние проектной деятельности на академическую успеваемость, развитие мотивации, навыков сотрудничества, формирование компетенций в процессе освоения проектной деятельности [C.-H. Chen, 2019; T.-Y. Mou, 2019; Миллер, 2019; Innovative Pedagogies of the Future ... , 2019]. Опыт проектного обучения как эффективного метода современного образования анализируют Берта де ла Торре-Нечес, Мариано Рубиа-Ави, Хосе Луис Апарисио-Эргедас, Хайро Родригес-Медина, В. Базилотта Гомес-Паблос, Асусена Эрнандес Мартин, Е. Торресилья-Санчес, Ана Гарсия-Валькарсель, Анетт Маркула, Майя Аксела, Оути Хаатайнен, Ричард Л. Лэмб, Элизабет А. Этопио, Ребекка Э. Лэмб [Project-based learning ... , 2020; Project-based learning in the classroom ... , 2020; The key characteristics ... , 2022; Project-based learning (PBL) in practice ... , 2019; In Project-based learning progressions ... , 2019]. Анализ зарубежного и отечественного опыта позволяет констатировать, что проектная деятельность располагает возможностями в развитии саморегуляции младших подростков.

Исследования проектной деятельности связаны с изучением ее возможностей в разностороннем развитии личности: сущность проектной деятельности [Матяш, 2016]; вопросы развития коммуникативных навыков в ходе проектной деятельности [Развитие навыков ... , 2021]; возможности проектной деятельности в развитии творческого мышления [Городнова, 2019]; саморазвитие и самоорганизация, формирование само-

оценки в ходе освоения проектной деятельности [Кондрахина, 2019; Захальская, 2019]; выделение особенностей организации и методического сопровождения проектной деятельности [Ядыгина, 2020]; возможности проектной деятельности в развитии когнитивной регуляции [Алмазова, 2021]. В работе мы учитывали положения данных авторов. Вопросам профессионального самоопределения посредством проектной деятельности посвящены работы Л. В. Байбородовой, Л. Н. Серебренникова [Байбородова, 2014]. Влияние идеологии проектной деятельности находит отражение в выделении проектной деятельности как отдельного способа учебно-познавательной деятельности.

В исследовании мы опираемся на подход Л. В. Байбородовой к пониманию проектной деятельности как самостоятельно инициированной и целенаправленной деятельности обучающихся, осуществляемой под гибким руководством педагога, направленной на решение «актуальной проблемы», в результате которой «создается реальный или идеальный продукт, отличающийся объективной или субъективной новизной» [Байбородова, 2014, с. 66]. Спецификой проектной деятельности как формы познавательной активности школьников является освоение обобщенных способов действий и формирование компетенций. Результатом проектной деятельности, как правило, становится самостоятельно разработанный и изготовленный обучающимся «продукт» проекта: обучающийся в процессе субъектного взаимодействия с учителем проходит весь путь от идеи «продукта» до ее воплощения, причем уникальность и новизна полученного «продукта» может быть как объективной, так и субъективной. Кроме того, в содержательном плане проектная деятельность состоит из теоретических знаний (входящих в субъектный опыт и самостоятельно получаемых) и практических умений, составляющих индивидуальный субъектный опыт обучающихся. Теоретические знания и практические умения, полученные в процессе овладения проектной деятельностью, представляют субъектный опыт саморегуляции обучающихся.

Особенностью проектной деятельности является интеграция знаний из разных областей наук за счет синтеза полученных в процессе обучения знаний при реализации конкретного проекта. Проектная деятельность направлена на разностороннее развитие личности обучающегося, может быть использована при индивидуализации деятельности, содержит развивающий по-

тенциал для изменения соотношения мотивов: усиления внутренних учебно-познавательных мотивов и ослабления внешних социальных мотивов [Гущина, 2020]. Таким образом, возможности проектной деятельности могут быть использованы для развития саморегуляции в младшем подростковом возрасте.

Методы исследования

В рамках нашего исследования с помощью педагогического моделирования была сформирована модель развития саморегуляции младших подростков в проектной деятельности. В рамках данной модели системообразующими компонентами выступают программа курса внеурочной деятельности «Основы проектно-исследовательской деятельности» и организационно-педагогические условия реализации проектной деятельности в развитии саморегуляции младших подростков. Опытнo-экспериментальная работа, организованная на базе КОГОАУ «Вятская гуманитарная гимназия с углубленным изучением английского языка», реализуется посредством введения с 5 класса обязательного для освоения всеми обучающимися модульного курса внеурочной деятельности «Основы проектно-исследовательской деятельности». Опытнo-экспериментальная работа по апробации организационно-педагогических условий реализации проектной деятельности осуществлялась в течение 3 лет. В исследовании принимали участие 226 обучающихся. Для оценки эффективности условий реализации проектной деятельности была разработана авторская анкета.

Результаты и дискуссия

Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась в рамках модульного курса внеурочной деятельности «Основы проектно-исследовательской деятельности». Программа курса рассчитана на 34 учебных часа в течение года (1 час в неделю). Цель данной программы — формирование навыков проектно-исследовательского мышления и развитие саморегуляции в младшем подростковом возрасте. Специфической особенностью курса является включение обучающихся младшего подросткового возраста в проектную деятельность (через освоение ими теоретической составляющей проектной деятельности) и в совместную деятельность (в ходе работы над проектом). Содержание курса «Основы проектно-исследовательской дея-

тельности» в 5, 6, 7 классах представлено пятью тематическими модулями, содержание которых различается в каждый год обучения. Также модули содержат инструментарий для диагностики развития саморегуляции в проектной деятельности. Мониторинг саморегуляции основан на самооценке, рефлексии, на внешней оценке степени овладения проектной деятельностью обучающимися и осуществляется на каждом этапе проектной деятельности. Существенное условие, обеспечивающее развитие саморегуляции младших подростков, — сочетание урочной (теоретический модуль) и внеурочной (практический модуль) деятельности. Урочная деятельность осуществляется через освоение обучающимися теоретического модуля под руководством одного педагога. Внеурочная деятельность предполагает освоение практического модуля и реализуется через выполнение проектов в группах под руководством учителей разных предметов, что требует от обучающихся умения осуществлять саморегуляцию в ходе групповой работы и при работе с другими педагогами.

Важно отметить, что этапы проектной деятельности были соотнесены с компонентами функциональной структуры саморегуляции, предложенной А. О. Конопкиным. Это позволило выделить совокупность следующих этапов: целеполагание, планирование, прогнозирование, оценка, коррекция, рефлексия. Именно эти компоненты проектной деятельности обнаруживают наиболее значимое влияние особенностей саморегуляции обучающихся. Результаты проведенного исследования представлены в Таблице 1.

Анализ результатов анкетирования, полученных среди младших подростков, позволил констатировать положительную динамику развития саморегуляции в ходе освоения проектной деятельности. Обучающимся было предложено оценить степень проявления самостоятельности на каждом этапе работы над проектом посредством выбора утверждения, соответствующего их регуляторному опыту. В рамках опытнo-экспериментальной работы по завершении каждого года обучения у обучающихся измерялся уровень овладения проектной деятельностью на каждом этапе.

Охарактеризуем данные, представленные в Таблице 1, в разрезе результатов по этапам проектной деятельности.

Таблица 1

Динамика уровня овладения обучающимися этапами проектной деятельности

Этапы проектной деятельности	2018-2019 гг.				2019-2020 гг.				2020-2021 гг.			
	Уровень овладения этапами проектной деятельности, %				Уровень овладения этапами проектной деятельности, %				Уровень овладения этапами проектной деятельности, %			
	низкий	средний	достаточный	высокий	низкий	средний	достаточный	высокий	низкий	средний	достаточный	высокий
Целеполагание	9,9	29,4	56,4	4,3	6,7	21,1	56,3	12,7	0	15,4	69,8	4,8
Планирование	8,6	34,9	50,9	5,7	4,2	32,4	52	11,4	1,6	27,7	56,4	4,3
Прогнозирование	11,3	28,3	34,4	26	8,6	20,6	40,6	30,2	6,3	18,6	39,7	5,4
Оценка	15,7	28,6	47,1	8,6	12,4	24	46,6	17	9,1	25,4	46,4	9,1
Коррекция	8,7	44,3	41,3	5,7	5,4	39,5	43,8	11,3	3,1	39,7	43,1	4,1
Рефлексия	11,4	34,6	32,9	21,1	9,3	26,1	39,4	25,2	6,4	19	46,2	8,4

Анализ динамики результатов по этапу «целеполагание» позволяет заключить, что после освоения трехлетнего курса существенно увеличилось количество детей, которые демонстрируют достаточный и высокий уровень овладения целеполаганием в проектной деятельности. Положительная динамика развития саморегуляции на этапе целеполагания в проектной деятельности обусловлена созданием организационно-педагогических условий реализации проектной деятельности. Наиболее эффективно при обучении целеполаганию использование активных словесных методов обучения (проблемный диалог, мозговой штурм), а также эвристических и исследовательских, поскольку активные методы обучения позволяют обучающемуся выступать субъектом обучения. Содержание курса способствует овладению обучающимися навыками формулирования цели, целеудержания, целеизменения, доведения цели до результата. Выбор форм организации учебного процесса при обучении целеполаганию обусловлен спецификой модульного курса: занятия в рамках урока реализуются как урок-исследование, урок — мозговой штурм, урок-тренинг, урок-деловая игра; внеурочные занятия представлены участием в ученическом научно-исследовательском обществе.

На этапе «планирования» выявлены качественные изменения в развитии саморегуляции, проявляющиеся как способность осознанно и произвольно регулировать собственную деятельность. Содержание обучения планированию предполагает овладение младшими подростками навыками генерирования проектных идей, сбора и изучения информации, создания идеального образа объекта, планирования этапов деятельности. Выбор форм организации учебного взаимодействия детерминирован характером взаимо-

действия обучающихся на этом этапе обучения: наиболее эффективными являются групповые и парные формы работы в рамках уроков-мастерских, уроков-деловых игр, уроков-экспериментов, уроков-тренингов.

На этапе овладения прогнозированием в проектной деятельности также констатируется положительная динамика. Более того, полученные результаты свидетельствуют, что на данном этапе достигнута наибольшая положительная динамика. Использование эвристических и исследовательских методов обучения в сочетании с обучением способам анализа информации и выявления возможностей участников проектной группы позволили обучающимся научиться определять вероятные трудности и проблемы в работе над реализацией проектной идеи, предлагать возможные варианты их решения. Такие формы, как урок-мастерская, урок-тренинг, урок-мозговой штурм, урок-дискуссия, позволяют организовать активное взаимодействие учителя и обучающихся и не только повышают уровень овладения учебным материалом, но и обеспечивают развитие саморегуляции у младших подростков.

Результаты мониторинга свидетельствуют, что у обучающихся при овладении этапом проектной деятельности «оценка» наблюдается положительная динамика на протяжении трех лет опытно-экспериментальной работы. Наиболее эффективными на этом этапе обучения проектной деятельности продолжают оставаться эвристические и исследовательские методы, используемые на уроках-мастерских, уроках-тренингах, уроках-творческих отчетах, уроках-экспертизах, а также в ходе участия в конференциях, предметных неделях и в работе ученического научно-исследовательского общества. Основу обучения оцениванию составляет умение оценивать соб-

ственную деятельность на всех этапах реализации проектной деятельности, умение соотносить предметную реализацию проектной идеи с идеальной моделью с целью выявления несоответствий; овладение различными методами и средствами оценивания; освоение приемов разработки критериев для оценивания.

Положительная динамика в течение трех лет мониторинга отмечается на этапе «коррекция». Мы связываем это с использованием активных форм организации обучения — уроков-тренингов, уроков-мастерских, уроков-творческих отчетов, обеспечивающих овладение способами и приемами устранения выявленных недостатков в ходе реализации проектной идеи.

Овладение рефлексией как этапом проектной деятельности, согласно полученным данным (Таблица 1), также характеризуется положительной динамикой. Наряду с прогнозированием, достаточный и высокий уровень овладения рефлексией отмечается у большинства обучающихся. Подбор содержания осуществляется с учетом необходимости осмысления каждого этапа проектной деятельности и ее результатов.

Обучение рефлексии как сквозному умению осуществляется на всех этапах проектной деятельности и предполагает применение исследовательских методов. Урок-исследование, урок-творческий отчет, урок-тренинг, урок-экспертиза, предзащита и защита проекта, участие в предметных неделях, работа в ученическом научно-

исследовательском обществе (КГАН) — эффективные формы организации взаимодействия обучающихся.

Положительная динамика умений целеполагания, планирования, прогнозирования, оценки, коррекции, рефлексии в проектной деятельности свидетельствует о формировании субъектной позиции обучающегося за счет понимания ее этапов, осознания их уникальности и универсальности, способности рефлексивно исследовать проблемную ситуацию. Увеличение процента обучающихся, способных самостоятельно формулировать цель, планировать, прогнозировать, оценивать, корректировать деятельность, проводить рефлексии на каждом этапе и по завершении проектной деятельности, при одновременном уменьшении процента обучающихся, нуждающихся в помощи руководителя проектной деятельности, свидетельствует о развитии процессов саморегуляции деятельности младших подростков, которые выражаются в возрастающей способности к произвольности и самоконтролю.

Обучающимся младшего подросткового возраста было предложено оценить способность действовать в рамках проектной деятельности в соответствии с поставленными целями (произвольность деятельности), а также способность самостоятельно контролировать выполнение каждого этапа проектной деятельности. Результаты анкетирования представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Динамика развития саморегуляции обучающихся в проектной деятельности

Показатель саморегуляции	2018-2019 гг.				2019-2020 гг.				2020-2021 гг.			
	Уровень развития саморегуляции в проектной деятельности, %				Уровень развития саморегуляции в проектной деятельности, %				Уровень развития саморегуляции в проектной деятельности, %			
	низкий	средний	достаточный	высокий	низкий	средний	достаточный	высокий	низкий	средний	достаточный	высокий
Произвольность	4,3	31,4	38,6	25,7	3,2	28,2	38,9	29,7	2,8	19	43,3	34,9
Контроль	10	12,9	35,7	41,4	6,3	11,1	38,2	44,4	1,6	9,5	41,3	47,6

Анализ данных, представленных в Таблице 2, позволяет констатировать, что на протяжении трех лет опытно-экспериментальной работы наблюдается усиление контроля и развитие произвольности у младших подростков. Развитию саморегуляции способствует формирование объективной самооценки, более высокий уровень мотивации проектной деятельности за счет того, что ее основу составляет личностно значимая цель, возросшая степень осознанности этапов выполняемой деятельности, способность обучающихся оценить вклад каждого участника про-

ектной деятельности в создание «продукта». По итогам первого года изучения модульного курса «Основы проектно-исследовательской деятельности» обучающиеся осваивают все этапы проектной деятельности. Таким образом, это позволяет в 6 и 7 классах за счет модульной организации курса внеурочной деятельности акцентировать внимание на развитии саморегуляции. Результаты анкетирования показывают, что развитие саморегуляции связано с возрастанием уверенности в собственных силах, пониманием предъявляемых требований к проектной дея-

тельности, ее анализом на каждом этапе, развитием самостоятельности, автономности в осуществлении проектной деятельности.

Заключение

Таким образом, результаты проведенного исследования подтвердили наше предположение о развитии саморегуляции младших подростков в процессе овладения проектной деятельностью за счет создания определенных организационно-педагогических условий ее реализации. Качественные изменения, связанные с проявлением самостоятельности при выполнении каждого этапа проектной деятельности, рост произвольности и способности контролировать собственную деятельность были подтверждены в ходе проведения опытно-экспериментальной работы в конце первого, второго и третьего годов освоения курса внеурочной деятельности «Основы проектно-исследовательской деятельности», что позволило выделить организационно-педагогические условия формирования саморегуляции в проектной деятельности:

- модульная система обучения проектной деятельности в рамках внеурочной деятельности: теоретический и практический модули;
- отбор содержания модулей в соответствии с этапами овладения проектной деятельностью обучающимися;
- использование эвристических и исследовательских методов обучения;
- сочетание урочной (теоретический модуль) и внеурочной (практический модуль) деятельности;
- мониторинг овладения этапами проектной деятельности (реализуется посредством внешней оценки степени овладения проектной деятельностью — защиты паспорта проекта, предзащиты проекта, публичной защиты результатов проектной деятельности обучающимися);
- диагностика уровня развития саморегуляции младших подростков (осуществляется на каждом этапе проектной деятельности через внутреннюю оценку (рефлексию).

Библиографический список

1. Алмазова И. Г. Специфика когнитивной регуляции процесса обучения школьников посредством проектной деятельности: методологический аспект / И. Г. Алмазова, О. Е. Ельникова // Вестник педагогических наук. 2021. № 3. С. 177-184.
2. Байбородова Л. В. Проектная деятельность как средство профессионального самоопределения школьников / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 2. Том II. С. 65-70.
3. Городнова О. А. Развитие творческого мышления младших подростков в проектной деятельности: теоретический аспект / О. А. Городнова, Л. Н. Белоногова // Педагогика и психология: теория и практика. 2019. № 4 (16). С. 42-47.
4. Гущина Ю. А. Организация проектной деятельности младших подростков с учетом особенностей саморегуляции / Ю. А. Гущина, Г. И. Симонова // Педагогика и психология в XXI в.: современное состояние и тенденции исследования : сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов. 23 апреля 2020 года / Вятский государственный университет. Киров : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2020. С. 516-523.
5. Захальская А. А. Особенности формирования самооценки младших подростков в условиях проектной деятельности // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития : материалы IV Международной научно-практической конференции, Брянск, 11-12 апреля 2019 года. Брянск : Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, 2019. С. 19-22.
6. Иванова Е. О. Изменение исследовательского поля современной дидактики / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2021. Т. 15. № 1. С. 68-76.
7. Кондрахина В. Н. Проектная деятельность как средство саморазвития и самоорганизации деятельности школьников / В. Н. Кондрахина, Г. В. Тазова, Н. Н. Макарова // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2019. Т. 2. № 3 (4). С. 126-129.
8. Мазурчук Е. О. Развитие навыков взаимодействия подростков в проектной деятельности / Е. О. Мазурчук, Н. И. Мазурчук, И. И. Ситникова // Воспитание как стратегический национальный приоритет : Международный научно-образовательный форум, Екатеринбург, 15-16 апреля 2021 года. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2021. С. 161-165.
9. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учебное пособие для студ. учреждений высш. образования. 4-е изд., стер. Москва : Издательский центр «Академия», 2016. 160 с.
10. Осницкий А. К. Деятельность, сознание, саморегуляция // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлев. Москва : Институт психологии РАН, 2018. С. 1996-2006.
11. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов высших учебных за-

ведений, обучающихся по специальностям 050706 (031000) — Педагогика и психология; 050701 (033400) — Педагогика / Е. С. Полат; Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. 3-е изд., стер. Москва : Академия, 2010. 368 с.

12. Симонова Г. И. Проблемы саморегуляции в младшем подростковом возрасте / Г. И. Симонова, Ю. А. Гушина // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 31. № 3. С. 287-293.

13. Ядыгина Р. Б. Особенности организации и методического обеспечения проектной деятельности в школе / Р. Б. Ядыгина, И. В. Пчела // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 6. С. 91.

14. Aksela M., Haatainen O. Project-based learning (PBL) in practise: Active Teachers' Views of Its Advantages and Challenges. In Integrated Education for the Real World: 5th International STEM in Education Conference Post-Conference Proceedings (pp. 9-16). Queensland University of Technology. 2019.

15. Alexander P. A. Reflection and Reflexivity in Practice Versus in Theory: Challenges of Conceptualization, Complexity, and Competence. In Educational Psychologist, 52 (4), 307-314. 2017.

16. Annetta L. A., Lamb R., Vallett D., Shapiro M. In Project-based learning progressions: Identifying the nodes of learning in a project-based environment, O. Adesope, & A. Rud (Eds.), Contemporary Technologies in Education, (pp. 163-181). Cham : Palgrave Macmillan, 2019.

17. Basilotta Gómez-Pablos, Verónica Sánchez, Eva García-Valcárcel, Ana Martín, Azucena. Project-based learning in the classroom: a case study at High school level, 2020.

18. Berta de la Torre-Neches B., Rubia-Avi M., Aparicio-Herguedas J. L. et al. Project-based learning: an analysis of cooperation and evaluation as the axes of its dynamic. Humanit Soc Sci Commun 7, 167. 2020.

19. Chen C.-H., Yang Y.-C. Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. Educational Research Review, 26 (2019), pp. 71-81, 10.1016/j.edurev.2018.11.001

20. Chen M. A. A reflective thinking-promoting approach to enhancing graduate students' flipped learning engagement, participation behaviors, reflective thinking and project learning outcomes. In British Journal of Educational Technology, 50 (5), 2288-2307. 2019.

21. Grossman P., Dean C. G. P., Kavanagh S. S., Herrmann Z. Preparing teachers for project-based teaching. Phi Delta Kappan. 2019. 100 (7). 43-48.

22. Herodotou Christothea, Sharples Mike, Gaved Mark, Kukulska-Hulme Agnes, Rienties Bart, Scanlon Eileen, Whitelock Denise. Innovative Pedagogies of the Future: An Evidence-Based Selection. Frontiers in Education. 4. 2019. URL: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/educ.2019.00113> (дата обращения: 11.01. 2022)

23. Markula A., Aksela M. The key characteristics of project-based learning: how teachers implement projects in K-12 science education. Discip Interdiscip Sci Educ Res 4, 2. 2022.

24. Mou T.-Y. Students' evaluation of their experiences with project-based learning in a 3D design class The Asia-Pacific Education Researcher (2019), pp. 1-12, 10.1007/s40299-019-00462-4

25. Миллер Е. С., Крайчик Дж. С. Promoting Deep Learning Through Project-Based Learning: A Design Challenge. Discip Interdiscip Sci Educ Res 1, 7. 2019.

Reference list

1. Almazova I. G. Specifika kognitivnoj reguljacii processa obuchenija shkol'nikov posredstvom proektnoj dejatel'nosti: metodologicheskij aspekt = Specifics of cognitive regulation of the process of teaching school-children through project activities / I. G. Almazova, O. E. El'nikova // Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2021. № 3. S. 177-184.

2. Bajborodova L. V. Proektnaja dejatel'nost' kak sredstvo professional'nogo samoopredelenija shkol'nikov = Project activities as a means of professional self-determination of schoolchildren / L. V. Bajborodova, L. N. Serebrennikov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2014. № 2. Tom II. S. 65-70.

3. Gorodnova O. A. Razvitie tvorcheskogo myshlenija mladshih podrostkov v proektnoj dejatel'nosti: teoreticheskij aspekt = Development of creative thinking of younger adolescents in project activities: theoretical aspect / O. A. Gorodnova, L. N. Belonogova // Pedagogika i psihologija: teorija i praktika. 2019. № 4 (16). S. 42-47.

4. Gushhina Ju. A. Organizacija proektnoj dejatel'nosti mladshih podrostkov s uchetom osobennostej samoreguljacii = Organization of project activities of younger adolescents taking into account the peculiarities of self-regulation / Ju. A. Gushhina, G. I. Simonova // Pedagogika i psihologija v XXI veke: sovremennoe sostojanie i tendencii issledovanija : sbornik materialov VIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii studentov, magistrantov, aspirantov, molodyh pedagogov. 23 aprlja 2020 goda / Vjatskij gosudarstvennyj universitet. Kirov : Mezhhregional'nyj centr innovacionnyh tehnologij v obrazovanii, 2020. S. 516-523.

5. Zahal'skaja A. A. Osobennosti formirovanija samocenki mladshih podrostkov v uslovijah proektnoj dejatel'nosti = Features of the formation of self-esteem of younger adolescents in the context of project activities // Social'no-psihologicheskie vyzovy sovremennogo obshhestva. Problemy. Perspektivy. Puti razvitiya : materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Brjansk, 11-12 aprlja 2019 goda. Brjansk : Brjanskij gosudarstvennyj universitet imeni akademika I. G. Petrovskogo, 2019. S. 19-22.

6. Ivanova E. O. Izmenenie issledovatel'skogo polja sovremennoj didaktiki = Changing the research field of modern didactics / E. O. Ivanova, I. M. Osmolovskaja // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovanija. 2021. T. 15. № 1. S. 68-76.

7. Kondrahina V. N. Proektnaja dejatel'nost' kak sredstvo samorazvitiya i samoorganizacii dejatel'nosti shkol'nikov = Project activities as a means of self-development and self-organization of schoolchildren's activities / V. N. Kondrahina, G. V. Tazova, N. N. Makarova // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya 1. Psihologicheskie nauki. Pedagogicheskie nauki. 2019. T. 2. № 3 (4). S. 126-129.

8. Mazurchuk E. O. Razvitie navykov vzaimodejstviya podrostkov v proektnoj dejatel'nosti = Development of adolescent interaction skills in project activities / E. O. Mazurchuk, N. I. Mazurchuk, I. I. Sitnikova // Vospitanie kak strategicheskij nacional'nyj prioritet : Mezhdunarodnyj nauchno-obrazovatel'nyj forum, Ekaterinburg, 15-16 aprelja 2021 goda. Ekaterinburg : Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2021. S. 161-165.

9. Matjash N. V. Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii = Innovative pedagogical technologies // Proektnoe obuchenie : uchebnoe posobie dlja stud. uchrezhdenij vyssh. obrazovanija. 4-e izd., ster. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2016. 160 s.

10. Osnickij A. K. Dejatel'nost', soznanie, samoreguljacija = Activity, consciousness, self-regulation // Psihologija cheloveka kak sub#ekta poznaniya, obshhenija i dejatel'nosti / otv. red. V. V. Znakov, A. L. Zhuravlev. Moskva : Institut psihologii RAN, 2018. S. 1996-2006.

11. Polat E. S. Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija = Modern pedagogical and information technologies in the education system : uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchajushhihsja po special'nostjam 050706 (031000) — Pedagogika i psihologija; 050701 (033400) — Pedagogika / E. S. Polat; E. S. Polat, M. Ju. Buharkina. 3-e izd., ster. Moskva : Akademija, 2010. 368 s.

12. Simonova G. I. Problemy samoreguljacji v mladšem podrostkovom vozraste = Self-regulation issues in younger teens / G. I. Simonova, Ju. A. Gushhina // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2021. T. 31. № 3. S. 287-293.

13. Jadygina R. B. Osobennosti organizacii i metodicheskogo obespechenija proektnoj dejatel'nosti v shkole = Peculiarities of organization and methodological support of project activities at the school / R. B. Jadygina, I. V. Pchela // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2020. T. 8. № 6. S. 91.

14. Aksela M., Haatainen O. Project-based learning (PBL) in practise: Active Teachers' Views of Its Advantages and Challenges. In Integrated Education for the Real World: 5th International STEM in Education Con-

ference Post-Conference Proceedings (pp. 9-16). Queensland University of Technology. 2019.

15. Alexander P. A. Reflection and Reflexivity in Practice Versus in Theory: Challenges of Conceptualization, Complexity, and Competence. In Educational Psychologist, 52 (4), 307-314. 2017.

16. Annetta L. A., Lamb R., Vallett D., Shapiro M. In Project-based learning progressions: Identifying the nodes of learning in a project-based environment, O. Adesope, & A. Rud (Eds.), Contemporary Technologies in Education, (pp. 163-181). Cham: Palgrave Macmillan. 2019.

17. Basilotta Gómez-Pablos, Verónica Sánchez, Eva García-Valcárcel, Ana Martín, Azucena. Project-based learning in the classroom: a case study at High school level. 2020.

18. Berta de la Torre-Neches B., Rubia-Avi M., Aparicio-Herguedas J. L. et al. Project-based learning: an analysis of cooperation and evaluation as the axes of its dynamic. Humanit Soc Sci Commun 7, 167. 2020.

19. Chen C.-H., Yang Y.-C. Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. Educational Research Review, 26 (2019), pp. 71-81, 10.1016/j.edurev.2018.11.001

20. Chen M. A. A reflective thinking-promoting approach to enhancing graduate students' flipped learning engagement, participation behaviors, reflective thinking and project learning outcomes. In British Journal of Educational Technology, 50 (5), 2288-2307. 2019.

21. Grossman P., Dean C. G. P., Kavanagh S. S., Herrmann Z. Preparing teachers for project-based teaching. Phi Delta Kappan. 2019. 100 (7). 43-48.

22. Herodotou Christothea, Sharples Mike, Gaved Mark, Kukulska-Hulme Agnes, Rienties Bart, Scanlon Eileen, Whitelock Denise. Innovative Pedagogies of the Future: An Evidence-Based Selection. Frontiers in Education. 4. 2019. URL: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/feduc.2019.00113> (data obrashhenija: 11.01. 2022)

23. Markula A., Aksela M. The key characteristics of project-based learning: how teachers implement projects in K-12 science education. Discip Interdiscip Sci Educ Res 4, 2. 2022.

24. Mou T.-Y. Students' evaluation of their experiences with project-based learning in a 3D design class The Asia-Pacific Education Researcher (2019), pp. 1-12, 10.1007/s40299-019-00462-4

25. Miller E. S., Krajcik Dzh. S. Promoting Deep Learning Through Project-Based Learning: A Design Challenge. Discip Interdiscip Sci Educ Res 1, 7. 2019.

Статья поступила в редакцию 18.02.2022; одобрена после рецензирования 24.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 18.02.2022; approved after reviewing 24.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-43-50

EDN: AUROIS

Татьяна Ивановна Руднева

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики профессионального образования ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика

С. П. Королева». 443086, г. Самара, Московское шоссе, д. 34

rudneva.07@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5777-4950>

Средства формирования методологической культуры магистрантов — будущих педагогов

Аннотация. В силу целого ряда объективных причин (старение педагогических кадров, запрос на новый тип преподавателя) становится востребованным педагогическое образование, непрерывность которого обусловлена спецификой и особенностями педагогической деятельности. Качество подготовки кадров для образовательной среды определяется способностями к интеграции педагогической и научной деятельности, что доказано исследователями. Характер профессиональных задач в любой сфере деятельности в современных условиях отличается обилием ситуаций неопределенности, что требует особой культуры мышления. В статье доказывается на основе отличия педагогической деятельности от научной необходимость формирования у магистров направления «психология и педагогика профессионального образования» методологической культуры как особой формы педагогического сознания.

Для проникновения в суть теоретического педагогического знания необходимо занимать определенную методологическую позицию, овладев научными способами понимания педагогических процессов. В ходе формирования методологической культуры магистров происходит понимание значимости теоретико-методологической базы, на основе которой проводится всесторонний анализ проблемы, обосновываются концептуальные идеи, находятся образовательные технологии и даются методические рекомендации. В статье обращается внимание на определение логики педагогического исследования и уровня его методологии адекватно методологии педагогической науки, которая служит теоретическим обоснованием педагогической деятельности. Обращается внимание на то, что высокий уровень профессиональной готовности педагога определяется наличием методологической грамотности, которая способствует получению достоверного нового научного знания о педагогических процессах, механизмах и содержании.

Представлен опыт их научной подготовки, его осмысление позволило разработать концепцию формирования методологической культуры, доминанту которой представляет дисциплина «Методология и методы организации научного исследования». Каждый из четырех этапов организации представлен алгоритмами методологических характеристик, в совокупности определяющими логику научного поиска. В соответствии с данной концепцией осуществляется подготовка педагогов-исследователей на уровне магистратуры и аспирантуры в Самарском национальном исследовательском университете.

Ключевые слова: магистры; ситуации неопределенности; педагогическая деятельность; научная деятельность; педагогическая культура; методологическая культура; методологическая грамотность

Для цитирования: Руднева Т. И. Средства формирования методологической культуры магистрантов — будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 43-50.
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-43-50>. <https://elibrary.ru/aurois>.

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

Tatiana I. Rudneva

Doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of theory and methodology of professional education, FSAEI HE «Samara national research university named after academician S. P. Korolev». 443086 Samara, Moskovsky Highway, 34

rudneva.07@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5777-4950>

Means of developing the methodological culture of master degree students

Abstract. Due to a number of objective reasons (the aging of pedagogical personnel, a request for a new type of lecturer), pedagogical education becomes in demand, the continuity of which is due to the specifics and peculiarities of pedagogical activity. The quality of training for the educational environment is determined by the ability to integrate pedagogical and scientific activities, which is proved by researchers. The nature of professional tasks in any sphere of activity in modern conditions is distinguished by abundance of situations of uncertainty, which requires a special culture of thinking. The article proves, on the basis of the difference between pedagogical activity and scientific activity, the need for master degree students to form the «psychology and pedagogics of professional education» course of methodological culture as a special form of pedagogical consciousness.

For gaining an insight into the essence of theoretical pedagogical knowledge, it is necessary to take a certain methodological side, having mastered the scientific methods of understanding pedagogical processes. In the course of masters' methodological culture formation, the importance of the theoretical and methodological base is understood, on the basis of which a comprehensive analysis of the problem is carried out, conceptual ideas are substantiated, educational technologies are found and methodological recommendations are given. The article draws attention to the definition of pedagogical research logic and the level of its methodology adequately to the pedagogical science methodology which serves as a theoretical justification for pedagogical activity. Attention is drawn to the fact that a high level of a lecturer's professional readiness is determined by the availability of methodological literacy which contributes to obtaining reliable new scientific knowledge about pedagogical processes, mechanisms and content.

The experience of their scientific preparation is presented, the understanding of which made it possible to develop the concept of the formation of a methodological culture, the dominant of which is the «Methodology and methods of organizing scientific research» discipline. Each of the four stages of the organization is represented by algorithms of methodological characteristics that as a whole determine the logic of scientific search. In accordance with this concept, lecturer-researchers are trained at the level of master's and postgraduate studies at Samara National Research University.

Keywords: master degree students; situation of uncertainty; pedagogical activity; scientific activity; educational culture; methodological culture; method competence

For citation: Rudneva T. I. Means of developing the methodological culture of master degree students. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 43-50. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-43-50>. <https://elibrary.ru/aurois>.

Введение

Оценка качества специалиста с точки зрения работодателя представляется интегративной характеристикой: это не только профессиональные умения, но и личностные свойства, что предполагает студентоцентрированную ориентацию образовательного процесса. Уровень образованности современного специалиста определяется с позиции компетентностного подхода: по наличию способности решать проблемы различной сложности, затрудняющие профессиональную деятельность [Бондаревская, 2000; Горячев, 2012].

Установлено, что учебные дисциплины вносят различный вклад в формирование компетенций.

Важным становится процесс принятия специалистами обоснованных решений. Однако в современных условиях нестабильности такие решения приходится принимать в ситуациях неопределенности, что предполагает особую чувствительность к имеющимся в профессиональной задаче противоречиям, высокий уровень саморегуляции и саморефлексии [Руднева, 2014].

Выборка исследования

Выборку исследования представляют магистры, обучающиеся по программе «Психология и педагогика профессионального образования». Сочетание педагогической и научной деятельности составляет специфику их труда. Педагогиче-

ская деятельность как совокупность задач, обусловленных противоречиями в освоении процессов (обучение, образование, воспитание, развитие), требует педагогической культуры для реализации функций, задаваемых педагогической системой (организаторская, проектировочная, конструктивная, коммуникативная, гностическая) [Кузьмина (Головко-Гаршина), 2002]. Объектом педагогического мышления становится личность, а его предметом — педагогическая проблема, решение которой будет способствовать развитию этой личности.

Деятельность в педагогической системе (педагогическая деятельность) востребует определенные личностные свойства: педагогическую целеустремленность, педагогическую интуицию, педагогический такт, педагогическое воображение [Руднева, 2008]. Научная деятельность, в отличие от педагогической, реализуется в сфере науки, что требует иных способностей для достижения цели — поиска нового знания (заметим, что ситуации неопределенности не всегда разрешаются выбором решения путем анализа типичных ситуаций).

Деятельность в сфере науки требует методологической культуры, особой формы педагогического сознания для осмысления профессиональных проблем в нормах научного знания [Загвязинский, 2008; Краевский, 2005]. Требуются определенные личностные свойства: рефлексия, критичность, аргументированность, доказательность, ответственность.

Приходим к выводу: для разрешения магистрами педагогических проблем в ситуации неопределенности необходимо усиление научной подготовки в двух направлениях — организация научной работы обучаемых и освоение ими способов получения научного знания для разрешения педагогических проблем [Профессиональное образование ... , 2016; Руднева, 2017]. Научная работа связана с научной информацией и видами научного текста. Магистранты овладевают способностями к написанию аннотации, отзыва, рецензии, научной статьи.

Итак, предметом научной деятельности становится получение нового научного знания, что будет способствовать успешной педагогической деятельности. Научная подготовка ориентирована на формирование готовности находить способы решения педагогических проблем в контексте реальной профессиональной деятельности, проектировать программу исследования на основе предположения, получать доказательный эмпи-

рический материал с учетом имеющегося педагогического опыта и грамотно представлять его научным текстом [Методология и методы ... , 2008; Методология педагогического исследования ... , 2006].

Результаты исследования

Модернизация и реформы образования требуют постоянного мониторинга качества подготовки специалистов, способных к проведению исследования на трех уровнях: теоретическом, эмпирическом, методологическом. Овладение методологией (учением о научном методе познания) разного уровня происходит в процессе обучения дисциплине «Методология и методы организации научного исследования».

Овладение алгоритмами построения методологических характеристик позволяет определить концепцию научного поиска. Направление профессиональной подготовки (психолого-педагогическое) определяется спецификой научного исследования (в сфере педагогической науки), обусловленного методологией педагогической науки (теоретическое знание о построении педагогической деятельности на основе нового знания о причинной обусловленности процессов обучения, образования, воспитания, развития).

Включенность в процесс поиска нового знания разных категорий специалистов (преподаватели-практики, методисты, руководители педагогических систем, методологи) предъявляет особые требования к уровню их методологической культуры для достижения сравнимости результатов проводимых ими исследований [Шипилина, 2011; Юдина, 2013].

На первом этапе магистранты психолого-педагогического направления овладевают методологическим тезаурусом (методология, методология научной деятельности, методология педагогической науки, методология педагогического исследования, методологическая грамотность, методист, методолог, ученый). В ходе осмысления сути понятий решается задача о сопоставлении уровней методологии как учения о научном методе познания (философский, общенаучный, частно-научный, технологический) с уровнями исследования (теоретический, эмпирический, методологический) [Загвязинский, 2015; Краевский, 2001].

На втором этапе осваивается алгоритм представления проблемы педагогического исследования: доказательство ее соответствия педагогической науке; описание ее характеристик с точки

зрения принципа историзма, что предполагает генезис изучения проблемы на основе анализа специальной научной литературы; подтверждения актуальности (важности) и необходимости изучения проблемы (социальный аспект актуальности), востребованности ее изучения в современных условиях (социальный аспект актуальности); потребности практики в изучении в связи с отсутствием механизмов ее разрешения на данных уровнях (практический аспект актуальности). В совокупности представляются аргументы о важности проведения педагогического исследования для разрешения сложившихся в педагогических процессах противоречий.

На третьем этапе научной подготовки магистранты ищут доказательства корректности формулировки темы исследования: уточняются объект науки (педагогический процесс с указанием выборки исследования), научная область и научная специальность (общая педагогика, профессиональное образование и т. д.), предмет педагогической науки (закономерности формирования личности) — педагогические условия в виде совокупности педагогических средств (формы, методы, принципы, подходы, технологии). В итоге объект исследования требует теоретического уровня исследования, а предмет исследования — сбора эмпирического материала [Стратегии современного ... , 2017]. Тема исследования (предмет обсуждения) включает процесс (объект исследования), порождающий проблемную ситуацию, и предполагаемые средства ее разрешения (предмет исследования) с установкой на результат в виде заданной личностной характеристики. Обсуждаются возможные алгоритмы формулировки темы: педагогический процесс → результат → выборка (формирование профессиональной компетентности специалистов дополнительного образования); средства → процесс → результат → выборка (региональный подход к формированию правовой культуры специалистов технического профиля); процесс → выборка (профессиональная подготовка специалистов железнодорожного транспорта).

На четвертом этапе научной подготовки магистров рассматриваются пути разрешения возникших противоречий: определяется цель исследования (теоретическая разработка проблемы в виде уточнения ключевых понятий, конкретизация научного представления о педагогическом процессе — объект исследования); проводится проверка выдвинутых предположений в виде уточнения условий, отбора средств, представле-

ния авторской системы — предмет исследования; заявляется гипотеза как способ выражения противоречия в виде теоретической конструкции — утверждение проблемы, догадка, предположение, научное обоснование.

С целью научного обоснования и подтверждения гипотезы дается последовательность действий (задачи исследования) для разрешения обозначенных противоречий: конкретизируется научное представление о педагогическом процессе; определяются суть и структура результативной личностной характеристики; отбираются педагогические средства адекватно структуре результативной характеристики; проектируется система в виде совокупности элементов.

Поиск нового научного знания осуществляется методами исследования в сфере педагогической науки: для познания реальности используется педагогическое наблюдение; для определения меры — диагностические методы; для регистрации поведения — психометрические методы; для обработки эмпирического материала — количественные и качественные методы; для интерпретации полученных результатов — структурный и генетический способы. Методы и последовательность их применения задают логику исследования [Полонский, 2006].

На пятом этапе научной подготовки магистров доказываемая значимость полученных результатов относительно поставленной цели исследования. Так, теоретический результат выражается внесением изменений в педагогическую науку относительно педагогического процесса (объект исследования) за счет уточнения, дополнения, углубления, преобразования. В совокупности это составляет содержательный результат исследования. Его практический результат выражается внесением в педагогическую практику изменений, повышающих ее качество (предмет исследования): развито, внедрено, апробировано, достигнут определенный уровень.

При рассмотрении методологической основы исследования магистры обращаются к теориям, представленным совокупностью идей о преобразовании педагогических процессов (теории деятельности, теории педагогических систем, теории педагогической деятельности, теории ценностей, теории качества); к концепциям в виде исходных позиций для достижения цели (непрерывное образование, разноуровневое образование, содержание образования); к методологическим подходам в виде принципиальных позиций исследователя, определяющих его стратегию (ре-

гуляторы поиска). При определении базы исследования акцентируется внимание на исследовательском опыте изучения педагогической проблемы, уточняется база проведения эксперимента [Руднева, 2013].

Сомнения относительно ценности исследования устраняются при ответе на вопрос «какие результаты получены впервые?» Источники научной новизны представляются, во-первых, неоднозначностью трактовки понятий в педагогике, включением в ее тезаурус новых категорий; во-вторых, неоднозначностью в определении результативной характеристики как цели организации педагогического процесса; в-третьих, неоднозначностью педагогических средств и способов их интеграции в систему.

В результате достоверность результатов исследования подтверждается соответствием методологии исследования методологии педагогиче-

ской науки, его проведением на теоретическом и практическом уровнях, возможностью повторения эксперимента, объемом выборки и личным участием в исследовании. Достоверность полученных результатов достигается методологической грамотностью исследователя, представляющей собой совокупность методологических характеристик, задающих логику научного поиска [Деятельность преподавателя ... , 2009].

В ходе изучения дисциплины «Методология и методы организации научного исследования» решаются педагогические задачи [Руднева, 2017; Средства оценки ... , 2016]: на определение сути ключевых понятий, на доказательство и сравнение точек зрения, на разработку программы исследования. Магистранты обращаются к самооценке уровня сформированности методологической культуры [Таблица 1].

Таблица 1

Карта оценки сформированности методологической культуры

<i>Вычленение проблемы по критериям всеобщности, историчности, новизны, консерватизма</i>	Вычленяет проблему по всем критериям	Вычленяет проблему по двум критериям	Вычленяет проблему по одному критерию	Называет проблему
<i>Доказательство важности проблемы социальной востребованностью слабой разработанностью в науке, запросом практики</i>	Доказывает важность проблемы для общества, науки и практики	Приводит слабые аргументы для доказательства важности проблемы	Важность проблемы подтверждает в одном аспекте	Доказательства важности проблемы носят обыденный характер (ненаучный)
<i>Доказательство корректности формулировки темы указанием 1) на объект исследования; 2) предмет как аспект педагогического процесса; 3) результативную характеристику процесса</i>	Корректность темы доказывается всеми критериями в полном объеме	Для доказательства корректности темы прибегает ко всем критериям, но не в полном объеме	Пытается доказать корректность темы ссылкой на подобные темы исследований	Затрудняется в доказательстве корректности темы исследования, ждет наводящих вопросов
<i>Определение объекта исследования в соответствии с объектом педагогической науки</i>	Определяет объект исследования в виде педагогического процесса, реализуемого в педагогической системе	Определяет объект исследования в виде реализуемого в педагогической системе процесса, специфика которого указывает на объект, смежный с педагогикой	Определяет объект исследования в виде педагогического процесса без его соотношения с объектом педагогической науки	Определяет объект исследования на основе анализа подобных исследований, что может не соответствовать конкретной специальности педагогической науки
<i>Вычленение предмета исследования в соответствии с предметом педагогической науки</i>	Вычленяет предмет исследования в соответствии с закономерностями педагогической науки	Вычленяет предмет исследования, исходя из эмпирического опыта, что может повторить уже известный результат исследования данной проблемы без получения дополнитель-	Вычленяет предмет исследования на основе анализа материалов, подобных ему, не соотнося с предметом педагогической науки	Вычленяет предмет исследования, который не соответствует предмету педагогической науки

		ного эффекта		
<i>Постановка цели исследования в соответствии с актуальностью проблемы и указанием на результат научного поиска</i>	В цели исследования обозначается теоретический и практический результат научного поиска	В цели исследования обозначается один из его результатов	В цели исследования дается обобщенный результат, что не указывает на его теоретическую и практическую значимость	Цель исследования подменяется его задачами
<i>Представление задач исследования в логике решения педагогических задач</i>	Последовательность задач исследования отражает его концепцию с элементами новизны	Последовательность задач исследования позволяет понять концепцию научного поиска без четкого представления его новизны	Нарушена последовательность задач исследования, что не позволяет увидеть его концепцию и новизну	Содержание задач исследования подменяется задачами получения теоретических знаний о проблеме
<i>Построение гипотезы исследования: определение ее вида</i>	При построении гипотезы ориентируется в равной мере на ее функции (описательная, объяснительная, прогностическая), которые обусловлены целью и задачами исследования	При построении гипотезы ориентируется на ее функции, которые содержательно представлены не в равной мере, что может нарушать логику исследования	При построении гипотезы ориентируется на одну из ее функций, что не дает возможности увидеть концепцию научного поиска	Гипотеза представляется рабочим вариантом в виде предположения, не выражающего соотношений между причиной и следствием
<i>Оценивание результатов исследования по критерию значимости</i>	Теоретический результат исследования представляется относительной новизной, устойчивостью полученных результатов, что свидетельствует о глубине разработки проблемы, значимости результатов для практики (ценностная сторона результата)	Теоретический результат исследования представляется доказательством важности полученных материалов для практики (содержательная сторона результата)	Теоретический результат исследования подтверждают факты достижения результата другими исследователями (объектная сторона результата)	Перечисляются характеристики новизны без указания их вклада в научное знание
<i>Уровень</i>	Высокий	Достаточный	Низкий	Нулевой

В итоге оценка преподавателем результатов освоения учебной дисциплины производится в соответствии с представленными магистрантами проектами квалификационной работы.

Заключение

Для изучения актуальных проблем современного образования и проведения педагогического исследования магистранты должны приобретать методологическую культуру в ходе всего учебного процесса с доминирующей учебной дисциплиной «Методология и методы организации научного исследования». Методологическая грамотность формируется в процессе освоения алгоритмов построения методологических характеристик, отражающих концепцию научного поиска.

При освоении дисциплины решается совокупность образовательных задач: магистрантами приобретается арсенал методов педагогического исследования, рассматриваются техники прове-

дения констатирующего и формирующего экспериментов, разрабатывается программа исследования, определяется уровень его методологии. Различные виды практических заданий способствуют формированию способностей, отражающих специфику научной деятельности и ее отличие от педагогического труда, способностей к критическому осмыслению педагогических задач и абстрактного мышления, способностей выявлять и формулировать актуальные научные проблемы, способности к оценке результатов научного поиска.

Виды научного исследования предъявляют особые требования к исследователю. Так, фундаментальные научные исследования требуют глубокого теоретического анализа педагогических процессов; прикладные научные исследования требуют решения экспериментальных задач на основе изучения педагогического опыта. Вне зависимости от вида научного исследования достоверность прогнозируемого результата обеспе-

чивается методологической культурой исследователя.

Библиографический список

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону : Изд-во РДПУ, 2000. 153 с.
2. Волков Б. С. Методология и методы психологического исследования / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. Москва : Академический проект, 2010. 384 с.
3. Горячев М. Д. Профессиональная подготовка педагогических кадров (ретроспективный анализ) // Вестник Самарского государственного университета. 2012. № 5 (96). С. 21-26.
4. Деятельность преподавателя вуза: основы профессионализма : учебное пособие для вузов. Самара : Самарский университет, 2009. 380 с.
5. Загвязинский В. И. Практическая методология педагогического поиска. Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2008. 118 с.
6. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. 2-е изд., испр. / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. Москва : Издательский центр «Академия», 2015. 208 с.
7. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. Москва : Академия, 2005. 400 с.
8. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности / ред. В. В. Краевский, В. М. Полонский : сборник научных статей. Москва : РАО, 2001. 444 с.
9. Кузьмина Н. В. (Головко-Гаршина). Предмет акмеология. 2-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург : Политехника, 2002. 189 с.
10. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие / под редакцией Н. М. Борытко. Москва : Академия, 2008. 320 с.
11. Методология педагогического исследования: программа курса для слушателей дополнительной образовательной программы «Преподаватель высшей школы» / сост. Т. И. Руднева. Самара : Универс-групп, 2006. 28 с.
12. Методологические подходы к исследованию проблем в области профессиональной педагогики : монография / Т. И. Руднева, В. В. Левченко, Н. В. Соловова, Н. Б. Стрекалова. Самара : Самарский университет, 2013. 164 с.
13. Полонский В. М. Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы : сборник научных статей, материалы Всероссийского семинара по методологии. Москва : ИТИП, 2006. 252 с.
14. Профессиональное образование: инновационные стратегии : сборник научных материалов / под

общ. ред. Т. И. Рудневой. Сызрань : Ваш Взгляд, 2016. 280 с.

15. Профессиональная деятельность в ситуациях риска : коллективная монография / Т. И. Руднева, М. Н. Овсянникова, А. В. Огородников. Сызрань : Ваш Взгляд, 2014. 323 с.
16. Руднева Т. И. Педагогика профессионализма : учебное пособие для вузов. Самара : Универс групп, 2008. 216 с.
17. Руднева Т. И. Научно-исследовательская работа магистра : учебное пособие. Сызрань : Ваш Взгляд, 2017. 78 с.
18. Средства оценки качества обучения : учебное пособие / Т. И. Руднева и др. Самара : Изд-во Самарского университета, 2016. 100 с.
19. Стратегии современного высшего образования : монография. Сызрань : Ваш Взгляд, 2017. 234 с.
20. Шипилина Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие для аспирантов и магистров по направлению «Педагогика». 3-е изд., стереотип. Москва : ФЛИНТА, 2011. 208 с.
21. Юдина О. А. Методология педагогического исследования. Оренбург : ОГУ, 2013. 141 с.

Reference list

1. Bondarevskaja E. V. Teorija i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovanija = Theory and practice of person-oriented education. Rostov-na-Donu : Izd-vo RDPU, 2000. 153 s.
2. Volkov B. S. Metodologija i metody psihologicheskogo issledovanija = Methodology and methods of psychological research / B. S. Volkov, N. V. Volkova, A. V. Gubanov. Moskva : Akademicheskij proekt, 2010. 384 s.
3. Gorjachev M. D. Professional'naja podgotovka pedagogicheskikh kadrov (retrospektivnyj analiz) = Professional training of teachers (retrospective analysis) // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 5 (96). S. 21-26.
4. Dejatel'nost' prepodavatelja vuza: osnovy professionalizma = Activities of a university teacher: fundamentals of professionalism : uchebnoe posobie dlja vuzov. Samara : Samarskij universitet, 2009. 380 s.
5. Zagvjazinskij V. I. Prakticheskaja metodologija pedagogicheskogo poiska = Practical methodology of pedagogical search. Tjumen' : Izd-vo TjumGU, 2008. 118 s.
6. Zagvjazinskij V. I. Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovanija = Methodology and methods of psychological and pedagogical research : uchebnoe posobie dlja studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. 2-e izd., ispr. / V. I. Zagvjazinskij, R. Atahanov. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2015. 208 s.
7. Kraevskij V. V. Metodologija pedagogiki: novyj etap = Methodology of pedagogy: a new stage / V. V. Kraevskij, E. V. Berezhnova. Moskva : Akademija, 2005. 400 s.

8. Pedagogičeskaja nauka i ee metodologija v kontekste sovremennosti = Pedagogical science and its methodology in the context of modernity: sbornik nauchnyh statej / red. V. V. Kraevskij, V. M. Polonskij. Moskva : RAO, 2001. 444 s.

9. Kuz'mina N. V. (Golovko-Garshina). Predmet akmeologija = Acmeology Subject 2-e izd., ispr. i dop. Sankt-Peterburg : Politehnika, 2002. 189 s.

10. Metodologija i metody psihologo-pedagogičeskogo issledovanija = Methodology and methods of psychological and pedagogical research : uchebnoe posobie / pod redakciej N. M. Borytko. Moskva : Akademija, 2008. 320 s.

11. Metodologija pedagogičeskogo issledovanija: programma kursa dlja slushatelej dopolnitel'noj obrazovatel'noj programmy «Prepodavatel' vysshej shkoly» = Methodology of pedagogical research: course program for students of the additional educational program «Teacher of Higher Education» / sost. T. I. Rudneva. Samara : Univers-grupp, 2006. 28 s.

12. Metodologičeskie podhody k issledovaniju problem v oblasti professional'noj pedagogiki = Methodological approaches to research problems in the field of professional pedagogy : monografija / T. I. Rudneva, V. V. Levchenko, N. V. Solovova, N. B. Strekalova. Samara : Samarskij universitet, 2013. 164 s.

13. Polonskij V. M. Metody pedagogičeskikh issledovanij: sostojanie, problemy, perspektivy = Methods of pedagogical research: state, problems, prospects : sbornik nauchnyh statej, materialy Vserossijskogo seminaru po metodologii. Moskva : ITIP, 2006. 252 s.

14. Professional'noe obrazovanie: innovacionnye strategii : sbornik nauchnyh materialov = Professional education: innovative strategies: a collection of scientific materials / pod obshh. red. T. I. Rudnevoj. Syzran' : Vash Vzgljad, 2016. 280 s.

15. Professional'naja dejatel'nost' v situacijah riska = Professional activities in risk situations : kollektivnaja monografija / T. I. Rudneva, M. N. Ovsjannikova, A. V. Ogorodnikov. Syzran' : Vash Vzgljad, 2014. 323 s.

16. Rudneva T. I. Pedagogika professionalizma = Pedagogy of professionalism : uchebnoe posobie dlja vuzov. Samara : Univers grupp, 2008. 216 s.

17. Rudneva T. I. Nauchno-issledovatel'skaja rabota magistra = Master's research work : uchebnoe posobie. Syzran' : Vash Vzgljad, 2017. 78 s.

18. Sredstva ocenki kachestva obuchenija = Training quality assessment tools : uchebnoe posobie / T. I. Rudneva i dr. Samara : Izd-vo Samarskogo universiteta, 2016. 100 s.

19. Strategii sovremennogo vysshego obrazovanija = Strategies for modern higher education : monografija. Syzran' : Vash Vzgljad, 2017. 234 s.

20. Shipilina L. A. Metodologija i metody psihologo-pedagogičeskikh issledovanij = Methodology and methods of psychological and pedagogical research of modern higher education : uchebnoe posobie dlja aspirantov i magistrav po napravleniju «Pedagogika». 3-e izd., stereotip. Moskva : FLINTA, 2011. 208 s.

21. Judina O. A. Metodologija pedagogičeskogo issledovanija = Methodology of pedagogical research. Orenburg : OGU, 2013. 141 s.

Статья поступила в редакцию 24.02.2022; одобрена после рецензирования 17.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 24.02.2022; approved after reviewing 17.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

Научная статья

УДК 377.031.4

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-51-57

EDN: AYXJUP

Татьяна Юрьевна Кротенко

Кандидат философских наук, доцент кафедры теории и организации управления ФГБОУ ВО «Государственный университет управления». 109542, г. Москва, Рязанский пр-т, д. 99
krotenkotatiana@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7029-0822>

Трансформация традиционных институтов и сред обучения: STEM-образование и современный образовательный ландшафт

Аннотация. Неизбежные изменения в образовательной сфере сегодня во многом связаны с тем, что все время появляются новые ресурсы, питающие идею непрерывности профессионального инженерного и технологического образования. Сегодня идеологи образовательной сферы все больше говорят о дуальности обучения инженеров новой формации, о совмещении их теоретической подготовки с выращиванием способности к практическому решению задач производства. Трансдисциплинарность задает важнейший вектор развития технологического образования.

В статье обсуждается вопрос о том, как эти источники связаны между собой и насколько они зависимы друг от друга. Обстоятельства последних десятилетий кардинальным образом влияют на ситуацию в образовании. Интеграция, транснационализация, информационная открытость, коммерциализация и цифровизация всех сторон жизни не минули сферу воспитания, развития, обучения инженера. События последнего года, связанные с пандемией, вызвали активное развитие онлайн-обучения. Но, несмотря на гигантские изменения, техническое образование было и остается проблемной сферой.

Цель данной работы — выявить проблемы и показать возможности STEM-подхода. В авторском исследовании использованы такие методы, как анализ теоретических представлений об инженерной экономике, технологическом образовании, трансдисциплинарности и непрерывности обучения инженера будущего; анализ педагогического и исследовательского опыта в сфере технологического образования; локальный экспертный опрос, проведенный в ноябре 2021 г. в онлайн-формате — для выявления проблем и возможностей популярного сегодня STEM-образования; контент-анализ ответов на открытые вопросы, предлагаемые респондентам, работающим в технологии STEM. Результаты показали, что техническое образовательное пространство требует рефлексии и особой ответственности. Авторы считают, что стратегии, ценности, смыслы и модели поведения субъектов инженерного образования ожидают нового понимания и анализа.

Ключевые слова: непрерывное инженерное образование; STEM-образование; образовательное пространство; инновационное инженерное проектирование; трансдисциплинарность; среда обучения; образовательный ландшафт

Для цитирования: Кротенко Т. Ю. Трансформация традиционных институтов и сред обучения: STEM-образование и современный образовательный ландшафт // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 51-57. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-51-57>. <https://elibrary.ru/ayxjup>.

Original article

Tatiana Yu. Krotenko

Doctor of philosophical sciences, associate professor, department of theory and organization of management, FSBEI HE «State university of management». 109542, Moscow, Ryazansky avenue, 99
krotenkotatiana@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7029-0822>

Transforming traditional institutions and learning environments: STEM education and modern educational landscape

Abstract. The inevitable changes in the educational sphere today are largely due to the fact that new resources are constantly appearing that feed the idea of continuity of professional engineering and technological education. Today, the ideologists of the educational sphere are talking more and more about the duality of training engineers of a new formation, about combining their theoretical training with the cultivation of the ability to solve production problems practically. Transdisciplinarity sets the most important vector for the development of technological education. The

article discusses the question of how these sources are interconnected and how dependent they are on each other. The circumstances of the last decades have drastically affected the situation in education. Integration, transnationalization, information openness, commercialization and digitalization of all aspects of life have not bypassed the sphere of education, development, and training of an engineer. The events of the past year related to the pandemic have caused the active development of online learning. But, despite the gigantic changes, technical education has been and remains a problematic area. The purpose of this work is to identify problems and show the possibilities of the STEM approach. The research author uses such methods as: analysis of theoretical ideas about engineering economics, technological education, transdisciplinarity and continuity of education for the future engineer; analysis of pedagogical and research experience in the field of technological education; a local expert survey conducted in November 2021 in an online format — to identify the problems and opportunities of today's popular STEM education; content analysis of answers to open-ended questions offered to respondents working in STEM technology. The results showed that the technical educational space requires reflection of a special responsibility. The authors believe that the strategies, values, meanings and patterns of behavior of the engineering education subjects are waiting for a new understanding and analysis.

Keywords: continuous engineering education; STEM education; educational space; innovative engineering design; transdisciplinarity; learning environment; educational landscape

For citation: Krotenko T. Yu. Transforming traditional institutions and learning environments: STEM education and modern educational landscape. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 51-57. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-51-57>. <https://elibrary.ru/ayxjup>.

Введение

«Серебряная пуля» является ярким символом универсального способа решения сверхсложных задач и проблем. Лавинообразно появляющиеся технологии, для развития, внедрения и обеспечения экономической устойчивости которых требуется качественное инженерное образование, остро нуждаются в суперспособе, подобном «серебряной пуле». Сегодня идеологи образовательной сферы все больше говорят о дуальности обучения инженеров новой формации, о совмещении их теоретической подготовки с формированием способности к практическому решению задач производства. Трансдисциплинарность задает важнейший вектор развития технологического образования [Розин, 2020]. Границы, которые раньше прочно отделяли одну область знания от другой, сегодня становятся почти незримыми. Дисциплинарные пределы все менее жестки и герметичны, их пластичность возрастает. Следствиями распространения принципа трансдисциплинарности являются новейшие направления научного исследования (они все чаще возникают на пересечении различных предметных областей), работа и реальные достижения гибридных экспериментальных команд, мощные и яркие конструкторские решения. При этом базой для инновационного инженерного проектирования становятся трансдисциплинарные концепции [Savage, 2019; Данилаев, 2021].

Практической реализацией трансдисциплинарного подхода является STEM-образование. S — science (наука), T — technology (технология), E — engineering (инженерия), M — mathematics (математика) — так расшифровывается эта популярная сегодня аббревиатура. Стремительное распространение STEM-подхода объясняется, во-

первых, желанием противопоставить обособленности учебных дисциплин интегрированность научного и практического знания; во-вторых, желанием противопоставить росту фактов и «осколочных» сведений внутри каждой предметной области живую логику трансдисциплинарного знания. Не секрет, что сегодняшнее образование в школе и вузе методично устремлено к тестовому способу проверки знаний. Об умениях и навыках при таком подходе вспоминают редко, а именно они обеспечивают применение знаний в мультидисциплинарной практике, делают ближе и понятнее для молодых людей инженерно-технологические профессии, повышают их осведомленность и предоставляют возможность сделать карьеру в инженерно-технической сфере [Байбородова, 2021; Блинов, 2020; Меренков, 2021; Романова, 2020;]. Чтобы обслуживать «объемную» практику, само знание должно быть «объемным», а не просто наполненным многочисленными фактами и сведениями из различных предметных сфер.

Методы исследования

В качестве методологической основы для анализа теоретических и практических аспектов инженерного образования и предлагаемых выводов мы использовали научный контент официальных сайтов образовательных российских и зарубежных учреждений средней и высшей школы. Мы ориентировались на присутствие в содержании их образовательной деятельности терминов «инженерная экономика», «инженерное образование», «трансдисциплинарность», «STEM-подход в образовании», «инновационное инженерное проектирование». Огромный интерес вызвали мнения экспертов (учителей, преподавателей

средних специальных и высших учебных заведений), ежедневно сталкивающихся в образовательной деятельности с проблемами и возможностями STEM-подхода. В авторском исследовании мы использовали такие методы, как а) анализ теоретических представлений об инженерной экономике, технологическом образовании, трансдисциплинарности и непрерывности обучения инженера будущего; б) анализ педагогического и исследовательского опыта в сфере технологического образования; в) локальный экспертный опрос, проведенный в апреле 2020 г. в онлайн-формате, — в период карантина острые проблемы популярного сегодня STEM-подхода в инженерном образовании проявились особенно рельефно; г) контент-анализ ответов на открытые вопросы, предлагаемые респондентам. Пятьдесят три участника опроса ответили на ряд следующих вопросов:

1. В чем суть технологии STEM?
2. Почему STEM-образование так актуально и перспективно?
3. Каковы преимущества STEM-подхода к обучению?
4. Как STEM-образование изменяет современный образовательный ландшафт?
5. Как образовательный ландшафт влияет на формирование картины мира инженера будущего?

Результаты исследования

Подавляющее большинство участников нашего опроса (89 % респондентов) практически сошлись во мнении, что основа технологии STEM — инженерный подход к любому изобретению. Для получения, например, прототипа, обязательным условием является грамотное проектирование. Это значит, что недостаточно просто придумать, мысленно увидеть объект, — еще не существующий объект надо описать на инженерном языке [Beiranvand, 2017]. Надо, во-первых, поставить задачу таким образом, чтобы полученный результат соответствовал цели. Во-вторых, тщательно исследовать возможности реализации, что требует комплексных знаний из разных дисциплин. Так, у школьника формируется и постоянно обогащается естественно-научная картина мира. То есть суть технологии STEM — в неизбежном «погружении» учащихся, с одной стороны, в теоретические основы дисциплины, а с другой — в понимание его применения на практике, в ситуации «здесь и сейчас».

Во многих регионах России, как отметили 67 % экспертов, набирают силу образовательные программы с использованием технологии STEM.

Технологические компании на базе высших учебных заведений и технопарков создают STEM-центры, где учащиеся не только приобретают новые знания и умения, но и участвуют в научно-практической работе, в конкретных инженерных исследованиях и проектах [Hansen, 2016]. Олимпиады, робофесты, турниры — это и центры для демонстрации и развития практических инженерных навыков, и состязательные площадки, которые служат «социальным лифтом» к престижным техническим высшим учебным заведениям [Лукша, 2021].

STEM-образование в итоге позволяет совершенно иначе взглянуть на укоренившуюся систему обучения и претендует на роль той самой «серебряной пули» в образовании, которая требуется для устойчивого развития экономики страны [Haseeb, 2019].

Инженерное проектирование с использованием STEM-технологии — популярный сегодня тренд [Henriques, 2020]. На него делается огромная ставка, поскольку таким образом не только укрепляется естественно-научный компонент, но и происходит активное внедрение инновационных технологий в изучение других дисциплин, в том числе гуманитарных и художественных. Это отметили 73 % отвечавших на вопросы анкеты. Развивается так необходимая креативность мышления учащихся. При этом очень важна реализация STEM-проекта на практике, — в полезном для бытовой жизни инженерном изобретении синтезируются наука и искусство [Kulakov, 2015]. Актуальность, полезную значимость подхода отмечают более трех четвертей (78 %) респондентов.

Отличия STEM-образования от традиционной школы существенны: дело в том, что форма подачи учебного материала в обычной школе сосредоточена вокруг учителя, в техниках же STEM главное — это решение задачи не в теоретическом плане, а на практике, методом проб и ошибок.

Как отмечают большинство ответивших на третий вопрос нашей анкеты (84 % респондентов), у STEM-обучения колоссальные преимущества: оно совмещает в себе проектный и мультидисциплинарный способы обучения, то есть мы имеем дело с искомой интегрированной формой; оно дает возможность применять полученные знания в реальной деятельности при создании конкретного, востребованного в жизни продукта; позволяет развивать критическое и, что крайне важно, самостоятельное мышление, которое трудно формируется при использовании теоретического подхода; школьники обретают уверен-

ность в своих силах, их самооценка повышается, поскольку идея воплощается в жизнь; работая в команде, они учатся в дискуссии обосновывать свою позицию, совместно доходить до конкретных решений; появляется интерес к инженерным специальностям, поскольку техническое решение осуществляется с использованием достижений науки и суперсовременных технологий, самостоятельно (или в команде) и практически «под ключ»; поддерживается идея дуальности инженерного образования, когда от обучения к развитию карьеры — прямой путь; создается платформа для бурного технологического подъема, что очень важно для устойчивого развития экономики страны.

Дискуссия

Огромный интерес представляет термин «образовательный ландшафт», несколько образный, даже метафоричный для научной педагогической литературы, тем не менее сегодня встречающийся довольно часто даже в строгом научном дискурсе и употребляющийся в обязательной связке с непрерывным инженерным образованием. В ходе перманентного обучения человек неизбежно взаимодействует с окружающим миром, он растет физически, меняется интеллектуально, эмоционально, духовно, развивается онто- и филогенетически. Образовательный ландшафт являет собой многомерный, интерактивный, мультисенсорный, комплексный и чрезвычайно динамический конструкт, на фоне которого разворачивается информальное, неформальное и формальное образование. В нем есть эстетическое и экологическое измерение. Образовательный ландшафт включает факторы и условия как способствующие росту и развитию, так и препятствующие им. Как социальная, так биологическая жизнь существуют благодаря трансляции знаний, причем эта передача происходит не только в специально предназначенных для этого учреждениях, а в первую очередь, посредством общения старших с младшими. Новое поколение учится через живое общение со взрослыми думать, действовать, чувствовать, преодолевать и т. д. Образование — это жизненная необходимость для конкретного человека и общества в целом, во имя продолжения существования индивида и социума. Занимаясь образованием, человечество сохраняет себя. И здесь имеет огромное значение сам процесс жизни сообща, а не только формальное образование в школе [Ардабацкая, 2021].

Роль социальной среды в передаче опыта поколений невозможно преувеличить. Социальная среда формирует интеллектуальные структуры и

эмоциональные установки поведения, это происходит в совместной деятельности. Жизненный ландшафт, соответственно, осуществляет свое образовательное и воспитательное влияние, и происходит это часто вне зависимости от четко поставленных целей, а порой и вопреки им, практически бессознательно [Брянская, 2021; Сундукова, 2017].

Подсознательное влияние ландшафта настолько велико, что проявляется в складе мышления, чертах характера, формах речи, лексическом строе. Что касается речи и лексики, то исследователями давно установлено: в остром волнении, панических состояниях усвоенные в школе строгие речевые обороты могут выпадать из сознания, и человек от безысходности возвращается к языку, усвоенному в детстве при общении с близкими значимыми взрослыми.

«Правильные манеры» появляются в общении благодаря многократному воспроизводству привычных реакций в ответ на привычные стимулы. И вряд ли постоянные наставления о пользе манер или знания о том, как вести себя правильно, формируют стиль поведения. Главными факторами являются все-таки атмосфера, в которой формируется ребенок, будущий «технар», и окружение.

Формирование хорошего вкуса и эстетического восприятия мира, следуя этой же логике, происходит благодаря тому, что человека с детства окружают изящные объекты, пропорциональные по форме, решенные в гармоничном цветовом сочетании. Пошлый, аляповатый, перенасыщенный или, напротив, скудный ландшафты портят и обедняют вкус, лишают человека чувства прекрасного.

В сегодняшних европейских программах, касающихся подготовки кадров и образования, в последние годы содержится повторяемый многократно призыв руководства учебных заведений адаптироваться к постоянно меняющемуся ландшафту разнообразных форм образования [Lokuge, 2019]. Прогнозируется существенная трансформация традиционных образовательных институтов и сред, смена игроков на образовательных площадках. Подчеркивается необходимость помощи учащимся в навигации среди неисчерпаемых образовательных ресурсов [Konstantinov, 2019].

Упоминание образовательного ландшафта сегодня встречается часто и в публичных выступлениях, интервью ведущим изданиям и в подборке документов Департамента образования Великобритании, традиционно не торопящегося следовать свежим веяниям, что также свидетель-

ствует о новых тенденциях и необратимости развития инженерного образовательного пространства.

В Германии и Швейцарии, говорящей на немецком, понятие «lernlandschaft» включено в концепт «среда обучения». Тем самым выделяется пространство вне кабинетов и учебных классов. Это, как правило, помещение большой площади, в котором каждый ученик в соответствии с индивидуальными вкусами и интересами устраивает свое рабочее место. Предметы интерьера, школьный инвентарь (парты, стеллажи, школьная доска и др.) в таком ландшафте подвижны, их несложно перемещать. При таком «свободном» антураже, считают методисты, в дисциплину учебного плана, предметную тему, модуль входить значительно легче, чем в условиях кабинета, декорированного традиционно.

В немецком языке есть и синоним понятия «lernlandschaft» — словосочетание «bildungslandschaft». В этом случае речь идет о создании пространства разнообразных и равных образовательных возможностей, территории, отвечающей самым изысканным вкусам учащихся. Безусловно, обустройство такой территории предполагает развитие образовательной структуры с целью упрощения «перемещения» из одной формы образования в другую. К примеру, проект по обустройству образовательного ландшафта может иметь результатом сеть школ, сотрудничающую с вузами, с дополнительной инфраструктурой в виде культурных, спортивных и других образовательных организаций [Rep, 2018]. Конечно, создание таких конгломератов в разы увеличивает образовательные и карьерные возможности молодых людей. А если подобные комплексы располагают еще и центрами информирования, профориентации, разного типа консультирования, действенной помощи, если на этой территории происходит формирование сознательной потребности в гармоничном развитии, то можно утверждать, что реализуется мотивационный подход к обучению, и этот ландшафт устремлен в будущее.

Система управления, ориентированная на развитие эффективности образовательных ландшафтов, использует методы и инструменты оценки и улучшения качества, чтобы направить образовательные предложения региона на то, о чем, собственно, идет речь, когда говорят об образовании: на развитие знаний и компетенций людей в регионе. Для участников системы образования создается дискуссионная площадка, позволяющая с помощью взаимного оценивания на месте

разработать перспективные стратегии и необходимые мероприятия.

Изучая международные территориальные инициативы в области образования, порой сталкиваешься с неповторимыми лексическими образами. Взять, к примеру, «квадратный километр образования». Это ряд немецких образовательных программ и серия социально значимых мероприятий для детей и подростков, которые осуществляются под лозунгом: «Ни один ребенок не должен быть потерян для общества». Как тут не вспомнить Антона Семеновича Макаренко, который писал, что воспитательный процесс совершается не только в классе, а буквально на каждом квадратном метре нашей земли? Проектируемое образовательное пространство не совпадает и не должно совпадать в точности с территорией учебного заведения, но является неременной частью пространства социокультурной жизни страны. При этом основу образовательного пространства общности детей и взрослых составляет созидательный, духовный, нравственный труд. Или это еще одно измерение?

Во многих прогрессивных странах наблюдается общая социальная установка к расширению территории обучения населения, трансформации образовательного пространства, среды обучения, образовательного ландшафта [Shpak, 2019]. Речь идет о развитии личности путем выхода за рамки формального образования и конкретного официального учреждения. Не случайно появляются мечты о школе без стен, школе-парке, обучении в сети. Создаются обучающие сообщества, преобразующие образовательный ландшафт. На этом фоне в мире формируются новые концептуальные представления о реальной и возможной территории непрерывного инженерного образования. Причем в этом процессе, во многом обусловленном национальной спецификой и образовательными традициями каждой из стран, заметны общие тенденции.

Заключение

Проникновение в культуры разных стран идей глобализации, демократизации, либерализации и научно-технического прогресса сближает социальные требования к образовательному пространству, среде обучения, ландшафту.

Образовательный ландшафт осуществляет свое обучающее и воспитательное влияние, формирует картину мира инженера будущего, и происходит это часто вне зависимости от четко поставленных целей, а порой и вопреки им. Подсознательное влияние ландшафта настолько велико,

что оно проявляется в складе мышления, чертах характера, формах речи, лексическом строе.

Список пространственных характеристик инженерного образования все время растет и изменяется. Концептуальные представления о пространстве также постоянно развиваются и преобразуются. Мы являемся свидетелями и активными участниками последовательного углубления понимания любой территории, где разворачиваются образовательные процессы: от конкретного, ограниченного физическими рамками места, в котором учат и учатся, до глобального открытого информационно-образовательного пространства современного мира [Sellitto, 2019].

У STEM-обучения колоссальные преимущества: оно совмещает в себе проектный и мультидисциплинарный способы обучения, то есть мы имеем дело с искомой интегрированной формой; оно дает возможность применять полученные знания в реальной деятельности при создании конкретного, востребованного в жизни продукта; развивается критическое и, что крайне важно, самостоятельное мышление, которое трудно сформировать при теоретическом подходе; появляется уверенность в своих силах, укрепляется здоровая самооценка, поскольку идея воплощается в жизнь; работая в команде, школьники учатся в дискуссии обосновывать свою позицию, совместно доходить до конкретных решений; повышается интерес к инженерным специальностям, поскольку техническое решение осуществляется с использованием достижений науки и суперсовременных технологий, самостоятельно (или в команде) и практически «под ключ»; поддерживается идея дуальности инженерного образования, когда от обучения к карьере — прямой путь; создается платформа для бурного технологического подъема, что очень важно для устойчивого развития экономики страны.

Библиографический список

1. Ардабацкая И. А. Социализация обучающихся школы средствами интеграции формального и неформального образования // Ярославский педагогический вестник. 2021. 4 (121). С. 8-18.
2. Байбородова Л. В. Модели допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина // Ярославский педагогический вестник. 2021. 6 (123). С. 69-80.
3. Блинов В. И. Веер возможностей: профессиональное образование 2020-2035 / В. И. Блинов, И. С. Сергеев // Образовательная политика. 2020. № 1 (81). С. 76-87.
4. Брянская О. Л. Модели обучения, применяемые в современной мировой практике высших учебных заведений // Педагогические науки. 2021. № 5 (111). С. 13-17.
5. Данилаев Д. П. Кадровое обеспечение системы технологического образования молодежи: проблемы и пути решения / Д. П. Данилаев, Н. Н. Маливанов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 1. С. 60-72.
6. Лукша П. О. «Нам нужен следующий переход — к человеку экосистемному». Разговор об образовании будущего / П. О. Лукша, М. Э. Кушнир, Л. Чекалова // Образовательная политика. 2021. № 2 (86). С. 16-24.
7. Меренков А. В. Практики организации подготовки инженерных кадров, востребованных индустрий 4.0 / А. В. Меренков, О. Я. Мельникова // Инженерное образование. 2021. № 29. С. 23-33.
8. Розин В. М. Рефлексия оснований междисциплинарного изучения социальности // Вопросы философии. 2020. № 1. С. 64-73.
9. Романова И. Н. Непрерывное образование при подготовке инженерных кадров // Инженерное образование. 2020. № 28. С. 7-10.
10. Сундукова Г. М. Инновационный подход к управлению интеллектуальным капиталом вуза // Управление. 2017. Т. 5. № 1. С. 80-87.
11. Beiranvand V. Best practices for comparing optimization algorithms / V. Beiranvand, Y. Lucet, W. Hare // Optimization and Engineering. 2017. Vol. 18. № 4. P. 815-848.
12. Hansen D. Conceptualizing dynamic capabilities in lean production: what are they and how do they develop? / D. Hansen, N. Møller // Engineering Management Journal. 2016. Vol. 28. № 4. P. 194-208.
13. Haseeb M. Industry 4.0: A Solution towards Technology Challenges of Sustainable Business Performance / M. Haseeb, H. I. Hussain, B. Ślusarczyk, K. Jermisittiparsert // Social Sciences. 2019. Vol. 8. № 5. P. 54.
14. Henriques D. IT Governance Enablers / D. Henriques, R. Pereira, R. Almeida, M. Mira da Silva // Foresight and STI Governance. 2020. Vol. 14. № 1. P. 48-59.
15. Konstantinov V. Development of economic tools for managing regional innovation clusters / V. Konstantinov, T. Sakulyeva, V. Makeeva // Journal of Entrepreneurship Education. 2019. Vol. 22. № 1.
16. Kulakov N. Y. Evaluation of Nonconventional Projects: GIRR and GERR vs. MIRR / N. Y. Kulakov, A. Blaset Castro // Engineering Economist. 2015. Vol. 60. № 3. P. 183-196.
17. Lokuge S. Organizational readiness for digital innovation: development and empirical calibration of a construct / S. Lokuge, D. Sedera, V. Grover, X. Dongming // Information & Management. 2019. Vol. 56. № 3. P. 445-461.
18. Ren X. Stochastic design optimization accounting for structural and distributional design variables / X. Ren, S. Rahman // Engineering Computations. 2018. Vol. 35. № 8. P. 2654-2695.
19. Savage G. Holacratic Engineering Management and Innovation / G. Savage, A. Franz, J. S. Wasek // Engineering Management Journal. 2019. Vol. 31. № 1. P. 8-21.

20. Sellitto M. A. Influence of Green Practices on Organizational Competitiveness: A Study of the Electrical and Electronics Industry / M. A. Sellitto, F. F. Hermann // Engineering Management Journal. 2019. Vol. 31. № 2. P. 98-112.

21. Shpak N. Simulation of innovative systems under industry 4.0 conditions / N. Shpak, M. Odrekivskyi, K. Doroshkevych, W. Sroka // Social Sciences. 2019. Vol. 8. № 7. P. 202.

Reference list

1. Ardabackaja I. A. Socializacija obuchajushhihsja shkoly sredstvami integracii formal'nogo i neformal'nogo obrazovaniya = Socialization of school students by means of integration of formal and informal education // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. 4 (121). S. 8-18.

2. Bajborodova L. V. Modeli doprofessional'noj pedagogicheskoy podgotovki obuchajushhihsja = Models of pre-professional pedagogical training of students / L. V. Bajborodova, V. V. Belkina // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. 6 (123). S. 69-80.

3. Blinov V. I. Veer vozmozhnostej: professional'noe obrazovanie 2020-2035 = Fan of opportunity: vocational education 2020-2035 / V. I. Blinov, I. S. Sergeev // Obrazovatel'naja politika. 2020. № 1 (81). S. 76-87.

4. Brjanskaja O. L. Modeli obuchenija, primenjaemye v sovremennoj mirovoj praktike vysshih uchebnyh zavedenij = Training models used in modern world practice of higher educational institutions // Pedagogicheskie nauki. 2021. № 5 (111). S. 13-17.

5. Danilaev D. P. Kadrovoe obespechenie sistemy tehnologicheskogo obrazovaniya molodezhi: problemy i puti reshenija = Personnel support of the system of technological education of young people: problems and solutions / D. P. Danilaev, N. N. Malivanov // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2021. T. 30. № 1. S. 60-72.

6. Luksha P. O. «Nam nuzhen sledujushhij perehod — k cheloveku jekosistemnomu». Razgovor ob obrazovanii budushhego = «We need the next transition — to an ecosystem person». Talking about the education of the future / P. O. Luksha, M. Je. Kushnir, L. Chekalova // Obrazovatel'naja politika. 2021. 2 (86). S. 16-24.

7. Merenkov A. V. Praktiki organizacii podgotovki inzhenernyh kadrov, vostrebovannyh industrij = Practices of organization of training of engineering personnel, demanded industries 4.04.0 / A. V. Merenkov, O. Ja. Mel'nikova // Inzhenernoe obrazovanie. 2021. № 29. S. 23-33.

8. Rozin V. M. Refleksija osnovanij mezhdisciplinarnogo izuchenija social'nosti = Reflection of the foundations of interdisciplinary study of sociality // Voprosy filosofii. 2020. № 1. S. 64-73.

9. Romanova I. N. Nepreryvnoe obrazovanie pri podgotovke inzhenernyh kadrov = Continuing education in

the training of engineering personnel // Inzhenernoe obrazovanie. 2020. № 28. S. 7-10.

10. Sundukova G. M. Innovacionnyj podhod k upravleniju intellektual'nym kapitalom vuza = Innovative approach to managing the intellectual capital of the university // Upravlenie. 2017. T. 5. № 1. S. 80-87.

11. Beiranvand V. Best practices for comparing optimization algorithms / V. Beiranvand, Y. Lucet, W. Hare // Optimization and Engineering. 2017. Vol. 18. № 4. P. 815-848.

12. Hansen D. Conceptualizing dynamic capabilities in lean production: what are they and how do they develop? / D. Hansen, N. Møller // Engineering Management Journal. 2016. Vol. 28. № 4. P. 194-208.

13. Haseeb M. Industry 4.0: A Solution towards Technology Challenges of Sustainable Business Performance / M. Haseeb, H. I. Hussain, B. Ślusarczyk, K. Jermisittiparsert // Social Sciences. 2019. Vol. 8. № 5. P. 54.

14. Henriques D. IT Governance Enablers / D. Henriques, R. Pereira, R. Almeida, M. Mira da Silva // Foresight and STI Governance. 2020. Vol. 14. № 1. P. 48-59.

15. Konstantinov V. Development of economic tools for managing regional innovation clusters / V. Konstantinov, T. Sakulyeva, V. Makeeva // Journal of Entrepreneurship Education. 2019. Vol. 22. № 1.

16. Kulakov N. Y. Evaluation of Nonconventional Projects: GIRR and GERR vs. MIRR / N. Y. Kulakov, A. Blaset Kastro // Engineering Economist. 2015. Vol. 60. № 3. P. 183-196.

17. Lokuge S. Organizational readiness for digital innovation: development and empirical calibration of a construct / S. Lokuge, D. Sedera, V. Grover, X. Dongming // Information & Management. 2019. Vol. 56. № 3. P. 445-461.

18. Ren X. Stochastic design optimization accounting for structural and distributional design variables / X. Ren, S. Rahman // Engineering Computations. 2018. Vol. 35. № 8. P. 2654-2695.

19. Savage G. Holacratic Engineering Management and Innovation / G. Savage, A. Franz, J. S. Wasek // Engineering Management Journal. 2019. Vol. 31. № 1. P. 8-21.

20. Sellitto M. A. Influence of Green Practices on Organizational Competitiveness: A Study of the Electrical and Electronics Industry / M. A. Sellitto, F. F. Hermann // Engineering Management Journal. 2019. Vol. 31. № 2. P. 98-112.

21. Shpak N. Simulation of innovative systems under industry 4.0 conditions / N. Shpak, M. Odrekivskyi, K. Doroshkevych, W. Sroka // Social Sciences. 2019. Vol. 8. № 7. P. 202.

Статья поступила в редакцию 21.02.2022; одобрена после рецензирования 22.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 21.02.2022; approved after reviewing 22.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-58-65

EDN: BBGASG

Татьяна Анатольевна Гольцова^{1✉}, Екатерина Александровна Проценко²

¹Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков ФГКОУ ВО «Воронежский институт МВД РФ». 394065, г. Воронеж, пр-т Патриотов, д. 53

²Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков ФГКОУ ВО «Воронежский институт МВД РФ». 394065, г. Воронеж, пр-т Патриотов, д. 53

¹tgolzowa@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-2805-2668>

²proccatherine@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6131-5055>

Инновационные подходы к организации самостоятельной работы по иностранному языку

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме организации самостоятельной работы обучающихся по иностранному языку путем применения различных инновационных подходов. Целью статьи является изучение и апробация различных педагогических технологий и методик, широко используемых преподавателями на аудиторных занятиях, но еще малоприменимых при организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Авторы обосновывают причины интеграции новых педагогических методов и технологий в учебный процесс и их преимущества перед традиционным подходом. В статье представлен практический опыт применения различных современных педагогических методов и технологий при организации самостоятельной работы обучающихся. Описывается методический потенциал различного рода интернет-ресурсов, компьютерных программ и мобильных приложений, использование которых в самостоятельной работе обучающихся позволяет решить несколько задач: пополнить словарный запас, компенсировать пробелы в области грамматики, закрепить произносительные, аудитивные или грамматические навыки.

Кроме того, представленные в сети тестовые задания могут использоваться в качестве контрольно-измерительных материалов. Авторы описывают возможности геймифицированного подхода, инструментами которого могут быть сетевые сервисы, компьютерные игры или интерактивные презентации, работающие как онлайн, так и офлайн. В статье представлены результаты использования квест-технологии, ее преимущества перед традиционной работой при формировании навыков различных видов речевой деятельности. Для организации внеаудиторной учебной деятельности с успехом на практике применялся и метод проектов. В статье подчеркивается, что инновационные подходы позволяют разрабатывать задания, которые носят ярко выраженный междисциплинарный характер и способствуют расширению профессионального и научного кругозора обучающихся. Представленный в статье опыт организации внеаудиторной работы обучающихся может быть применен в лингвистических образовательных организациях с целью оптимизации самостоятельной работы по иностранному языку.

Ключевые слова: самостоятельная работа; иностранный язык; инновационный подход; смешанное обучение; геймификация; веб-квест; проектный метод; мобильные приложения

Для цитирования: Гольцова Т. А., Проценко Е. А. Инновационные подходы к организации самостоятельной работы по иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 58-65. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-58-65>. <https://elibrary.ru/bbgasg>.

Original article

Tatiana A. Goltsova^{1✉}, Ekaterina A. Protsenko²

¹Candidate of philological sciences, associate professor of the department of Russian and foreign languages, FSBEI HE «Voronezh institute of the Ministry of internal affairs of the Russian Federation». 394065, Voronezh, Patriotic avenue, 53

²Candidate of philological sciences, associate professor of the department of Russian and foreign languages, FSCEI HE «Voronezh institute of the Ministry of internal affairs of the Russian Federation». 394065, Voronezh, Patriotic avenue, 53

¹tgolzowa@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-2805-2668>

²proccatherine@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6131-5055>

Implementation of innovative approaches to the organization of independent work in a foreign language

Abstract. The article concerns the current problem of organizing students' independent work in foreign languages by applying different innovative approaches. The article aims to study and try different pedagogical technologies and teaching methods widely used in the classroom but seldom applicable within independent students' learning and cognitive activity. The authors give reasons for integrating new pedagogical methods and technologies in learning experiences and their advantages over the traditional approaches. Practical experience in the field of using different modern pedagogical methods and technologies while organizing students' independent work is presented. The authors describe educational potential of Internet network resources, computer programs and mobile applications, using them in students' independent work helps solve multiple tasks such as to expand vocabulary, to overcome difficulties in grammar, to reinforce pronunciation, auditive and grammatical skills.

Moreover, tests accessible in the Internet can be used as assessment materials. The capabilities of gamification include such instruments as network services, computer games or interactive presentations working on-line as well as off-line. The article presents the results of using web-quest technology, its advantages over traditional forms of work in developing different language activities. Project method is also successfully used in practice for organizing independent students' learning activity. The article stresses that innovative approaches make possible to prepare tasks that have true interdisciplinary nature and promote professional and scientific personal enrichment of students. Presented in the article experience of organizing students' independent work can be used in non-linguistic educational establishments for the purpose of enhancing students' independent learning of foreign languages.

Keywords: independent work; foreign languages; innovative approach; blended learning; gamification; web-quest; project method; mobile applications

For citation: Goltsova T. A., Protsenko E. A. Implementation of innovative approaches to the organization of independent work in a foreign language. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 58-65. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-58-65>. <https://elibrary.ru/bbgasg>.

Введение

В настоящее время, согласно федеральным государственным образовательным стандартам нового поколения, существенно пересматривается соотношение аудиторной и самостоятельной работы в сторону увеличения доли последней. При такой организации образовательного процесса меняется характер взаимодействия педагога и обучающегося. Преподаватель уже не является источником знаний, а выступает в роли наставника, перед которым стоит задача подобрать такие педагогические методы и технологии, которые позволили бы обучающемуся осуществлять продуктивную самостоятельную деятельность, формируя и повышая при этом свою общую и профессиональную компетентность. Одним из основных факторов успешного образовательного процесса является инновационная педагогическая деятельность, которая позволит создать все необходимые условия для максимальной реализации компетентностного подхода, что, в свою очередь, и подчеркивает актуальность представленного исследования. Авторы поставили своей целью изучить и апробировать на практике различные инновационные педагогические подходы, широко используемые педагогами на аудиторных занятиях по иностранному языку, но еще малоприменимые при организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Методы исследования

Авторами был проведен анализ педагогической литературы, последних отечественных и зарубежных исследований в рамках изучаемой проблематики; обобщен опыт применения различных современных педагогических методов и технологий в организации аудиторной и внеаудиторной работы по иностранному языку; проанализирована возможность использования инновационных подходов, которые позволят обучающемуся осуществлять продуктивную самостоятельную деятельность. В основу работы был положен системный подход, позволяющий рассматривать объект исследования в совокупности составляющих его компонентов и их взаимосвязей.

В ходе исследования применялись как общенаучные, так и более специфические методы, в частности, моделирование образовательной среды, вероятностное прогнозирование результатов обучения.

Представленный в статье опыт организации внеаудиторной работы обучающихся может быть применен в лингвистических образовательных организациях с целью оптимизации самостоятельной работы по иностранному языку.

Результаты исследования

Проблема внедрения инноваций в образовательный процесс актуальна как в нашей стране, так и за рубежом. Поскольку все сферы человеческой деятельности стремительно развиваются,

организация образовательного процесса, в некоторых компонентах которого еще нередко используются утратившие актуальность формы работы, предполагает всестороннюю интеграцию инновационных педагогических подходов. Подготовка современных специалистов на основе традиционных методов не позволяет полностью раскрыть потенциал обучающихся. Изменения в содержании учебных программ свидетельствуют о необходимости педагогических инноваций [Instance, 2019].

Педагогическое сообщество разных стран использует множество инновационных методов и технологий для достижения общей для всех цели — оптимизации учебного процесса, который позволит раскрыть потенциал всех участников педагогического процесса и подготовить всесторонне развитую личность, готовую в будущем к самообразованию. Так, например, в Германии широко используются интерактивные методы обучения; Франция лидирует среди Европейских стран по активному использованию информационно-коммуникационных технологий, а также широко использует метод проектного обучения; учебные заведения США активно используют новые информационные технологии, которые помогают студентам снизить расходы на образование, в связи с чем, широкое развитие получили массовые открытые дистанционные курсы [Образовательные методы и технологии ..., 2018]. Как в России, так и в других странах в последнее время применяются смешанное обучение [Воеводская, 2021; Давиденко, 2020; Waheeb, 2019], геймификация [Dreimane, 2019; Machen, 2019; Mese, 2019], VR — и AR-технологии [Vlasova, 2020; Volna, 2019], брейнсторминг (мозговой штурм) [Bhairawa, 2021; Rohayani, 2019], метод проектов [Panova, 2020; Трищенко, 2020], интегрированное овладение языком и содержанием обучения [Lopriore, 2018], инновационные среды обучения [Стуколова, 2015] и другие современные педагогические технологии [Abdyhalykova, 2016; Baharom, 2020; Turlanova, 2021; Yashina, 2020; Xudoyberganov, 2020].

Вышеперечисленные инновационные подходы позволяют реализовать следующие требования, предъявляемые к образовательному процессу:

- создание условий для активной творческой и исследовательской деятельности обучающихся;
- повышение мотивации;
- развитие самоорганизации и самоконтроля;
- междисциплинарность обучения;
- личностное развитие, активизация личностных механизмов профессионального становления.

Закономерностями возникновения и развития педагогических инноваций, а также связью педагогических традиций с проектированием будущего образования занимается особый раздел педагогики — инноватика. Педагогическая инноватика — это отрасль педагогической науки, изучающая процесс обновления педагогической деятельности, ее принципы, закономерности, методы и средства [Юмсунова, 2001].

Сфера преподавания иностранных языков позволяет использовать в учебном процессе множество инновационных технологий [Бунакова, 2020; Давиденко, 2020; Siko, 2019]. Процесс обучения не статичен. Так как в настоящее время приоритет отдается коммуникативному и интерактивному обучению, изучению языка в культурном контексте, автономии и гуманизации образования, то для решения поставленных задач применяются методы и приемы, основанные на использовании современных мультимедийных средств. Реализация компетентного, практико-ориентированного и профессионально-личностного подходов важна не только во время работы в аудитории, но и после занятий. Обращение к инновационным педагогическим технологиям в процессе подготовки конкурентоспособной личности будущего специалиста не является случайным. Многие из них позволяют изменить традиционный формат организации самостоятельной работы по иностранному языку и максимально приблизить обучение к реальным условиям межкультурной коммуникации, включая различные профессиональные ситуации.

В данной статье мы рассмотрим некоторые инновационные подходы к организации самостоятельной подготовки при изучении дисциплины «Иностранный язык» в образовательных организациях высшего образования.

На сегодняшний день существует достаточно большое разнообразие инновационных подходов и методов обучения, относящихся в большей степени к аудиторным занятиям: «мозговой штурм», использование средств геймификации, интерактивных, компьютерных технологий, проблемное, контекстное обучение, исследовательский метод, метод проектов и так далее. Практически все они в той или иной мере могут применяться и при организации самостоятельной работы обучающихся. Подчеркнем, что выбор определенного метода или формы организации автономной учебной деятельности должен быть продиктован, в первую очередь, принципами целесообразности и эффективности достижения поставленных целей и задач. Рассмотрим возможности некоторых инновационных подходов и ме-

тодов обучения с целью организации самостоятельной работы по иностранному языку.

Как правило, первой проблемой, с которой сталкиваются преподаватели иностранного языка, является разный уровень языковой подготовки первокурсников. Традиционно для того, чтобы скорректировать знания и языковые навыки обучающихся в учебных программах по дисциплине «Иностранный язык», предусматривался вводно-коррективный курс. Однако в связи с сокращением аудиторных часов (и/или перераспределением аудиторной и самостоятельной работы) компенсировать пробелы слабоуспевающих курсантов во время учебных занятий становится затруднительно. В связи с этим первостепенное значение приобретает правильная организация самостоятельной работы обучающихся. Преподавателю целесообразно составить индивидуальный план самостоятельной подготовки слабо успевающих по иностранному языку курсантов с использованием всех доступных средств обучения, в первую очередь, инновационных.

В частности, с целью повышения уровня базовой подготовки по иностранному языку можно использовать не только учебную и справочную литературу, но и интернет-ресурсы, а также различные компьютерные программы и мобильные приложения. Последние приобретают все большую популярность, предоставляя пользователям возможность не только пополнить свой словарный запас (например, Английские слова, LingvoLeo, Easy Ten и др.), но и закрепить произносительные, аудитивные или грамматические навыки [Инновационные лингводидактические процессы ... , 2016]. Например, чтобы компенсировать пробелы обучающихся в области грамматики английского языка, можно выполнять как тренировочные (например, MyGrammarLab или Learn English Grammar), так и тестовые задания (English Grammar Test), которые могут использоваться соответственно для активизации грамматических навыков или контроля их сформированности. Для развития навыков аудирования мы рекомендовали первокурсникам работу с такими приложениями, как Sounds Right (British Council) или Sounds: Pronunciation App (Macmillan Education). Особого внимания заслуживают подкасты и приложения BBC, в которых представлен обширный аудио — и видеоматериал разных уровней сложности, содержащий, кроме того, важную социокультурную информацию.

Одной из увлекательных форм организации самостоятельной работы, всегда воспринимаемой обучающимися с интересом, является геймификация, в данном случае понимаемая как приме-

нение компьютерных игровых технологий в учебных целях [Гольцова, 2021]. Причем преподаватель может как самостоятельно разработать обучающую игру, так и использовать уже существующие шаблоны в образовательных целях. В частности, в интерактивном приложении learningapps.org представлен достаточно широкий выбор интерактивных упражнений и редактируемых шаблонов для создания собственных заданий, которые могут применяться для решения разных учебных задач, таких как активизация лексических навыков (например, «Найди пару», «Виселица», «Кто хочет стать миллионером»), закрепление грамматических навыков («Скачки», «Собери пазл», «Викторина» и т. п.), а также развитие навыков аудирования и говорения. Зарегистрированный преподаватель может создавать новые упражнения по существующим шаблонам, исходя из конкретных целей в процессе обучения. Особого внимания заслуживает возможность создания своих классов и отслеживания результатов выполненной работы. Таким образом, данный сетевой сервис позволяет не только интересно организовать самостоятельную работу обучающихся, но и оценить ее результативность.

Для реализации принципа геймификации можно использовать также разные компьютерные игры или интерактивные презентации в форме игры. В частности, отработка грамматических навыков в виде онлайн — или офлайн-игры вызывает у обучающихся гораздо больший интерес, чем выполнение тренировочных упражнений по грамматике. Отметим, что интерактивная игра может применяться в ходе самостоятельной подготовки как индивидуально, так и в группах. Если же преподавателю важно знать результат каждого участника, лучше использовать онлайн-игру с автоматическим подсчетом набранных баллов. Например, викторина с выбором правильного варианта ответа может служить средством контроля сформированности навыков употребления тех или иных видовременных форм глагола.

В качестве примера практического применения технологии геймификации можно привести игру «Кто хочет стать миллионером?», которая использовалась авторами для контроля усвоения учебного материала на втором курсе юридического факультета по теме «Работа полицейского». Как и в настоящей игре, обучающимся предлагается серия вопросов с четырьмя вариантами ответов на выбор. В ходе ответов на 15 вопросов обучающимся предстояло выполнить различного рода задания: подобрать верные дефиниции для иноязычных терминов; по содержанию микро-

текста определить, о каком преступлении идет речь; подобрать русский эквивалент иноязычной пословицы; просмотреть видеоролик и выполнить тестовые задания на контроль общего и детального понимания видеоряда, а также многие другие.

Одной из инновационных и достаточно перспективных образовательных технологий на сегодняшний день является веб-квест. Это проблемное задание, которое предполагает самостоятельное выполнение обучающимися определенных действий с использованием интернет-ресурсов. Веб-квест обычно основан на определенном сценарии, имеет четкую структуру и предполагает последовательное выполнение нескольких заданий, которые приведут к достижению поставленной в работе цели.

Применительно к дисциплине «Иностранный язык» итогом работы над квестом может быть устное или письменное высказывание. Письменная речь — это особый вид речевой деятельности, имеющий свои особенности, а формирование навыков письменной иноязычной коммуникации — отдельная и достаточно трудоемкая задача. Учитывая сложность достижения поставленной цели в рамках ограниченного объема часов, обучению письменной речи, как правило, не уделяется должного внимания ни в средней, ни в высшей школе. Мы попытались решить эту проблему с помощью технологии веб-квеста, которая позволяет перенести большую часть учебной деятельности в рамки самостоятельной работы обучающихся за счет разработки и предварительной подготовки преподавателем соответствующего образовательного маршрута [Гольцова, 2020].

Обучающимся второго курса в рамках изучения темы «Основы письменной коммуникации» предлагалось написать электронное письмо в качестве ответа на объявление о вакансии. Письмо должно быть оформлено согласно всем правилам деловой переписки, а также содержать резюме, которое могло бы заинтересовать будущего руководителя. Веб-квест включал не только общий сценарий и достаточно подробное описание заданий, но и необходимые для его выполнения ресурсы (ссылки на интернет-источники, образцы писем, бланки документов, фразы-клише и т. д.), критерии оценки и, что немаловажно, возможность обратной связи, то есть обмена информацией с преподавателем и другими участниками квеста.

Для обучающихся с более высоким уровнем владения иностранным языком можно разработать специальный веб-квест для подготовки уст-

ного связного высказывания по определенной тематике. Если в таком квесте предусмотреть работу с разными источниками информации, он будет способствовать не только формированию навыков устной речи, но и развитию способности обучающихся к поиску и извлечению необходимой информации, выделению в ее содержании главного и второстепенного, анализу и синтезу информации, полученной из разных источников. Например, обучающимися в адъюнктуре предлагался квест по подготовке доклада в рамках тематики их научной работы. На разных этапах работы над квестом выполнялись задания на правильность оформления устного сообщения, например, как провести презентацию, участвовать в дискуссии, аргументировать свою точку зрения и т. д. Предложенный квест вызвал у обучающихся гораздо больше интереса, чем простое заучивание речевых клише для публичного выступления. Кроме того, подобные задания носят ярко выраженный междисциплинарный характер и способствуют расширению профессионального и научного кругозора обучающихся.

Хорошо зарекомендовавший себя проектный метод также может с успехом использоваться для организации внеаудиторной учебной деятельности. Например, подготовка индивидуальных или групповых проектов с базовой страноведческой информацией по англоязычным странам позволяет существенно экономить учебное время, одновременно расширяя кругозор обучающихся и повышая их культурный уровень. Например, изучить англоязычные страны за одно или два занятия можно, только если организовать работу над групповыми проектами. В ходе самостоятельной работы каждая команда должна найти, обобщить и представить самую важную и интересную информацию о каком-либо государстве Соединенного королевства. В целом проектный метод может использоваться довольно широко. Однако отметим, что для его эффективной реализации при выборе тематики проектов следует учитывать не только профессиональные и учебные задачи, но и личные интересы, возрастные или гендерные особенности обучающихся.

Использование современных педагогических технологий в учебном процессе образовательных организаций высшего образования создает совершенно новые возможности для реализации дидактических принципов индивидуализации и дифференциации обучения, позволяет осмыслить и применить на практике подходы, которые повышают статус обучающегося и расширяют координирующую роль педагога.

Заключение

Не секрет, что традиционные формы домашних заданий по иностранному языку (чтение и перевод текста или выполнение грамматических упражнений, например) вызывают мало энтузиазма у современного поколения обучающихся. На сегодняшний день психологами и педагогами немало написано об особенностях восприятия и мышления поколения X или Y, как его иногда называют. Молодых людей, выросших на компьютерных играх и социальных сетях, сложно заставить заниматься по классическим учебникам и посещать монотонные учебные занятия.

Самостоятельная работа обучающихся требует от них высокой мотивации, заинтересованности в дисциплине, стремления к самообучению и саморазвитию, а также способности к самоорганизации. Поэтому для того, чтобы самостоятельная подготовка была эффективной и приносила положительный результат, преподавателю необходимо планировать и направлять познавательную деятельность обучающихся. Современные технологии и инновационные методы обучения предлагают преподавателю на выбор множество средств, которые могут быть эффективно использованы для организации самостоятельной работы обучающихся.

Библиографический список

1. Бунакова Т. А. Использование информационно-коммуникационных технологий для оценки знаний студентов // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе»: сборник материалов III межвузовской научно-практической конференции. Москва : МГИМО-Университет, 2020. С. 83-88.
2. Воеводская Е. А. Подготовка учителя иностранного языка к реализации технологий смешанного обучения // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 4 (121). С. 57-63.
3. Гольцова Т. А. Использование веб-квеста в процессе подготовки кадров высшей квалификации / Т. А. Гольцова, Е. А. Проценко // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 101-108.
4. Гольцова Т. А. Использование средств геймификации в процессе обучения иностранным языкам / Т. А. Гольцова, Е. А. Проценко // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 81-89.
5. Давиденко Е. С. Внедрение инновационной технологии смешанного обучения в образовательный процесс по иностранному языку // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе»: сборник материалов III Межвузовской научно-практической конференции. Москва : МГИМО-Университет, 2020. С. 94-99.
6. Инновационные лингводидактические процессы как основа языковой подготовки в неязыковых образовательных организациях : монография / А. Г. Мажарова, Т. Е. Вавилова и др. Воронеж : Воронежский институт МВД России, 2016. 109 с.
7. Образовательные методы и технологии, используемые в зарубежных странах // Современные методы преподавания дисциплин в вузах финансово-экономического профиля. Bstudy.net: сайт. 2018. URL: https://bstudy.net/774050/pedagogika/obrazovatelnye_mety_tehnologii_ispolzuemye_zarubezhnyh_stranah#674 (дата обращения: 10.12.2021).
8. Стукова Е. А. Современные технологии подготовки педагогических кадров: зарубежный опыт // Вестник челябинского педагогического университета. 2015. № 7. С. 102-111.
9. Трищенко Д. А. Метод проектов как средство оценивания компетенций студентов // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 2. С. 81-89.
10. Юмсунова Л. Н. Краткий словарь современной педагогики: сайт. 2001. URL: <https://didacts.ru/termin/innovatika-pedagogicheskaja.html> (дата обращения: 10.02.2022).
11. Abdyhalykova A. Innovative Methods of Foreign Languages Teaching // Indian Journal of Science and Technology. 2016. Vol. 9. URL: <https://indjst.org/articles/innovative-methods-of-foreign-languages-teaching> (дата обращения 30.01.2022).
12. Baharom, N., Shaari, A. H. Portfolio based assessment and learner autonomy practice among ESL students // Journal of Language and Linguistic Studies 2022. Vol. 18 (Special Issue 2). Pp. 1289-1305.
13. Bhairawa A., Faridi A., Rudi Hartono R. The Effectiveness of Brainstorming and Brainwriting Strategies to Teach Writing for Students with High and Low Interest in the Academic Year of 2019/2020 // International Journal of Scientific and Research Publications (IJSRP). URL: https://www.researchgate.net/publication/349420831_The_Effectiveness_of_Brainstorming_and_Brainwriting_Strategies_to_Teach_Writing_for_Students_with_High_and_Low_Interest_in_the_Academic_Year_of_20192020 (дата обращения: 17.05.2021).
14. Dreimane S. Gamification for Education: Review of Current Publications // Didactics of Smart Pedagogy (Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning). 2019. Pp. 453-464. URL: <https://booksc.xyz/book/73575822/a4d94e> (дата обращения: 17.05.2021).
15. Instance D. Approaches to pedagogical innovation and why they matter: сайт. URL: <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2019/01/23/approaches-to-pedagogical-innovation-and-why-they-matter/> (дата обращения: 11.12.2021).
16. Lopriore L. Reframing teaching knowledge in Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European perspective // Sage Journal. 2018. June 25. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1362168818777518> (дата обращения 30.01.2022).
17. Machen J. L. Computerspiele Schüler besser? // Zeit online. 2019. № 3. URL: <https://www.zeit.de/ gesell->

schaft/schule/2019-03/virtuelles-lernen-gamification-schueler-unterricht (дата обращения: 19.02.2022).

18. Mese C. Effectiveness of Gamification Elements in Blended Learning Environments // Turkish Online Journal of Distance Education. 2019. 20 (3). Pp. 119-142. URL: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/47406/601914> (дата обращения: 17.01.2022).

19. Panova E. P., Filimonova N. Y., Bocharnikova N. V., Davydova M. L. Project Activities in the Process of Teaching Foreign Students // Utopia y Praxis Latinoamericana. 2020. Vol. 25. № Esp.10. Pp. 151-162. URL: DOI: <https://www.redalyc.org/journal/279/27964799018/27964799018.pdf> (дата обращения 30.01.2022)

20. Rohayani E., Hasibuan M. The Effect of Brainstorming Method on the Students' Reading Skill in Eleventh Grade // Jurnal Eduscience. 2019. № 2. Vol. 6. URL: <https://jurnal.ulb.ac.id/index.php/eduscience/article/view/1594> (дата обращения: 02.02.2022).

21. Siko K. L. Webquests In the English Classroom: How Do They Affect Student Learning? сайт. 2019, March. URL: <https://cdr.lib.unc.edu/concern/dissertations/bv73c0534> (дата обращения: 11.02.2022)

22. Turlanova S. D. Innovative Methods of Self-Study Process in Teaching Students // Pedagogical Science: электронный журнал. 2021. № 2 (107). С. 27-28.

23. Vlasova H. The Future of VR & AR in Education: сайт. URL: <https://www.gettingsmart.com/2020/09/12/the-future-of-vr-ar-in-education/> (дата обращения: 10.12.2021).

24. Volna Ph. Virtual Reality in Education: Features, Use Cases, and Implementation: сайт. 2019, Jun. 6. URL: <https://program-ace.com/blog/vr-in-education-features-use-cases-implementation/> (дата обращения: 10.12.2021).

25. Waheeb S. A., Khlood K. A. Blended Learning in English Teaching and Learning: A Review of the Current Literature // Scientific research: электронный журнал. 2019. Vol. 10. № 2; URL: https://www.researchgate.net/publication/331448183_Blended_Learning_in_English_Teaching_and_Learning_A_Review_of_the_Current_Literature (дата обращения 30.01.2022).

26. Xudoyberganov G', Xudoyberganova M. Traditional and innovative methods teaching in English language // International Journal on Integrated Education: электронный журнал. 2020. Mar. Pp. 154-158. URL: <https://journals.researchparks.org/index.php/IJIE/article/view/195> (дата обращения: 10.02.2022).

27. Yashina N. K. Information Technologies as Innovative Techniques in Foreign Language Teaching // International Research Journal. 2020. № 9-2 (99). 176-178 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/information-technologies-as-innovative-techniques-in-foreign-language-teaching/viewer> (дата обращения: 10.02.2022).

Reference list

1. Bunakova T. A. Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij dlja ocenki znanij studentov = Use of information and communication technologies to assess students' knowledge // Tradicii i innovacii v prepodavanii inostrannogo jazyka v nejazykovom vuze»: sbornik materialov III mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva : MGIMO-Universitet, 2020. S. 83-88.

2. Voevodskaja E. A. Podgotovka uchitelja inostrannogo jazyka k realizacii tehnologij smeshannogo obuchenija = Preparing a foreign language teacher to implement mixed learning technologies // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 4 (121). S. 57-63.

3. Gol'cova T. A. Ispol'zovanie veb-kvesta v processe podgotovki kadrov vysshej kvalifikacii = Using a web quest in the process of training highly qualified personnel / T. A. Gol'cova, E. A. Procenko // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 1 (112). S. 101-108.

4. Gol'cova T. A. Ispol'zovanie sredstv gejmifikacii v processe obuchenija inostrannym jazykam = Use of gamification tools in the process of learning foreign languages / T. A. Gol'cova, E. A. Procenko // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 1 (118). S. 81-89.

5. Davidenko E. S. Vnedrenie innovacionnoj tehnologii smeshannogo obuchenija v obrazovatel'nyj process po inostrannomu jazyku = Introduction of innovative technology of mixed learning in the educational process in a foreign language // Tradicii i innovacii v prepodavanii inostrannogo jazyka v nejazykovom vuze» Traditions and innovations in teaching a foreign language in a non-linguistic university «: sbornik materialov III Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva : MGIMO-Universitet, 2020. S. 94-99.

6. Innovacionnye lingvodidakticheskie processy kak osnova jazykovoj podgotovki v nejazykovykh obrazovatel'nyh organizacijah = Innovative linguodidactic processes as the basis for language training in non-linguistic educational organizations : monografija / A. G. Mazharova, T. E. Vavilova i dr. Voronezh : Voronezhskij institut MVD Rossii, 2016. 109 s.

7. Obrazovatel'nye metody i tehnologii, ispol'zuemye v zarubezhnyh stranah = Educational methods and technologies used in foreign countries // Sovremennye metody prepodavaniya disciplin v vuzah finansovo-jekonomicheskogo profilja. Bstudy.net: sajt. 2018. URL: https://bstudy.net/774050/pedagogika/obrazovatelnye_metody_tehnologii_ispolzuemye_zarubezhnyh_stranah#674 (data obrashhenija: 10.12.2021).

8. Stukolova E. A. Sovremennye tehnologii podgotovki pedagogicheskikh kadrov: zarubezhnyj opyt = Modern technologies for training teachers: foreign experience // Vestnik cheljabinskogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 7. S. 102-111.

9. Trishhenko D. A. Metod proektov kak sredstvo ocenivanija kompetencij studentov = Project method as a means of assessing students' competencies // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 2. S. 81-89.

10. Jumsunova L. N. Kratkij slovar' sovremennoj pedagogiki: sajt = Brief dictionary of modern pedagogy:

site.2001. URL: <https://didacts.ru/termin/innovatika-pedagogicheskaja.html> (data obrashhenija: 10.02.2022).

11. Abdyhalykova A. Innovative Methods of Foreign Languages Teaching // Indian Journal of Science and Technology. 2016. Vol. 9. URL: <https://indjst.org/articles/innovative-methods-of-foreign-languages-teaching> (data obrashhenija 30.01.2022).

12. Baharom, N., Shaari, A. H. Portfolio based assessment and learner autonomy practice among ESL students // Journal of Language and Linguistic Studies 2022. Vol. 18 (Special Issue 2). Pp. 1289-1305.

13. Bhairawa A., Faridi A., Rudi Hartono R. The Effectiveness of Brainstorming and Brainwriting Strategies to Teach Writing for Students with High and Low Interest in the Academic Year of 2019/2020 // International Journal of Scientific and Research Publications (IJSRP). URL: https://www.researchgate.net/publication/349420831_The_Effectiveness_of_Brainstorming_and_Brainwriting_Strategies_to_Teach_Writing_for_Students_with_High_and_Low_Interest_in_the_Academic_Year_of_20192020 (data obrashhenija: 17.05.2021).

14. Dreimane S. Gamification for Education: Review of Current Publications // Didactics of Smart Pedagogy (Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning). 2019. Pp. 453-464. URL: <https://booksc.xyz/book/73575822/a4d94e> (data obrashhenija: 17.05.2021).

15. Instance D. Approaches to pedagogical innovation and why they matter: sajt. URL: <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2019/01/23/approaches-to-pedagogical-innovation-and-why-they-matter/> (data obrashhenija: 11.12.2021).

16. Lopriore L. Reframing teaching knowledge in Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European perspective // Sage Journal. 2018. June 25. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1362168818777518> (data obrashhenija 30.01.2022).

17. Machen J. L. Computerspiele Schüler besser? // Zeit online. 2019. № 3. URL: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2019-03/virtuelles-lernen-gamification-schueler-unterricht> (data obrashhenija: 19.02.2022).

18. Mese C. Effectiveness of Gamification Elements in Blended Learning Environments // Turkish Online Journal of Distance Education. 2019. 20 (3). Pp. 119-142. URL: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/47406/601914> (data obrashhenija: 17.01.2022).

19. Panova E. P., Filimonova N. Y., Bocharnikova N. V., Davydova M. L. Project Activities in the Process of Teaching Foreign Students // Utopia y Praxis Latinoamericana. 2020. Vol. 25. № Esp.10. Pp. 151-162. URL: DOI: <https://www.redalyc.org/journal/279/27964799018/27964799018.pdf> (data obrashhenija 30.01.2022)

20. Rohayani E., Hasibuan M. The Effect of Brainstorming Method on the Students' Reading Skill in Eleventh Grade // Jurnal Eduscience. 2019. № 2. Vol. 6. URL: <https://jurnal.ulb.ac.id/index.php/eduscience/article/view/1594> (data obrashhenija: 02.02.2022).

21. Siko K. L. Webquests In the English Classroom: How Do They Affect Student Learning? sajt. 2019, March. URL: <https://cdr.lib.unc.edu/concern/dissertations/bv73c0534> (data obrashhenija: 11.02.2022)

22. Turlanova S. D. Innovative Methods of Self-Study Process in Teaching Students // Pedagogical Science: jelektronnyj zhurnal. 2021. № 2 (107). S. 27-28.

23. Vlasova H. The Future of VR & AR in Education: sajt. URL: <https://www.gettingsmart.com/2020/09/12/the-future-of-vr-ar-in-education/> (data obrashhenija: 10.12.2021).

24. Volna Ph. Virtual Reality in Education: Features, Use Cases, and Implementation: sajt. 2019, Jun. 6. URL: <https://program-ace.com/blog/vr-in-education-features-use-cases-implementation/> (data obrashhenija: 10.12.2021).

25. Waheeb S. A., Khlood K. A. Blended Learning in English Teaching and Learning: A Review of the Current Literature // Scientific research: jelektronnyj zhurnal. 2019. Vol. 10. № 2; URL: https://www.researchgate.net/publication/331448183_Blended_Learning_in_English_Teaching_and_Learning_A_Review_of_the_Current_Literature (data obrashhenija 30.01.2022).

26. Xudoyberganov G', Xudoyberganova M. Traditional and innovative methods teaching in English language // International Journal on Integrated Education: jelektronnyj zhurnal. 2020. Mar. Pp. 154-158. URL: <https://journals.researchparks.org/index.php/IJIE/article/view/195> (data obrashhenija: 10.02.2022).

27. Yashina N. K. Information Technologies as Innovative Techniques in Foreign Language Teaching // International Research Journal. 2020. № 9-2 (99). 176-178 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/information-technologies-as-innovative-techniques-in-foreign-language-teaching/viewer> (data obrashhenija: 10.02.2022).

Статья поступила в редакцию 21.02.2022; одобрена после рецензирования 21.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 21.02.2022; approved after reviewing 21.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-66-72

EDN: BDWTVS

Евгения Васильевна Сафарова

Ассистент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
eva.safarova.1992@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7347-3755>

Специфика профессиональной подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей

Аннотация. В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки педагога дошкольного образования к регулированию взаимодействия детей со сверстниками. Представлена базовая теоретическая идея при разработке модели подготовки студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, в качестве которой выступает компетентностный подход. Определена специфика подготовки педагогов дошкольного образования, основанная на двух позициях: характеристиках современного детства и требованиях профессионального стандарта педагога на разных образовательных уровнях. Выделены ключевые принципы развития современного ребенка дошкольного возраста. При этом делается акцент на изменения в современном пространстве, системе отношений, в самом ребенке. Сложность педагогического участия педагога состоит в том, чтобы сохранить детскую индивидуальность, регулируя при этом общение детей и их совместную деятельность, осуществляя педагогическое взаимодействие с ребенком. В статье представлен анализ подходов к пониманию терминов «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «социальное взаимодействие» в научной литературе. В статье выделены основные закономерности, лежащие в основе профессиональной работы с ребенком в условиях детской группы. При этом рассмотрены отличительные черты взаимодействия детей со сверстниками, этапы развития детского общения, особенности совместной изобразительной деятельности детей, типология участия педагога в этом процессе. Рассматривая взаимодействие детей в группе сверстников, в статье мы предлагаем авторское понимание терминов «совместная продуктивная деятельность», «взаимодействие детей в условиях продуктивной деятельности».

Ключевые слова: профессиональная подготовка студентов; педагог дошкольного образования; совместная изобразительная деятельность; педагогическая деятельность; продуктивная деятельность; дошкольный возраст; взаимодействие; общение

Материал подготовлен в рамках гранта РФФИ № 19-313-9002/19

Для цитирования: Сафарова Е. В. Специфика профессиональной подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 66-72. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-66-72>. <https://elibrary.ru/bdwts>.

Original article

Evgenia V. Safarova

Assistant of the department of preschool pedagogy and psychology, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
eva.safarova.1992@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7347-3755>

Specificity of professional training of students for pedagogical regulation of children's joint visual activities

Abstract. The article discusses the features of the professional training of a preschool teacher to regulate the interaction of children with their peers. The basic theoretical idea is presented when developing a model of training students in the field of pedagogical regulation of joint pictorial activity of preschool children, which is a competence-based approach. The specifics of the training of teachers of preschool education are determined, based on two positions: the characteristics of modern childhood and the requirements of the professional standard of a teacher at different educational levels. The key principles of the development of a modern preschool child are highlighted. At the same

time, emphasis is placed on changes in the modern space, the system of relations, changes in the child himself. The complexity of the pedagogical participation of the teacher is to preserve the children's individuality, while regulating the communication of children and their joint activities, carrying out pedagogical interaction with the child. The article presents an analysis of approaches to understanding the terms «interaction», «pedagogical interaction», «social interaction» in the scientific literature. The article highlights the main patterns underlying professional work with a child in a children's group. At the same time, the distinctive features of children's interaction with peers, the stages of development of children's communication, the features of children's joint visual activity, the typology of the teacher's participation in this process are considered. Considering the interaction of children in a group of peers, the article presents the author's understanding of the terms «joint productive activity», «interaction of children in conditions of productive activity».

Keywords: professional training of students; teacher of preschool education; joint visual activity; pedagogical activity; productive activity; preschool age; interaction; communication

Material prepared within the framework of the RFBR grant № 19-313-9002/19

For citation: Safarova E. V. Specificity of professional training of students for pedagogical regulation of children's joint visual activities. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 66-72. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-66-72>. <https://elibrary.ru/bdwvtvs>.

Введение

Современное вузовское образование направлено на формирование у студентов ключевых компетенций. Педагог дошкольного образования должен быть специалистом, для которого профессиональная деятельность направлена на развитие интеллекта и личности ребенка, сохранение его индивидуальности и внутренней свободы. Все это предполагает его собственную активность, проявление творчества, готовность к постоянному самообразованию и саморазвитию.

Базовой теоретической идеей при разработке модели подготовки студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста стала идея компетентностного подхода, широко обсуждаемая в настоящее время в психологии и педагогике (О. В. Акулова, В. А. Адольф, А. Г. Бермус, В. А. Бодров, И. С. Батракова, Г. А. Бордовский, Е. В. Баранов, В. Н. Введенский, Н. Ф. Ефремова, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Н. Ф. Радионова, Дж. Равен, Н. Н. Суртаева, А. П. Тряпицына, З. И. Колычева, О. Н. Шахматова, Д. С. Цодикова, Н. В. Чекалева и др.).

В контексте нашего исследования компетентностный подход может быть рассмотрен с двух позиций. Прежде всего, с точки зрения формирования у студентов специальных компетенций, связанных с особенностями изобразительной деятельности. Эти компетенции определяют возможность подачи образцов отображения действительности в обучении детей рисованию, лепке, аппликации и носят индивидуальный характер как у педагога, так и ребенка. Кроме того, в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования крайне важно сформировать компетенции, необходимые для

регулирования совместной изобразительной деятельности детей, то есть процесса реализации общих замыслов дошкольников.

Основная часть

Анализ изменений, произошедших в сфере образования в последние десятилетия, позволяет утверждать, что компетентностный подход является адекватным ответом на требования времени. Нами была подробно изучена специфика профессиональной подготовки педагога дошкольного учреждения. При определении особенностей подготовки педагогов дошкольного образования мы исходили из двух позиций: характеристики современного детства и специфики подготовки педагогов дошкольного образования на основе учета требований проекта профессионального стандарта педагога на разных образовательных уровнях [Федеральный государственный ... , 2013].

Профессионально-педагогическая подготовка студента — процесс, который обеспечивает развитие педагогического сознания, системы специальных умений, в целом личности педагога; его характерными признаками являются целостность, дифференцированность и поэтапная его организация [Деятельность педагогических работников ... , 1997].

В свою очередь, проблема подготовки педагога дошкольного учреждения является ключевой, так как дошкольный возраст очень важен в развитии и становлении личности ребенка. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выделяет качества современного дошкольника и определяет дошкольное образование как первичную образовательную ступень. Центральными являются следующие принципы, описанные в стандарте:

- сохранение специфики и диверсификации детства, поддержка эксклюзивности и неповторимости дошкольного детства как значительного этапа в развитии человека;

- амплификация детского развития, создание благоприятной социальной ситуации развития каждого ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями;

- содействие и сотрудничество детей и взрослых в процессе развития детей и их взаимодействия с людьми, культурой и окружающим миром, приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка через его включение в различные виды деятельности, учета этнокультурной и социальной ситуации развития детей.

Во всех документах делается акцент на изменения в современном пространстве, системе отношений, в самом ребенке, что влечет за собой изменения в выстраивании характера взаимодействия с ним. Термин «взаимодействие» широко рассматривается в современной научной литературе. Это связано с тем, что происходят значительные изменения в социокультурной ситуации. Взаимодействие — философская категория, процесс, происходящий как минимум между двумя системами, которые воздействуют друг на друга и определяют развитие и возникновение новых свойств объектов. Взаимодействие всегда носит целенаправленный и конкретный характер, данная категория широко раскрывается в спектре гуманитарных работ.

При этом педагогическое взаимодействие есть социальное взаимодействие, которое осуществляется в условиях педагогического процесса и определяется целями развивающего характера по отношению к субъектам взаимодействия; при этом цели такого взаимодействия могут в разной степени осознаваться каждым субъектом [Абраменкова, 2008; Бакушенский, 2009; Волков, 2004; Комарова, 2017; Лабунска, 1970]. Педагогическое взаимодействие — это процесс, направленный на сопровождение развития личности ребенка. Главная цель педагогического взаимодействия — организация сотрудничества, которая дает старт социальной жизни человека и определяет равноправие в отношениях [Белкина, 2014а; Сафарова, 2018].

Мы выделили несколько фактов, которыми объясняются потребности в современном исследовании подходов к проблеме педагогического

взаимодействия на разных уровнях образовательной системы. Во-первых, содержание и формы педагогического взаимодействия с течением времени меняются, учет этого факта помогает определить стратегию и тактику успешного и эффективного взаимодействия. Во-вторых, в современных исследованиях освещается разработка новых технологий педагогического взаимодействия, и это главное свидетельство того, что данная категория развивается и применяется в педагогической практике [Коник, 2019; Кожанова, 2017].

Изучая теоретическую литературу и результаты собственного исследования по проблеме подготовки будущих педагогов дошкольного образования к профессиональной деятельности, мы выделили основные принципы, лежащие в основе педагогической работы с ребенком в условиях детской группы: принцип индивидуализации, принцип вариативности, принцип креативности, принцип сотрудничества. Эти принципы определяют и ведущие подходы к процессу формирования профессиональных компетенций у студентов в области регулирования взаимодействия детей со сверстниками: аксиологический, определяющий развитие ценностной основы работы с детьми, уважительное отношение к личности ребенка; субъектно-деятельностный, позволяющий студенту реализовать творческий потенциал в процессе обучения и быть готовым к восприятию ребенка как субъекта взаимодействия и взаимоотношений; рефлексивный, сутью которого является понимание смысла профессиональной работы с каждым ребенком и детской группой, соотносении своего профессионального «Я» с требованиями профессии [Белкина, 2016].

Взаимодействие детей со сверстниками в научных работах рассматривается как особая психолого-педагогическая проблема. Взрослый на протяжении всего дошкольного детства является для ребенка проводником в исследовании окружающего мира, однако длительное участие в диаде «ребенок — взрослый» приводит к искажению детской личности. Этот факт был раскрыт в работах Т. А. Репиной, Т. П. Гавриловой, Г. А. Цукерман. Напротив, взаимодействие детей со сверстниками наиболее эффективно. Во-первых, общение со сверстником — одна из главных потребностей детей, и оно будет происходить независимо от того, участвует ли взрослый. Ребенок дошкольного возраста наиболее склонен к социальной жизни. Во-вторых, отношения со взрослым всегда иерархичны, а во взаимодействии со сверстником ребенок попадает в ситуацию относительного равноправия, что, в

свою очередь, дает толчок для развития самооценки и осознания собственной личности. В-третьих, во взаимодействии ребенка с ровесником моделируются отношения, которые помогают ребенку в дальнейшем осознать смысл независимых действий человека в условиях его социального контакта [Арушанова, 2015; Зимняя, 1997; Свирская, 2008; Фрумин, 1996].

Продуктивная деятельность, одним из видов которой является изобразительная деятельность, наряду с игрой, выступает в качестве ведущего фактора в развитии дошкольника: происходит формирование интеллектуальных функций (внимание, мышление, воображение) и личностных свойств (мотивационно-потребностная сфера, эмоционально-волевые качества, способности). В то же время овладение изобразительной деятельностью (рисование, лепка, аппликация) представляет для ребенка сложность [Сафарова, 2019], поэтому сегодня существует множество новых технологических приемов, повышающих интерес ребенка к изображению действительности. Особая трудность возникает в процессе взаимодействия детей в условиях совместной изобразительной деятельности. Все это и позволяет говорить о специфике подготовки педагога к регулированию совместной деятельности дошкольников.

Несколько основных направления такой подготовки следует выделить. Первое — формирование изобразительных умений у самого студента, что носит индивидуализированный характер. Второе — развитие педагогических компетенций, связанных с обучением каждого ребенка навыкам отображения реальности, что тоже глубоко индивидуально. Третье — формирование профессиональных умений регулирования совместной изобразительной деятельности детей, вписывающихся в типологию такого регулирования в зависимости от возраста детей (обучающий, обучающе-корректирующий, направляюще-корректирующий) [Белкина, 2014б]. Как показывают наши данные, большинство педагогов (63,3 %), выделяют главный тип педагогического регулирования детей — направляюще-корректирующий. Обучающе-корректирующий тип выбрали всего 20 % педагогов.

Обратимся к некоторым результатам эмпирического исследования, проведенного нами на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (профиль «Дошкольное образование»), в котором приняли участие 160 человек.

Вначале мы изучили сочинения студентов на тему «Какой взрослый нужен ребенку дошколь-

ного возраста». Студенты отмечали, что взрослый должен находиться на одном уровне с ребенком, сопровождая его в деятельности:

– «Любой взрослый не должен возвышать себя над ребенком, командовать и показывать, кто тут “главный”. Прежде всего, взрослый должен быть другом для ребенка, тем, кто сможет помочь, понять и посочувствовать ему».

– «Таким образом, я считаю, что дошкольнику нужен взрослый, который сочетает в себе доброту, заботу. В таком случае между взрослым и ребенком сложатся отношения, построенные на дружбе и любви».

– «Доброжелательное внимание взрослого создает благоприятную эмоциональную атмосферу общения, придает ребенку уверенность в своих силах, ощущение важности его занятий, а оценка стимулирует желание продолжать и совершенствовать свои действия, исправлять ошибки, добиваясь правильного результата».

Далее мы попытались выявить у студентов наиболее значимые, с их точки зрения, качества и умения, которые требуются для организации педагогического взаимодействия с детьми. Для этого нами была разработана экспертная карта, которую заполняли студенты второго и четвертого курсов (80 человек). Как наиболее важные качества и умения студенты выделили для себя «умение устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с детьми», «способность к сопереживанию детям», «умение развивать творчество детей в условиях общения и совместной деятельности», «умение создавать ситуации для развития детской самостоятельности».

Как видим, с точки зрения понимания сути педагогической деятельности студенты верно расставляют акценты. В то же время опрос более 600 молодых педагогов показал, что многие из необходимых качеств педагога не так просто реализовать в реальной профессиональной ситуации.

Поэтому, возвращаясь к названию нашей статьи, следует отметить, что подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей влечет за собой доработку и расширение содержания учебного плана, а именно включение специальных курсов, таких как «Подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста», «Практикум по изобразительной деятельности». Данные курсы обеспечивают теоретическую и практическую подготовку бакалавров к самостоятельному решению задач развития

общения, взаимодействия и сотрудничества в совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. Основными задачами курсов являются

- приобретение научных знаний в области проблемы развития взаимодействия и общения дошкольников;

- овладение навыками педагогического регулирования взаимодействия детей дошкольного возраста в совместной изобразительной деятельности (в условиях моделирования педагогических ситуаций, решения кейсов с описанием проблемных ситуаций и т. п.);

- развитие собственных умений изобразительной деятельности и регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

Немаловажным фактором является педагогическая практика студентов, цель которой — закрепление и углубление теоретической подготовки обучающегося и приобретение им компетенций в сфере профессиональной деятельности, в регулировании совместными видами детской деятельности.

Выводы

Таким образом, подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей рассматривается как непрерывный и последовательный процесс, компонентами которого являются саморазвитие, самообразование, самовоспитание, стремление к личностному и профессиональному росту, создание мотивации к обучению каждого студента в благоприятной образовательной деятельности. При этом организация обучения строится таким образом, чтобы студенты выступали субъектами данного процесса. Были выявлены следующие факторы, которые способствуют реализации процесса обучения студентов:

- формирование рефлексивной деятельности в педагогическом процессе, а именно организация критической и аналитической деятельности;

- развитие педагогических и творческих умений и навыков;

- организация педагогического процесса на основе субъектно-субъектных отношений между участниками данной деятельности;

- развитие профессиональной уверенности студентов на основе совершенствования способностей, знаний, умений и навыков.

Библиографический список

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства : учебное пособие. Москва : ПЕР СЭ, 2008. 431 с.

2. Арушанова А. Г. Развитие языковой личности дошкольника: теория, опыт, программа и технология «Веселый день дошкольника»: монография / А. Г. Арушанова, С. С. Коленбрит, Е. С. Рыкачева. Краснодар : Издательский дом «ХОРС», 2015. 274 с.

3. Бакушенский А. В. Художественное творчество и воспитание. Москва : Карапуз, 2009. 440 с.

4. Белкина В. Н. Психолого-педагогические аспекты взаимодействия детей со сверстниками : монография. Ярославль : ЯГПУ, 2014а. 206 с.

5. Белкина В. Н. Формирование профессиональной компетентности студентов в условиях непрерывного педагогического образования : монография. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2014б. 208 с.

6. Белкина В. Н. Проблема подготовки студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками / В. Н. Белкина, Е. В. Сафарова // Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного профиля в условиях непрерывного образования : материалы Международной научно-практической заочной конференции. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. С. 126-130.

7. Волков Б. С. Психология развития человека. Москва : Академический проект, 2004. 224 с.

8. Деятельность педагогических работников дошкольного образования в соответствии с профессиональным стандартом : учебно-методическое пособие / А. Е. Бахмутский, И. В. Гладкая, Е. Н. Глубокова, И. Э. Кондракова. Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 1997. 196 с.

9. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебно-методическое пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.

10. Кожанова О. В. Формирование личности ребенка в процессе социализации // Всероссийская научно-практическая конференция. Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация. 2017. № 5. С. 360-361.

11. Коник О. Г. Актуальные вопросы развития речи дошкольников и младших школьников. Воспитание речевого этикета у детей старшего дошкольного возраста : монография. Ялта : ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского», 2019. 300 с.

12. Комарова Т. С. Детское художественное творчество. ФГОС : учебно-методическое пособие. Москва : Мозаика-Синтез, 2017. 170 с.

13. Зотова И. В. Формирование социально-коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности / И. В. Зотова, Н. В. Штумп // Наука, техника и образование. 2018. № 4 (45). С. 79-82.

14. Лабунская Г. В. Художественное воспитание детей в семье : учебное пособие. Москва : Педагогика, 1970. 56 с.

15. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования: Образовательная политика. Москва : Российская академия народного

хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2015. 71 с.

16. Сафарова Е. В. Взаимодействие как междисциплинарная научная категория: обзор подходов к пониманию сущности // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 10. С. 170-174.

17. Сафарова Е. В. Специфика продуктивных видов деятельности дошкольника // Проблемы современного детства : сборник научных трудов. Ч. 2. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. 2018. С. 85-91.

18. Свирская Л. В. 76 рецептов правильного общения с вашим ребенком. Подсказки родителям и воспитателям: почитаем и подумаем вместе : учебно-методическое пособие. Москва : АСТ, 2008. 160 с.

19. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 14.08.2021).

20. Фрумин И. Д. Педагогическая поддержка: между помощью и выращиванием: Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. Москва : УВЦ «Инноватор», 1996. 300 с.

Reference list

1. Abramenkova V. V. Social'naja psihologija detstva = Social psychology of childhood : uchebnoe posobie. Moskva : PER SJe, 2008. 431 s.

2. Arushanova A. G. Razvitie jazykovoj lichnosti doshkol'nika: teorija, opyt. programma i tehnologija «Veselyj den' doshkol'nika» = Development of the language personality of a preschooler: theory, experience. program and technology «Fun Day of a Preschooler» : monografija / A. G. Arushanova, S. S. Kolenbrit, E. S. Rykacheva. Krasnodar : Izdatel'skij dom «HORS», 2015. 274 s.

3. Bakushenskij A. V. Hudozhestvennoe tvorchestvo i vospitanie = Artistic creativity and upbringing. Moskva : Karapuz, 2009. 440 s.

4. Belkina V. N. Psihologo-pedagogicheskie aspekty vzaimodejstvija detej so sverstnikami = Psychological and pedagogical aspects of the interaction of children with peers : monografija. Jaroslavl' : JaGPU, 2014a. 206 s.

5. Belkina V. N. Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov v uslovijah nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija = Formation of professional competence of students in the conditions of continuing pedagogical education : monografija. Jaroslavl' : JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2014b. 208 s.

6. Belkina V. N. Problema podgotovki studentov k pedagogicheskomu regulirovaniju vzaimodejstvija detej doshkol'nogo vozrasta so sverstnikami = The problem of preparing students for pedagogical regulation of interaction between preschool children and peers / V. N. Belkina, E. V. Safarova // Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga doshkol'nogo profilja v uslovijah nepreryvnogo obrazovanija : materialy Mezhdunarodnoj

nauchno-prakticheskoy zaочноj konferencii. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2016. S. 126-130.

7. Volkov B. S. Psihologija razvitija cheloveka = Psychology of human development. Moskva : Akademicheskij proekt, 2004. 224 c.

8. Dejatel'nost' pedagogicheskikh rabotnikov doshkol'nogo obrazovanija v sootvetstvii s professional'nym standartom = Activities of teachers of preschool education in accordance with the professional standard : uchebno-metodicheskoe posobie / A. E. Bahmutskij, I. V. Gladkaja, E. N. Glubokova, I. Je. Kondrakova. Sankt-Peterburg : Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena, 1997. 196 s.

9. Zimnjaja I. A. Pedagogicheskaja psihologija = Pedagogical psychology : uchebno-metodicheskoe posobie. Rostov-na-Donu : Feniks, 1997. 480 s.

10. Kozhanova O. V. Formirovanie lichnosti rebenka v processe socializacii = Formation of the child's personality in the process of socialization // Vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konferencija. Lichnost' v kul'ture i obrazovanii: psihologicheskoe soprovozhdenie, razvitie, socializacija. 2017. № 5. S. 360-361.

11. Konik O. G. Aktual'nye voprosy razvitija rechi doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov. Vospitanie rechevogo jetiketa u detej starshego doshkol'nogo vozrasta = Topical issues of the development of speech of preschoolers and younger schoolchildren. Education of speech etiquette in older preschool children : monografija. Jalta : FGAOU VO «Krymskij federal'nyj universitet im. V. I. Vernadskogo», 2019. 300 s.

12. Komarova T. S. Detskoe hudozhestvennoe tvorchestvo. FGOS = Children's artistic creativity. FSES : uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva : Mozaika-Sintez, 2017. 170 s.

13. Zotova I. V. Formirovanie social'no-kommunikativnoj kompetentnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta v teatralizovannoj dejatel'nosti = Formation of social and communicative competence in older preschool children in theatrical activities / I. V. Zotova, N. V. Shtump // Nauka, tehnika i obrazovanie. 2018. № 4 (45). S. 79-82.

14. Labunskaja G. V. Hudozhestvennoe vospitanie detej v sem'e = Artistic upbringing of children in the family : uchebnoe posobie. Moskva : Pedagogika, 1970. 56 s.

15. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma doshkol'nogo obrazovanija: Obrazovatel'naja politika = Approximate main educational program of preschool education: Educational policy. Moskva : Rossijskaja akademija narodnogo hozjajstva i gosudarstvennoj sluzhby pri Prezidente Rossijskoj Federacii, 2015. 71 s.

16. Safarova E. V. Vzaimodejstvie kak mezhdisciplinarnaja nauchnaja kategorija: obzor podhodov k ponimaniu sushhnosti = Interaction as an interdisciplinary scientific category: an overview of approaches to understanding the essence // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2019. № 10. S. 170-174.

17. Safarova E. V. Specifika produktivnyh vidov dejatel'nosti doshkol'nika = The specifics of the produc-

tive activities of the preschooler // Problemy sovremennogo detstva : sbornik nauchnyh trudov. Ch. 2. Jaroslavl' : JaGPU im. K. D. Ushinskogo. 2018. S. 85-91.

18. Svirskaja L. V. 76 receptov pravil'nogo obshhenija s vashim rebenkom. Podskazki roditeljam i vospitateljam: pochitaem i podumaem vmeste = 76 recipes for properly communicating with your child. Tips to parents and educators: read and think together : uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva : AST, 2008. 160 s.

19. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doskol'nogo obrazovanija (utv. prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 17 oktjabrja 2013 g.

№ 1155) = Federal State Educational Standard for Preschool Education (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 17, 2013 № 1155). URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashhenija: 14.08.2021).

20. Frumin I. D. Pedagogicheskaja podderzhka: mezhdu pomoshh'ju i vyrashhivaniem: Vospitanie i pedagogicheskaja podderzhka detej v obrazovanii = Pedagogical support: between help and cultivation: parenting and educational support for children in education. Moskva : UVC «Innovator», 1996. 300 s.

Статья поступила в редакцию 24.02.2022; одобрена после рецензирования 16.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 24.02.2022; approved after reviewing 16.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

Научная статья

УДК 37

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-73-81

EDN: BEHDBK

Ольга Александровна Воскресенко¹, Ольга Николаевна Богатикова^{2✉}, Ольга Викторовна Дунаева³, Светлана Станиславовна Калашникова⁴, Анна Вячеславовна Куц⁵

¹Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет». 440026, г. Пенза, ул. Красная, д. 40

²Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет». 440026, г. Пенза, ул. Красная, 40

³Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет». 440026, г. Пенза, ул. Красная, 40

⁴Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет». 440026, г. Пенза, ул. Красная, д. 40

⁵Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет». 440026, г. Пенза, ул. Красная, 40

¹voskr99@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5174-729X>

²bon7676@mail.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0003-1879-0701>

³odunav@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4044-9721>

⁴svtk168@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1558-8874>

⁵kuts_a.v@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2934-1322>

Готовность будущих педагогов к профилактике и коррекции буллинга в школьной среде

Аннотация. В статье обосновывается определяющая роль педагога в противодействии проявлениям буллинга в школьной среде. Объясняются причины недостаточной эффективности работы, осуществляемой в общеобразовательных организациях для решения данной задачи. Доказывается необходимость формирования в ходе профессиональной подготовки в высшей школе готовности будущих педагогов к профилактике и коррекции проявлений буллинга среди школьников. Определены компоненты готовности будущих педагогов к профилактике и коррекции буллинга в школьной среде как целостного личностного образования (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный) и их составляющие. Разработан опросник и осуществлено эмпирическое исследование готовности будущих педагогов к профилактике и коррекции проявлений буллинга. Проанализированы данные опроса, свидетельствующие о наибольшей сформированности мотивационного компонента готовности. Подавляющее большинство будущих педагогов признают значимость задачи противодействия проявлениям буллинга в детской среде, которую должен решать каждый учитель и классный руководитель.

Однако существенно и число студентов, считающих проблему буллинга зоной ответственности родителей, что свидетельствует о необходимости формирования у них мотивационного компонента готовности. Одновременно опрос показал необходимость формирования у будущих педагогов системы знаний и представлений в данной области, а также умений и навыков практического решения проблемы. По результатам эмпирического исследования представлены рекомендации по формированию в ходе профессиональной подготовки в вузе готовности будущих педагогов к профилактике и коррекции буллинга в школьной среде.

Ключевые слова: будущие педагоги; профессиональная подготовка; высшая школа; готовность; буллинг; профилактика; коррекция; школьная среда

Для цитирования: Воскресенко О. А., Богатикова О. Н., Дунаева О. В., Калашникова С. С., Куц А. В. Готовность будущих педагогов к профилактике и коррекции буллинга в школьной среде // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 73-81. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-73-81>. <https://elibrary.ru/behdbk>.

Original article

Olga A. Voskreskasenko¹, Olga N. Bogatikova^{2✉}, Olga V. Dunaeva³, Svetlana S. Kalashnikova⁴, Anna V. Kutz⁵

¹Doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of the department of pedagogy and psychology, FSBEI HE «Penza state university». 440026, Penza, Krasnaya st., 40

²Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy and psychology, FSBEI HE «Penza state university». 440026, Penza, Krasnaya st., 40

³Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy and psychology, FSBEI HE «Penza state university». 440026, Penza, Krasnaya st., 40

⁴Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy and psychology, FSBEI HE «Penza state university». 440026, Penza, Krasnaya st., 40

⁵Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy and psychology, FSBEI HE «Penza state university». 440026, Penza, Krasnaya st., 40

¹voskr99@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5174-729X>

²bon7676@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0003-1879-0701>

³odunav@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4044-9721>

⁴svtk168@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1558-8874>

⁵kuts_a.v@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2934-1322>

Readiness of future teachers to the prevention and correction of bullying in the school environment

Abstract. The article substantiates the defining role of the teacher in countering the manifestations of bullying in the school environment. The reasons for the insufficient efficiency of the work carried out in general educational organizations to solve this problem are explained. It proves the necessity of formation in the course of professional training in higher education of the future teachers' readiness for the prevention and correction of bullying manifestations among schoolchildren. The components of the future teachers' readiness for the prevention and correction of bullying in the school environment, as a holistic personal education (motivational-value, cognitive, operational-activity), and their components are determined. A questionnaire was developed and an empirical study of the readiness of future teachers for the prevention and correction of bullying manifestations was carried out. The survey data were analyzed, indicating the highest formation of the motivational component of readiness. The vast majority of future teachers recognize the importance of the task of counteracting the manifestations of bullying in the children's environment, which every teacher and class teacher must solve. However, the number of students who consider the problem of bullying to be the responsibility of parents is also significant, which indicates the need to form a motivational component of readiness in them. At the same time, the survey showed the need for future teachers to form a system of knowledge and ideas in this area, as well as the skills and abilities of practical problem solving. Based on the results of an empirical study, recommendations are presented on the formation of the readiness of future teachers for the prevention and correction of bullying in the school environment during professional training at the university.

Keywords: future teachers; professional training; higher education; readiness; bullying; prevention; correction; school environment

For citation: Voskreskasenko O. A., Bogatikova O. N., Dunaeva O. V., Kalashnikova S. S., Kutz A. V. Readiness of future teachers to the prevention and correction of bullying in the school environment. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 73-81. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-73-81>. <https://elibrary.ru/behdbk>.

Введение

Распространенность буллинга как опасного социально-психологического феномена определила пристальное внимание исследователей к выявлению его глубинных причин, изучению сущностных проявлений и поиску путей искоренения. Особое беспокойство у ученых и практиков во всем мире вызывает распространенность данного явления в школьной среде [Кривцова, 2016; Крылова, 2022; Цымбаленко, 2019].

Так, в предварительной версии официального доклада ЮНЕСКО «Насилие в школах и буллинг:

глобальная ситуация, тенденции, факторы и последствия» за 2018 г., по итогам исследований, проведенных в школах 144 стран мира, приводятся данные о том, что в среднем ежегодно 32 % школьников 9-15 лет страдают от буллинга со стороны сверстников [School violence ... , 2018]. Наиболее распространенными видами буллинга оказались физический буллинг — ему подвергаются 16,1 % детей; сексуальный — 11,2 % детей; психологический — 5,5 % детей. Россия также входит в печальную статистику по распространенности буллинга в подростковой среде, зани-

мая место в первом десятке стран, где школьники сталкиваются с данной проблемой [Белеева, 2020; Утемисова, 2020].

Основная роль по профилактике и коррекции буллинга в школьной среде отводится педагогам, которые часто руководствуются распространенным убеждением о важности самостоятельного разрешения детьми конфликта или обвиняют жертву и поддерживают невмешательство свидетелей, что ведет к повсеместному распространению школьного буллинга. При этом справиться однократными мерами с травлей порой невозможно. Индивидуальная работа с ребенком, пострадавшим от буллинга (жертвой), и агрессором (буллером) ненадолго приносит положительные результаты. Принятая в детском коллективе деструктивная модель отношений продолжает действовать. Искоренить буллинг могут только регулярные целенаправленные меры, рассматриваемые как неотъемлемая часть ежедневной воспитательной работы. Вместе с тем целый ряд причин определяет отсутствие в школах комплексной работы по профилактике и коррекции проявлений буллинга в детской среде. Среди них недостаточный уровень информированности педагогов о проблеме буллинга, его признаках, причинах и последствиях: педагоги не владеют способами диагностики наличия буллинга в школе и приемами эффективного реагирования на выявленные случаи; в школах отсутствует система выявления буллинга и реабилитации пострадавших от него детей [Остановить школьную..., 2018].

Педагогам принадлежит ключевая роль в решении проблемы школьного буллинга, создании безопасной и комфортной образовательной среды. Учителя должны быть готовы к профилактике и коррекции проявлений буллинга, к созданию конструктивных, доброжелательных детско-подростковых отношений, невраждебной школьной среды в целом. Это актуализирует проблему специальной научной психолого-педагогической и организационно-методической подготовки будущих учителей к работе по профилактике и коррекции проявлений буллинга среди школьников. Перед системой высшего педагогического образования встает задача организации и осуществления комплексной профессиональной подготовки будущих педагогов к профилактике и коррекции школьного буллинга.

Первым этапом в решении социально-педагогической задачи выступает изучение исходного уровня сформированности готовности

будущих педагогов к профилактике и коррекции буллинга в школьной среде, что и составило цель проведенного исследования. Достижение поставленной цели осуществлялось посредством решения следующих задач: определения компонентов готовности будущих педагогов к профилактике и коррекции буллинга в школьной среде; разработки опросника, направленного на выявление сформированности данных компонентов у студентов педагогического направления подготовки; проведения опроса, анализа и обобщения полученных результатов.

Методы исследования

В качестве методов исследования использовались анализ и обобщение научной литературы по проблеме готовности будущих педагогов к профилактике и коррекции буллинга в школьной среде, а также данных опроса, который проводился на базе ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет». В исследовании приняли участие студенты (171 человек) историко-филологического и естественно-научного факультетов, а также факультета педагогики, психологии и социальных наук направления подготовки «Педагогическое образование».

Обзор литературы

Значимость проблемы профилактики и коррекции проявлений буллинга в школьной среде определила обращение к ней как зарубежных, так и отечественных исследователей.

В зарубежных психолого-педагогических исследованиях (D. L. Espelage, L. D. Hanish, D. Olweus, P. C. Rodkin, A. B. Nickerson, M. Waseem и др.) буллинг рассматривается как тип агрессивного поведения, отличающийся систематическим характером и многообразием моделей межличностных отношений, особенно в школьной среде, и включающих в себя прямые (физические и вербальные) и реляционные (манипуляция, социальная изоляция, распространение сплетен) формы, направленные на преднамеренное причинение вреда другому человеку [Olweus, 1994; Rodkin, 2015; Waseem, 2021].

На сегодняшний день значительная часть зарубежных исследований школьного буллинга сосредоточена на изучении влияния средовых факторов, таких как специфические аспекты городской среды [Sweater, 2001]; группа сверстников [Hong, 2012]; школьная среда [Armitage, 2021]; социальный контекст, например, влияние домашнего насилия, жестокого обращения или гиперопеки со стороны родителей [Ahmed, 2004;

Smokowski, 2005]. Целый ряд исследований посвящен анализу этнических и гендерных особенностей буллинга [Samara, 2019; Smith, 2019], а также типологии его жертв [Kennedy, 2021].

В отечественной науке исследований социально-культурных предпосылок буллинга немного, и большинство из них сфокусированы на психологических характеристиках и индивидуальных различиях участников травли. Ряд авторов (Е. С. Гурина, С. Б. Нестерова, В. И. Волохова и др.) отмечают неразрешимость ситуации без вмешательства взрослого [Гурина, 2021]. Авторы подчеркивают, что брать на себя ответственность за развитие моральной, волевой и правовой сферы детей и подростков — обязанность взрослых. Как показано в исследовании М. Ф. Луканиной, Е. В. Тереховой, И. Г. Журавлевой и Е. А. Дьяковой, позиция взрослого, реализуемая учителем и классным руководителем, политика подкрепления позитивного поведения и категорического противодействия буллингу как явлению играют важнейшую роль в его профилактике и коррекции [Луканина, 2019].

В связи с этим встает вопрос о готовности педагогов, в том числе и будущих учителей, к профилактике и коррекции буллинга в школьной среде. В контексте этой проблемы в научной литературе представлены исследования о стратегиях предотвращения буллинга [Гурина, 2021], профилактических направлениях и подходах [Берлянд, 2020; Лебедева, 2017], принципах эффективного противостояния травле на уровне школы [Бочавер, 2014], программах профилактики [Волкова, 2021], методах и формах минимизации буллинга и моббинга [Кулишов, 2016]. Однако проблема формирования готовности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в высшей школе к профилактике и коррекции буллинга в школьной среде на сегодняшний день не нашла должного отражения в научной литературе.

Анализ вышеназванных работ по проблеме буллинга в школьной среде, а также исследования готовности в работах Е. А. Левановой [Леванова, 2016], Э. С. Аришиной и Л. И. Старовойтовой [Аришина, 2018] и др. позволили определить компоненты готовности будущих педагогов к профилактике и коррекции буллинга в школьной среде как целостного личностного образования (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный) и их составляющие.

Структура мотивационно-ценностного компонента готовности будущих педагогов включает наличие устойчивой мотивации студентов к формированию навыков профилактики и коррекции буллинга в школьной среде; отношение будущих педагогов к буллингу в школе как проявлению однозначно враждебных действий в детско-подростковой среде; характер стереотипных установок (их отсутствие) в вопросах определения причин возникновения буллинга и ответственности за его проявление; осознание значимости своей профессиональной роли в решении проблемы проявления детской агрессии.

Когнитивный компонент готовности прослеживается в знании студентами возрастных особенностей современного поколения школьников, их ценностных ориентациях, создающих предпосылки для осуществления буллинга по отношению к другим обучающимся; способов, средств, форматов работы по профилактике и коррекции буллинга в школе.

Операционально-деятельностный компонент готовности определяется умениями будущих педагогов формулировать цели и задачи по профилактике и коррекции буллинга в школьной среде; диагностировать проявления буллинга; определять алгоритм действий в ситуации буллинга; подбирать и сочетать оптимальные средства, способы, методы, формы, технологии, приемы осуществления профилактики и коррекции буллинга в школьной среде; прогнозировать результаты работы, направленной на профилактику и коррекцию буллинга в школьной среде; адекватно оценивать результаты воспитательной работы учителя, классного руководителя по профилактике и коррекции буллинга; осуществлять рефлекссию (самооценку) выполненной работы по профилактике и коррекции буллинга в школьной среде.

Результаты исследования

В соответствии с выявленными на основе анализа научной литературы компонентами готовности будущих педагогов к профилактике и коррекции буллинга в школьной среде был разработан опросник, направленный на выявление сформированности данной готовности в ходе профессиональной подготовки в высшей школе у студентов направления подготовки «Педагогическое образование».

Результаты опроса показали, что подавляющее большинство студентов (96 %) знакомы с этим понятием, характеризуют его как «травлю или агрессивное отношение к одному из членов

какого-либо коллектива». Больше половины (62 %) сталкивались с буллингом по отношению к несовершеннолетним или были свидетелями этого явления. При этом студенты отмечали, что видели буллинг со стороны не только школьников, но также и учителей. 7,5 % видели это явление в организациях дополнительного образования. Однако много и тех, кто никогда не сталкивался с буллингом (31,5 %).

Схожая ситуация и с ответами на вопрос о том, являлись ли сами опрашиваемые жертвами буллинга. Большинство (55 %) никогда не сталкивались с этим явлением в свои годы. Однако каждый третий (30 %) сталкивался с проявлениями буллинга по отношению к себе хотя бы раз, в том числе со стороны взрослых (учителей и родителей). 7,5 % опрошенных ответили, что подвергались буллингу постоянно. 7,5 % — затруднились ответить.

Подавляющее большинство респондентов (95 %) признают, что профилактика и коррекция буллинга в школе — важная воспитательная задача, которую должен решать каждый учитель и классный руководитель. По мнению студентов, будущий учитель (воспитатель, классный руководитель) должен быть готов к решению задач профилактики и коррекции буллинга в школьной среде (97 %). Однако каждый четвертый студент (24 %) хотел бы видеть широкое привлечение соответствующих служб и должностных лиц (администрация, психолог, социальный педагог) для профилактики и коррекции буллинга, которые, таким образом, перестанут быть обязанностями учителя и классного руководителя.

Разнообразен был и выбор реакции студентов на ситуацию, в которой они представляли себя в роли свидетеля буллинга по отношению к несовершеннолетнему/школьнику. Почти поровну разделилась реакция возмущения (38 %) и сдержанности с принципиальным неприятием подобных отношений/действий (40 %); 10,5 % испытывали бы недоумение и растерянность; 4 % — ужас. Около 10 % предложили свой вариант реакции и действий в этой ситуации: помочь жертве буллинга, поговорить с обеими сторонами конфликта, привлечь внимание администрации школы и родителей обеих сторон, поговорить с коллективом класса, где происходят издевательства и др.

Также в ходе опроса было выявлено отношение студентов к нескольким точкам зрения, которые сейчас фигурируют в официальных общественных и педагогических кругах. Большинство опрошиваемых (72,5 %) согласны с тем, что вни-

мание, заинтересованность, профессионализм учителя/классного руководителя являются залогом успеха в противостоянии детской агрессии и жестокости. Однако студенты — будущие педагоги обращают внимание на то, что насилие и агрессия со стороны детей — проблема недостаточного воспитания в семье, поэтому разбираться с этим должны родители (34,5 %). С утверждением о том, что проблема буллинга вызвана «природной жестокостью» детского возраста, согласились лишь 5 % студентов. 6 % опрошенных считают необходимым усиление работы только школьных структур.

Что касается когнитивного компонента готовности будущих педагогов к профилактике и коррекции буллинга в школьной среде, в ходе опроса были получены следующие данные. Только 34,5 % опрошенных студентов считают, что обладают достаточными знаниями о возрастных особенностях и специфике современного поколения школьников, их ценностных ориентациях, создающих предпосылки для осуществления буллинга по отношению к другим. 64 % отметили наличие у себя некоторых представлений из данной области, 1,5 % сказали об отсутствии каких-либо знаний и представлений.

На вопрос об уровне знаний студентов о способах, средствах, форматах работы по профилактике и коррекции буллинга в школе были получены следующие ответы: я обладаю достаточными знаниями — 15 %; у меня есть некоторые представления — 76 %; у меня отсутствуют какие-либо знания и представления — 9 %.

Особое место в структуре готовности будущих педагогов к профилактике и коррекции буллинга в школьной среде занимает операционально-деятельностный компонент. В связи с этим целый ряд вопросов был направлен на выявление сформированности у студентов в процессе их профессиональной подготовки практических умений и навыков. Будущие педагоги сочли, что у них уже сформированы следующие умения и навыки:

- формулировать цели и задачи по организации профилактики и коррекции буллинга в школьной среде (39 %);
- диагностировать проявления буллинга в школьной среде (35 %);
- определять алгоритм действий в ситуации буллинга (35,5 %);
- подбирать и сочетать оптимальные средства, способы, методы, формы, технологии, при-

емы осуществления профилактики и коррекции буллинга в школьной среде (27 %);

- прогнозировать результаты работы, направленной на профилактику и коррекцию буллинга в школьной среде (18 %);

- адекватно оценивать результаты воспитательной работы учителя/классного руководителя по профилактике и коррекции буллинга в школьной среде (35 %);

- осуществлять рефлексию (самооценку) выполненной работы по профилактике и коррекции буллинга в школьной среде (29 %).

Также около 3 % отметили, что не имеют перечисленных выше умений и навыков, потому что данная тема не обсуждается в рамках преподаваемых дисциплин.

Таким образом, данные опроса свидетельствуют о наибольшей сформированности мотивационного компонента готовности будущих педагогов к осуществлению профилактики и коррекции проявлений буллинга в школьной среде. Подавляющее большинство из них признают, что профилактика и коррекция буллинга в школе является важной воспитательной задачей, которую должен решать каждый учитель и классный руководитель. Однако существенным является и количество студентов — будущих педагогов, которые считают проблему буллинга зоной ответственности родителей, что свидетельствует о необходимости формирования у них мотивационного компонента готовности к профилактике и коррекции проявлений буллинга в школьной среде. Одновременно необходимо формирование системы знаний и представлений в данной области, а также умений и навыков практического решения проблемы.

Подготовка студентов педагогических вузов к профилактике и коррекции проявлений буллинга в школьной среде может проводиться в процессе аудиторной и внеаудиторной работы. Наибольшим потенциалом для решения данной задачи обладают дисциплины «Педагогика», «Психология» и «Технология и организация воспитательных практик». В ходе учебных занятий со студентами можно рассмотреть понятие и сущность школьного буллинга, виды, формы, структуру данного явления, его отличия от других форм насилия [Бобровникова, 2016]. В материалы лекционных курсов целесообразно включить информацию о причинах и проявлениях буллинга в школьной среде, путях и способах его выявления и предотвращения. На практических занятиях — осуществить разбор педагогических ситуаций,

анализ признаков наличия буллинга в отношениях между обучающимися, поиск оптимальных способов разрешения ситуации индивидуально, а также на уровне класса и школы. Будущий педагог, основываясь на характеристиках буллинга и его проявлений, должен знать и уметь отличать различные виды буллинга от похожих форм насилия, а также знать, чем травля отличается от обычных конфликтов между детьми в школе [Цымбаленко, 2019].

У будущих педагогов необходимо формировать умение определять социально-психологические и иные причины, провоцирующие проявления буллинга в школьной среде. С этой целью можно, например, на практических занятиях предложить студентам проанализировать официальные данные о распространении буллинга в разных регионах мира, представленные в докладе ЮНЕСКО «Насилие в школах и буллинг: глобальная ситуация, тенденции, факторы и последствия» [School violence ... , 2018]. На занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам под руководством преподавателя или самостоятельно (в процессе внеаудиторной работы) необходимо выявить потенциальные социально-политические, экономические, культурные, психологические и гендерные факторы буллинга [Кривцова, 2016].

Очень важно сформировать у будущих педагогов понимание деструктивных последствий проявлений буллинга в школьной среде, связь буллинга и психосоциальных трудностей его жертв, отрицательного воздействия буллинга на психосоматическое здоровье и качество жизни ребенка в целом [School violence ... , 2018].

На практических занятиях (семинары, «круглые столы», диспуты, дебаты, психологические тренинги, имитационные и ролевые игры) студенты должны научиться различать проявления прямого и косвенного буллинга (вымогательство денег/вещей или распространение сплетен, ложных слухов) [Шалагинова, 2017] и прийти к осознанию особой сложности диагностики буллинга в детско-подростковой среде, поскольку травле ребенок подвергается не только во время уроков и на перемене, но и после занятий.

В процессе обучения важно сформировать у будущих педагогов особое отношение к данной проблеме: какими бы ни были причины и условия возникновения и проявления школьной травли, это говорит об антигуманной социально-психологической обстановке в школе. В связи с этим необходимо определить пути и способы

разрешения проблемы, позволяющие обеспечить безопасную, психологически комфортную для всех субъектов образовательного процесса среду.

Профессиональная подготовка студентов педагогических вузов должна быть нацелена на формирование у них высокой нравственной культуры, выражающейся в неукоснительном соблюдении норм педагогической этики, психологической готовности оказать поддержку каждому ребенку, столкнувшемуся с проявлениями агрессии. Также необходимо донести до студентов — будущих педагогов, что важнейшими условиями предупреждения проявлений буллинга в школьной среде выступают доверительные отношения, складывающиеся между педагогом и обучающимися, понимание им особенностей взаимоотношений в детском коллективе, знание его структуры, включая наличие враждующих микрогрупп и группировок. С этой целью на теоретических и практических занятиях по педагогике и психологии особое внимание должно уделяться отработке у будущих педагогов умений и навыков организации досуговых, игровых и иных видов деятельности со школьниками, а также технологии сплочения детского коллектива и формирования в нем здорового психологического микроклимата.

Заключение

Распространенность буллинга в школьной среде, опасность его последствий для личностного развития ребенка, его психологического и психосоматического здоровья определяют необходимость комплексного противодействия данному явлению. Значимая роль в решении данной социально-педагогической проблемы принадлежит школьному учителю. Педагоги должны быть готовы обеспечивать профилактику и коррекцию проявлений буллинга среди школьников, способствовать созданию конструктивных детско-подростковых отношений и благоприятной образовательной среды в целом. Подобного рода готовность закладывается в процессе профессиональной подготовки в высшей школе. Однако, как показали результаты эмпирического исследования, будущие педагоги нуждаются в формировании у них как устойчивой мотивации к противодействию проявлениям буллинга в школьной среде, так и системы знаний и представлений в данной области, а также умений и навыков практического решения проблемы. Всесторонняя нравственная, научная психолого-педагогическая и методическая подготовка будущих педагогов может стать условием эффективного решения актуальной проблемы повышения социально-

психологической безопасности, комфортности школьной среды для всех субъектов образовательного процесса.

Библиографический список

1. Аришина Э. С. Преподаватель университета как субъект формирования готовности студентов к профессиональной деятельности / Э. С. Аришина, Л. И. Старовойтова // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Т. 61. № 4. С. 11-14.
2. Белеева И. Д. Буллинг как социально-психологическое явление: анализ теоретических подходов и эмпирических исследований / И. Д. Белеева, Т. А. Заглодина, Л. Э. Панкратова, Н. Б. Титова // Педагогическое образование в России. 2020. № 5. С. 131-136.
3. Берлянд Ю. Б. Опыт профилактики детской и подростковой агрессии в общеобразовательных организациях Российской Федерации (обзор) // Подходы к профилактике агрессивного поведения детей и подростков в образовательной среде : сборник статей. Москва : ФГБНУ «ИИД СВ РАО», 2020. С. 22-41.
4. Бобровникова Н. С. Профилактика буллинга в образовательной среде // Молодой ученый. 2016. № 12 (116). С. 759-761.
5. Бочавер А. А. Травля в детском коллективе: установки и возможности учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 6. № 1. С. 47-55.
6. Волкова Е. Н. Программы профилактики подросткового буллинга в деятельности педагога-психолога // Вестник практической психологии образования. 2021. Т. 18. № 3. С. 90-97.
7. Гурина Е. С. От количественной к качественной характеристике буллинга в образовательной среде / Е. С. Гурина, С. Б. Нестерова, В. И. Волохова // Теоретические подходы к обоснованию существования буллинга в детской и подростковой среде : коллективная монография. Ялта : ЯГУ, 2021. С. 58-69.
8. Кривцова С. В. Буллинг в школах мира: Австрия, Германия, Россия / С. В. Кривцова, А. Н. Шапкина, А. А. Белевич // Образовательная политика. 2016. № 3. С. 97-119.
9. Крылова А. А. Опыт буллинга в личной истории педагога / А. А. Крылова, Н. Г. Крылова, Е. В. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 1 (124). С. 40-47.
10. Кулишов В. В. Методы минимизации моббинга в условиях образовательной организации / В. В. Кулишов, В. В. Каплина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 29. С. 35-39. URL: <https://e-koncept.ru/2016/56547.htm> (дата обращения: 22.01.2022).
11. Лебедева И. В. Профилактика подросткового буллинга: современные решения / И. В. Лебедева, Р. У. Арифулина, Л. В. Белогорская // Международный журнал экспериментального образования. 2017. Т. 46. № 8. С. 46-51.

12. Леванова Е. А. Практическая готовность педагога к профессиональной деятельности // Преподаватель XXI века. 2016. № 2. С. 11-20.
13. Луканина М. Ф. Алгоритм работы специалиста в случае выявления буллинга в детском коллективе / М. Ф. Луканина, Е. В. Терехова, И. Г. Журавлева, Е. А. Дьяконова // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции, 05-06 марта 2019, Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 322-326.
14. Утемисова Г. У. Актуальность исследования проблемы буллинга: современное состояние проблемы / Г. У. Утемисова, Н. Н. Васягина // Педагогическое образование в России. 2020. № 4. С. 27-34.
15. Цымбаленко Н. А. Буллинг. Как остановить травлю ребенка: детская психология. Санкт-Петербург: Питер, 2019. 160 с.
16. Шалагинова К. С. К вопросу необходимости предупреждения буллинга в современной начальной школе: от обоснования к реализации превентивной деятельности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 11. С. 305-310.
17. Ahmed E., Braithwaite V. Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools // Social Psychology of Education. 2004. 7. P. 35-54.
18. Armitage R. Bullying in children: impact on child health // BMJ Paediatr Open. 2021. 5(1). e000939. doi: 10.1136/bmjpo-2020-000939.
19. Hong J. S., Espelage D. L. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. Aggress. Violent Behav. 2012. 17. P. 311-322.
20. Kennedy R. S. Bully-Victims: An Analysis of Subtypes and Risk Characteristics // J Interpers Violence. 2021. 36 (11-12). P. 5401-5421. doi: 10.1177/0886260517741213.
21. Olweus D. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program // J Child Psychol Psychiatry. 1994. 35(7). P. 1171-90.
22. Rodkin P. C., Espelage D. L., Hanish L. D. A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. Am. Psychol. 2015. 70. P. 311-321.
23. Samara M., Foody M., Göbel K., Altawil M. and Scheithauer H. Do Cross-National and Ethnic Group Bullying Comparisons Represent Reality? Testing Instruments for Structural Equivalence and Structural Isomorphism // Front. Psychol. 2019. 10. P. 1621.
24. School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences UNESCO, 2018. 16 p.
25. Smith P. K., López-Castro L., Robinson S., Görzig, A. Consistency of gender differences in bullying in crosscultural surveys // Aggress. Violent Behav. 2019. 45. P. 33-40.
26. Smokowski P. R., Kopasz K. H. Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies // Children and Schools. 2005. 27. P. 101-110.
27. Swearer S. M., Doll B. Bullying in schools: An ecological framework. J. Emot. Abus. 2001. 2. P. 7-23.
28. Waseem M., Nickerson A. B. Bullying. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2021. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK441930/> (дата обращения: 11.01.2022).

Reference list

1. Arishina Je. S. Prepodavatel' universiteta kak sub#ekt formirovaniya gotovnosti studentov k professional'noj dejatel'nosti = University teacher as a subject of the formation of students' readiness for professional activities / Je. S. Arishina, L. I. Starovojtova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. T. 61. № 4. S. 11-14.
2. Beleeva I. D. Bulling kak social'no-psihologicheskoe javlenie: analiz teoreticheskikh podhodov i jempiricheskikh issledovanij = Bulling as a socio-psychological phenomenon: an analysis of theoretical approaches and empirical research / I. D. Beleeva, T. A. Zaglodina, L. Je. Pankratova, N. B. Titova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2020. № 5. S. 131-136.
3. Berljang Ju. B. Opyt profilaktiki detskoj i podrostkovoj agressii v obshheobrazovatel'nyh organizacijah Rossijskoj Federacii (obzor) = Experience in preventing child and adolescent aggression in educational institutions of the Russian Federation (review) // Podhody k profilaktike agressivnogo povedenija detej i podrostkov v obrazovatel'noj srede: sbornik statej. Moskva: FGBNU «IIDS V RAO», 2020. S. 22-41.
4. Bobrovnikova N. S. Profilaktika bullinga v obrazovatel'noj srede = Prevention of bullying in educational environment // Molodoj uchenyj. 2016. № 12 (116). S. 759-761.
5. Bochaver A. A. Travlja v detskom kollektive: ustanovki i vozmozhnosti uchitelej = Bullying in a children's team: teacher's ideas and opportunities // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2014. T. 6. № 1. S. 47-55.
6. Volkova E. N. Programmy profilaktiki podrostkovogo bullinga v dejatel'nosti pedagoga-psihologa = Programs for the prevention of teenage bullying in the activities of a teacher-psychologist // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya. 2021. T. 18. № 3. S. 90-97.
7. Gurina E. S. Ot kolichestvennoj k kachestvennoj harakteristike bullinga v obrazovatel'noj srede = From quantitative to qualitative characteristics of bullying in the educational environment / E. S. Gurina, S. B. Nesterova, V. I. Volohova // Teoreticheskie podhody k obosnovaniju sushhestvovaniya bullinga v detskoj i podrostkovoj srede: kollektivnaja monografija. Jalta: JaGU, 2021. S. 58-69.
8. Krivcova S. V. Bulling v shkolah mira: Avstrija, Germanija, Rossija = Bulling in schools around the world: Austria, Germany, Russia / S. V. Krivcova,

A. N. Shapkina, A. A. Belevich // *Obrazovatel'naja politika*. 2016. № 3. S. 97-119.

9. Krylova A. A. Opyt bullinga v lichnoj istorii pedagoga = The experience of bullying in the personal history of the teacher / A. A. Krylova, N. G. Krylova, E. V. Tihomirova // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2022. № 1 (124). S. 40-47.

10. Kulishov V. V. Metody minimizacii mobbinga v uslovijah obrazovatel'noj organizacii = Methods for minimizing mobbing in educational organization / V. V. Kulishov, V. V. Kaplina // *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016. T. 29. S. 35-39. URL: <https://e-koncept.ru/2016/56547.htm> (data obrashhenija: 22.01.2022).

11. Lebedeva I. V. Profilaktika podrostkovogo bullinga: sovremennye reshenija = Teen bullying prevention: modern solutions / I. V. Lebedeva, R. U. Arifulina, L. V. Belogorskaja // *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija*. 2017. T. 46. № 8. S. 46-51.

12. Levanova E. A. Prakticheskaja gotovnost' pedagoga k professional'noj dejatel'nosti = Practical readiness of the teacher for professional activity // *Prepodavatel' HHI veka*. 2016. № 2. S. 11-20.

13. Lukanina M. F. Algoritm raboty specialista v sluchae vyjavlenija bullinga v detskom kollektive = Algorithm for the work of a specialist in case of detection of bullying in a children's team / M. F. Lukanina, E. V. Terehova, I. G. Zhuravleva, E. A. D'jakonova // *Pedagogika i psihologija sovremenного obrazovanija: teorija i praktika: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii, 05-06 marta 2019. Jaroslavl': RIO JaGPU, 2019. S. 322-326.*

14. Utemisova G. U. Aktual'nost' issledovanija problemy bullinga: sovremennoe sostojanie problemy = The relevance of the study of the bullying problem: the current state of the problem / G. U. Utemisova, N. N. Vasjagina // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2020. № 4. S. 27-34.

15. Cymbalenko N. A. Bulling. Kak ustanovit' travlju rebenka: detskaja psihologija = Bullying. How to stop child bullying: child psychology. Sankt-Peterburg: Piter, 2019. 160 s.

16. Shalaginova K. S. K voprosu neobходимости preduprezhdenija bullinga v sovremennoj nachal'noj shkole: ot obosnovanija k realizacii preventivnoj dejatel'nosti = To the issue of the need to prevent bullying in modern elementary school: from justification to the im-

plementation of preventive activities // *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2017. № 11. S. 305-310.

17. Ahmed E., Braithwaite V. Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools // *Social Psychology of Education*. 2004. 7. P. 35-54.

18. Armitage R. Bullying in children: impact on child health // *BMJ Paediatr Open*. 2021. 5(1). e000939. doi: 10.1136/bmjpo-2020-000939.

19. Hong J. S., Espelage D. L. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggress. Violent Behav.* 2012. 17. P. 311-322.

20. Kennedy R. S. Bully-Victims: An Analysis of Subtypes and Risk Characteristics // *J Interpers Violence*. 2021. 36 (11-12). P. 5401-5421. doi: 10.1177/0886260517741213.

21. Olweus D. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program // *J Child Psychol Psychiatry*. 1994. 35(7). P. 1171-90.

22. Rodkin P. C., Espelage D. L., Hanish L. D. A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *Am. Psychol.* 2015. 70. P. 311-321.

23. Samara M., Foody M., Göbel K., Altawil M. and Scheithauer H. Do Cross-National and Ethnic Group Bullying Comparisons Represent Reality? Testing Instruments for Structural Equivalence and Structural Isomorphism // *Front. Psychol.* 2019. 10. P. 1621.

24. School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences UNESCO, 2018. 16 p.

25. Smith P. K., López-Castro L., Robinson S., Görzig, A. Consistency of gender differences in bullying in crosscultural surveys // *Aggress. Violent Behav.* 2019. 45. P. 33-40.

26. Smokowski P. R., Kopasz K. H. Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies // *Children and Schools*. 2005. 27. P. 101-110.

27. Swearer S. M., Doll B. Bullying in schools: An ecological framework. *J. Emot. Abus.* 2001. 2. P. 7-23.

28. Waseem M., Nickerson A. B. Bullying. In: *StatPearls* [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2021. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK441930/> (data obrashhenija: 11.01.2022).

Статья поступила в редакцию 10.02.2022; одобрена после рецензирования 15.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 10.02.2022; approved after reviewing 15.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья

УДК 159.9.018

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-82-95

EDN: BIEXTT

Галина Валентиновна Ожиганова

Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник ФГБУН «Институт психологии РАН». 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13
symposium2016@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6339-8640>

Структурно-уровневый подход в психологии и его применение для изучения высших способностей

Аннотация. В статье рассматриваются структурно-уровневые концепции, предложенные в отечественной и зарубежной психологии. Отмечена актуальность данного теоретического исследования, связанная с анализом структурно-уровневых концепций в психологии, используемых в прошлом веке и в настоящее время, и соотношением их с определенной областью психологии, например, такой, как психология способностей.

Показано, что структурно-уровневый подход применяется в разных направлениях психологии и ее различных областях, например таких, как теоретико-методологическая психология, психология развития, психология личности, психология интеллекта, психология способностей, которые служат источником знаний и психологической информации для разработки понятия высших (духовных) способностей.

Цель исследования — проанализировать структурно-уровневые концепции в психологии и рассмотреть возможность применения структурно-уровневого подхода к изучению способностей, в частности, высших способностей, относящихся к категории духовных.

Исходя из структурно-уровневого подхода, автором предложена схема, позволяющая рассматривать и анализировать разные уровни функционирования способностей; а также трехуровневая модель разных типов способностей, включающая 1) элементарные способности; 2) способности многомерного характера; 3) высшие (духовные) способности.

Проведенное на основе структурно-уровневого подхода сравнение высших способностей, занимающих высший уровень в трехуровневой модели типов способностей, с уровнями других иерархических моделей показало соотносимость высшего уровня авторской модели и высших уровней других моделей, при сохранении специфики каждой модели и особенностей ее уровней.

Выявлено, что структурно-уровневый подход имеет особое значение для изучения высших (духовных) способностей, позволяя 1) отразить их особое (главенствующее) место в общей системе способностей человека; 2) показать влияние высших способностей на способности других уровней; 3) отметить специфику проявления высших способностей в целом в сравнении с другими способностями.

Ключевые слова: структурно-уровневые концепции; структурно-уровневый подход; высшие (духовные) способности; уровни функционирования способностей

Для цитирования: Ожиганова Г. В. Структурно-уровневый подход в психологии и его применение для изучения высших способностей // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 82-95.
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-82-95>. <https://elibrary.ru/biextt>.

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Original article

Galina V. Ozhiganova

Candidate of psychological sciences, leading researcher at the Institute of psychology of the Russian academy of sciences. 129366, Moscow, Yaroslavskaya st., 13
symposium2016@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6339-8640>

Structural-level approach in psychology and its application to study higher abilities

Abstract. The article discusses the structural-level concepts proposed in Russian and foreign psychology. The relevance and importance of this theoretical study was noted, related to the analysis of structural-level concepts in psychology used in the last century and at present, and their correlation with a certain field of psychology, for example, such as the psychology of abilities.

It is shown that the structural-level approach is applied in different aspects of psychology and its various fields, for example, such as theoretical and methodological psychology, developmental psychology, personality psychology, psychology of intelligence, psychology of abilities, which serve as a source of knowledge and psychological information for the development of the concept of higher (spiritual) abilities.

The purpose of the study is to analyze structural-level concepts in psychology and consider the possibility of applying a structural-level approach to the study of abilities, in particular, higher abilities, classified as spiritual.

Based on a structural-level approach, the author proposed a scheme that allows you to consider and analyze different levels of functioning of abilities; as well as a three-level model of different types of abilities, including 1) elementary abilities; 2) multidimensional abilities; 3) higher (spiritual) abilities.

Based on the structural-level approach, the comparison of the highest abilities taking the highest level in the three-level model of types of abilities with the levels of other hierarchical models showed the correlation of the highest level of the author's model and the highest levels of other models, while preserving the specifics of each model and the features of its levels.

It has been revealed that the structural-level approach is of particular importance for the study of higher (spiritual) abilities, allowing 1) to reflect their special (dominant) place in the general system of human abilities; 2) show the influence of higher abilities on the abilities at other levels; 3) note the specifics of the manifestation of higher abilities in general in comparison with other abilities.

Keywords: structural-level concepts; structural-level approach; higher (spiritual) abilities; levels of abilities functioning

For citation: Ozhiganova G. V. Structural-level approach in psychology and its application to study higher abilities. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 82-95. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-82-95>. <https://elibrary.ru/biextt>.

Введение

Структурно-уровневый подход представляет особую важность для научного исследования. Без понимания структуры изучаемого объекта — его компонентов и уровней их расположения, образующих определенную систему взаимодействий и взаимосвязей, невозможно получить научное знание. Структурно-уровневый подход используется в разных областях науки, в том числе в психологии, и является одним из самых давних и проверенных способов изучения и объяснения психологических феноменов. Интересно, что он используется различными направлениями психологии, включая те, которые находятся в оппозиции друг к другу. Например, в рамках глубинной психологии выделяются структурные уровни психики: 1) Эго (Я); 2) супер-эго (Сверх-я); 3) Ид

(Оно) [Freud, 1927]; а в гуманистической психологии (можно сказать, «вершинной» психологии) в лице А. Маслоу предлагается иерархическая структура потребностей человека, охватывающая семь уровней — от низшего (физиологического) до высшего (духовного): 1) физиологические потребности; 2) потребность в безопасности; 3) потребность в принадлежности и любви; 4) потребность в уважении; 5) познавательные потребности; 6) эстетические потребности; 7) потребность в самоактуализации [Maslow, 1943; Маслоу, 2019].

Интересным и актуальным представляется рассмотреть структурно-уровневые концепции в психологии, используемые в прошлом веке и в настоящее время, и соотнести их с определенной

областью психологии, например, такой, как психология способностей.

Сегодняшние социальные реалии свидетельствуют о значительном повышении требований к способностям личности. Способности могут проявляться на разных уровнях. В настоящее время особенно востребованными становятся способности, относящиеся к высшему уровню.

Одним из эффективных для изучения высших способностей может стать структурно-уровневый подход.

Цель исследования — проанализировать структурно-уровневые концепции в психологии и рассмотреть возможность применения структурно-уровневого подхода к изучению способностей, в частности высших (духовных) способностей.

Разработка и использование структурно-уровневых концепций в психологии

Идея структурно-уровневого подхода в психологии содержится в классических работах выдающихся зарубежных психологов П. Жане, Ж. Пиаже, Л. Колберга и др.

Остановимся на концепции П. Жане, так как она менее представлена в современной психологии, по сравнению с теоретическими изысканиями остальных указанных персоналий.

П. Жане [Janet, 1929; Janet, 1935; Janet, 1936; Janet, 1937] выделяет следующие уровни поведения и действий:

I. Нижний уровень — включает 1) элементарные рефлекторные акты при отсутствии временной регуляции; 2) перцептивные действия, носящие временной характер; 3) тенденции к а) социальному и б) индивидуализированному поведению; 4) интеллектуально-элементарные действия.

II. Средний уровень — имеет отношение к 1) непосредственной вере и 2) рефлексивной вере. Возникновение веры связано с развитием языка. Речь идет не столько о религиозной вере, сколько об утверждениях, в основе которых лежит внутренняя убежденность; предполагаются действия, обусловленные языком. Вера «объявляет и подготавливает действие, которое уже отражено в словесной форме. Группировка утверждающих высказываний связывает выполнение действия с этой словесной формулой с помощью приказов, которые человек отдает сам себе» [Janet, 1937, с. 117].

III. Высший уровень — связан с 1) рациональным поведением, где «основным способом взаимодействия людей становится обучение, основанное на морали и логике» [Роговин, 1969,

с. 345]; 2) «экспериментальным» действиями с использованием полученного опыта; 3) осознанием прогресса, который осуществляется несмотря на детерминизм каждого отдельного события.

П. Жане строит свою систему объяснения поведения и любых психических явлений, психологических фактов, прибегая к понятию действия (его определенных уровней, характеристик, энергетического обеспечения). Эти характеристики и уровни действий представляют для Жане основу создания психопатологических классификаций. Свою теорию он создает на основе анализа множества клинических наблюдений. Выстраивая иерархию уровней действия, Жане показывает, что нижний уровень соотносится с элементарными жизненными функциями организма, которые проявляются спонтанно; на высших уровнях отмечается ведущая роль внешней стимуляции. Несмотря на клиническую ориентированность исследований Жане, его теория поведения носит общепсихологический методологический характер, отражая закономерность развития высших форм поведения из низших.

В российской психологии идеи структурно-уровневого подхода получили реализацию в трудах Л. С. Выготского, в концепции которого можно усмотреть пересечения с теорией П. Жане. Выготский выделяет низшие (натуральные) психические функции и высшие психические функции [Выготский, 1982-1984].

В концепции Выготского говорится о развитии познавательных функций, связанном с переходом от низших психических функций (натуральных) к высшим. Основанием для различия между низшим и высшим уровнями служат происхождение, структура, способ функционирования, отношение к другим психическим функциям. Анализируя концепцию низших и высших функций Л. С. Выготского, Е. В. Субботский отмечает: «В отличие от низших психических функций, высшие являются социально приобретенными: они опосредствованы социальными значениями, произвольно контролируются субъектом и существуют как звенья в целостной системе психических функций, а не как изолированные единицы. Вторым и третьим критериями составляют особое качество высших психических функций, которое Л. С. Выготский обозначает как осознанность» [Субботский, 1996, с. 89].

Несмотря на некоторые слабые места в теоретических построениях Выготского, которые являются благодаря современным технически оснащенным исследованиям младенцев, «можно предположить, что различие между высшими

и низшими психическими функциями не утратило своей актуальности для понимания современных данных о познавательных способностях младенцев. Понятно, что поразительно совершенные познавательные способности младенцев, число описаний которых неуклонно растет по мере развития техники исследований, подпадают, тем не менее, в категорию низших психических функций и должны пройти тот путь развития (то есть стать семиотически опосредствованными, осознанными, произвольно контролируемыми и системными формами), который с такой проницательностью был очерчен Л. С. Выготским» [Субботский, 1996, с. 91-92].

Структурно-уровневый подход использует А. Ф. Лазурский для создания классификации личностей, исходя из уровня психического развития человека. Автор выделяет 1) низший, 2) средний и 3) высший уровни. Критериями отношения к тому или иному уровню являются 1) богатство личности: «объем интереса или широта области, на которую он распространяется»; 2) интенсивность отдельных психических проявлений; 3) сознательность и идейность психических проявлений. Лазурский связывает высший уровень с высшим типом личности, определяющей характеристикой которого является альтруизм [Лазурский, 1997].

Идея структурно-уровневого подхода представлена в научном наследии Б. Ф. Ломова. Разрабатывая системный подход, он отмечает, что система психических явлений является многоуровневой, иерархической, содержащей различные подсистемы, которые обладают различными функциональными качествами [Ломов, 1984]. В рамках системного подхода Б. Ф. Ломов прибегает к структурно-уровневой концепции, выделяя разные уровни исследования человека и его психики.

Первый уровень (высший) предполагает исследование личности в системе общественных отношений (рассматриваются социально-психологические аспекты личности, ее деятельность, процессы общения в глобальном плане).

Второй уровень направлен на изучение структуры личности (исследуются потребности, мотивы, способности, субъективные отношения).

Третий уровень ориентирован на изучение психических процессов: сенсорно-перцептивных, мыслительных, мнемических, эмоциональных и др.

Четвертый уровень (низший) связан с изучением физиологического обеспечения психических процессов.

Идеи Б. Ф. Ломова получили развитие в рамках системного структурно-уровневого подхода,

который используется сегодня для изучения и объяснения различных психологических феноменов, например, в процессе анализа личности современной женщины [Шелехов, 2010; Шелехов, 2015].

В современных психологических исследованиях структурно-уровневый подход применяется для разных целей, например, Ю. П. Поваренков прибегает к нему для описания профессионализации личности [Поваренков, 2021]. Автор подчеркивает многоуровневость профессионального становления личности, выделяя следующие уровни: 1) суперсистемный, 2) системный и 3) субсистемный [Поваренков, 2017].

Уровневая концепция используется в рамках философии психологии В. А. Мазилковым, который предлагает идею полифонизма психологии, связанную с необходимостью взаимодействия «научной психологии с другими составляющими психологического знания в современной мировой культуре» [Мазилков, 2020, с. 160] и выделяет

– «Макроуровень: полифонизм психологии как науки и литературы, искусства, философии, религии.

– Мезоуровень: полифонизм академической психологии и трансперсональной психологии, философской психологии, а также практико-ориентированной психологии.

– Микроуровень (собственно психологический): полифонизм в самой научной психологии, предполагающий взаимопонимание и взаимодополнение между теориями и концепциями одного уровня» [Мазилков, 2020, с. 160-161], что становится возможным благодаря сформулированному В. А. Мазилковым «принципу соизмеримости теорий в психологии» и предложенной им «коммуникативной методологии, создающей возможность соотносить различные психологические концепции одного уровня» [Мазилков, 2020, с. 161].

Важные аспекты структурно-уровневой организации психики раскрыты А. В. Карповым. Показано, что в иерархии уровней высшим уровнем во всех структурах является особый метасистемный уровень организации деятельности, психических процессов, способностей, процессов принятия решения. Речь идет о том, что система может включать уровень, «который одновременно является и ее собственным уровнем, и уровнем, выходящим за ее пределы (метауровнем), то есть в определенном смысле локализованным вне ее» [Карпов, 2004, с. 41]. Автор подчеркивает, что «в самой организации психики предусмотрен и реализован высший из известных уровней — метасистемный» [Карпов, 2004, с. 122]. Реализация

этого уровня обеспечивается процессом рефлексии.

Я. А. Пономаревым разработана концепция структурно-уровневой организации психики; открыт закон ЭУС (этапы — уровни — ступени), в котором речь идет о «трансформации этапов развития явления в структурные уровни его организации и функциональные ступени дальнейших развивающих взаимодействий» [Пономарев, 1976, с. 27]. Л. М. Попов, показывая важность вклада Я. А. Пономарева в развитие психологии, подчеркивает, что Пономарев предложил «модель структурно-уровневой организации психологического механизма творчества как механизма развития» [Попов, 2016, с. 36]. Первоначально Я. А. Пономарев строил свою концепцию применительно к психологии творчества, но затем в результате развития она получила общетеоретический и методологический статус. По мнению Д. В. Ушакова [Ушаков, 2020], психологическая теория Я. А. Пономарева представляет большую ценность для современного психологического знания. Отмечая, что в настоящее время в психологической науке наблюдается раздробленность, разрозненность теоретических представлений, автор подчеркивает, что теоретико-методологические достижения Я. А. Пономарева создают возможность рассматривать психику целостно, способствуют движению научной мысли к созданию интегративной психологической теории. Я. А. Пономарев «предложил программу построения психологической теории, позволяющей синтезировать отдельные модели психических явлений в целостную конструкцию. Основу такого синтеза составляет структурно-уровневый подход, опирающийся на эволюционную теорию» [Ушаков, 2020, с. 617].

Наиболее полную разработку структурно-уровневый подход как совокупность конкретных положений в рамках структурно-уровневой теории получил в работах М. С. Роговина [Роговин, 1974; Роговин, 1977; Роговин, 1995], который подчеркивал необходимость изучения психологии в единстве ее предмета и методологии, а также истории. Отмечая важность методологических оснований психологической науки, он сосредоточил внимание на создании общепсихологической структурно-уровневой теории, основные положения которой были изложены в 1995 г. Роговин предлагал рассматривать и изучать психику как иерархическую уровневую структуру: «О психическом (как о внутренних механизмах) мы судим на основании уровневой структуры действий (акциональных уровней)» [Цит. по: Залевский, 2013, с. 8].

Структурно-уровневый подход нашел свое отражение в конкретных исследованиях интеллекта. Например, в трудах Б. Г. Ананьева интеллект описывается как сложная умственная деятельность, представляющая собой единство познавательных функций разного уровня [Ананьев, 1968].

Л. М. Веккер рассматривает интеллект, исходя из единой теории психических процессов. Он представляет интеллект как иерархию разноразноуровневых структур, порождающих его единую структуру благодаря когнитивному синтезу «снизу» и «сверху» [Веккер, 1998].

М. А. Холодная, определяя интеллект как особую форму организации индивидуального ментального опыта, выделяет в его структуре четыре уровня:

Уровень 1. Когнитивный опыт: имеет отношение к ментальным структурам, обеспечивающим восприятие, хранение и упорядочивание информации.

Уровень 2. Понятийный опыт: связан с ментальными структурами, отвечающими за формирование семантических сетей, использование категорий разной степени обобщенности, порождение новых ментальных содержаний.

Уровень 3. Метакогнитивный опыт: определяется ментальными структурами, имеющими отношение к произвольной и непроизвольной регуляции переработки информации.

Уровень 4. Интенциональный опыт: обусловлен ментальными структурами, связанными с индивидуальной избирательностью интеллектуальной активности.

Высшие (второй и особенно третий и четвертый) уровни играют определяющую роль в эффективном функционировании интеллекта за счет использования продуктивных механизмов реализации интеллектуальных способностей [Холодная, 2018; Холодная, 2019].

Структурно-уровневый подход имеет отношение также к выделению структурных уровней интеллекта и в зарубежной психологии — иерархические модели интеллекта (предложенные еще в середине XX столетия), которые включают различные способности (С. Барт [Burt, 1949]; Ф. Вернон [Vernon, 1950]; Д. Векслер [Wechsler, 1955] и др.

Рассмотрим, как понимается уровневость способностей современными зарубежными психологами. Имеются в виду не стадии/уровни интеллектуального развития в онтогенезе, а общее выделение возможных уровней проявления и функционирования способностей. Например, J. D. Mayer, R. D. Roberts, S. G. Barsade [Mayer,

2008], описывая интеллект как иерархию психических способностей, выделяют три уровня: 1) низший; 2) средний; 3) высший. В представлении этих исследователей, «интеллект» — это общий описательный термин, охватывающий разные уровни умственных способностей — от базовых дискретных, относящихся к низшему уровню (например, распознавание слов и их значений), до высшего уровня, включающего общий интеллект (абстрактные рассуждения).

Итак, структурно-уровневый подход к изучению интеллекта позволяет отразить сложность организации этого психологического конструкта, включающего разнообразные способности (сгруппировать их, расположить по уровням, изучать внутри — и межуровневые связи, определять влияние и роль уровней в общей системе функционирования интеллекта).

Обратимся к рассмотрению возможности применения структурно-уровневого подхода в психологии способностей. Исходя из описания способностей, представленного Р. С. Немовым [Немов, 2020], который выделяет разные характеристики и виды способностей и среди них — элементарные способности, сложные способности, общие и специальные высшие интеллектуальные способности, можно создать следующую иерархию:

1. Элементарные способности обеспечивают успешность выполнения отдельных действий и операций, входящих в состав сложных видов деятельности, а также работу познавательных процессов или органов чувств, что позволяет осуществить фрагменты сложной деятельности (например, координация движений рук, различение цветов, звуков, запахов и пр.). Эти способности во многом биологически обусловлены.

2. Сложные способности включают множество элементарных способностей, объединенных в единую систему, что обеспечивает выполнение сложных видов деятельности. Сложные способности ассоциируются, главным образом, с осуществлением профессиональной деятельности в определенной области (технической, научной, литературной и пр.). Эти способности во многом соотносимы со специальными способностями.

3. Общие и специальные высшие интеллектуальные способности охватывают такие способности, как теоретические и практические, учебные и творческие, коммуникативные, межличностные.

Таким образом, на основе идей Р. С. Немова можно выстроить уровневую структуру способностей, охватывающую разные аспекты их проявления и изучения от биологического уровня к

социальному, от простого — к сложному, от низшего — к высшему.

Структурно-уровневый подход и высшие (духовные) способности

Согласно В. Д. Шадрикову [Шадриков, 2020], способности имеют три измерения, которые, по нашему мнению, можно представить и в виде соответствующих уровней: 1) природное измерение — свойства индивида — природные способности (биологический уровень); 2) субъектно-деятельностное измерение — свойства субъекта деятельности — общие способности (социальный уровень); 3) личностное измерение — свойства личности — духовные способности (духовно-нравственный уровень).

В. Д. Шадриков [Шадриков, 1998] описывает духовные способности как интегральное проявление интеллекта и духовности личности, рассматривая их в качестве способностей человека как субъекта деятельности и отношений в единстве с нравственными качествами человека как личности.

Развивая идеи В. Д. Шадрикова, мы определяем духовные способности как свойства личности, поднимающие ее на духовный уровень, отражающие единство ее высших умственных, творческих, ценностно-нравственных (моральных) характеристик и трансцендентных аспектов, обеспечивая их проявление в поведении и деятельности [Ожиганова, 2021, с. 415].

Духовные способности проявляются в виде высших способностей, позволяющих «наиболее полно реализовать свой духовный потенциал, достигнуть высших уровней саморазвития, творческого самовыражения и профессиональной самореализации, раскрыть и проявить высшие человеческие качества и возможности, благодаря духовной альтруистической направленности, стремлению к смыслу, словом, подняться на высший — духовный уровень личности» [Ожиганова, 2021, с. 424-425].

Базируясь на идеях Р. С. Немова [Немов, 2020] и В. Д. Шадрикова [Шадриков, 2020], в русле структурно-уровневого подхода предложим схему, позволяющую рассматривать и анализировать разные уровни функционирования способностей (Рисунок 1). Опираясь на представленную схему, рассмотрим способности в рамках предложенной нами трехуровневой модели типов способностей. Критерием выделения уровней и соответствующих способностей служит усложнение действий, поведения и деятельности, а также включение личностных параметров:

Таблица 1



Рис. 1. Уровни проявления и функционирования способностей

Соотнесение типов способностей и уровней их проявления

Уровни	Способности
Высший (духовно-нравственный) личностный уровень (сложнейший)	Высшие способности, относимые к категории духовных
Срединный социальный уровень (многосложный)	Способности многомерного характера
Низший биологический уровень (простейший)	Элементарные способности

В трехуровневой модели типов способностей высший (третий) уровень, на котором актуализируются высшие способности, относимые к категории духовных, подчиняет нижележащие уровни высшей духовно-ориентированной цели и тем самым преобразует их и улучшает их функционирование, что происходит благодаря актуализации духовного потенциала, активизации всевозможных психических и физических ресурсов. Благодаря наличию высшего духовного уровня нижележащие уровни трансформируются, будучи пронизаны духовно-нравственным посылом. Эти теоретические положения подтверждаются эмпирическими исследованиями. Анализ данных 51 научной статьи, посвященной изучению связи духовности и физического здоровья человека, показал, что в большинстве исследований установлено положительное влияние духовности на здоровье человека (снижение тревожности и совладание с расстройствами здоровья; отмечено позитивное воздействие на процесс выздоровления от острых и хронических болезней) [Tabei, 2016].

В настоящее время существует большое количество научных исследований, в которых отмечается благотворное воздействие древних духовных психопрактик на психологическое и физическое состояние. Например, медитативные психопрактики положительно воздействуют на когнитивные функции и саморегулятивные способности. Выявлено, что в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, значительно улучшились показатели внимания, снизились тревога, страх, депрессия и усталость; отмечено повышение энергии и активности; установлено значительное снижение кортизола, связанного со стрессом, усиление иммунных реакций [Tang, 2007].

Древние духовные психопрактики основаны на высших принципах морали и позволяют актуализировать и развивать высшие способности, связанные с глубочайшей осознанностью, рефлексией и саморегуляцией.

1. Низший биологический уровень (простейший) — элементарные способности (связаны с познавательными процессами, обслуживающими простые действия; выполнением отдельных действий и операций в составе более сложных видов деятельности); роль личностных характеристик минимальна).

2. Срединный социальный уровень (много-сложный) — способности многомерного характера (имеют отношение к организации в единую систему широкого спектра элементарных способностей; предполагают функционирование в единой многомерной системе разнообразных способностей; создают возможность эффективного выполнения сложных видов деятельности в различных областях; связаны с проявлением как общих, так и специальных способностей; характеризуются широкой сферой применения). Отмечается возможность влияния личностных свойств.

3. Высший (духовно-нравственный) личностный уровень (сложнейший) — высшие способности, относимые к категории духовных (включают предыдущие уровни, привнося особое качественное своеобразие — духовное; обеспечивают наибольшую успешность выполнения разных видов деятельности и поведения, включая сложнейшие действия и поступки: например, совершение подвига; отличительная черта этих способностей — наличие духовно-нравственной составляющей, связанной с ориентацией на высшие ценности и смыслы) [Ожиганова, 2020, 2021]. На этом уровне высокие умственные возможности и добродетельные личностные качества тесно связаны: интеллектуальные способности находятся под влиянием высоконравственных устремлений личности. Воздействие личностных факторов — определяющее. Как соотносятся разные типы способностей с уровнями их функционирования, показано в Таблице 1.

Высшие способности описаны в предложенной нами психологической модели духовных способностей, включающей три компонента: 1) моральный; 2) ментальный; 3) трансцендентный [Ожиганова, 2010; Ожиганова, 2016]. Каждый из компонентов духовных способностей охватывает ряд соответствующих высших способностей:

1) моральный компонент связан с высшими моральными способностями, отражая духовную альтруистическую направленность;

2) ментальный компонент включает высшие интеллектуальные способности, высшие творческие способности, высшие рефлексивные способности, высшие саморегулятивные способности, высшую способность к саморазвитию;

3) трансцендентный компонент предполагает высшие трансцендентные способности, такие как выход за пределы «Я» в служении людям и обществу и переживание специфических духовных состояний [Ожиганова, 2020; Ожиганова, 2021].

Феномен духовных способностей возникает при целостном проявлении всех трех компонентов, причем моральный компонент является базовым, определяющим, ключевым, то есть особую роль играют высшие моральные способности [Ожиганова, 2020; Ожиганова, 2021].

Важным представляется обсудить, исходя из структурно-уровневого подхода, как выделенные нами высшие (духовные) способности, которые располагаются на верхнем (высшем) уровне в трехуровневой модели типов способностей, соотносятся с уровнями в других иерархических моделях.

Приведенные выше структурно-уровневые концепции имеют отношение к разным областям психологии, таким как теоретико-методологическая психология (Б. Ф. Ломов, Я. А. Пономарев, А. В. Карпов, В. А. Мазилон); психология развития (П. Жане, Л. С. Выготский), психология личности (А. Ф. Лазурский, А. Маслоу, З. Фрейд); психология интеллекта (Б. Г. Ананьев, Л. М. Веккер, М. А. Холодная J. D. Mayer, R. D. Roberts, S. G. Barsade); психология способностей (В. Д. Шадриков, Р. С. Немов). Отметим, что все эти сферы психологического познания создают возможность с разных ракурсов изучать феномен высших способностей, относимых к категории духовных.

Предпримем попытку соотнести высшие (духовные) способности как высший уровень функционирования способностей человека с уровнями, выделяемыми в других структурно-уровневых концепциях.

При сопоставлении с моделями (П. Жане, Л. С. Выготский) можно сказать, что высший уровень в этих моделях в целом соотносим с высшим уровнем, на котором проявляются высшие (духовные) способности. Так, например, Л. С. Выготский говорит о том, что «наша психология — вершинная психология (определяет не „глубины“, а „вершины“ личности)» [Выготский, 1982, с. 166]. Овладение психическими функциями (превращение низших психических функций в высшие) ведет через осознанность, произвольность к овладению своим поведением и создает, благодаря наращиванию осознанности, произвольности, целеустремленности, условия для мощного саморазвития, поднимающего личность на высший духовный уровень проявления способностей.

Выготский пишет о личности нового типа — сверхчеловеке (идеале завтрашнего дня), имея в виду свободную, гармоничную, всесторонне развитую личность. Согласно Выготскому, «сверхчеловек — это человек свободный, homo liber. Он сам творит условия своей жизни и регулирует жизненные процессы, включая и психологические функции» [Майданский, 2021, с. 15]. Таким образом, подчеркивается субъектность, являющаяся важнейшим атрибутом духовной личности и основой проявления высших (духовных) способностей. По сути, «сверхчеловек» у Выготского представляет собой «цель всего культурно-исторического развития человечества и ориентир психологического развития индивида» [Майданский, 2021, с. 7]. Выготский, характеризуя историческое развитие человека, выделяет три уровня: примитивный человек (древний), культурный человек (современный) и сверхчеловек (будущий человек). Эти уровни характеризуются следующим образом:

1. Примитивный человек (низший уровень): «Примитивность в этом смысле есть низшая ступень и исходная точка исторического развития поведения человека» [Выготский, 1993, с. 68].

2. Культурный человек. Отличается от примитивного наличием психологических функций, называемых «высшими», которые формируются и развиваются благодаря «сигнификации», использованию искусственных знаковых средств.

3. Сверхчеловек (высший уровень). Выготский выдвигает идеал «нового человека, сверхчеловека... социально-организованного, просветленного насквозь во всех тайниках самых стихийных сил организма, освобожденного от самого страшного рабства — самому себе и от самой горькой зависимости — от своих нервов и психики, подчинившего себе игру внутренних

сил организма, как и внешних сил природы» [Цит. по: Завершнева, 2009, с. 130].

Анализируя понятие сверхчеловека в творческом наследии Л. С. Выготского, А. Д. Майданский пишет: «Термин “сверхчеловек” ... означает ни больше ни меньше как идеальный тип человека» [Майданский, 2021, с. 7]. Можно сказать, что понятие сверхчеловека отражает высший уровень развития разнообразных способностей и соотносимо с высшими (духовными) способностями.

При сопоставлении с уровневой моделью морального развития Л. Колберга [Kohlberg, 1984], выделяющего уровни: 1) доконвенциональный; 2) конвенциональный; 3) постконвенциональный, можно увидеть, что высшие (духовные) способности четко соотносятся с высшим (третьим) постконвенциональным уровнем, который характеризуется ориентацией на высшие ценности — уважение к жизни другого человека, отношение к нему с точки зрения высшей справедливости, отстаивание его человеческих прав и поддержание достоинства.

Выделяемый А. Ф. Лазурским в его иерархической модели высший тип личности определяется классификацией человеческих идеалов [Лазурский, 1997], в которой на первом месте стоит альтруизм, что соотносится с духовной альтруистической направленностью, присущей высшим моральным способностям. Среди этих идеалов А. Ф. Лазурский перечисляет и знание, и красоту, и религию, что также имеет отношение к высшим способностям, относимым к категории духовных.

Высший уровень иерархии потребностей в теории человеческой мотивации А. Маслоу связан с самоактуализацией [Маслоу, 1999], отражая стремление самоактуализирующейся личности к высшим ценностям (истине, добру, красоте, справедливости), которые рассматриваются нами как основа высших моральных способностей, входящих в состав морального компонента духовных способностей.

Определяя самоактуализацию, Маслоу говорит о наиболее полном использовании талантов, способностей, возможностей личности, развитии способностей до максимально высокого уровня, что соответствует характеристикам ментального компонента духовных способностей и относящимся к нему высшим способностям (высшие интеллектуальные способности, высшие творческие способности, высшие рефлексивные способности, высшие саморегулятивные способности, высшая способность к саморазвитию).

Маслоу также отмечает, что самоактуализирующимся личностям присущи широкие трансцендентные возможности: пиковые и плато-переживания красоты искусства, любви и прочие возвышенные состояния, а также выход за пределы «Я», имеющий отношение к личностному росту (трансценденция собственной слабости, несовершенства, боли, болезни и пр., а также трансценденция эгоцентризма как проявление антиэгоизма, переживание единства с человечеством). Согласно Маслоу, «трансценденция относится к высшим... уровням человеческого сознания, поведения и отношений» [Маслоу, 1999, с. 291]. Идеи Маслоу о трансценденции находят отражение в трансцендентном компоненте духовных способностей и входящих в его состав высших трансцендентных способностей, связанных с а) выходом за пределы «Я» в служении людям и обществу; б) переживанием специфических возвышенных духовных состояний.

Таким образом, описание высшего метамотивационного уровня в теории мотивации Маслоу служит важнейшим источником знаний о высших проявлениях человека и является основой для разработки конструкта высших способностей, относимых к категории духовных.

Структурно-уровневый подход в рамках системного подхода (Б. Ф. Ломов) позволяет отразить многомерность психических явлений, что относится и к способностям, которые могут обладать разным уровнем сложности — от низшего (простейшего) до (высшего) сложнейшего. Это создает возможность показать место высших (духовных) способностей в общей системе способностей человека.

В связи с этим важной представляется структурно-уровневая концепция А. В. Карпова, в которой выделяется метасистемный уровень как высший уровень организации психических процессов, способностей. В отношении высших (духовных) способностей можно использовать идею метасистемного уровня и метасистемного подхода [Карпов, 2015] как показывающую возможность подняться над системой, выйти за ее пределы, что имеет отношение к трансцендентному компоненту духовных способностей — выходу за границы «Я» в служении людям.

Рассмотрим высшие способности в контексте структурно-уровневой концепции действий, разработанной М. С. Роговиным (1995), учитывая наличие уровневости проявления способностей от низшего уровня на грани физиологического до высшего — личностного (сочетающего высокие умственные возможности и духовность), то есть от простейшего уровня до сложнейшего; от эле-

ментарных способностей до высших — духовных. Согласно представлениям М. С. Роговина, «действия образуют определенную (и в то же время динамическую) иерархическую структуру, где высшим, направляющим и регулятивным является уровень цели» [Цит. по: Залевский, 2013, с. 9].

В связи с высшими способностями можно сказать, что они обеспечивают достижение высших целей, выводящих человека за пределы решения узколичных задач, направляя в область, где жизненные цели и стратегии строятся исходя из общечеловеческих ценностей. Такой целью может стать, например, бескорыстная забота о благополучии других людей (в экстренном случае — спасение их жизни).

М. С. Роговин считает, что «более высокие акциональные уровни есть, как правило, уровни, более интегрированные в личности» [Цит. по: Залевский, 2013, с. 9], что совершенно правомерно в отношении высших способностей, которые соотносятся с высшим духовным уровнем личности и тесно переплетены с личностной сферой, духовно-нравственными качествами, ориентированными на высшие ценности.

М. С. Роговина пишет о том, что «переход с низшего акционального уровня на более высокий происходит в результате многих причин: более глубокого осознания задачи, ее нового, более полного понимания, тренировки и выработки навыка или интуитивного решения» [Цит. по: Залевский, 2013, с. 9].

В отношении высших способностей это положение концепции Роговина является полностью справедливым. Особо важную роль при этом играют интуитивные способы познания, в основе которых лежат эмпатия, внутренний опыт, творческое воображение.

М. С. Роговин отмечает возможность движения с более высокого акционального уровня на более низкий.

Для изучения высших способностей эта мысль является важной и правомерной, так как постановка высокой духовно-ориентированной цели может в некоторых случаях и не приводить к ее продуктивной реализации в реальной жизнедеятельности, например, в случае слабой сформированности каких-либо компонентов высших способностей; недостаточности духовных и физических ресурсов для выполнения цели высшего уровня (например, спасение жизни других людей). Тогда происходит движение с высокого уровня на более низкий.

Важным является положение концепции Роговина о том, что такие факторы, как стресс, могут влиять на акциональные уровни.

В отношении высших способностей можно говорить об их специфике, о том, что, если на высшем акциональном уровне проявляются высшие (духовные) способности, то отмечается возможность продуктивного совладания со стрессом, кроме того, в структуре, где высший уровень представлен духовными способностями, на нижележащих уровнях обнаруживается стрессоустойчивость.

Современные эмпирические исследования подтверждают мысль о сопряженности проявления высших способностей, относимых к категории духовных, с противостоянием стрессу. В исследовании больных раком [Safavi, 2019] установлена связь между духовным интеллектом и возможностью преодоления стресса, тревоги и депрессии. Выявлена обратная значимая связь между духовным интеллектом и стрессом ($r = -0,268$ и $P < 0,001$), между духовным интеллектом и тревогой ($r = -0,200$ и $P = 0,001$), а также между духовным интеллектом и депрессией ($r = -0,317$ и $P < 0,001$). $P = 0,000$). Установлено, что самая сильная связь наблюдалась между духовным интеллектом и стратегией совладания, ориентированной на проблему, или стратегией позитивной переоценки ($P = 0,000$ и $r = 0,668$ и $P = 0,000$ и $r = 0,667$ соответственно). Таким образом, духовность и религия являются важным источником силы для совладания со стрессом у онкологических больных, помогая обрести смысл и цель даже в тяжелой стрессогенной ситуации.

Согласно М. С. Роговину, «в формировании более высоких акциональных уровней знания играют большую роль, чем в формировании низших» [Safavi, 2019].

В формировании наиболее высоких акциональных уровней, связанных с проявлением высших способностей, относимых к категории духовных, определяющую роль играют не просто знания (высочайшая компетентность), а знания особого рода, связанные с пониманием сути и смысла бытия, и высшие ценности, а также интуиция и опыт разного характера, как внутренних, так и внешних.

Важно отметить, что анализ высших способностей на основе структурно-уровневой концепции М. С. Роговина позволил выявить, с одной стороны, высокие ресурсные возможности личности (например, обусловленные высокой целью, связанной с духовной направленностью — основой высших способностей), что может в значительной мере повышать уровень стрессоустойчи-

ности. С другой стороны, показано, что при некоторых условиях возможно и движение с высокого уровня на более низкий. Это отражает реалистичность разнообразия психологических проявлений в различных ситуациях.

Таким образом, структурно-уровневая концепция М. С. Роговина, как и другие концептуальные иерархические модели, с которыми проводилось сопоставление высшего уровня авторской модели, связанного с актуализацией высших (духовных) способностей, позволяет отразить многомерность, сложность и специфику функционирования высших способностей, относящихся к духовному измерению личности.

Заключение

Структурно-уровневый подход в изучении психики является крайне важным и перспективным для исследования многообразия человеческого поведения и вариативности психологических проявлений. Он позволяет упорядочивать, изучать и объяснять эту вариативность благодаря выстраиванию иерархии психологической структуры деятельности и поведения личности.

Структурно-уровневый подход, реализуясь в концепциях разных авторов, охватывающих различные сферы психологических проявлений, позволяет высветить их разнообразные аспекты, систематизировать и структурировать полученное знание как в единой целостной системе психологии, так и на разных ее уровнях — от биологического до духовного.

Показано, что структурно-уровневый подход применяется в разных направлениях психологии и ее разных областях: теоретико-методологической, психологии развития, психологии личности, психологии интеллекта, психологии способностей, которые имеют отношение к изучению феномена высших способностей, относимых к категории духовных.

Применение структурно-уровневого подхода позволило нам на основе анализа описания разнообразных способностей, представленного различными авторами, предложить схему уровней проявления и функционирования способностей, а также трехуровневую модель разных типов способностей, включающую 1) элементарные способности; 2) способности многомерного характера; 3) высшие (духовные) способности.

Проведенное на основе структурно-уровневого подхода сравнение высших способностей, занимающих высший уровень в предложенной нами трехуровневой модели типов способностей, с уровнями других иерархических моделей показало соотносимость высшего уров-

ня авторской модели и высших уровней других моделей при сохранении специфики каждой модели и особенностей ее уровней. Соотносимость высших уровней разных иерархических моделей согласуется с идеей принципа соизмеримости теорий в психологии, предложенной В. А. Мазилым [Мазил, 2017; Мазил, 2020].

Структурно-уровневый подход имеет особое значение для изучения высших (духовных) способностей. Он позволяет

- отразить их место в общей системе способностей человека как его высших (духовных) способностей;
- показать влияние высших способностей на способности других уровней (например, улучшение когнитивных функций внимания);
- отметить специфику проявления высших способностей в целом, в сравнении с другими способностями, а также особенности их функционирования.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 288 с.
2. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. Москва : Смысл, 1998. 685 с.
3. Выготский Л. С. Проблема сознания // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. 1982. Т. 1. Москва : Педагогика. С. 156-167.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Педагогика, 1982-1984. 504 с.
5. Завершнева Е. Ю. Исследование рукописи Л. С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса» // Вопросы психологии. 2009. № 6. С. 119-138.
6. Залевский Г. В. Михаил Семенович Роговин — опережая время / Г. В. Залевский, В. А. Мазил, В. А. Урываев, А. В. Соловьев, Л. П. Урванцев // Медицинская психология в России. 2013. Т. 5. № 5 (22). С. 1-13/
7. Карпов А. В. Метасистемная организация уровней структур психики. Москва : Институт психологии РАН, 2004. 504 с.
8. Карпов А. В. Психология деятельности: Метасистемный подход : в 5 т. Т. I. Москва : РАО, 2015. 546 с.
9. Лазурский А. Ф. Избранные труды по психологии. Москва : Наука, 1997. 446 с.
10. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 448 с.
11. Мазил В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.
12. Мазил В. А. Предмет психологии. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.

13. Майданский А. Д. Прimitив и сверхчеловек в культурной психологии Л. С. Выготского // Сибирский психологический журнал. 2021. № 82. С. 6-19.
14. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 432 с.
15. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Питер, 2019. 400 с.
16. Немов Р. Общая психология : в 3 т. Том III : в 2-х кн. Книга 2. Свойства личности. Москва : Юрайт, 2020. 395 с.
17. Ожиганова Г. В. Психологические аспекты духовности: духовные способности // Психологический журнал. 2010. № 5. С. 39-53.
18. Ожиганова Г. В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. Москва : Институт психологии РАН, 2016. 282 с.
19. Ожиганова Г. В. Духовная личность. Москва : Институт психологии РАН, 2020. 288 с.
20. Ожиганова Г. В. Понятие «духовные способности» // Разработка понятий в современной психологии (Методология, история и теория психологии). Т. 3 / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Н. Е. Харламенкова, Г. А. Виленская. Москва : Институт психологии РАН, 2021. С. 404-443.
21. Поваренков Ю. П. Структурно-уровневый подход к периодизации профессионального становления личности // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 212-219.
22. Поваренков Ю. П. Концептуальные следствия структурно-уровневого подхода к анализу профессионализации // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 135-142.
23. Пономарев Я. А. Психология творчества. Москва : Наука, 1976. 304 с.
24. Попов Л. М. Концепция психологии творчества Я. А. Пономарева и ее применение в изучении саморазвития / Л. М. Попов, Е. Н. Ибрагимова, П. Н. Устин // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 1. С. 35-47.
25. Роговин М. С. Введение в психологию. Москва : Высшая школа, 1969. 384 с.
26. Роговин М. С. Развитие структурно-уровневого подхода в психологии // Системные исследования. Ежегодник. Москва : Наука, 1974. С. 187-230.
27. Роговин М. С. Структурно-уровневые теории в психологии. Ярославль : ЯрГУ, 1977. 79 с.
28. Роговин М. С. Основные положения общепсихологической структурно-уровневой теории // Познавательные процессы и личность в норме и патологии. Ярославль : ЯрГУ, 1995. С. 10-12.
29. Субботский Е. В. Концепция Л. С. Выготского о высших и низших психических функциях и современные исследования познавательного развития в младенчестве // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 88-92.
30. Ушаков Д. В. На пути к целостному видению человека // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2020. Т. 17. № 4. С. 617-629.
31. Шадриков В. Д. Духовные способности. Москва : Магистр, 1998. 104 с.
32. Шадриков В. Д. Духовные способности. Москва : Институт психологии РАН, 2020, 182 с.
33. Шелехов И. Л. Личность современной женщины через призму системной структурно-уровневой концепции психики / И. Л. Шелехов, Г. В. Залевский // Сибирский психологический журнал. 2010. № 36. С. 36-41.
34. Шелехов И. Л. Методологический подход к исследованию репродуктивного поведения женщины как системному структурно-уровневому феномену / И. Л. Шелехов, Е. В. Гребенникова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9 (162). С. 89-95.
35. Холодная М. А. Основные теоретические линии формирования понятия «интеллект»: ретроспективный анализ // Разработка понятий современной психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. Москва : Институт психологии РАН, 2018. 214-244. 702 с.
36. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. Москва : Юрайт, 2019. 334 с.
37. Burt C. The structure of the mind; a review of the results of factor analysis // British Journal of Educational Psychology, 1949. Vol. 19. № 2. Pp. 176-199.
38. Freud S. The ego and the id. London: Institute of Psychoanalysis and Hogarth Press, 1927.
39. Janet P. L'évolution psychologique de la personnalité. Paris: Éditions Chahine, 1929. 327 p.
40. Janet P. Les débuts de l'intelligence. Paris: Éditions Flammarion, 1935. 265 p.
41. Janet P. La psychologie de la croyance et le mysticisme (suite et fin) // Revue de Métaphysique et de Morale. 1936. 43 (4). P. 507-532.
42. Janet P. La psychologie de la croyance et le mysticisme (suite et fin) // Revue de Métaphysique et de Morale. 1937. 44 (2). P. 369-410.
43. Kohlberg L. Essays on moral development. N. Y., Toronto, 1984.
44. Mayer J. D., Roberts, R. D., Barsade, S. G. Human Abilities: Emotional Intelligence // The Annual Review of Psychology. 2008. Vol. 59. P. 507-536.
45. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation Originally Published in Psychological Review, 1943. Vol. 50. P. 370-396.
46. Safavi M, Yahyavi S. T., Narab H. F., Yahyavi S. H. Association between spiritual intelligence and stress, anxiety, and depression coping styles in patients with cancer receiving chemotherapy in university hospitals of Tehran University of medical science // Journal of Cancer Research and Therapeutics. 2019. Vol. 15. № 5. P 1124-1130.
47. Tabei S. Z., Zarei N., Joulaei H. The Impact of Spirituality on Health // Shiraz e medical journal. 2016. Vol. 17. № 6. P. 1-6.
48. Tang Y. Y., Ma Y., Wang J., Fan Y., Feng S., Lu Q., Yu Q., Sui D., Rothbart M. K., Fan M., Posner M. I. Short-term meditation training improves attention

and self-regulation // Proc Natl Acad Sci U S A. 2007. Vol. 104 (43). P. 17152-17156.

49. Vernon P. E. The structure of human abilities. New York : Weley, 1950.

50. Wechsler D. Manual for the Wechsler adult intelligence scale. Psychological Corporation, New York, 1955.

Reference list

1. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya = Man as a subject of knowledge. Sankt-Peterburg : Piter, 2001. 288 s.

2. Vekker L. M. Psihika i real'nost'. Edinaja teorija psihicheskikh processov = Psyche and reality. Unified theory of mental processes. Moskva : Smysl, 1998. 685 s.

3. Vygotskij L. S. Problema soznaniya = Consciousness problem // Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij : v 6 t. 1982. T. 1. Moskva : Pedagogika. S. 156-167.

4. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij = Collected works v 6 t. Moskva : Pedagogika, 1982-1984. 504 s.

5. Zavershneva E. Ju. Issledovanie rukopisi L. S. Vygotskogo «Istoricheskij smysl psihologicheskogo krizisa» = Study of the manuscript of L. S. Vygotsky «The historical meaning of the psychological crisis» // Voprosy psihologii. 2009. № 6. S. 119-138.

6. Zalevskij G. V. Mihail Semenovich Rogovin — operezhaia vremja = Mikhail Semenovich Rogovin — ahead of time / G. V. Zalevskij, V. A. Mazilov, V. A. Uryvaev, A. V. Solov'ev, L. P. Urvancev // Medicinskaja psihologija v Rossii. 2013. T. 5. № 5 (22). C. 1-13/

7. Karpov A. V. Metasistemnaja organizacija urovnevnyh struktur psihiki = Metasystem organization of level structures of the psyche. Moskva : Institut psihologii RAN, 2004. 504 s.

8. Karpov A. V. Psihologija dejatel'nosti: Metasistemnyj podhod = Activity psychology: metasystem approach : v 5 t. T. I. Moskva : RAO, 2015. 546 s.

9. Lazurskij A. F. Izbrannye trudy po psihologii = Selected works on psychology. Moskva : Nauka, 1997. 446 s.

10. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii = Methodological and theoretical problems of psychology. Moskva : Nauka, 1984. 448 s.

11. Mazilov V. A. Metodologija psihologicheskoi nauki: istorija i sovremennost' = Psychological science methodology: history and modernity. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. 419 c.

12. Mazilov V. A. Predmet psihologii = Subject of psychology. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. 175 s.

13. Majdanskij A. D. Primitiv i sverchchelovek v kul'turnoj psihologii L. S. Vygotskogo = Primitive and superman in the cultural psychology of L. S. Vygotsky // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2021. № 82. S. 6-19.

14. Maslou A. Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki = The far limits of the human psyche. Sankt-Peterburg : Evrazija, 1999. 432 s.

15. Maslou A. Motivacija i lichnost' = Motivation and personality. Sankt-Peterburg : Piter, 2019. 400 s.

16. Nemov R. Obshhaja psihologija : General psychology : v 3 t. Tom III : v 2-h kn. Kniga 2. Svoystva lichnosti. Moskva : Jurajt, 2020. 395 s.

17. Ozhiganova G. V. Psihologicheskie aspekty duhovnosti: duhovnye sposobnosti = Psychological aspects of spirituality: spiritual abilities // Psihologicheskij zhurnal. 2010. № 5. S. 39-53.

18. Ozhiganova G. V. Duhovnye sposobnosti kak resurs zhiznedejatel'nosti = Spiritual ability as a life resource. Moskva : Institut psihologii RAN, 2016. 282 s.

19. Ozhiganova G. V. Duhovnaja lichnost' = Spiritual personality. Moskva : Institut psihologii RAN, 2020. 288 s.

20. Ozhiganova G. V. Ponjatije «duhovnye sposobnosti» = The «spiritual abilities» concept // Razrabotka ponjatij v sovremennoj psihologii (Metodologija, istorija i teorija psihologii). T. 3 / otv. red. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko, N. E. Harlamenkova, G. A. Vilenskaja. Moskva : Institut psihologii RAN, 2021. S. 404-443.

21. Povarenkov Ju. P. Strukturno-urovnevnyj podhod k periodizacii professional'nogo stanovlenija lichnosti = Structural-level approach to periodization of professional personality formation // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2017. № 6. S. 212-219.

22. Povarenkov Ju. P. Konceptual'nye sledstviya strukturno-urovneвого podhoda k analizu professionalizacii = Conceptual consequences of the structural-level approach to the analysis of professionalization // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 1 (118). S. 135-142.

23. Ponomarev Ja. A. Psihologija tvorchestva = Psychology of creativity. Moskva : Nauka, 1976. 304 s.

24. Popov L. M. Konceptcija psihologii tvorchestva Ja. A. Ponomareva i ee primenenie v izuchenii samorazvitiya = The concept of psychology of the work of Ya. A. Ponomarev and its application in the study of self-development / L. M. Popov, E. N. Ibragimova, P. N. Ustin // Psihologicheskij zhurnal. 2016. T. 37. № 1. S. 35-47.

25. Rogovin M. S. Vvedenie v psihologiju = Introduction to psychology. Moskva : Vysshaja shkola, 1969. 384 s.

26. Rogovin M. S. Razvitie strukturno-urovneвого podhoda v psihologii = Development of a structural-level approach in psychology // Sistemnye issledovanija. Ezhegodnik. Moskva : Nauka, 1974. S. 187-230.

27. Rogovin M. S. Strukturno-urovnevnye teorii v psihologii = Structural-level theories in psychology. Jaroslavl' : JarGU, 1977. 79 s.

28. Rogovin M. S. Osnovnye polozenija obshhepsihologicheskoi strukturno-urovnevoj teorii = The main provisions of the general psychological structural-level theory // Poznavatel'nye processy i lichnost' v norme i patologii. Jaroslavl' : JarGU, 1995. S. 10-12.

29. Subbotskij E. V. Konceptcija L. S. Vygotskogo o vysshih i nizshih psihicheskikh funkcijah i sovremennye issledovanija poznavatel'nogo razvitiya v mladenchestve = The concept of L. S. Vygotsky on higher and lower mental functions and modern research on cognitive develop-

ment in infancy // *Voprosy psihologii*. 1996. № 6. S. 88-92.

30. Ushakov D. V. Na puti k celostnomu videniju cheloveka = Towards a holistic vision of man // *Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki*, 2020. T. 17. № 4. S. 617-629.

31. Shadrikov V. D. Duhovnye sposobnosti = Spiritual abilities. Moskva : Magistr, 1998. 104 c.

32. Shadrikov V. D. Duhovnye sposobnosti = Spiritual abilities. Moskva : Institut psihologii RAN, 2020, 182 s.

33. Shelehov I. L. Lichnost' sovremennoj zhenshhiny cherez prizmu sistemnoj strukturno-urovnevoj koncepcii psihiki = The personality of a modern woman through the prism of the systemic structural-level concept of the psyche / I. L. Shelehov, G. V. Zalevskij // *Sibirskij psichologicheskij zhurnal*. 2010. № 36. S. 36-41.

34. Shelehov I. L. Metodologicheskij podhod k issledovaniju reproduktivnogo povedenija zhenshhiny kak sistemnomu strukturno-urovnevomu fenomenu = Methodological approach to the study of reproductive behavior of a woman as a systemic structural-level phenomenon / I. L. Shelehov, E. V. Grebennikova // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015. № 9 (162). S. 89-95.

35. Holodnaja M. A. Osnovnye teoreticheskie linii formirovaniya ponjatija «intellekt»: retrospektivnyj analiz = The main theoretical lines of formation of the «intelligence» concept: retrospective analysis // *Razrabotka ponjatij sovremennoj psihologii / otv. red. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko*. Moskva : Institut psihologii RAN, 2018. 214-244. 702 s.

36. Holodnaja M. A. Psihologija intellekta. Paradoksy issledovaniya = Psychology of intelligence. Research paradoxes : uchebnoe posobie dlja bakalavriata i magistratury. Moskva : Jurajt, 2019. 334 s.

37. Burt C. The structure of the mind; a review of the results of factor analysis // *British Journal of Educational Psychology*, 1949. Vol. 19. № 2. Pp. 176-199.

38. Freud S. The ego and the id. London: Institute of Psychoanalysis and Hogarth Press, 1927.

39. Janet P. L'évolution psychologique de la personnalité. Paris: Éditions Chahine, 1929. 327 r.

40. Janet P. Les débuts de l'intelligence. Paris: Éditions Flammarion, 1935. 265 r.

41. Janet P. La psychologie de la croyance et le mysticisme (suite et fin) // *Revue de Métaphysique et de Morale*. 1936. 43 (4). P. 507-532.

42. Janet P. La psychologie de la croyance et le mysticisme (suite et fin) // *Revue de Métaphysique et de Morale*. 1937. 44 (2). P. 369-410.

43. Kohlberg L. Essays on moral development. N. Y., Toronto, 1984.

44. Mayer J. D., Roberts, R. D., Barsade, S. G. Human Abilities: Emotional Intelligence // *The Annual Review of Psychology*. 2008. Vol. 59. P. 507-536.

45. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation Originally Published in *Psychological Review*, 1943. Vol. 50. R. 370-396.

46. Safavi M, Yahyavi S. T., Narab H. F., Yahyavi S. H. Association between spiritual intelligence and stress, anxiety, and depression coping styles in patients with cancer receiving chemotherapy in university hospitals of Tehran University of medical science // *Journal of Cancer Research and Therapeutics*. 2019. Vol. 15. № 5. P 1124-1130.

47. Tabei S. Z., Zarei N., Joulaei H. The Impact of Spirituality on Health // *Shiraz e medical journal*. 2016. Vol. 17. № 6. R. 1-6.

48. Tang Y. Y., Ma Y., Wang J., Fan Y., Feng S., Lu Q., Yu Q., Sui D., Rothbart M. K., Fan M., Posner M. I. Short-term meditation training improves attention and self-regulation // *Proc Natl Acad Sci U S A*. 2007. Vol. 104 (43). P. 17152-17156.

49. Vernon P. E. The structure of human abilities. New York : Weley, 1950.

50. Wechsler D. Manual for the Wechsler adult intelligence scale. Psychological Corporation, New York, 1955.

Статья поступила в редакцию 01.03.2022; одобрена после рецензирования 24.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 01.03.2022; approved after reviewing 24.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

Научная статья

УДК 159.923

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-96-105

EDN: BJTRND

Владимир Георгиевич Маралов^{1✉}, Татьяна Петровна Маралова²

¹Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет». 162600, г. Череповец, пр-т Луначарского, д. 5

²Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет». 162600, г. Череповец, пр-т Луначарского, д. 5

¹vgmaralov@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-9627-2304>

²tmaralova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6661-3828>

Психологические особенности взаимосвязи отношения к опасностям с отношением к людям у студентов

Аннотация. Актуальность проблемы обусловлена значимостью выявления психологических факторов, определяющих отношение людей к опасностям. Цель исследования состояла в выявлении особенностей взаимосвязи отношения к опасностям с отношением к людям у студентов. Методологической основой работы явилась концепция отношений В. Н. Мясищева. В качестве диагностического инструментария были использованы авторские опросники на выявление сензитивности к угрозам, выбора способов реагирования в ситуациях опасности, а также чувствительности к человеку. Обработка результатов осуществлялась с использованием методов корреляционного анализа. В исследовании приняли участие 86 студентов Череповецкого государственного университета: 9 мужчин (10,47 %), 77 женщин (89,53 %), средний возраст — 19,1 лет.

В результате было установлено, что сензитивность (чувствительность) к угрозам положительно коррелирует со всеми параметрами отношения к людям: интересом к человеку, эмпатией, пониманием, помощью. Выбор адекватных способов реагирования положительно связан с интересом к человеку и готовностью оказывать помощь, преувеличение опасностей отрицательно связано с пониманием людей и помощью, а их игнорирование — с интересом к человеку и помощью. Делается вывод о том, что типы отношения к опасностям являются важнейшими показателями социализированности личности и тесно связаны с ее отношением к другим людям. Полученные результаты могут быть использованы в процессе организации деятельности по обеспечению безопасности, а также в процессе профессиональной подготовки студентов социоэкономической (помогающей) сферы.

Ключевые слова: отношение к опасности; отношение к людям; сензитивность к угрозам; адекватное реагирование; преувеличение опасностей; игнорирование опасностей; интерес к человеку; эмпатия; понимание; помощь

Для цитирования: Маралов В. Г., Маралова Т. П. Психологические особенности взаимосвязи отношения к опасностям с отношением к людям у студентов // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 96-105. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-96-105>. <https://elibrary.ru/bjtrnd>.

Original article

Vladimir G. Maralov^{1✉}, Tatyana P. Maralova²

¹Doctor of psychological sciences, professor, professor of the department of psychology, FSBEI «Cherepovets state university». 162600, Cherepovets, Lunacharsky ave., 5

²Candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the department of psychology, FSBEI «Cherepovets state university». 162600, Cherepovets, Lunacharsky ave., 5

¹vgmaralov@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-9627-2304>

²tmaralova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6661-3828>

Psychological features of the relationship between the attitude to dangers and the attitude to people among students

Abstract. The urgency of the problem is due to the importance of identifying psychological factors that determine people's attitude to dangers. The purpose of the study was to identify the features of the relationship between the attitude to dangers and the attitude to people among students. The methodological basis of the work was the concept of relations by V. N. Myasishchev. As diagnostic tools, the author's questionnaires were used to identify sensitivity to threats, the choice of ways to respond in situations of danger, as well as sensitivity to humans. The results were processed using correlation analysis methods. 86 students of Cherepovets State University took part in the study, men — 10,47 % (9 people), women — 89,53 % (77 people), average age — 19.1 years. As a result, it was found out that sensitivity to threats positively correlates with all parameters of attitude towards people: interest in a person, empathy, understanding, help. The choice of adequate ways to respond is positively associated with interest in a person and willingness to help, exaggeration of dangers is negatively associated with understanding people and help, and ignoring dangers is associated with interest in a person and help. It is concluded that the types of attitude to dangers are the most important indicators of a person's socialization and are closely related to its attitude to other people. The obtained results can be used in the process of organizing security activities, as well as in the process of professional training of students of the socio-economic (helping) sphere.

Keywords: attitude to danger; attitude to people; sensitivity to threats; adequate response; exaggeration of dangers; ignoring dangers; interest in a person; empathy; understanding; help

For citation: Maralov V. G., Maralova T. P. Psychological features of the relationship between the attitude to dangers and the attitude to people among students. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): С. 96-105. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-96-105>. <https://elibrary.ru/bjtrnd>.

Введение

Успешное решение многообразных задач, связанных с обеспечением безопасности человека на различных уровнях организации его жизнедеятельности, неизбежно сталкивается с тем, как сами люди относятся к опасностям, насколько они способны противостоять им, используя собственные ресурсы. Отношение к опасности — сложный личностный конструкт, включающий в себя специфические действия, связанные с обнаружением и оценкой угроз, выбором способов реагирования на реальную или потенциальную опасность. В соответствии с этим выделяют два параметра отношения к опасностям: чувствительность к угрозам и способы реагирования на опасности.

Чувствительность (чувствительность) к угрозам, как ее определяет в американской Энциклопедии личности и индивидуальных различий S. Deneffrio с соавторами, «относится к аффективным, когнитивным, поведенческим и физиологическим реакциям на угрожающие (способные причинить вред или представляют опасность) стимулы, информацию или сигналы. Угроза может быть фактической, воспринимаемой или потенциальной. Показатели чувствительности к угрозе отражают степень, в которой человек демонстрирует повышенную возбудимость и готовность до, во время или после взаимодействия с аверсивным стимулом» [Deneffrio, 2018, р. 1]. Чувствительность к угрозам предше-

ствует непосредственной реакции на опасность, она дает возможность живому существу сориентироваться в ситуации, осуществить ее оценку, прежде чем предпринимать какие-то практические шаги. Иногда время между оценкой сигнала и реакцией на него бывает ничтожно малым.

Способы реагирования на опасности в современной психологии хорошо описаны в рамках теории чувствительности к подкреплению (в ее пересмотренном варианте) британского ученого J. Gray и его последователей [Gray & McNaughton, 2000; Corr & McNaughton, 2012]. Данная теория включает в себя три нейropsychологические системы, определяющие характер поведения животных и человека. Это система активации поведения (BAS), система торможения поведения (BIS) и система «борьба — бегство — замораживание (замирание)» (Fight, Flight, Freezing System). В цитированной ранее Энциклопедии личности и индивидуальных различий «борьба — бегство — замораживание» определяется J. Donahue как «нейроповеденческая система, которая, как предполагается, опосредует защитные реакции на безусловные и обусловленные стимулы угрозы и субъективно ассоциируется с эмоцией страха» [Donahue, 2020, р. 1]. Иными словами, любое живое существо на опасность может среагировать бегством, борьбой или замиранием, то есть притворившись мертвым, спрятавшись и т. п.

Борьба, бегство или замирание составляют базовую основу реагирования человека на опасности. В реальной жизни, в силу многообразия форм взаимодействия человека с действительностью, его защитное поведение гораздо сложнее и разнообразнее. В самом широком плане можно говорить об адекватном, то есть соответствующем ситуации и принятым нормам, правилам поведения, или о неадекватном реагировании. Последнее принимает форму либо преувеличения значения опасностей, либо их преуменьшения или игнорирования.

Таким образом, отношение человека к опасностям будет определяться уровнем сензитивности к угрозам и выбором адекватных или неадекватных способов реагирования на них. В соответствии с этим особую актуальность приобретает проблема выявления психологических факторов, обуславливающих формирование того или иного типа отношения к опасностям, отражающего в определенной степени общий стиль взаимодействия человека с миром. Можно предположить, что выработка индивидуальной чувствительности к опасностям и предпочтение тех или иных способов реагирования на них будет зависеть от более широкого класса отношений к миру в целом, к природе, к деятельности, к другим людям, к самому себе.

Особое значение среди этих отношений приобретает отношение к людям. Не случайно бытует поговорка, что самым опасным существом на свете является человек. Многие блага и многие угрозы жизни, здоровью, психологическому и социальному благополучию индивида исходят от других людей. В соответствии с этим можно задать вопрос: насколько адекватное отношение к опасностям связано с позитивным отношением к людям, а неадекватное — с негативным отношением?

Необходимость ответа на этот и некоторые другие вопросы подобного рода определила цель настоящего исследования, которая состояла в выявлении особенностей взаимосвязи параметров отношения к опасностям с особенностями отношения к людям на выборке студенческой молодежи. В качестве параметров отношения к опасностям были использованы сензитивность к угрозам и выбор адекватных или неадекватных способов реагирования в ситуациях опасности, а в качестве параметров отношения к людям — интерес к человеку, способность к эмпатии, понимание людей, готовность к оказанию помощи.

Было сделано предположение, что сензитивность к угрозам и выбор адекватных способов реагирования в ситуациях опасности могут быть положительно связаны со всеми перечисленными параметрами отношения к людям, преувеличение опасностей, скорее всего, может быть связано с плохим пониманием человека, а игнорирование опасностей — с отсутствием к нему интереса и готовности к оказанию помощи.

Обзор литературы

Проблемы, связанные с выявлением ресурсов обеспечения безопасности, а также отношения к опасностям, постоянно находятся в проблемном поле исследований современной психологии [Баева, 2021a; Краснянская, 2021; Маралов, 2020; Abror & Patrisia, 2020].

Сензитивность к угрозам как специфическое эмоциональное состояние, вызванное обнаружением несоответствия между ожиданиями и наличной ситуацией [Jonas, 2014], выполняет важную функцию ориентировки в этой ситуации, что дает возможность в последующем отреагировать на нее соответствующим образом (далеко не всегда адекватно). Одной из форм выражения сензитивности к угрозам выступает бдительность, которая проявляется в поиске и отслеживании внешних стимулов или информации, которые могут представлять угрозу [Rollman, 2009]. Сензитивность к угрозам и бдительность формируются на основе приобретения опыта встречи с опасностями. Например, исследования показали, что для ветеранов, участвовавших в боевых сражениях и переживших посттравматический стресс, характерны постоянная бдительность, настороженность, готовность эффективно реагировать на стрессовые ситуации [King, 2020]. Доказано также, что чувствительность к угрозам различается у людей консервативных или либеральных взглядов. Консерваторы более чувствительны к угрозам и менее терпимы к неопределенности, чем либералы [Swanek & Mills, 2021].

Концептуальной основой изучения способов реагирования живых существ на угрозы является, как уже было указано, теория чувствительности к подкреплению J. Gray. В первую очередь, выявляется роль систем активации и торможения поведения (BAS/BIS) при выборе в качестве способов реагирования на опасности борьбы, бегства или замирания. Установлено, например, что высокий уровень выраженности BIS обуславливает удаление от угрозы, ее избегание, а высокий уровень BAS, наоборот, положительно связан с движением в сторону угрозы [Krupić, 2016]. Гнев

связывается с борьбой, а страх — с бегством или усилением защитных функций (с той же борьбой) [Lebel, 2017]. Замирание, предшествующее активному действию, выполняет ориентировочную функцию. Например, принятию решения полицейских о стрельбе на поражение предшествует краткий момент замирания, способствующий оценке ситуации [Hashemi, 2019].

Адекватное реагирование на опасность обусловлено многими факторами, среди которых большую роль играет умение правильно оценить ситуацию. Доказано, что в зависимости от обстоятельств одно и то же действие может бы и адекватным, и неадекватным [O'Dea, 2017]. Немаловажную роль играет также нормативность поведения (см., например, отношение к ношению масок во время пандемии COVID-19 [Kemmelmeyer, 2021]). Преувеличение опасностей обычно связывают со страхом и тревожностью [Permatasari & Tentama, 2020] а преуменьшение (игнорирование) — со склонностью к риску и проявлениями беспечности [Hashemiparast, 2020; Welter, 2021].

Отношению к людям в современной психологии уделяется первостепенное внимание. Существует обширная литература, посвященная эмпатии [Бовина, 2020; Weisz and Cikara, 2021], пониманию человека человеком [Бодалев, 2015; Butt, 2017], доверию [Skripkina, 2021; Rotenberg, 2018], терпимости [Kossowska, 2020], помощи [Perlman, 2018] и мн. др.

Что касается рассматриваемой в настоящей работе проблемы взаимосвязи отношения к опасностям с отношением к людям, то необходимо констатировать, что такие исследования практически не проводились. Имеются лишь косвенные данные, проливающие свет на взаимосвязь отношения к опасностям и отношения к людям. В частности, D. R. Murray с соавторами [Murray, 2019] была выявлена связь высокой чувствительности к болезням с моральной бдительностью, то есть чувствительностью к нарушениям норм морали. F. Cui с партнерами [Cui, 2017] проверяли две гипотезы относительно реакции, которая вызывается наблюдением за болью других: «гипотезау сопереживания» и «гипотезу об угрозе боли». Результаты показывали, что все зависит от социального контекста — эти две гипотезы не являются взаимоисключающими и не противоречат друг другу, а скорее работают на разных временных этапах. С. Fossataro с коллегами [Fossataro, 2016] показали, что восприятие угрозы и овладение навыками защитного поведения под влиянием характера межличностно-

го взаимодействия опосредованы уровнем сформированности эмпатии. Существует и противоположная точка зрения. Согласно исследованию A. L. Williams и C. C. Conway [Williams & Conway, 2020], изучавшим роль эмпатии в процессе обучения человека реагированию на угрозы на основе наблюдения за поведением других людей в ситуациях опасности, эмпатия не играет здесь существенной роли. M. Mikulincer с коллегами [Mikulincer, 2005] исследовали связь безопасности привязанности с заботой, помощью и альтруизмом. В результате было установлено, что снижение уровня безопасности отрицательно сказывается на параметрах альтруистического отношения к людям.

Таким образом, эти и некоторые другие работы указывают на существование связи отношения к опасностям с отношением к людям, в то же время ее характер и особенности остаются во многом не проясненными, что послужило дополнительным стимулом для проведения настоящего исследования.

Методы исследования

В качестве методологической основы исследования выступила теория отношений В. Н. Мясищева как системы сознательных, избирательных связей индивида с действительностью, выражающих его личный опыт и внутренне определяющих его действия и переживания [Мясищев, 2011].

С целью диагностики отношения к опасностям и отношения к людям были использованы прошедшие широкую апробацию авторские опросники на выявление сензитивности к угрозам, выбора адекватных или неадекватных способов реагирования в ситуациях опасности, чувствительности к человеку [Практикум по формированию позиции ... , 2019]:

– Опросник сензитивности к угрозам дает возможность диагностировать уровень выраженности у людей чувствительности к угрозам. Включает в себя 12 вопросов-заданий, описывающих типичные жизненные ситуации, требующие оценки с позиций возможной угрозы. На каждое задание предусмотрены варианты ответов, из которых нужно выбрать только один на усмотрение испытуемого. Итоговый балл складывается из суммы баллов, полученных при ответе на отдельные вопросы. «Сырые» баллы переводились в стандартную десятибалльную шкалу.

– Опросник по выявлению способов реагирования в ситуациях опасности. Предназначен для выявления доминирующих способов реагирования людей на опасности. Состоит из 17 вопросов-утверждений, ответы на которые дают возможность судить о преобладании какого-либо способа реагирования на опасности: адекватного, преувеличивающего или игнорирующего опасности. Сырые баллы, как и в предыдущем случае, переводились в стандартную шкалу.

– Опросник на выявление чувствительности к человеку. Направлен на диагностику выраженности у людей четырех компонентов, характеризующих в совокупности конструкт, получивший название «чувствительность к человеку»: интереса к человеку, эмпатии, понимания и помощи. Представляет собой перечень из 20 вопросов-утверждений — по 5 вопросов на каждый структурный компонент чувствительности. В итоге по каждому параметру в соответствии с ключом по-

лучают итоговый балл, характеризующий уровень выраженности того или иного параметра.

Всего в исследовании приняли участие 86 студентов, обучающихся по направлению «Психология и психолого-педагогическое образование» Череповецкого государственного университета, средний возраст — 19,1 лет, мужчин — 9 (10,47 %), женщин — 77 (89,53 %). Эмпирическое исследование проводилось в 2021 г. на добровольной основе.

Обработка проводилась с использованием методов математической статистики, использовался коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты и их обсуждение

Общая характеристика выборки испытуемых по исследуемым параметрам представлена в Таблице 1.

Таблица 1

Параметры отношения к опасностям и отношения к людям у студентов

Параметры отношения к опасностям (высокий уровень)									
Сензитивность к угрозам		Адекватное реагирование		Преувеличение опасностей		Игнорирование опасностей		Неопределенное реагирование	
п	%	п	%	п	%	п	%	п	&
30	34,88	35	40,7	22	25,58	14	16,28	15	17,44
Параметры отношения к людям									
Уровни	Интерес к человеку		Эмпатия		Понимание		Помощь		
	п	%	п	%	п	%	п	%	
Высокий	40	46,51	51	59,3	30	34,88	52	60,47	
Средний	28	32,56	23	26,74	22	25,58	21	24,42	
Низкий	18	20,93	12	13,96	34	39,54	13	15,11	
Всего:	86	100	86	100	86	100	86	100	

Как следует из Таблицы 1, высокий уровень сензитивности к угрозам характеризует чуть более трети студентов — 34,88 % (30 чел.). Адекватно реагируют на опасности 40,7 % (35 чел.), склонны к преувеличению угроз — 25,58 % (22 чел.), игнорирует опасности — 16,28 % (14 чел.). У 17,44 % (15 чел.) не обнаружено преимущественного способа реагирования на опасности. Такой тип реагирования бал обозначен как неопределенный.

Из четырех параметров отношения к людям наиболее выраженными являются ориентация на оказание помощи (60,47 %, 52 чел.) и эмпатия (59,3 %, 51 чел.). Менее выражен интерес к человеку (46,51 %, 40 чел.), и слабо выражен такой показатель отношения к людям, как понимание

человека (34,88 %, 30 чел.). Это свидетельствует о том, что для студентов — будущих психологов легче проявить сочувствие к человеку, оказать ему помощь, чем понять его. Такой результат вполне закономерен и обусловлен небольшим жизненным опытом молодых людей, несформированностью некоторых важных профессиональных компетенций, которые приобретаются только в результате практики.

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи параметров отношения к опасностям с показателями отношения к людям с использованием коэффициента корреляции Пирсона отражены на Рисунке 1 (отображены только значимые коэффициенты корреляции не ниже уровня 0,05).

Обращает на себя внимание тот факт (см. Рис. 1), что сензитивность к угрозам положительно коррелирует с адекватным реагированием на опасности ($r = 0,40$, $p \leq 0,001$) и отрицательно — с игнорированием опасностей ($r = -0,21$, $p \leq 0,05$), что свидетельствует о существовании адекватного сензитивного типа отношения к

опасностям и игнорирующего с пониженной сензитивностью типа. Отсутствие корреляции между сензитивностью к угрозам и преувеличением опасности говорит о том, в равной степени вероятно существование как тревожного (преувеличивающего опасности) сензитивного, так и тревожного с пониженной сензитивностью типов.

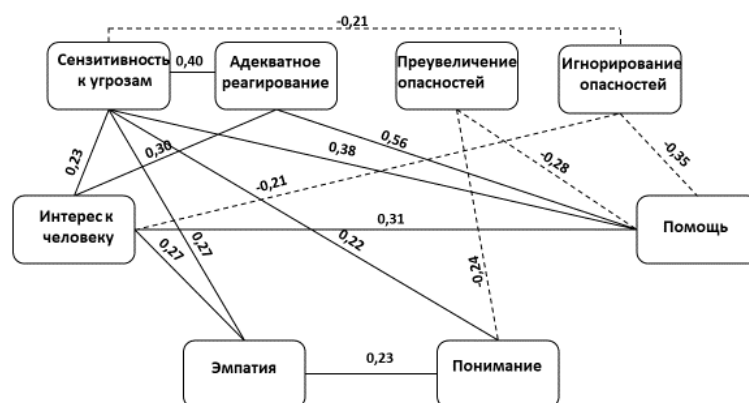


Рис. 1. Взаимосвязь параметров отношения к опасностям с параметрами отношения к людям*

*Примечание: сплошной линией обозначены положительные корреляционные связи, пунктирной — отрицательные корреляционные связи

Из параметров отношения к людям наиболее тесно оказались связаны интерес к человеку и эмпатия ($r = 0,27$, $p \leq 0,01$), интерес к человеку и помощь ($r = 0,31$, $p \leq 0,01$), эмпатия и понимание ($r = 0,23$, $p \leq 0,05$). Эти результаты свидетельствуют о существовании разных категорий студентов. Одни, испытывая интерес к людям, способны к эмпатии и оказанию помощи. Другие — способны к эмпатии и пониманию, но не всегда готовы к оказанию помощи.

Сензитивность к угрозам оказалась положительно связана со всеми параметрами отношения к людям: с интересом к людям ($r = 0,23$, $p \leq 0,05$), с эмпатией ($r = 0,27$, $p \leq 0,01$), с пониманием ($r = 0,22$, $p \leq 0,05$), наиболее тесная связь обнаружилась с готовностью оказывать помощь ($r = 0,38$, $p \leq 0,001$). Выбор адекватных форм реагирования сильно коррелирует с помощью ($r = 0,56$, $p \leq 0,001$) и интересом к человеку ($r = 0,30$, $p \leq 0,01$). Стремление к преувеличению опасностей отрицательно связано с помощью ($r = -0,28$, $p \leq 0,01$) и пониманием ($r = -0,24$, $p \leq 0,05$), а игнорирование опасностей — с помощью ($r = -0,35$, $p \leq 0,01$) и интересом к человеку ($r = -0,21$, $p \leq 0,05$).

Попытаемся проинтерпретировать эти результаты. Высокий уровень сензитивности к угрозам в совокупности с умением выбирать адекватные способы реагирования в ситуациях опасности выступают в качестве одной из важнейших характеристик социализированной личности. Согласно А. В. Мудрику, интегральными критериями социализированности личности являются достижение человеком определенного баланса приспособления и обособления в социуме [Мудрик, 2006]. Для социализированной личности характерны такие особенности, как позитивное отношение к миру, наличие системы убеждений и нормативности поведения [Morris & Cushman, 2018], базовое доверие к другим и к самому себе [Skrupina, 2019] и др. В силу этого другой человек для такой личности приобретает особую значимость, что находит конкретное выражение в интересе к нему как положительно окрашенном избирательном и ценностном отношении; в эмпатии как способности к сочувствию, сопереживанию и содействию; в понимании как умении на основе эмпатии вживаться в другого человека, объяснять и интерпретировать его поведение; в помощи как специфическом просоциальном дей-

ствии, направленном на его поддержку, заботу и т. п. Отсюда понятно, что позитивное отношение к человеку для социализированной личности само по себе уже есть форма адекватного реагирования на внешние раздражители, повышающая вероятность безопасности взаимодействия.

Снижение сензитивности к угрозам и способности к адекватному реагированию на опасности находит отражение и в отношении к людям. Как показало исследование, преувеличение опасностей оказалось связано с непониманием людей и неготовностью к оказанию им в случае необходимости помощи, что обусловлено относительно низким уровнем социального интеллекта [Баева, 2021b], неумением правильно оценить ситуацию. В результате осуществляется ее эмоциональная переоценка, что находит выражение в феномене преувеличения значения опасности. Срабатывает иррациональное убеждение эгоцентрического типа, что в помощи нуждается не кто-то иной, а сам индивид, столкнувшийся с трудностью или опасностью.

Для людей, использующих в качестве способа реагирования на опасности тактику игнорирования, характерны две особенности: либо неосмотрительность, готовность в ряде случаев идти на неоправданный риск, либо проявление беспечности. Поэтому нет ничего удивительного в том, что такие люди не склонны испытывать интереса к другим, тем более оказывать им помощь. В результате они сами пожинают плоды своей «бесшабашности», безответственности, неорганизованности и т. д. в виде неприязни, настороженности, напряженного общения со стороны социального окружения.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать важный вывод о том, что типы отношения к опасностям являются важнейшими показателями социализированности личности и тесно связаны с ее отношением к другим людям. На основе эмпирического исследования было установлено, что сензитивность к угрозам положительно связана со всеми заявленными параметрами отношения к людям: интересом к человеку, эмпатией, пониманием и помощью. Выбор адекватных способов реагирования положительно коррелирует с интересом к человеку и оказанием помощи. Не было обнаружено, как предполагалось ранее, значимых связей с эмпатией и пониманием. Исследование не выявило также положительных связей преувеличения или игнорирования опасностей с параметрами отношения

к людям. Преувеличение опасностей отрицательно прокоррелировало с пониманием и помощью, а игнорирование — с интересом к человеку и помощью.

В целом гипотезы были подтверждены, кроме предположения о связи адекватности реагирования с эмпатией и пониманием. Было также установлено, что преувеличение опасностей отрицательно коррелирует не только с пониманием, но и с помощью.

Ограничение данного исследования мы видим в относительно небольшом и достаточно ограниченном контингенте испытуемых с преобладанием женского пола, что характерно для российских вузов, готовящих студентов по направлениям и специальностям социоэкономической (помогающей) сферы. Тем не менее полученные результаты существенно дополняют имеющиеся в науке данные о взаимосвязи типов отношения людей к опасностям с их личностными характеристиками, что вносит определенный вклад в решения актуальных проблем психологии безопасности.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в выявлении всего комплекса детерминант отношения людей к опасностям.

Полученные результаты могут быть использованы в процессе организации деятельности по обеспечению безопасности людей, в том числе и студенческой молодежи, а также в процессе подготовки специалистов социоэкономического профиля в рамках специальных учебных курсов, посвященных психологии безопасности.

Библиографический список

1. Баева И. А. Личностные ресурсы психологической безопасности подростков и молодежи в образовательной среде / И. А. Баева, Л. А. Гаязова, И. В. Кондакова // Интеграция образования. 2021а. Т. 25. № 3 (104). С. 482-497.
2. Баева И. А. Психологическая безопасность и социальный интеллект подростков и юношей / И. А. Баева, Л. А. Гаязова, И. В. Кондакова, Е. Б. Лактионова // Психологическая наука и образование. 2021b. Т. 26. № 2. С. 5-16.
3. Бовина И. Б. Исследование эмпатии: критический анализ и новые перспективы // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 88-95.
4. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. 2-е изд. Москва : Издательский дом «Энциклопедист-Максимум»; Санкт-Петербург : Изд. дом «Мирь», 2015. 240 с.
5. Краснянская Т. М. Психология безопасности в современном научном пространстве отечественной психологии / Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец,

А. В. Ляхов // Гуманизация образования. 2021. № 2. С. 47-62.

6. Маралов В. Г. Феномены адекватного реагирования, преувеличения или преуменьшения людьми опасностей / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров, М. А. Кудака, Т. П. Маралова, И. И. Корягина // Перспективы науки и образования. 2020. № 3 (45). С. 360-378.

7. Мудрик А. В. Социализация человека. Москва : Академия, 2006. 304 с.

8. Мясищев В. Н. Психология отношений. Москва : МПСИ, МОДЭК, 2011. 400 с.

9. Практикум по формированию позиции ненасилия у студентов — будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров, Л. В. Романюк и др. Москва : Изд-во Московского гуманитарного университета, 2019. 198 с.

10. Abror A. Psychological Safety and Organisational Performance: A Systematic Literature Review / A. Abror, D. Patrisia // Personality and Social Psychology Review. 2020. № 16. P. 7-21.

11. Butt T. Understanding people. Bloomsbury Publishing, 2017. 193 p.

12. Corr P. J. Neuroscience and approach/avoidance personality traits: a two stage (valuation-motivation) approach / P. J. Corr, N. McNaughton // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. 2012. Vol. 36 (10). P. 2339-2354.

13. Cui F. Social contexts modulate neural responses in the processing of others' pain: An event-related potential study / F. Cui, X. Zhu, Y. Luo // Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience. 2017. № 17. P. 850-857.

14. Denefrio S. Threat sensitivity / S. Denefrio, T. A. Dennis-Tiway, V. Zeigler-Hill, T. Shackelford // Encyclopedia of Personality and Individual Differences. Springer, Cham. 2018.

15. Donahue J. J. Fight-Flight-Freeze System. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. K. (eds) Encyclopedia of Personality and Individual Differences. Springer, Cham, 2020.

16. Fossataro C. Interpersonal interactions and empathy modulate perception of threat and defensive responses / C. Fossataro, c. Sambo, F. Garbarini et al. // Scientific Reports. 2016. № 6. Article number: 19353. DOI:

17. Gray J. A. The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system (2nd ed.) / J. A. Gray, N. McNaughton. Oxford: Oxford University Press, 2000. 443 p.

18. Hashemi M. M. Neural Dynamics of Shooting Decisions and the Switch from Freeze to Fight / M. M. Hashemi, T. E. Gladwin, N. M. de Valk et al. Scientific Reports. 2019. № 9. 4240. DOI:

19. Hashemiparast M. Still careless: findings from a cross-sectional study of young pedestrians' risky road crossing behaviors / M. Hashemiparast, M. Sharma, M. Asghari Jafarabadi, Z. Hosseini // Archives of Public Health = Archives Belges de Sante Publique. 2020. Vol. 78. P. 44.

20. Jonas E. Threat and Defense: From Anxiety to Approach / E. Jonas, I. McGregor, J. Klackl et al. In: James M. Olson, Mark P. Zanna (eds): Advances in Experimental Social Psychology. 2014. Vol. 49. Burlington: Academic Press. P. 219-286.

21. Kimmelmeier M. Mask Wearing as Cultural Behavior: An Investigation Across 45 U. S. States During the COVID-19 Pandemic / V. Kimmelmeier, W. A. Jami // Frontiers in psychology. 2021. Vol. 12. P. 648-692.

22. King P. E. «Fight, Flight, or Freezing? Investigating the Immobility Response in Military Veterans». 2020. UNF Graduate Theses and Dissertations. 976. URL: <https://digitalcommons.unf.edu/etd/976> (дата обращения: 11.01.2022).

23. Kossowska M. The psychology of tolerance in times of uncertainty / M. Kossowska, E. Szumowska, P. Szwed. London : Routledge, 2020. 208 p.

24. Krupić D. Personality and defensive behaviour: A factor analytic approach to threat scenario choices / D. Krupić, V. Krizanic, P. Corr // Personality and Individual Differences. 2016. Vol. 94. P. 303-308.

25. Lebel R. D. Moving beyond fight and flight: A contingent model of how the emotional regulation of anger and fear sparks proactivity. The Academy of Management Review. 2017. Vol. 42 (2). P. 190-206.

26. Mikulincer M. Attachment, Caregiving, and Altruism: Boosting Attachment Security Increases Compassion and Helping / M. Mikulincer, P. R. Shaver, O. Gillath, R. A. Nitzberg // Journal of Personality and Social Psychology. 2005. Vol. 89 (5). P. 817-839.

27. Morris A. A common framework for theories of norm compliance / A. Morris, F. Cushman // Social Philosophy and Policy. 2018. Vol. 35 (1). P. 101-127.

28. Murray D. R. On Disease and Deontology: Multiple Tests of the Influence of Disease Threat on Moral Vigilance / D. R. Murray, N. Kerry, W. M. Gervais // Social Psychological and Personality Science. 2019. Vol. 10 (1). P. 44-52.

29. O'Dea C. J. Fight or flight: Perceptions of men who confront versus ignore threats to themselves and others / C. J. O'Dea, A. M. C. Bueno, D. A. Saucier // Personality and Individual Differences. 2017. № 104. P. 345-351.

30. Perlman H. H. Relationship: The Heart of Helping People. University of Chicago Press, 2018. 246 p.

31. Permatasari S. Anxiety scale: Psychomothoric studies and the applications to students who conducting a thesis research / S. Permatasari, F. Tentama // International Journal of Scientific and Technology Research. 2020. Vol. 8. № 1. P. 606-610.

32. Rollman G. B. Perspectives on hypervigilance [Editorial] // Pain. 2009. Vol. 141 (3). P. 183-184.

33. Rotenberg K. J. The Psychology of Trust (1st ed.). Routledge, 2018.

34. Skripkina T. P. The main provisions of the concept of confidential relations of the person // The Europe-

an proceedings of social & behavioral sciences epsbs. 2019. P. 651-657.

35. Swaneck S. Detect or Neglect: Examining Tolerance of Uncertainty and Threat Sensitivity within Liberals and Conservatives / S. Swaneck S., M. Mills, 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/355856235_Detect_or_Neglect-Examining_Intolerance_of_Uncertainty_and_Threat_Sensitivity_within_Liberal_and_Conservatives (дата обращения: 11.01.2022).

36. Weisz E. Strategic regulation of empathy / E. Weisz, M. Cikara // Trends in cognitive sciences. 2021. Vol 25 (3). P. 213-227.

37. Welter V. D. E. Experience and Health-Related Behavior in Times of the Corona Crisis in Germany: An Exploratory Psychological Survey Considering the Identification of Compliance-Enhancing Strategies / V. D. E. Welter, N. G. E. Welter, J. Großschedl // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18 (3). P. 933.

38. Williams A. L. Empathy does not amplify vicarious threat learning / A. L. Williams, C. C. Conway // Behaviour Research and Therapy. 2020. Vol. 127. 103577.

Reference list

1. Baeva I. A. Lichnostnye resursy psihologicheskoy bezopasnosti podrostkov i molodezhi v obrazovatel'noj srede = Personal resources of psychological safety of adolescents and youth in educational environment / I. A. Baeva, L. A. Gajazova, I. V. Kondakova // Integracija obrazovaniya. 2021a. T. 25. № 3 (104). S. 482-497.

2. Baeva I. A. Psihologicheskaja bezopasnost' i social'nyj intellekt podrostkov i junoshej = Psychological safety and social intelligence of adolescents and young men / I. A. Baeva, L. A. Gajazova, I. V. Kondakova, E. B. Laktionova // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2021b. T. 26. № 2. S. 5-16.

3. Bovina I. B. Issledovanie jempatii: kriticheskij analiz i novye perspektivy = Empathy study: critical analysis and new perspectives // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2020. T. 16. № 1. S. 88-95.

4. Bodalev A. A. Vosprijatie cheloveka chelovekom = Human perception. 2-e izd. Moskva : Izdatel'skij dom «Jenciklopedist-Maksimum» ; Sankt-Peterburg : Izd. dom «Mir#», 2015. 240 s.

5. Krasnjanskaja T. M. Psihologija bezopasnosti v sovremenom nauchnom prostranstve otechestvennoj psihologii = Safety psychology in the modern scientific space of domestic psychology / T. M. Krasnjanskaja, V. G. Tylec, A. V. Ljahov // Gumanizacija obrazovaniya. 2021. № 2. S. 47-62.

6. Maralov V. G. Fenomeny adekvatnogo reagirovaniya, preuvelicheniya ili preumen'sheniya ljud'mi opasnostej = Phenomena of adequate response, exaggeration or understatement of dangers by people / V. G. Maralov, V. A. Sitarov, M. A. Kudaka, T. P. Maralova, I. I. Korjagina // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2020. № 3 (45). S. 360-378.

7. Mudrik A. V. Socializacija cheloveka = Socialization of man. Moskva : Akademija, 2006. 304 s.

8. Mjasishhev V. N. Psihologija otnoshenij = Relationship psychology. Moskva : MPSI, MODJeK, 2011. 400 s.

9. Praktikum po formirovaniyu pozicii nenasilija u studentov — budushhih specialistov sfery psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya = Workshop on the formation of a position of non-violence among students — future specialists in the field of psychological and pedagogical support / V. G. Maralov, V. A. Sitarov, L. V. Romanjuk i dr. Moskva : Izd-vo Moskovskogo gumanitarnogo universiteta, 2019. 198 s.

10. Abror A. Psychological Safety and Organisational Performance: A Systematic Literature Review / A. Abror, D. Patrisia // Personality and Social Psychology Review. 2020. № 16. P. 7-21.

11. Butt T. Understanding people. Bloomsbury Publishing, 2017. 193 p.

12. Corr P. J. Neuroscience and approach/avoidance personality traits: a two stage (valuation-motivation) approach / P. J. Corr, N. McNaughton // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. 2012. Vol. 36 (10). P. 2339-2354.

13. Cui F. Social contexts modulate neural responses in the processing of others' pain: An event-related potential study / F. Cui, X. Zhu, Y. Luo // Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience. 2017. № 17. P. 850-857.

14. Denefrio S. Threat sensitivity / S. Denefrio, T. A. Dennis-Tiway, V. Zeigler-Hill, T. Shackelford // Encyclopedia of Personality and Individual Differences. Springer, Cham. 2018.

15. Donahue J. J. Fight-Flight-Freeze System. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. K. (eds) Encyclopedia of Personality and Individual Differences. Springer, Cham, 2020.

16. Fossataro C. Interpersonal interactions and empathy modulate perception of threat and defensive responses / C. Fossataro, S. Sambo, F. Garbarini et al. // Scientific Reports. 2016. № 6. Article number: 19353. DOI:

17. Gray J. A. The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system (2nd ed.) / J. A. Gray, N. McNaughton. Oxford: Oxford University Press, 2000. 443 p.

18. Hashemi M. M. Neural Dynamics of Shooting Decisions and the Switch from Freeze to Fight / M. M. Hashemi, T. E. Gladwin, N. M. de Valk et al. Scientific Reports. 2019. № 9. 4240. DOI:

19. Hashemiparast M. Still careless: findings from a cross-sectional study of young pedestrians' risky road crossing behaviors / M. Hashemiparast, M. Sharma, M. Asghari Jafarabadi, Z. Hosseini // Archives of Public Health = Archives Belges de Sante Publique. 2020. Vol. 78. P. 44.

20. Jonas E. Threat and Defense: From Anxiety to Approach / E. Jonas, I. McGregor, J. Klackl et al. In: James M. Olson, Mark P. Zanna (eds): Advances in Experimental Social Psychology. 2014. Vol. 49. Burlington: Academic Press. P. 219-286.

21. Kimmelmeier M. Mask Wearing as Cultural Behavior: An Investigation Across 45 U. S. States During the COVID-19 Pandemic / V. Kimmelmeier, W. A. Jami // *Frontiers in psychology*. 2021. Vol.12. P. 648-692.
22. King P. E. «Fight, Flight, or Freezing? Investigating the Immobility Response in Military Veterans». 2020. UNF Graduate Theses and Dissertations. 976. URL: <https://digitalcommons.unf.edu/etd/976> (data obrashhenija: 11.01.2022).
23. Kossowska M. The psychology of tolerance in times of uncertainty / M. Kossowska, E. Szumowska, P. Szwed. London : Routledge, 2020. 208 p.
24. Krupić D. Personality and defensive behaviour: A factor analytic approach to threat scenario choices / D. Krupić, V. Krizanic, P. Corr // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 94. P. 303-308.
25. Lebel R. D. Moving beyond fight and flight: A contingent model of how the emotional regulation of anger and fear sparks proactivity. *The Academy of Management Review*. 2017. Vol. 42 (2). P. 190-206.
26. Mikulincer M. Attachment, Caregiving, and Altruism: Boosting Attachment Security Increases Compassion and Helping / M. Mikulincer, P. R. Shaver, O. Gillath, R. A. Nitzberg // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2005. Vol. 89 (5). P. 817-839.
27. Morris A. A common framework for theories of norm compliance / A. Morris, F. Cushman // *Social Philosophy and Policy*. 2018. Vol. 35 (1). P. 101-127.
28. Murray D. R. On Disease and Deontology: Multiple Tests of the Influence of Disease Threat on Moral Vigilance / D. R. Murray, N. Kerry, W. M. Gervais // *Social Psychological and Personality Science*. 2019. Vol. 10 (1). P. 44-52.
29. O'Dea C. J. Fight or flight: Perceptions of men who confront versus ignore threats to themselves and others / C. J. O'Dea, A. M. C. Bueno, D. A. Saucier // *Personality and Individual Differences*. 2017. № 104. P. 345-351.
30. Perlman H. H. Relationship: The Heart of Helping People. University of Chicago Press, 2018. 246 p.
31. Permatasari S. Anxiety scale: Psychomothoric studies and the applications to students who conducting a thesis research / S. Permatasari, F. Tentama // *International Journal of Scientific and Technology Research*. 2020. Vol. 8. № 1. P. 606-610.
32. Rollman G. B. Perspectives on hypervigilance [Editorial] // *Pain*. 2009. Vol. 141 (3). P. 183-184.
33. Rotenberg K. J. The Psychology of Trust (1st ed.). Routledge, 2018.
34. Skripkina T. P. The main provisions of the concept of confidential relations of the person // *The European proceedings of social & behavioral sciences epsbs*. 2019. P. 651-657.
35. Swaneck S. Detect or Neglect: Examining Tolerance of Uncertainty and Threat Sensitivity within Liberals and Conservatives / S. Swaneck S., M. Mills, 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/355856235_Detect_or_Neglect-Examining_Intolerance_of_Uncertainty_and_Threat_Sensitivity_within_Liberal_and_Conservatives (data obrashhenija: 11.01.2022).
36. Weisz E. Strategic regulation of empathy / E. Weisz, M. Cikara // *Trends in cognitive sciences*. 2021. Vol 25 (3). P. 213-227.
37. Welter V. D. E. Experience and Health-Related Behavior in Times of the Corona Crisis in Germany: An Exploratory Psychological Survey Considering the Identification of Compliance-Enhancing Strategies / V. D. E. Welter, N. G. E. Welter, J. Großschedl // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18 (3). P. 933.
38. Williams A. L. Empathy does not amplify vicarious threat learning / A. L. Williams, s. C. Conway // *Behaviour Research and Therapy*. 2020. Vol. 127. 103577.

Статья поступила в редакцию 02.03.2022; одобрена после рецензирования 24.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 02.03.2022; approved after reviewing 24.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

Научная статья

УДК 159.9.07

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-106-114

EDN: BKKVIS

Людмила Александровна Длужневская^{1✉}, Илья Геннадьевич Длужневский²

¹Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

²Магистр психологии, психолог-консультант Центра корпоративного обучения и консультирования НПО «Регулятор»

¹konovalova_ludm@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0001-5038-2543>

²dlughnevsky@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5732-4124>

Влияние смысложизненных ориентаций на удовлетворенность жизнью

Аннотация. В статье представлено эмпирическое исследование удовлетворенности жизнью у людей с различными смысложизненными ориентациями с учетом их половой принадлежности. Цель статьи — изучение влияния, которое оказывают изменения в социальных гендерных ожиданиях на смысловую сферу личности, а также на сферу удовлетворенности жизнью человека. В ходе работы было проведено исследование влияния смысложизненных ориентаций и жизненных стратегий на удовлетворенность жизнью у мужчин и у женщин, а также проанализировано соответствие указанных смысложизненных ориентаций и жизненных стратегий общепринятым в современном обществе гендерным ожиданиям. В результате проведенного исследования было выявлено, что мужчины испытывают чувство удовлетворенности в случае соответствия их целей и ценностей тем чертам, которые характеризуют предписываемый им анонимным общественным авторитетом образ маскулинности.

Было обнаружено, что в смысловой сфере женщины в той же степени, что и мужчины, демонстрируют маскулинные черты, однако реализация подобных смыслов либо не оказывает никакого влияния на их чувство удовлетворенности, либо данное влияние оказывается по преимуществу негативным. На основании проведенного исследования сделан вывод, что изменения гендерных ожиданий, происходящие в современном обществе, оказывают влияние на смысловую сферу личности женщин, но в то же время являются недостаточно глубокими, чтобы повлиять на сферу удовлетворенности жизнью. Результаты представленного в данной статье исследования позволяют по-новому взглянуть на психологические условия процесса трансформации социальных ценностей в современном обществе, а также на психологические последствия вышеуказанных изменений и могут быть использованы в психологическом консультировании и психотерапии, фокусируя внимание психолога-консультанта на смысловой сфере.

Ключевые слова: смысловая сфера личности; смысложизненные ориентации; личностный смысл; жизненные стратегии; удовлетворенность жизнью; гендерные ожидания; полоролевые особенности

Для цитирования: Длужневская Л. А., Длужневский И. Г. Влияние смысложизненных ориентаций на удовлетворенность жизнью // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 106-114. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-106-114>. <https://elibrary.ru/bkkvis>.

Original article

Lyudmila A. Dluzhnevskaya^{1✉}, Iliya G. Dluzhnevsky²

¹Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of general and social psychology, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

²Master of psychology, psychologist-consultant of the Center for corporate training and consulting of SIO «Regulator»

¹konovalova_ludm@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0001-5038-2543>

²dlughnevsky@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5732-4124>

Impact of meaningful orientations on life satisfaction

Abstract. The article examines life satisfaction among people with different life-meaning orientations, taking into account their gender. The aim of the article is to study the impact of changes in social gender expectations on the semantic sphere of the individual, as well as on the sphere of life satisfaction. In the course of the work, a study was carried out on the influence of life-meaning orientations and life strategies on life satisfaction in men and women, and the correspondence of these life-meaning orientations and life strategies to generally accepted in modern society gender expectations was analyzed. As a result of the study, it was revealed that men experience a sense of satisfaction if their goals and values correspond to those traits that correspond to the prescribed by anonymous public authority image of masculinity. In the semantic sphere, women show masculine traits to the same extent as men, but the realization of such meanings either does not have any effect on their sense of satisfaction, or this influence turns out to be negative. Based on the study, it was concluded that changes in gender expectations have an impact on the semantic sphere of the personality of women, but were not deep enough to affect the sphere of life satisfaction. The results of the study allow us to take a fresh look at the psychological conditions in the process of social values transformation and can be used in psychological counseling and psychotherapy, focusing the attention of the consultant on the semantic sphere.

Keywords: semantic sphere of personality; life-meaning orientations; personal meaning; life strategies; life satisfaction; gender expectations; sex-role features

For citation: Dluzhnevskaya L. A., Dluzhnevsky I. G. Impact of meaningful orientations on life satisfaction. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 106-114. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-106-114>. <https://elibrary.ru/bkkvis>.

Введение

В психологии понятие «удовлетворенность жизнью» зачастую трактуется весьма неоднозначно и может рассматриваться в психологической [Джидарьян, 2013; Куликов, 1997] и социологической науках в контексте качества жизни. В то же время в таких концептуальных подходах, как экзистенциально-гуманистическое направление и позитивная психология, удовлетворенность жизнью трактуется как обобщенное переживание своего бытия, синонимом которого выступает понятие счастья. Удовлетворенность выступает как характеристика внутреннего мира личности, как субъективное переживание [Аргайл, 2003; Селигман, 2006]. В то же время отмечается, что удовлетворенность жизнью — это сложное, комплексное понятие, аккумулирующее множество факторов и аспектов [Балацкий, 2005].

В этом контексте наибольший интерес представляет смысловая сфера личности, рассматриваемая как конституирующий фактор жизненной стратегии [Франкл, 1990; Леонтьев, 2007]. Это связано с тем обстоятельством, что в контексте глобальных мировоззренческих и методологических трансформаций, которые происходят сегодня во всех сферах культуры, особую актуальность приобретают стоящие перед человеком смысловые вопросы, связанные с выработкой определенного отношения к окружающей действительности, способов взаимодействия с ней и стратегий самополагания. Деervalвация культурных ценностей приводит к тому, что социум постепенно утрачивает свою функцию регулятора нормативных и ценностных установок

для отдельного индивида [Дюркгейм, 2008; Мертон, 2006]. Оставшись один на один с экзистенциальными вопросами смыслополагания, человек должен вырабатывать те смыслы и ценности, которые ложатся в основу его жизненной стратегии. Неудача в этом предприятии вводит его в состояние экзистенциального вакуума, в предельном случае переходящего в ноогенный невроз, требующий психотерапевтического вмешательства [Франкл, 1990].

При этом остается дискуссионным вопрос о том, что выступает детерминантой выбора определенной смысловой ориентации, является ли она продуктом творческой активности человека, задается ему окружающей действительностью или представляет собой синтез двух этих факторов [Леонтьев, 1997].

Также нет ясности относительно того, является ли определенная смысловая ориентация результатом высшего развития личности, как полагали представители гуманистического направления психологии [Маслоу, 2012; Роджерс, 1994], или же между различными стилями жизненных стратегий в этом отношении нет существенного различия.

Кроме того, вышеуказанная девальвация традиционных ценностей, регулирующих как смысловую сферу, так и сферу удовлетворенности жизнью, приводит к смешению полоролевых функций. Безусловно, в современном обществе все еще сохраняется убежденность в том, что определенные цели, ценности и необходимые для их реализации личностные качества присущи определенному полу. Точно так же остаются и

социальные ожидания по поводу поведения и характера человека, соотносимые с его полом.

Вместе с тем нельзя не отметить, что все чаще встречаются ситуации, когда происходит смешение этих целей и ценностей: например, женщины ставят своим приоритетом профессиональную реализацию, а мужчины — построение гармоничных отношений в семье, то есть представления о маскулинности и феминности в известном смысле размываются. Однако смешение традиционных и современных представлений о полоролевых функциях может привести к дезориентации, вызванной противоречивостью гендерных ожиданий, исходящих от различных социокультурных слоев. В связи с этим вызывает особый интерес влияние смысложизненных ориентаций на сферу удовлетворенности жизнью в зависимости от полоролевых особенностей.

Теоретические основания исследования

Теоретический анализ проблемы показал, что удовлетворенность жизнью — это наиболее общее представление о психологическом комфорте. Оно включает в себя следующие компоненты:

- интерес к жизни как противоположность апатии;
- решительность, целеустремленность, последовательность в достижении жизненных целей;
- согласованность между поставленными и реально достигнутыми целями;
- положительная оценка собственных качеств и поступков;
- общий фон настроения [Селигман, 2006].

Соотношение таких понятий, как «удовлетворенность жизнью», «счастье», «субъективное благополучие», «эмоциональный комфорт», трактуются разными исследователями по-разному. Но большинством из них подчеркивается субъективное качество удовлетворенности, а также его когнитивный и эмоциональный характер [Панина, 1993].

Среди факторов, влияющих на удовлетворенность жизнью, основную роль играют субъективные факторы, как когнитивные, так и эмоциональные. Это подтверждает предположение о связи удовлетворенности жизнью со смысложизненными ориентациями [Аргайл, 2003; Франкл, 1990].

При теоретическом анализе смысловой сферы личности мы опираемся на исследования Д. А. Леонтьева. По его мнению, за многочисленными описаниями смысла, несмотря на их существенные различия, скрывается одна и та же

смысловая реальность, проявляемая в разных контекстах. Для наглядной демонстрации своей мысли он прибегает к димензиональной онтологии В. Франкла. Данный автор, описывая ноологическую реальность, прибегал к следующей иллюстрации. Он предлагал взять обычный стакан и представить себе две его проекции. Одна будет иметь форму круга, другая — форму прямоугольника. Между этими фигурами, на первый взгляд, сложно найти что-то общее. Однако они являются двухмерными проекциями одной и той же трехмерной фигуры [Франкл, 1990]. Эта концепция соответствует задаче Д. А. Леонтьева, состоящей в том, чтобы за разными определениями, раскрывающими разные грани смысла, увидеть особую многомерную смысловую реальность.

Пытаясь собрать воедино различные подходы, данный автор выделяет три аспекта смысловой реальности:

– Онтологический аспект отражает плоскость объективных отношений между личностью, с одной стороны, и предметами и явлениями жизненного мира данной личности — с другой. Этот аспект также можно назвать жизненным смыслом.

– Феноменологический аспект — это образ мира в сознании субъекта, он является формой познания субъектом его жизненных смыслов, презентации их в его сознании. Д. А. Леонтьев также называет этот аспект системой личностных смыслов человека. Результатом осознания системы личностных смыслов и ценностей являются смысложизненные ориентации.

– Деятельностный (субстратный) аспект — это психологический субстрат смысла, неосознаваемые механизмы внутренней регуляции жизнедеятельности. В этой плоскости смыслонесущие жизненные отношения принимают форму смысловых структур личности, образующих целостную систему и обеспечивающих регуляцию жизнедеятельности субъекта в соответствии со специфической смысловой логикой [Леонтьев, 2007].

Таким образом, смысл предстает как отношение, связывающее объективные жизненные отношения субъекта, предметное содержание сознания и строение его деятельности.

Далее автор дает определение смысла. По мнению Д. А. Леонтьева, смысл — это отношение между субъектом и объектом или явлением действительности, которое определяется местом объекта (явления) в жизни субъекта, выделяет

этот объект (явление) в образе мира и воплощается в личностных структурах, регулирующих поведение субъекта по отношению к данному объекту (явлению) [Леонтьев, 2007].

Программа и методы исследования

В данной статье мы исследовали влияние изменений в социальных гендерных ожиданиях на смысловую сферу личности, а также на сферу удовлетворенности жизнью. В ходе работы было проведено исследование влияния смысложизненных ориентаций и жизненных стратегий на удовлетворенность жизнью у мужчин и женщин, а также проанализировано соответствие указанных смысложизненных ориентаций и жизненных стратегий общепринятым гендерным ожиданиям.

В исследовании приняли участие 50 человек. Выборка была сформирована по принципу рандомизированного случайного отбора. При организации выборки мы опирались на теорию развития личности Э. Эриксона. Согласно Э. Эриксону, на стадии юности (12-18 лет) происходит формирование самоидентичности, это период, когда человек пытается собрать воедино все знания о себе, все те роли (сын, студент, друг, спортсмен и т. д.) и образы себя, которые приобрел в течение жизни. Соответственно, по мнению Э. Эриксона, отсутствие сформированной самоидентичности приводит к тому, что человек оказывается неспособным построить карьеру или продолжить образование, оказывается неспособным к целеполаганию. Таким образом, в исследовании мы выбрали возрастной период, следующий за периодом формирования самоидентичности, то есть начиная с 18 лет и заканчивая 64 годами, то есть возрастом, начиная с которого, по Э. Эриксону, начинается этап поздней зрелости. Поздняя зрелость — это время подведения итогов, смена ориентации с будущего на прошлое. Начиная с данного периода, человек пересматривает свою жизнь и принятые решения [Эриксон, 2000]. При организации исследования мы пытались достичь равномерного распределения выборки как по полу (21 мужчина и 29 женщин), так и по возрасту.

С целью решения поставленных задач были использованы следующие методы и методики: тест «Смысложизненные ориентации», разработанный Д. А. Леонтьевым [Леонтьев, 1992]; методика исследования жизненных стратегий, разработанная М. О. Мдивани и П. Б. Кодессом [Мдивани, 2006]; а также тест-индекс жизненной удовлетворенности Н. В. Паниной [Панина, 1993]; статистические методы обработки данных:

сравнение значимости различий по U-критерию Манна — Уитни, корреляционный и регрессионный анализ.

Далее перейдем к анализу полученных результатов.

Анализ полученных результатов

Рассмотрим факторы, влияющие на удовлетворенность жизнью у мужчин и женщин, отдельно. Результаты регрессионного анализа, демонстрирующие вклады факторов смысложизненных ориентаций и жизненных стратегий в удовлетворенность жизнью у мужчин, представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Влияние смысложизненных ориентаций на удовлетворенность жизнью (мужчины).

Коэффициент множественной корреляции

$R = 0,942$, $R^2 = 0,89$,

критерий Фишера $F(7,13) = 14,695$, $p < 0,00003$

	<i>Коэффициенты регрессии β</i>	<i>Уровень значимости p</i>
Локус контроля — Я	0,59	0,00083315
Фактор профессиональной самореализации	0,50	0,00261606
Возраст	0,39	0,00315989
Процесс жизни	-0,41	0,01351767
Результат жизни	0,44	0,02614512
Фактор эмпатийного общения	-0,19	0,07748806

Примечание: жирным шрифтом выделены показатели, вносящие существенный вклад в удовлетворенность жизнью

Таким образом, можно выписать линейное уравнение множественной регрессии:

$$\text{Удовлетворенность жизнью (мужчины)} = 0,59x_1 + 0,5x_2 - 0,41x_3 + 0,39x_4,$$

где x_1 — локус контроля — Я, x_2 — фактор профессиональной самореализации, x_3 — процесс жизни, x_4 — возраст.

Данное уравнение объясняет 68 % от общей изменчивости показателей ($R^2 = 0,68$).

На основе регрессионного анализа можно сделать заключение о том, что положительный вклад в удовлетворенность жизнью у мужчин вносят следующие факторы: локус контроля — Я, фактор профессиональной самореализации, возраст. В то же время такой фактор, как «процесс жизни», вносит отрицательный вклад.

Основной положительный вклад в удовлетворенность жизнью у мужчин вносят такие факторы, как «локус контроля — Я» и «фактор профессиональной самореализации». Представление о сильной личности, ориентированной, в первую

очередь, на самореализацию в профессиональных рамках, в высокой степени соответствует установленному в обществе гендерному идеалу, то есть социально обусловленным ожиданиям от мужского поведения (маскулинность), сформулированным Т. Парсонсом в рамках полоролевого подхода [Парсонс, 1998]. Точно так же гедонистические тенденции (которые характеризуются фактором «процесс жизни», вносящим основной отрицательный вклад в удовлетворенность) являются, в известной степени, противоположными данному идеалу, идеалу уверенного в себе человека, обеспечивающего материальное благосостояние и социальный статус не только самого себя, но и своей семьи, нацеленного на профессиональные и карьерные достижения, а также на преодоление трудностей. На основании полученных в ходе эмпирического исследования данных, а также опираясь на теоретические работы в области гендерного поведения можно предположить, что мужчина тем более удовлетворен жизнью, чем более его образ себя соответствует установленному в обществе гендерному идеалу.

Далее мы рассмотрим те вклады, которые делают смысловые ориентации и жизненные стратегии в удовлетворенность жизнью у женщин. Результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Влияние смысловых ориентаций на удовлетворенность жизнью (женщины).

Коэффициент множественной корреляции

$R = 0,797, R^2 = 0,63,$

критерий Фишера $F(5,23) = 8,026, p < 0,00017$

	<i>Коэффициенты регрессии β</i>	<i>Уровень значимости p</i>
Общий показатель осмысленности	0,62	0,04209897
Цели в жизни	-0,47	0,04414462
Фактор эмпатийного общения	-0,24	0,07752287
Возраст	-0,18	0,21665616

Примечание: жирным шрифтом выделены показатели, вносящие существенный вклад в удовлетворенность жизнью.

Таким образом, можно выписать линейное уравнение множественной регрессии:

Удовлетворенность жизнью (женщины) = $0,62x_1 - 0,47x_2$, где x_1 — общий показатель осмысленности, x_2 — цели в жизни.

Данное уравнение объясняет 63 % от общей изменчивости показателей ($R^2 = 0,63$).

На основе регрессионного анализа можно сделать заключение о том, что положительный вклад в удовлетворенность жизнью вносит такой

фактор, как «общий показатель осмысленности». В то же время, такой фактор, как «процесс жизни», вносит отрицательный вклад.

Основной положительный вклад в удовлетворенность жизнью вносит такой фактор, как «общий показатель осмысленности». Это свидетельствует о том, что степень осмысленности жизни оказывает существенное влияние на удовлетворенность ею. Главным же отрицательным фактором является «цели в жизни». На наш взгляд, это означает, что целеустремленность, свойственная многим современным женщинам, оказывает негативное влияние на ее чувство удовлетворенности жизнью. Целеустремленность традиционно понимается как типично маскулинная ценность. Вышеуказанная закономерность позволяет предположить, что в данном случае ключевым моментом является ориентация женщин на ценности, свойственные мужскому гендерному идеалу. Социальные изменения приводят к изменениям в социальном ожидании относительно гендерного поведения [Гидденс, 2004; Здравомыслова, 1998], однако эти изменения недостаточно глубоки и продолжительны, чтобы затрагивать сферу удовлетворенности жизнью. Это может привести к тому, что социальные изменения успели затронуть смысловую сферу, но еще не оказали существенного влияния на сферу удовлетворенности.

Далее, поскольку в ходе исследования обнаружилась разница в факторах, влияющих на удовлетворенность жизнью у мужчин и у женщин, мы решили сравнить результаты, полученные для этих двух выборок на значимость различий по U-критерию Манна — Уитни.

Однако в результате сравнения этих двух групп значимых различий не выявлено, за исключением тенденции достоверных различий на уровне значимости $p < 0,1$ по фактору «цели в жизни».

При анализе полученных результатов можно обратить внимание на то, что выраженность всех факторов у мужчин и у женщин не имеет сколько-нибудь значимого различия. При этом те факторы, которые соответствуют мужскому гендерному идеалу (такие как представление о себе как о волевой личности, целеустремленность, стремление к профессиональной самореализации и т. д.) у мужчин в целом способствуют удовлетворенности жизнью, у женщин же либо не вносят существенного вклада, либо вносят отрицательный вклад («цели в жизни»). Это обстоятельство может служить подтверждением вышеприведен-

ной гипотезы о том, что социальные изменения оказали влияние на смысловую сферу, но не успели затронуть сферу удовлетворенности жизнью.

Однако, несмотря на демонстрацию мужских ценностей, либо не влияющих, либо влияющих на удовлетворенность отрицательно, показатели удовлетворенности жизнью у женщин в целом

приблизительно совпадают с показателями удовлетворенности жизнью у мужчин. Для объяснения данного обстоятельства мы использовали метод корреляционного анализа и исследовали степень интегрированности смысловой сферы, а также структуру взаимосвязей факторов удовлетворенности жизнью. Результаты анализа представлены в виде коррелограмм (рис. 1-4).

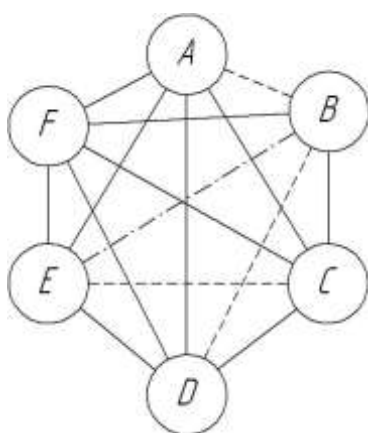


Рис. 1. Коррелограмма взаимосвязей факторов смысловой сферы у мужчин

А — цели в жизни, В — процесс жизни, С — результат жизни, D — локус контроля «Я», Е — локус контроля «жизнь», F — общий показатель осмысленности

— положительные связи при $p < 0,001$

----- положительные связи при $p < 0.01$

_____ — положительные связи при $p < 0,05$

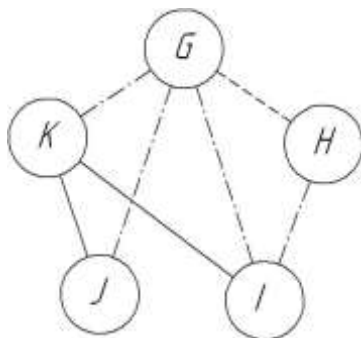


Рис. 3. Коррелограмма взаимосвязей факторов удовлетворенности жизнью у мужчин

Г — интерес к жизни, Н — последовательность в достижении целей, І — согласованность между поставленными и достигнутыми целями, Ј — положительная оценка себя и собственных поступков, К — общий фон настроения.

_____ — положительные связи при $p < 0,001$

————— положительные связи при $p < 0,01$

— — — — — положительные связи при $p < 0,05$

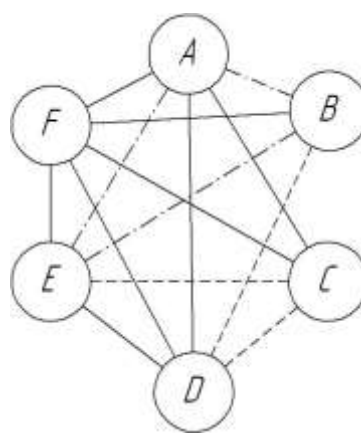


Рис. 2. Коррелограмма взаимосвязей факторов смысловой сферы у женщин

А — цели в жизни, В — процесс жизни, С — результат жизни, D — локус контроля «Я», Е — локус контроля «жизнь», F — общий показатель осмысленности

— положительные связи при $p < 0,001$

----- положительные связи при $p < 0,01$

— — — — — положительные связи при $p < 0,05$

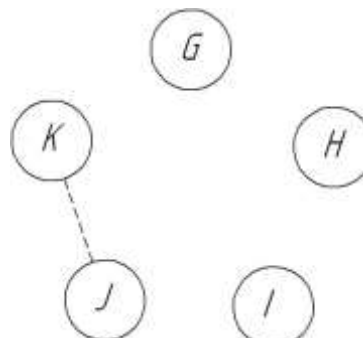


Рис. 4. Коррелограмма взаимосвязей факторов удовлетворенности жизнью у женщин.

Г — интерес к жизни, Н — последовательность в достижении целей, І — согласованность между поставленными и достигнутыми целями, Ј — положительная оценка себя и собственных поступков, К — общий фон настроения.

————— положительные связи при $p < 0,01$

Как видно из коррелограмм, степень организованности смысловой сферы представляет собой достаточно жесткую ригидную структуру,

где почти каждый элемент связан со всеми другими. Исключение составляют только не коррелирующие друг с другом факторы «процесс жиз-

ни» и «результат жизни» у женщин. В целом смысловая сфера у мужчин выглядит более жесткой, чем у женщин, хотя это и незначительные различия. Центром коррелограммы и у мужчин, и у женщин является фактор А (общая удовлетворенность жизнью), что, однако, не кажется удивительным в силу того, что этот фактор является интегральным показателем по всем шкалам смысловых ориентаций.

Факторы удовлетворенности жизнью представляют собой гораздо менее жесткую структуру, причем в случае с женщинами речь о структуре едва ли даже может идти, поскольку обнаружена лишь одна достоверная связь — между факторами «положительная оценка себя и собственных поступков» и «общий фон настроения».

На основании этого можно предположить, что положительная оценка себя и собственных поступков является у женщин одним из факторов, влияющим на общий фон настроения. У мужчин же структура выглядит более жестко, и в центре ее, очевидно, находится фактор «интерес к жизни», связанный со всеми другими факторами. На основании этого можно предположить, что сфера удовлетворенности жизнью у мужчин более ригидна и однонаправленна, чем у женщин.

Полученные результаты можно использовать для объяснения того обстоятельства, что, несмотря на демонстрацию мужских ценностей, либо не влияющих, либо влияющих на удовлетворенность отрицательно, показатели удовлетворенности жизнью у женщин в целом приблизительно совпадают с показателями удовлетворенности жизнью у мужчин.

Можно предположить, что более ригидная и однонаправленная структура факторов удовлетворенности жизнью у мужчин связана по преимуществу с ответом на социальные ожидания, выраженные в таком понятии, как «гендерный идеал». У женщин же структура более свободная, и, несмотря на то, что они демонстрируют ценности, свойственные мужскому идеалу и не приносящие им удовлетворения, есть основания предполагать, что их удовлетворенность связана с другими сферами их жизни.

Если же сравнить коррелограммы, связанные со смысловыми ориентациями и удовлетворенностью жизнью, можно предположить, что гипотеза (выдвинутая при интерпретации результатов анализа влияния смысловых ориентаций на удовлетворенность жизнью) о том, что смысловая сфера задается социальным окруже-

нием и является более поверхностной, нежели сфера удовлетворенности, получает еще одно подтверждение.

Особенно наглядно это видно в ситуации с женщинами, у которых смысловая структура является очень жесткой, что, однако, никак не влияет на сферу удовлетворенности, остающуюся крайне свободной. На первый взгляд кажется, что полученные данные допускают по меньшей мере еще одну интерпретацию: можно предположить, что традиционные маскулинные и феминные ценности являются имманентно присущими мужскому и женскому полу. Или, если выражаться более прямо, биологический пол с необходимостью обуславливает гендер и соответствующие ему ценности. А снижение уровня удовлетворенности у женщин происходит в силу искажения «истинных» ценностей под воздействием нездоровой социальной среды. Вопрос о выборе предпочтительной интерпретации в данном случае зависит от тех предпосылок, которые содержатся в более широкой теории взаимоотношения пола и гендера.

Однако, поскольку предположение о неразрывной связи пола и гендера необходимо влечет за собой игнорирование достаточно разработанной на сегодняшний день гендерной теории, мы более склоняемся к первоначальной интерпретации, а именно о том, что социальные изменения на текущий момент оказались недостаточно глубоки и затронули лишь смысловую сферу личности женщины. Кроме того, есть основание предположить, что негативное влияние на удовлетворенность жизнью, которое имеют маскулинные ценности у женщин, может быть связано с противоречием между предъявляемыми женщинам гендерными ожиданиями. Как указывалось выше, в настоящее время внутри общества одновременно транслируются как традиционные, так и более современные ценности, что может приводить к дезориентации и чувству неудовлетворенности по отношению к одним целям при достижении других.

Заключение

Таким образом, удовлетворенность жизнью — это общее представление человека как субъекта жизни о психологическом комфорте, показатель, отражающий систему отношения личности к своей жизни, включающий в себя принятие ее содержания, комфорт, состояние психологического благополучия. Существует целый ряд объективных и субъективных факторов, влияющих

на удовлетворенность жизнью, одним из которых являются смысложизненные ориентации.

Мы выяснили, что у мужчин основной вклад в удовлетворенность жизнью вносят те факторы, которые соответствуют социальным ожиданиям гендерного поведения. В то же время выявлено, что женщины демонстрируют ценности, соответствующие мужскому гендерному идеалу, в той же степени, что и мужчины, однако у них эти факторы либо не вносят никакого вклада, либо вносят отрицательный вклад в удовлетворенность жизнью. Было высказано предположение, что это обстоятельство обусловлено социальными изменениями, которые меняют представления об ожидаемом гендерном поведении у женщин, но в то же время недостаточно глубоко для того, чтобы затрагивать сферы личности, отвечающие за удовлетворенность. Также было обнаружено, что факторы, отвечающие за удовлетворенность жизнью у женщин, образуют структуру более свободную и гибкую, чем у мужчин. Это может объяснять тот факт, что женщины, в равной с мужчинами степени демонстрирующие ценности, традиционно считающиеся мужскими, но не получающие от этого удовлетворения, тем не менее по общей степени удовлетворенности не имеют значительных расхождений с другими. Имея более гибкую структуру факторов, составляющих удовлетворенность, они могут черпать удовлетворение из других сфер жизни. Однако подтверждение или опровержение данных, определяемых связью между ожидаемым гендерным поведением и удовлетворенностью жизнью, нуждаются в специальном исследовании.

Библиографический список

1. Аргайл М. Психология счастья. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 272 с.
2. Балацкий Е. В. Факторы удовлетворенности жизнью: измерения и интегральные показатели // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2005. № 4 (76). С. 42-52.
3. Гидденс Э. Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь. Москва : Весь мир, 2004. 120 с.
4. Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма. Москва : Институт психологии РАН, 2013. 268 с.
5. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод и назначение. Москва : Терра, 2008. 400 с.
6. Здравомыслова Е. Социальное конструирование гендера / Е. Здравомыслова, А. Темкина // Социологический журнал. 1998. № 3-4. С. 171-182.
7. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья вторая) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1997. № 1. С. 20-27.
8. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. Москва : Смысл, 1992. 16 с.
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 2007. 513 с.
10. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. Санкт-Петербург : Евразия, 2012. 430 с.
11. Мдивани М. О. Методика исследований жизненных стратегий личности / М. О. Мдивани, П. Б. Кодесс // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 146-149.
12. Мертон Р. К. Социальная теория и социальная структура. Москва : АСТ, Хранитель, 2006. 873 с.
13. Панина Н. В. Индекс жизненной удовлетворенности // Lifeline и другие новые методы психологии жизненного пути / под ред. А. А. Кроника. Москва : Прогресс, 1993. С. 107-114.
14. Парсонс Т. Система современных обществ. Москва : Аспект Пресс, 1998. 269 с.
15. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека. Москва : Изд. группа «Прогресс»; «Универс», 1994. 480 с.
16. Селигман М. Новая позитивная психология. Москва : София, 2006. 388 с.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 372 с.
18. Эриксон Э. Г. Детство и общество. Санкт-Петербург : Летний сад, 2000. 416 с.

Reference list

1. Argajl M. Psihologija schast'ja = Psychology of happiness. Sankt-Peterburg : Piter, 2003. 272 s.
2. Balackij E. V. Faktory udovletvorennosti zhizn'ju: izmerenija i integral'nye pokazateli = Life satisfaction factors: measurements and integral measures // Monitoring obshhestvennogo mnenija: jekonomicheskie i social'nye peremeny. 2005. № 4 (76). S. 42-52.
3. Giddens Je. Uskol'zajushhij mir: kak globalizacija menjaet nashu zhizn' = The escaping world: how globalization is changing our lives. Moskva : Ves' mir, 2004. 120 s.
4. Dzhidar'jan I. A. Psihologija schast'ja i optimizma = The psychology of happiness and optimism. Moskva : Institut psihologii RAN, 2013. 268 s.
5. Djurkgejm Je. Sociologija. Ee predmet, metod i naznachenie = Sociology. Its subject, method and purpose. Moskva : Terra, 2008. 400 s.
6. Zdravomyslova E. Social'noe konstruirovanie gendera = Social construction of gender / E. Zdravomyslova, A. Temkina // Sociologicheskij zhurnal. 1998. № 3-4. S. 171-182.
7. Leont'ev D. A. Ot social'nyh cennostej k lichnostnym: sociogenez i fenomenologija cennostnoj reguljacii dejatel'nosti (stat'ja vtoraja) = From social values to personal values: sociogenesis and phenomenology of value regulation of activity (article two) // Vestnik Mos-

kovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. 1997. № 1. S. 20-27.

8. Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennyh orientacij = Test of meaningful orientations. Moskva : Smysl, 1992. 16 s.

9. Leont'ev D. A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti = Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality. Moskva : Smysl, 2007. 513 s.

10. Maslou A. Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki = The far limits of the human psyche. Sankt-Peterburg : Evrazija, 2012. 430 s.

11. Mdivani M. O. Metodika issledovanij zhiznennyh strategij lichnosti = Personal life strategy research methodology / M. O. Mdivani, P. B. Kodess // Voprosy psihologii. 2006. № 4. S. 146-149.

12. Merton R. K. Social'naja teorija i social'naja struktura = Social theory and social structure. Moskva : AST, Hranitel', 2006. 873 s.

13. Panina N. V. Indeks zhiznennoj udovletvorennosti = Life satisfaction index // Lifeline i drugie novye metody psihologii zhiznennogo puti / pod red. A. A. Kronika. Moskva : Progress, 1993. S. 107-114.

14. Parsons T. Sistema sovremennyh obshhestv = The system of modern societies. Moskva : Aspekt Press, 1998. 269 s.

15. Rodzhers, K. R. Vzgljad na psihoterapiju: Stanovlenie cheloveka = A look at psychotherapy: becoming human. Moskva : Izd. gruppy «Progress»; «Univers», 1994. 480 s.

16. Seligman M. Novaja pozitivnaja psihologija = New positive psychology. Moskva : Sofija, 2006. 388 s.

17. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla = Man in search of meaning. Moskva : Progress, 1990. 372 s.

18. Jerikson Je. G. Detstvo i obshhestvo = Childhood and society. Sankt-Peterburg : Letnij sad, 2000. 416 s.

Статья поступила в редакцию 18.02.2022; одобрена после рецензирования 14.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 18.02.2022; approved after reviewing 14.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-115-125

EDN: BLGTEQ

Наталья Юрьевна Стоюхина^{1✉}, Артем Андреевич Костригин²

¹Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского». 603022, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, д. 23

²Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)». 117997, г. Москва, ул. Садовническая, д. 33, стр. 1

¹natast0@rambler.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0001-9968-7153>

²artdzen@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5454-7357>

Из истории преподавания психологии: первые советские учебники 1920-1930-х гг.

Аннотация. В статье анализируются советские учебники и учебные пособия по психологии 1920-1930-х гг. до Постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4 июля 1936 г. Рассматриваются работы К. Н. Корнилова, В. А. Артемова, Н. А. Бернштейна, Л. С. Выготского, Н. Ф. Добрынина, А. Р. Лурии, П. С. Любимова, С. М. Василейского, А. А. Гайворовского, С. М. Вержболовича, А. П. Болтунова, Г. Е. Шумкова. Среди учебных и учебно-методических изданий обсуждаются учебники, практикумы, хрестоматии, пособия и руководства. Основное ядро учебных публикаций составляют работы, написанные сотрудниками Московского государственного института экспериментальной психологии под руководством К. Н. Корнилова. Это отражалось на теоретико-методологических принципах, на которых стояли авторы при разработке своих учебных пособий: во многих из них центральным было понятие реакции, а трактовка различных психических явлений осуществлялась с позиций реактологии. Вторая группа учебных работ в качестве опоры использовала другие распространенные в то время психологические подходы — зарубежная гештальт-психология, дореволюционная российская эмпирическая и экспериментальная психология, советская рефлексология. Однако с начала 1930-х гг. и после реактологической дискуссии 1931 г. учебные разработки в рамках реактологии и других оригинальных психологических направлений были практически свернуты. Последний учебник изучаемого периода, изданный К. Н. Корниловым в 1934 г., стал своеобразным переходом от периода теоретико-методологического плюрализма в советской психологии к однородному полю психологической науки и образования на основе марксизма. Рассмотрение советских учебных пособий по психологии 1920-1930-х гг. позволяет не только анализировать характеристики психологического образования этого периода, но и определять их теоретико-методологические основания, на которых строился учебный курс или учебно-методическое издание.

Ключевые слова: история психологии; советская психология; преподавание психологии; учебник; практикум; хрестоматия; реактология; психологическое образование

Для цитирования: Стоюхина Н. Ю., Костригин А. А. Из истории преподавания психологии: первые советские учебники 1920-1930-х гг. // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 115-125. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-115-125>. <https://elibrary.ru/blgteq>.

Original article

Natalia Yu. Stoyukhina^{1✉}, Artem A. Kostrigin²

¹Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of management psychology, FSBEI HE «Lobachevsky state university of Nizhny Novgorod». 603022, Nizhny Novgorod, Gagarin ave., 23

²Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychology, FSBEI HE «Kosygin Russian state university (Technology. Design. Art)». 117997, Moscow, Sadovnicheskaya st., 33 b. 1

¹natast0@rambler.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0001-9968-7153>

²artdzen@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5454-7357>

From the history of teaching psychology: the first soviet textbooks of the 1920-1930s

Abstract. The article analyzes soviet textbooks on psychology in the 1920-1930s till the Decree «On pedagogical perversions in the system of the People's Commissariat of Education» of July 4, 1936. The works of K. N. Kornilov, V. A. Artemov, N. A. Bernshtein, L. S. Vygotsky, N. F. Dobrynin, A. R. Luria, P. S. Lyubimov, S. M. Vasileisky, A. A. Gayvorovsky, S. M. Verzhbolovich, A. P. Boltunov and G. E. Shumkov are examined. Their textbooks, practicums, anthologies and manuals are discussed. The main core of educational publications were works written by employees of Moscow state institute of experimental psychology under the guidance of K. N. Kornilov. This was reflected in the theoretical and methodological principles on which the authors stood when developing their textbooks: in many of them the concept of reaction was central, and the interpretation of various mental phenomena was carried out from the standpoint of reactology. The second group of educational works used other psychological approaches common at that time — foreign Gestalt psychology, pre-revolutionary Russian empirical and experimental psychology, Soviet reflexology. However, since the early 1930s and after the reactological discussion in 1931, educational developments within the framework of reactology and other original psychological trends were practically curtailed. The last textbook of the period under study, published by K. N. Kornilov in 1934, became a kind of transition from the period of theoretical and methodological pluralism in Soviet psychology to a homogeneous field of psychological science and education based on Marxism. Consideration of Soviet textbooks on psychology in the 1920-1930s allows analyzing not only the characteristics of psychological education of this period, but also determining their theoretical and methodological foundations, on which the teaching course or educational-methodological publication was built.

Keywords: history of psychology; soviet psychology; teaching psychology; textbook; practicum; anthology; reactology; psychological education.

For citation: Stoyukhina N. Yu., Kostugin A. A. From the history of teaching psychology: the first Soviet textbooks of the 1920-1930s. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 115-125. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-115-125>. <https://elibrary.ru/blgteq>.

Введение

В настоящее время любой преподаватель психологии располагает множеством разнообразных учебников, учебных и учебно-методических пособий, имеющих гриф Министерства образования, вуза и т. д., а Интернет позволяет обращаться к любому из них. Есть даже специальная учебная дисциплина — методика преподавания психологии, «имеющая свой предмет изучения — методическую систему психологического образования преподавания, куда входят цель образования, содержание, методы, формы, средства осуществления, субъекты психологического образования — педагог и ученик» [Стоюхина, 2009, с. 12]. Профессор Санкт-Петербургского университета В. И. Гинецинский (1940-2014), написавший самое поэтическое пособие по методике преподавания психологии, заметил: «Положение методики преподавания психологии по отношению к центральным во всякой методике проблемам психологии усвоения знаний иное, нежели у методик других дисциплин, которые неизбежно опираются именно на результаты психологии при разработке методических вопросов. Поэтому можно сказать, что методика преподавания психологии есть психология, обращенная на саму себя» [Гинецинский, 1983, с. 3]. Такой рефлексивный взгляд обеспечивает историко-психологический подход при изучении учебни-

ков, пособий, рассматриваемых как историографические источники.

Нам представляется, что 1920-1930-е гг. в СССР как для истории психологии, так и для истории ее преподавания являются весьма важным этапом: построение новой, «марксистской» психологии, разработка идей реактологии и рефлексологии, проведение идеологических дискуссий — все это нашло свое выражение и в учебной литературе по психологии.

Учебники и учебные пособия по психологии, изданные сотрудниками Государственного института экспериментальной психологии в 1920-1930-е гг.

Основными авторами учебных и учебно-методических работ были сотрудники Государственного института экспериментальной психологии, в частности, его директор, основатель реактологии Константин Николаевич Корнилов (1879-1957). Как пишет историк советской психологии С. А. Богданчиков, Корнилов воспринимался современниками как ученик Г. И. Челпанова, несмотря на все его «декларативные добавления в виде марксистской терминологии и реактологические претензии» [Богданчиков, 2018, с. 185]. «На протяжении 1920-х гг., пока К. Н. Корнилов был директором, фактически вся научная продукция института — хрестоматия и практикум по психологии, институт-

ские сборники, экспериментальные исследования, журнал “Психология” — выпускались в русле челпановских традиций (что, впрочем, не мешало К. Н. Корнилову одновременно всячески третировать и критиковать Г. И. Челпанова)» [Богданчиков, 2018, с. 186].

Первым новым учебником по психологии, допущенным научно-педагогической секцией Государственного учебного совета (ГУС) Наркомата просвещения РСФСР для педагогических учебных заведений, был «Учебник психологии, изложенный с точки зрения диалектического материализма» К. Н. Корнилова, вышедший пятью изданиями с 1926 по 1931 г. (общий тираж — более 30 тысяч экземпляров). Как писал сам автор, он сделал попытку осветить факты психологии с точки зрения диалектического материализма, положив в основу следующие принципы: 1) монизма, при котором «психология рассматривается как наука о поведении человека, причем под поведением разумеется совокупность всех реакций человека на раздражения окружающей среды. Эта совокупность реакций охватывает как нечто единое и цельное все жизненные проявления организма» [Корнилов, 1929, с. 3]; 2) материализма, на основе которого «психические состояния рассматриваются как свойство высокоорганизованной материи и являются субъективным выражением физических и физиологических процессов, происходящих в организме» [Корнилов, 1929, с. 3]; 3) диалектики, с помощью которой обосновывается положение о том, что «поведение человека есть процесс то усложняющийся, то падающий количественно, в силу чего качественно, в виде скачка, получающий различные формы своего проявления» [Корнилов, 1929, с. 3]; 4) детерминизма, на основе которого поведение человека рассматривается как обусловленное социальными и биологическими факторами; 5) гностицизма, при котором признается познаваемость поведения человека. Более подробно эти положения он рассмотрел ранее в работе «Современная психология и марксизм» [Корнилов, 1924], к которой и адресовал читателей.

В предисловии ко второму изданию К. Н. Корнилов писал, что исправил и дополнил предыдущее издание, предварительно проведя опрос среди более чем 500 студентов, а также выслушав замечания от бывших учеников, ставших преподавателями педагогических техникумов, а перевод учебника на немецкий, украинский, белорусский и грузинский языки подтверждал его нужность.

Предмет современной психологии К. Н. Корнилов определил как «изучение всего многообразия реакций человека, т. е. его внешних проявлений вместе с субъективным их выражением. <...> А так как совокупность всех этих проявлений человека можно кратко обозначить термином “поведение”, поэтому предмет психологии можно также определить как изучение поведения человека в окружающей среде» [Корнилов, 1929, с. 9]. Поведение, ввиду его сложности, изучать трудно, поэтому Корнилов предложил «разложить его на составные моменты — реакции как ответы живого организма на раздражения окружающей среды» [Корнилов, 1929, с. 10]. Одним из важнейших методологических принципов учебника автор называл детерминизм, и так как человек является продуктом социальных условий, К. Н. Корнилов провозглашал детерминированность общественного поведения социальными условиями («каждый класс имеет свою классовую психологию, свое классовое поведение» [Корнилов, 1929, с. 37]), детерминированность идеологий человека (бытие определяет сознание) и детерминированность поведения отдельного человека («сама отдельная личность — это только сгусток сжатых общественных влияний, завязанных в маленький узелок» [Корнилов, 1929, с. 40]). Социально-экономические условия составляют одну группу факторов, определяющих поведение человека, но есть еще физиологические механизмы, с помощью которых поведение проявляется тем или иным образом.

Понятие «реакция» заняло в учебнике центральное место, и мы видим, что отделы третий («Основные свойства реакций человека») и четвертый («Основные виды реакций и типы поведения человека») рассматривают реакции с разных сторон [Корнилов, 1929]:

Гл. VIII. Закрепление и воспроизведение реакций, или память.

Гл. IX. Установка при реакциях, или внимание.

Гл. X. Связь и течение реакций.

Гл. XI. Рефлекторные и инстинктивные реакции.

Гл. XII. Эмоциональные реакции.

Гл. XIII. Основные виды инстинктивных и эмоциональных реакций.

Гл. IV. Приобретенные реакции.

Гл. XV. Основные виды приобретенных реакций.

Гл. XVI. Основные типы поведения людей.

Интересно, что предваряло это учебное издание пособие К. Н. Корнилова для высшей школы «Учение о реакциях человека (реактология)» [Корнилов, 1927], допущенное научно-технической секцией ГУС в качестве пособия для высших учебных заведений, вышедшее первым изданием в 1925 г. В дальнейшем было опубликовано второе издание в 1926 г. и третье — в 1927 г. Как писал автор, эти исследования по реактологии — всего 12 законченных исследований — он проводил в лаборатории Психологического института им Л. Г. Шукиной при Московском университете с 1910 по 1922 г., идя «по пути, проторенному многочисленными иностранными учеными, исследуя лишь временную сторону явления реакции. И только с 1913 г., когда <...> удалось вскрыть динамическую сторону в процессе реакции и сконструировать свой собственный аппарат для измерения траты энергии при реакциях, <...> исследования приобрели самостоятельный характер, и с тех пор сосредоточены по преимуществу на разработке этой динамической стороны в явлении реакции» [Корнилов, 1927, с. III]. Необычно то, что изучение реакций Корнилов начал не с теоретических основ, а с экспериментов, что сам объяснял так: «...только на почве строго научного экспериментального изучения <...> возможно делать те или иные теоретические выводы» [Корнилов, 1927, с. III].

В пособии, на фоне описания методов, планов исследования реакций, методики постановки опытов и пр., выделяется глава (она представляется особо ценной) «Прикладное значение полученных результатов», где рассматриваются возможности применения к трудовым процессам человека и к его воспитанию, то есть в отношении к психотехнике и педологии.

В помощь студентам К. Н. Корнилов рекомендовал руководства, составленные его коллегами по Психологическому институту, — «Психологическая хрестоматия» [Психологическая хрестоматия, 1927] и «Практикум по экспериментальной психологии» [Артемов, 1927].

Сотрудники Московского государственного института экспериментальной психологии В. А. Артемов, Н. А. Бернштейн, Л. С. Выготский, Н. Ф. Добрынин, А. Р. Лурия в 1927 г. выпустили «Практикум по экспериментальной психологии» под редакцией К. Н. Корнилова, допущенный Научно-политической секцией ГУС для студентов, изучающих психологию (тираж — 3 тыс.). Они декларировали пособие как «первый

опыт построения экспериментально-психологического практикума с новой точки зрения» [Артемов, 1927, с. 12]. Авторы хотели «через технику и методику эксперимента привести слушателей к самым основам строящейся новой психологии; изучить психологию исследовательским методом. Поэтому в каждой главе дано краткое введение в теорию обсуждаемого вопроса, указано его место в общей системе научной психологии, приведены важнейшие установленные в науке результаты и только на фоне этого развернуто описание техники и методики опыта» [Артемов, 1927, с. 11].

Интересны теоретические основания работы в описании авторов: «Традиционная психология различала со времен Вундта три основных экспериментальных метода в психологии: метод раздражения, метод выражения и метод реакции. Это разделение в значительной мере падает в объективной психологии, изучающей поведение человека, так как она задается целью осветить все поведение человека как систему его реакций на биосоциальные раздражители. Изучая отдельные законы протекания реакций, их закрепление, связь, торможение, типы, отдельные моменты и пр., она все время имеет дело с реакцией как с основной материей и непосредственным предметом экспериментирования. Что бы мы ни изучали в психологии, мы всегда изучаем, в конечном счете, реакцию, к которой сводятся и все самые сложные, высокие и тонкие формы нашего поведения. <...> Таким образом, новая психология знает один метод — реактологический» [Артемов, 1927, с. 11-12], чем обуславливается не только единство метода, но и единство принципа.

Авторы неоднократно подчеркивали свою приверженность принципам реактологии и свою последовательность взглядов в русле теории К. Н. Корнилова: «Нами положена в основу настоящей книги реактологическая система психологии, как она складывается в русской и американской психологии. Все формы поведения трактуются как реакции человека; к реакциям сводится поведение. <...> Для реактологической психологии эксперимент есть средство организовать известным образом поведение человека, модифицировать систему воздействующих на него раздражителей и планомерно вызывать желательные формы реакции в различных условиях, учитывая как эти условия, так и самую реакцию, изучая отдельные ее элементы, их усложнение, типы реакции, важнейшие законы ее протекания и закрепления, образования сложных форм пове-

дения и т. п. Поэтому мы начинаем с реакции, как с основного понятия, затем вводим ее усложнения, модификации по типам и т. п». [Артемов, 1927, с. 12]. Подробность изложения опытов обусловлена предполагаемой самостоятельностью студентов, которые будут выполнять задания.

Те же сотрудники — ассистенты Московского государственного института экспериментальной психологии (с 1924 г. Психологический институт им. Л. Г. Щукиной сменил название) В. А. Артемов, Л. С. Выготский, Н. Ф. Добрынин, А. Р. Лурия (за исключением Н. А. Бернштейна) составили психологическую хрестоматию, куда вошли тексты ведущих психологов всего мира, описывающие различные направления современной психологии как науки о поведении человека. «Материал этот до чрезвычайности многообразен, к тому же в большинстве случаев разбросан по многим первоисточникам, которыми сплошь да рядом не в силах воспользоваться рядовой читатель, интересующийся современной психологией» [Психологическая хрестоматия, 1927, с. 3]. Как писали составители, ими руководило желание помочь читателю, особенно преподавателю психологии, педологии и педагогики из провинции. Несмотря на затянувшуюся работу над изданием и необходимость сокращения ряда текстов, хрестоматия получилась объемной и представляла современную психологию с различных точек зрения: субъективно-эмпирическое направление и основные моменты его кризиса; американская психология поведения; рефлексология и ее критика; марксистская школа психологии; психоанализ; методы психологии; основные механизмы поведения животных и человека — реакции; учение о конституции человека и биологические условия поведения; основные моменты реакции человека — закрепление и воспроизведение, установку или внимание, торможение, течение и связь реакций; различные виды реакций — влечения и инстинкты, эмоциональные реакции и сложные реакции; учение о характере и типах поведения; современное положение психотехники.

В 1929 г. вышло учебное пособие для высшей школы доцента Московского университета В. А. Артемова по детской экспериментальной психологии, допущенное научно-технической секцией ГУС (тираж 3 тыс.) [Артемов, 1929]. В. А. Артемов также оставался сотрудником Государственного института экспериментальной психологии, поэтому коллегия института одобрила печатание книги. Действительно, набрав-

шая популярность педология требовала своей учебной литературы, что и подтверждалось изложенными автором соображениями:

1) желанием «подвести некоторый итог достижениям детской экспериментальной психологии, поскольку они могут служить основанием для педагогики» [Артемов, 1929, с. 3], что было важно в то время — «во время борьбы новой психологии с идеализмом и механизмом субъективной эмпирической школы ее место, как место научной дисциплины, намеревалась занять рефлексология (не павловской школы), не имея на то достаточных оснований» [Артемов, 1929, с. 3];

2) желанием продемонстрировать достижения детской экспериментальной психологии, их богатства и глубины, по сравнению с рефлексологией;

3) желанием дать посильное для настоящего руководства диалектически-материалистическое понимание поведения ребенка.

Экспериментальные основания для описания целостного и динамического характера поведения человека Артемов брал в современной немецкой целостной психологии — Gestalt — или Komplextheorie; по его мнению, экспериментальные работы и отдельные исследования этих школ давали основание для необходимых теоретических построений, ведь «психологи этих школ чисто эмпирически идут по пути, зачастую близко лежащему к нашим новым устремлениям» [Артемов, 1929, с. 4].

Обращают на себя внимание годы издания вышеуказанных учебных пособий — все они предшествуют реактологической дискуссии 1931 г., после которой с реактологической психологией Корнилова было покончено; та же участь постигла и другие «буржуазно-идеалистические теории». Как пишет С. А. Богданчиков, «и по содержанию, и по своему формату, и по результатам и последствиям реактологическая дискуссия может рассматриваться как завершение периода 1920-х гг. и начало перехода к новому этапу — от психологии марксистской к психологии советской» [Богданчиков, 2018, с. 192]. Сам К. Н. Корнилов больше «не директор Московского института экспериментальной психологии, а только профессор и заведующий кафедрой психологии Московского пединститута» [Богданчиков, 2000, с. 80]. Но интерес к преподаванию психологии в педвузах и техникумах сохранялся и вновь возник в печати в 1934 г., когда вышел новый учебник К. Н. Корнилова «Психология» [Корнилов, 1935б]. Первое издание вышло тира-

жом 30 тыс. экземпляров, второе, вышедшее в 1935 г., — тиражом 10 тыс.

Этот учебник предназначался студентам первого курса педагогических институтов, и его освоение было рассчитано на 50 часов. Выстраивая содержание, автор отошел от традиционной тематической структуры и после изложения основных положений психологии перешел к учению о личности, а уже только потом — к изучению познавательных процессов. Такое изменение в следовании тем он объяснил так: «Если начинать изложение с учения о личности, то у учащихся перед глазами всегда стоит образ цельного, живого, конкретного человека, от поведения которого в определенной социальной среде зависит деятельность тех или иных его психических функций» [Корнилов, 1935б, с. 6]. Если же строить курс традиционно — от изложения определенных психических функций двигаться к личности, то «у учащихся до самого конца остаются в сознании лишь разрозненные элементы этой личности» [Корнилов, 1935б, с. 6]. Как считал Корнилов, именно в таком следовании материала можно и нужно давать знания по историческому материализму и физиологии нервной системы. О реакциях больше не упоминалось, а предметом психологии называлось изучение закономерностей психической деятельности человека.

Говоря об этом учебнике К. Н. Корнилова, невозможно обойти вниманием разгромную рецензию советского психолога П. И. Левентуева, бывшего руководителя сектора педологии и психологии Узбекского научно-исследовательского института педагогики. После Постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4 июля 1936 г. бывшие педологи вынуждены были критиковать себя и своих коллег, а свою брошюру П. И. Левентуев целиком посвятил яростной критике учебника по психологии Корнилова [Левентуев, 1938]. Не пропустив в критике ни одной главы учебника, он завершил доклад так: «Учебник Корнилова, содержащий вреднейшие педологические извращения, имевший ряд других антимарксистских положений, в течении ряда лет пользовался в педвузах и изучался педагогами. Он приносил глубочайший вред работе школы, почему и изъят из употребления» [Левентуев, 1938, с. 16].

В эти же годы были еще и методические рекомендации в виде статей ведущих психологов того времени — В. Н. Колбановского [Колбановский, 1936], К. Н. Корнилова [Корнилов, 1935а] и С. Л. Рубинштейна [Рубинштейн, 1935]; мысль,

объединявшая эти три — такие разные — работы, заключалась в том, что человек (и ребенок) должны стать предметом изучения психологов в педагогических учебных заведениях.

В 1936 г. вышел еще один практикум по экспериментальной психологии под редакцией К. Н. Корнилова (тираж 10 тыс.) [Любимов, 1936]. Его автором стал малоизвестный психолог Пантелеймон Саввич Любимов (1902-1941). Он был родом из семьи священника села Усолье, что в 40 км от Иркутска, рано осиротел, хорошо учился, а после окончания школы поехал в Москву. После окончания Второго Московского государственного университета с отличием поступил в аспирантуру, а затем получил кандидатскую степень по психологии. В своих немногочисленных работах он исследовал психологию военных летчиков. С началом Великой Отечественной войны ушел на фронт добровольцем, записавшись в народное ополчение. Погиб под Ельней Смоленской области. У здания нынешнего Московского педагогического государственного университета имя П. С. Любимова выбито на мраморной доске, посвященной павшим воинам. Его имя также упоминается в памятной очерке Л. С. Выготского, посвященном рано ушедшему из жизни Б. Е. Варшаве: с последним у П. С. Любимова была совместная работа «Экспериментальное исследование умственной одаренности», сохранившаяся только в рукописи [Варшава, 1931, с. 5].

Итак, в предисловии к практикуму [Любимов, 1936], предназначенному для студентов 1-го курса педагогического и дефектологического факультетов педагогических институтов, редактор К. Н. Корнилов писал об основной характеристике этой работы: «Он (практикум. — прим. Н. С., А. К.) находится в полном соответствии с программой, утвержденной Наркомпросом, и является органическим дополнением к моему учебнику психологии, так как тот материал, который излагается теоретически в лекционном курсе, затем прорабатывается практически в лаборатории. Принцип единства теории и практики объединяет оба означенных учебника. <...> автор намеренно остановился по преимуществу на методах аналитического порядка, имеющих отношение к учению о психологических функциях, считая это своей первоочередной задачей» [Любимов, 1936, с. 3].

Действительно, содержание пособия состоит из перечисления и объяснения различных методов исследования:

- методы исследования восприятия и ощущений;
- методы исследования внимания;
- методы исследования памяти;
- методы исследования воображения;
- методы исследования мышления;
- методы исследования эмоций;
- методы исследования воли.

Учебные пособия по психологии, изданные в других учебных центрах СССР в 1920-е гг.

Кроме сотрудников Московского государственного института экспериментальной психологии, руководимого К. Н. Корниловым, были еще попытки написания учебных пособий.

Так, например, психолог, педолог, психотехник из Минска Серафим Михайлович Василейский (1888-1961) [Стоюхина, 2010] был автором широко известного в СССР учебного пособия «Введение в теорию и технику психологических, педологических и психотехнических исследований» [Василейский, 1927]. Это «единое пособие, основательно выясняющее все эти методы (экспериментальный метод, наблюдения, тесты, анкетный метод, статистическая обработка результатов и т. д. — прим. Н. С., А. К.) с учетом всех основных вариаций и уклонов по отдельным дисциплинам» [Василейский, 1927, с. 2]. Вышедшее тиражом в 3 тыс. экземпляров, пособие предназначалось для студентов педвузов и педтехникумов, учителей, психотехников. С. М. Василейский приводил примеры отзывов на книгу. Так, литовский профессор И. В. Гудайтис на страницах журнала *Svetimo darbas* писал: «Это руководство может оказать значительную помощь при разборе методических проблем психологии и педагогики. В нем каждому течению, каждому методологическому направлению уделяется равное внимание; каждое из них оценивается очень кратко, но ясно, причем отмечается все существенное... Для педагогов эта книга может заменить целый ряд объемистых руководств; во всяком случае именно с нее следует начинать изучение методики этих наук (психологии и педагогики)» [Василейский, 1927, с. 307]. Проф. Е. А. Аркин также высоко оценил появление «Введения...»: «Книга, несомненно, заполняет пробел, остро ощущавшийся как учащими и учащимися педагогических вузов, так и широкими кругами лиц, занимающихся вопросами изучения личности и, в частности, ребенка. Настоящая работа представляет собой не поверхностную компиляцию, а результат хорошо продуманной систематизации добросовестно

изученного материала» [Василейский, 1927, с. 307].

Но это было не единственное пособие для нуждающихся в методической помощи по психологии, педологии и психотехнике, написанное С. М. Василейским. Его перу также принадлежали: руководство по педологии «Основные вопросы педологии в избранных статьях» [Основные вопросы ... , 1926] — своеобразная хрестоматия в помощь студентам педагогических факультетов и институтов, выходившая тремя изданиями, и методическое пособие для начинающих психотехников, только что организующих кабинеты, лаборатории и т. п., пособие «Из теории и практики профориентации и профконсультации» [Василейский, 1929], написанное совместно с его бывшими учениками, ставшими впоследствии коллегами, — А. А. Гайворовским (1899-1963) и С. М. Вержболовичем (1902-1987).

Перу профессора Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена Александра Павловича Болтунова (1883-1942) принадлежит еще одно учебно-методическое пособие, допущенное научно-политической секцией ГУС для учащихся педвузов и педтехникумов, а также для всех, кто руководит практическими занятиями по экспериментальной психологии и психотехнике в высших учебных заведениях и техникумах, — «Практикум по теории психологических испытаний» [Болтунов, 1927] (тираж 2,5 тыс. экз.). В предисловии «От издательства» отмечалось наличие множества оригинальных и переводных книг по экспериментальной и прикладной психологии, при этом подчеркивалось, что в работе А. П. Болтунова присутствуют особые задачи и метод изложения [Болтунов, 1927, с. V]. К тому же он пытался решить один из трудных и мало-разработанных вопросов относительно упорядочения тестового материала, классификации охватываемых им психофизических функций, выработки стандартных серий для различных возрастных, профессиональных и других групп, теоретического анализа самих тестов и полученных с их помощи результатов. Издатели подчеркнули практическую направленность книги, созданной на основе функционального анализа испытаний, проведенных автором вместе со слушателями и над ними же в Институте дошкольного образования, благодаря чему книга может самостоятельно использоваться педагогами, психологами-экспериментаторами для проведения работ по функциональному психологиче-

скому анализу. В качестве положительной стороны пособия отмечается его чисто методическое значение: обилие примеров, следующих в определенной, дидактически продуманной последовательности; ясное и четкое по форме изложение; обстоятельность, с которой автор, описывая постановку каждого опыта, указывает на все возможные ошибки наблюдения и тщательно их элиминирует; математическую точность и методологическую безупречность, с которой автор разрабатывает полученный им статистический материал.

Ученик В. М. Бехтерева, военный врач, психиатр и психолог Герасим Егорович Шумков (1873-1933), будучи профессором психиатрической клиники Пермского университета, читал студентам-медикам курс «Основы эволюционной персоно-рефлексологии» и издал эти лекции отдельным пособием [Шумков, 1927]. Он считал, что перед началом прохождения учебных курсов в психиатрической клинике ее руководитель должен ознакомить слушателей с «учением о личности или т. н. “душе” человека» [Шумков, 1927, с. V], так как для будущих врачей важно понимание науки как о здоровом, так и о больном человеке, а «учение о личности является высшим биологическим синтезом и венцом естественно-биологического строения человека» [Шумков, 1927, с. V]. Принципиально важными в пособии стали положения: «1) биорефлексологическое построение личности и 2) эволюционный подход к толкованию, или интерпретации, проявлений “сложно-рефлекторного био-механизма” на основе единой рефлекторно-приспособительной эволюции организма (без деления на эволюцию тела и души)» (курсив Г. Е. Шумкова. — Н. С., А. К.) [Шумков, 1927, с. VI]. Г. Е. Шумков следующим образом обосновал выбор единой рефлекторно-приспособительной эволюции при изучении личности: такой путь «вполне оправдал себя и дал веские основания к признанию естественно-биологического, или медицинского подхода к изучению личности, путем единственно верным и правильным. Оказавшееся весьма благотворным для всех биологических дисциплин эволюционное учение оказывает незаменимые услуги в биологическом понимании личности человека, как в его внешнем поведении, так и в предполагаемой внутренней конструкции, как бы общей для всех живых существ» [Шумков, 1927, с. VI].

Следует сказать, что книга Г. Е. Шумкова вышла с посвящением «основателю рефлексологии

человека академику В. М. Бехтереву», а издатели в предисловии отметили, что «после “Общих основ рефлексологии человека” акад. В. М. Бехтерева это первая оригинальная работа, в которой систематически излагается новый подход к учению о личности, это первая попытка подойти к изложению того цикла знаний, которые именуются “психиатрией”, не только с точки зрения рефлексологической, но и к построению самого остова науки из рефлексологического материала» [Шумков, 1927, с. VII-VIII].

Заключение

Нами рассмотрены основные советские учебные пособия по психологии, вышедшие с середины 1920-х гг. до Постановления 1936 г. Отметим, что основное ядро составляют пособия, написанные сотрудниками Московского государственного института экспериментальной психологии под руководством К. Н. Корнилова. Понятие реакции было центральным, все учебники были написаны в русле реактологии. Дискуссия 1931 г. завершила этот процесс. Казалось бы, новая попытка стать автором учебника по психологии для педагогических вузов, предпринятая К. Н. Корниловым в 1934 и 1935 гг., увенчалась успехом, но Постановление 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» усложнило распространение данной учебно-методической работы. Следующий этап создания учебника по психологии был отмечен коллективной деятельностью, и в 1938 г. вышло первое издание учебника «Психология», написанного К. Н. Корниловым, Б. М. Тепловым и Л. М. Шварцем (тираж 25 тыс. экземпляров) (второе издание вышло в 1941 г. тиражом в 50 тыс. экземпляров) [Психология, 1938].

Иным содержанием обладали пособия, написанные психологами из других городов и вузов: А. П. Болтуновым, С. М. Василейским, Г. Е. Шумковым, чья оригинальность была обеспечена прошлым, еще дореволюционным, опытом психологических исследований. Так, А. П. Болтунов прошел обучение в Берлинском университете у К. Штумпфа, основателя функционализма в Европе; учителями С. М. Василейского были А. Ф. Лазурский, А. И. Введенский, Н. О. Лосский в Санкт-Петербурге, В. Вундт и И. Фолькельт в Лейпциге, которые заложили разносторонний взгляд на психические явления; у Г. Е. Шумкова, ученика В. М. Бехтерева, даже в названии его пособия были очевидны его научные пристрастия. Однако, с начала 1930-х гг. и после реактологической дискуссии научные и

учебные разработки в рамках этих оригинальных направлений в психологии были практически свернуты. А учебник К. Н. Корнилова 1934 г. ознаменовал своеобразный переход от периода теоретико-методологического плюрализма в советской психологии к однородному полю психологической науки и образования на основе марксизма. С одной стороны, здесь видится идеологический фактор унификации советской психологии, с другой — именно в эти годы начали формироваться структура общей психологии и ее терминологический аппарат, которые оставались актуальными до самых поздних периодов советского времени [Ломов, 1984; Платонов, 1972; Платонов, 1982].

Таким образом, рассмотрение советских учебных пособий по психологии 1920-1930-х гг. позволяет не только анализировать характеристики психологического образования этого периода, но и определять их теоретико-методологические основания, на которых строился тот или иной учебный курс и учебно-методическое издание. Исследования в области истории преподавания психологии выходят за рамки только данного вопроса и выявляют методологические проблемы науки в различные исторические эпохи [Батыршина, 2014; Костригин, 2018; Стоюхина, 2016; Толстых, 2010].

Библиографический список

1. Артемов В. А. Практикум по экспериментальной психологии / В. А. Артемов, Н. А. Бернштейн, Л. С. Выготский, Н. Ф. Добрынин, А. Р. Лурия ; под ред. К. Н. Корнилова. Москва ; Ленинград : Гос. изд-во, 1927. 231 с.
2. Артемов В. А. Детская экспериментальная психология. Школьный возраст. Москва ; Ленинград : Гос. изд-во, 1929. 256 с.
3. Батыршина А. Р. История преподавания психологии в высших учебных заведениях России // Вестник Торгово-технологического института. 2014. № 8. С. 123-134.
4. Богданчиков С. А. Происхождение марксистской психологии. Дискуссия между К. Н. Корниловым и Г. И. Челпановым в отечественной психологии 20-х годов. Саратов : СЮИ МВД России, 2000. 232 с.
5. Богданчиков С. А. Проблемы истории и историографии советской психологии. Москва : АСОУ, 2018. 344 с.
6. Болтунов А. П. Практикум по теории психологических испытаний. Москва ; Ленинград : Гос. изд-во, 1927. 215 с.
7. Варшава Б. Е. Психологический словарь / Б. Е. Варшава, Л. С. Выготский. Москва : Государственное учебно-педагогическое изд-во, 1931. 206 с.
8. Василейский С. М. Введение в теорию и технику психологических, педологических и психотехнических исследований. Минск : изд. автора, 1927. 306 с.
9. Василейский С. М. Из теории и практики профориентации и профконсультации (для педагогов, педологов, врачей и студентов) / С. М. Василейский, А. А. Гайворовский, С. М. Вержболович. Минск : Наркомтруд БССР, 1929. 138 с.
10. Гинецинский В. И. Введение в методику преподавания психологии : курс лекций. Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1983. 75 с.
11. Колбановский В. Н. О психологическом образовании в СССР // Фронт науки и техники. 1936. № 8. С. 50-56.
12. Корнилов К. Н. Современная психология и марксизм. Ленинград : Гос. изд-во, 1924. 76 с.
13. Корнилов К. Н. Учение о реакциях человека (реактология). Москва : Гос. изд-во, 1927. 192 с.
14. Корнилов К. Н. Учебник психологии, изложенный с точки зрения диалектического материализма. Москва ; Ленинград : Гос. изд-во, 1929. 204 с.
15. Корнилов К. Н. Психология. Методика преподавания психологии в педагогических вузах // Педагогическое образование. 1935а. № 5. С. 40-53.
16. Корнилов К. Н. Психология : учебник для высших педагогических учебных заведений. Москва ; Ленинград : Учпедгиз, 1935б. 164 с.
17. Костригин А. А. Преподавание психологических и общепедагогических дисциплин в Русском педагогическом институте им. Я. А. Коменского в Праге // Педагогика и психология современного образования: теория и практика : материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского» : в 2 тт. Т. 1. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2018. С. 91-98.
18. Левентуев П. И. Об учебнике проф. Корнилова «Психология». Ташкент : Тип. НКВД, 1938. 16 с.
19. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 445 с.
20. Любимов П. С. Практикум по экспериментальной психологии / под ред. К. Н. Корнилова. Москва ; Ленинград : Учпедгиз, 1936. 222 с.
21. Основные вопросы педологии в избранных статьях / сост. С. М. Василейский. Москва ; Ленинград : Гос. изд-во, 1926. 296 с.
22. Платонов К. К. О системе психологии. Москва : Мысль, 1972. 216 с.
23. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. Москва : Наука, 1982. 309 с.
24. Психологическая хрестоматия / сост. В. А. Артемов, Л. С. Выготский, Н. Ф. Добрынин, А. Р. Лурия; под ред. К. Н. Корнилова. Москва ; Ленинград : Гос. изд-во, 1927. 432 с.
25. Психология / под ред. К. Н. Корнилова, Б. М. Теплова, Л. М. Шварца. Москва : Учпедгиз, 1938. 328 с.

26. Рубинштейн С. Л. Вопросы преподавания психологии в педвузе // Педагогическое образование. 1935. № 4. С. 40-44.

27. Стоюхина Н. Ю. Методика преподавания психологии: история, теория, практика. Москва : Флинта ; МПСИ, 2009. 181 с.

28. Стоюхина Н. Ю. Судьба и научное творчество Серафима Михайловича Василейского // Методология и история психологии. 2010. Т. 5. № 2. С. 115-131.

29. Стоюхина Н. Ю. Из истории преподавания психологии в советской школе: уроки психологии как элемент гражданской идентичности школьников в СССР // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации : материалы восьмой Всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М. В. Новикова. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2016. С. 183-189.

30. Толстых И. Э. К вопросу о преподавании психологии в школе. Исторический анализ // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2010. № 1. С. 1-13.

31. Шумков Г. Е. Основы эволюционной персоно-рефлексологии со схемой по изучению личности человека. Пермь : Студенческая издательская комиссия Пермского медицинского факультета, 1927. 152 с.

Reference list

1. Artemov V. A. Praktikum po jeksperimental'noj psihologii = Workshop on experimental psychology / V. A. Artemov, N. A. Bernshtejn, L. S. Vygotskij, N. F. Dobrynin, A. R. Lurija ; pod red. K. N. Kornilova. Moskva ; Leningrad : Gos. izd-vo, 1927. 231 s.

2. Artemov V. A. Detskaja jeksperimental'naja psihologija. Shkol'nyj vozrast = Pediatric experimental psychology. School age. Moskva ; Leningrad : Gos. izd-vo, 1929. 256 s.

3. Batyrschina A. R. Istorija prepodavaniya psihologii v vysshih uchebnyh zavedenijah Rossii = History of teaching psychology in higher educational institutions of Russia // Vestnik Torgovo-tehnologicheskogo instituta. 2014. № 8. S. 123-134.

4. Bogdanchikov S. A. Proishozhdenie marksistkoj psihologii. Diskussija mezhdru K. N. Kornilovym i G. I. Chelpanovym v otechestvennoj psihologii 20-h godov = Origins of Marxist psychology. Discussion between K. N. Kornilov and G. I. Chelpanov in domestic psychology of the 20-s. Saratov : SJuI MVD Rossii, 2000. 232 s.

5. Bogdanchikov S. A. Problemy istorii i istoriografii sovetskoj psihologii = Problems of history and historiography of Soviet psychology. Moskva : ASOU, 2018. 344 s.

6. Boltunov A. P. Praktikum po teorii psihologicheskikh ispytanij = Workshop on the theory of psychological trials. Moskva ; Leningrad : Gos. izd-vo, 1927. 215 s.

7. Varshava B. E. Psihologicheskij slovar' = Psychological dictionary / B. E. Varshava, L. S. Vygotskij. Mos-

kva : Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izd-vo, 1931. 206 s.

8. Vasilejskij S. M. Vvedenie v teoriju i tehniku psihologicheskikh, pedologicheskikh i psihotekhnicheskikh issledovanij = Introduction to the theory and technique of psychological, pedological and psychotechnical research. Minsk : izd. avtora, 1927. 306 s.

9. Vasilejskij S. M. Iz teorii i praktiki proforientacii i profkonsul'tacii (dlja pedagogov, pedologov, vrachej i studentov) = From the theory and practice of career guidance and professional consultation (for teachers, pedologists, doctors and students) / S. M. Vasilejskij, A. A. Gajvorovskij, S. M. Verzhbolovich. Minsk : Narkomtrud BSSR, 1929. 138 s.

10. Ginecinskij V. I. Vvedenie v metodiku prepodavaniya psihologii = Introduction to the methodology of teaching psychology : kurs lekcij. Leningrad : Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1983. 75 s.

11. Kolbanovskij V. N. O psihologicheskom obrazovanii v SSSR = On psychological education in the USSR // Front nauki i tehniki. 1936. № 8. S. 50-56.

12. Kornilov K. N. Sovremennaja psihologija i marksizm = Modern psychology and Marxism. Leningrad : Gos. izd-vo, 1924. 76 s.

13. Kornilov K. N. Uchenie o reakcijah cheloveka (reaktologija) = The doctrine of human reactions (reactology). Moskva : Gos. izd-vo, 1927. 192 s.

14. Kornilov K. N. Uchebnik psihologii, izlozhennyj s točki zrenija dialekticheskogo materializma = A textbook of psychology, set out in terms of dialectical materialism. Moskva ; Leningrad : Gos. izd-vo, 1929. 204 s.

15. Kornilov K. N. Psihologija. Metodika prepodavaniya psihologii v pedagogicheskikh vuzah = Psychology. Methodology for teaching psychology in pedagogical universities // Pedagogicheskoe obrazovanie. 1935a. № 5. S. 40-53.

16. Kornilov K. N. Psihologija = Psychology : uchebnik dlja vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. Moskva ; Leningrad : Uchpedgiz, 1935b. 164 s.

17. Kostrigin A. A. Prepodavanie psihologicheskikh i obshhepedagogicheskikh disciplin v Russkom pedagogicheskom institute im. Ja. A. Komenskogo v Prage = Teaching psychological and general pedagogical disciplines at Ya. A. Komensky Russian Pedagogical Institute in Prague // Pedagogika i psihologija sovremennogo obrazovanija: teorija i praktika : materialy nauchno-prakticheskoi konferencii «Chtenija Ushinskogo» : v 2 tt. T. 1. Jaroslavl' : JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2018. S. 91-98.

18. Leventuev P. I. Ob uchebnike prof. Kornilova «Psihologija» = About the textbook by Prof. Kornilov «Psychology». Tashkent : Tip. NKVD, 1938. 16 s.

19. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii = Methodological and theoretical problems of psychology. Moskva : Nauka, 1984. 445 s.

20. Ljubimov P. S. Praktikum po jeksperimental'noj psihologii = Workshop on experimental psychology / pod

red. K. N. Kornilova. Moskva ; Leningrad : Uchpedgiz, 1936. 222 s.

21. Osnovnye voprosy pedologii v izbrannyh stat'jah = The main questions of pedology in selected articles / sost. S. M. Vasilejskij. Moskva ; Leningrad : Gos. izd-vo, 1926. 296 s.

22. Platonov K. K. O sisteme psihologii = About psychology system. Moskva : Mysl', 1972. 216 s.

23. Platonov K. K. Sistema psihologii i teorija otrazhenija = Psychology system and reflection theory. Moskva : Nauka, 1982. 309 s.

24. Psihologicheskaja hrestomatija = Psychological textbook / sost. V. A. Artemov, L. S. Vygotskij, N. F. Dobrynin, A. R. Lurija ; pod red. K. N. Kornilova. Moskva ; Leningrad : Gos. izd-vo, 1927. 432 s.

25. Psihologija = Psychology / pod red. K. N. Kornilova, B. M. Teplova, L. M. Shvarca. Moskva : Uchpedgiz, 1938. 328 s.

26. Rubinshtejn S. L. Voprosy prepodavaniya psihologii v pedvuze = Questions of teaching psychology in pedagogical university // Pedagogicheskoe obrazovanie. 1935. № 4. S. 40-44.

27. Stojuhina N. Ju. Metodika prepodavaniya psihologii: istorija, teorija, praktika = Methodology for teaching psychology: history, theory, practice. Moskva : Flinta ; MPSI, 2009. 181 s.

28. Stojuhina N. Ju. Sud'ba i nauchnoe tvorčestvo Serafima Mihajlovicha Vasilejskogo = The fate and scien-

tific work of Seraphim Mikhailovich Vasileysky // Metodologija i istorija psihologii. 2010. T. 5. № 2. S. 115-131.

29. Stojuhina N. Ju. Iz istorii prepodavaniya psihologii v sovetskoj shkole: uroki psihologii kak jelement grazhdanskoj identichnosti škol'nikov v SSSR = From the history of teaching psychology in a Soviet school: psychology lessons as an element of the civil identity of schoolchildren in the USSR // Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v uslovijah modernizacii : materialy vos'moj Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj internet-konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem) / pod nauch. red. M. V. Novikova. Jaroslavl' : JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2016. S. 183-189.

30. Tolstyh I. Je. K voprosu o prepodavanii psihologii v shkole. Istoricheskij analiz = To the question of teaching psychology at school. Historical analysis // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie www.psyedu.ru. 2010. № 1. S. 1-13.

31. Shumkov G. E. Osnovy jevoljucionnoj persono-refleksologii so shemoj po izucheniju lichnosti cheloveka = Fundamentals of evolutionary persono-reflexology with a scheme for the study of human personality. Perm' : Studenčeskaja izdatel'skaja komissija Permskogo medicinskogo fakul'teta, 1927. 152 s.

Статья поступила в редакцию 03.03.2022; одобрена после рецензирования 23.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 03.03.2022; approved after reviewing 23.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-126-139

EDN: BLQURF

Сергей Леонидович Ленков^{1✉}, Надежда Евгеньевна Рубцова², Галина Ивановна Ефремова³

¹Доктор психологических наук, профессор, главный аналитик отдела перспективных научных исследований ФГБУ «Российская академия образования». 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8

²Доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет». 105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22

³Член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, начальник отдела перспективных научных исследований ФГБУ «Российская академия образования». 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8

¹new_psy@mail.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0001-6934-3229>

²hope432810@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1323-4741>

³efremova_rao@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4648-7104>

Субъективное восприятие педагогами проблем цифровизации образования

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы, с которыми сталкиваются российские педагоги в процессе цифровизации образования и киберсоциализации в целом. Приведены результаты мониторинга, направленного на выявление субъективного восприятия педагогами подобных проблем. В качестве измерительного инструмента использовалась специально разработанная анкета «Проблемы цифровизации образования». Выборка включала 213 педагогов в возрасте от 21 до 73 лет с педагогическим стажем от 1 года до 53 лет, представляющих 31 регион (субъект РФ) из восьми Федеральных округов РФ, различные предметные сферы педагогической деятельности (техническую, гуманитарную и универсальную) и различные уровни реализуемого образования (дошкольное, общее и высшее).

Установлено, что педагоги чаще всего отмечают трудности, связанные с программной оснащенностью цифровой образовательной среды, доступом к высокоскоростному интернету и технической поддержкой цифровых образовательных технологий. При этом значительно реже встречаются трудности, связанные с мотивацией и смыслом цифровизации образования, а также с пониманием педагогами недостаточности своей цифровой компетентности. На восприятие педагогами трудностей цифровизации образования статистически значимо влияют такие факторы, как предметная сфера педагогической деятельности, педагогический стаж, пол, возраст. Большинство педагогов отметили, что условия пандемии COVID-19 привели к снижению качества образования.

Полученные результаты могут быть полезны для выявления приоритетных направлений совершенствования процессов цифровизации образования, в том числе профессионального развития педагогов (повышения квалификации) в области цифровых образовательных технологий и, соответственно, формирования цифровой компетентности педагогов, которая может стать важным фактором противодействия негативному влиянию условий пандемии.

Ключевые слова: педагоги; цифровизация образования; проблемы цифровизации; субъективное восприятие; киберпространство; киберсоциализация; цифровая среда; цифровая компетентность

Для цитирования: Ленков С. Л., Рубцова Н. Е., Ефремова Г. И. Субъективное восприятие педагогами проблем цифровизации образования // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 126-139. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-126-139>. <https://elibrary.ru/blqurf>.

PSYCHOLOGY OF LABOR, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

Original article

Sergei L. Lenkov¹, Nadezhda E. Rubtsova², Galina I. Efremova³

¹Doctor of psychological sciences, professor, chief analyst of the advanced scientific research department of the Russian academy of education. 119121, Moscow, Pogodinskaya st., 8

²Doctor of psychological sciences, associate professor, professor, department of general psychology and labor psychology, ANO HE «Russian new university». 105005, Moscow, Radio st., 22

³Corresponding member of the Russian academy of education, doctor of psychological sciences, professor, head of the advanced scientific research department of the Russian academy of education. 119121, Moscow, Pogodinskaya st., 8

¹new_psy@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6934-3229>

²hope432810@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1323-4741>

³efremova_rao@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4648-7104>

Pedagogues' subjective perception of the education digitalization problems

Abstract. The article discusses the problems faced by Russian pedagogues in the processes of education digitalization and cyber socialization in general. The results of pilot monitoring aimed at identifying pedagogues' subjective perception of such problems are presented. A specially developed questionnaire «Problems of education digitalization» was used as a measuring tool. The sample included 213 pedagogues aged 21 to 73 years with pedagogical experience from 1 year to 53 years, representing 31 regions (subjects of the Russian Federation) from eight Federal districts of the Russian Federation, various subject areas of pedagogical activity (technical, humanitarian and universal) and various levels of implemented education (preschool, general and higher).

It is established that pedagogues most often note the difficulties associated with the software equipment of the digital educational environment, access to high-speed Internet and technical support of digital educational technologies. At the same time, difficulties associated with the motivation and meaning of education digitalization, as well as with pedagogues' understanding of the insufficiency of their digital competence, are much less common. Pedagogues' perception of the difficulties of education digitalization is statistically significantly influenced by such factors as the subject area of pedagogical activity, pedagogical experience, gender, age of the pedagogue. The majority of pedagogues noted that the conditions of the COVID-19 pandemic led to a decrease in the quality of education.

The results obtained can be useful for identifying priority areas for improving the processes of education digitalization, including the professional development of pedagogues in terms of advanced training in the field of digital educational technologies and, accordingly, the formation of digital competence of pedagogues, which can become an important factor in countering the negative impact of pandemic conditions.

Keywords: pedagogues; digitalization of education; problems of digitalization; subjective perception; cyberspace; cyber socialization; digital environment; digital competence

For citation: Lenkov S. L., Rubtsova N. E., Efremova G. I. Pedagogues' subjective perception of the education digitalization problems. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 126-139. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-126-139>. <https://elibrary.ru/blqurf>.

1. Введение

В современных условиях одной из ключевых тенденций развития социума является глобальная информатизация, называемая также «цифровизацией» (digitalization), проявляющаяся во множестве разнородных феноменов, в числе которых становление информационного общества (information society) [Добролюбова, 2021], развитие цифровой экономики (digital economy) [Городнова, 2021] и цифровизация образования (digitalization of education) [Benander, 2018; OECD, 2019; OECD, 2020]. В качестве объекта исследования нас интересует, в первую очередь, цифровизация образования, которая в последние

годы широко изучается отечественными и зарубежными учеными [Гавронская, 2022; Зеер, 2021; Кадеева, 2022; De Backer, 2022; Konstantinidou, 2022]. Вместе с тем цифровизация образования тесно взаимосвязана как с развитием цифровой экономики, так и со становлением информационного общества: все эти феномены, хотя и различаются по своей специфике, но вместе с тем имеют глубокую общность и взаимообусловленность. В этом плане развитие цифровой экономики обеспечивает системе образования «производственный», экономический социальный заказ, определяющий требования к содержанию и результатам образования с точки зрения формиро-

вания кадров для цифровой экономики. С другой стороны, становление информационного общества обеспечивает системе образования объективно обусловленный социальный заказ на формирование полноценных граждан, членов общества, готовых к успешной жизнедеятельности в условиях расширяющейся «цифровой» составляющей повседневной жизни и социального взаимодействия. В силу этого цифровизация образования имеет большое практическое значение, во многом определяя стратегии развития мирового сообщества в целом и нашей страны в частности.

Таким образом, цифровизация образования, включающая развитие цифровых образовательных технологий (digital educational technologies) и цифровой образовательной среды (digital educational environment), является лишь одной из граней более общего процесса тотальной информатизации всей жизнедеятельности человека и общества, ключевым феноменом которого, по нашему мнению, является формирование киберпространства (cyberspace), посредством которого осуществляется, в частности, киберсоциализация (cyber socialization) [Леньков, 2020б], которая затрагивает, в первую очередь, новые, молодые поколения, но при этом не оставляет в стороне и более старшие поколения, которые с объективной необходимостью вынуждены адаптироваться к новым — цифровым — условиям как повседневной жизни, так и профессиональной деятельности. Сказанное в полной мере относится к педагогам: как профессионалы они вынуждены не только осваивать новые, цифровые образовательные технологии, но и расширять горизонты своих психолого-педагогических знаний в отношении того, к каким результатам и последствиям приводит вовлеченность их учеников в киберсоциализацию, какие новые возможности для их развития это порождает, равно как и новые риски и опасности для нарушения такого развития. Готовность педагогов к таким изменениям в определенной мере отражает понятие цифровой компетентности педагога (в англоязычной литературе — digital competence of teacher), которая находится в фокусе внимания исследователей на протяжении, по крайней мере, двух последних десятилетий, но по-прежнему остается глубоко дискуссионной, порождая разноречивые подходы к своему пониманию, измерению и формированию [Falloon, 2020; Redecker, 2017; Olofsson, 2020].

Важно также подчеркнуть, что цифровизация и киберсоциализация имеют противоречивый,

амбивалентный характер: наряду с открывающимися новыми конструктивными возможностями, они порождают и множество деструктивных феноменов, таких как деструктивная киберсоциализация [Леньков, 2019], негативные воздействия на человека деструктивного цифрового контента и некоторых разновидностей виртуальной реальности [Шпагина, 2019], цифровое неравенство [Gómez, 2020], множественные разновидности киберагрессии, киберпреступлений, кибераддикций, рискованного поведения в киберпространстве [Кочетков, 2020; Солдатова, 2019; Lin, 2020].

Развитие киберпространства, киберсоциализации и цифровой образовательной среды значительно ускорилось и расширилось под влиянием пандемии COVID-19 [Леньков, 2020а; Уринцов, 2021; Di Pietro, 2020; Issabayeva, 2021; König, 2020; Oudbier, 2022]. Подобные динамичные трансформации заставляют исследователей постоянно расширять используемый «цифровой» категориально-понятийный аппарат, дополняя его такими, например, понятиями как цифровой мир (digital world) и цифровая форма (digital form) источников знаний, которые использовала в своей недавней работе шведская исследовательница А.-Л. Ljungblad [Ljungblad, 2021, p. 861].

Таким образом, многие аспекты цифровизации образования изучались очень широко. Количество публикуемых по этой тематике научных работ ежегодно измеряется тысячами и имеет тенденцию к возрастанию. Вместе с тем относительно малоизученным, особенно в отечественной психологии и педагогике, остается в подобных процессах сам педагог, точнее, его субъективное отношение: как именно он воспринимает инновации, связанные с цифровизацией образования? Какие объективные сложности и связанные с ними психологические проблемы у него возникают? Одной из немногих работ, выполненных в этом направлении, является, например, исследование, посвященное отношению педагогов к возможностям и рискам духовно-нравственного воспитания в условиях цифровизации [Шитякова, 2020].

Указанные обстоятельства обусловили актуальность нашего исследования. Цель исследования — выявить субъективное восприятие педагогами разнородных проблем цифровизации образования. Достижение данной цели предусматривало выполнение следующих исследовательских задач:

- подготовить измерительный инструмент исследования;
- организовать и провести мониторинг субъективного восприятия педагогами проблем цифровизации образования;
- систематизировать и обобщить результаты мониторинга.

2. Методы исследования

Основным измерительным инструментом была анкета «Проблемы цифровизации образования», специально разработанная в рамках исследования и оценивающая субъективное восприятие педагогами тех трудностей и проблем, с которыми они сталкиваются в процессах цифровизации образования и киберсоциализации в целом. Анкета первоначально включала 57 вопросов. Однако при проверке на пилотных выборках выяснилось, что некоторые вопросы не инфор-

мативны, а другие вызывают у части педагогов затруднения. После удаления подобных вопросов был сформирован итоговый вариант, содержащий ряд вопросов для выяснения демографических, социальных и профессиональных характеристик (таких как пол, возраст, образование и др.), 20 основных вопросов (таблица 1) и один дополнительный, который позволял респонденту оценить влияние пандемии COVID-19: «Как, по вашему мнению, изменилось качество образования в Вашей предметной области под влиянием условий пандемии (карантинные ограничения, переход на полную или частичную дистанционную форму обучения и др.)?». Ответы на этот вопрос давали в симметричной 5-пунктовой шкале Лайкерта с градациями от 1 — «Существенно ухудшилось» до 5 — «Существенно улучшилось».

Таблица 1

Основные вопросы анкеты «Проблемы цифровизации образования»

Шифр	Проблемы цифровизации образования
Q1	Наша образовательная организация слабо оснащена современной компьютерной техникой (компьютерами, принтерами, интерактивными досками и т. д.)
Q2	При дистанционной работе мое рабочее место дома слабо оснащено современной компьютерной техникой (компьютером, видеокамерой, микрофоном и т. д.)
Q3	В нашей образовательной организации доступ учащихся к компьютерной технике, Интернету, цифровым технологиям фактически сильно ограничен
Q4	В нашей образовательной организации фактически отсутствует высокоскоростной Интернет (или я не имею к нему доступа)
Q5	У меня дома фактически отсутствует доступ к высокоскоростному Интернету, позволяющему полноценно работать в удаленном режиме
Q6	Для моего профиля педагогической деятельности отсутствуют отработанные цифровые технологии, которые можно применять в учебном процессе
Q7	Веб-сайт нашей организации отсутствует или организован на низком уровне (редко обновляется, не содержит важной информации и т. п.)
Q8	В нашей организации отсутствуют специальные программы для дистанционной работы (проведения занятий, приема экзаменов, проверки заданий и т. д.)
Q9	В нашей организации отсутствуют специальные цифровые технологии для автоматизации служебной, рутинной части педагогической деятельности — написания отчетов, планов, учебных программ и т. д.
Q10	В условиях карантина наша организация не обеспечила меня средствами дистанционной работы (доступом к Интернету, специальными программами и т. п.)
Q11	У нашей организации не налажено сотрудничество со службами техподдержки поставщиков техники, нет подключения к Интернету, цифровых технологий
Q12	Я не имею опыта обращения за консультацией и помощью в какие-либо внешние структуры (сайты, организации и т. д.) по применению цифровых технологий
Q13	В нашей организации для педагогов не обеспечен централизованный доступ к необходимым педагогическим цифровым ресурсам — электронным библиотекам, базам данных, образовательным порталам и т. п.
Q14	В нашей организации не обеспечено использование в образовательном процессе распространенных цифровых образовательных платформ и технологий
Q15	Я не очень понимаю, как цифровые технологии могли бы помочь мне разрабатывать и реализовать педагогические инновации в моей предметной области педагогической деятельности
Q16	Те цифровые технологии, которые мне предлагают использовать, не учитывают реальных условий педагогической деятельности и поэтому не очень эффективны
Q17	Ощущаю недостаточность своих знаний о цифровых технологиях
Q18	Ощущаю недостаточность своих умений и навыков по применению цифровых технологий
Q19	Я не проходил(а) курсы повышения квалификации, включающие изучение общего использования современных информационных технологий в образовании, или проходил(а) такие курсы более двух лет тому назад
Q20	Я никогда не проходил(а) курсы повышения квалификации, включающие изучение специальных цифровых технологий для применения именно в моей предметной области, или проходил(а) такие курсы более двух лет тому назад

Основные вопросы предваряла следующая общая формулировка: «Сталкиваетесь ли Вы в своей педагогической деятельности с какими-либо из представленных далее проблем цифровизации образования?». Респондент мог выбрать любое количество из предложенных вариантов ответов. Ясно, что такой дизайн анкеты равнозначен применению 20 отдельных вопросов по каждой из предлагаемых проблем, представленных в Таблице 1.

Для организации мониторинга анкета была подготовлена в двух вариантах — печатном и в виде Google Формы. Данные собирали в период с июня по сентябрь 2021 г. После удаления неполных данных выборка включила 213 педагогов в возрасте от 21 до 73 лет ($M = 46,78$, $SD = 9,712$) с педагогическим стажем от 1 года до 53 лет ($M = 20,33$, $SD = 10,279$), в числе которых

— представители 39 городов и иных населенных пунктов, 31 региона (субъекта РФ) и восьми Федеральных округов РФ;

— 203 (95,3 %) представителя государственных образовательных организаций и 10 (4,7 %) — негосударственных;

— 190 (89,2 %) педагогов, имеющих высшее образование, и 23 (10,8 %) — среднее профессиональное;

— 44 (20,7 %) педагога, работающих с возрастным контингентом учащихся младше 7 лет, 27 (12,7 %) — от 7 до 11 лет, 48 (22,5 %) — от 12 до 17 лет, 103 (48,3 %) — от 18 до 24 лет, 43 (20,2 %) — 25 лет и старше; при этом некоторые педагоги работали с различными возрастными категориями обучаемых.

Основные контролируемые факторы и выделяемые по ним группы педагогов представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Основные контролируемые факторы и выделяемые группы

Факторы	Группы
Пол	1 — женщины (178 чел., 83,6 %), 2 — мужчины (35 чел., 16,4 %)
Возраст	1 — менее 40 лет (57 чел., 26,8 %), 2 — от 40 до 53 лет (107 чел., 50,2 %), 3 — более 53 лет (49 чел., 23,0 %)
Стаж (педагогический стаж)	1 — менее 15 лет (64 чел., 30,0 %), 2 — от 15 до 30 лет (107 чел., 50,2 %), 3 — более 30 лет (42 чел., 19,7 %)
Сфера (предметная сфера)	1 — техническая (28 чел., 13,1 %), 2 — гуманитарная (128 чел., 60,1 %), 3 — универсальная (57 чел., 26,8 %), такая как у педагогов ДОУ или учителей начальных классов
Уровень (реализуемый уровень образования)	1 — дошкольное (44 чел., 20,7 %), 2 — общее (54 чел., 25,4 %), 3 — высшее (115 чел., 54,0 %)

Таким образом, выборка представляет педагогов различного пола, возраста и педагогического стажа, работающих в образовательных организациях различного типа и реализуемого уровня образования, расположенных в различных округах и регионах России. При этом, как видно из представленных характеристик, в выборку вошли преимущественно опытные педагоги, обладающие высоким уровнем профессионального мастерства.

Для оценивания трудностей, с которыми сталкивается современный российский педагог, на основании вопросов мониторинга были сформиро-

ваны обобщенные качественные параметры, представленные в Таблице 3. Как видно из содержания вопросов, включенных в тот или иной параметр, каждый из них является действительно обобщенным: например, аппаратное обеспечение рабочего места педагога (параметр ОП1) с учетом актуальных условий пандемии рассматривалось не только как рабочее место в образовательной организации, но и как рабочее место, оборудованное дома и используемое при дистанционной форме занятий и для решения иных задач профессиональной деятельности.

Таблица 3

Параметры трудностей цифровизации образования

Параметры	Вопросы
ОП1	Аппаратное обеспечение рабочего места
ОП2	Доступ к Интернету
ОП3	Программная оснащённость
ОП4	Техподдержка
ОП5	Доступ к цифровым ресурсам
ОП6	Мотивация и смысл
ОП7	Цифровая компетентность
ОП8	Повышение квалификации

Примечание: Вопросы Q1-Q20 анкеты приведены в Таблице 1

Помимо оценки самого наличия трудностей по каждому из параметров, в ходе обработки результатов проводился также качественно-количественный анализ, позволяющий выявить различия между группами педагогов, выделенными по разнородным основаниям. Для обработки данных использовался пакет программ IBM SPSS Statistics for Windows (IBM Corp., Armonk, NY, USA). Для сравнения групп использовался критерий хи-квадрат Пирсона (Pearson Chi-Square Test), в необходимых случаях вычисляе-

мый с учетом поправки на непрерывность (continuity correction) [IBM Corp., 2016, p. 697].

3. Результаты

Оценки параметров трудностей, полученные по итогам мониторинга, представлены в Таблице 4. Как видно из данной таблицы, наиболее часто (86,4 %), педагоги сталкиваются с трудностями в сфере программной оснащённости (параметр ОП3), а наименее часто (17,8 %) — с трудностями в сфере мотивации и смысла цифровизации образования (параметр ОП6).

Таблица 4

Результаты оценки параметров трудностей

Параметр		Трудности	
		Нет	Есть
ОП1	Аппаратное обеспечение рабочего места	79 (37,1 %)	134 (62,9 %)
ОП2	Доступ к Интернету	47 (22,1 %)	166 (77,9 %)
ОП3	Программная оснащённость	29 (13,6 %)	184 (86,4 %)
ОП4	Техподдержка	65 (30,5 %)	148 (69,5 %)
ОП5	Доступ к цифровым ресурсам	91 (42,7 %)	122 (57,3 %)
ОП6	Мотивация и смысл	175 (82,2 %)	38 (17,8 %)
ОП7	Цифровая компетентность	139 (65,3 %)	74 (34,7 %)
ОП8	Повышение квалификации	103 (48,4 %)	110 (51,6 %)

Выявленные попарные межгрупповые различия по оценкам рассматриваемых параметров приведены в Таблице 5. При этом межгрупповых различий не было выявлено по параметрам ОП3 «Программная осна-

щённость», ОП7 «Цифровая компетентность» и ОП8 «Повышение квалификации», равно как и по фактору «Уровень реализуемого образования» (для всех параметров).

Таблица 5

Попарные межгрупповые различия в оценках параметров трудностей

Параметр	Фактор	Число ответов «да»		Различия групп	
		Группа А	Группа Б	ChiSq	p
ОП1 Аппаратное обеспечение рабочего места	Пол	Женщины — 118 (66,3 %)	Мужчины — 16 (45,7 %)	4,463	0,035
	Возраст	Менее 40 лет — 29 (50,9 %)	Более 53 лет — 40 (81,6 %)	9,657	0,002
		От 40 до 53 лет — 65 (60,7 %)	Более 53 лет — 40 (81,6 %)	5,747	0,017
	Стаж	От 15 до 30 лет — 59 (55,1 %)	Более 30 лет — 32 (76,2 %)	4,771	0,029
ОП2 Доступ к Интернету	Пол	Женщины — 146 (82,0 %)	Мужчины — 20 (57,1 %)	9,131	0,003
	Возраст	Младше 40 лет — 51 (89,5 %)	От 40 до 53 лет — 75 (70,1 %)	6,795	0,009
	Стаж	Менее 15 лет — 56 (87,5 %)	От 15 до 30 лет — 76 (71,0 %)	5,272	0,022
ОП4 Техподдержка	Возраст	Менее 40 лет — 47 (82,5 %)	От 40 до 53 лет — 63 (58,9 %)	8,324	0,004
		От 40 до 53 лет — 63 (58,9 %)	Старше 53 лет — 38 (77,6 %)	4,348	0,037
	Стаж	Менее 15 лет — 54 (84,4 %)	От 15 до 30 лет — 61 (57,0 %)	12,403	0,000
		От 15 до 30 лет — 61 (57,0 %)	Более 30 лет — 33 (78,6 %)	5,131	0,023
	Уровень	Дошкольное — 24 (54,5 %)	Общее — 44 (81,5 %)	7,062	0,008
ОП5 Доступ к цифровым ресурсам	Пол	Женщины — 111 (62,4 %)	Мужчины — 11 (31,4 %)	10,206	0,001

Параметр	Фактор	Число ответов «да»		Различия групп	
		Группа А	Группа Б	ChiSqr	p
ОП6 Мотивация и смысл	Пол	Женщины — 26 (14,6 %)	Мужчины — 12 (34,3 %)	6,443	0,011
	Сфера	Техническая — 0 (0,0 %)	Гуманитарная — 28 (21,9 %)	6,053	0,014
		Техническая — 0 (0,0 %)	Универсальная — 10 (17,5 %)	4,005	0,045

Примечания: Число ответов «да» — количество случаев, когда ответ «да» дан на хотя бы один вопрос, входящий в состав оцениваемого параметра (см. Таблицу 3). ChiSqr — статистика хи-квадрат, p — асимптотический двухсторонний уровень значимости. Численность рассматриваемых групп представлена в Таблице 2. Показаны только межгрупповые сравнения, по которым выявлены статистически достоверные ($p < 0,05$) различия

Распределение ответов на дополнительный вопрос «Как, по вашему мнению, изменилось качество образования в Вашей предметной области под влиянием условий пандемии?»:

- «существенно ухудшилось» — 18 чел. (8,5 %);
- «скорее ухудшилось» — 170 чел. (79,8 %);
- «практически не изменилось» — 24 чел. (11,3 %);
- «скорее улучшилось» — 1 чел. (0,5 %);
- «существенно улучшилось» — 0 чел. (0,0 %).

4. Дискуссия

Из результатов исследования, в первую очередь, обращает на себя внимание большое количество трудностей, с которыми сталкиваются педагоги почти во всех рассматриваемых направлениях цифровизации образования (см. Таблицу 4). Вместе с тем адекватная оценка данного факта не столь проста и однозначна, как может показаться на первый взгляд: в основании отмеченных трудностей могут лежать весьма разнородные причины. В связи с этим необходимо еще раз напомнить, что мы оценивали именно субъективное восприятие педагогами таких трудностей, которое по многим причинам далеко не всегда совпадает с реальным положением дел. Например, педагог может заявлять о том, что для предметной области его педагогической деятельности вообще не существует эффективных цифровых образовательных технологий (либо такие технологии на практике абсолютно недоступны), а на самом деле подобные технологии могут, во-первых, уже существовать и использоваться; во-вторых, доступ к ним может оказаться не столь уж большой проблемой и непреодолимым препятствием. Или, например, лишь 34,7 % педагогов отметили, что испытывают трудности в сфере цифровой компетентности (параметр ОП7; см. Таблицу 4). Но, в сравнении с реаль-

ным положением дел, как показывают наши пилотные исследования, эта цифра сильно занижена, что является проявлением естественного человеческого стремления (или, более строго, механизма психологической защиты) искать причины своих проблем сначала вовне и лишь затем внутри себя.

Какие же причины могут лежать в основании подобных расхождений? Помимо элементарного незнания (в данном контексте равносильного недостаточной цифровой компетентности, которая, как отмечено выше, не очень-то охотно признается педагогами), подобные причины могут включать сложный комплекс разнородных мотивов, социальных представлений, психологических отношений, аналогичный тому, который выявляется в организационной психологии в рамках изучения феномена сопротивления изменениям (*resistance to change*) [Rehman, 2021].

Цифровизация образования принципиально изменяет многие стороны деятельности педагога — ее условия, содержание, дидактический контент, используемые формы и методы, характер взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (учащихся, их родителей, педагогов, администрации образовательных организаций и др.) [Панов, 2020; Klenin, 2020]. Подобные изменения для самого педагога-профессионала далеко не всегда происходят легко и безболезненно: ему приходится прикладывать новые, дополнительные усилия, перестраивать не только свою деятельность, но и себя, свое отношение к ней. С учетом этого не приходится ожидать однозначно восторженного восприятия педагогами цифровизации образования, даже несмотря на те потенциальные преимущества и новые возможности, которые она может обеспечить. Поэтому тот факт, что трудности в сфере мотивации и смысла цифровизации образования (параметр ОП6) испытывают только 17,8 % педа-

гогов (см. Таблицу 4), следует расценивать скорее как положительный: данный факт свидетельствует о том, что, по крайней мере, на когнитивно-рациональном уровне большинство педагогов понимают неизбежность и необходимость цифровой трансформации образования. Вопрос лишь в том, насколько такое «холодно-рассудочное» понимание дополняется также необходимым аффективным принятием.

С другой стороны, вопрос о том, насколько субъективные представления педагогов расходятся с реальным положением дел, остается на самом деле открытым до тех пор, пока не будет выявлена объективная и достоверная картина актуального состояния цифровизации образования в нашей стране. Насколько нам известно, с этим пока имеются определенные сложности.

Вместе с тем можно сколько угодно рассуждать об организационном и технологическом отставании нашей страны в сфере цифровых образовательных технологий, но нельзя не видеть значительных усилий, которые предпринимаются законодателями, органами власти и управления для преодоления такого отставания, как нельзя не видеть и тех уже намеченных стратегических ориентиров, которые объективно необходимы для того, чтобы отечественная система образования вышла на мировой уровень, в том числе в плане цифровизации образования. Так, в последние годы принято множество стратегических документов, определяющих необходимость развития, регулирующих и контролирующих различные аспекты такого развития в отношении цифровой экономики [Правительство РФ, 2019; Президент РФ, 2020а; Президент РФ, 2020б], информационного общества [Правительство РФ, 2021; Президент РФ, 2017; Федеральная служба ..., 2020], цифровизация образования [Правительство РФ, 2019; Президент РФ, 2017, статья 40; Аналитическое агентство TAdviser, 2021].

Следующая группа результатов касается факторов, оказывающих влияние на субъективное восприятие трудностей цифровизации образования. Как видно из Таблицы 5, важным фактором является пол: женщины статистически значимо чаще, чем мужчины, сталкиваются с трудностями в области аппаратного обеспечения рабочего места (параметр ОП1), доступа к Интернету (ОП2) и к цифровым ресурсам (ОП5), но при этом существенно реже испытывают трудности в

сфере мотивации и смысла цифровизации образования (ОП6).

Другим важным (и при этом, казалось бы, вполне ожидаемым) фактором является возраст, но его влияние оказалось неоднозначным:

- с одной стороны, увеличение возраста для ряда сфер приводит к возрастанию частоты трудностей; так, педагоги старшей возрастной группы (более 53 лет) статистически значимо чаще испытывают трудности в сфере аппаратного обеспечения рабочего места (ОП1), чем педагоги младшей группы (менее 40 лет) и средней группы (от 40 до 53 лет); трудности в сфере техподдержки (ОП4) чаще, чем педагоги средней группы;

- с другой стороны, в некоторых сферах увеличение возраста в определенном диапазоне приводит к снижению частоты трудностей: так, педагоги младшей группы чаще, чем педагоги средней группы, испытывают трудности в сферах доступа к Интернету (ОП2) и техподдержки (ОП4), хотя это может быть связано с более высоким уровнем потребностей молодых педагогов.

Наконец, последняя группа результатов связана с оценкой изменения качества образования под влиянием пандемии: 88,3 % педагогов считают, что качество ухудшилось, и ни одного человека (0 %) не отметили какого-либо улучшения качества образования. Таким образом, среди педагогов доминирует мнение, что условия пандемии имели негативные последствия для качества образования. Аналогичные тенденции отмечают ученые из многих стран и международных организаций, связывая их с отсутствием при дистанционном обучении прямого контакта учащихся с преподавателем и между собой, недостаточностью цифровой компетентности педагогов и другими факторами [Зенков, 2020а; Issabayeva, 2021; Tang, 2020].

Таким образом, хотя условия пандемии и цифровизация образования в целом несут для системы образования множество рисков (см., например, [Зенков, 2020б]), цифровая компетентность педагогов является важным фактором противодействия подобным рискам, а также необходимым условием выполнения педагогом своей профессиональной деятельности на высоком уровне, соответствующем современным условиям и требованиям [Грязнов, 2021; Яковлева, 2021; König, 2020].

Современный педагог является, в определенном смысле, «миллениалом» — он не имеет возможности использовать только давно отработанные, зарекомендовавшие себя цифровые образовательные технологии, так как выступает непосредственным свидетелем, участником и проводником интенсивно развивающихся процессов цифровизации как образования, так и многих других сторон жизнедеятельности человека и общества. Он находится в центре, в гуще подобных событий, связанных с постоянным расширением и усилением киберпространства, с непрерывным совершенствованием появляющихся с калейдоскопической быстротой новых цифровых технологий, с не останавливающимся поиском оптимальных систем организации образования в этих новых и динамично изменяющихся условиях. С учетом столь высокой динамичности процессов цифровизации образования и киберсоциализации в целом полученные по итогам проведенного мониторинга результаты следует рассматривать лишь как текущую, оперативную оценку, которую необходимо периодически повторять, сделать регулярной и систематической.

5. Заключение

Цифровизация образования становится реальностью, в первую очередь, в силу объективных трендов формирования информационного общества и в этом плане относительно независимо от того, какие эмоции это вызывает у педагогического сообщества. Тенденции расширения и интенсификации процессов цифровизации в отечественном и зарубежном образовании имеют множество объективных, фактологических подтверждений.

Вместе с тем было бы совершенно неразумно полагаться только на подобную объективность, считая, что цифровизация образования успешно произойдет сама собой, без непосредственного участия в ее реализации не только руководителей и администрации образовательных структур различного уровня, но и непосредственных потребителей и исполнителей такой цифровизации — конкретных педагогов, работающих непосредственно с учащимися на местах, в образовательных организациях, в учебных группах и классах. Такой подход напоминал бы известное упование в экономике на роль «невидимой руки рынка», которая сама все отрегулирует: печальные примеры и последствия такого социально-

экономического эксперимента наша страна получила в 1990-е годы. По сути, такой подход реализует провозглашенный П. Фейерабендом принцип «дозволено все» («anything goes»), о котором упоминает В. А. Мазилев, характеризуя современное состояние психологической науки [Мазилев, 2017, с. 78]. Для педагогики как сферы науки и особенно социальной практики такой псевдообъективный подход категорически неприемлем, поскольку приводит к далеко идущим негативным последствиям — изначально этическим, а в конечном итоге связанным с нарушением и разрушением нравственной составляющей образования и воспитания и соответствующих связей в системе «учитель — ученик».

С учетом этого большое значение имеет анализ субъективного восприятия педагогами тех проблем и трудностей, с которыми связана цифровизация образования именно для них, в конкретных условиях и предметных областях их педагогической деятельности. Проведенное исследование вносит определенный вклад в выяснение подобных вопросов, а его результаты позволяют сделать следующие общие выводы:

1. Педагоги испытывают трудности в различных областях цифровизации образования, где трудности чаще всего связаны с программной оснащенностью, доступом к высокоскоростному Интернету и технической поддержкой. В то же время значительно реже трудности связаны с мотивацией и смыслом цифровизации образования, а также с пониманием педагогами недостаточности своей цифровой компетентности.

2. На частоту субъективной констатации педагогами трудностей цифровизации влияют такие факторы, как пол, возраст, педагогический стаж и предметная сфера педагогической деятельности.

3. Большинство педагогов считают, что условия пандемии привели к снижению качества образования. Вместе с тем есть основания полагать, что важным фактором, противодействующим такому снижению, является цифровая компетентность педагогов, которую необходимо целенаправленно формировать и развивать.

Перспективы продолжения исследования связаны с совершенствованием измерительного инструментария, использованным для мониторинга, а также с периодическим повторением аналогичного мониторинга (при расширении его эмпирической базы) и выявлением динамики про-

цессов субъективного восприятия педагогами тех проблем и трудностей, которые несет в себе цифровая трансформация системы образования.

Библиографический список

1. Аналитическое агентство TAdviser. Кадры и образование в цифровой экономике России // Информационный портал TAdviser. 20.10.2021. URL: <https://www.tadviser.ru/> (дата обращения: 15.01.2022).
2. Гавронская Ю. Ю. Тренды современного образования: цифровизация, эдьютейнмент и функциональная грамотность // Химия в школе. 2022. № 1. С. 17-21.
3. Городнова Н. В. Развитие цифровой экономики: теория и практика // Вопросы инновационной экономики. 2021. Т. 11. № 3. С. 911-928.
4. Грязнов С. А. Цифровая компетентность преподавателя // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 79-81.
5. Добролюбова Е. И. Оценка цифровой зрелости государственного управления // Информационное общество. 2021. № 2. С. 37-52. URL: <http://infosoc.iis.ru/article/view/580> (дата обращения: 15.10.2021).
6. Зеер Э. Ф. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего / Э. Ф. Зеер, Н. Г. Церковникова, В. С. Третьякова // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 6. С. 153-184.
7. Зенков А. Р. Образование в условиях пандемии: возможности и ограничения цифрового обучения // Анализ и прогноз. Журнал ИМЭМО РАН. 2020а. № 3. С. 51-64.
8. Зенков А. Р. Цифровизация образования: направления, возможности, риски // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2020б. № 1. С. 52-55.
9. Кадеева О. Е. Цифровизация современного образования / О. Е. Кадеева, А. А. Донцова // Вопросы педагогики. 2022. № 1. С. 106-108.
10. Кочетков Н. В. Интернет-зависимость и зависимость от компьютерных игр в трудах отечественных психологов // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 1. С. 27-54.
11. Леньков С. Л. Влияние пандемии на вовлеченность молодежи в киберсоциализацию / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова, Г. И. Ефремова // Безопасность личности и общества в условиях нового кризиса : материалы XI Международного симпозиума. Екатеринбург : Гуманитарный ун-т, 2020а. С. 57-61.
12. Леньков С. Л. Действие в киберпространстве / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова // Мир психологии. 2020б. № 2 (102). С. 231-244.
13. Леньков С. Л. Опросник вовлеченности в киберсоциализацию / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова, Г. И. Ефремова // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6. С. 109-119.
14. Мазилев В. А. Методологическая свобода и будущее психологии // Перспективы психологической науки и практики : сборник статей Международной научно-практической конф. РГУ им. А. Н. Косыгина, 16 июня 2017 г. / под ред. В. С. Белгородского, О. В. Кашеева, И. В. Антоненко, И. Н. Карицкого. Москва : РГУ им. А. Н. Косыгина, 2017. С. 78-82.
15. Панов В. И. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия : монография / В. И. Панов, Э. В. Патраков. Москва : Психологический институт РАО ; Курск : Университетская книга, 2020. 199 с.
16. Правительство РФ. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. протоколом заседания президиума Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам от 4 июня 2019 г. № 7.). Москва, 2019. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/> (дата обращения: 15.01.2022).
17. Правительство РФ. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 313 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Информационное общество» (ред. от 31.03.2021). Москва, 2021. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162184/42f381c81a151303511bc36ecea815d2fb3050fe/ (дата обращения: 15.01.2022).
18. Президент РФ. Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (в ред. указов Президента РФ от 19.07.2018 № 444, от 21.07.2020 № 474). Москва, 2020а. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 15.01.2022).
19. Президент РФ. Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы». Москва, 2017. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/ (дата обращения: 15.01.2022).
20. Президент РФ. Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». М., 2020б. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 15.01.2022).
21. Солдатова Г. У. Неосведомленность родителей о столкновении подростков с рисками в Интернете: содержание и психологические факторы / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 1. С. 71-83.
22. Уринцов А. И. Опыт обучения студентов с использованием модели смешанного образования в условиях пандемии / А. И. Уринцов, О. В. Староверова, М. Н. Конков, Д. В. Галахов // Человеческий капитал и профессиональное образование. 2021. № 1 (35). С. 4-11.

23. Федеральная служба государственной статистики. Информационное общество в Российской Федерации. 2020 : статистический сборник / Федеральная служба государственной статистики ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Москва : НИУ ВШЭ, 2020. 269 с.
24. Шитякова Н. П. Изучение отношения педагогов к возможностям и рискам духовно-нравственного воспитания в условиях цифровизации / Н. П. Шитякова, И. В. Верховых, И. В. Забродина // Перспективы науки и образования. 2020. № 6 (48). С. 446-458.
25. Шпагина Е. М. Компетентность педагогов и психологов в области информационной безопасности детей / Е. М. Шпагина, Р. В. Чиркина // Психология и право. 2019. Т. 9. № 3. С. 261-277.
26. Яковлева Е. В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав // Концепт. 2021. № 4. С. 46-57.
27. Benander R. Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework: A literature summary for research on the transfer of learning. OECD, 2018. 29 p. URL: <https://www.oecd.org/> (access date: 15.01.2022).
28. De Backer L. Identifying regulation profiles during computer-supported collaborative learning and examining their relation with students' performance, motivation, and self-efficacy for learning / L. De Backer, H. Van Keer, F. De Smedt, E. Merchie, M. Valcke // Computers & Education. April 2022. Vol. 179. Article 104421.
29. Di Pietro G. The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets / G. Di Pietro, F. Biagi, P. Costa, Z. Karpiński, J. Mazza. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. 50 p.
30. Falloon G. From digital literacy to digital competence: The Teacher Digital Competency (TDC) framework // Educational Technology Research and Development. 2020. Vol. 68. № 5. P. 2449-2472.
31. Gómez D. C. Technological socialization and digital inclusion: Understanding digital literacy biographies among young people in Madrid // Social Inclusion. 2020. Vol. 8, № 2. P. 222-232.
32. IBM Corp. IBM SPSS Statistics 24 Algorithms. Armonk, NY: IBM Corp., 2016. 1271 с.
33. Issabayeva D. Digital competence of a teacher in a pandemic / D. Issabayeva, L. Rakhimzhanova, U. Abdigapbarova, S. Zhiyenbayeva, M. Zhumartov // 2021 9th International Conference on Information and Education Technology (ICIET) (pp. 324-328). 2021.
34. Klenin A. Digital technologies in teacher training: New experience / A. Klenin, A. Donskov, D. Spasskaya, A. Khusein // ITM Web of Conferences. 2020. Vol. 35. Article 06002.
35. König J. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany / J. König, D. J. Jäger-Biela, N. Glutsch // European Journal of Teacher Education. 2020. Vol. 43. № 4. P. 608-622.
36. Konstantinidou E. Teaching with technology: A large-scale, international, and multilevel study of the roles of teacher and school characteristics / E. Konstantinidou, R. Scherer // Computers & Education. April 2022. Vol. 179. Article 104424.
37. Lin L. Internet addiction mediates the association between cyber victimization and psychological and physical symptoms: moderation by physical exercise / L. Lin, J. Liu, X. Cao, S. Wen, J. Xu, Z. Xue, J. Lu // BMC Psychiatry. 2020. Vol. 20. Article 144.
38. Ljungblad A.-L. Pedagogical Relational Teacher-ship (PeRT) — a multi-relational perspective // International Journal of Inclusive Education. 2021. Vol. 25, № 7. P. 860-876.
39. OECD. OECD Future of Education and Skills 2030: OECD learning compass 2030: A series of concept notes. OECD, 2019. 146 p. URL: <https://www.oecd.org/> (access date: 15.01.2022).
40. OECD. Technical report: Curriculum analysis of the OECD Future of Education and Skills 2030. OECD, 2020. 46 p. URL: <https://www.oecd.org/> (access date: 15.01.2022).
41. Olofsson A. D. A study of the use of digital technology and its conditions with a view to understanding what 'adequate digital competence' may mean in a national policy initiative / A. D. Olofsson, G. Fransson, J. O. Lindberg // Educational Studies. 2020. Vol. 46, № 6. P. 727-743.
42. Oudbier J. Enhancing the effectiveness of flipped classroom in health science education: a state-of-the-art review / J. Oudbier, G. Spaai, K. Timmermans, T. Boerboom // BMC Medical Education. 2022. Vol. 22. Article 34.
43. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu: EUR 28775 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.
44. Rehman N. The psychology of resistance to change: The antidotal effect of organizational justice, support and leader-member exchange / N. Rehman, A. Mahmood, M. Ibtasam, S. A. Murtaza, N. Iqbal, E. Molnár // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article 678952.
45. Tang T. Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19 / T. Tang, A. M. Abuhmaid, M. Olaimat, D. M. Oudat, M. Aldhaeabi, E. Bamanger. Interactive Learning Environments. 2020.

Reference list

1. Analiticheskoe agentstvo TAdviser. Kadry i obrazovanie v cifrovoy jekonomike Rossii = Analytical agency

С. Л. Ленков, Н. Е. Рубцова, Г. И. Ефремова

TAdviser. Personnel and education in the digital economy of Russia // Информационный портал TAdviser. 20.10.2021. URL: <https://www.tadviser.ru/> (data obrashheniya: 15.01.2022).

2. Gavronskaja Ju. Ju. Trendy sovremennogo obrazovaniya: cifrovizacija, jed'jutejnment i funkcional'naja gramotnost' = Trends in modern education: digitalization, edutainment and functional literacy // Himija v shkole. 2022. № 1. S. 17-21.

3. Gorodnova N. V. Razvitie cifrovoj jekonomiki: teorija i praktika = Digital economy development: theory and practice // Voprosy innovacionnoj jekonomiki. 2021. T. 11. № 3. S. 911-928.

4. Grjaznov S. A. Cifrovaja kompetentnost' prepodavatelja = Instructor's digital competence // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2021. T. 10. № 2 (35). S. 79-81.

5. Dobroljubova E. I. Ocenka cifrovoj zrelosti gosudarstvennogo upravlenija = Assessing the digital maturity of public administration // Informacionnoe obshhestvo. 2021. № 2. S. 37-52. URL: <http://infosoc.iis.ru/article/view/580> (data obrashheniya: 15.10.2021).

6. Zeer Je. F. Cifrovoe pokolenie v kontekste prognozirovaniya professional'nogo budushhego = Digital generation in the context of predicting the professional future / Je. F. Zeer, N. G. Cerkovnikova, V. S. Tretjakova // Obrazovanie i nauka. 2021. T. 23. № 6. S. 153-184.

7. Zenkov A. R. Obrazovanie v uslovijah pandemii: vozmozhnosti i ogranichenija cifrovogo obuchenija = Education in pandemic: opportunities and limitations of digital learning // Analiz i prognoz. Zhurnal IMJEMO RAN. 2020a. № 3. S. 51-64.

8. Zenkov A. R. Cifrovizacija obrazovaniya: napravlenija, vozmozhnosti, riski = Digitalization of education: directions, opportunities, risks // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Problemy vysshego obrazovaniya. 2020b. № 1. S. 52-55.

9. Kadeeva O. E. Cifrovizacija sovremennogo obrazovaniya = Digitalization of modern education / O. E. Kadeeva, A. A. Doncova // Voprosy pedagogiki. 2022. № 1. S. 106-108.

10. Kochetkov N. V. Internet-zavisimost' i zavisimost' ot komp'yuternyh igr v trudah otechestvennyh psihologov = Internet addiction and addiction on computer games in the works of domestic psychologists // Social'naja psihologija i obshhestvo. 2020. T. 11. № 1. S. 27-54.

11. Len'kov S. L. Vlijanie pandemii na вовлеченност' molodezhi v kibersocializaciju = Impact of the pandemic on youth engagement in cyber socialization / S. L. Len'kov, N. E. Rubcova, G. I. Efremova // Bezopasnost' lichnosti i obshhestva v uslovijah novogo krizisa: materialy XI Mezhdunarodnogo simpoziuma. Ekaterinburg: Gumanitarnyj un-t, 2020a. S. 57-61.

12. Len'kov S. L. Dejstvie v kiberprostranstve = Action in cyberspace / S. L. Len'kov, N. E. Rubcova // Mir psihologii. 2020b. № 2 (102). S. 231-244.

13. Len'kov S. L. Oprosnik вовлеченности v kibersocializaciju = Cybersocialization engagement questionnaire / S. L. Len'kov, N. E. Rubcova, G. I. Efremova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 6. S. 109-119.

14. Mazilov V. A. Metodologicheskaja svoboda i budushhee psihologii = Methodological freedom and the future of psychology // Perspektivy psihologicheskoi nauki i praktiki: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konf. RGU im. A. N. Kosygina, 16 ijunja 2017 g. / pod red. V. S. Belgorodskogo, O. V. Kashheeva, I. V. Antonenko, I. N. Karickogo. Moskva: RGU im. A. N. Kosygina, 2017. S. 78-82.

15. Panov V. I. Cifrovizacija informacionnoj sredy: riski, predstavlenija, vzaimodejstviya = Digitalization of the information environment: risks, representations, interactions: monografija / V. I. Panov, Je. V. Patrakov. Moskva: Psihologicheskij institut RAO; Kursk: Universitetskaja kniga, 2020. 199 s.

16. Pravitel'stvo RF. Nacional'naja programma «Cifrovaja jekonomika Rossijskoj Federacii» (utv. protokolom zasedaniya prezidiuma Soveta pri Prezidente RF po strategicheskemu razvitiyu i nacional'nyh proektam ot 4 ijunja 2019 g. № 7.) = Government of the Russian Federation. National program «Digital Economy of the Russian Federation» (approved by Minutes of the meeting of the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and National Projects of June 4, 2019 № 7). Moskva, 2019. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/> (data obrashheniya: 15.01.2022).

17. Pravitel'stvo RF. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15.04.2014 № 313 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Informacionnoe obshhestvo» = Government of the Russian Federation. Decree of the Government of the Russian Federation of 15.04.2014 № 313 «On Approval of the State Program of the Russian Federation» Information Society» (red. ot 31.03.2021). Moskva, 2021. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162184/42f381c81a151303511bc36ecea815d2fb3050fe/ (data obrashheniya: 15.01.2022).

18. Prezident RF. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2018 № 204 «O nacional'nyh celjah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda» (v red. ukazov Prezidenta RF ot 19.07.2018 № 444, ot 21.07.2020 № 474) = President of the Russian Federation. Decree of the President of the Russian Federation dated from 07.05.2018 № 204 «On National Goals and Strategic Objectives of the Development of the Russian Federation for the Period until 2024» (as amended by decrees of the President of the Russian Federation dated 19.07.2018 № 444, dated 21.07.2020 № 474). Moskva, 2020a. URL:

<http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (data obrashheniya: 15.01.2022).

19. Prezident RF. Ukaz Prezidenta RF ot 09.05.2017 № 203 «O Strategii razvitiya informacionnogo obshchestva v Rossijskoj Federacii na 2017-2030 gody». President of the Russian Federation. Decree of the President of the Russian Federation of 09.05.2017 № 203 «On the Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017-2030». Moskva, 2017. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/ (data obrashheniya: 15.01.2022).

20. Prezident RF. Ukaz Prezidenta RF ot 21.07.2020 № 474 «O nacional'nyh celjah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda». President of the Russian Federation. Decree of the President of the Russian Federation dated from 21.07.2020 № 474 «On National Development Goals of the Russian Federation for the Period until 2030». M., 2020b. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (data obrashheniya: 15.01.2022).

21. Soldatova G. U. Neosvedomlennost' roditel'ov o stolknovenii podrostkov s riskami v Internetе: sodержanie i psihologicheskie faktory = Parental ignorance about adolescents' exposure to online risks: content and psychological factors / G. U. Soldatova, E. I. Rasskazova // Psihologicheskij zhurnal. 2019. T. 40. № 1. S. 71-83.

22. Urincov A. I. Opyt obuchenija studentov s ispol'zovaniem modeli smeshannogo obrazovaniya v uslovijah pandemii = Experience of teaching students using a mixed education model in the pandemic / A. I. Urincov, O. V. Staroverova, M. N. Konkov, D. V. Galahov // Chelovecheskij kapital i professional'noe obrazovanie. 2021. № 1 (35). S. 4-11.

23. Federal'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki. Informacionnoe obshchestvo v Rossijskoj Federacii. 2020 : statisticheskij sbornik = Federal State Statistics Service. Information Society in the Russian Federation. 2020: Statistical Compendium / Federal'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki; Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki». Moskva : NIU VShJe, 2020. 269 s.

24. Shitjakova N. P. Izuchenie otnoshenija pedagogov k vozmozhnostjam i riskam duhovno-nravstvennogo vospitaniya v uslovijah cifrovizacii = Studying the attitude of teachers to the opportunities and risks of spiritual and moral education in the context of digitalization / N. P. Shitjakova, I. V. Verhovyh, I. V. Zabrodina // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2020. № 6 (48). S. 446-458.

25. Shpagina E. M. Kompetentnost' pedagogov i psihologov v oblasti informacionnoj bezopasnosti detej = Competence of teachers and psychologists in the field of information security of children / E. M. Shpagina, R. V. Chirkina // Psihologija i pravo. 2019. T. 9. № 3. S. 261-277.

26. Jakovleva E. V. Cifrovaja kompetentnost' budushhego pedagoga: komponentnyj sostav = Digital com-

petence of the future teacher: component composition // Koncept. 2021. № 4. S. 46-57.

27. Benander R. Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework: A literature summary for research on the transfer of learning. OECD, 2018. 29 p. URL: <https://www.oecd.org/> (access date: 15.01.2022).

28. De Backer L. Identifying regulation profiles during computer-supported collaborative learning and examining their relation with students' performance, motivation, and self-efficacy for learning / L. De Backer, H. Van Keer, F. De Smedt, E. Merchie, M. Valcke // Computers & Education. April 2022. Vol. 179. Article 104421.

29. Di Pietro G. The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets / G. Di Pietro, F. Biagi, P. Costa, Z. Karpiński, J. Mazza. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. 50 p.

30. Falloon G. From digital literacy to digital competence: The Teacher Digital Competency (TDC) framework // Educational Technology Research and Development. 2020. Vol. 68. № 5. P. 2449-2472.

31. Gómez D. C. Technological socialization and digital inclusion: Understanding digital literacy biographies among young people in Madrid // Social Inclusion. 2020. Vol. 8, № 2. P. 222-232.

32. IBM Corp. IBM SPSS Statistics 24 Algorithms. Armonk, NY: IBM Corp., 2016. 1271 s.

33. Issabayeva D. Digital competence of a teacher in a pandemic / D. Issabayeva, L. Rakhimzhanova, U. Abdigapbarova, S. Zhiyenbayeva, M. Zhumartov // 2021 9th International Conference on Information and Education Technology (ICIET) (pp. 324-328). 2021.

34. Klenin A. Digital technologies in teacher training: New experience / A. Klenin, A. Donskov, D. Spasskaya, A. Khussein // ITM Web of Conferences. 2020. Vol. 35. Article 06002.

35. König J. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany / J. König, D. J. Jäger-Biela, N. Glutsch // European Journal of Teacher Education. 2020. Vol. 43. № 4. P. 608-622.

36. Konstantinidou E. Teaching with technology: A large-scale, international, and multilevel study of the roles of teacher and school characteristics / E. Konstantinidou, R. Scherer // Computers & Education. April 2022. Vol. 179. Article 104424.

37. Lin L. Internet addiction mediates the association between cyber victimization and psychological and physical symptoms: moderation by physical exercise / L. Lin, J. Liu, X. Cao, S. Wen, J. Xu, Z. Xue, J. Lu // BMC Psychiatry. 2020. Vol. 20. Article 144.

38. Ljungblad A.-L. Pedagogical Relational Teacher-ship (PeRT) — a multi-relational perspective // Interna-

tional Journal of Inclusive Education. 2021. Vol. 25, № 7. P. 860-876.

39. OECD. OECD Future of Education and Skills 2030: OECD learning compass 2030: A series of concept notes. OECD, 2019. 146 p. URL: <https://www.oecd.org/> (access date: 15.01.2022).

40. OECD. Technical report: Curriculum analysis of the OECD Future of Education and Skills 2030. OECD, 2020. 46 p. URL: <https://www.oecd.org/> (access date: 15.01.2022).

41. Olofsson A. D. A study of the use of digital technology and its conditions with a view to understanding what 'adequate digital competence' may mean in a national policy initiative / A. D. Olofsson, G. Fransson, J. O. Lindberg // Educational Studies. 2020. Vol. 46, № 6. P. 727-743.

42. Oudbier J. Enhancing the effectiveness of flipped classroom in health science education: a state-of-the-art

review / J. Oudbier, G. Spaai, K. Timmermans, T. Boerboom // BMC Medical Education. 2022. Vol. 22. Article 34.

43. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu: EUR 28775 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.

44. Rehman N. The psychology of resistance to change: The antidotal effect of organizational justice, support and leader-member exchange / N. Rehman, A. Mahmood, M. Ibtasam, S. A. Murtaza, N. Iqbal, E. Molnár // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article 678952.

45. Tang T. Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19 / T. Tang, A. M. Abuhmaid, M. Olaimat, D. M. Oudat, M. Aldhaeebi, E. Bamanger. Interactive Learning Environments. 2020.

Статья поступила в редакцию 18.02.2022; одобрена после рецензирования 11.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 18.02.2022; approved after reviewing 11.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

Научная статья

УДК 159.9.07

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-140-149

EDN: BLXRER

Александр Анатольевич Карпов^{1✉}, Анастасия Александровна Волченкова²¹Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова». 150003, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14²Аспирантка факультета психологии, ассистент кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова». 150003, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14¹karpov.sander2016@yandex.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-6432-8246>²4crocus95@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8691-7132>**Рефлексивность как детерминанта стилей руководства
в условиях дистанционных форм управленческой деятельности**

Аннотация. В статье представлены теоретические и эмпирические материалы, раскрывающие специфику основных параметров рефлексивности личности как детерминант общеуправленческих стилей. Показано, что одним из наиболее конструктивных средств такого раскрытия является выявление взаимосвязи стилей руководства как одного из центральных конструктов психологии менеджмента, с одной стороны, и основных рефлексивных параметров — с другой. Описаны необходимые предпосылки синтеза нескольких крупных направлений современной психологии: теории деятельности, психологии управления (психологии менеджмента), психологии рефлексии и метакогнитивной психологии. Установлено, что основные общеуправленческие стили характеризуются различными значениями индексов интегрированности (когерентности), дифференцированности (дивергентности) и индекса общей организованности параметров рефлексии личности.

Сформулированы положения, согласно которым в основе закономерностей структурной организации параметров рефлексии личности руководителей лежат специфические условия реализации управленческой деятельности, выраженные в виде дистанционных форм. Дано обоснование ведущей роли средств «антирефлексивной» направленности в управленческой деятельности при использовании технологических механизмов информационно-коммуникационного плана. Отмечена их большая представленность в дистанционных («виртуальных») формах реализации деятельности управленческого типа, чем в традиционных вариантах ее осуществления. Установлено, что высокий и выше среднего уровень развития рефлексии оказывает не фасилитирующее, а напротив, ингибирующее влияние на показатели эффективности управленческой деятельности.

Это обстоятельство обуславливает использование субъектом управленческого труда высокого уровня развития рефлексивности для ее собственной минимизации — главным образом для директивного общеуправленческого стиля. Обоснованы положения о постепенной смене исследовательской ориентации с двух традиционно дифференцируемых классов деятельности (субъект-объектного и субъект-субъектного) на новый (субъектно-информационный) класс. Объяснены положения о принадлежности деятельности управленческого типа одновременно к трем дифференцируемым классам деятельности: субъект-субъектному, субъект-объектному и субъектно-информационному.

Ключевые слова: рефлексивность; управленческая деятельность; рефлексия; общеуправленческие стили; «виртуальное руководство (лидерство)»; субъектно-информационный класс; метакогнитивная сфера личности; структурная организация; индексы структурной организации; «антирефлексия»

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ); № проекта 21-18-00039

Для цитирования: Карпов А. А., Волченкова А. А. Рефлексивность как детерминанта стилей руководства в условиях дистанционных форм управленческой деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 140-149. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-140-149>. <https://elibrary.ru/blxrer>.

Original article

Aleksandr A. Karpov^{1✉}, Anastasia A. Volchenkova²¹Doctor of psychological sciences, professor, department of labor psychology and organizational psychology, FSBEI HE «Yaroslavl state university named after P. G. Demidov». 150003, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14²Graduate student of the faculty of psychology, assistant of the department of labor psychology and organizational psychology, FSBEI HE «Yaroslavl state university named after P. G. Demidov». 150003, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14¹karpov.sander2016@yandex.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-6432-8246>²crocus95@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8691-7132>**Reflexivity as a determinant of leadership styles
in conditions of remote management activity forms**

Abstract. The article presents theoretical and empirical materials that reveal the specifics of the main parameters of personality reflexivity as determinants of general management styles. It is shown that one of the most constructive means of such disclosure is to identify the relationship of leadership styles as one of the central constructs of management psychology, on the one hand, and the main reflexive parameters, on the other. The necessary prerequisites for the synthesis of several major areas of modern psychology are described: theory of activity, management psychology, psychology of reflection and metacognitive psychology. It is established that the main general management styles are characterized by different values of the indexes of integration (coherence), differentiation (divergence) and the index of general organization of personality reflection parameters. The provisions are formulated according to which the regularities of the structural organization of the parameters of the reflection of the managers' personality are based on specific conditions for the implementation of management activity, expressed in the form of remote forms. The substantiation of the leading role of the means of «anti-reflexive» orientation in management activity in the conditions of using technological mechanisms of the information and communication plan is given. Their greater representation is noted in remote («virtual») forms of implementation of management activity than in traditional versions of its implementation. It has been established that a high and above average level of reflection development has not a facilitating, but, on the contrary, inhibiting effect on the performance indicators of management activity. This circumstance determines the use by manager of a high level of reflexivity development for its own «minimization», mainly for the directive general management style. The provisions on the gradual change of research orientation from two traditionally differentiated classes of activity — subject-object and subject-subject — to a new subject-information class are substantiated. The provisions on the affiliation of management activity simultaneously to three differentiable classes of activity are explained: subject-subject, subject-object and subject-information.

Keywords: reflexivity; management activity; reflection; general management styles; «virtual leadership (leadership)»; subject-information class; metacognitive sphere of personality; structural organization; indexes of structural organization; «anti-reflection»

The study was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation (RSF); project № 21-18-00039

For citation: Karpov A. A., Volchenkova A. A. Reflexivity as a determinant of leadership styles in conditions of remote management activity forms. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 140-149. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-140-149>. <https://elibrary.ru/blxrer>.

Постановка проблемы исследования

Проблематика управленческой деятельности характеризуется на современном этапе ее развития сочетанием ярко выраженной фундаментальной теоретической значимости с не менее очевидной практической ценностью. В менеджменте наиболее полное отражение находит главный атрибут всей психологической теории деятельности — ее предмет. Ранее нами было установлено, что существенную роль в организации управленческой деятельности выполняет класс метакогнитивных процессов, а также рефлексивность как отдельное личностное качество. Однако к настоящему моменту практически отсут-

ствуют определенные завершенные представления по этому вопросу, что обуславливает его высокую актуальность. Помимо этого, общая ситуация характеризуется тем, что два крупных направления психологии (психологическая теория деятельности, с одной стороны, и психология рефлексии — с другой) до сих пор испытывают определенный дефицит совместных разработок. Разумеется, к настоящему моменту уже получен ряд результатов относительно, к примеру, зависимости показателей эффективности управленческой деятельности от меры развития рефлексивности [Карпов, 2012; Карпов, Пономарева, 2000; Карпов, 2005; Карпов, 2000], а также

структурной организации параметров рефлексивности личности руководителя в русле метасистемного подхода в исследовании метакогнитивной сферы личности в деятельности управленческого типа [Карпов, 2018]. В то же время исследований, направленных на выявление детерминационной роли рефлексии в контексте стилевых характеристик руководителей, представлено явно недостаточно.

В связи с этим следует отметить, что наиболее традиционными и широко представленными в психологии управления являются исследования стилей руководства и лидерства, а также проблемы принятия решений. Эти направления, по существу, определяют общие содержательные и процессуальные характеристики управленческой деятельности и являются системообразующими по отношению к ней. В настоящее время сложился целый ряд различных концептуальных подходов к разработке классификаций стилей руководства и стилей принятия управленческих решений, что предоставляет возможности планирования специальных исследований. Кроме этого, полагаем, что за счет дифференциации субъектов управленческого труда согласно их стилевым характеристикам возможно конструктивное изучение закономерностей организации рефлексивности в управленческой деятельности. Необходимо учитывать также и то, что рефлексивные процессы мы рассматриваем в качестве отдельных «единиц» метакогнитивной сферы личности. Это отражено, в частности, в подходах к диагностике метакогнитивных и рефлексивных параметров в различных исследованиях. Вместе с тем, разумеется, необходимо учитывать, что общая организация системы психических процессов может быть представлена как иерархия пяти основных уровней, каждый из которых закономерным образом соотносится с определенным значением критерия-дискриминатора. Так, субсистемному значению критерия-дискриминатора соответствует уровень интегральных и метакогнитивных процессов, а системному — уровень рефлексивных процессов [Карпов, 2012]. Эти положения сложились в русле метасистемного подхода в исследовании психических процессов. Рефлексия, как известно, обладает наивысшей степенью сложности, интегративности среди всех известных сегодня процессов психики. Она выступает как продукт интеграции всех трех основных классов психических процессов — когнитивных, регулятивных и коммуникативных. Ее результатом является то, что у человека возникает фено-

мен сознания. Сознание — это и результативная сторона рефлексии, и одновременно ее условие [Карпов, 2012; Карпов, 2000; Карпов, 2005].

Вместе с тем нельзя не учитывать принципиально важного обстоятельства, которое очевидным и вполне естественным образом обнаруживается в современном «мире профессий». Усиливающаяся в последние десятилетия интенсификация различных сфер — технологической, социальной, политической, экономической и др., объективно не может не способствовать закономерным преобразованиям в процессе «филогенеза деятельности». Постепенно произошедшая смена исследовательской ориентации с субъект-объектных на субъект-субъектные виды деятельности была, как известно, во многом, обусловлена возрастающей ролью вопросов психологического плана в изучении деятельности как таковой. И если в случае с профессиями субъект-объектного класса объектом выступает некая неодушевленная реальность, то в субъект-субъектных видах деятельности объектом выступает субъект — другой человек или группа людей с присущим им широчайшим спектром личностных, характерологических, индивидуально-типологических и иных особенностей. Это, с точки зрения психологии, разумеется, не может не создавать благоприятных и конструктивных научных перспектив. Притом обращение к субъект-субъектным видам деятельности в значительной степени, обнаруживает и более общую тенденцию, которая в некоторых наших предыдущих работах [Карпов А. А., 2021] была обозначена как «психологизация» научных направлений. Следовательно, все это во многом обогатило теорию деятельности — сделало ее «еще более психологической».

В то же время смену этих двух традиционно дифференцируемых классов деятельности, а также логику развития общих представлений относительно этой широкой по своему содержанию и потенциалу проблематики, полагаем, нельзя считать завершенной. Действительное многообразие эволюции форм трудовой деятельности высоко настолько, насколько быстро происходит прогресс в указанных выше сферах общественной жизни, насколько увеличивается динамичность «мира профессий». Иначе говоря, уже вполне привычной становится ситуация, согласно которой эти изменения (зачастую, радикального свойства) заметно опережают формулировку соответствующих теоретических представлений и разработки прикладного плана. Вследствие

этого открывается возможность продуктивного и углубленного исследования новых типов и разновидностей профессиональной деятельности, а по всей видимости, и классов — прежде всего, субъектно-информационного. При этом важно подчеркнуть, что профессии, принадлежащие именно этому классу, объективно говоря, не просто в состоянии стать центральным объектом изучения в современной теории деятельности, но и обозначить решающие предпосылки формирования обобщающей психологической теории деятельности. Она в будущем должна синтезировать в себе представления как о субъект-объектных и субъект-субъектных ее типах, так и о ее субъектно-информационном типе.

Важнейшей отличительной характеристикой субъектно-информационного класса является то, что в нем имеет место фактически та же самая трансформация, которая вызвала в свое время необходимость дифференциации субъект-объектного и субъект-субъектного классов. Это трансформация основного атрибута деятельности — ее предмета. В субъектно-информационных видах деятельности им выступает уже не объект, но еще и не субъект, а совершенно иная и предельно специфическая сущность — информация [Абдеев, 1994; Воронкова, 2010; Калачева, 2021; Карпов А. В., 2021; Карпов, 2006; Карпов, 2021; Кулагин, 2019; Ленков, 2019; Нестик, 2013; Attrill, 2016]. Как указывается в статье А. В. Карпова, «она сама по себе, то есть исходно не является ни объектом, ни субъектом, хотя может сигнифицировать и тот и другой — и по отдельности, и одновременно. Сама она “безразлична” к тому, что сигнифицирует, — к контенту. Сфера действия и область представленности этого третьего класса предельно широка; в деятельности этого класса их основной атрибут — предмет — не только качественно трансформируется, но и еще более усложняется. Причем такое усложнение происходит в самом прямом смысле данного понятия, поскольку деятельность данного класса становится еще более опосредствованной, а ее предмет — еще более имплицитным, вообще приобретая в ряде случаев черты именно качественно новой реальности — виртуальной» [Карпов А. В., 2021].

Подобные решительные перемены в «филогенезе деятельности», разумеется, не могли не отразиться и на менеджменте. Более того, полагаем, учитывая всю объективную сложность управленческой деятельности, в случае постепенно осуществляемого перехода к субъектно-

информационному классу, очевидно, должны иметь место весьма специфические ее особенности. На наш взгляд, управленческая деятельность вообще предстает в качестве одного из немногих видов профессиональной деятельности, который оказывается в состоянии вполне гармонично сочетать в себе характеристики сразу трех классов деятельности. Действительно, в качестве ее главного объекта могут выступать и люди, и технологии, и, что явствует из современных реалий, средства информационного плана.

В современных организациях различного типа становится все более популярной деятельность на виртуальных рабочих местах, где сотрудники удалены друг от друга и от своих руководителей. В настоящее время многие специалисты, используя механизмы дистанционных коммуникаций, могут выполнять работу, не покидая дома или находясь в отдаленных местах. Это обстоятельство ставит определенные новые исследовательские задачи перед психологией управления, а само по себе такое явление можно охарактеризовать как «виртуальное руководство (лидерство)». Фактически основополагающие механизмы взаимодействия психологического плана по вектору «руководитель — подчиненный» остаются в данном случае неизученными и представляют собой новую отдельную тему для последующего анализа. Так, например, в виртуальной среде руководители сталкиваются с проблемами установления баланса между структурой, подотчетностью и гибкостью. При этом они вынуждены создавать достаточно устойчивые параметры организационных коммуникаций и давать указания таким образом, чтобы исполнители ясно понимали промежуточные и общие цели организации. В то же время не менее существенной является проблема, связанная с тем, что руководители вынуждены также доверять «виртуальным работникам» в том, что касается самостоятельного выполнения заданий, не устанавливая при этом жесткого контроля и наблюдения.

Считается, что эффективный «виртуальный лидер» указывает ясные цели, устанавливает график выполнения заданий, определяет способы коммуникации и координирует работу сотрудников. Вместе с тем, значительным недостатком является то, что он не регламентирует детали повседневной деятельности и др. Эти данные в той или иной степени находят свое отражение в ряде современных работ по психологии управления и организационной психологии [Базаров, 2014; Беннис, 2006; Канджеми, 2007; Карпов,

2018; Карпов, 2000]. Разумеется, широкий спектр характеристик субъекта управленческой деятельности «виртуального» («информационного») плана остается практически полностью не установленным, а представленная исследовательская тематика располагается пока лишь на этапе постановки проблемы. В то же время решение задачи может быть возможно опять-таки благодаря обращению к разработкам в области метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. В частности, в работе А. А. Карпова [Карпов А. А., 2021] дается подробное обоснование именно такой исследовательской траектории — в наиболее общем виде подчеркивается принципиальное сходство основных особенностей деятельности информационного характера (в нашем случае деятельности управленческого типа), реализуемых на базе компьютерной техники, и самой сути метакогнитивизма (его сферы, предмета, специфики, задач, разделов и пр.).

Программа и методы исследования

В одном из исследований общего цикла работ в области метакогнитивной регуляции деятельности субъектно-информационного класса был использован достаточно широкий набор методов, которые можно условно разделить на собственно психологические методы и методы статистической обработки данных. Первая группа включает методическое обеспечение, состоявшее из разработанных в разное время в метакогнитивизме и в психологии рефлексии методик опросного типа, позволивших получить комплекс диагностических данных относительно индивидуальной меры развития у испытуемых — руководителей коммерческих, образовательных и производственных организаций — ряда основных параметров рефлексивности личности. В этих целях были подвергнуты диагностике следующие основные параметры (с указанием методик их определения):

– Метакогнитивная осознанность (включенность) деятельности (посредством методики Metacognitive Awareness Inventory (Г. Шроу, Р. Деннисон (MAI, в адаптации А. В. Карпова [Карпов, 2005])). Она включает две шкалы: Метакогнитивные знания (knowledge about cognition) — содержит 3 субшкалы: декларативные знания (declarative knowledge), процедурные знания (procedural knowledge) и условные знания (conditional knowledge); Метакогнитивная регуляция (regulation of cognition) содержит 5 субшкал: планирование (planning), стратегии управления информацией (information

management strategies), мониторинг понимания (comprehension monitoring), стратегии отладки (debugging strategies), оценка (evaluation);

– Методика определения стиля руководства трудовым коллективом (В. П. Захарова и А. Л. Журавлева). Основу методики составляют 16 групп утверждений, отражающих различные аспекты взаимодействия руководства и коллектива [Козлов, 2018];

– Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта (по [Карпов, 2005]), включающая две шкалы: «саморефлексия» и «социорефлексия»;

– Методика диагностики индивидуальной меры развития рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой [Карпов, 2000; Карпов, 2005]; она позволяет диагностировать следующие парциальные компоненты рефлексивности: ауторефлексию, социорефлексию, а также интегральный показатель развития общей рефлексивности;

– Опросник степени выраженности средств антирефлексивной направленности (А. А. Карпов) [Карпов, 2018].

В качестве методов обработки и интерпретации результатов были использованы как традиционные и широко применяемые статистические методы, так и относительно менее известные, но также значимые для основных задач данного исследования методы. К последним относятся, прежде всего, те, которые принадлежат к группе методов структурно-психологического анализа.

Полученные результаты и их обсуждение

После проведенного тестирования всех испытуемых были подсчитаны количественные показатели основных рефлексивных параметров, применены дополнительные статистические процедуры, за счет которых удалось установить факт значимости различий между показателями большинства из исследуемых групп испытуемых. Следующий этап состоял в вычислении матриц интеркорреляций по уже полученным данным. Таким образом реализуется структурный уровень анализа взаимосвязи метакогнитивных характеристик между собой.

Согласно основным методологическим требованиям структурно-психологического анализа, были определены матрицы интеркорреляций метакогнитивных параметров, диагностируемых шкалами использованных методик, осуществлен подсчет индексов когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и общей организованности (ИОС) структур основных параметров метакогнитивной сферы личности. Индекс когерент-

ности структуры параметров определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; индекс дивергентности структуры (ИДС) — как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре; индекс организованности структуры (ИОС) — как функция соотношения общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости. При этом учитываются связи, значимые при $p = 0,99$, приписывается «весовой» коэффициент 3 балла, при $p = 0,95$ приписывается «весовой» коэффициент 2 балла, при $p = 0,90$ — «весовой» коэффициент, равный 1 баллу [Карпов, 2018; Карпов А. А., 2021].

Таблица 1

Сводная таблица индексов структурной организации

	<i>Директивный стиль</i>	<i>Коллегиальный стиль</i>	<i>Попустительский стиль</i>
Индекс когерентности структуры (ИКС)	26	12	13
Индекс дивергентности структуры (ИДС)	0	13	15
Индекс организованности структуры (ИОС)	26	–1	–2

Анализ показателей индексов структурной организации основных исследуемых параметров позволил получить следующие результаты:

– Во-первых, индекс когерентности у руководителей с директивным стилем выше, чем у представителей попустительского и коллегиального, что свидетельствует о более высокой степени структурной организации рефлексивности личности у испытуемых-руководителей данной группы. Подобные результаты можно объяснить, по нашему мнению, следующим образом: по-видимому, для таких руководителей в качестве наиболее эффективной в различных сферах управленческой деятельности (коммуникативная, принятие решений и т. д.) оказывается гармоничная, структурированная представленность основных компонентов метакогнитивной сферы личности и высокая выраженность рефлексивности в целях единоличного принятия решений и принятия ответственности. Это вполне объясняет значительное число установленных положительных связей между ними. Иными словами, не просто высокие показатели рефлексивности лич-

ности (в различных ее аспектах), но и высокая интеграция компонентов метакогнитивной сферы личности, относящихся к рефлексии у руководителей с директивным стилем управления, как мы полагаем, может свидетельствовать о том, что процесс принятия решений, будучи важнейшим и системообразующим «звеном» всей управленческой деятельности, осуществляется такими управленцами в известной мере взвешенно, обдуманно; анализу подвергается значительное количество альтернатив, производится сравнительная оценка уровня сложности и диверсифицированности управленческих ситуаций. Все это, на наш взгляд, может способствовать эффективному руководству в целом, хотя, разумеется, в литературе имеются данные, согласно которым высокий и выше среднего уровень развития рефлексии оказывает не фасилитирующее, а напротив, ингибирующее, отрицательное воздействие на показатели успешности управленческой деятельности. При этом важно отметить, что в метакогнитивной психологии известны следующие связанные с этим феномены: например, феномен «метакогнитивной петли», рефлексивного перфекционизма и др. В нашем случае сама по себе высокая интегрированность компонентов рефлексии, а не общий уровень выраженности каждого из них в отдельности (как это может иметь место в случае с упомянутыми выше метакогнитивными феноменами) может говорить о продуктивном влиянии взаимоусиливающих друг друга параметров рефлексии на эффективность управленческой деятельности.

– Во-вторых, наиболее высокими показателями в структуре компонентов рефлексивности личности руководителей, предпочитающих директивный стиль, обладают такие параметры, как «социорефлексия» и «саморефлексия». Вместе с тем, полагаем, особого внимания заслуживают результаты, согласно которым параметр «антирефлексии» в структуре директивного стиля обладает нулевым структурным «весом». На наш взгляд, такой результат не является случайным и тем более не свидетельствует о том, что антирефлексивные средства не оказывают никакого влияния на организацию системы. Дело в том, что тот или иной параметр, имея структурный «вес», равный нулю, тем не менее достаточно латентно воздействует на нее, усиливая ее не своим «присутствием», а напротив, «отсутствием». Более того, высокие показатели социорефлексии и саморефлексии, а также выявленные связи между ними, определяющие наличие эф-

фектов синергии, вполне доказывают тот факт, что, как указывается нами в работах А. А. Карпова [Карпов, 2018], для выработки средств «антирефлексивной» направленности нужна не ингибция — снижение роли самой рефлексии, а наоборот, такой уровень ее развития, который был бы в состоянии «подавлять» собственно ее саму». Это, по нашему мнению, отразилось в содержании взаимосвязей в структуре директивного стиля руководства, а также в общих — наивысших в сравнении с другими стилями показателями индексов когерентности и общей организованности структуры. В связи с этим необходимо также отметить, что несмотря на очевидные преимущества ряда управленческих стилей (в частности, ситуационного), неоднократно отмеченные в литературе, директивный (авторитарный) общеправленческий стиль остается наиболее популярным и эффективным, по мнению значительного числа руководителей высшего и среднего звена.

Наряду с этим в качестве еще одного объяснительного средства могут быть рассмотрены особенности отмеченного выше «виртуального лидерства». Вполне возможным представляется эффективное раскрытие средств «антирефлексивной» направленности в условиях сведения к минимуму «живых контактов» между руководителем и подчиненными. Иначе говоря, дистанция, обусловленная технологическими механизмами, достаточно логично трансформируется в дистанцирование (и даже абстрагирование) субъекта управленческого труда от исполнителей с присущим им широким спектром индивидуально-психологических особенностей. Выражаясь буквально, происходит трансформация объекта деятельности от субъекта к его информационному «воплощению», которое является во многом абстрактным и, самое главное, почти неодушевленным. Это, в свою очередь, повторяем, может быть одним из наиболее важных и действенных условий раскрытия «антирефлексии» в управленческой деятельности. В связи с этим важно отметить, что в психологии управления традиционно принято уделять внимание его собственно рефлексивным аспектам и средствам, а также трактовать саму рефлексивность как одно из профессионально важных качеств (ПВК) руководителя, имеющее, соответственно, подчеркнuto позитивную окраску.

Однако к настоящему времени установлен ряд фундаментальных по значимости и принципиально сходных по смыслу закономерностей и яв-

лений, свидетельствующих о наличии существенно иной и также достаточно важной и очень общей закономерности. Она состоит в том, что эффективность реализации подавляющего большинства деятельностных задач и управленческих функций является максимальной на некотором среднем, то есть оптимальном уровне развития рефлексивности (а не на минимальном и не на максимальном ее значении). Исследования, проведенные нами ранее [Карпов, 2018], показывают также, что субъект деятельности, как правило, распознает эту особенность, а затем использует ее в качестве средства оптимизации своей деятельности. Для этого он прибегает к специфическим средствам, позволяющим минимизировать степень рефлексивного контроля за деятельностью и ее частными функциями. Он осознанно минимизирует (или блокирует) роль самого сознания в регуляции деятельности и поведения. В результате этого порождается своего рода «вторичный» феномен — феномен «метакогнитивной блокады»: рефлексивный контроль либо редуцируется, либо полностью блокируется. Эти данные не только позволяют, но и требуют дифференцировать качественно глубоко своеобразное проявление рефлексии (и рефлексивности). Она может не только усиливать (фасилитировать) сама себя, но и минимизировать (ингибировать) себя. Причем очень важно, что такая ингибция — фактически, контролируемая и целенаправленная ее редукция — осуществляется с помощью средств и механизмов, которые также являются подчеркнuto рефлексивными. В результате этого в управленческой деятельности складывается и развивается система своего рода «антирефлексивных» средств, направленная именно на это.

— В-третьих, в случае с попустительским стилем со всей очевидностью вскрывается факт того, что структура параметров рефлексии для таких руководителей фактически дезинтегрируется, о чем свидетельствуют полученные показатели индексов структурной организации. В реальности, а именно в контексте непосредственной реализации деятельности управленческого типа этот результат может, на наш взгляд, выражаться в появлении ошибок в принятии управленческих решений, выработке неполного числа возможных альтернатив, неадекватном той или иной организационной ситуации выборе какой-либо из них. Полагаем, что во многом это опять-таки обусловлено специфическими характеристиками дистанционных форм реализации управленческой дея-

тельности. Очевидно, в ряде из них намеренно или произвольно утрачиваются некоторые механизмы контроля (в частности, его неотвратимости, наличия реальных рычагов воздействия на подчиненных и др.), коррекции, целеполагания, планирования, мотивирования, что создает подходящие условия для установления попустительского стиля руководства.

Наряду с этим процедура исследования предполагала реализацию дополнительного, однако очень показательного метода χ^2 в своем экспресс-варианте для определения степени гомогенности — гетерогенности матриц интеркорреляций. Данный метод позволяет определить, являются ли полученные матрицы (и структурограммы) различными лишь «в мере» — количественно (то есть являются гомогенными); либо выступают качественно различными (то есть являются гетерогенными). В результате были получены данные, свидетельствующие, что различия между всеми структурами параметров рефлексии являются значимыми, поскольку статистически незначимыми (при $\alpha = 0,05$) являются выявленные коэффициенты корреляции между ранговыми распределениями метакогнитивных параметров в матрицах по их структурным «весам» [Карпов, 2018; Карпов А. А., 2021]. В результате применения метода экспресс- χ^2 в исследовании получились следующие данные.

Сравнимые матрицы для каждой из трех групп испытуемых являются качественно различными (гетерогенными), то есть имеют место не только количественные изменения, но и качественные перестройки структур параметров рефлексии личности. Иными словами, это принципиально разные структуры, что еще раз подтверждает полученный ранее факт очевидных различий в показателях индексов структурной организации. Возможно, подобный результат в значительной степени обусловлен установленными ранее некоторыми дезинтегративными тенденциями в исследуемых структурах коллегиального и попустительского стилей. Другими словами, полученные в ходе реализации метода экспресс- χ^2 различия между исследуемыми структурами находят свое отражение и математико-статистическое подтверждение со стороны ранее примененных методов. Вместе с тем в этом случае с очевидностью вскрывается специфический характер реализации каждого из стилей в аспекте рефлексивных механизмов регуляции управленческой деятельности. Главным образом, повторяем, это относится к директивному стилю, ко-

торый, как видно из показателей ИОС и ИКС и данных метода экспресс- χ^2 , также принципиально специфичен относительно остальных стилей и использует во многом возможности рефлексии и «антирефлексии» в контексте повышения общей эффективности управленческой деятельности.

Выводы

Подводя общий итог проведенного исследования, целесообразно выделить ряд основных выводов.

1. Теоретический анализ по проблеме управленческой деятельности показал, что рефлексивные детерминанты оказывают значимое влияние на ее результативные параметры, однако стилевые характеристики этой деятельности остаются практически не изученными. В особенности это относится к проблеме рефлексивности и «виртуального руководства».

2. Исследуемые общеуправленческие стили значимо различаются по всем трем структурным индексам. Установлено, что в основе наивысших показателей индекса когерентности и общей организованности структуры рефлексивных параметров для группы руководителей с директивным общеуправленческим стилем лежат средства «антирефлексивной» направленности, за счет которых оказывается возможной произвольная ингибция — минимизация роли высоких и выше среднего показателей рефлексивности. Показано, что реализация деятельности управленческого типа в условиях использования дистанционных информационно-коммуникационных средств предполагает, по-видимому, большую представленность «антирефлексивных» механизмов, нежели традиционные формы менеджмента.

4. Различия в структурной организации основных параметров рефлексивности личности между стилями обусловлены, во-первых, содержательными особенностями этих стилей в контексте реализации управленческой деятельности; во-вторых, дистанционными («виртуальными») формами ее осуществления. Последние допускают раскрытие таких механизмов, которые усиливают меру представленности того или иного общеуправленческого стиля — главным образом, директивного и попустительского.

Библиографический список

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. Москва : Владос, 1994. 336 с.
2. Базаров Т. Ю. Организационный лидер посткризисного периода / Т. Ю. Базаров, Ю. С. Шевченко //

Организационная психология. 2014. Т. 4. № 3. С. 69-86.

3. Беннис У. Как становятся лидерами: менеджмент нового поколения / У. Беннис, Р. Дж. Томас. Москва : Издательский дом «Вильямс», 2006. 208 с.

4. Воронкова О. Б. Информационные технологии в образовании. Москва : Феникс, 2010. 320 с.

5. Калачева А. И. Метакогнитивные аспекты деятельности IT-специалистов / А. И. Калачева, А. А. Волченкова // Ярославский психологический вестник. 2021. № 3. С. 53-71.

6. Канджеми Дж. П. Психология современного лидерства. Американские исследования. Москва : Когито-Центр. 288 с.

7. Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Ярославль : ЯрГУ, 2018. 784 с.

8. Карпов А. А. Теория и практика психологического анализа деятельности. Ярославль : Филигрань, 2021. 316 с.

9. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса (статья первая) // Ярославский психологический вестник. 2021. № 3 (51). С. 48-63.

10. Карпов А. В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности. Москва : Изд. Дом РАО, 2012. 494 с.

11. Карпов А. В. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера / А. В. Карпов, С. Л. Ленков. Тверь : ТГУ, 2006. 448 с.

12. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов управления / А. В. Карпов, В. В. Пономарева. Москва : Институт психологии РАН, 2000. 283 с.

13. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. Москва : Институт психологии РАН, 2005. 343 с.

14. Карпов А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. Москва : Институт психологии РАН, 2002. 320 с.

15. Карпов А. В. Психологическая специфика профессиональной деятельности субъектно-информационного класса / А. В. Карпов, А. В. Чемякина // Вестник ЯрГУ. Гуманитарные науки. 2021. № 3. С. 422-433.

16. Козлов В. В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учебное пособие. Изд. 2-е, доп. и перераб. / В. В. Козлов, В. А. Мазиллов, Н. П. Фетискин. Москва : МАПН: Изд-во Института психотерапии, 2018. 716 с.

17. Кулагин В. Digital@Scale: Настольная книга по цифровизации бизнеса / В. Кулагин, А. Сухаревски, Ю. Мефферт. Москва : Интеллектуальная Литература, 2019. 293 с.

18. Ленков С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям. Тверь : Тверской гос. ун-т, 2002. 112 с.

19. Нестик Т. А. Метакогнитивные функции персональной социальной сети // Экономические стратегии. 2013. № 5. С. 53-56.

20. Attrill A. Applied Cyberpsychology. Practical Applications of Cyberpsychological. Theory and Research / A. Attrill, C. Fulwood. Palgrave Macmillan, 2016. 274 p.

Reference list

1. Abdeev R. F. Filosofija informacionnoj civilizacii = Philosophy of information civilization. Moskva : Vlastos, 1994. 336 s.

2. Bazarov T. Ju. Organizacionnyj lider postkrisisnogo perioda = Organizational leader of the post-crisis period / T. Ju. Bazarov, Ju. S. Shevchenko // Organizacionnaja psihologija. 2014. T. 4. № 3. S. 69-86.

3. Bennis U. Kak stanovjatsja liderami: menedzhment novogo pokolenija = How they become leaders: next-generation management / U. Bennis, R. Dzh. Tomas. Moskva : Izdatel'skij dom «Vil'jams», 2006. 208 s.

4. Voronkova O. B. Informacionnye tehnologii v obrazovanii = Information technology in education. Moskva : Feniks, 2010. 320 s.

5. Kalacheva A. I. Metakognitivnye aspekty dejatel'nosti IT-specialistov = Metacognitive aspects of IT specialists / A. I. Kalacheva, A. A. Volchenkova // Jaroslavskij psihologicheskij vestnik. 2021. № 3. S. 53-71.

6. Kandzheimi Dzh. P. Psihologija sovremennogo liderstva. Amerikanskije issledovanija = Psychology of modern leadership. American studies. Moskva : Kogito-Centr. 288 s.

7. Karpov A. A. Struktura metakognitivnoj reguljarii upravlencheskoj dejatel'nosti = Structure of metacognitive regulation of management activities. Jaroslavl' : JarGU, 2018. 784 s.

8. Karpov A. A. Teorija i praktika psihologicheskogo analiza dejatel'nosti = Theory and practice of psychological analysis of activities. Jaroslavl' : Filigran', 2021. 316 s.

9. Karpov A. V. Metodologicheskie osnovy psihologicheskogo analiza dejatel'nosti sub#ektno-informacionnogo klassa (stat'ja pervaja) = Methodological foundations of psychological analysis of the activities of the subject-information class (article one) // Jaroslavskij psihologicheskij vestnik. 2021. № 3 (51). S. 48-63.

10. Karpov A. V. Refleksivnaja determinacija dejatel'nosti i lichnosti = Reflexive determination of activity and personality. Moskva : Izd. Dom RAO, 2012. 494 s.

11. Karpov A. V. Strukturno-funkcional'noe stroenie professional'noj dejatel'nosti informacionnogo haraktera = Structural and functional structure of professional activities of informational nature / A. V. Karpov, S. L. Len'kov. Tver' : TGU, 2006. 448 s.

12. Karpov A. V. Psihologija refleksivnyh mehanizmov upravlenija = Psychology of reflexive control mechanisms / A. V. Karpov, V. V. Ponomareva. Moskva : Institut psihologii RAN, 2000. 283 s.

13. Karpov A. V. Psihologija metakognitivnyh processov = Psychology of metacognitive processes /

A. V. Karpov, I. M. Skitjaeva. Moskva : Institut psihologii RAN, 2005. 343 s.

14. Karpov A. V. Psihologija refleksii = Psychology of reflection / A. V. Karpov, I. M. Skitjaeva. Moskva : Institut psihologii RAN, 2002. 320 s.

15. Karpov A. V. Psihologicheskaja specifika professional'noj dejatel'nosti sub#ektno-informacionnogo klasa = Psychological specifics of professional activity of subject-information class / A. V. Karpov, A. V. Chemjakina // Vestnik JarGU. Gumanitarnye nauki. 2021. № 3. S. 422-433.

16. Kozlov V. V. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp = Socio-psychological diagnosis of the development of personality and small groups : uchebnoe posobie. Izd. 2-e, dop. i pererab. / V. V. Kozlov, V. A. Mazilov, N. P. Fetiskin. Moskva : MAPN: Izd-vo Instituta psihoterapii, 2018. 716 s.

17. Kulagin V. Digital@Scale: Nastol'naja kniga po cifrovizacii biznesa = Digital @ Scale: Business Digitalization Desktop Book / V. Kulagin, A. Suharevski, Ju. Meffert. Moskva : Intellektual'naja Literatura, 2019. 293 s.

18. Len'kov S. L. Sub#ektno-informacionnyj podhod k psihologicheskim issledovanijam = Subject-information approach to psychological research. Tver' : Tverskoj gos. un-t, 2002. 112 s.

19. Nestik T. A. Metakognitivnye funkicii personal'noj social'noj seti = Metacognitive functions of a personal social network // Jekonomicheskie strategii. 2013. № 5. S. 53-56.

20. Attrill A. Applied Cyberpsychology. Practical Applications of Cyberpsychological. Theory and Research / A. Attrill, S. Fulwood. Palgrave Macmillan, 2016. 274 p.

Статья поступила в редакцию 17.02.2022; одобрена после рецензирования 24.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 17.02.2022; approved after reviewing 24.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-150-157

EDN: BOBPCE

Дарья Александровна Солоднева

Старший преподаватель кафедры клинической психологии ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет». 214019, г. Смоленск, ул. Крупской, д. 28

darya210895@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6158-7496>

Специфика развития эмоционального интеллекта у студентов вуза

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления развития и результаты исследований эмоционального интеллекта в юношеском возрасте в зарубежной и отечественной психологии. Анализируется сфера эмоционального интеллекта и его характеристики. Подчеркивается, что теоретическая подкованность преподавателей в данном вопросе может не только благоприятно повлиять на академическую успеваемость студента, но и положительно отразиться на взаимоотношениях подростка в новой референтной группе.

Отдельно выделено понятие алекситимии ввиду того, что ограничение возможности понимания собственных и чужих эмоций и дефицит эмоциональных реакций может вызвать значительные трудности при адаптации студентов к новым условиям обучения. Обосновывается значение эмоционального интеллекта для успешного приспособления индивида к внешним изменениям, особенностям новой учебной среды, новому образу жизни. Подчеркивается важность периода социальной адаптации для подростка, с формированием ролевой гибкости поведения, особенностями взаимодействия в новой социальной группе, усвоением новых правил, традиций и норм, принятых в учебном заведении. Затрагивается тема выбора стратегий поведения, в зависимости от уровня эмоционального интеллекта, поскольку выбор конструктивных копинг-стратегий — это важный аспект в успешном преодолении сложностей, возникающих при взаимодействии индивида с новым коллективом и преподавателями.

В статье поднимается проблематика, связанная с рядом нерешенных вопросов в отношении подбора диагностического инструментария для изучения особенностей эмоционального интеллекта в психологии. Научные выводы статьи способствуют решению вопроса об актуальности предоставления информации для преподавателей об особенностях адаптации студента в зависимости от уровня межличностного и внутриличностного интеллекта. Подчеркивается важность эмоционального интеллекта в процессе практической организацией подготовки педагогических кадров. Статья адресована научным и практическим работникам образования и может быть полезна в педагогической и социальной психологии, а также важна для разработки психолого-педагогической программы высшего учебного заведения.

Ключевые слова: учебная деятельность; эмоциональный интеллект; самосознание; юношеский возраст; эмпатия; преподаватель; университет; алекситимия

Для цитирования: Солоднева Д. А. Специфика развития эмоционального интеллекта у студентов вуза // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 150-157. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-150-157>. <https://elibrary.ru/bobpce>.

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Original article

Dariya A. Solodneva

Senior lecturer at the department of clinical psychology, FSBEI HE «Smolensk state medical university». 214019, Smolensk, Krupskaya st., 28

darya210895@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6158-7496>

The specifics of the development of emotional intelligence in university students

Abstract. This article discusses the main directions of development and the results of research on emotional intelligence in adolescence in foreign and domestic psychology. The sphere of emotional intelligence and its characteristics are analyzed. It is emphasized that the theoretical savvy of teachers in this matter can favorably affect not only the academic performance of a student, but also positively affect the relationship of a teenager in a new reference group.

The concept of alexithymia is singled out separately, since the limitation of the ability to understand one's own and others' emotions and the lack of emotional reactions can lead to significant difficulties in adapting students to new learning conditions. The importance of emotional intelligence for the successful adaptation of an individual to external changes, the peculiarities of a new learning environment, a new way of life is highlighted. The importance of the period of social adaptation for a teenager is emphasized, with the formation of role flexibility of behavior, the peculiarities of interaction in a new social group, the assimilation of new rules, traditions and norms adopted in an educational institution. The topic of choosing behavioral strategies is touched upon, depending on the level of emotional intelligence, because the choice of constructive coping strategies is an important aspect in overcoming difficulties successfully that arise when an individual interacts with a new team and teachers.

The article raises the topic of unresolved issues regarding the selection of diagnostic tools for studying the features of emotional intelligence in psychology. The scientific conclusions of the article contribute to raising the issue of relevance and the need to provide information for teachers about the peculiarities of student adaptation, depending on the level of interpersonal and intrapersonal intelligence. The importance of the disclosure of the «emotional intelligence» concept in the process of practical organization of the training of teaching staff is emphasized. The article is addressed to scientific and practical workers of education and can be useful in pedagogical and social psychology, as well as important for the development of a psychological and pedagogical program of a higher educational institution.

Keywords: educational activity; emotional intelligence; self-awareness; adolescence; empathy; teacher; university; alexithymia

For citation: Solodneva D. A. The specifics of the development of emotional intelligence in university students. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 150-157. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-150-157>. <https://elibrary.ru/bobpce>.

Введение

Исследования в области эмоционального интеллекта относятся, как известно, к числу наиболее актуальных и востребованных в психологической теории и практике. К настоящему моменту сложился целый ряд концептуальных представлений о структуре эмоционального интеллекта, закономерностях его развития и т. д. Кроме того, на основе различных авторских моделей разработан специальный методический инструментарий, направленный на диагностику уровня эмоционального интеллекта (ЭИ, EI). Вместе с тем относительно этой широкой проблематики имеет место ситуация, характерная, главным образом, для «молодых» направлений психологии, которая заключается в следующем. Речь идет о том, что отдельные вопросы в рассматриваемой

области раскрыты далеко не полностью или вообще находятся лишь на этапе постановки проблемы. С одной стороны, это относится к установлению специфических закономерностей развития эмоционального интеллекта в профессиональной и учебной деятельности, с другой — к сфере расширения возможностей диагностики эмоционального интеллекта как теоретического конструкта общей и когнитивной психологии: разработке новых и апробации уже существующих тестов-опросников. И первая, и вторая задачи решаются в современных работах с разной степенью интенсивности и результативности. Так, получены данные исследований эмоционального интеллекта в регуляции профессиональной деятельности [Карпов, 2008]. Однако одновременно с этим до конца не выясненными

остаются механизмы регуляции учебной деятельности на разных этапах обучения (в средней школе, старших классах, в высших учебных заведениях и др.). Будучи очевидно сложной в общепсихологическом плане, проблема эмоционального интеллекта становится еще более затруднительной при постановке ее в контексте исследования профессиональной и учебной деятельности. Дело в том, что в этом случае она приобретает особый дополнительный аспект, поскольку напрямую указывает на более общую проблему экологической валидности данных, получаемых разнообразными лабораторно-экспериментальными и эмпирическими схемами исследования в целом. Это непосредственным образом соотносится со второй из представленных задач, касающейся методического обеспечения исследования эмоционального интеллекта. Получаемые в ходе его применения данные, полагаем, могут и должны подвергаться определенным и вполне закономерным изменениям в условиях реального осуществления профессиональной и учебной деятельности — в таких условиях, которые являются, как правило, значительно менее благоприятными в плане их реализации и сопровождаются множеством осложняющих факторов и иных обстоятельств, связанных, в первую очередь, с особенностями профессиональной деятельности или образовательного процесса. Таким образом, одним из главных предметов исследования в рассматриваемой области могут стать специфические характеристики развития эмоционального интеллекта студентов вуза.

Развитие эмоционального интеллекта напрямую зависит от самой личности, ее направленности, устремлений, личностных характеристик. Психологические исследования в настоящее время показывают, что особенности эмоционального и социального интеллекта связаны с удовлетворенностью в дальнейшем профессией, работой и оказывают непосредственное влияние на индивида.

Юношеский возраст определяет сложность и многогранность проблем, которые стоят перед человеком в этот период. При формировании новых социальных ролей и достижении целей идет также активное построение отношений с ровесниками, что влияет на самооценку и является стимулом к дальнейшему развитию социального и эмоционального интеллекта и эмпатии. Важный этап — обучение студента в вузе и его но-

вые взаимоотношения с группой однокурсников и с преподавателями.

Обзор литературы

В результате исследований, которые проводила Л. Д. Камышникова, было установлено, что в юношеском возрасте важным элементом, определяющим особенности дальнейшей адаптации, является эмоциональный интеллект. Автор акцентирует внимание на том, что управление эмоциями в социальных ситуациях определяет дальнейшую адаптацию подростков. Л. Д. Камышникова пишет, что проявление эмоционального интеллекта в различных социальных ситуациях связано с частотой их встречаемости, ценностью и прототипичностью [Камышникова, 2011, с. 63].

И. С. Кон в своих научных трудах говорила, что в юности формируются следующие качества:

1. Самосознание — самооценка внешности, моральных, волевых, умственных качеств, ценностное представление о самом себе, эмоциональное отношение к себе, происходит осознание собственных достоинств и недостатков. На основе этого возникают возможности целенаправленного самовоспитания, самосовершенствования.

2. Собственное мировоззрение — целостная система убеждений, знаний, взглядов, своей жизненной философии, опирающаяся на приобретенную уже сумму знаний и сформировавшуюся способность к абстрактно-теоретическому мышлению.

3. Стремление критически и заново осмыслить окружающее, создать собственную теорию смысла жизни, счастья, любви, политики, самоутвердиться [Кон, 1999].

На этом основании можно сделать вывод, что основным новообразованием на этом этапе является становление самосознания и устойчивого образа «Я».

В юношеском возрасте выстраивается собственная система прогнозирования поступков других людей и возможности влияния на ту или иную ситуацию.

Важно подчеркнуть, что следующие особенности отличают личность с высоким эмоциональным интеллектом: понимание своих и чужих эмоций; понимание важности чувств и эмоций в общении с людьми; развитый навык выражать эмоции так, чтобы устанавливать и поддерживать позитивные отношения с окружающими; осознание важности понимания и развития своего внутреннего мира; умение контролировать

свои эмоции; способность управлять внутренней мотивацией, добиваться поставленной цели. Человек с низким уровнем эмоционального интеллекта плохо адаптируется к меняющимся обстоятельствам; не умеет правильно распознавать эмоции людей и мотивировать себя на управление своим эмоциональным состоянием, конфликтен, раздражителен.

В своих работах Л. А. Безбородова отмечает, что уровень эмоционального интеллекта является важным для текущей академической успеваемости студентов и «оптимистической осведомленности, понимания и контроля собственных эмоций». В научной статье автора подчеркивается важность эмоционального интеллекта в построении взаимоотношений между педагогом и студентом [Безбородова, 2018].

Особенности развития эмоционального интеллекта в юношеском возрасте изучались с точки зрения выбранной профессиональной направленности. Сравнение студентов гуманитарного профиля и технической направленности показало определенные статистические различия в пользу студентов гуманитарного направления, в частности при подсчете межличностного эмоционального интеллекта. Автор делает вывод о существовании дисциплин, которые стимулируют развитие парциального эмоционального интеллекта [Васильева, 2020].

В современном мире, в процессе интенсивно изменяющихся внешних условий, на первое место выходят характеристики личности, которые дают возможность быстро адаптироваться к требованиям внешней среды, стойко преодолевать трудности с помощью коммуникативных навыков и эмпатии. Развитый эмоциональный интеллект в наше время имеет ключевое значение для достижений успеха в разных сферах жизни.

Если студент не обладает достаточными знаниями, испытывает затруднения при выполнении заданий и взаимодействии с преподавателями, то все это негативно сказывается на его самооценке и дальнейшей мотивации к учебной деятельности; кроме того, акцентуации характера при их наличии могут, как известно, приобрести патологические черты.

В работах Ю. С. Бабхан подчеркивается, что для формирования высокой самооценки студента крайне важна фигура преподавателя, взаимодействие с которым влияет на весь процесс дальнейшей адаптации в вузе [Бабхан, 2003].

Вместе с тем относительно рассматриваемой в данной работе проблематики наиболее близкой

представляется позиция Д. В. Люсина, согласно которой эмоциональный интеллект может быть определен как качество, позволяющее «разобраться» в своих эмоциях, понять эмоции других людей и влиять на них, при этом извлекая пользу для себя. Составными частями эмоционального интеллекта, по его мнению, являются:

- способность определить, что именно испытывает личность в определенный момент, и понять, какую эмоцию сейчас переживают сам человек или те, с кем он взаимодействует;
- возможность объяснить себе и окружающим свою эмоциональную реакцию на то или иное событие;
- способность проанализировать, какие именно эмоциональные реакции привели к определенным последствиям в повседневной жизни.

Способность управлять эмоциями говорит о следующих возможностях человека:

- управление направлением и уровнем выраженности определенной эмоции;
- проявление эмоции контролируется;
- существует возможность спровоцировать появление необходимой эмоции у другого человека [Люсин, 2000].

Таким образом, очевидной представляется и эмоциональная компетентность студентов, являющаяся одновременно одной из предпосылок успешного освоения научных дисциплин и получения профессии.

Преподавателю необходимо внимательно относиться к личностным особенностям обучающихся. В случае, когда он игнорирует индивидуальные особенности студентов, это может негативно повлиять на их эмоциональное состояние, повысить ситуационную тревожность и вызвать отрицательное отношение к предмету. Кроме того, длительное получение отрицательного результата может повлиять на межличностные отношения и негативно сказаться на психологическом здоровье.

Другой известный психолог Р. Хейвигхерст выделил ключевые направления развития в юношеском возрасте:

1. Усвоение женской или мужской роли.
2. Установление новых и более зрелых связей с ровесниками обоих полов.
3. Принятие своей внешности.
4. Подготовка к профессии.
5. Достижение эмоциональной независимости от родителей.

6. Подготовка к деятельности на пользу общества, усвоение общественной и политической ответственности.

7. Подготовка к браку и семейной жизни.

8. Построение системы ценностей и этического сознания как ориентиров в поведении [Ремшмидт, 1994].

Особенности физиологических и гормональных процессов на этом этапе обуславливают специфическую форму эмоциональных реакций, что может выражаться в возбудимости и внезапной смене настроения.

Этот период характеризуется конфликтностью и, с одной стороны, ожиданием от окружающих оценки своих поступков, с другой — требованием уважения и отстаиванием самостоятельности, что преподавателям необходимо учитывать для выстраивания продуктивной работы с обучающимися.

Следует отметить, что для развития эмоционального интеллекта и эмпатии в процессе учебной деятельности преподаватель должен понимать, что его образ, манера общения в «глазах» студентов является важным фактором, влияющим на отношение к учебной деятельности.

В вузе студентам приходится в кратчайшие сроки адаптироваться к новым условиям учебной деятельности. Это включает в себя не только приспособление к традициям и новой форме обучения, но и взаимодействие с новым коллективом, выработку новых профессиональных знаний и умений, необходимость самостоятельно себя проявлять.

Изучение особенностей эмоционального интеллекта у студентов обуславливает дальнейшую успешную работу преподавателей по повышению интереса к учебе, активному взаимодействию обучающихся в группе, снижению тревожности и развитию эмпатии, что является важной и актуальной задачей.

В настоящее время в психологических исследованиях представлены разные точки зрения по поводу возможности развития эмоционального интеллекта

Первая позиция Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо заключается в том, что эмоциональный интеллект — это устойчивая система и повысить его уровень крайне затруднительно. Но эмоциональные знания — вид информации, которой эмоциональный интеллект оперирует, легко можно приобрести в процессе обучения. Относительно рассматриваемой в работе проблематики специфики развития эмоционального ин-

теллекта у учащихся вузов, полагаем, наиболее адекватной представляется точка зрения, которой придерживаются такие ученые, как Д. Слайтер, Д. Гоулман, Э. Л. Носенко, Н. В. Коврига, которые считают, что эмоциональный интеллект поддается развитию, он может быть сформирован у маленького ребенка в процессе обучения и воспитания и у взрослых, если те будут выполнять специальные техники [Гоулман, 2008].

Интерес, который вызывает понятие эмоционального интеллекта в последнее время, на наш взгляд, обусловлен еще и тем, что от него зависит способность индивида свести к минимуму негативные переживания, что способствует повышению эффективности учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности. Кроме того, возможность быстро реагировать на изменяющиеся обстоятельства является важной характеристикой эмоционального интеллекта.

В юношеском возрасте формируются нереалистичные представления, которые в научных исследованиях обозначаются понятием «юношеский идеализм». Эгоцентричность подростка ведет к конфликту с окружающими, что обуславливает напряженность и напряженность отношений. По Э. Эриксону, неопределенный кризис приводит к патологии идентичности: потребности надолго отсрочить формирование взрослого «Я», кроме того, у подростка в этот период присутствует чувство тревоги, агрессия по отношению к иррациональному [Эриксон, 2006].

Важно создание референтной группы для формирования эмоциональной стабильности индивида на этом этапе, ценностно-мотивационных установок.

В научных трудах Н. В. Симбирцева отмечается, что существуют особые специфические взаимосвязи эмоционального интеллекта и показателей дезадаптации. Автор отмечает, что низкий уровень развития парциального эмоционального интеллекта тесно связан с формированием отрицательного отношения к себе и к угрозе эмоционального истощения в неблагоприятных для индивида ситуациях [Симбирцева, 2008]. Этот важно понимать психологам при подготовке программы работы со студентами с низким уровнем социальной адаптации.

Рассматривая особенности эмоционального интеллекта в юношеском возрасте, необходимо остановиться на таком понятии, как алекситимия, при дословном переводе означающем «нет слов для чувств». Алекситимия предполагает

ограниченность собственного эмоционального словаря, а также затруднение в разграничении своих эмоций и сложности в понимании эмоций окружающих. Испытываемые эмоции в этом случае могут не отделяться от телесных ощущений. Индивид будет ощущать, что у него кружится голова и участилось сердцебиение, но не сможет понять, что таким образом проявляется тревога. Крайне важно своевременно проводить психологическую работу с такими студентами для их дальнейшей успешной адаптации в вузе.

Высокий уровень эмоционального интеллекта предполагает повышение уровня достижений в юношеском возрасте, возможность сдерживать негативные эмоции и прогнозировать те или иные ситуации, связанные с поведением других лиц. Умение влиять на деструктивную направленность в взаимоотношениях, отсутствие внутреннего гиперконтроля, уважение в общении способствуют успешной адаптации к новой учебной среде и формированию уверенности в своих силах.

Кроме того, рядом авторов, в частности И. Н. Андреевой, были получены данные, свидетельствующие о наличии взаимосвязи между характеристиками социально-психологической адаптации и эмоциональным интеллектом [Андреева, 2012].

Влияние на процессы адаптации эмоционального интеллекта получило подтверждение в исследованиях, которые проводились А. В. Дегтяревым и Д. И. Дегтяревой [Дегтярев, 2018]. Авторы отмечают, что позитивные отношения с людьми связаны с уровнем эмоционального интеллекта.

Исследование, которое проводилось К. А. Закарян, подтверждает, что эмоциональный комфорт связан с правильной проработкой различных эмоциональных стимулов и мотивационно-волевой регуляцией, таким образом, он тесно связан с межличностным и внутриличностным эмоциональным интеллектом [Закарян, 2018].

Наряду с этим, полагаем, важно обратить внимание на нерешенный вопрос относительно диагностического материала, который предоставляется респондентам. Хотя в последние годы и наметился определенный прогресс в формировании методических основ эмоционального интеллекта, остается много серьезных трудностей, прежде всего теоретического плана. Измерение эмоционального интеллекта с помощью опросников достаточно надежно и обладает приемлемой критериальной валидностью. Однако ре-

зультаты таких опросников трудно отличить от результатов личностных опросников, что остро ставит проблему их инкрементальной валидности. По всей видимости, тесты эмоционального интеллекта измеряют не столько определенную способность, сколько соответствие представлений испытуемого об эмоциях культурным нормам [Карпов, 2008].

В юношеском возрасте эмоциональный интеллект является важным условием правильного реагирования на меняющиеся обстоятельства, построения отношений в новой референтной группе, умения правильно распределить учебную нагрузку. Кроме того, важно отметить что «отрицательная» эмоциональность, высокая тревожность, низкая самооценка и плохая адаптация в стрессовой ситуации напрямую связаны с выбором эмоциональных стратегий избегания, обвинения и эмоционального вентилирования, а «позитивная» аффективность ведет к выбору конструктивных копинг-стратегий.

Таким образом, общий обзор положений теоретико-методологического плана позволяет констатировать, что эмоциональный интеллект является фактором, обуславливающим успешность студентов в практико-функциональной, социальной и познавательной сферах, что в условиях имеющегося диагностического инструментария позволяет осуществить соответствующие дальнейшие процедуры эмпирико-экспериментального плана, а также разработать некоторые практические рекомендации.

Заключение

В исследованиях, проведенных рядом авторов, эмоциональный интеллект изучался с разных сторон, в частности значительное внимание уделялось его взаимосвязи с лидерскими качествами, работоспособностью, академической успеваемостью и личностными характеристиками. Вместе с тем недостаточно полно представлены исследования, предметом которых выступают особенности проявления парциального эмоционального интеллекта у студентов в процессе учебной деятельности в вузе.

Полагаем, что необходимо правильно воспользоваться знаниями о развитии эмоционального интеллекта для успешной социальной адаптации студентов. Для этого нужно помочь им контролировать и лучше понимать собственные эмоции, распознавать реакции организма на ту или иную эмоцию, отслеживать связь между эмоцией и поведением и выработать навыки кон-

троля за поведенческими реакциями, научить разбираться в чувствах и эмоциях других людей.

Библиографический список

1. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
2. Бабахан Ю. С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности // Психологический журнал. 2003. № 6. С. 34-37.
3. Безбородова Л. А. Эмоциональный интеллект как важный фактор коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов / Л. А. Безбородова, М. А. Безбородова // Наука и школа. 2018. № 3. С. 52-57.
4. Бочкова М. Н. Эмоциональный интеллект и креативность: связь и взаимодействие на примере разных категорий осужденных // Психология и право. 2020. Т. 10. № 1. С. 92-102.
5. Васильева Л. В. Особенности эмоционального интеллекта студентов вуза / Л. В. Васильева, И. В. Толстоухова // Вестник Воронежского государственного университета. 2020. № 2. С. 29-33.
6. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управлять людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Г. Бояцис, Э. Макки. Москва : Альпина Бизнес Букс, 2008. 301 с.
7. Дегтярев А. В. Связь психологических границ личности с эмоциональным интеллектом и самоотношением в юношеском возрасте / А. В. Дегтярев, Д. И. Дегтярева // Психология и право. 2018. Т. 8. № 1. С. 44-62.
8. Закарян К. А. Эмоциональный интеллект как разновидность человеческого капитала и исследования на тему эмоционального интеллекта // Актуальные научные исследования в современном мире. 2018. № 6-4. С. 124-127.
9. Камышникова Л. Д. Поведение в социальных ситуациях как фактор эмоционального интеллекта / Л. Д. Камышникова, С. С. Белова // Психология образования в поликультурном пространстве. 2011. Том 1. № 13. С. 60-67.
10. Карпов А. В. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика : монография / А. В. Карпов, А. С. Петровская ; Яросл. гос. ун-т. Ярославль : ЯрГУ, 2008. 344 с.
11. Кон И. С. Психология юношеского возраста. Москва : Просвещение, 1999. 274 с.
12. Люсин Д. В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен / под ред. Г. А. Емельянова. Москва : Смысл, 2000. С. 23-35.
13. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт, Т. А. Гудкова. Москва : Мир, 1994. 319 с.
14. Симбирцева Н. В. Современные теоретические представления об эмоциональном интеллекте //

Вестник Кемеровского государственного университета. 2008. № 3. С. 54-56.

15. Солдатова Г. У. Особенности восприятия и воспроизведения эмоций у лиц с разным уровнем эмоционального интеллекта / Г. У. Солдатова, А. Ф. Гасимов // Вестник Московского государственного областного университета. Психологические науки. 2018. № 4. С. 62-70.

16. Солоднева Д. А. Особенности развития социального интеллекта в юношеском возрасте / Д. А. Солоднева, П. А. Побокин // Вестник ЯрГУ. Гуманитарные науки. 2021. № 1. С. 33-38.

17. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва : Институт психологии РАН, 2009. 349 с.

18. Шершнева Т. В. Особенности эмоционального интеллекта в юношеском возрасте // Аняевские чтения — 2011. Социальная психология и жизнь : материалы научной конференции. Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2011. С. 250-252.

19. Эрикссон Э. Г. Идентичность: юность, кризис / перевод с английского. Москва : МПСИ, 2006. 56 с.

20. Gardner H. Multiple Intelligences. New York : Basic Books, 1993. 320 p.

21. Coccato E. F. Emotional intelligence and impulsive aggression in Intermittent Explosive Disorder / [et al.] // Journal of Psychiatric Research. 2015. Vol. 61. P. 135-140.

22. Mayer J. D. Emotional intelligence : theory, findings, and implications / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Psychol. Inq. 2004. Vol. 15. № 3. P. 197-215.

23. Drigas, A. S. New Layered Model on Emotional Intelligence / A. S. Drigas, c. A. Papoutsis // Behav Sci (Basel). 2018. № 8 (5). P. 45.

24. Oriol X. Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role of positive emotions / [et al.] // Front Psychol. 2016. № 7. P. 1243.

Reference list

1. Andreeva I. N. Azbuka jemocional'nogo intellekta = The ABC of emotional intelligence. Sankt-Peterburg : BHV-Peterburg, 2012. 288 s.

2. Babahan Ju. S. Osnovnye psihologicheskie mehanizmy adaptacii studentov k uchebnoj dejatel'nosti = The main psychological mechanisms for adapting students to educational activities // Psihologicheskij zhurnal. 2003. № 6. S. 34-37.

3. Bezborodova L. A. Jemocional'nyj intellekt kak vazhnyj faktor kommunikativnogo vzaimodejstvija prepodavatelja i studentov = Emotional intelligence as an important factor in teacher-student communication / L. A. Bezborodova, M. A. Bezborodova // Nauka i shkola. 2018. № 3. S. 52-57.

4. Bochkova M. N. Jemocional'nyj intellekt i kreativnost': svjaz' i vzaimodejstvie na primere raznyh kategorij osuzhdennyh = Emotional intelligence and creativity: communication and interaction on the example of dif-

ferent categories of convicts // *Psihologija i pravo*. 2020. T. 10. № 1. S. 92-102.

5. Vasil'eva L. V. Osobennosti jemocional'nogo intellekta studentov vuza = Features of the emotional intelligence of university students / L. V. Vasil'eva, I. V. Tolstouhova // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020. № 2. S. 29-33.

6. Goulman D. Jemocional'noe liderstvo: Iskusstvo upravljat' ljud'mi na osnove jemocional'nogo intellekta = Emotional leadership: The art of managing people based on emotional intelligence / D. Goulman, G. Bojasis, Je. Makki. Moskva : Al'pina Biznes Buks, 2008. 301 s.

7. Degtjarev A. V. Svjaz' psihologicheskikh granic lichnosti s jemocional'nym intellektom i samootnosheniem v junosheskom vozraste = Association of psychological boundaries of personality with emotional intelligence and self-absorption in adolescence / A. V. Degtjarev, D. I. Degtjareva // *Psihologija i pravo*. 2018. T. 8. № 1. S. 44-62.

8. Zakarjan K. A. Jemocional'nyj intellekt kak raznovidnost' chelovecheskogo kapitala i issledovanija na temu jemocional'nogo intellekta = Emotional intelligence as a type of human capital and research on the topic of emotional intelligence // *Aktual'nye nauchnye issledovanija v sovremennom mire*. 2018. № 6-4. S. 124-127.

9. Kamyshnikova L. D. Povedenie v social'nyh situacijah kak faktor jemocional'nogo intellekta = Behavior in social situations as a factor in emotional intelligence / L. D. Kamyshnikova, S. S. Belova // *Psihologija obrazovanija v polikul'turnom prostranstve*. 2011. Tom 1. № 13. S. 60-67.

10. Karpov A. V. Psihologija jemocional'nogo intellekta: teorija, diagnostika, praktika Psychology of emotional intelligence: theory, diagnosis, practice: monografiya / A. V. Karpov, A. S. Petrovskaja ; Jarosl. gos. un-t. Jaroslavl' : JarGU, 2008. 344 s.

11. Kon I. S. Psihologija junosheskogo vozrasta = Psychology of adolescence. Moskva : Prosveshhenie, 1999. 274 s.

12. Ljusin D. V. Sposobnost' k ponimaniju jemocij: Psihometricheskij i kognitivnyj aspekty = Ability to understand emotions: Psychometric and cognitive aspects // *Social'noe poznanie v jepohu bystryh politicheskikh i jekonomicheskikh peremen* / pod red. G. A. Emel'janova. Moskva : Smysl, 2000. S. 23-35.

13. Remshmidt H. Podrostkovyj i junosheskij vozrast. Problemy stanovlenija lichnosti = Teenage and adolescence. Personality Formation Challenges /

H. Remshmidt, T. A. Gudkova. Moskva : Mir, 1994. 319 s.

14. Simbirceva N. V. Sovremennye teoreticheskie predstavlenija ob jemocional'nom intellekte = Modern theoretical ideas about emotional intelligence // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008. № 3. S. 54-56.

15. Soldatova G. U. Osobennosti vosprijatija i vosproizvedenija jemocij u lic s raznym urovnem jemocional'nogo intellekta = Features of perception and reproduction of emotions in persons with different levels of emotional intelligence / G. U. Soldatova. A. F. Gasimov // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Psihologicheskie nauki*. 2018. № 4. S. 62-70.

16. Solodneva D. A. Osobennosti razvitiya social'nogo intellekta v junosheskom vozraste = Features of the development of social intelligence in adolescence / D. A. Solodneva, P. A. Pobokin // *Vestnik JarGU. Gumanitarnye nauki*. 2021. № 1. S. 33-38.

17. Social'nyj i jemocional'nyj intellekt: Ot processov k izmerenijam = Social and emotional intelligence: From processes to measurements / pod red. D. V. Ljusina, D. V. Ushakova. Moskva : Institut psihologii RAN, 2009. 349 s.

18. Shershneva T. V. Osobennosti jemocional'nogo intellekta v junosheskom vozraste = Features of emotional intelligence in adolescence // *Anan'evskie chtenija — 2011. Social'naja psihologija i zhizn' : materialy nauchnoj konferencii*. Sankt-Peterburg : Izd-vo Sankt.-Peterb. un-ta, 2011. S. 250-252.

19. Jerikson Je. G. Identichnost': junost', krizis = Identity: youth, crisis / perevod s anglijskogo. Moskva : MPSI, 2006. 56 s.

20. Gardner H. Multiple Intelligences. New York : Basic Books, 1993. 320 r.

21. Coccaro E. F. Emotional intelligence and impulsive aggression in Intermittent Explosive Disorder / [et al.] // *Journal of Psychiatric Research*. 2015. Vol. 61. P. 135-140.

22. Mayer J. D. Emotional intelligence : theory, findings, and implications / J. D. Mayer, R. Salovey, D. Caruso // *Psychol. Inq.* 2004. Vol. 15. № 3. P. 197-215.

23. Drigas, A. S. New Layered Model on Emotional Intelligence / A. S. Drigas, s. A. Papoutsis // *Behav Sci (Basel)*. 2018. № 8 (5). P. 45.

24. Oriol X. Emotional sreativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role of positive emotions / [at al.] // *Front Psychol*. 2016. № 7. P. 1243.

Статья поступила в редакцию 25.02.2022; одобрена после рецензирования 22.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 25.02.2022; approved after reviewing 22.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-158-169

EDN: BRUNVE

Лариса Анатольевна Огородникова

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

laran28@mail.ru, <https://orcid/0000-0002-1406-3673>

Методы диагностики и развития психомоторных способностей младших школьников

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу понятия психомоторных способностей и особенностям их развития у детей младшего школьного возраста. Выявлено, что наиболее интенсивно в младшем школьном возрасте развиваются такие компоненты психомоторных способностей, как точность пространственных перемещений, точность воспроизведения мышечных ощущений, чувство времени, сохранение устойчивости тела. В результате теоретического анализа установлено, что возраст от 7 до 12 лет является сензитивным для развития точности пространственных перемещений в суставах и точности воспроизведения мышечных усилий. От 8 до 10 лет интенсивно развивается способность оценивать вес предметов и воспроизводить задаваемую величину мышечного усилия. Для развития чувства времени, точности определения времени выполнения двигательного действия, а также сохранения устойчивости тела сензитивным является весь младший школьный возраст. Рассмотрены методы диагностики психомоторных способностей, используемые в психологии спорта и физического воспитания, включающие аппаратные методы и тесты-упражнения. Обосновано преимущество использования в школьной практике тестового исследования психомоторных способностей.

В результате анализа опыта учителей-практиков выделено 5 тестов-упражнений для исследования психомоторики младших школьников, позволяющих определять особенности развития психомоторных способностей и отличающихся надежностью и простотой использования: тест на чувство пространства, чувство времени, скорость реакции, чувство угла и чувство мышечного усилия. Представлена методика, включающая комплексы упражнений, направленных на развитие психомоторных способностей первоклассников, которая может быть использована в подготовительной части урока физической культуры. Обоснована эффективность использования упражнений с предметами и отягощениями. Разработаны комплексы упражнений с отягощениями и предметами, направленные на развитие психомоторных способностей младших школьников. В статье приводятся результаты эмпирического исследования компонентов психомоторики младших школьников. Установлено, что чувство времени, скорость реакции, мышечное чувство и чувство угла в экспериментальной группе получили значимую положительную динамику. Полученные результаты свидетельствуют о значительном увеличении показателей продуктивности компонентов психомоторных способностей в экспериментальном классе. Диапазон положительной динамики по всем пяти тестам составляет от 4 до 48,1 %. Доказана эффективность предлагаемой методики для развития психомоторных способностей детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: психическое развитие; психомоторика; сенсомоторика; психомоторное развитие; сенсомоторное развитие; младший школьный возраст; сензитивный период; диагностика психомоторных способностей; чувство времени; скорость реакции; дозирование мышечного усилия; чувство угла; мышечное чувство

Для цитирования: Огородникова Л. А. Методы диагностики и развития психомоторных способностей младших школьников // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 158-169. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-158-169>. <https://elibrary.ru/brunve>.

Original article

Larisa A. Ogorodnikova

Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of general and social psychology, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
 laran28@mail.ru, <https://orcid/0000-0002-1406-3673>

Methods of diagnosis and development of younger schoolchildren's psychomotor abilities

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of the concept of psychomotor abilities and the peculiarities of their development in primary school age children. It has been revealed that such components of psychomotor abilities as the accuracy of spatial movements, the accuracy of muscle reproduction, the sense of time, and the preservation of body stability develop most intensively in primary school age. As a result of the theoretical analysis, it was found out that the age from 7 to 12 years is sensitive for the development of the accuracy of spatial movements in the joints, and the accuracy of reproduction of muscle efforts. From 8 to 10 years of age, the ability to assess the weight of objects and the ability to reproduce a given amount of muscle effort develops intensively. For the development of a sense of time, the accuracy of determining the time of performing a motor action, as well as maintaining the stability of the body, the entire primary school age is sensitive. The methods of diagnostics of psychomotor abilities used in the psychology of sports and physical education, including hardware methods and exercise tests, are considered.

The advantage of using a test study of psychomotor abilities in school practice is substantiated. As a result of the analysis of the experience of practicing teachers, 5 tests-exercises for the study of psychomotor skills of younger schoolchildren were identified, which allow determining the features of the development of psychomotor abilities and are characterized by reliability and ease of use: a test for a sense of space, a sense of time, reaction speed, a sense of angle and a sense of muscular effort. A technique is presented that includes sets of exercises aimed at developing the psychomotor abilities of first-graders, which can be used in the preparatory part of a physical education lesson. The effectiveness of using exercises with objects and weights is substantiated. Complexes of exercises with weights and objects have been developed, aimed at developing the psychomotor abilities of younger schoolchildren. The article presents the results of an empirical study of the components of the younger schoolchildren's psychomotor skill. It was found out that the sense of time, reaction speed, muscle feeling and sense of angle in the experimental group received significant positive dynamics. The results obtained indicate a significant increase in the productivity of the components of psychomotor abilities in the experimental class. The range of positive dynamics for all five tests is from 4 % to 48,1 %. The effectiveness of the proposed methodology for the development of psychomotor abilities of primary school children is proved.

Keywords: mental development; psychomotor; sensorimotor; psychomotor development; sensorimotor development; primary school age; sensitive period; diagnosis of psychomotor abilities; sense of time. reaction speed. dosing of muscle effort; angle feeling; muscle feeling

For citation: Ogorodnikova L. A. Methods of diagnosis and development of younger schoolchildren's psychomotor abilities. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 158-169. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-158-169>. <https://elibrary.ru/brunve>.

Введение

Актуальность исследования определяется значимостью психомоторных способностей в деятельности человека. Недостаточное развитие психомоторики, а тем более ее нарушение может вызвать затруднения в развитии отдельных психических функций. Развитие психомоторики тесно связано с двигательным опытом, который обогащается в течение всей жизни за счет приобретения умений, навыков и развития координационных способностей. Хорошо развитые психомоторные способности позволяют человеку лучше адаптироваться в сложных ситуациях, избегая травматизма; при занятиях спортом и физической культурой более качественно справляться с решением двигательных задач, быстрее и

правильней осваивать отдельные движения и двигательные действия; лучше дифференцировать собственные ощущения, накапливая более богатый сенсорный опыт; быстрее достигать профессионального мастерства в сферах, где высоки требования к психомоторному развитию.

С точки зрения В. П. Озерова, психомоторика представляет собой сложную функциональную систему, которая включает сенсорную, моторную и когнитивно-мыслительную подсистемы управления деятельностью [Озеров, 2016]. Многие авторы приходят к выводу, согласно которому дефицит двигательной активности отрицательно влияет на интеллектуальную активность, общую и мелкую моторику, что, в конечном сче-

те, вызывает сложности в освоении школьной программы.

Современные дети ведут малоподвижный образ жизни, отдавая предпочтение Интернету в ущерб двигательной активности. В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте достаточный уровень психомоторного развития становится одной из важнейших предпосылок формирования учебных действий, которые занимают ключевое место в структуре учебной деятельности. Таким образом, полноценное развитие психомоторных способностей, выявление и коррекцию их нарушений у младших школьников невозможно переоценить.

Теоретические основы исследования

Начало исследования психомоторных способностей человека мы находим в трудах И. М. Сеченова, который ввел понятие «психомоторика», рассматривая его как связь психических процессов с движениями, как процесс «объективации в мышечных движениях всех форм психического отражения и в понимании двигательного анализатора, выполняющего гносеологическую и праксеологическую функцию, как интегратора всех анализаторных систем человека» [Сеченов, 1935, с 60]. По И. М. Сеченову, итогом любого психического явления становится мышечное движение, а психомоторная деятельность предполагает наличие моторного поля (приложение мышечных усилий) и сенсорного поля (получение и переработка сенсорной информации) [Сеченов, 1935].

Психомоторика обеспечивает взаимодействие человека с физическими объектами, пространством, позволяя действовать целесообразно, и со временем, обеспечивая оптимальный темп и ритм движения. Психомоторные способности проявляются в произвольных моторных действиях, сенсорных процессах и идеомоторных актах, выполняющих программирующую, регулирующую и тренирующую функции.

Н. А. Бернштейн полагал, что для организации сложных движений необходима сенсорная коррекция, благодаря которой возможно достижение конечной цели, и выделял 5 уровней организации сложных движений.

– Уровень «А» — руброспинальный, отвечающий за тонус мышц и участвующий в любом движении вместе с другими уровнями. Самостоятельно данный уровень обеспечивает небольшой круг движений, например, удержание позы в полетной фазе прыжка. Этот уровень обрабатывает сигналы от проприорецепторов мышц и связок и органов равновесия.

– Таламополидарный уровень «В», или уровень синергий, который на основе информации мышечно-суставных рецепторов обеспечивает внутреннюю координацию сложных движений (например, потягивание, мимика), а также участвует в организации более сложных движений, требующих учета особенностей состояния внешней среды.

– Уровень пространственного поля «С» принимает информацию от экстерорецепторов, обеспечивая приспособление к пространственным свойствам внешних объектов, и находится в основе движений, связанных с перемещениями (ходьба, бег, прыжки). Данный уровень оценивает направление движения, дозирование мышечных усилий, целевую точность.

– Уровень предметных действий «Д» связан с организацией действий с предметами, регулируется предметным конечным результатом.

– Уровень интеллектуальных двигательных актов «Е» определяется не предметным, а отвлеченным вербально-логическим смыслом (например, письмо, движения речевого аппарата). В организации движений этого уровня задействованы и предыдущие уровни. Так в процессе письма уровень «А» обеспечивает тонус пальцев; уровень «В» придает движениям плавность, увеличивает скорость письма; уровень «С» позволяет воспроизводить форму букв и ровное их расположение в строке; уровень «Д» обеспечивает правильное удержание ручки; уровень «Е» отвечает за смысл написанного [Бернштейн, 1947].

В исследованиях А. П. Матвеева и С. Б. Мельникова установлено, что точность пространственных перемещений в суставах прогрессивно увеличивается у детей с 7 до 12 лет. Точность воспроизведения мышечных усилий при выполнении упражнений нарастает у детей с 8-летнего возраста. При этом способность оценивать вес предметов развивается в основном с 8 до 10 лет, а способность воспроизводить задаваемую величину мышечного усилия — после 11 лет. Развитие чувства времени, точности определения времени выполнения двигательного действия, а также сохранение устойчивости тела интенсивно развивается на протяжении всего младшего школьного возраста [Матвеев, 1991].

Диагностика психомоторных способностей человека имеет богатый арсенал и включает аппаратные методы и тесты-упражнения.

К аппаратным методам относят исследование простых и сложных сенсомоторных реакций на внешний раздражитель, исследование быстроты в действиях с помощью оценки более слож-

ных моторных ответов, например, координированные движения двумя руками или руками и ногами на аппаратах типа «Абдив», «ДКН», «АГИП», «УПО-2» и др.; темпинг-тест, реакция на движущийся объект с помощью электросекундомера и ключей для замыкания и размыкания электроцепи; исследование координации движений осуществляется с помощью тремометров-координациометров и специальных физических упражнений.

Е. П. Ильин рекомендует следующие методики для изучения психомоторных процессов у спортсменов:

1. Измерение статического и динамического тремора.

2. Измерение способности поддерживать равновесие тела. Для этого используются пробы, применяемые в невропатологической клинике, в частности стояние на одной ноге (другая сгибается в колене и упирается в опорную ногу) с вытянутыми вперед руками. Фиксируется время, в течение которого испытуемый может стоять в этой позе. Также применяется проба «Ромберга»: поставив ступни на одной линии (носок правой возле пятки левой ноги), стоять, удерживая равновесие. Применение такой пробы особенно информативно до и после физической и эмоциональной нагрузки. Более точную информацию дает метод стабилорафии с применением стабилорафа.

3. Исследование проприоцептивных функций с помощью кинематометра М. И. Жуковского; функции, связанные с управлением усилиями, — с помощью динамометров различных конструкций; функции, связанные с временем движений, — с помощью секундомера [Ильин, 2017].

В. И. Лях относит к специфическим координационным способностям способность ориентироваться в пространстве, сохранять позадистатическую и динамическую устойчивость, точность воспроизведения, дифференцирования и отмеривания пространственных, временных и силовых параметров движений, поддерживать ритм, произвольное расслабление мышц. Младший школьный возраст наиболее сенситивен к развитию таких психомоторных способностей, как кинестезическое дифференцирование, равновесие и ритм, а также выработка общих восприятий (чувств) движений в виде чувства пространства, времени, дозирования мышечных усилий, сенсомоторных реакций, формирование интеллектуальных процессов, двигательной памяти и представления движений [Лях, 1987]. С точки зрения В. И. Ляха, развитие координационных способ-

ностей вполне возможно в рамках обычного урока физической культуры при минимальных затратах времени — 3-4 минуты. Комплекс упражнений, направленных на развитие координационных способностей, рекомендуется включать в общеразвивающие упражнения и использовать в начальной части урока в качестве разминки. В. И. Лях рекомендует вначале осуществлять тщательный контроль правильности выполнения движений со стороны учителя, затем ученики могут контролировать движения друг друга. После этого следует переходить к самоконтролю, используя как критерий собственные проприоцептивные ощущения. Часть упражнений с учетом техники безопасности можно выполнять с закрытыми глазами. Автор рекомендует также постепенно повышать сложность координационных упражнений, увеличивать скорость, изменять темп или ритм [Лях, 1987].

Отдельно рассматривается вопрос об использовании в упражнениях для развития психомоторики предметов и отягощений. В. И. Лях рассматривает как действенное средство развития координационных способностей упражнения с мячами разной формы и массы.

М. В. Паукова и В. П. Черемисин рекомендуют развивать у младших школьников способность точно оценивать пространственные, временные и силовые параметры движений уже с 1 класса с использованием элементов гимнастики, бега, прыжков и упражнений с предметами в качестве отягощений [Паукова, 1984]. Вначале используются простые движения и простые (резко отличающиеся) раздражители, позволяющие детям усвоить «грубые» дифференцировки времени, пространства и усилий; затем происходит обучение точной оценке отдельно временных и пространственных характеристик простых и сложных движений. И наконец, наступает черед обучения сложной дифференцировке (различению сходных раздражителей) двух или трех характеристик движения одновременно. Авторы приводят упражнения для выработки дифференцировок пространственной характеристики движения, ориентировки во времени, дифференцировок мышечных усилий, упражнения с резиновым амортизатором (резиновой лентой), с набивными мячами и градуированными картами. Точная дифференцировка предполагает использование устройств и приборов: пространственные характеристики можно регистрировать рулеткой, угломером, гониометром (измерительный прибор для высокоточного измерения углов), градуированной картой, при помощи разметки на по-

лу, матах и т. д.; временные характеристики — секундомером, миллисекундомером, электросекундомером; мышечные усилия можно измерить с помощью кистевого, станкового динамометра.

Г. А. Васильков для развития чувства времени в начальной школе предлагал ознакомить детей со «стоимостью» минут и секунд; научить считать секунды, соблюдая точные интервалы; осуществлять координацию заданного темпа или ритма с различными движениями — хлопками, топанием, ходьбой, бегом, криками; научить пользоваться секундомером и ознакомить со «стоимостью» десятых долей секунды; ознакомить со временем, затрачиваемым на построение, уборку снарядов и другие виды действий. Чувство времени невозможно развить без систематических тренировок и регулярного подкрепления. Умение определять продолжительность и темп движений способствует развитию пространственных и временных характеристик, основные из которых — скорость движений, а также ритмические характеристики [Васильков, 1990].

Для развития мелкой моторики московский учитель М. А. Черевков предлагает мелкие движения рук и пальцев включать в ОРУ и сочетать со все более сложными движениями рук, туловища, ног. Рекомендуются использовать упражнения с небольшими предметами (гимнастическая палка, скакалка и, особенно, мячи различных размеров, эластичности и веса). Такие упражнения прекрасно развивают не только подвижность руки и пальцев, но и мышечное чувство, умение точно регулировать свои движения при минимальном контроле зрения [Черевков, 1995].

Учителя физической культуры Е. И. Волчецкий и Г. И. Антонов на уроках при упражнениях в ходьбе и беге на месте, в прыжках, в коллективных игровых упражнениях, бросках и ловле в парах, жонглировании предлагают использовать мешочки с песком, благодаря чему у школьников развивается умение соизмерять свои движения с движением и расположением предмета (или предметов) разной формы и массы, формируется острота мышечных ощущений, улучшается зрительно-моторная координация, развиваются умение контролировать движения, дифференцировать усилия, двигательная ловкость [Антонов, 1988].

Таким образом, анализ литературы и опыта работы учителей-практиков позволил определить элементы психомоторных способностей, наиболее интенсивно развивающихся в младшем школьном возрасте, обозначить методы их диа-

гностики и развития. Нам представляется интересным использование способов диагностики и развития психомоторных способностей младших школьников в рамках обычного урока физкультуры.

Организация исследования

В качестве методов исследования мы использовали 5 тестов-упражнений.

Выполняя «семиметровый тест», испытуемый должен пройти расстояние, равное 7 метрам, отмеченное на полу зала стартовой и финишной линиями, обычным шагом. Это эталон пространства, который ученик должен запомнить мышцами. Запоминание происходит при ходьбе. В первый раз он проходит расстояние 7 метров с открытыми глазами, а в остальные разы испытывает себя, действуя с закрытыми глазами. Походка — наиболее тренированный психомоторный процесс. Необходимо мышечно запомнить это расстояние. А это значит, что при ходьбе надо запомнить ощущение движений на каждого шага. В сумме эти ощущения должны сложиться в чувство расстояния. Задание позволяет сравнить чувственный и предметный эталоны расстояния. Величина ошибки будет индикатором: чем меньше ошибка, тем лучше развита психомоторика. Если ученик обладает развитой психомоторикой, ошибки укладываются в пределы ± 15 см.

Для исследования чувства времени используют линейку длиной 70 см, на которую, кроме сантиметров, нанесены видимыми чертами шкала времени. При условии, что начальная скорость палки равна «0», далее отметки на ней делаются с таким расчетом, чтобы расстояния падения от 0,1 до 0,35 сек. были поделены на интервалы, отвечающие 0,01 сек. Особой — жирной — чертой на линейке отмечено расстояние, которое она пролетает, падая в течение 0,3 сек. После того как сделана разметка, в нашем распоряжении оказывается палка-хронометр, которая позволяет измерить чувство времени с точностью до 0,005 сек. Если испытуемый остановил падение палки между двумя отметками, это будет дополнительным и более тонким показателем чувства времени в пределах тысячных долей секунды.

Испытание проводится по такой схеме:

- ученик пребывает в положении стоя — руки внизу, по швам;
- потом сгибает правую (ведущую) руку под углом 90 градусов в локтевом суставе, кисть держит свободно;
- ассистент берет палку с проградуированными отрезками времени и держит ее на уровне первого и второго пальцев руки ученика так,

чтобы ее конец не касался кожи, и строго вертикально;

– ассистент, удерживая палку, дает команду «Внимание» и через две-три секунды отпускает палку в свободное падение так, чтобы она пролетела между первым и вторым пальцами кисти ученика.

Задание ученику

– заметить начало падения палки;
– ждать, пока она долетит до деления 0,300 сек.;
– остановить падение палки, когда отметка сравняется с кистью: в этот момент надо стиснуть пальцы, схватив палку на лету.

Каждому испытуемому дается три попытки. Они позволяют запомнить продолжительность эталонного времени и создать соответствующую мерку времени, чтобы в последующих 10 попытках пользоваться ею для проверки точности оценки времени и для регуляции движений руки в этом отрезке времени.

Результаты интерпретируются следующим образом:

– если ученик показал 10 нулей подряд, его внутренние часы исправны;
– если ошибки не выходят за пределы $\pm 0,005$ сек., — хорошее чувство времени;
– если ошибки не выходят за пределы $\pm 0,01$ сек., — удовлетворительный результат;
– ошибки, выходящие за обозначенные пределы, являются показателями значительной переоценки или недооценки времени, это свидетельствует о необходимости развивать это чувство.

Быстрота реакции на внешнее воздействие

Методика проведения этого испытания почти та же, что и для предыдущего, но здесь испытуемый должен заметить момент начала падения палки и как можно быстрее остановить его. Измеряется время, необходимое, чтобы схватить на лету предмет, когда он начал двигаться. На разминку перед испытанием дается три пробных попытки и 10 зачетных. Показателем будет средняя из десяти попыток. Испытания проводятся правой и левой руками.

Суставное чувство (чувство угла)

Испытуемый, стоя лицом к стене, поднимает одну руку до угла 90° , касаясь пальцами стены, запоминает ощущения. И повторяет упражнение трижды без зрительного контроля, после каждого раза проверяя зрением величину отклонения от исходного угла. Чем меньше средняя из трех

попыток величина отклонений, тем лучше у ученика развито «чувство угла».

Чувство мышечного усилия

Для исследования используется детский кистевой динамометр. Испытуемый сидя сжимает динамометр до тех пор, пока стрелка не остановится на величине 7 кг. Выполняются три попытки. Исследуются показатели правой руки и левой руки. Чем меньше из трех попыток величина ошибки (ошибки измеряются с точностью до 0,1 кг), тем лучше ученик дифференцирует свои мышечные усилия.

Исследование было проведено под нашим руководством на базе Октябрьской средней общеобразовательной школы г. Рыбинска учителем физической культуры П. А. Павловым. В исследовании приняли участие учащиеся первых классов. Занятия проводились в течение 3 месяцев с октября по декабрь. В начале исследования обе группы прошли оценивание уровня развития психомоторики с использованием 5 тестов.

В контрольной и экспериментальной группах уроки физической культуры проводились по обычной методике и в соответствии с учебным планом. В уроки экспериментальной группы были включены упражнения, направленные на развитие психомоторики с использованием мешочков с песком разной массы: от 10 до 70 граммов. Мы предполагаем, что, выполняя упражнения с мешочками, разными по массе, без зрительного контроля, ученики лучше научатся чувствовать свои движения, точнее дифференцировать двигательные ощущения.

При составлении методики мы учитывали принцип выполнения контрольных тестов, когда величина ошибки диагностируется при выполнении контрольного упражнения с закрытыми глазами. Это положение применяется к 7-метровому тесту, тестам «чувство угла» и «мышечное чувство». Логично было бы предположить, что учащиеся должны развивать психомоторные навыки по одной и той же схеме: выполнять действие с открытыми глазами, а затем исключить визуальный контроль и снова выполнить то же упражнение.

Было составлено 2 комплекса упражнений, которые использовались в качестве общеразвивающих в подготовительной части уроков в течение 3 месяцев в экспериментальном классе (16).

Задача учителя состояла в том, чтобы научить правильному выполнению упражнений. Когда упражнения были освоены и закреплены, ученики начали пытаться выполнить их, устраняя ви-

зуальный контроль. За один урок включалось 3-4 новых упражнения. Таким образом, в экспериментальном классе развитие психомоторных способностей проводилось в подготовительной части урока во время изучения раздела «Акробатика». В остальном занятия в экспериментальном и контрольном классах существенно не отличались. На подготовительную часть уроков в экспериментальном классе, включая ходьбу, бег, общеразвивающие упражнения, игры с мешочками, затрачивалось в среднем 14-16 мин., как и в контрольном классе.

Для повышения мотивации в выполнение упражнений вносилось разнообразие: упражнения выполняли колоннами, рядами, по кругу, рядами лицом друг к другу, в два круга; отдельно мальчики, отдельно девочки.

Приводим примерные комплексы упражнений. Комплексы составлены П. А. Павловым.

Примечание: И. П. исходное положение. О. С. основная стойка

Комплекс № 1. Упражнения с использованием одного мешочка

1. И. П. О. С. мешочек в левой руке. 1-2 — руки через стороны вверх, потянуться и переложить мешочек в правую руку; 3-4 — опустить руки вниз. Повторить то же, перекладывая мешочек из одной руки в другую.

2. И. П. широкая стойка, руки в стороны, мешочек в правой руке. 1 — наклон к левой ноге, руки вниз, переложить мешочек в левую руку за ногой; 2 — выпрямиться, руки в стороны; 3-4 — то же к другой ноге, переложить мешочек в правую руку.

3. И. П. стоя на коленях, ноги немного расставлены, мешочек между ступней. 1 — с поворотом вправо, прогибаясь и наклоняясь назад, взять мешочек правой рукой; 2 — выпрямиться и, поднимая руки вперед, переложить мешочек в левую руку; 3 — то же в левую сторону, опуская мешочек между ступней; 4 — выпрямиться в и. п. То же, начиная с поворота влево.

4. И. П. О. С., мешочек на голове. 1-2 — присесть на носках, колени врозь, сохраняя вертикальное положение спины, руки вперед; 3-4 — встать, руки вниз.

5. И. П. произвольная стойка, мешочек в руках внизу. Подбросив мешочек вверх, сделать хлопок в ладони перед собой и поймать мешочек двумя руками.

6. И. П. лежа на спине, руки вверх (над головой, на полу), держа мешочек. 1 — согнуть ноги вперед (группировка), руки вперед — вниз, положить мешочек на нижнюю часть голени; 2 —

вернуться в И. П., не роняя мешочек с ног; 3-4 — то же, руками взяв мешочек и возвращаясь в И. П.

7. И. П. упор лежа, мешочек на полу, между кистями. 1 — согнуть руки, коснувшись грудью мешочка, туловище в тазобедренных суставах не сгибать; 2 — выпрямить руки.

8. И. П. упор присев, мешочек на полу, сзади. 1 — толчком двух перейти в положение упора лежа; 2 — И. П. Мешочки не задевать, руки не сгибать.

9. И. П. стойка ноги врозь, руки на поясе, мешочек на полу между ступней. Прыжки на месте: 1 — правая вперед, левая назад; 2 — ноги врозь; 3 — левая вперед, правая назад; 4 — ноги врозь. Мешочек все время должен оставаться между ступней.

Комплекс № 2. Упражнения с использованием двух мешочков, разных по массе

1. И. П. О. С., держать в руках по мешочку (во всех упражнениях, где нет дополнительных указаний, более тяжелый мешочек находится в правой руке, а более легкий — в левой); 1-2 — руки через стороны вверх, подняться на носки, переложить мешочки из левой руки в правую, а из правой — в левую руку; 3-4 — опустить руки вниз, встать на полную стопу; 5-8 — повторить упражнение, возвращая мешочки в И. П.

2. И. П. ноги врозь, руки в стороны. 1 — наклониться вперед, руки вниз, переложить мешочки между ступнями; 2 — выпрямиться, руки в стороны, поворот вправо; 3-4 — повторить с поворотом влево. Ноги не сгибать, наклон ниже.

3. И. П. О. С. 1 — присесть на носках, колени врозь, сохраняя вертикальное положение спины, руки вперед, переложить мешочки; 2 — встать, руки вниз; 3-4 — присесть, переложив мешочки над головой. Руки прямые.

4. И. П. ноги врозь, руки в стороны. 1 — руки с силой к плечам; 2 — наклон вправо, руки вверх, переложить мешочки над головой; 3 — выпрямиться, руки к плечам; 4 — И. П.; 5-8 — то же в левую сторону. Вперед не наклоняться. Пятки от пола не отрывать, руки прямые.

5. И. П. произвольное, руки с мешочками полусогнуты вперед. Жонглирование мешочками: 1 — подбросить мешочек правой рукой; 2 — пока он находится в воздухе, второй мешочек передать из левой руки в правую; 3 — поймать мешочек левой рукой. Вначале упражнение делать медленно, затем с небольшими паузами, а далее — без остановок.

6. И. П. лежа на спине, руки вверх. 1 — поднять от пола согнутые в коленях ноги; 2 — пере-

ложить мешочки под коленями; 3 — руки вверх; 4 — ноги плавно опустить на пол, одновременно их выпрямляя; 5-8 — повторить, вернув мешочки в И. П.

Кроме общеразвивающих упражнений в подготовительной части урока организовывались игры и эстафеты с использованием мешочков с песком: «Быстро по кругу», «По цепочке», «Не давай мешочка водящему». Особую эмоциональность приобрела в экспериментальных классах игра «По цепочке», когда ученикам было предложено закрыть глаза.

Методы развития скорости реакции

Упражнения на развитие скорости реакции также использовались в подготовительной части урока. Во время ходьбы и бега учащиеся по условному сигналу (свисток, хлопок) принимают положение «упор присев», с поворотом на 180°, поворотом на 360° вокруг себя с последующим продолжением движения

Методы развития чувства времени

Упражнения для развития чувства времени в подготовительной части урока: во время ходьбы ученики держат в правой руке мешочек с песком.

Задание 1 — на каждый шаг передавать мешочек из рук в руки; задание 2 — передать мешочек на счет «2» и на счет «4»; 3 задание — передать мешочек на счет «1» и «3»; 4 задание — только на счет «1» и «4»; 5 задание — на счет «2» и «3»; 6 задание: только на «1» (или «2», «3», «4»).

Перед выполнением общеразвивающих упражнений перед учениками ставятся следующие задачи:

1) запомнить продолжительность временного интервала в 10 секунд, начало и конец которого учитель указывает свистком;

2) одновременно со вторым свистком взять с пола мешочек с песком;

3) после первого свистка мысленно отсчитать 10 секунд и взять мешочек. Второй свисток не подается.

В зависимости от того, когда учащиеся начнут правильно измерять 10-секундный временной интервал, учитель может произвольно изменять продолжительность интервала или усложнять задачу, например, отсчитать 10 секунд и взять мешочек, отсчитать 10 секунд и положить мешочек.

Методы развития мышечного чувства

Мешочки четырех размеров, разные по весу и пронумерованные перед уроком, перемешива-

лись. Ученикам показали мешочек, который был нужен для урока. Они закрыли глаза и выбрали правильный мешочек (или два мешочка) по весу. В ходе эксперимента они ознакомились с весом всех четырех мешочков. Если в начале занятий ученики достаточно часто ошибались, то к концу второго месяца почти все научились чувствовать вес любого из мешочков. Мешочки были похожи по форме, но немного различались по размеру и ощутимо различались по весу. Поэтому, если ученик ошибался, он сразу мог это понять, когда открывал глаза и видел номер мешочка.

Осуждение результатов

Результаты тестирования фиксировались и обрабатывались по следующей схеме: вычислялся средний результат для каждого ученика в тесте «7 метров», в тесте «чувство времени» и «скорость реакции» — из 10 попыток, в тесте «чувство угла» и «мышечное чувство» — из трех в начале эксперимента и по его завершению. Разница между первым и вторым результатами была рассчитана по формуле $X = X_1 - X_2$. При отрицательном значении X наблюдается ухудшение результата от первого теста ко второму. Если X — положительное число, то произошло улучшение. Если $X = 0$, никаких изменений не произошло. Был рассчитан средний результат в каждом классе. Для удобства обработки данных процент улучшения или ухудшения для каждого раздела тестирования был рассчитан в среднем по классу. Как уже упоминалось, при прохождении 7-метрового теста и теста «чувство времени» ученики выполнили 10 попыток, а при прохождении теста «мышечное чувство» и «чувство угла» — 3 тестовые попытки. Если ученик недооценил пространство, усилия или время, то перед показанным результатом ставился знак «-», если он переоценил эти значения, то ставился знак «+». Эти соотношения показывают, что преобладает: недооценка или переоценка пространства, усилий и времени.

Анализ данных проводился следующим образом. Сначала уровень развития всех компонентов психомоторных способностей в каждом классе оценивался с использованием рейтинговой шкалы. Затем сравнивались проценты увеличения результатов в контрольном и экспериментальном классах.

Класс 1б (экспериментальный)

«7-метровый тест»

Среднее значение $X_1 = 94,55$ см.

Среднее значение $X_2 = 55,83$ см.

Если учесть, что показатели хорошо развитых психомоторных навыков не должны выходить за пределы ± 15 см, то результаты низкие, что свидетельствует о низком уровне развития психомоторных способностей учащихся. Повторное тестирование показало, что результаты теста «7 метров» в классе 1б улучшились на 41 %. Тест показал, что в классе 1б недооценка пространства преобладает над его переоценкой.

Тест «чувство времени»

Среднее значение $X1(п) = 0,039$ сек.

Среднее значение $X1(л) = 0,034$ сек.

Среднее значение $X2(п) = 0,028$ сек.

Среднее значение $X2(л) = 0,028$ сек.

В классе 1б погрешности превышают $\pm 0,01$ секунды. Это указывает на высокие показатели недооценки и переоценки времени, а также говорит о том, что учащимся необходимо развитие этого чувства. Повторное тестирование показало, что результаты теста «чувство времени» в классе 1б улучшились для правой руки на 28,7 %, а для левой руки — на 17,6 %. Тест «чувство времени» показал, что в классе 1б недооценка времени преобладает над его переоценкой.

Тест «скорость реакции»

Среднее значение $X1(п) = 0,239$ сек.

Среднее значение $X1(л) = 0,234$ сек.

Среднее значение $X2(п) = 0,225$ сек.

Среднее значение $X2(л) = 0,211$ сек.

В 1б классе скорость реакции превышает показатели хорошей скорости реакции. Это указывает, что ученикам необходимо оказать содействие в развитии данного компонента психомоторики.

Повторное тестирование показало, что результаты теста «скорость реакции» в классе 1б улучшились для правой руки на 5,9 %, а для левой руки — на 17,6 %.

Тест «мышечное чувство»

Среднее значение $X1(п) = 1,45$ кг.

Среднее значение $X1(л) = 1,02$ кг.

Среднее значение $X2(п) = 0,98$ кг.

Среднее значение $X2(л) = 0,76$ кг.

Повторное тестирование показало, что результаты теста «мышечное чувство» улучшились для правой руки на 32,4 %, а для левой руки — на 25,5 %.

При выполнении учениками 1б класса теста «мышечное чувство» во время первого тестирования недооценка усилия преобладает над его переоценкой, а во время повторного прохождения теста переоценка усилия преобладает над его недооценкой.

Тест «чувство угла»

Среднее значение $X1(п) = 2,56$ см.

Среднее значение $X1(л) = 3,15$ см.

Среднее значение $X2(п) = 1,53$ см.

Среднее значение $X2(л) = 2,14$ см.

Чем ближе результат к нулю, тем лучше развито чувство угла. Повторное тестирование показало, что результаты теста «чувство угла» улучшились для правой руки на 40,2 %, а для левой руки — на 32,1 %.

Когда учащиеся класса 1б выполняли тест «чувство угла» во время первого и второго тестов как правой, так и левой рукой, недооценка величины угла преобладала над его переоценкой.

Класс 1а (контрольный)

«7-метровый тест»

Среднее значение $X1 = 97,19$ см.

Среднее значение $X2 = 78,39$ см.

Показатели хорошо развитых психомоторных навыков не должны выходить за пределы ± 15 см, Низкие результаты этого занятия низкие, что свидетельствует о низком уровне развития психомоторных способностей учащихся. Повторное тестирование показало, что результаты теста «7 метров» в классе 1а улучшились на 19,3 %. В классе 1а недооценка пространства преобладает над его переоценкой.

Тест «чувство времени»

Среднее значение $X1(п) = 0,036$ сек.

Среднее значение $X1(л) = 0,034$ сек.

Среднее значение $X2(п) = 0,032$ сек.

Среднее значение $X2(л) = 0,032$ сек.

В классе 1а погрешности превышают $\pm 0,01$ секунды. Это указывает на высокие показатели недооценки и переоценки времени, а также на то, что учащимся необходимо оказывать помощь в развитии этого чувства. Повторное тестирование показало, что результаты теста «чувство времени» в классе 1а улучшились для правой руки на 11,1 %, а для левой руки — на 5,9 %, недооценка времени преобладает над его переоценкой.

Тест «скорость реакции»

Среднее значение $X1(п) = 0,251$ сек.

Среднее значение $X1(л) = 0,244$ сек.

Среднее значение $X2(п) = 0,239$ сек.

Среднее значение $X2(л) = 0,224$ сек.

В классе 1а скорость реакции превышает показатели хорошей скорости реакции. Таким образом, учащимся необходимо развивать этот компонент психомоторных способностей. Повторное тестирование показало, что результаты теста «скорость реакции» в классе 1а улучши-

лись на 4,8 % для правой руки и на 8,2 % для левой руки.

Тест «мышечное ощущение»

Среднее значение $X1(п) = 1,18$ кг.

Среднее значение $X1(л) = 1,69$ кг.

Среднее значение $X2(п) = 1,06$ кг.

Среднее значение $X2(л) = 1,52$ кг.

Повторное тестирование показало, что результаты теста «мышечное чувство» улучшились для правой руки на 10,2 %, а для левой руки — на 10,1 %.

Когда учащиеся 1а класса выполняют тест «мышечное чувство» во время первого теста, недооценка усилия преобладает над его переоценкой, а во время повторного прохождения теста переоценка усилия преобладает над его недооценкой.

Тест «чувство угла»

Среднее значение $X1(п) = 3,01$ см.

Среднее значение $X1(л) = 2,44$ см.

Среднее значение $X2(п) = 2,81$ см.

Среднее значение $X2(л) = 2,17$ см.

Повторное тестирование показало, что результаты теста «чувство угла» улучшились для правой руки на 6,7 %, а для левой руки — на 11,1 %. Когда учащиеся 1а класса выполняли тест «чувство угла» во время первого и второго тестов как правой, так и левой рукой, недооценка угла преобладала над его переоценкой.

Сравнительный анализ результатов тестирования

«7-метровый тест»

Во время первого теста оба класса показали в среднем одинаковые результаты. Ученики 1а и 1б классов имеют одинаковый возраст, живут в одном поселке, учатся по одной и той же учебной программе у одних и тех же учителей-предметников (музыка, рисование, физкультура) и в среднем находятся на одинаковом уровне психомоторного развития. Но во время второго тестирования результаты значительно различались. Возможные причины некоторого улучшения результатов в классе 1а — это, во-первых, занятия физкультурой, различные подвижные игры вне школы. Любая физическая активность обязательно включает в себя психомоторную активность, естественно, развивающую ее компоненты в той или иной степени. Во-вторых, во время первого теста ученики ознакомились с тестами и особенностями их прохождения, а во время второго теста, очевидно, их предыдущий опыт в какой-то степени повлиял на результаты тестирования. В-третьих, их активность на уро-

ках труда, музыки, рисования, а также во внеурочное время (кружки, секции, танцевальная студия) могли повлиять на естественное развитие психомоторных способностей детей. Увеличение результатов в классе 1б значительно превышает таковое в классе 1а (41 % и 19,3 % соответственно).

Тест «чувство времени»

Во время первого теста оба класса показали примерно одинаковые результаты. Но во время второго теста результаты значительно отличались. Рассмотрим динамику результатов отдельно для правой и для левой руки. В 1б классе показатели правой руки увеличились на 28,7 %, а в 1а классе эти результаты были значительно ниже: всего 11,1 %. Показатели левой руки: 17,6 % и 5,9 % соответственно. Наиболее вероятной причиной мы считаем использование в экспериментальном классе специальных упражнений на развитие данных психомоторных способностей.

Тест «скорость реакции»

Во время первого теста классы показали разные результаты по скорости реакции, скорость реакции учеников класса 1б была выше. Во время повторного тестирования класс 1а показал результаты, примерно равные результатам класса 1б во время первого испытания. В 1б результаты также улучшились, в то время как разница не только осталась, но и увеличилась. Прирост результатов в 1б классе по правой руке составляет 5,9 %, а в 1а классе — 4,8 %. Для левой руки эти данные равняются 9,8 % и 8,2 % соответственно. Учитывая, что прирост результатов существенно не отличается, можно сделать вывод, что используемая методика оказывает недостаточное влияние на развитие скорости реакции первоклассников.

Тест «мышечное чувство»

Во время первого теста было установлено, что результаты правой руки лучше в классе 1а, а результаты левой руки лучше в классе 1б. После применения упражнений для развития мышечного чувства результаты как в правой, так и в левой руке класса 1б значительно улучшились. Для правой руки 32,4 % в классе 1б и 10,2 % в классе 1а; для левой руки — 25,5 % и 10,1 % соответственно. Таким образом, методика, предлагаемая нами для развития мышечного чувства, эффективна для учащихся 1-го класса.

Тест «чувство угла»

Во время первого тестирования результаты правой руки у 1б класса были лучше, чем у 1а класса, а результаты левой руки у 1а класса были

лучше, чем у 1б класса. При повторном тестировании соотношение результатов осталось таким же, но различие в правой руке возросло, а в левой — существенно сократилось. Процент прироста результатов правой руки у 1б класса составляет 40,2 %, а у 1а класса — 6,7 %; в левой руке — 32,1 % и 11,1 % соответственно. Мы пришли к выводу, что предложенные упражнения по развитию чувства угла (суставного чувства) эффективны для детей младшего школьного возраста.

Резюме

Мы считаем, что предлагаемая методика диагностики и развития психомоторных способностей детей младшего школьного возраста достаточно эффективна. Полученные результаты свидетельствуют о значительном увеличении показателей продуктивности компонентов психомоторики в экспериментальном классе. Диапазон положительной динамики в 1б классе по всем пяти тестам составляет от 4 до 48,1 %, в то время как в 1а классе 1а — от 0 до 22 %. Мы установили недостаточную эффективность методики для развития скорости реакции первоклассников, что требует дополнительных исследований и подбора упражнений. Кроме того, предметом дальнейших исследований можно считать определение специфики влияния предлагаемых упражнений на развитие психомоторных способностей детей с доминирующей левой рукой и амбидекстров.

Библиографический список

1. Алексеев А. В. Система АГИМ. Путь к точности : монография. Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. 128 с.
2. Антонов Г. И. Игры с использованием мешочков с песком // Физическая культура в школе. 1988. № 1. С. 5-9.
3. Безбородова М. А. развитие психомоторных способностей младших школьников в учебной деятельности : монография. Москва : Флинта, 2017. 180 с.
4. Бернштейн Н. А. О построении движений : монография. Москва : Медгиз, 1947. 245 с.
5. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности : монография. Москва : Медицина, 1966. 349 с.
6. Бернштейн Н. А. Физиологии движения и активность : монография. Москва : Наука, 1990. 182 с.
7. Васильков Г. А. Воспитанию чувства времени — постоянное внимание // Физическая культура в школе. 1990. № 4. С. 19-21.
8. Волчецкий Е. И. Упражнения сотяжеленным мешочком // Физическая культура в школе. 1993. № 3. С. 15-18.

9. Дудьев В. П. Мозговая организация психомоторики : монография. Барнаул : Изд-во БГПУ, 2002. 124 с.
10. Ильин Е. П. Психология спорта : монография. Санкт Петербург : Питер, 2017. 352 с.
11. Лях В. И. Развитие координационных способностей в школьном возрасте // Физическая культура в школе. 1987. № 5. С. 19-21.
12. Лях В. И. Развивая КС // Физическая культура в школе. 1994. № 4. С. 6-8.
13. Матвеев А. П. Методика физического воспитания с основами теории : монография / А. П. Матвеев, С. Б. Мельников. Москва : Просвещение, 1991. 191 с.
14. Матвеев А. П. Методика физического воспитания в начальной школе : монография. Москва : Владос-пресс, 2003. 248 с.
15. Никандров В. В. Психомоторика : монография. Санкт Петербург : Речь, 2004. 144 с.
16. Озеров В. П. Психолого-педагогические аспекты формирования психомоторных способностей молодежи / В. П. Озеров, О. Д. Федотова // Мир науки. Том 4. № 5 (сентябрь — октябрь). URL: <http://mir-nauki.com/vol4-5.html> (дата обращения: 11.01.2022).
17. Потапчук А. А. Двигательный игротренинг для дошкольников / А. А. Потапчук, Т. С. Овчинникова. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 176 с.
18. Психомоторика : словарь-справочник / сост. В. П. Дудьев. Москва : Владос, 2008. 366 с.
19. Паукова М. В. Учить оценивать свои движения / М. В. Паукова, В. П. Черемисин // Физическая культура в школе. 1984. № 12. С. 11-14.
20. Рубинштейн С. Л. Движение // Основы общей психологии. Москва : Педагогика, 1989. С. 44-48.
21. Сеченов И. М. Избранные труды. Москва : Изд-во Всесоюзного института экспериментальной медицины, 1935. 389 с.
22. Смирнов В. М. Нейрофизиология и высшая нервная деятельность детей и подростков : монография. Москва : Академия, 2000. 400 с.
23. Черевков М. А. Рукам рабочую сноровку // Физическая культура в школе. 1995. № 3. С. 1-4.
24. Энциклопедия физической подготовки / сост. Е. Н. Захаров, А. В. Карасев. Москва : Лептос, 1994. 366 с.
25. Lawrence W. Barsalou Perception of perceptual symbols. Cambridge University Press, 1999. 609 p.
26. Mandler, Jean M. and Mandler George, Thinking: from association to Gestalt. N. Y.: Wiley, 1964. 324 p.
27. R. Rao, et al. Probabilistic Models of the Brain. Perception and Neural Function, MIT, 2002. 206 p.
28. Westcott H. , Brace N. Applying Psychology Edited. The Open University, 2002. 466 p.

Reference list

1. Alekseev A. V. Sistema AGIM. Put' k tochnosti AGIM system = Precision Path: monografija. Rostov-na-Donu : Feniks, 2004. 128 s.

2. Antonov G. I. Igrы s ispol'zovaniem meshochkov s peskom = Games using sandbags // Fizicheskaja kul'tura v shkole. 1988. № 1. S. 5-9.
3. Bezborodova M. A. razvitie psihomotornyh sposobnostej mladshih shkol'nikov v uchebnoj dejatel'nosti = Development of psychomotor abilities of younger students in educational activities : monografija. Moskva : Flinta, 2017. 180 s.
4. Bernshtejn N. A. O postroenii dvizhenij = About building motions : monografija. Moskva : Medgiz, 1947. 245 s.
5. Bernshtejn N. A. Ocherki po fiziologii dvizhenija i fiziologii aktivnosti = Essays on movement physiology and activity physiology : monografija. Moskva : Medicina, 1966. 349 s.
6. Bernshtejn N. A. Fiziologii dvizhenija i aktivnost' = Movement physiology and activity : monografija. Moskva : Nauka, 1990. 182 s.
7. Vasil'kov G. A. Vospitaniju chuvstva vremeni — postojannoe vnimanie = Nurturing a sense of time — constant attention // Fizicheskaja kul'tura v shkole. 1990. № 4. S. 19-21.
8. Volcheckij E. I. Uprazhnenija s otjazhelennym meshochkom = Weighted pouch exercises // Fizicheskaja kul'tura v shkole. 1993. № 3. S. 15-18.
9. Dud'ev V. P. Mozgovaja organizacija psihomotoriki = Brain organization of psychomotorics : monografija. Barnaul : Izd-vo BGPU, 2002. 124 s.
10. Il'in E. P. Psihologija sporta = Sports psychology : monografija. Sankt Peterburg : Piter, 2017. 352 s.
11. Ljah V. I. Razvitie koordinacionnyh sposobnostej v shkol'nom vozraste = Development of coordination abilities at school age // Fizicheskaja kul'tura v shkole. 1987. № 5. S. 19-21.
12. Ljah V. I. Razvivaja KS Developing KS // Fizicheskaja kul'tura v shkole. 1994. № 4. S. 6-8.
13. Matveev A. P. Metodika fizicheskogo vospitaniya s osnovami teorii = Methodology of physical education with the basics of theory : monografija / A. P. Matveev, S. B. Mel'nikov. Moskva : Prosveshhenie, 1991. 191 s.
14. Matveev A. P. Metodika fizicheskogo vospitaniya v nachal'noj shkole = Primary school physical education methodology : monografija. Moskva : Vlados-press, 2003. 248 s.
15. Nikandrov V. V. Psihomotorika = Psychomotor system : monografija. Sankt Peterburg : Rech', 2004. 144 s.
16. Ozerov V. P. Psihologo-pedagogicheskie aspekty formirovanija psihomotornyh sposobnostej molodezhi = Psychological and pedagogical aspects of the formation of psychomotor abilities of youth / V. P. Ozerov, O. D. Fedotova // Mir nauki. Tom 4. № 5 (sentjabr' — oktjabr'). URL: <http://mir-nauki.com/vol4-5.html> (data obrashhenija: 11.01.2022).
17. Potapchuk A. A. Dvigatel'nyj igrotrening dlja doskol'nikov = Motor game training for preschoolers / A. A. Potapchuk, T. S. Ovchinnikova. Sankt-Peterburg : Rech', 2003. 176 s.
18. Psihomotorika = Psychomotility slovar'-spravochnik / sost. V. P. Dud'ev. Moskva : Vlados, 2008. 366 s.
19. Paukova M. V. Uchit' ocenivat' svoi dvizhenija = Learn to evaluate your movements / M. V. Paukova, V. P. Cheremisin // Fizicheskaja kul'tura v shkole. 1984. № 12. S. 11-14.
20. Rubinshtejn S. L. Dvizhenie = Movement // Osnovy obshhej psihologii. Moskva : Pedagogika, 1989. S. 44-48.
21. Sechenov I. M. Izbrannye trudy = Selected works. Moskva : Izd-vo Vsesojuznogo instituta jeksperimental'noj mediciny, 1935. 389 s.
22. Smirnov V. M. Nejrofiziologija i vysshaja nervnaja dejatel'nost' detej i podrostkov = Neurophysiology and higher nervous activity of children and adolescents : monografija. Moskva : Akademija, 2000. 400 s.
23. Cherevnikov M. A. Rukam rabochuju snorovku = Hands working skill // Fizicheskaja kul'tura v shkole. 1995. № 3. S. 1-4.
24. Jenciklopedija fizicheskaj podgotovki = Encyclopedia of physical fitness / sost. E. N. Zaharov, A. V. Karasev. Moskva : Leptos, 1994. 366 s.
25. Lawrence W. Barsalou Perception of perceptual symbols. Cambridge University Press, 1999. 609 r.
26. Mandler, Jean M. and Mandler George, Thinking: from association to Gestalt. N. Y.: Wiley, 1964. 324 r.
27. R. Rao, et al. Probabilistic Models of the Brain. Perception and Neural Function, MIT, 2002. 206 r.
28. Westcott H., Brace N. Applying Psychology Edited. The Open University, 2002. 466 r.

Статья поступила в редакцию 10.02.2022; одобрена после рецензирования 15.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 10.02.2022; approved after reviewing 15.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-170-176

EDN: BUTFOX

Татьяна Вацлавовна Глазкова

Кандидат культурологии, доцент, генеральный директор ООО «Издательство «Согласие». 115093, г. Москва, 1-й Павловский пер., д. 5-49
so-glasie2014@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7571-6490>

Семья в русской культуре: аксиологический аспект

Аннотация. В статье анализируется система ценностей, которая существует в каждой культуре, формируется благодаря культурным смыслам, содержащимся в концептах. В частности, основное внимание уделяется концепту «семья», представленному в культуре как трехуровневое единство, где первый уровень — это культурная память, предполагающая участие в жизни семьи всех родственников (умерших, живущих и еще не родившихся) во взаимоотношениях и в памяти живущих; второй уровень — культурный код или те базовые ценности, на которые опирается конкретная семья на определенном этапе своего существования; третий — межпоколенная трансляция культурного опыта, содержание которой зависит от отношения к транслируемым ценностям: ретрансляция ценностей, трансформация ценностей, деформация ценностей, отрицание ценностей, замена ценностей.

Учитывая междисциплинарный характер работы, автор при выборе методологической базы опирается на совокупность культурологического, лингвокультурологического, культурфилософского, социокультурного подходов. Данные подходы, и прежде всего культурологический подход, позволили рассмотреть ценностно-смысловое наполнение концепта «семья», представить в культуре его основные функции — адаптационную функцию и функцию формирования идентичности, реализация которых происходит в семье через трансляцию культурной традиции. В работе рассматривается спектр возможных отношений к традиции, взаимоотношения личности, семьи и социума, особенности бытования семьи под влиянием изменения культурных ролей ее членов. Утверждается, что отношение к ценностям и их смысловое наполнение в условиях кризиса идентичности, в котором оказалось наше общество в глобализирующемся мире, определяет осознание личностью своего положения в мире и в социуме. При этом подчеркивается сложность в определении ценностных ориентиров, состоящая в смене культурных парадигм и в разности смыслов, который различные социальные группы вкладывают в одни и те же именования ценностей. Автор приходит к выводу, что для ответа на новые вызовы, с которыми столкнулась семья в культуре, и для для сохранения семьи в новых условиях качественные изменения предстоит пережить каждому ее участнику.

Ключевые слова: семья; концепт; ценности; смыслы; культурная память; культурный код; гендерные роли; традиция

Работа выполнена по гранту РНФ «Философско-антропологический анализ советского бытия. Предпосылки; динамика; влияние на современность» № 20-68-46013

Для цитирования: Глазкова Т. В. Семья в русской культуре: аксиологический аспект // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 170-176. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-170-176>. <https://elibrary.ru/butfox>.

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Original article

Tatiana V. Glazkova

Candidate of culturology, associate professor, general director of «Soglasie» Publishing House. 115093, Moscow, 1st Pavlovsky lane, 5-49

so-glasie2014@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7571-6490>

Family in russian culture: axiological aspect

Abstract. The article analyzes the system of values that exists in every culture, is formed due to the cultural meanings contained in the concepts. In particular, the main attention is paid to the «family» concept presented in culture as a three-level unity, where the first level is cultural memory, which assumes the participation in the life of the family of all relatives, deceased, living and not yet born — in relationships and in the memory of the living; the second level is the cultural code, or those basic values that a particular family relies on at a certain stage of its existence; the third is the intergenerational transmission of cultural experience, the content of which depends on the attitude to the values being broadcast: the retransmission of values, the transformation of values; the deformation of values; the denial of values; the replacement of values.

Taking into account the interdisciplinary nature of the work, the author relies on a set of culturological, linguoculturological, cultural philosophical, sociocultural approaches when choosing a methodological base. These approaches, and above all the culturological approach, allowed us to consider the value-semantic content of the «family» concept to present the main functions of this concept in culture — the adaptive function and the function of identity formation, the implementation of which occurs in the family through the presenting cultural tradition. The paper examines the range of possible relations to tradition, the relationship of personality, family and society, the peculiarities of the existence of the family under the influence of changes in the cultural roles of its members. It is argued that the attitude to values and their semantic content in the context of the identity crisis in which our society finds itself in the globalizing world determines the awareness of a person of his position in the world and in society. At the same time, the complexity in defining value orientations is emphasized, which consists in changing cultural paradigms, and in the difference in meanings that different social groups put into the same naming values. The author comes to the conclusion that in order to respond to the new challenges faced by the family in culture, and to preserve the family in new conditions, qualitative changes will have to be experienced by each of its participants.

Keywords: family; concept; values; meanings; cultural memory; cultural code; gender roles; tradition

The work was performed under the grant of the Russian national research institute «Philosophical and anthropological analysis of soviet life. Background, dynamics, influence on modernity» № 20-68-46013

For citation: Glazkova T. V. Family in russian culture: axiological aspect. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 170-176. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-170-176>. <https://elibrary.ru/butfox>.

Введение

В начале XXI в. главными ценностями человека, согласно исследованиям социологов, становятся здоровье, семья, безопасность [Базовые ценности ... , 2003]. За два десятилетия приверженность этим ценностным ориентирам только укрепилась, что подтвердила и новая реальность пандемии коронавируса в мире, обнажив проблему взаимоотношений людей в семье. В этот период семья столкнулась с вызовами, показавшими необходимость ее в культуре, но обнаружили и проблемы. Культура как совокупность норм поведения и ценностно-смысловая ориентация опирается на согласие общества в целом или его группы на со-бытие при ограничении своеволия. Проблемы культурного шока и куль-

турного декодирования, готовности членов семьи к самоограничению и восприятия ими традиции выходят на первый план. Важнейшей становится проблема культурных границ между членами семьи и возможности их преодоления. Семья же выступает как ключевой концепт культуры, так как человек формируется под воздействием культуры («большая сфера влияния») и семьи («малая сфера») [Розин, 2021].

Методы исследования

Междисциплинарный характер работы обусловил обращение к совокупности культурологического, лингвокультурологического, культурфилософского, социокультурного подходов. Отношение к определенной системе ценностей в культуре формируется благодаря культурным

смыслам, содержащимся в концептах. Это объясняет опору на понятие «концепт» с учетом включенности данного понятия в концептосферу культуры [Лихачев, 1999]. В современной культурологии представлено два основных подхода к пониманию концепта: лингвокультурологический [Степанов, 2007; Колесов, 1992] и философский [Делез, 2009]. Культурологический подход к изучению концепта «семья» предполагает исследование участия семьи в создании, сохранении и трансляции культурных ценностей. Шкала этих ценностей определяется поисками истины, добра и красоты [Столвич, 1994]. В семье она достаточно постоянна и воплощается в различных моделях поведения. Культура выступает как «программа нормативного социального взаимодействия людей» [Флиер, 2017], мир, где «нет ничего неценного» [Докучаев, 2009, с. 89]. Ценность же должна быть выбрана свободно и осознаваема как притягательная, иначе «она... является ... только нормой» [Докучаев, 2009, с. 89].

Как иерархия порядков ценности способны моделировать нашу деятельность [Докучаев, 2009; Баева, 2004]. Но словесная манифестация ценностных пристрастий отличается от реального поведения людей. Происходит это по трем основным причинам: представления о ценностях поверхностны, нет условий для реализации ценностных предпочтений в жизни, ценности не определяют образ жизни людей, а только обосновывают их потребности [Бакиров, 1988]. На смену ценностям креативной культуры (рациональность, личность, творчество) [Докучаев, 2009] приходит ценность потребления, а с ней — разрушение социальных связей, «одиночество в сети», «нарциссизм», кризис социально-культурной идентичности. Взаимопроникновение элитарной и массовой культур ведет к тому, что «ценности пытаются заменить пользой» [Докучаев, 2009, с. 583-584]. В связи с этим важно отношение к традиции: если в традиционной культуре она воспринимается как эталон деятельности, сакрально освященный жизнью предков, то креативная культура рассматривает традицию как технологию, уже не способную конкурировать в практической жизни [Костина, 2021].

Результаты исследования

Сущность концепта «семья»

Основные элементы концептосферы русской традиционной культуры «семья, обычай, Бог» назвал Ф. М. Достоевский [Достоевский, 1921]. От этих оснований, по словам писателя, русский человек «в иные роковые минуты его жизни» мог

отказаться, нанося себе вред. Названные концепты принадлежат к макроуровню концептов общенациональных и общекультурных, на микроуровне включающих концепты локальные и индивидуальные [Прохоров, 2009; Степанов, 2007]. Так соотносятся частная жизнь и культура отдельного человека и общества, где этот человек существует.

Содержание концепта «семья» базируется на ценностно-смысловом аспекте определения культуры [Кондаков, 2017; Костина, 2021], содержательно он представлен микроконцептами «родители — уважение к родителям — материнство — отцовство — дети — дом — гостеприимство — частная жизнь — надежда — изобилие — достаток — богатство — обеспеченность — довольство — комфорт — поддержка — взаимопонимание — уважение — дружба — обязательность — ответственность — независимость — честь — долг — правда» [Базовые ценности ..., 2003, с. 320].

Структурно концепт «семья» в культуре представляет собой трехуровневое единство, где первый уровень — это культурная память, предполагающая участие в жизни семьи всех родственников (умерших, живущих и еще не родившихся) во взаимоотношениях и в памяти живущих; второй уровень — культурный код, базовые ценности конкретной семьи на определенном этапе жизни; третий — межпоколенная трансляция культурного опыта, ее содержание зависит от отношения к ценностям (их ретрансляция, трансформация, деформация, отрицание, замена).

Семья как место формирования идентичности

Понятие «семья» в культуре используется для называния конкретной общности кровных родственников и свойственников, а также коллектива, членов которого узы родства или свойства не связывают. Представить коллектив семьей можно благодаря основным функциям данного концепта в культуре — адаптационной и функции формирования идентичности. Адаптация личности и формирование ее идентичности происходят в семье через трансляцию культурной традиции.

При помощи семьи человек создает пространство своих в системе социума и самоопределяется в этом пространстве. Формирование идентичности личности начинают родители. Затем человек создает свою семью, продолжая традицию родной семьи или преодолевая ее. Семья выступает практическим инструментом трансляции традиции.

Отношения внутри семьи априори построены на праве предков создавать порядки, нормы и ценности, которые потомки должны приумножить. Авторитет предков требует от детей и внуков послушания, согласия и внимания к себе. В то же время семья через новые поколения испытывает на себе влияние общества, что ведет к трансформации существовавших ценностей, а то и к полному отказу от традиции предков. Приятие нового может вылиться в дальнейшем в традицию. Отношением к традиции определяются культурные роли участников группы (эти роли выбираются участниками самостоятельно или навязываются им). Свободный выбор указывает на восприятие традиции как ценности, навязанное извне приятие — на восприятие ее как нормы, что также позволяет оставаться в рамках традиции [Докучаев, 2009]. При нормативном восприятии традиции тенденция к ее изменению в будущем более очевидна.

Опыт предков в традиционной культуре является эталонным и незыблемым, и иное отношение к этому опыту воспринимается как посягательство на святыни прошедшей и будущей жизни. Хотя отношение потомков к этим ценностям может быть разным: преемственным, преобразовательным, разрушительным, нигилистическим, эвристическим [Глазкова, 2018]. Традиция может восприниматься как норма, как ценность, как препятствие для дальнейшего развития и воплощения в жизни иных представлений о ценности и норме и их связи с традицией. В семье как системе выделяется общее и индивидуальное, где к общему относятся нормы, традиции, обычаи, стереотипы, а к индивидуальному — их воплощение. По преобладанию общего семья выступает пространством социализации личности (данная функция признается «наиболее общей и универсальной социальной функцией культуры самого высокого 1-го уровня» [Флиер, 2022]).

Семья и социум выстраивают свои взаимоотношения на основе партнерства, патернализма (со стороны социума), нейтралитета или вражды. При этом «адаптированность и бегство из мира существующих социально-культурных норм в равной мере могут вдохновляться личностно окрашенным смыслом» [Михеев, 2001, с. 22]. Стиль взаимоотношений в семье определяют культурные роли ее членов. В семье, где ценности передаются от старших к младшим, традиция воспринимается как ценность безусловная. Взаимоотношения в такой семье основаны на взаимном уважении и любви, а традиция-ценность лежит в этической плоскости, выражаясь в следовании определенным табу, за пределами кото-

рых личность открыта миру, но этой же традицией она защищена от наносных влияний.

Изменение взаимоотношений семьи и социума

В традиционной культуре структуры родства выступают базовой социально-культурной ценностью. По К. Леви-Строссу, существование структуры родства обеспечивают три типа семейных отношений, характерных для человеческого общества: «отношения кровного родства, отношения свойства и родственных отношений порождения; другими словами, отношения брата к сестре, отношения супруга к жене, отношения родителей к детям» [Леви-Стросс, 1985, с. 47].

Исследователи творчества Ф. И. Буслаева отмечают, что в его сочинениях «имплицитно» идея амбивалентного значения семьи для архаических и древних обществ» [Новиков, 2019, с. 168-169]. По Ф. И. Буслаеву, семья несла «ответственность за сохранение и передачу культурных традиций, нравственных ценностей, опыта предков», но могла и выступать в качестве «своеобразной экспериментальной площадки для апробирования новых социально-политических порядков, определявших историческое развитие общества» [Новиков, 2019, с. 168-169].

В XX в. государство значительно видоизменило семью, взяв на себя роль отца. Но эта роль имела воздействие на макроуровне, при выходе из семьи, внутри семьи данное замещение оказывалось губительным, нарушая связи внутри системы. Осмыслению феномена советского бытия как уникального типа бытия: творческого, религиозного (псевдорелигиозного), повседневного посвящено масштабное исследование [Злотникова, 2020]; естественно, что интерес привлекли и ценностно-нормативные предпосылки советского бытия [Тульчинский, 2020]. Предполагается, что «до 50-х гг. семье с детьми не уделялось большого внимания в контексте советской культуры, поскольку основной задачей было строительство советской власти — масштабное дело для взрослых граждан, а в послевоенное время жизнь приобретает мирный характер, и семья с детьми становится условием восполнения человеческих ресурсов» [Добрецова, 2021, с. 200]. Отмечается героизация повседневности и быта в качестве характерной черты советской культуры начала XX в [Ерохина, 2020]. Тогда «хаос жилищного передела стирал привычные границы частной жизни, ломал повседневный уклад, отнимал у человека чувство хозяина, чувство дома и семейного очага» [Александрова, 2021, с. 242].

В современной культуре отдельные типы семейных структур ранних эпох представляются дикими: левират (от лат. левир — ‘деверь’, ‘брат мужа’ — брак с двумя или более братьями одновременно, а позднее с братом умершего мужа) или сорорат (от лат. сорор — ‘сестра’ — брак с двумя или более сестрами одновременно, а позднее с сестрой умершей жены) и другие [Алексеев, с. 343-350; Тайлор, 2021]. В то же время возникают и получают официальное признание (наряду с общественным осуждением или игнорированием) новые: однополые браки (как, например, во Франции).

В свое время социологи А. Г. Харчев и М. С. Мацковский определяли семью как «малую социальную группу, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта, взаимной ответственностью, что детерминировано социальной потребностью в воспроизводстве человеческого рода, как физического, так и духовного обновления общества» [Колесникова, 2020]. Этим содержанием определялись и культурные роли в семье: муж как человек, физически крепкий, сильный, обладающий властью и наделенный ответственностью за родных; жена, названная так по обязанности рожать новую жизнь, почему и относились к ней в Древней Руси названия «семья», «семьишка» [Лавровский, 2005, с. 7]; их дети — иначе не исполняется предназначение жены; да и семья оказывается не состоявшейся, если ограничивается супружеской парой. Семья выступает как защитная система, необходимая личности для становления и самореализации. А это невозможно без детерминированности ролей всех членов семьи, оказывающих на нее влияние. В современной семье у ребенка может быть два папы или две мамы, что, впрочем, как ни странно, вполне вписывается в систему семейных ценностей с ее утверждением, что «родители не те, кто родили, а те, кто воспитали», — воспитали в определенной ценностно-смысловой системе. Но на практике замещение ролей приводит обычно к утрате семьи.

Заключение

Семья как общественный институт обнаружила к концу XX в. глубокий кризис. Человек в этом кризисе начинает поиск своей идентичности. Проблема поиска идентичности сегодня во многом лежит в плоскости конфликта репрезентаций, а не конфликта базовых ценностей. Оппозиции «Я» — «Другой», «свой» — «чужой» предполагают разные пути воплощения базовых ценностей [Roy, 2017]. В связи с существованием

семьи в культуре речь идет об изменении культурной нормы и стадийности данного изменения. Семья выводит обыденную культуру в повседневность [Chaney, 2002], так как в определенной национальной традиции с ее обычаями и функциями реализуется в повседневности также разными гранями человеческих взаимоотношений. Семья участвует и в специализированных формах культуры в виде профессиональной деятельности ее членов.

Таким образом, отношение к ценностям при кризисе идентичности нашего общества в глобализирующемся мире определяет осознание личностью своего положения в мире и в социуме. Сложность определения ценностных ориентиров состоит и в смене культурных парадигм, и в том, что «разные группы используют одинаковые “имена” ценностей, вкладывая в них различное семантическое наполнение» [Базовые ценности россиян..., 2003, с. 11]. Изменения, в отсутствии разделения ролей между членами семьи в зависимости от гендера и культурной традиции, затронули структуру семьи, ее состав, внутрисемейные отношения. Чем ответит семья на новые вызовы, покажет время. Вероятно, для сохранения семьи в новых условиях качественные изменения предстоит пережить каждому ее участнику.

Библиографический список

1. Александрова М. В. Коммунальный образ жизни: норма и аномалия в повседневном пространстве советского города // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5 (122). С. 239-246.
2. Алексеев В. П. История первобытного общества / В. П. Алексеев, А. И. Першиц. Москва : Высшая школа, 2001. 318 с.
3. Баева Л. В. Ценности изменяющегося мира: Экзистенциальная аксиология истории. Астрахань : АГУ, 2004. 254 с.
4. Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / отв. редактор А. В. Рябов, Е. Ш. Курбангалеева. Москва : Дом интеллектуальной книги, 2003. 445 с.
5. Бакиров В. С. Ценностное сознание и активизация человеческого фактора. Харьков : Выща школа, 1988. 147 с.
6. Глазкова Т. В. Основные концепты русской культуры в системе образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 16 (811). С. 249-258.
7. Делез Ж. Что такое философия? / Ж. Делез, Ф. Гваттари ; пер. с фр. и послесл. С. Зенкина. Москва : Академический Проект, 2009. 261 с.
8. Добрецова С. А. Частная жизнь советского человека в музейных экспозициях города Иванова //

Ярославский педагогический вестник. 2021. № 4 (121). С. 194-203.

9. Докучаев И. И. Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры. Санкт-Петербург : Наука, 2009. 595 с.

10. Достоевский Ф. М. Дневник писателя. Избранные страницы. Санкт-Петербург : Азбука, 1921. 1056 с.

11. Ерохина Т. И. Героизация личности и быта в советской культуре начала XX в.: генезис и трансформация // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4 (115). С. 147-155.

12. Злотникова Т. С. Советское бытие как интегративный феномен: истоки, трансформация, художественные практики / Т. С. Злотникова, Т. И. Ерохина, А. В. Еремин // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 193-201.

13. Колесникова Г. И. Социология и психология семьи : учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2020. 263 с.

14. Колесов В. В. Концепт культуры: образ понятия, символ // Вестник СПбГУ. 1992. № 3. С. 30-40.

15. Кондаков И. В. Концептосфера русской культуры // Художественная культура. 2017. № 4 (22). С. 8-15.

16. Костина А. В. Концепция культуры А. Я. Флиера и ее роль в становлении отечественной культурологии // Культура культуры. 2021. № 1. URL: <http://cult-cult.ru/flier-s-concept-of-culture-and-its-role-in-the-development-of-russian-cultural-s/> (дата обращения: 16.03.2022).

17. Лавровский П. А. Коренное значение в названиях родства у славян. Москва : Едиториал УРСС, 2005. 140 с.

18. Леви-Стросс К. Структурная антропология. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2001. 512 с.

19. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Очерки по философии художественного творчества. 2-е изд., доп. Санкт-Петербург : Блиц, 1999. С. 147-164.

20. Михеев А. И. Лицо и смысл // Человек в мире ценностей и смыслов. Петрозаводск : Изд. ПетрГУ, 2001. С. 7-22.

21. Новиков М. В. Культурно-историческая роль патриархальной семьи в трактовке Ф. И. Буслаева / М. В. Новиков, Т. Б. Перфилова // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 168-175.

22. Прохоров Ю. Е. В поисках концепта. Москва : Флинта, 2016. 176 с.

23. Розин В. М. Психика девиантной личности в зеркалах семьи и культуры (по следам книги Дэниела Киза «Множественные умы Билли Миллигана») // Культура культуры. 2021 № 2. URL: <http://cult-cult.ru/the-psyche-of-the-deviant-personality-in-the-mirrors-of-family-and-culture/> (дата обращения: 16.03.2022).

24. Степанов Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. Москва : Языки славянских культур, 2007. 248 с.

25. Столович Л. Н. Красота. Добро. Истина. Очерк эстетической аксиологии. Москва : Республика, 1994. 463 с.

26. Тайлор Э. Б. Первобытная культура. Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2021. 454 с.

27. Тульчинский Г. Л. Ценностно-нормативные предпосылки советского бытия: содержание и факторы формирования // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4 (115). С. 140-146.

28. Флиер А. Я. Структурирование культуры по основным сферам жизнедеятельности людей // Культура культуры. 2022. № 1. URL: <http://www.cult-cult.ru/structuring-culture-according-to-the-main-spheres-of-human-activity/> (дата обращения: 16.03.2022).

29. Флиер А. Я. Модернизация модели морфологии культуры // Обсерватория культуры. 2017. Т. 14. № 1. С. 20-26.

30. Chaney D. Cultural Change and Everyday Life. N.-Y.: Palgrave, 2002. 224 p.

31. Roy A. The Ministry of Utmost Happiness. Penguin Books, 2017. 445 p.

Reference list

1. Aleksandrova M. V. Kommunal'nyj obraz zhizni: norma i anomalija v povsednevnom prostranstve sovetского goroda = Communal lifestyle: norm and anomaly in the everyday space of the Soviet city // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 5 (122). S. 239-246.

2. Alekseev V. P. Istorija pervobytnogo obshhestva = The history of primitive society / V. P. Alekseev, A. I. Pershic. Moskva : Vysshaja shkola, 2001. 318 s.

3. Baeva L. V. Cennosti izmenjajushhegosja mira: Jekzistencial'naja aksiologija istorii = Values of a changing world: existential axiology of history. Astrahan' : AGU, 2004. 254 s.

4. Bazovye cennosti rossijan: Social'nye ustanovki. Zhiznennye strategii. Simvoly. Mify = Basic values of Russians: Social attitudes. Life strategies. Symbols. Myths / otv. redaktor A. V. Rjabov, E. Sh. Kurbangaleeva. Moskva : Dom intellektual'noj knigi, 2003. 445 s.

5. Bakirov V. S. Cennostnoe soznanie i aktivizacija chelovecheskogo faktora = Value consciousness and activation of the human factor. Har'kov : Vyshha shkola, 1988. 147 s.

6. Glazkova T. V. Osnovnye koncepty russkoj kul'tury v sisteme obrazovanija = The main concepts of Russian culture in the education system // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2018. № 16 (811). S. 249-258.

7. Delez Zh. Chto takoe filosofija? = What is philosophy? / Zh. Delez, F. Gvattari ; per. s fr. i poslesl. S. Zenkina. Moskva : Akademicheskij Proekt, 2009. 261 s.

8. Dobrecova S. A. Chastnaja zhizn' sovetского cheloveka v muzejnyh jekspozicijah goroda Ivanova = Private life of the Soviet man in museum expositions of the city of Ivanov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 4 (121). S. 194-203.

9. Dokuchaev I. I. Cennost' i jekzistencija. Osnovopolozhenija istoricheskoy aksiologii kul'tury = Value

and existence. The founders of the historical axiology of culture. Sankt-Peterburg : Nauka, 2009. 595 s.

10. Dostoevskij F. M. Dnevnik pisatelja. Izbrannye stranicy = Writer's diary. Favorite pages. Sankt-Peterburg : Azbuka, 1921. 1056 s.

11. Erohina T. I. Geroizacija lichnosti i byta v sovetsoj kul'ture nachala HH v.: genezis i transformacija = Glorification of personality and life in Soviet culture at the beginning of the XX century: genesis and transformation // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2020. № 4 (115). S. 147-155.

12. Zlotnikova T. S. Sovetskoe bytie kak integrativnyj fenomen: istoki, transformacija, hudozhestvennye praktiki = Soviet being as an integrative phenomenon: origins, transformation, artistic practices / T. S. Zlotnikova, T. I. Erohina, A. V. Eremin // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2020. № 5 (116). S. 193-201.

13. Kolesnikova G. I. Sociologija i psihologija sem'i = Sociology and psychology of the family : ucheb-nik dlja vuzov. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2020. 263 s.

14. Kolesov V. V. Koncept kul'tury: obraz ponjatija, simbol = Concept of culture: image of a concept, symbol // Vestnik SPbGU. 1992. № 3. S. 30-40.

15. Kondakov I. V. Konceptosfera russkoj kul'tury = Conceptosphere of Russian culture // Hudozhestvennaja kul'tura. 2017. № 4 (22). S. 8-15.

16. Kostina A. V. Konceptcija kul'tury A. Ja. Fliera i ee rol' v stanovlenii otechestvennoj kul'turologii = The concept of culture of A. Ya. Flier and its role in the formation of domestic cultural studies // Kul'tura kul'tury. 2021. № 1. URL: <http://cult-cult.ru/flier-s-concept-of-culture-and-its-role-in-the-development-of-russian-cultural-s/> (data obrashhenija: 16.03.2022).

17. Lavrovskij P. A. Korennoe znachenie v nazvanijah rodstva u slavjan = Indigenous significance in the names of kinship among the Slavs. Moskva : Editorial URSS, 2005. 140 c.

18. Levi-Stross K. Strukturnaja antropologija = Structural anthropology. Moskva : JeKSMO-Press, 2001. 512 s.

19. Lihachev D. S. Konceptosfera russkogo jazyka = Conceptosphere of the Russian language // Očerki po filosofii hudozhestvennogo tvorčestva. 2-e izd., dop. Sankt-Peterburg : Blic, 1999. S. 147-164.

20. Miheev A. I. Lico i smysl = Face and meaning // Chelovek v mire cennostej i smyslov. Petrozavodsk : Izd. PetrGU, 2001. S. 7-22.

21. Novikov M. V. Kul'turno-istoričeskaja rol' patriarhal'noj sem'i v traktovke F. I. Buslaeva = The cultural and historical role of the patriarchal family in the interpretation of F. I. Buslaev / M. V. Novikov, T. B. Perfilova // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2019. № 3 (108). S. 168-175.

22. Prohorov Ju. E. V poiskah koncepta = In search of a concept. Moskva : Flinta, 2016. 176 s.

23. Rozin V. M. Psihika deviantnoj lichnosti v zerkalah sem'i i kul'tury (po sledam knigi Dženiela Kiza «Mnozhestvennye umy Billi Milligana») = The psyche of deviant personality in the mirrors of family and culture (in the wake of Daniel Keyes's «Billy Milligan's Multiple Minds») // Kul'tura kul'tury. 2021. № 2. URL: <http://cult-cult.ru/the-psyche-of-the-deviant-personality-in-the-mirrors-of-family-and-culture/> (data obrashhenija: 16.03.2022).

24. Stepanov Ju. S. Koncepty. Tonkaja plenka civilizacii = Concepts. The thin film of civilization. Moskva : Jazyki slavjanskij kul'tur, 2007. 248 s.

25. Stolovich L. N. Krasota. Dobro. Istina. Očerki jestetičeskoj aksiologii = Beauty. Good. Truth. Essay on aesthetic axiology. Moskva : Respublika, 1994. 463 s.

26. Tajlor Je. B. Pervobytnaja kul'tura = Primitive culture. Moskva ; Berlin : Direkt-Media, 2021. 454 s.

27. Tul'chinskij G. L. Cennostno-normativnye predposylki sovetskogo bytija: sodержanie i faktory formirovanija = Value and regulatory prerequisites of Soviet existence: content and formation factors // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2020. № 4 (115). S. 140-146.

28. Flier A. Ja. Strukturirovanie kul'tury po osnovnym sferam zhiznedejatel'nosti ljudej = Structuring the culture by the main areas of life of people // Kul'tura kul'tury. 2022. № 1. URL: <http://www.cult-cult.ru/structuring-culture-according-to-the-main-spheres-of-human-activity/> (data obrashhenija: 16.03.2022).

29. Flier A. Ja. Modernizacija modeli morfologii kul'tury = Modernization of culture morphology model // Observatorija kul'tury. 2017. T. 14. № 1. S. 20-26.

30. Chaney D. Cultural Change and Everyday Life. N.-Y.: Palgrave, 2002. 224 p.

31. Roy A. The Ministry of Utmost Happiness. Penguin Books, 2017. 445 p.

Статья поступила в редакцию 04.02.2022; одобрена после рецензирования 11.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 04.02.2022; approved after reviewing 11.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-177-186

EDN: BVWYWH

Владислава Михайловна Куимова

Кандидат культурологии, старший преподаватель кафедры журналистики и медиакоммуникаций ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
kuimova.vladislava@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4047-1176>

Театрализация советской повседневности: Р. А. Быков

Аннотация. Статья посвящена феномену театрализации в творчестве советского кинорежиссера Р. А. Быкова. Понятие театрализации мы рассматриваем как социокультурную и эстетическую парадигму. Полагаем, что театрализация становится способом формирования межличностного взаимодействия и работы со средой. При анализе работ кинорежиссеров она может воплощаться как способ ухода от реальности и переживания действительности.

В контексте работ Быкова театрализация является способом образного выражения существования. Проанализированные в статье кинофильмы «Внимание, черепаха!» (1970 г.) и «Телеграмма» (1972 г.) выстраиваются вокруг театрально (особенно ярко и выпукло выстроенных) конфликтов, но условность детского мира сохраняет реалистичность произведений для зрителя. Особое внимание в статье уделяется приметам времени и их социокультурному контексту, культуре повседневности. В том числе понятие моды рассмотрено как способ театрализации повседневности.

В к/ф «Внимание, черепаха!» противопоставлены образы бабушки (роль исполняет Л. Малкина) и дедушки (роль исполняет А. Баталов). Женский персонаж воплощает карнавальное начало, мужской — социально детерминированное, антитеатральное. Театрализация в творчестве Быкова проявляется в разных формах и раскрывает в героях нетривиальное пребывание в жизни в соответствии с психоэмоциональными характеристиками актеров. В к/ф «Телеграмма» конфликт создается вокруг несостоявшейся встречи. Важную повествовательную линию составляет описание влияния Великой Отечественной войны на судьбы людей. В отличие от к/ф «Внимание, черепаха!», в картине раскрыта любовная линия на уровне трех поколений. Для обоих фильмов характерно детективное и приключенческое начало, дети выполняют ведущую роль, взрослые — вспомогательную.

Отдельное внимание уделяется подбору актеров. В картинах Р. А. Быкова школьники продолжают свои привычные для жизни действия на экране. В исследовании проанализированы внешние и внутренние характеристики персонажей обоих фильмов в соответствии с традиционными театральными амплуа.

Ключевые слова: театрализация; театральные амплуа; советская повседневность; советское бытие; советский кинематограф; фильмы для семейного просмотра; Р. А. Быков

Выполнено по гранту Российского научного фонда № 20-68-46013 «Философско-антропологический анализ советского бытия. Предпосылки; динамика; влияние на современность»

Для цитирования: Куимова В. М. Театрализация советской повседневности: Р. А. Быков // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 177-186. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-177-186>. <https://elibrary.ru/bvwywh>.

Original article

Vladislava M. Kuimova

Candidate of culturology, senior lecturer, department of journalism and media communications, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
kuimova.vladislava@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4047-1176>

Theatricalization of soviet everyday life: R. A. Bykov

Abstract. This article is devoted to the phenomenon of theatricalization in the work of the Soviet director R. A. Bykov. The concept is a socio-cultural and aesthetic paradigm. It is believed that theatricalization becomes a way of forming interpersonal interaction and working with the environment. When analyzing the work of film directors, it can be realized as a way of avoiding reality and experiencing reality.

In the context of Bykov's works, theatricalization is a way of figurative expression of existence. The films «Attention, Turtle!», 1970 and «Telegram», 1972 are analyzed. The both films are built around theatrical conflicts, but the conventionality of the children's world preserves the realism of the works for the viewer. Particular attention is paid to the signs of the times and their socio-cultural context, the culture of everyday life. In particular, the concept of fashion is considered as a way of theatricalization of everyday life. In the film «Attention, the turtle», the images of the grandmother (the role is played by L. Malkina) and grandfather (the role is played by A. Batalov). The female character embodies the carnival principle, while the male character embodies the anti-theatrical one. Theatricalization contains different forms and reveals in the characters a non-trivial stay in life in accordance with the psycho-emotional characteristics of the actors. In the film «Telegram» the conflict is created around the failed meeting. An important narrative line is the influence of the Great Patriotic War on the fate of people. Unlike the «Attention, the turtle!», film reveals a love line at the level of three generations. Both films are characterized by a detective and adventure beginning, children play a leading role, adults play an aiding role.

Special attention is paid to the casting. In the paintings of R. A. Bykov, schoolchildren continue their usual life actions on the screen. The study analyzed the external and internal characteristics of the characters in the both films in accordance with theatrical roles.

Keywords: theatricalization; theatrical character; Soviet mundanity; Soviet existence; Soviet cinema; films for family viewing; R. A. Bykov

The work was performed under the grant from the Russian Scientific Foundation № 20-68-46013 «Philosophical and Anthropological Analysis of Soviet Life. Background; dynamics; impact on modernity»

For citation: Kuimova V. M. Theatricalization of Soviet everyday life: R. A. Bykov. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 177-186. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-177-186>. <https://elibrary.ru/bvwywh>.

Введение

Театрализация и театральность, являясь близкими, но в то же время самостоятельными понятиями, имеют широкое культурологическое значение. Так, театрализация жизни понимается как процесс превращения обыденности в новый социокультурный и социопсихологический феномен; театральность, в свою очередь, рассматривается в качестве свойства отдельных людей и явлений жизни, которое основано на преобразовании и целенаправленном видоизменении модели поведения и внешних атрибутов.

Театрализация в области культурологического научного знания рассматривается за пределами театра гетерогенно: как правило, исследователи затрагивают перформанс, визуализацию культурной идентичности, социальную адаптацию с использованием ролей-масок, театральность как свойство разных видов коммуникации, что находит отражение в работах Х.-Т. Лемана, Э. Фишер-Лихте, Ж. Рансьера, В. Дубина. И театральность, и театрализация как эстетические и культурно значимые явления характерны для кинематографа (в его постоянной конкуренции с театром), который базируется на принципах условности и игрового начала. Осмысление семантических основ понятий зависит от эпохи в

соответствии с развитием эстетических представлений о театре как художественно-образной системе. В рамках данной статьи мы не будем подробно останавливаться на теории театра, рассмотрим только концептуальные аспекты.

Истоки идей о театральности мы можем наблюдать еще в «Поэтике» Аристотеля [Аристотель, 2021]. Как справедливо отмечает Ю. М. Барбой, древнегреческий философ пока выстраивает жесткую иерархию трагедии, а не «трагического спектакля» [Барбой, 2008]. Понятие театральности не сформировано как самостоятельно значимое, однако Аристотель упорядочивает ключевые для театра термины: «перипетия», «узнавание», «гамартия», «катастрофа», «катарсис», и указывает виды творчества, которые пользуются ритмом, мелодией и метром.

Узловым пунктом для понимания театральности является английское Возрождение, когда центр творчества перемещается на сцену, и сцена начинает предопределять действие: жест перестает только иллюстрировать сказанное. По мнению Ю. М. Барбоя, «театр драматурга сменился театром актера», появляется понимание нескольких авторов персонажа и повествования [Барбой, 2008]. Драма становится тотальным произведением, которое сочетает различные виды искус-

ства и средства выразительности. Это обусловило переход от актерского театра к театру режиссерскому.

Понимание режиссерского театра в отечественной практике было сформировано К. С. Станиславским, В. И. Немировичем-Данченко, В. Э. Мейерхольдом. С учетом их идей и практической деятельности новую трактовку театральности дает Н. Н. Евреинов.

Так, в эстетической теории, созданной в начале прошлого века, театр представляет собой художественное преобразование действительности, которое сходно по характеристикам с детской игрой. Он позиционирует разрушение законов искусства как формирование бессознательного чувства театра — подлинной основы жизни. Театральность сама по себе представляет собой другую реальность, в которой эстетика и художественность не являются искусственными понятиями. Если театральность преобразует жизнь, то в театре человек свободно раскрывает свои импульсы [Евреинов, 2003].

Во второй половине XX в. Р. А. Барт приходит к выводу, что «театральность — это театр минус текст, это густота знаков и ощущений, выстраивающихся на сцене» [Барт, 1994]. Сам процесс насыщен знаками, с преобладанием внешних признаков театра.

Мы не рассматриваем понятия «театральность» и «театрализация» в синонимическом ряду. Подчеркнем, что театральность подразумевает поведенческую парадигму, которая ориентирована на создание внешнего эффекта (в соответствии с системой знаков). В свою очередь, театрализация является социокультурной и эстетической парадигмой, формированием системы межличностного взаимодействия и приемов работы со средой.

В контексте творчества многих кинорежиссеров театрализация может восприниматься как способ ухода от реальности и как способ постижения действительности. В первом случае мы подразумеваем большую степень условности, ситуацию театрального переживания, эффект иллюзорности. Театральность же как способ переживания действительности включает в себе повседневный опыт, который является рефлексией внутри киноповествования. Если мы рассматриваем концепт в двуединой оптике — как способ ухода от действительности и ее осмысление, театрализация «обретает» экзистенциальную природу. Она выступает одновременно как путь вытеснения тревоги (следовательно — освобож-

дения, как в концепции З. Фрейда о высшем компенсирующем творчестве [Фрейд, 2002]) и присвоения мира (включенности в производство мира, как в концепции М. Мамардашвили [Мамардашвили, 1994]).

Для Р. А. Быкова, чье творчество представляется нам в высшей степени показательным для понимания поставленной проблемы, гротескная театрализация становится способом образного выражения действительности и возможностью сохранения жизнеспособности в социально и нравственно нетерпимых условиях [Куимова, 2020]. Сюжеты фильмов «Внимание, черепаха!» и «Телеграммы» сконструированы вокруг проблем ответственности, милосердия, коммуникации и взаимопонимания. Их рассмотрение на условно «детском» уровне предполагает большую долю условности, что позволяет принять правила игры: спасение черепахи на военном полигоне в первом фильме и несостоявшаяся встреча на вокзале — во втором. При этом проблемы имеют экзистенциальный характер. Детский, насыщенный событиями хронотоп обеспечивает целостность повествования, театрализации подвергается непосредственно повседневный опыт.

Методы исследования

Для достижения целей исследования при анализе игровых фильмов использовались элементы историко-культурного и социокультурного подходов, сформированные в отечественной культурологии в работах М. С. Кагана, И. В. Кондакова, Г. Л. Тульчинского, Н. А. Хренова; искусствоведческий подход с ориентацией на исследования Т. С. Злотниковой, К. Э. Разлогова. Также актуализирован герменевтический подход (Х.-Г. Гадамер, В. Дильтей, М. М. Бахтин).

При анализе театральных амплуа мы обращались к типизации героев Мольера, определениям И. А. Аксенова, В. М. Бебутова, В. Э. Мейерхольда в работе «Амплуа актера» (1922 г.).

Результаты исследования

Мы изучили театрализацию как значимый прием создания кинопроизведения через приметы времени и их культурный контекст в кинолентах, созданных Р. Быковым.

Фильм «Внимание, черепаха!» вышел на экраны в 1970 г. В первой сцене мы знакомимся с основными действующими лицами: дети и учительница приходят в школу. Анна Сергеевна, классная руководительница 1 «Б», роль которой исполняет актриса Ирина Азер, эффектная блон-

динка, выправляет из-под пальто юбку, придавая ей допустимую длину (на 70-е приходится пик популярности мини-юбок в СССР), и снимает берет. В моде была квадратная форма очков — их и надевает учительница. Другой обязательный атрибут — туфли-лодочки на невысокой (5 см) шпильке. Красный берет, который, в силу его экстравагантности, учительница прячет, носили в основном студенты и молодые специалисты, делающие первые шаги в профессии. Школьницы повторяют привычную процедуру учительницы (выправляют юбки, но не снимают беретов) и отправляются в класс. Далее Анна Сергеевна будет появляться в кадре в более расслабленном спортивном, но в то же время актуальном стиле (шерстяной свитер-водолазка с высоким воротником (модный в 70-е) и короткие шорты).

Перечисленные модные атрибуты не только свидетельствуют о социальном контексте эпохи — мода в ее более широком значении непосредственно связана с театрализацией повседневной жизни. Как отмечает Г. Блумер, коллективный вкус, формируемый дизайнерами, производителями и покупателями, определяется «духом времени», коммутирующим идеи современного искусства, литературы и средств массовой информации [Blumer, 1969]. Одновременно с этим мода является инструментом социальной адаптации: игровое начало активно используется в повседневной жизни. «Включаясь в социальную реальность, человек так или иначе включается в некое театрализованное действо», — подчеркивает О. А. Бакеркина [Бакеркина, 2012, с. 4]. Эту театрализацию в повседневной жизни и воспринимает как социокультурную акцию Р. А. Быков, ставя комический акцент на сцене «преображения» учительницы, что определяет ее поведенческую инфантильность в структуре фильма.

Далее действие разворачивается в классе. Школа воспринимается как место постоянного пребывания, типовое, но благоустроенное, особенное — с рисунками на стенах, партами с ящиками, там присутствуют часы марки «ЭЧЛ», конечно, живой уголок, где обитает черепаха с ироничной кличкой Ракета. Это неприспособленное для содержания домашнее животное — важный элемент театрализации киноленты. «Черепаха живет триста лет. Она, может быть, современница Ивана Грозного, в ней есть что-то от земноводных, от рептилий, от звероящеров. В ней есть нечто от вечности. Это сразу придало истории

философскую направленность», — пишет Быков в дневниках [Быков, 2019, с. 89].

Черепаха — не просто домашний питомец, а символ, содержащий конфликт, который несет в себе театральное начало. В финале картины черепаха оказывается практически под танком, но военные, объезжают животное: добро и природное начало побеждают.

Согласно развитию фабулы во время урока Вову Васильева забирает бабушка (роль исполняет Л. Малкина) — она буквально врывается в кабинет и побуждает детей сделать зарядку. Бабушка Вовы позволяет себе ту непосредственность, активность и странность, которую не могут позволить себе дети. Она воплощает карнавальное и гротескное начало. Это выражается и в гендерной промежуточности персонажа. Л. Малкина коротко подстрижена, появляется в фильме исключительно в спортивном костюме, «строит» подчиненных на традиционных соревнованиях по пожарному спорту. В противовес привычному для бабушки повседневности поведению, она не печет пироги и не варит суп, а отдает внука в Институт питания. Противоположный по поведенческим и гендерным характеристикам персонаж — профессор А. Я. Самохин, дедушка Тани (А. Баталов). Он, в отличие от «карнавальной» бабушки, антитеатрален, представляет собой «бытового» интеллигента, спокоен и изыскан.

Как видим, в фильме Быкова театрализация имеет разные формы, раскрывая в персонажах нетривиальное пребывание в жизни. В соответствии с психоэмоциональными характеристиками персонажей персонаж А. Баталова воплощает в себе духовность, персонаж Л. Малкиной — движение самой жизни. Оба начала важны при разрешении конфликта фильма — спасении черепахи.

В коридорах школы детей могут «построить» только уборщица и директор, но не молоденькая учительница. Анна Сергеевна остается в одной плоскости с учениками, поэтому является предметом любви и подражания, ее поведение максимально приближено к детскому.

Следует обратить внимание на отсутствие родителей в кинофильме, что связано, во-первых, с историко-социальным контекстом. Расширенная семья с несколькими поколениями, существующими на одной территории, была характерна для того времени, поэтому присутствие семьи вносило бы иной по отношению к задуманному принцип жизнеустройства и понимания жизни. С дру-

гой стороны, в сосуществовании детей и пожилых людей есть экзистенциальный смысл, выявляющий общие черты — неовременность их жизни или ее неовременность на надситуативном уровне [Нуркова, 2012]. Когда персонажи не предоставлены себе, рядом с ними находятся более старшие родственники — дедушки и бабушки, которые, в соответствии с циклической организацией жизни, как бы ближе к детским проблемам. Так, дедушка Тани Самохиной помогает Диденко отстирать одежду; именно бабушка Вовы Васильева, а не его родители, отдает мальчика в Институт питания на лечение; после «эксперимента по производству пороха» Диденко и Манукяна на кухню приходит бабушка Диденко (Р. Быков).

Важно отметить, что дети не подчиняются регламентированной советской действительности, выражая максимальную свободу поведения. Ребенок воплощает природную, живую энергию, проявляет любопытство и ставит эксперименты.

Дети, в отличие от взрослых, поступают так, как хотят, в соответствии с личными представлениями о чувстве долга, морали и совести. Аналогичная персонажная линия выстраивается и в к/ф «Телеграмма» (1972 г.). Жанр фильма охарактеризован как драма, приключение. Его основная тема — несостоявшаяся встреча на вокзале, которая произошла задолго до действий фильма. Затрагивая тему Великой Отечественной войны, Р. А. Быков в центр повествования ставит людей старшего поколения и их судьбы, а дети оказываются готовы прийти на помощь ровно так же, как и взрослые.

Действие фильма разворачивается в предновогодний день и начинается с немой сцены: остановились машины, автобусы, люди. Все они замерли перед ударами часов. Крик игрушечного петуха озаглаживает начало действия. Школьники пытаются погрузиться в автобус. Они оказываются в музее и посещают экскурсию, посвященную писателям и поэтам. Крупным планом показана девочка с белыми бантами и большими темными глазами. Как мы узнаем далее, она в числе главных действующих лиц фильма, вокруг истории ее семьи выстраивается сюжетная коллизия.

Тоша Пятипал в музейном зале показывает однокласснику фотографию, на которой вместе с поэтами Владимиром Кирилловым и Владимиром Маяковским запечатлен ее дедушка — Николай Афанасьевич Пятипал. С его книгой и связана основная сюжетная коллизия фильма. В раз-

говор детей вмешивается сотрудница музея, которая следит за порядком: она требует не водить пальцем по стеклу и не кричать в зале. Как и уборщица в к/ф «Внимание, черепаха!», она «строит» школьников, которые, якобы, не соблюдают строго регламентированный общественный порядок. Элементы театрализации жизни не декларированы, но присутствуют в некоторой странности, небытовой отстраненности персонажей от повседневности. Дети не реагируют на ее замечания и встают в оппозицию, мальчик отвечает, что «стекло никто не трогает и в зале никто не кричит».

Дети обсуждают предстоящий день рождения, именинница — уже узнаваемая зрителем Тоша Пятипал. Школьники шутят, что устроят пионерский день рождения, сравнивая его с комсомольской свадьбой. Речь идет о направлении советской идеологической воспитательной работы 1960-х гг. Как отмечает Н. Б. Лебина, такая церемония в советском быту выступает своеобразным симулякром, «который мог бы соперничать с ритуалистически отлаженным церковным бракосочетанием» [Лебина, 2014, с. 51]. Как было характерно для того времени, свадьба из личного события семьи превращается в событие общественное, зависящее от активности комсомольской организации. По аналогии с театрально построенной «взрослой» жизнью все дети должны были отказаться от завтрака, чтобы купить подарок для Тоши — игрушку пингвина с заводным механизмом, популярную в 60-70-х гг. Только Костя Карпов не вписывается в театральную парадигму — поступает как ребенок и тратит деньги на шоколад.

После похода в музей класс торжественно фотографируется на фоне Москвы-реки. Неожданно на набережной появляется мама Тоши Пятипал. Она забирает забирает девочку на такси, чтобы купить ей «венгерскую шубку» в ГУМе. Во время диалога возле автомобиля собирается очередь — люди, которые тоже хотят совершить поездку. И очереди, и дефицит товаров, и даже покупки в ГУМе — узнаваемые атрибуты советского времени, что вписывается в парадигму театрализации.

Л. А. Якушева полагает, что очередь относится к тем социокультурным практикам, в которых сосредоточены исторические, этнические и психологические особенности фундаментальной коммуникативной традиции и бытовое поведение советского и постсоветского человека. «Очередь, имея свои социально-исторические предпо-

сылки возникновения (экономический упадок, войны, разруха), наиболее рельефно проявила себя в советское время, поскольку не просто относилась к повседневной, обыденной жизни человека, но и воплощала в себе модель, в которой отражался избранный путь исторического развития: отдаленность результата, длящееся ожидание» [Якушева, 2016, с. 278], — отмечает исследователь.

Близкая к принципам театрализации, особенность очереди как ритуальной ситуации в российской (советской) традиции заключается в скученности и хаотичности, в отличие от исходной задачи — упорядоченности в ожидании. Для Р. А. Быкова характерные приметы времени, которые подвергаются театрализации (диалоги в очереди), становятся отправной точкой в формировании комедийных элементов фильма. Режиссер видит в советской повседневности проявление человеческих характеров.

После музея школьники отправляются в магазин, где пытаются купить игрушку, но им не хватает денег. Одна из девочек находит Костю Карпова и просит его «скинуться». Тот отвечает, что купил шоколадку для младшего брата, Руслана. Мальчик повторяет его слова: «Ребенок проголодался, и он его кормил». Так, Костя, будучи подростком, занимает позицию взрослого в соответствии с экзистенциально детерминированной и аксиологически значимой для Р. А. Быкова метафорой детства. В его творчестве «большие» и «маленькие» люди определяются не по возрастным критериям (что было бы реализацией принципа театрализации), а в бытийной значимости. Парадокс Быкова как режиссера заключается в недихотомическом сопоставлении психологии творца и социального контекста, когда человек маленького роста не ощущает себя маленьким человеком.

Костя в поисках подарка оказывается в библиотеке, где хранится книга Николая Пятипала. В это время в здании проходит встреча с писательницей, роль которой исполняет Рина Зеленая. Эта актриса, с одной стороны, способствовала достижению эффекта театрализации за счет острой, гротесковой формы существования, с другой — имела опыт работы с «детским» материалом. Будучи одной из любимых актрис Р. А. Быкова, она обрела свое место в искусстве через имитацию детскости, то есть, по сути, театрализацию жизни. Участвуя во фронтовых артистических бригадах, она читала детские стихи от лица ребенка. Р. Зеленая озвучила множество

мультфильмов и снималась на второстепенных ролях, по большей части в фильмах для детей и комедиях («Сказка о потерянном времени», «Три толстяка», «Телеграмма», «12 стульев», «Чиполлино» и др.). Писательница в кинофильме выглядит экстравагантно: на ней крупные украшения, меховая шапка (которую в СССР женщины зачастую не снимали в помещении), перчатки. Воплощая карнавальное начало, она растянуто произносит банальные и псевдоинтеллектуальные фразы о детстве. В это время у писательницы под столом собираются дети, которые устраивают свои настоящие игры. По сути, эпизод с Р. Зеленой — это своего рода «театр в театре».

Костя Карпов сначала хочет спрятать книгу под рубашку, но не решается на скверный поступок. Он берет стихи для чтения на дом, попутно узнавая, что случится, если сборник не вернуть вовремя. Далее вместе с Русланом он отправляется в химчистку, которые были распространены в советской Москве (сцена в таком помещении есть в более позднем фильме «Москва слезам не верит», 1979 г.). Подросток с помощью специального раствора удаляет с одной из страниц штамп библиотеки, ведь он готов понести наказание, совершая героический поступок для возлюбленной.

Параллельно с этим в повествовании появляется линия с женихом и невестой. Костя Карпов и Тоша Пятипал, молодожены в отдельных сценах и родители Тоши, Екатерина и Сергей Пятипал, на разных возрастных этапах символизируют любовную линию в фильме. В химчистке жених вместе с Русланом играет в «капустки», отстирывает штаны (взрослый — от шампанского, ребенок — от простокваши), это сближает поколения: Быков показывает, что, в сущности, различий между взрослыми и детьми не существует, все зависит исключительно от социальных установок.

Театрализация проникает не только в поведенческие стратегии персонажей, но и в сюжет, который получает особую окраску за счет совпадений и неожиданных ситуаций в действии фильма. Именно в химчистке Костя находит телеграмму, которая становится триггером всех последующих действий. В сюжете появляется сугубо театральная, «загадочная» поворот: трое детей — Костя и Руслан Карповы и Тоша Пятипал — отправляются на поиски адресата Кати Иноземцевой. Зритель, как и они, пока не знает, что Катя Иноземцева и есть мать Тоши, Екате-

рина Пятипал, — такова сюжетная «тайна» фильма.

«Эти тексты построены по одной схеме: возникает некая детективная ситуация, которую персонажи стремятся разрешить, в процессе они знакомятся с новыми героями, вовлекая их в свою историю, и события, стремясь к финальному разрешению, стремительно убыстряются — для этого в каждый из своих сюжетов Нусинов и Лунгин внедряют сцену погони», — подчеркивает Е. А. Артемьева, рассказывая о детских образах в советском кинематографе [Артемьева, 2013].

Исследователь отмечает, что каждая сцена наполнена действием и, «как колесо или снежный ком», набирает все большие обороты. В итоге дети и взрослые в суете становятся неразличимы. В сценарии начинают действовать игровые или карнаваловые законы. «В карнавале сама жизнь играет, а игра на время становится самой жизнью», — утверждает М. М. Бахтин [Бахтин, 1990].

В поисках Кати Иноземцевой дети приходят в дом, где она когда-то жила, а после общения с соседями, которые застали войну (роли старожилов, что является важным акцентом в театрализации, исполняют Ю. Никулин и В. Телегина), отправляются в госпиталь (вернее, в здание, где госпиталь располагался), в котором девушка работала во время войны.

В конце фильма семья вместе с Костей, Русланом и другими гостями приезжает на вокзал, где Сергея ждет Тоша. Так, девочка узнает, что история Кати Иноземцевой, Антона и Сергея — история ее родителей.

Так, в кинокартинах Р. А. Быкова дети перестают быть «нашим будущим» в соответствии с традицией кинематографа 1920-30-х гг. («Золотой мед», 1928 г., «Отчаянный батальон», 1933 г., «Счастливая смена», 1936 г.) и становятся полноценными участниками действия, строят отношения и приходят на помощь друг к другу.

Классификация персонажей / амплуа

Фильм «Внимание, черепаха!»

Персонаж	Характеристики
Вова Васильев	Амплуа — простак. Его основные характеристики — простодушие и наивность, симпатичный персонаж, только кажущийся недалеким. Вова Васильев отказывается от еды, потому что очень любит все живое, готов пожертвовать собой. В соответствии с итальянской традицией Вову Васильева можно сопоставить с Пьеро, для которого характерна меланхоличность [Новак, 2018]
Таня Самохина	Амплуа — инженю. В соответствии с французской театральной практикой Таню можно охарактеризовать как честную, искреннюю и добродетельную. Вместе с Вовой Васильевым она занимается спасением черепахи.

Режиссер позволяет зрителям увидеть «мир детства», который строится на основе понятий о справедливости и достоинстве.

В рамках нашего исследования важно отметить принцип поиска детей-исполнителей, который совместно со сценаристами проводил Быков. Как подчеркивает режиссер, именно дети корректировали состав действующих лиц в фильме «Внимание, черепаха!».

В собрании писем и заметок «Давай-давай, сыночки», опубликованном после смерти режиссера его вдовой — Е. Санаевой, Р. А. Быков рассказывает о подборе детей для фильмов. Согласно собственным принципам, он стремился к такому действию, когда школьники не просто играли, а продолжали вести свою жизнь в объективе камер.

По логике творческой работы режиссера театрализация не противоречила психологической правде, но способствовала раскрытию «истины страстей» и созданию яркой и нетривиальной картины мира. «Было удивительно, как дети, пришедшие в картину из шумного московского дня, безо всякого усилия зажили вместе с “придуманными” авторскими персонажами... Школьный класс становился более персонифицированным, коллектив переставал быть массовой, и это развило генеральную мысль авторов о детях как личностях» [Быков, 2019, с. 88], — отмечает Быков.

В соответствии с представлениями режиссера о подборе актера мы в аналитическом дискурсе соотнесли персонажей с театральными амплуа, разработанные Мольером почти 400 лет назад и дополненные характеристиками в аспекте отечественного театра В. Э. Мейерхольдом [Мейерхольд, 1922]. Ниже в статье представлена таблица, составленная в ходе исследования. Мы допускаем определенную условность в описании, поскольку актерами являются дети, и подчеркиваем значимость работы с амплуа в ситуации театрализации кинематографических произведений.

Персонаж	Характеристики
	Таня действует решительно, она готова совершить отважный поступок для спасения питомца, поэтому мы можем охарактеризовать ее как Смеральдину [Новак, 2018]
Вова Манукян	Амплуа — простак. Но, в отличие от Вовы Васильева, проявляет бойкость и живость. Вова Манукян уверен в собственной правоте, но его реплики могут восприниматься исключительно как шутки
Элла	Амплуа — гранд-дама в комической вариации. Безусловно, такую характеристику сложно давать ребенку. Элла ведет себя как светская кокетка в отношениях с Вовой Манукяном
Бэлла — подруга Эллы	Амплуа — травести. Несмотря на отсутствие формальных атрибутов амплуа (переодевание, расхождение пола), Бэлла выступает на стороне то «женских» персонажей, то «мужских»
Вова Диденко	В соответствии с итальянской традицией Вову можно охарактеризовать как Арлекина – он проказник/затейник (в соответствии с концепцией И. А. Аксенова, В. М. Бебутова и В. Э. Мейерхольда)

Фильм «Телеграмма»

Персонаж	Характеристики
Костя Карпов	Амплуа — идеальный герой-любовник, поскольку именно любовные линии оказываются в центре повествования на фоне перипетий со встречей на вокзале. Основной действующий персонаж, влюбленный в героиню, готовый «пожертвовать собой» (берет на себя снежную атаку во время игры детей, достает книгу из библиотеки, спорит со взрослыми в квартире подружки Кати Иноземцевой Зины Шаломытовой)
Тоша Пятипал	Амплуа — героиня. Основной женский действующий персонаж. Вся коллизия возникает из-за готовности Тоши искать Катю Иноземцеву (ее маму — Екатерину Пятипал) в свой день рождения. С учетом возрастных характеристик присутствует любовная линия с Костей Карповым. Бесспорный образец инженио
Руслан Карпов	Ребенок — Руслан Карпов, младший брат. Спутник героев. По-детски непосредственный персонаж, шутиливый и серьезный одновременно, становится участником всех действий — в прачечной, физкультурном зале, встречает уже знакомого педагога на улице. Маленький волшебник, паж, как в «Золушке» Е. Шварца. Он является носителем будущей жизни и ее радостей

Таким образом, мы говорим о внешних проявлениях и психоэмоциональных портретах, максимально характерных для детей, которые исполняют заданную роль, «проживая» в кадре реальную жизнь. Быков не ставит перед собой задачу изобразить детский возраст, он стремится выразить глубокий характер персонажей.

«Дети, вовлеченные в игру, и характеры должны были зажить на экране живой жизнью художественного образа. Только так они могли стать детьми в жизни, а не детьми на экране» [Быков, 2019, с. 89], — утверждает Р. А. Быков.

Заключение

Стоит отметить, что театрализация для Р. А. Быкова объясняется одновременно существованием в нравственно нетерпимых условиях и художественными поисками, в которых повседневность становится объектом репрезентативности.

Оба проанализированные фильма — «Внимание, черепаха!» и «Телеграмма» — представляют собой почти детективное повествование, сконструированное вокруг поистине театральных конфликтов — спасение школьниками черепахи на военном полигоне и поиск адресата важной телеграммы с последующей встречей на вокзале. И эта условность коллизий допустима с опорой на «детский мир». Дети находятся в центре сю-

жета, в то время как взрослые только остаются на периферии, зачастую выполняя вспомогательную роль. Они (дети) соответствуют классическим театральным амплуа: заслуга Р. А. Быкова состоит в обращении к методике подбора актера, благодаря применению которой и складываются столь понятные для аудитории образы. Школьники продолжают жить на экране, что позволяет проникнуть в их психологию; проблема взаимодействия взрослых и детей получает новое развитие: в игровом мире персонажи оказываются на одном уровне.

Театрализация советской повседневности включает в себя типичные образы, диалоги и приметы времени, которые не только обладают репрезентативностью социальной действительности, характерной для 60-70-х гг., но и становятся способом формирования комических элементов в повествовании, понятных советскому и постсоветскому человеку.

Библиографический список

1. Аристотель Поэтика. Риторика. Санкт-Петербург : Азбука-Классика. Non-Fiction, 2021. 320 с.
2. Артемьева Е. А. Детские и подростковые образы в советском кинематографе: культ юности и страх перед ней // Вестник Московского университета. 2013. № 3 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskie-i>

podrozkovye-obrazy-v-sovetskom-kinematografe-kult-yunosti-i-strah-pered-ney (дата обращения: 05.01.2022).

3. Артемьева Е. А. Карнавальность образов детей и взрослых в кинодраматургии Ильи Нусинова и семена Лунгина (на материале киносценариев «Без страха и упрека», «Внимание, черепаха!», «Телеграмма») // Вестник Российского университета дружбы народов. 2013. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/karnavalnost-obrazov-detey-i-vzroslyh-v-kinodramaturgii-ili-nusinova-i-semena-lungina-na-materiale-kinostsenariiev-bez-straha-i-upreka> (дата обращения: 05.01.2022).

4. Бакерина О. А. Мода и театр: грани взаимодействия. Екатеринбург: Изд-во Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2012. 133 с.

5. Барбой Ю. М. К теории театра: учебное пособие. Санкт-Петербург: СПбГАТИ, 2008. 238 с.

6. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. Москва: Прогресс, 1994. 624 с.

7. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. Москва: Художественная литература, 1990. URL: http://www.bim-bad.ru/docs/bakhtin_rabla.pdf (дата обращения: 05.01.2022).

8. Быков Р. А. «Давай-давай, сыночки!»: о кино и не только. Москва: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2019. 590 с.

9. Евреинов Н. Н. Демон театральности / сост., общ. ред. и комм. А. Ю. Зубкова и В. И. Максимова. Москва; Санкт-Петербург: Летний сад, 2002. 535 с.

10. Евреинов Н. Н. Театр как таковой. Москва: Негоциант, 2003. 192 с.

11. Куимова В. М. Парадоксы творчества советских режиссеров (на примере кинофильмов Р. А. Быкова и К. Г. Муратовой) // Обсерватория культуры. 2020. Том 14. № 4. URL: https://observatoria.rsl.ru/jour/article/view/893?locale=ru_RU (дата обращения: 05.01.2022).

12. Лебина Н. Мужчина и женщина: тело, мода, культура. СССР — оттепель. Москва: Новое литературное обозрение, 2014. 208 с.

13. Луков В. М. Жан Батист Мольер: лекции-спектакли // Горизонты гуманитарного знания. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhan-batist-molier-lektsii-spektakli> (дата обращения: 05.01.2021).

14. Лунгин С. Добро пожаловать, или посторонним вход воспрещен: киносценарии / С. Лунгин, И. Нусинов. Санкт-Петербург: Мастерская СЕАНС, 2010. 592 с.

15. Мамардашвили М. Философия и личность // Человек. 1994. № 5. URL: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/personalitaet/ru/index.php?cp=document&id=188> (дата обращения: 05.01.2022).

16. Москвина Т. Ролан Быков // Новейшая история отечественного кино. 1986-2000. Кино и контекст. Т. 1. Санкт-Петербург: Сеанс, 2001. 147 с.

17. Мейерхольд В. Э. Амплуа актера / В. Э. Мейерхольд, В. М. Бебутов, И. А. Аксенов. Москва: ГВЫРМ, 1922. 15 с.

18. Новак М. В. Маски итальянского театра Комедии дель Арте // Наука. Искусство. Культура. 2018. № 2 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/maski-italyanskogo-teatra-komedii-del-arte> (дата обращения: 05.01.2022).

19. Нуркова В. В. Культурный жизненный сценарий как динамическая семантическая структура (ре)организации индивидуального жизненного опыта / В. В. Нуркова, М. В. Днестровская, К. С. Михайлова // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 25. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 05.01.2022).

20. Фрейд З. Психология бессознательного. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 400 с.

21. Якушева Л. А. Человек в очереди: социокультурная модель и артефакт // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 4. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2016_4/52.pdf (дата обращения: 05.01.2022).

22. Blumer H. Fashion: from Class Differentiation to Collective Selection // The Sociological Quarterly. 1969. № 3. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1533-8525.1969.tb01292.x> (дата обращения: 05.01.2022).

Reference list

1. Aristotel' Pojetika. Ritorika = Aristotle Poetics. Rhetoric. Sankt-Peterburg: Azbuka-Klassika Non-Fiction, 2021. 320 s.

2. Artem'eva E. A. Detskie i podrozkovye obrazy v sovetskom kinematografe: kul't junosti i strah pered nej = Children's and teenage images in Soviet cinema: the cult of youth and fear of it // Vestnik Moskovskogo universiteta. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskie-i-podrozkovye-obrazy-v-sovetskom-kinematografe-kult-yunosti-i-strah-pered-ney> (data obrashheniya: 05.01.2022).

3. Artem'eva E. A. Karnaval'nost' obrazov detej i vzroslyh v kinodramaturgii Il'i Nusinova i semena Lungina (na materiale kinoscenariiev «Bez straha i upreka», «Vnimanie, cherepaha!», «Telegramma») = Carnivality of images of children and adults in the film drama of Ilya Nusinov and the seeds of Lungin (based on the material of the screenplays «Without fear and reproach», «Attention, turtle!», «Telegram») // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/karnavalnost-obrazov-detey-i-vzroslyh-v-kinodramaturgii-ili-nusinova-i-semena-lungina-na-materiale-kinostsenariiev-bez-straha-i-upreka> (data obrashheniya: 05.01.2022).

4. Bakerina O. A. Moda i teatr: grani vzaimodejstviya = Fashion and theatre: facets of engagement. Ekaterinburg: Izd-vo Rossijskogo gosudarstvennogo professional'no-pedagogicheskogo universiteta, 2012. 133 s.

5. Barboj Ju. M. K teorii teatra = To theater theory: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: SPbGATI, 2008. 238 s.

6. Bart R. Izbrannye raboty. Semiotika. Pojetika = Selected works. Semiotics. Poetics. Moskva : Progress, 1994. 624 s.
7. Bahtin M. M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaja kul'tura Srednevekov'ja i Renessansa = The work of Francois Rabelais and the folk culture of the Middle Ages and Renaissance. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1990. URL: http://www.bimbad.ru/docs/bakhtin_rablai.pdf (data obrashhenija: 05.01.2022).
8. Bykov R. A. «Davaj-davaj, synochki!»: o kino i ne tol'ko = «Come on, come on, sons!»: about the movie and more. Moskva : AST : Redakcija Eleny Shubinoj, 2019. 590 s.
9. Evreinov N. N. Demon teatral'nosti = The Demon of theatricality / sost., obshh. red. i komm. A. Ju. Zubkova i V. I. Maksimova. Moskva ; Sankt-Peterburg : Letnij sad, 2002. 535 s.
10. Evreinov N. N. Teatr kak takovoj = Theatre as such. Moskva : Negociant, 2003. 192 s.
11. Kuimova V. M. Paradoksy tvorchestva sovetskikh rezhisserov (na primere kinofil'mov R. A. Bykova i K. G. Muratovoj) = Paradoxes of the work of Soviet directors (on the example of films by R. A. Bykov and K. G. Muratova) // Observatorija kul'tury. 2020. Tom 14. № 4. URL: https://observatoria.rsl.ru/jour/article/view/893?locale=ru_RU (data obrashhenija: 05.01.2022).
12. Lebina N. Muzhchina i zhenshhina: telo, moda, kul'tura. SSSR — otpepel' = Man and woman: body, fashion, culture. USSR — thaw. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2014. 208 s.
13. Lukov V. M. Zhan Batist Mol'er: lekcijspektakli = Jean Baptiste Molière: lectures-performances // Gorizonty gumanitarnogo znaniya. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhan-batist-molier-lektsii-spektakli> (data obrashhenija: 05.01.2021).
14. Lungin S. Dobro pozhalovat', ili postoronnim vhod vospreshhen: kinoscenarii = Welcome, or unauthorized entry is prohibited: screenplays / S. Lungin, I. Nusinov. Sankt-Peterburg : Masterskaja SEANS, 2010. 592 s.
15. Mamardashvili M. Filosofija i lichnost' = Philosophy and personality // Chelovek. 1994. № 5. URL: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bo-chum.de/personalitaet/ru/index.php?cp=document&id=188> (data obrashhenija: 05.01.2022).
16. Moskvina T. Rolan Bykov = Roland Bykov // Novejšhaja istorija otechestvennogo kino. 1986-2000. Kino i kontekst. T. 1. Sankt-Peterburg : Seans, 2001. 147 s.
17. Mejerhol'd V. Je. Amplua aktera = The role of the actor / V. Je. Mejerhol'd, V. M. Bebutov, I. A. Aksenov. Moskva : GVYRM, 1922. 15 s.
18. Novak M. V. Maski ital'janskogo teatra Komedii del' Arte = Masks of the Italian Comedy del Arte Theater // Nauka. Iskusstvo. Kul'tura. 2018. № 2 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/maski-italyanskogo-teatra-komedii-del-arte> (data obrashhenija: 05.01.2022).
19. Nurkova V. V. Kul'turnyj zhiznennyj scenarij kak dinamicheskaja semanticheskaja struktura (re)organizacii individual'nogo zhiznennogo opyta = Cultural life scenario as a dynamic semantic (re)structure of the organization of individual life experience / V. V. Nurkova, M. V. Dnestrovskaja, K. S. Mihajlova // Psihologicheskie issledovanija. 2012. T. 5. № 25. URL: <http://psystudy.ru> (data obrashhenija: 05.01.2022).
20. Frejl Z. Psihologija bessoznatel'nogo = Psychology of the unconscious. Sankt-Peterburg : Piter, 2002. 400 s.
21. Jakusheva L. A. Chelovek v ocheredi: sociokul'turnaja model' i artefakt = Man in line: sociocultural model and artifact // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2016. № 4. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2016_4/52.pdf (data obrashhenija: 05.01.2022).
22. Blumer H. Fashion: from Class Differentiation to Collective Selection // The Sociological Quarterly. 1969. № 3. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1533-8525.1969.tb01292.x> (data obrashhenija: 05.01.2022).

Статья поступила в редакцию 09.02.2022; одобрена после рецензирования 11.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 09.02.2022; approved after reviewing 11.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-187-195

EDN: CBJOLB

Алла Александровна Смирнова¹, Иван Владимирович Леонов², Игорь Викторович Кириллов^{3✉}

¹Доктор исторических наук, профессор, проректор по учебной и воспитательной работе, заведующая кафедрой теории и истории культуры ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры». 191186, г. Санкт-Петербург, Дворцовая наб., д. 2-4

²Доктор культурологии, доцент кафедры теории и истории культуры ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры». 191186, г. Санкт-Петербург, Дворцовая наб., д. 2-4

³Магистрант кафедры теории и истории культуры ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры». 191186, г. Санкт-Петербург, Дворцовая наб., д. 2-4

¹allasmir@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6739-2489>

²ivaleon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0026-3807>

³os84@yandex.ru✉, <https://orcid.org/0000-0003-3401-1798>

«Страдающий» артефакт как феномен культуры: балансирование между жизнью и смертью

Аннотация. Статья посвящена анализу обширной группы артефактов, которые относятся к так называемым «страдающим». Речь идет о памятниках, которые воспринимаются как находящиеся на грани гибели, балансирующие между жизнью и смертью. Дается общая характеристика особенностей восприятия памятников культурного наследия как «страдающих», что во многом основано на архетипических проявлениях человеческой психики. Отдельное внимание уделяется феномену «падающих» колоколен и башен, которые составляют одну из наиболее значимых подгрупп «балансирующих» артефактов; особо рассматривается феномен Пизанской башни. Приводятся примеры сознательного использования фактора «падения» в современных архитектурных произведениях.

Затрагивается феномен использования эффекта «балансирования» артефактов между жизнью и смертью в различных направлениях и жанрах современного искусства (в частности, в скульптурах Е. Кендзеры). Анализируется фактор хрупкости некоторых ювелирных изделий. Уделяется внимание феномену использования хрупких и недолговечных материалов (льда, песка, стекла, бумаги, яичной скорлупы, зернышек риса, карандашных грифелей, перьев различных птиц, крыльев бабочек и т. п.) при создании объектов историко-культурного наследия. Также рассматриваются артефакты, которые вошли в группу «лиминальных» вследствие воздействия неблагоприятной природной среды (на примере Санкт-Петербурга и Венеции) и антропогенного фактора. Затрагивается вопрос соотносительности феномена страдания с аутентичностью памятников, что рождает во многом парадоксальную ситуацию соотношения определенного недуга с формой и ценностно-смысловой аурой памятника. Фиксируются вариативность творческих стратегий с точки зрения обеспечения долговечности произведения. В тексте содержится довольно обширный ряд конкретно-исторических примеров восприятия артефактов как «балансирующих» между жизнью и смертью.

Ключевые слова: «страдающий» артефакт; лиминальность; творчество; «падающая» колокольня; «балансирующая» скульптура; хрупкие материалы; недолговечность

Для цитирования: Смирнова А. А., Леонов И. В., Кириллов И. В. «Страдающий» артефакт как феномен культуры: балансирование между жизнью и смертью // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 187-195. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-187-195>. <https://elibrary.ru/cbjolb>.

Original article

Alla A. Smirnova¹, Ivan V. Leonov², Igor V. Kirillov^{3✉}

¹Doctor of historical sciences, professor, vice-rector for academic and educational work, head of the department of theory and history of culture, FSBEI HE «St. Petersburg state institute of culture». 191186, Saint Petersburg, Dvortsovaya emb., 2-4

²Doctor of culturology, associate professor, department of theory and history of culture, FSBEI HE «St. Petersburg state institute of culture». 191186, Saint Petersburg, Dvortsovaya emb., 2-4

³Graduate student of the department of theory and history of culture, FSBEI HE «St. Petersburg state institute of culture». 191186, Saint Petersburg, Dvortsovaya emb., 2-4

¹allasmir@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6739-2489>

²ivaleon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0026-3807>

³os84@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0003-3401-1798>

«Suffering» artifact as a phenomenon of culture: balancing between life and death

Abstract. The article is devoted to the analysis of an extensive group of artifacts that belong to the so-called «suffering» ones. We are talking about monuments that are perceived as being on the verge of death, balancing between life and death. A general characteristic of the peculiarities of the perception of cultural heritage monuments as «suffering» is given — which is largely based on archetypal manifestations of the human psyche. Special attention is paid to the phenomenon of «falling» bell towers and towers, which constitute one of the most significant subgroups of «balancing» artifacts; the phenomenon of the Leaning Tower of Pisa is particularly considered. Examples of conscious use of the «fall» factor in modern architectural works are given. The phenomenon of using the «balancing» effect artifacts between life and death in various directions and genres of modern art (in particular in sculptures by E. Kendziora) is touched upon. The fragility factor of some jewellery is analyzed. Attention is paid to the phenomenon of using fragile and short-lived materials (ice, sand, glass, paper, eggshells, rice grains, pencil pencils, feathers of various birds, butterfly wings, etc.) when creating objects of historical and cultural heritage. Artifacts that are included in the group of «liminal» due to the impact of the unfavorable natural environment (for example, St.-Petersburg and Venice) and anthropogenic factors are also considered. The question of correlation of the phenomenon of suffering with the authenticity of monuments is touched upon — which gives rise to a largely paradoxical situation of correlation of a certain ailment with the form and value-semantic aura of the monument. The variability of creative strategies from the point of view of ensuring the longevity of the work is fixed. The text contains a fairly extensive number of certain historical examples of the perception of artifacts as «balancing» between life and death.

Keywords: «suffering» artifact; liminality; creativity; «falling» bell tower; «balancing» sculpture; fragile materials; fragility

For citation: Smirnova A. A., Leonov I. V., Kirillov I. V. «Suffering» artifact as a phenomenon of culture: balancing between life and death. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 187-195. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-187-195>. <https://elibrary.ru/cbjolb>.

Введение

Культурное наследие представляет собой многообразную сферу, восприятие которой происходит в сложной системе координат. Один из параметров данной системы обеспечивают психоэмоциональные факторы «переживания» наследственного материала культуры. Также весомую роль в восприятии культурного наследия играет воображение, формирующее «реальность» памятника в сознании человека [Суворов, 2017]. Указанный фактор весьма интересен, поскольку психоэмоциональная составляющая, будучи не всегда очевидной и тем более отрефлексированной, составляет одно из архетипических обстоятельств восприятия материальных объектов через их «очеловечивание». Довольно значимым свойством психики в указанном плане выступает восприятие артефактов как «страдающих». Под «страдающими» памятниками историко-культурного наследия авторы понимают артефакты, «отличающиеся тем, что их “патина времени” содержит следы негативных воздействий истории в самых разных формах их проявления» [Леонов, 2019, с. 176-177] — от военных разрушений, нахождения в зоне риска, вандализма,

краж, случайных повреждений, «врожденных болезней» и т. д.

Одним из аспектов проблемы «страдающих» артефактов является их балансирование на грани гибели, своеобразная лиминальность состояния — ни живого, ни мертвого. Вынужденные экстремальные состояния, в которых оказываются памятники, являются следствием воздействия множества факторов. Такой артефакт, подобно канатоходцу, вызывает трепет и ощущение хрупкости его бытия; он притягивает благодаря степени «риска» и неординарности своего положения. К артефакту, находящемуся в экстремальном положении, тянутся посетители, — подобно прохожим, которые устремляются к постороннему человеку в тот момент, когда ему становится плохо и он падает на глазах у всех. Такой памятник выделяется среди других артефактов именно из-за того, что он находится в «пороговом» состоянии; его «болезнь» становится злым роком и одновременно своеобразным преимуществом. Указанный фактор не всегда является определяющим в восприятии памятников, однако его «гравитационное поле» дает о себе знать.

Падающие артефакты

Весьма примечателен, в частности, феномен «падающих башен». Наиболее известный пример — Пизанская башня, которая «падает» уже не одно столетие и получила всемирную известность, в первую очередь, благодаря своему «затяжному падению». Ни для кого не секрет, что популярность Пизанской башни во многом обусловлена градусом ее наклона. Подобных падающих памятников достаточно много: укажем колокольню Успенского собора (г. Севск Курской обл.); Соборную колокольню в Соликамске (Пермский край); накренившуюся Пятницкую церковь (д. Русское Ходяшево, Пестриченский р-н Татарстана); накренившийся купол церкви Вознесения Господня (с. Зарубино Городецкого р-на Нижегородской обл.); Наклонную башню г. Невьянска; башню Сююмбике в Казани; водонапорную башню в Историческом сквере на Плотинке (центральная часть Екатеринбурга); Джамский минарет в афганской провинции Гор; минарет мечети Аль-Нури (Мосул, Ирак); колокольню собора Санто-Стефано (Венеция, Италия); башню церкви Сан-Мартино на венецианском острове Бурано; башню Олдехофе (Лееварден, Голландия); колокольню лютеранской церкви в деревне Зуурхузен (ФРГ, земля Нижняя Саксония), угол падения которой еще сильнее, чем у Пизанской башни, и др.

В рассматриваемом ракурсе любопытна непродолжительная история существования «падающей башни» в г. Далласе (США). 11-этажное офисное здание, в котором ранее размещались различные коммерческие учреждения (в частности, подразделения компании «Хехо»), было предназначено к сносу. Демонтаж произвели неудачно — обрушилось все здание, за исключением ядра, в котором находились шахта лифта и лестничная клетка. Ядро частично обрушилось у основания, а затем перестало падать и стабилизировалось с некоторым наклоном. Фрагмент полуразрушенного здания простоял несколько недель, после чего все же был снесен. Но на протяжении этих недель к башне было приковано большое внимание. О даласской истории сообщали ведущие мировые медиа, включая «CNN» [Sheets, 2020]; проводились неизбежные аналогии с Пизой. Жители Далласа и туристы фотографировались рядом с башней и размещали эти снимки в социальных сетях [Marfin, 2020]. Возникли и набрали популярность посвященные башне интернет-мемы; во многих из них башня представляла одушевленным существом, которое

отказывается падать, несмотря на все попытки его снести. Судьба башни оживленно обсуждалась; звучали призывы увековечить башню с привлечением местных художников «как часть нашей истории»; была даже создана петиция о сохранении здания. Таким образом, фрагмент офисного здания — заурядного по сути, которое не обладало значительными архитектурными достоинствами и не имело сколько-нибудь существенной историко-культурной ценности, стал, пусть даже на небольшое время, знаменитым, причем именно благодаря «пороговости» своего состояния.

Приведенный пример интересен тем, что позволяет высветить природу «страдающего вследствие падения» артефакта в чистом виде, одновременно раскрывая значимость этого фактора в формировании реальности памятника. Существует точка зрения, согласно которой «падение» артефакта, обладающего высокой историко-культурной ценностью, является сугубо второстепенным обстоятельством. Представляется, что это неверно. Указанное состояние придало незначительному, типовому артефакту принципиально новый статус и сделало его всемирно известным. В ситуациях, когда речь идет о знаковых памятниках истории и культуры, фактор их «падения» также не может считаться второстепенным, — в силу эффекта своего воздействия на массовую аудиторию.

Уместно поставить вопрос: если некий памятник стал популярным в результате своего «падения», насколько повлияет на его судьбу полная ликвидация возникшей опасности? И оказывается, что работа с указанными дефектами не всегда направлена на их полное устранение; например, большая часть проектов спасения Пизанской башни заключалась в том, что искали способы остановить ее падение и частично ее выровнять. В настоящее время Пизанская башня, а также упомянутая выше Зуурхузенская колокольня стабилизированы, угол наклона Пизанской башни удалось даже откорректировать («эксперты, произведя замеры, пришли к мнению, что башня и вовсе перестала наклоняться, и будет сохраняться в нынешнем виде как минимум двести лет» [Ермолаева, 2014]), но «падать» они продолжают, ибо полная ликвидация «дефекта» может вступить в противоречие с аутентичностью самих объектов, которые в общественном сознании воспринимаются не иначе как «падающие». Более значительное выравнивание Пизанской башни, по оценкам специалистов, было технологиче-

ски возможно, но его сочли нецелесообразным «из-за возможного изменения исторически сложившегося имиджа Пизанской башни как уникального памятника истории, культуры и строительства» [Лушников, 2009, с. 96]. Данное обстоятельство высвечивает еще одну грань изучаемого вопроса, выраженную в том, что факт «страдания», противореча изначально природе некоего артефакта, в то же время может «слиться» с ним и стать неотъемлемой частью его реальности, сформировать ее «эталонный слой».

Впрочем известны и случаи полного «выравнивания» падающих башен, в том числе и обладающих значительным культурным статусом. Вспомним историю Владимирского собора в Кронштадте. В 1950-х гг. здание трижды взрывали по краям — существовали планы удалить «вычурные» архитектурные элементы и переоборудовать храм под спортивный комплекс. Однако взрывы были прекращены, так как вызвали появление трещин в ближайших жилых домах. В результате взрывов были разрушены алтарь, паперть, накренилась колокольня. Собор Владимирской иконы Божией матери на протяжении долгого времени стоял изуродованным. Ныне он восстановлен, колокольня выровнена [Исакова, 2004, с. 331], но представляется, что фактор падения не был главным в восприятии этого памятника. В 2017-2019 гг. волонтеры в рамках проекта «Общее дело. Возрождение деревянных храмов Севера» частично выравнивали еще одну достаточно известную «падающую» башню — деревянную колокольню в пос. Нименьга Онежского р-на Архангельской обл., известную как «Поморская Пиза» [Бодэ, 2020, с. 24]. Тем не менее, даже при полном или почти полном устранении эффекта «падения» (что может вывести артефакт из разряда «падающих»), память о былом «страдании» остается в смысловой ауре артефакта.

Отдельная тема — отражение «падающих» башен в различных направлениях художественной культуры. Назовем, например, накренившуюся колокольню церкви Рождества Христова в Запогостье (пос. Шексна Вологодской обл.), которая «сыграла роль» «колокольни счастья» в к/ф «Я тоже хочу» (2012) — последнем фильме А. О. Балабанова (к большому сожалению, вскоре после смерти кинорежиссера эта колокольня обрушилась). Весьма примечательна также картина «Падающая башня Сарагосы», созданная шотландским художником Д. Робертсом, — чрезвычайно экспрессивная, с акцентом именно на пребывание башни между жизнью и смертью.

Сарагосская падающая башня была весьма популярна в XIX в., ее накрененные восьмиугольные формы запечатали многие живописцы и фотографы. В конце XIX в. башню снесли. В настоящее время на месте башни создан мемориал, который состоит из периметра башни, очерченного на тротуаре, и скульптуры мальчика (работа скульптора С. Х. Лопы), который сидит на тротуаре, глядя на башню, как будто она все еще существует. В одном из близлежащих магазинов находится музей, посвященный башне, с фотографиями и ее фрагментами. Память о сарагосской башне живет в различных проявлениях масс-культуры — например, ее изображение помещали на пачках английских сигарет марки «William's Cigarettes».

Таким образом, можно сказать, что популярность падающих башен и колоколен во многом обусловлена тем, что они наиболее зримо, наглядно и масштабно выражают рассматриваемую форму «страдания». Отражение данного явления в популярной культуре лишний раз свидетельствует о его общественном значении.

Известны ситуации копирования, воспроизведения «падающих башен» в виде новоделов (назовем копию Пизанской башни, установленную в Шанхае). Также в последние десятилетия в разных уголках земного шара было возведено несколько зданий, которые изначально проектировались и строились как «падающие», «разбалансированные» — например, «Ворота Европы» (26-этажные башни-близнецы в Мадриде), Музей Второй мировой войны в Гданьске (Польша), Центр развития характера и лидерства Военно-воздушной академии США в Колорадо-Спрингс, Монреальская башня (Канада), «Capital Gate» в Абу-Даби (ОАЭ) (здание имеет рекордный угол отклонения от вертикали в 18 градусов) и т. д.

Изучаемый аспект страдания проявляется и в других видах художественного творчества. В качестве выразительного примера можно привести «балансирующие» скульптуры современного дизайнера и скульптора Е. Кендзеры, многие из которых размещены в городской среде на натянутых металлических тросах. Автор нередко изображает канатоходцев, акробатов, жонглеров — представителей профессий, для которых весьма актуальны темы соблюдения и нарушения равновесия, баланса [Jerzy-projekt]. Визуально работы Кендзеры воспринимаются как находящиеся в едва уловимой точке покоя, малейшее нарушение которого приведет к их неминуемому падению. Указанные «технические хитрости» являют со-

бой значимую сторону творчества автора, а также способствуют успеху его произведений.

Хрупкость материала

Помимо рассмотренной подгруппы памятников, существуют также артефакты, которые уже в силу того, что они созданы из хрупкого либо недолговечного материала, исключительно подвержены внешним воздействиям, что сближает их с памятниками, балансирующими между жизнью и смертью. К подобным артефактам относятся объекты из бумаги, в частности рукописи, которые требуют особых условий хранения; акварели, хранение и экспонирование которых сопровождается жестким регулированием температурно-влажностного режима, а также режима освещения. Бумажные артефакты часто становятся объектами музеефикации; вследствие изложенных обстоятельств широко распространенной практикой музейной деятельности стало создание и экспонирование копий бумажных артефактов, — при том, что подлинник не выставляется.

Среди примеров создания значимых объектов из бумаги также обращает на себя внимание творчество И. де Борхграв, известного бельгийского художника и скульптора; одно из ее произведений — бумажная копия коронационного платья императрицы Елизаветы Петровны — экспонируется в выставочных залах Большого Екатерининского дворца Царского Села [Vivat, Елизавет!]. Достойны упоминания и практики изготовления с применением тканей и нитей, бумажной массы и папье-маше, а также липучки (velcro) бижутерии, причем «элитарной», дорогостоящей (укажем, к примеру, на некоторые работы Урсо Майн [Myung Urso] и Йонг Ху Ким [Yong Joo Kim]).

Установки на долговечность и недолговечность артефактов

Примечательно, что практика создания изделий из недолговечных и хрупких материалов во многом противоречит распространенным и глубоко укоренным в культуре установкам на обеспечение долгой жизни продуктам творчества. Создатели нового — ремесленник, мастер, великий творец — исторически были нацелены на продуцирование долговечных изделий вне зависимости от идейно-художественного уровня творческого акта, стремясь, помимо прочего, оставить свой след на Земле, обеспечить себе бессмертие (трудно представить Микеланджело, создающего скульптуры из песка или изо льда).

При этом даже в практиках, нацеленных на prolongation жизни объектов творчества и их сбережение, находит свое проявление эффект уязвимости материалов, — это ярко проявляется, в частности, в случае со стеклянными изделиями. Созерцание бронзовой и мраморной античной скульптуры, конечно, производит большое впечатление в силу ее возраста, исторической и художественной значимости. Однако эффект, который возникает, когда смотришь на античное стекло, совершенно особенный. Мысль о том, что этим стеклянным изделиям две тысячи лет, вызывает своеобразный трепет.

Вместе с тем существуют практики создания изделий из ранимых и недолговечных материалов, основанные на «эстетике хрупкости». Указанные аспекты просматриваются в так называемых ювелирных букетах — в частности, в представленных в собрании Государственного Эрмитажа работах мастера И. Позье [Костюк, с. 91-92]. Следует сказать и о воплощении данных характеристик в фарфоровых изделиях, что особенно ярко проявилось в XVIII в. в рамках стиля рококо. От других ювелирных украшений их отличает особенное изящество легких форм и филигранность. Упомянем также украшения в форме стрекоз и бабочек авторства ювелира и стеклянных дел мастера Р. Лалика, для которых также были характерны удивительная легкость и изящество [Рассохина, 2010]. Работы Р. Лалика отличали нежные гибкие линии женских фигур, бабочек и насекомых, они произвели настоящий фурор на выставке французского Художественного общества в 1895 г. и на Всемирной выставке в Париже в 1900 г.; «его драгоценности были известны по всему миру, их копировали, им подражали» [Беннетт, 2005, с. 198]. Достойны упоминания также украшения из страусиных и павлиньих перьев, перьев цапли и других редких птиц — практически невесомые, изысканные, элегантные. Весьма ярко «эстетика хрупкости» выразилась в украшениях из лазоревых крыльев бабочки Морфо, которые были распространены в Европе, в особенности в Англии в эпоху ар-деко. Можно упомянуть, к примеру, ювелирные изделия «Thomas L. Mott», которые получили широкую известность после их экспонирования на Британской имперской выставке 1924 г., а также на Британских промышленных ярмарках 1929 и 1947 гг. [Thomas L. Mott]. Восприятие указанных произведений основывается на понимании их уязвимости и потенциальной непрочности; хрупкость эстетизируется, появляется ощущение

утонченности, возвышенности. Эти характеристики находят свое выражение во многих художественных текстах, например в знаменитой истории про оловянного солдатика и бумажную балерину (Г.-Х. Андерсен, сказка «Стойкий оловянный солдатик»); так же воспринимается образ Золушки в хрустальных туфельках.

Наконец, существуют практики, особенно распространившиеся в последнее время, основанные на сознательном, хладнокровном и порой даже эпатажном использовании недолговечных и хрупких составляющих в творческом процессе. Многие создатели идут на этот шаг, понимая, что возникает потенциальная угроза повреждения и утраты артефактов. Помимо уже упомянутых льда и песка, подобные творческие стратегии могут быть основаны также на использовании яичной скорлупы [Каукина, 2021] (современный китайский художник Вэнь Фулянь из провинции Шэнси создает скульптуры из скорлупы куриных, гусиных и утиных яиц и т. д.), крупинки риса и зерен иных культур, кончиков карандашных грифелей и т. д. Выбор материала, балансирующего на грани «самоуничтожения» или разрушения, придает повышенную эмоциональную напряженность художественному акту, плод которого в силу своей уязвимости привлекает дополнительное внимание и вызывает сочувствие и жалость, — подобно чахоточным героиням Э. М. Ремарка. Но наличие данной угрозы в то же время сообщает указанным объектам своеобразную прелесть, ради которой можно принести в жертву установку на долговечность изделия. Несомненно, указанные творческие практики позволяют авторам извлекать некоторые дивиденды, в погоне за которыми ставится под угрозу существование их детища.

Выделяемые нами творческие стратегии — ориентация на долговечность, «эстетика хрупкости», сознательное обречение артефактов на недолгую жизнь — соприсутствуют в современной культуре, дающей при этом особую подпитку третьей из названных групп. В век модернизационных преобразований хрупкие, недолговечные материалы активно используются в самых разных сферах. Современный человек живет в мире «пластмассы», в мире недолговечных вещей. Многие европейские ученые и мыслители с тревогой пишут о негативных аспектах этого неоднозначного явления: «Гравюры Дюрера можно взять в руки и двести лет спустя, а вот живопись современных художников заметно портится уже лет через двадцать, а через сто — она просто раз-

валится на куски. Современная бумага портится значительно быстрее: прошедшие обработку серной кислотой для предотвращения выгорания красок, современные книги в твердой обложке живут лет 50, а книги в мягкой обложке — около 30...» [Лоуэнталь, 2004, с. 599]. У современного человека выработалась устойчивая привычка к пребыванию среди предметов, обреченных на скорый распад и уничтожение. Указанная тенденция сокращения срока жизни артефактов, их массового тиражирования из быстроразрушающихся материалов, их регулярного «сбрасывания» и обновления мешает восприятию рукотворной среды с позиции долговечности и устойчивости, что находит свое отражение в творческих практиках. Многие творческие продукты уже не ориентированы на вечность — их природа мимолетна, а эффект зачастую быстро утрачивается, их творцы удовлетворяются своими «пятнадцатую минутой славы»; укажем хотя бы на знаменитое «мясное платье» американской поп-певицы Леди Гага [Vena].

Характерным примером артефактов, перманентно пребывающих в зоне риска, выступают произведения стрит-арта. Сама природа указанных объектов, которые наносятся на уязвимые поверхности, могут быть в любой момент и зачастую на вполне законных основаниях уничтожены и как правило недолговечны, дает основания для причисления их к представленной подгруппе.

Артефакты в агрессивной среде

Рассматриваемая в настоящей главе форма «страданий» артефактов достаточно обширна и многообразна. Особую подгруппу составляют памятники, которые в силу своего постоянного пребывания в неблагоприятной либо даже в агрессивной среде испытывают угрозу своей целостности. Один из наиболее известных артефактов такого рода — Венеция, существование которой сопровождается перманентной угрозой ухода под воду. То же самое касается и Санкт-Петербурга, самого северного мегаполиса в мире, который выстроен на заболоченной местности, периодически переживает наводнения и пребывает в климатических условиях, которые неблагоприятны для многих архитектурных памятников, городской скульптуры и пр. Трудно улучшить момент, когда ни на одном из зданий на Невском пр. не будет строительных лесов, установленных реставраторами. Весьма показательной в данном случае является и история с заменой скульптур в Летнем саду в конце XX — начале XXI в. на ко-

пии, с переносом подлинников на постоянное хранение в Михайловский замок. «Сияющие белоснежные копии, разумеется, лишены информационной мудрости и величия спасенных от неминуемого разрушения подлинников. Тем не менее они продолжают не только акцентировать зеленое пространство Летнего сада, но и являются важнейшей составляющей его духовного облика» [Хвостова, 2014, с. 173]. Отмеченная особенность и фактор опасности среды являются неминуемым сюжетом экскурсий и большинства книг по истории и культуре обоих великих городов, Петербурга и Венеции и стали своеобразными брендами. Представления об уязвимости, «эфemerности» Петербурга широко бытуют в отечественной культуре. Весьма характерно, в частности, фантазмагоричное высказывание Ф. М. Достоевского, которому «задавалась странная, но навязчивая грёза: “А что, как разлетится этот туман и уйдет кверху, не уйдет ли с ним вместе этот <...> город, поднимется вместе с туманом и исчезнет как дым, и останется прежнее финское болото, а посреди его, пожалуй, для красоты, бронзовый всадник на жарко дышащем, загнанном коне?”» [Достоевский, 1989, с. 127].

Вспомним также и то, что писал про своеобразный петербургский климат — неотъемлемую составляющую городской среды — поэт С. Черный:

«Время года неизвестно.
Мгла клубится пеленой.
С неба падает отвесно
Мелкий бисер водяной.
Фонари горят, как бельма,
Липкий смрад навис кругом,
За рубашку ветер-шельма
Лезет острым холодком».

[Черный, 1996, с. 71]

В современную эпоху агрессивная для памятников историко-культурного наследия среда может сформироваться и вследствие массового интереса к тем или иным артефактам, в частности со стороны туристов. Туристический сектор в силу направленности на массового потребителя, который желает преимущественно развлекаться, нередко создает угрозу для сохранности многих ценных объектов. Д. Лоуэнталь отмечал, что широкий доступ публики «может угрожать даже самой сохранности древних мест. Так, например, наскальные рисунки в пещерах Ляско и Альтамира <...> выцветают, осыпаются и подвержены действию грибка. Ступени в английских соборах, камни мостовой и вмурованные в пол надгроб-

ные плиты, — все они весьма страдают от наплыва туристов. Так, серьезно пострадал Кентерберийский собор: камни мостовой в южном нефе вытерлись более чем на дюйм, потерял камень из мозаики в часовне св. Троицы, надписи на половых плитах в юго-западном трансепте уже невозможно разобрать» [Лоуэнталь, 2004, с. 425]. Чтобы минимизировать износ и предотвратить разрушения, доступ публики к популярным памятникам и природным объектам зачастую ограничивают либо прибегают к практикам имитации артефактов.

Резюмируя, отметим, что семейство «балансирующих» артефактов весьма многообразно. Их состояние и траектории их биографий подобны пути канатоходца, притягивающего замороженные взгляды зрителей, которые, затаив дыхание, напряженно переживают ситуацию риска:

«По канату, по канату,
Натянному, как нерв.
Посмотрите — вот он
Без страховки идет.
Чуть левее наклон —
Упадет, пропадет!
Чуть правее наклон —
И его не спасти,
Но зачем-то ему очень нужно пройти
Четыре четверти пути».

[Высоцкий, 1997, с. 355]

Библиографический список

1. Беннетт Д. Ювелирное искусство. Иллюстрированный справочник по ювелирным украшениям / Д. Беннетт, Д. Маскетти ; пер. с англ. И. Д. Голыбиной ; ред. Л. В. Семенова. Москва : Артродник, 2005. 494 с.
2. Бодэ А. Б. Преображенская церковь в деревне Нименьга / А. Б. Бодэ, Т. В. Жигальцова, Е. В. Ходаковский, Г. Г. Шеянов. Москва : НИИТИАГ; АНО «Традиция», 2020. 26 с.
3. Высоцкий В. С. Натянутый канат // Собрание сочинений : в 4 кн. Кн. 2. Мы возвращаем землю. Москва : Надежда-1, 1997. С. 355.
4. Достоевский Ф. М. Подросток. Пермь : Пермское кн. изд-во, 1989. 531 с.
5. Ермолаева Н. Пизанская башня перестала падать // Российская газета. 02.06.2014. URL: <https://rg.ru/2014/06/02/piza-site-anons.html> (дата обращения: 04.12.2021).
6. Исакова Е. В. Храмы Кронштадта / Е. В. Исакова, М. В. Шкаровский. Санкт-Петербург : Паритет, 2004. 384 с.
7. Каукина О. В. Использование страусиной скорлупы в ювелирном искусстве / О. В. Каукина, О. В. Швецова // Наука и образование в области технической эстетики, дизайна и технологии художественной обработки материалов : материалы XIII

Международной научно-методической конференции вузов России; под ред. Л. Т. Жуковой. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гос. ун-т. промышленных технологий и дизайна, 2021. С. 25-32.

8. Костюк О. Г. Галерея драгоценностей. Коллекции европейского ювелирного искусства. Москва: Кучково поле, 2017. 416 с.

9. Леонов И. В. «Страдающий» артефакт: основные формы воплощений и особенности восприятия. Статья 1 / И. В. Леонов, И. В. Кириллов // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 176-183.

10. Лоуэнталь Д. Прошлое — чужая страна / пер. с англ. А. В. Говорунова. Санкт-Петербург: Владимир Даль; Русский остров, 2004. 623 с.

11. Лушников В. В. Роль инженерии в судьбе памятника культуры мирового значения // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. 2009. № 2. С. 94-96.

12. Рассохина С. В. Ювелирные произведения Рене Лалика в стилистике ар нуво // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 1. С. 251-254.

13. Суворов Н. Н. Памятник культуры как воображаемая реальность // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2017. № 4 (33). С. 76-80.

14. Хвостова Г. А. Реставрация мраморной скульптуры Летнего сада в 2009-2012 годах // Труды исторического факультета Санкт-Петербургского университета. 2014. № 20. С. 165-175.

15. Черный С. Окраина Петербурга // Собрание сочинений: в 5 т. Т. 1. Сатиры и лирики. Стихотворения. 1905-1916. Москва: Эллис Лак, 1996. С. 71.

16. Jerzy-projekt. Works // Jerzy-projekt. Home. URL: <https://www.jerzykedziora.com/works> (дата обращения: 25.12.2021).

17. Marfin C. 'You had one job': Internet blasts attempts to bring down Leaning Tower of Dallas // The Dallas Morning News. Feb 25, 2020. URL: <https://www.dallasnews.com/news/2020/02/25/leaning-tower-of-dallas-stands-tall-on-social-media/> (дата обращения: 25.12.2021).

18. Myung Urso. URL: <http://www.myungurso.com> (дата обращения: 26.12.2021).

19. Sheets M. 'The Leaning Tower of Dallas': Eleven-story building is left with a precarious tilt after demolition using 300lbs of dynamite fails to bring it down // Daily Mail Online. Feb 18, 2020. URL: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-8017487/Texas-building-dubbed-Leaning-Tower-Dallas-failed-demolition.html> (дата обращения: 01.11.2021).

20. Thomas L. Mott // Grace's Guide to British Industrial History. URL: https://www.gracesguide.co.uk/Thomas_L._Mott (дата обращения: 26.12.2021).

21. Vena J. Lady Gaga meat dress designer tells how to re-create // MTV. URL:

<http://www.mtv.com/news/1647978/lady-gaga-meat-dress-designer-tells-how-to-re-create-his-vma-look/> (дата обращения: 05.12.2021).

22. Vivat, Елисавет! // Государственный музей-заповедник «Царское Село». URL: https://tzar.ru/objects/temporary_exhibitions/1570887096 (дата обращения: 25.12.2021).

23. Yong Joo Kim. URL: <https://yongjookim.com> (дата обращения: 26.12.2021).

Reference list

1. Bennett D. Juvelirnoe iskusstvo. Illjustrirannyj spravochnik po juvelirnym ukrashenijam = Jewellery art. Illustrated jewelry guide / D. Bennett, D. Masketti; per. s angl. I. D. Golybin; red. L. V. Semenova. Moskva: Art-rodnik, 2005. 494 s.

2. Bodje A. B. Preobrazhenskaja cerkov' v derevne Nimen'ga = Transfiguration Church in the village of Nimenga / A. B. Bodje, T. V. Zhigal'cova, E. V. Hodakovskij, G. G. Shejanov. Moskva: NIITIAG; ANO «Tradicija», 2020. 26 s.

3. Vysockij V. S. Natjanutyj kanat = Tightrope // So-branie sochinenij: v 4 kn. Kn. 2. My vrashhaem zemlju. Moskva: Nadezhda-1, 1997. S. 355.

4. Dostoevskij F. M. Podrostok = A teenager. Perm': Permskoe kn. izd-vo, 1989. 531 s.

5. Ermolaeva N. Pizanskaja bashnja perestala padat' = The leaning tower of pisa stopped falling // Rossijskaja gazeta. 02.06.2014. URL: <https://rg.ru/2014/06/02/piza-site-anons.html> (data obrashhenija: 04.12.2021).

6. Isakova E. V. Hramy Kronshtadta = Temples of Kronshtadt / E. V. Isakova, M. V. Shkarovskij. Sankt-Peterburg: Paritet, 2004. 384 s.

7. Kaukina O. V. Ispol'zovanie strausinoj skorlupy v juvelirnom iskusstve = Use of ostrich shells in jewelry / O. V. Kaukina, O. V. Shvecova // Nauka i obrazovanie v oblasti tehnicheckoj jestetiki, dizajna i tehnologii hudozhestvennoj obrabotki materialov: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii vuzov Rossii; pod red. L. T. Zhukovoj. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gos. un-t. promyshlennyh tehnologij i dizajna, 2021. S. 25-32.

8. Kostjuk O. G. Galereja dragocennostej. Kollekcii evropejskogo juvelirnogo iskusstva = Jewel gallery. European jewelry collections. Moskva: Kuchkovo pole, 2017. 416 s.

9. Leonov I. V. «Stradajushhij» artefakt: osnovnye formy voploshhenij i osobennosti vosprijatija. Stat'ja 1 = «Suffering» artifact: the main forms of incarnations and features of perception. Article 1 / I. V. Leonov, I. V. Kirillov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 6 (111). S. 176-183.

10. Loujental' D. Proshloe — chuzhaja strana = The past is a foreign country / per. s angl. A. V. Govorunova. Sankt-Peterburg: Vladimir Dal'; Russkij ostrov, 2004. 623 s.

11. Lushnikov V. V. Rol' inzhenerii v sud'be pamjatnika kul'tury mirovogo znachenija = The role of engineering in the fate of a cultural monument of world im-

portance // Akademicheskij vestnik UralNIIProekt RAASN. 2009. № 2. S. 94-96.

12. Rassohina S. V. Juvelirnye proizvedenija Rene Lalika v stilistike ar nuvo = Jewelry by Rene Lalik in the style of art nouveau // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2010. № 1. S. 251-254.

13. Suvorov N. N. Pamjatnik kul'tury kak voobrazhaemaja real'nost' = Cultural monument as an imaginary reality // Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury. 2017. № 4 (33). S. 76-80.

14. Hvosťova G. A. Restavracija mramornoj skul'p-tury Letnego sada v 2009-2012 godah = Restoration of the Summer Garden marble sculpture in 2009-2012 // Trudy istoricheskogo fakul'teta Sankt-Peterburgskogo universiteta. 2014. № 20. C. 165-175.

15. Chernyj S. Okraina Peterburga = Outskirts of St. Petersburg // Sobranie sochinenij : v 5 t. T. 1. Satiry i liriki. Stihotvorenija. 1905-1916. Moskva : Jellis Lak, 1996. S. 71.

16. Jerzy-projekt. Works = Jerzy-projekt. Home. URL: <https://www.jerzykedziora.com/works> (data obrashhenija: 25.12.2021).

17. Marfin C. 'You had one job': Internet blasts attempts to bring down Leaning Tower of Dallas // The Dallas Morning News. Feb 25, 2020. URL: [https://www.dallasnews.com/news/2020/02/25/leaning-](https://www.dallasnews.com/news/2020/02/25/leaning-tower-of-dallas-stands-tall-on-social-media/)

[tower-of-dallas-stands-tall-on-social-media/](https://www.dallasnews.com/news/2020/02/25/leaning-tower-of-dallas-stands-tall-on-social-media/) (data obrashhenija: 25.12.2021).

18. Myung Urso. URL: <http://www.myungurso.com> (data obrashhenija: 26.12.2021).

19. Sheets M. 'The Leaning Tower of Dallas': Eleven-story building is left with a precarious tilt after demolition using 300lbs of dynamite fails to bring it down // Daily Mail Online. Feb 18, 2020. URL: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-8017487/Texas-building-dubbed-Leaning-Tower-Dallas-failed-demolition.html> (data obrashhenija: 01.11.2021).

20. Thomas L. Mott // Grace's Guide to British Industrial History. URL: https://www.gracesguide.co.uk/Thomas_L._Mott (data obrashhenija: 26.12.2021).

21. Vena J. Lady Gaga meat dress designer tells how to re-create // MTV. URL: <http://www.mtv.com/news/1647978/lady-gaga-meat-dress-designer-tells-how-to-re-create-his-vma-look/> (data obrashhenija: 05.12.2021).

22. Vivat, Elisavet! // Gosudarstvennyj muzej-zapovednik «Carskoe Selo». URL: https://tzar.ru/objects/temporary_exhibitions/1570887096 (data obrashhenija: 25.12.2021).

23. Yong Joo Kim. URL: <https://yongjookim.com> (data obrashhenija: 26.12.2021).

Статья поступила в редакцию 17.02.2022; одобрена после рецензирования 23.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 17.02.2022; approved after reviewing 23.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-196-205

EDN: CBRJEB

Елена Яковлевна Бурлина

Доктор философских наук, профессор ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет».
443001, г. Самара, ул. Арцыбушевская, д. 171

e.ya.burlina@samsmu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4303-2905>

«Град Петров» и его современные репрезентации: от Кагана до Шостаковича

Аннотация. Предметом рассмотрения в статье являются два выдающихся исследования, посвященные городу Петербургу. Обе работы стали событием современной гуманитаристики. Первая книга принадлежит профессору М. С. Кагану: монументальный том «Град Петров в русской культуре» — одна из визитных карточек Санкт-Петербургского университета. Монография М. С. Кагана была удостоена Анциферовской премии, присуждаемой за лучшие современные работы о Петербурге.

Миссия Петербурга в русской культуре составляет фундамент исследования. Автор статьи анализирует концепцию Кагана, считавшего, что город на Неве выполнил солидную роль в развитии всей русской национальной культуры. В предлагаемой статье рассматривается и другое мощное гуманитарное исследование, менее известное широкому кругу читателей, но также базирующееся на исследовании городской культуры города на Неве. Трехтомник «Шостакович в Ленинградской консерватории: 1913-1930» (автор проекта и составитель — профессор Л. Г. Ковнацкая) пересекается с городской концепцией профессора Кагана. В профессиональной музыковедческой среде по достоинству оценили гигантскую архивную базу, детализирующую образ города, в котором вырос молодой гений. Однако, героем исследования является не только композитор Шостакович, но и город. Послереволюционный Петроград — Ленинград предстает не столь нарядным и парадным, но сохраняющим из всех сил свою культурную идентичность. На базе архивных материалов рассматривается локальный период: сохранение уникальных культурных институтов между Первой и Второй мировой войной. Петербург как «место Шостаковича» предстает в проекте Л. Г. Ковнацкой совсем иным, нежели великолепный Петербург в книге М. С. Кагана: разные эпохи и герои, другой образ города. Если иллюстрациями к книге Кагана выступают архитектурные памятники, классические литературные произведения, то книга о городе Шостаковича дополнена аутентичными фотографиями, сделанными в период между революцией и войной. Таким образом, в статье сопоставляются два непохожих и близких мира Петербургской культуры. По мысли авторов, культура спасла город. Целью предпринятого в данной статье сопоставления стала проблема множественности культурных репрезентаций города. По мысли автора, это один из ключей современной гуманитаристики.

Ключевые слова: город; Петербург; Каган о городе; Шостакович в городе; хронотоп; улица; традиции культуры; консерватория; абсурдизм и масскульт

Для цитирования: Бурлина Е. Я. «Град Петров» и его современные репрезентации: от Кагана до Шостаковича // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 196-205.
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-196-205>. <https://elibrary.ru/cbrjeb>.

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Original article

Elena Ya. Burlina

Doctor of philosophical sciences, professor, FSBEI HE «Samara state medical university». 443001, Samara, Artsybushevskaya st., 171

e.ya.burlina@samsmu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4303-2905>

«Grad Petrov» and its modern representations: from Kagan to Shostakovich

Abstract. The subject of consideration is two outstanding cultural studies devoted to one city — St. Petersburg. Both works have become an event of modern humanitarianism, which makes it possible to understand what different problems urban studies are opening up today. The first book belongs to Professor M. S. Kagan: the monumental volume «The City of Petrov in Russian Culture» was republished in 2019 and supplemented with a special university textbook. Kagan's book is one of the business cards of the modern St. Petersburg University. Monograph of M. S. Kagan was awarded the Antsifer Prize, awarded for the best contemporary works dedicated to St. Petersburg. The mission and functions of the city in the development of Russian culture are at the center of the study. According to Kagan, the city on the Neva played a solo aesthetic and ideological role in the development of the entire national culture. The proposed article also examines another powerful humanitarian study, although unknown so widely, but also associated with new interpretations of urban culture. 3-volume «Shostakovich at the Leningrad Conservatory: 1913-1930», author of the project and compiler Professor L. G. Kovnatskaya intersects with the concepts of Professor Kagan. In the professional musicological environment, a giant archival database detailing the image of a young genius was appreciated. However, the hero of the study is not only composer Shostakovich, but also the city on the Neva. Often it appears not as elegant and aesthetic as in the book «The City of Petrov in the History of Russian culture». Kovnatskaya's three-volume collection examines the local period on the basis of the richest archival materials: the life of the city and the preservation of unique cultural institutions between the First and Second World War. Petersburg as «the place of Shostakovich» appears different from Petersburg in the book by M. S. Kagan. Another chronotope and heroes, another image of the city and the concept. If the illustrations for Kagan's book are famous paintings or artistic texts, then the book about Shostakovich's city is supplemented with authentic photographs that have not been published before. The purpose of the comparison of these scientific publications undertaken in this article was the problem of the multiplicity of representations of the city in modern humanities. Thus, the article compares two dissimilar and close worlds of St. Petersburg culture.

Keywords: city; St. Petersburg; Kagan about the city; Shostakovich in the city; chronotope; street; conservatory; cultural traditions; absurdism and mass culture

For citation: Burlina E. Ya. «Grad Petrov» and its modern representations: from Kagan to Shostakovich. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 196-205. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-196-205>. <https://elibrary.ru/cbrjeb>.

Введение

В статье предпринята попытка анализа двух фундаментальных исследований, посвященных Петербургу, выполненных на пороге XXI в., на разном материале и обращенных к разным культурным наследиям. Оба научных проекта создают некий целостный портрет города, хотя выдвигают разные методологические подходы. Авторская гипотеза строится на том, что открываются новые концепции времени города XXI в., идет ли речь о новых социокультурных институтах или о гениях, которые вырастают на «плечах города». С этой целью мы и обращаемся к выдающимся современным исследованиям культуры города Санкт-Петербурга на пороге XXI в. Они актуальны как для культурологических, так и для урбанистических исследований других городов — от Ярославля до Екатеринбурга и Самары. Изучение

городов-лидеров позволяет лучше понять перспективы и шансы культурного развития всей страны.

Основная часть

Петербург М. С. Кагана [Каган, 2006] и Петербург Л. Г. Ковнацкой кажутся на первый взгляд не сравнимыми. Каган писал книгу о Петербурге, продвигая образ самого ансамблевого и интеллектуального города страны, от прошлого к будущему, тогда как Л. Г. Ковнацкая и ее коллеги формируют образ города на Неве, прежде всего, как пространство великого Шостаковича, близких ему институтов и людей, сосредоточившись на кардинальных изменениях городской культуры между 1919 и 1930 гг.

Но все же это сопоставимые объекты. Не только потому, что в них представлена идентичность Петербурга, но и потому, что атмосфера

петербургского университета, консерватории, петербургской филармонии была и остается уникальной, из нее выросли культурные институты в других городах, причем не только в российских пространствах.

Среди книг профессора М. С. Кагана работа «Град Петров в истории русской культуры» занимает особое место. М. С. Каган был настоящим петербуржцем. Он не мог не выпустить такую книгу, ибо был, как написал бы А. Блок, «петербуржцем осознанным, идейным, убежденным. Всем телом, всем сердцем, всем сознанием». Используя огромное количество материалов, профессор Санкт-Петербургского университета исследует то особое культурно-эстетическое положение, которое град Петра занял в русской и европейской культуре. Миссия Петербурга в XXI столетии, по М. С. Кагану, не политико-юридическая, а культурная [Каган, 2006].

Этот вывод не имеет лакировочного оттенка. Например, говоря о сегодняшнем кадровом заполнении петербургских вузов, М. С. Каган с болью сравнивает предреволюционный список профессоров университета с современным... Он вспоминает множество потерянных имен и институтов Петербурга, например, Академия искусствознания, которая превратилась сначала в небольшой исследовательский Отдел института искусствознания, имеющий статус института III категории. Только в 1991 г. был восстановлен Институт искусствознания. А ведь когда-то, пишет М. С. Каган, здесь работали такие большие ученые, как Б. Асафьев, А. Гвоздев, К. Державин, С. Мокульский, О. Оссовский, И. Соллертинский» [Каган, 2006].

Профессор Г. А. Праздников написал в статье-некрологе, посвященном М. С. Кагану: «Весь мир знал его работы. Они не были просто переводами: китайские, грузинские, испанские, немецкие читатели (в Германии учебник по эстетике называли «Der Kagan») знакомились уже с другими текстами, нежели мы по отечественным изданиям. Правда и то, что Петербург был для Кагана самым важным камертоном культуры».

Где бы ни жил профессор Каган, архитектурное совершенство Петербурга, несравненные виды Адмиралтейства, Дворцовой площади, а потом Университета сопровождали его по дороге на философский факультет и обратно, радовали и лечили, как он неоднократно признавался. Город вдохновлял и обязывал ученого, создавшего новый формат целого ряда современных университетских дисциплин.

Книга «Град Петров» могла бы быть написана только петербуржцем, ибо ее предметом является вся русская культура. Так же музыка Шостаковича, которая создавалась в Петербурге — Петрограде — Ленинграде, принадлежит всей отечественной и мировой культуре.

Был ли профессор Каган среди тех, кто привык смотреть не вперед, а назад, в сторону блестящего утраченного прошлого города, в сторону середины XIX в., когда в этом городе конденсировалась передовая российская гуманитаристика? Трагическое мироощущение не было свойственно ленинградскому профессору XX в., участнику Великой Отечественной войны и лидеру послевоенной философской эстетики. Он всю жизнь изучал культуру этого города, пережитые им катастрофы, восхищался богатством питерских музеев и интеллектом горожан. Профессор Каган был абсолютно убежден в том, что особенные музеи и театры Петербурга, его университеты и парки наполняют горожан особой энергией. Как написал один из его последователей, профессор Уральского университета Л. А. Закс, «всегда объективный, сдержанный и строгий в своих трудах Каган сумел без ущерба для науки воплотить в книге о Петербурге, дав его системно-культурологический, историко-теоретический образ-портрет... Он был не просто влюблен в родной город, досконально знал его историю, географию, материальную и духовную культуру. Он создал особый образ жителей этого города. Он обожал подлинных петербуржцев [Закс, 2006].

Теперь обратим внимание на основополагающий тезис книги «Град Петров в истории русской культуры». Слово «история» не должно сбивать с толку: речь идет об истории идей в русской культуре, сценой которых был, по мнению ученого, прежде всего, город. Предмет исследования в книге М. С. Кагана — культура Петербурга, ее духовная, материальная и художественная стороны. Подчеркнем, что книга М. С. Кагана «Град Петров в истории русской культуры» носит далеко не только исторический характер, это именно культурфилософское исследование города, затверженное и откристаллизованное во множестве разнообразных институтов и научно-художественных форм. Это книга об идеях культуры в разных формах, от архитектуры до театральной публики, которая, по мысли М. С. Кагана, имеет особое, петербургское лицо.

Методология Кагана, как пишет один из его ближайших друзей — известный искусствовед и

эстетик Б. Бернштейн, состояла в том, что он «структурировал» как бог. Систематизирующая сила его ума была такова, что, если бы он застал мир в состоянии добытийного хаоса, он бы справился с божественной задачей наведения порядка, хотя бы идеально» [Бернштейн, 2006]. Убежденность в особом предназначении и миссии Петербурга породила названную книгу, а умение структурировать материал любых объемов определяет совершенную композицию книги.

В 2000 г. профессор Каган с лекциями по книге «Град Петров» проехал целый ряд немецких городов, чему автор этих строк была свидетелем. Профессор проводил по 2-3 лекции в день: в музее Г. Гейне и «Доме немецкой истории» в Бонне, в русской общине и Театральном музее Дюссельдорфа [Добрякова, 2012]. Он нигде не повторялся, молниеносно чувствовал аудиторию, предлагая каждый раз новую интерпретацию. И везде блистательный лектор убеждал и учил слушателей видеть не только то, как уникально построен Петербург, но и то, как уникален его вклад в русскую и мировую культуру.

Приведем несколько примеров того, как М. С. Каган в своей книге о Петербурге учит видеть город. Не утомляя читателя деталями того или иного документа, потоками исторических фактов, выводящими из созерцания архитектуры; не удлиняя дистанцию между городом и читателем, но, напротив, оснащая потенциального зрителя лаконичными формулами наблюдения и диалога с образами города.

Площадь как «единица» города

Композитор И. Стравинский утверждал: «Единица Петербурга — площадь, а не улица». И действительно, город насыщен площадями — большими, средними, малыми; только в центре, начиная от Адмиралтейства, расположены Дворцовая, Сенатская, Исаакиевская площади [Каган, 2006]. Перед читателем плывет восхитительная панорама площадей, а не утомительный рассказ о том, «где, когда, кем, почему», хотя и об этом, тонко и эстетично, однако, не отвлекая собеседника от созерцания красоты, автор пишет целыми главами.

«Трехчастность»

Эту особенность Каган «преподает», показывая город и обучая наслаждению гармонией. Почти как в консерватории он объясняет форму: «Симметричная трехчастность с вертикально акцентированным центром». А теперь смотрите и любуйтесь: все три фасада Зимнего Дворца, Ака-

демия художеств, Таврический, Павловский дворцы [Каган, 2006]. За анализом архитектуры стоит огромное воздействие культуры, которую автор не упускает и не замещает своими словесными описаниями.

Идейные споры и формулировки

Это не значит, что в книге «Град Петров» отсутствуют политика и споры, события эпохи и проектирование будущего. Напротив, профессор подробно знакомит со всей историей города, с «золотым» XIX веком Петербурга, с научной литературой того времени и современными оценками. Автор широко привлекает исследователей наших дней, которые обращаются к прошлому. Например, он цитирует свежую статью современного специалиста по «культурному миру западничества», В. Г. Щукина, предъявляя XIX в. некоторые современные формулировки: «Западники всегда подчеркивали свой интернационализм, чуждались партикулярности и провинциальности...» [Каган, 2006]. Каган соглашается, сравнивая современность с дебатами ушедших времен.

Досуг петербуржцев

Ссылаясь на эстетический потенциал образа жизни коренных петербуржцев, Каган показывает занятость и профессионализм горожан. Петербуржцы дисциплинированы и ответственны. Вместе с тем автор настаивает на том, как много времени петербуржцы тратили и тратят на свой интеллектуальный досуг: проведение вечеров на спектаклях, концертах, бытовое музицирование, любительские спектакли, что становится образом для всей страны [Каган, 2006].

Одна из самых страстных глав — трагедии, пережитые городом в XX столетии, особенно в военный период. Огромный объем фактов, деталей, повествующих о мужестве ленинградцев, это — реквием по погибшим и гимн оставшимся в живых.

Для вдохновенного финала книги М. С. Каган выбирает Эрмитажный театр 1990-х гг., где играет С. Т. Рихтер, а духовное восхождение публики описывает в «Литературной газете» знаменитый профессор консерватории Л. Е. Гаккель: «...присутствовал воистину весь Петербург... Были те, для кого концерт Рихтера — духовное восхождение, опровержение жизненной бессмыслицы, обретение кровной связи интеллигентов... В этот вечер нельзя было не любоваться ими всеми..., как духовным сообществом, как

олицетворением петербургского культурного мира» [Каган, 2006, с. 406].

Следуя за М. С. Каганом, понимаешь, что у любого города, в том числе у Петербурга, лицо человеческое, не каменное, светящееся мыслью писателей и художников, ученых и артистов. Обожая этот город, профессор М. С. Каган учил видеть его далекое и близкое прошлое, настоящее и будущее в формах и гармонии, находя удивительный баланс. Был ли это миф о Петербурге или живы носители и продолжатели той культуры, которой он поклонялся и представителем которой был сам? Ответ на этот вопрос для профессора Кагана состоял в том, что город — это не только великолепные строения, но и, главное, люди.

Таким образом, книгу М. С. Кагана, посвященную Петербургу, вряд ли можно назвать историческим путеводителем или словарем городских достопримечательностей. Это философская книга о миссии великого города, обладающего уникальным архитектурным совершенством и великой интеллигенцией, перенесшим множество испытаний и стремящимся к духовному восхождению. По мысли М. С. Кагана, это город, способный быть культурной столицей огромной страны не по числу памятников, но по высокому духовному настрою сообщества людей.

Идеи М. С. Кагана по-разному интерпретировали его ближайшие коллеги и последователи, в том числе его аспиранты. У него было немало аспирантов, исследовавших роль классицизма и академизма в петербургской культуре. Однако редко кто восходил на тот философский уровень исследования города, который так вдохновенно открывал их наставник. Пожалуй, только в музееведении появились принципиально новые работы, открывшие, в том числе и вслед за Каганом, новые типы коммуникации с публикой [Сапанжа, 2011]. Образ города, представленный в книге М. С. Кагана «Град Петров», до сих пор остается уникальным междисциплинарным исследованием.

Шостакович в Ленинградской консерватории. 1919-1930 гг. Проект профессора Ковнацкой

Кажется, что совсем недавно, в 2018 г., одна из самых уважаемых и благородных личностей Петербурга, заведующая кафедрой музыкальной критики Петербургской консерватории, профессор, доктор искусствоведения Лариса Георгиевна Данько посвятила свою статью книге Л. Г. Ковнацкой, которая была издана в рамках

федеральной целевой программы «Культура России» (2012-2018 гг.) [Данько, 2019]. Лариса Георгиевна Данько назвала «весомым и ярким событием» появление каждой работы Людмилы Григорьевны Ковнацкой — доктора искусствоведения, профессора Санкт-Петербургской консерватории, заслуженного деятеля искусств Российской Федерации, члена Союза композиторов, Международного музыковедческого общества (IMS), члена-корреспондента Американского музыковедческого общества (AMS).

Людмила Григорьевна Ковнацкая — легенда консерватории. У нее много званий и наград, но одна из главных — около 50 блестящих диссертантов. В 2016 г. ее ученики выпустили «Книгу друзей» в честь учителя, на разные темы и про разных людей. Они пишут в предисловии, что на лекции Людмила Григорьевна приносила не только ноты, но и тяжелейшие альбомы фотографий, тома писем. «Дело в том, что Людмила Григорьевна, — пишут ученики, — любит людей, причем людей, живущих в разные времена» [Liber amicorum ... , 2016, с. 3].

Люди старшего поколения помнят умницу, красавицу, которая в студенчестве занималась на органе, была ученицей легендарного профессора М. С. Друскина, написала первую в мире монографию о выдающемся английском композиторе Бенджамине Бриттене (Москва, 1974), с которым была лично знакома. На ленинградской премьере «Военного реквиема» Бриттена Людмила Ковнацкая исполняла партию органа. Одной из лучших рекомендаций в современной музыковедческой среде является словосочетание «ученик Ковнацкой».

Теперь обратимся к общей структуре и наполнению 3-томника, созданного Л. Г. Ковнацкой и ее учениками в 2013 г. Он называется «Шостакович в Ленинградской консерватории». Идея уникального труда, а также авторство целого ряда текстов принадлежит профессору Л. Г. Ковнацкой [Шостакович, 2004-2005]. В 3-томнике представлены и тексты других авторов, ее учеников и коллег, которые также базируются на архивных документах и фотографиях города и горожан.

Жанр глубоко профессионального исследования коррелирует с медийностью, современной подачей материала, о чем профессор Ковнацкая без всякого смущения рассказала в интервью иллюстрированному журналу «Собака». И мы не постесняемся процитировать в научной статье названное издание. Вот что сказала профессор

Ковнацкая: «Мое маниакальное желание визуализировать все грани исследования и тем самым музыку ДДШ приняло ясные очертания в общении с дизайнером Павлом Гершензоном, типографом Костей Кузьминским и бильярдоредактором Аней Петровой. Аня нашла в архиве фотографии, на которых запечатлен город Шостаковича — улицы, кинотеатры, спортплощадки, концертные залы, сады отдыха, пивные, бани; показала, как выглядели революционные и спортивные праздники, народные собрания и новая рабоче-крестьянская филармоническая публика. Мы провели игру со временем, перемещая читателя в 1920-е гг., в семейно-бытовой, предметный, топографический и культурный мир тех лет» (<https://www.sobaka.ru/entertainment/music/>).

Подобные документальные издания, цитирующие архивные бумаги, бывает утомительно читать. Однако эти 3 тома читаешь не отрываясь, как говорят в таких случаях — «как роман». Не случайно это академическое издание анонсировалось и в массовой прессе. Выдержки из документов подчиняются строгой логике авторской концепции. Перед нами новая концепция города, в котором рос гений: выживал, сочинял и любил, дружил и создавал свою правду.

Подчеркнем, что важный персонаж всех 3-х томов — визуальность: аутентичные черно-белые фотографии, представленные как необходимый документ и свидетель времени.

По жанру это весьма строгое исследование, по впечатлению — художественный хронотоп в научных текстах и документах. Дизайн, выполненный П. Д. Гершензоном (серия аутентичных фотографий времени), — инструмент в этом исследовании.

В городе «два мира»: улицы города, с нищетой и убожеством, а рядом — консерватория с роскошной оперной Студией и концертным залом имени Глазунова; массовые спортивные шествия и афиши концертов и спектаклей.

Главы 1 тома называются четко и просто: «Адреса и маршруты». Авторы первого раздела безукоризненно воспроизводят размежевание первых послереволюционных десятилетий: «Культурность служила в двадцатые годы, как и в дореволюционном дискурсе, критерием социального размежевания, своеобразным допуском в средние и высшие слои...» [Шостакович, т. 1, с. 50]. Иногда больше слов говорят черно-белые фотографии, сопровождающие текст, контраст между убогими трамваями, облепленным виса-

щими на подножках людьми, и беломраморными консерваторскими залами.

Тема российских городов в истории русской культуры — относительно новая для современных исследований. Сошлемся на материалы конференции «Культуры городов Российской империи на рубеже XIX-XX вв.». Описывая улицы Петербурга 1920-1930-х гг., одна из опрошенных говорит: приличную публику можно найти только в филармонии, «...даже не в театре, а именно в филармонии» [Обертрайс, 2009, с. 55].

Примечательно, что тенденция, связанная с созданием общего образа города, очень современна. Сошлемся на новые работы, посвященные другим городам — Екатеринбург, воссозданному Е. Г. Трубиной [Трубина, 2012]; Перми в интерпретации О. Л. Лейбовича [Пермь как стиль, 2016]. Назовем также интернациональный альманах «Город как сцена», изданный в Самаре и включивший множество российских и зарубежных городов [Город как сцена ... , 2015].

Поразительно, что самые свежие междисциплинарные тенденции гуманитаристики находишь в проекте Л. Г. Ковнацкой и ее творческой группы: о Шостаковиче, городе и консерватории, которая сохранила юного гения.

Жизнь в консерватории послереволюционного времени была спасением. Тем более, что студента Шостаковича опекал, оберегал от любых напастей сам легендарный Директор — Александр Константинович Глазунов. Он умел как никто другой защитить молодого гения. Всей консерватории было известно, как Глазунов, обратившись к Горькому, сумел отправить юного композитора, подхватившего туберкулез, в Крым; как топал ногами на преподавателя, который не понимал юного гения....

Следующий увлекательный раздел — «Друзья-приятели». Чем могла быть дружба в это время? Замещением, созданием личного пространства. В жизни многих людей, в том числе Шостаковича, огромное значение приобретает переписка.

Л. Г. Ковнацкая выделяет раздел во 2-м томе — «В поисках дружбы» — и пишет: «Шостаковича можно назвать эпистолярным человеком. Вся жизнь он был аккуратен в переписке, неукоснительно соблюдая в этом этикет; писал много, но особенно щедро и нетерпеливо — друзьям» [Шостакович, т. 2, с. 14]. О стилистике его писем: «В его письмах рассыпано великое множество скрытых цитат, он виртуозно контактировал фразы и реплики из разных литера-

турных произведений (чужие слова, по М. Бахтину) [Шостакович, т. 2, с. 15].

Далее идут портреты друзей, с которыми Шостакович переписывался. Мощнейший по смыслам, страсти и интеллектуальным открытиям раздел. Такого Шостаковича, как справедливо пишут составители, каким он предстает в письмах 1920-х гг., мы не знали. И не только Шостаковича, но и многих мыслителей и ученых, с которыми он был близок: начиная от Б. Л. Яворского, Б. В. Асафьева и других. Это — открытие. Оно предназначено далеко не только тем, кто интересуется историей музыки и отечественной культуры или профессионально связан с ней. Письма Шостаковича друзьям — эпоха, история, роман и аналитика времени.

Выделим комментарии к письмам И. И. Соллертинского, охватывающие семнадцать лет дружбы, с 1927 г. по 1944 г., когда друг Шостаковича скорострительно умер....

Композитора увлекала в их общении не только невероятная эрудиция: Соллертинский знал двадцать один язык [Шостакович, т. 2, с. 117]. Иван Иванович блестяще устно и письменно характеризовал любую эпоху, с 1920-х гг. ленинградский театральный и музыкальный мир был без него немыслим. А в переписке видна еще и поразительная чуткость друга. Трудно прощаться с томом 2, где помещены письма к друзьям и мастерски построенные словесные портреты эпохи.

Том 3 начинается громоздочно и неожиданно главой «ГОРОД — ТЕАТР», где представлены зрелища и массовые, в том числе, физкультурные мероприятия. Это совершенно новые картины городской жизни, которых не было в дореволюционном Петербурге, подсказывающие фон, эстетику и стилистику сочинений композитора этих лет. Как пишет Анна Петрова в первом разделе этой части «Звуки зрелищ»: «В годы юности Шостаковича население города активно вовлекалось во всевозможные уличные манифестации...» [Шостакович, т. 3, с. 13]. Эта уличная стихия не могла потом не войти в жизнь и музыку Шостаковича. Он был азартным болельщиком и настоящей его страстью стал футбол.

Отвлекаясь от 3-томника, заметим, что такая специфическая для музыковедения спортивная тема тщательно, в культурфилософском ключе изучена в кругу профессора Ковнацкой. Сошлемся на диссертационное исследование Д. Ю. Брагинского: «Спорт в жизни и творчестве Шостаковича» [Брагинский, 2008]. Диссертант по-новому представляет идеологию спорта в по-

слереволюционные годы. Спорт не только укреплял тело, но и направлял мысли в другую сторону, что отметили и Самарские исследователи [Лигостаева, 2021]. Поддача спорта как важнейшего идеологического инструмента в книге о Шостаковиче также обладает большой новизной. Она вводит в мир масскульта, который порождает немало сочинений Шостаковича довоенного периода.

Во второй части 3 тома представлена собственная театральная жизнь, которая не могла не впитать в себя образы улицы. Открывается самый музыковедческий раздел издания, выполненный, как и прежние тома, на базе документов и визуальных свидетельств. Последняя часть третьего тома презентует довоенные сочинения композитора разных жанров: оперы и музыка к спектаклям, таперство и музыкальное оформление кино. Главы, связанные с премьерами в Мариинском театре, переименованном в ГАТОБ (Государственный театр оперы и балета), а также в других театрах и концертных залах, на родине и за рубежом, становятся понятными как старт мирового признания композитора Шостаковича.

Заключая рассмотрение выдающихся изданий о городе, отмечая разность предмета, жанрового и методологического решения книги М. С. Кагана «Град Петров в истории русской культуры» и трехтомника «Шостакович в Ленинградской консерватории», созданного Людмилой Ковнацкой и ее группой, хотелось бы отметить следующие поучительные и перспективные исследовательские направления.

Обе работы, посвященные Петербургу, базируются на огромной источниковедческой базе. Однако эти книги о городе — не простой перечень архивных документов, «не слепок, не бездушный лик». Исследователи, о которых шла речь выше, совершенно по-разному интерпретировали душу и свободу, любовь и язык своего любимого города. На этом фоне судьба гениев и душа города высвечиваются как глубокий философский дискурс.

Заклучая нашу встречу с гениями Петербурга, с профессором М. С. Каганом на конференции, посвященной 100-летию ученого; с монументальным изданием «Шостакович», созданным под руководством профессора Санкт-Петербургской консерватории Л. Г. Ковнацкой, хочется поклониться городу и его гениям. Новые научные издания, как никогда ранее, открывают новые миры культуры.

Кровная связь со своим городом — одна из важнейших философских линий книги М. С. Кагана. В сыновней привязанности к городу состоял секрет Д. Д. Шостаковича: не было года, когда он не приехал бы на концерт в день своего рождения, в зал имени А. К. Глазунова, в Ленинградскую консерваторию. Студенты висели на лестницах и ждали... Это — его город и его пространство.

И последнее. Исследования, о которых шла речь выше, не могут не повлиять на Шостаковича в других городах. Два года, прожитые композитором в Куйбышеве, — период огромной творческой энергии композитора, его заботы о разных людях [Бурлина, 2020].

Это также период новых сочинений, некоторые из которых были впервые исполнены только через полвека. Гений обгонял будущее. Однако это уже другая тема...

Библиографический список

1. Бернштейн Б. О Моисее Кагане, дружбе, жизни и философии // Нева. 2006. № 11. URL: <https://magazines.gorky.media/neva/2006/11/o-moisee-kagane-o-druzhbe-zhizni-uroke-iz-istorii-filosofii.html> (дата обращения: 11.01.2022).
2. Брагинский Д. Спортивные мотивы в отечественном искусстве 1920-1930-х годов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 31. URL: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/31\(69\)/braginsky_31_69_38_42.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/31(69)/braginsky_31_69_38_42.pdf) [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/31\(69\)/braginsky_31_69_38_42.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/31(69)/braginsky_31_69_38_42.pdf) (дата обращения: 11.01.2022).
3. Брагинский Д. Шостакович и спорт // Музыкальная академия. 2008. № 3. URL: <https://m.rhga.ru/upload/iblock/b4f/b4f2dc95ac233122ed01bc9ab7cdd108.pdf> (дата обращения: 11.01.2022).
4. Бурлина Е. Я. К проблеме пространственно-временной диагностики: «пиар-проект Шостакович» в запасной столице и глобальном времени // Известия Самарского научного центра РАН. 2013. № 2-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-prostranstvenno-vremennoy-diagnostiki-piar-proekt-shostakovich-v-zapasnoy-stolitse-i-globalnom-vremeni> (дата обращения: 11.01.2022).
5. Бурлина Е. Я. Явление Шостаковича: война двусмысливание // Проблемы российского самосознания: материалы ко дню философии, посвященному 75-летию победы во Второй мировой и в Великой Отечественной войнах и к XVII конференции Института философии РАН с регионами России. Москва: Голос, 2020. С. 428-458.
6. Город как сцена. История. Повседневность. Будущее: интернациональный научно-исследовательский альманах: в 2 т. Т. 1. Самара: Ме-
7. Дьякнига, 2015. URL: <https://publications.hse.ru/books/159544045> (дата обращения: 11.01.2022).
8. Данько Л. Г. Людмила Ковнацкая. Главные темы: Бриттен, Шостакович и другие // Opera musicologica. 2019. № 1 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lyudmila-kovnatskaya-glavnye-temy-britten-shostakovich-i-drugie> (дата обращения: 11.01.2022).
9. Добрякова М. Книга профессора М. С. Кагана «Град Петров» — в Самаре, Дюссельдорфе, Бонне, Брюсселе: 2002 г. Культурологическая теория и имиджевые практики / М. Добрякова, Е. Филатова, И. Гулеватенко // Город и время: в 2-х томах. Т. 2. Самара: Самарское издательство, 2012. С. 163-167.
10. Закс Л. А. Великий сын Петербурга. К 85-летию Моисея Самойловича Кагана // Петербургский театральный журнал. 2006. № 44. URL: <https://studylib.ru/doc/2077224/velikij-syn-peterburga-k-85-letiyu-moiseya-samojlovicha-kagana> (дата обращения: 11.01.2022).
11. Каган М. С. Град Петров в истории русской культуры. Санкт-Петербург: Паритет, 2006. 480 с.
12. Пермь как стиль. Презентации пермской городской идентичности / под ред. О. В. Лысенко, Е. Г. Трегубовой, вступ. ст. О. Л. Лейбовича. Пермь: Редакционно-издательский совет ПГПУ, 2013. 240 с.
13. Лигостаева Н. Д. Спорт в России конца XIX — начала XX в. // OLYMPLUS. ГУМАНИТАРНАЯ ВЕРСИЯ. 2020. № 2 (11). С. 28-31.
14. Лобанова Ю. В. Проблема стиля городской культуры (на материале Санкт-Петербурга) // Общество. Среда. Развитие. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-stilya-gorodskoy-kultury-na-materiale-sankt-peterburga> (дата обращения: 11.01.2022).
15. Мурзина И. Я. Культура Урала. Теория. История и методика преподавания: монография / И. Я. Мурзина, А. Э. Мурзин. Екатеринбург: Институт образовательных стратегий, 2018. 250 с.
16. Обретайтс Ю. Культурные перебуржцы и ленинградцы — городское измерение «культурности» // Культуры городов Российской империи на рубеже XIX-XX веков: материалы международного colloquium. Санкт-Петербург: Европейский Дом, 2009. С. 46-57.
17. Праздников Г. Памяти Моисея Самойловича Кагана // Петербургский театральный журнал. 2006. № 44. URL: <https://ptj.spb.ru/archive/44/in-memoriam-kagan-44/pamyati-moiseya-samojlovicha-kagana/> (дата обращения: 11.01.2022).
18. Сапанжа О. С. Культурологический подход в изучении музея и музейности: границы и возможности // Современные гуманитарные исследования. 2011. № 4. С. 143-145.
19. Трубина Е. Г. Учебно-методический комплекс дисциплины «Современная урбанистика» / Федер. агентство по образованию, Урал. гос. ун-т им.

А. М. Горького. Екатеринбург, 2008. URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/1695> (дата обращения: 11.01.2022).

19. Трубина Е. Полис и мегасобытия // Отечественные записки. 2012. № 3 (48). URL: <https://strana-oz.ru/2012/3/polis-i-megasobytiya> (дата обращения: 11.01.2022).

20. Шостакович в Ленинградской консерватории. 1919-1930 : в 3 томах / авт. проекта и сост. Людмила Ковнацкая. Санкт-Петербург : Композитор, 2004-2005.

21. Liber amicorum Людмиле Ковнацкой. Санкт-Петербург : Библиороссика, 2016. 624 с.

Reference list

1. Bernshtejn B. O Moisee Kagane, družbe, zhizni i filosofii = About Moisey Kagan, Friendship, Life and Philosophy // Neva. 2006. № 11. URL: <https://magazines.gorky.media/neva/2006/11/o-moisee-kagane-o-družbe-zhizni-uroke-iz-istorii-filosofii.html> (data obrashheniya: 11.01.2022).

2. Braginskiĭ D. Sportivnye motivy v otechestvennom iskusstve 1920-1930-h godov = Sports motives in domestic art of the 1920s and 1930s // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2008. № 31. URL: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/31\(69\)/braginsky_31_69_38_42.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/31(69)/braginsky_31_69_38_42.pdf) [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/31\(69\)/braginsky_31_69_38_42.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/31(69)/braginsky_31_69_38_42.pdf) (data obrashheniya: 11.01.2022).

3. Braginskiĭ D. Shostakovich i sport = Shostakovich and sports // Muzykal'naja akademija. 2008. № 3. URL: <https://m.rhga.ru/upload/iblock/b4f/b4f2dc95ac233122ed01bc9ab7cdd108.pdf> (data obrashheniya: 11.01.2022).

4. Burlina E. Ja. K probleme prostranstvenno-vremennoj diagnostiki: «piar-proekt Shostakovich» v zapasnoj stolice i global'nom vremeni = To the problem of spatial-time diagnostics: «PR project Shostakovich» in the spare capital and global time // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN. 2013. № 2-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-prostranstvenno-vremennoj-diagnostiki-piar-proekt-shostakovich-v-zapasnoj-stolitse-i-globalnom-vremeni> (data obrashheniya: 11.01.2022).

5. Burlina E. Ja. Javlenie Shostakovicha: vojna dvuosmyslivanie = Shostakovich's phenomenon: War of double-thinking // Problemy rossijskogo samosoznaniya : materialy ko dnju filosofii, posvjashhenomu 75-letiju pobedy vo Vtoroj mirovoj i v Velikoj Otechestvennoj vojnah i XVII konferencii Instituta filosofii RAN s regionami Rossii. Moskva : Golos, 2020. S. 428-458.

6. Gorod kak scena. Istorija. Povsednevnost'. Budushhee : internacional'nyj nauchno-issledovatel'skij al'manah = City as a stage. History. Everyday life. Future: International Research Almanac : v 2 t. T. 1. Samara : Mediakniga, 2015. URL: <https://publications.hse.ru/books/159544045> (data obrashheniya: 11.01.2022).

7. Dan'ko L. G. Ljudmila Kovnackaja. Glavnye temy: Britten, Shostakovich i drugie = Lyudmila Kovnatskaya. Main topics: Britten, Shostakovich and others // Opera musicologica. 2019. № 1 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lyudmila-kovnatskaya-glavnye-temy-britten-shostakovich-i-drugie> (data obrashheniya: 11.01.2022).

8. Dobrjakova M. Kniga professora M. S. Kagana «Grad Petrov» — v Samare, Djussel'dorfe, Bonne, Brjussele: 2002 g. Kul'turologicheskaja teorija i imidzhevy praktiki = Book by Professor M. S. Kagan «Grad Petrov» — in Samara, Dusseldorf, Bonn, Brussels: 2002. Cultural theory and image practices / M. Dobrjakova, E. Filatova, I. Gulevatenko // Gorod i vremja : v 2-h tomah. T. 2. Samara : Samarskoe izdatel'stvo, 2012. C. 163-167.

9. Zaks L. A. Velikij syn Peterburga. K 85-letiju Moiseja Samojlovicha Kagana = The great son of St. Petersburg. To the 85th anniversary of Moisei Samoilovich Kagan // Peterburgskij teatral'nyj zhurnal. 2006. № 44. URL: <https://studylib.ru/doc/2077224/velikij-syn-peterburga-k-85-letiju-moiseya-samojlovicha-kagana> (data obrashheniya: 11.01.2022).

10. Kagan M. S. Grad Petrov v istorii russkoj kul'tury = Grad Petrov in the history of Russian culture. Sankt-Peterburg : Paritet, 2006. 480 s.

11. Perm' kak stil'. Prezentacii permskoj gorodskoj identichnosti = Perm as a style. Presentations of Perm urban identity / pod red. O. V. Lysenko, E. G. Tregubovoj, vstup. st. O. L. Lejbovicha. Perm' : Redakcionno-izdatel'skij sovet PGGPU, 2013. 240 s.

12. Ligostaeva N. D. Sport v Rossii konca XIX — nachala XX v. = Sports in Russia of the late XIX — early XX centuries // OLYMPLUS. GUMANITARNAJA VERSIJA. 2020. № 2 (11). S. 28-31.

13. Lobanova Ju. V. Problema stilja gorodskoj kul'tury (na materiale Sankt-Peterburga) = The problem of the style of urban culture (based on the material of St. Petersburg) // Obshhestvo. Sreda. Razvitie. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-stilja-gorodskoj-kul'tury-na-materiale-sankt-peterburga> (data obrashheniya: 11.01.2022).

14. Murzina I. Ja. Kul'tura Urala. Teorija. Istorija i metodika prepodavaniya = Ural culture. Theory. History and methodology of teaching : monografija / I. Ja. Murzina, A. Je. Murzin. Ekaterinburg : Institut obrazovatel'nyh strategij, 2018. 250 s.

15. Obretrajts Ju. Kul'turnye pereburzhcy i leningradcy — gorodskoe izmerenie «kul'turnosti» = Cultural Pereburzhtsy and Leningraders — the urban dimension of «culture» // Kul'tury gorodov Rossijskoj imperii na rubezhe XIX-XX vekov : materialy Mezhdunarodnogo kollokviuma. Sankt-Peterburg : Evropejskij Dom, 2009. S. 46-57.

16. Prazdnikov G. Pamjati Moiseja Samojlovicha Kagana = In memory of Moisey Samoilovich Kagan // Peterburgskij teatral'nyj zhurnal. 2006. № 44. URL: <https://ptj.spb.ru/archive/44/in-memoriyam-kagan->

44/pamyati-moiseya-samojlovicha-kagana/ (data obrashhenija: 11.01.2022).

17. Sapanzha O. S. Kul'turologicheskiĭ podhod v izuchenii muzeja i muzeĭnosti: granicy i vozmozhnosti = Cultural approach in the study of museum and museum: boundaries and opportunities // *Sovremennye gumanitarnye issledovaniya*. 2011. № 4. S. 143-145.

18. Trubina E. G. Uchebno-metodicheskiĭ kompleks discipliny «Sovremennaja urbanistika» = Educational and methodological complex of discipline «Modern Urban Studies» / Feder. agentstvo po obrazovaniju, Ural. gos. un-t im. A. M. Gor'kogo. Ekaterinburg, 2008. URL:

<https://elar.urfu.ru/handle/10995/1695> (data obrashhenija: 11.01.2022).

19. Trubina E. Polis i megasobytiya = Polis and mega-events // *Otechestvennye zapiski*. 2012. № 3 (48). URL: <https://strana-oz.ru/2012/3/polis-i-megasobytiya> (data obrashhenija: 11.01.2022).

20. Shostakovich v Leningradskoj konservatorii. 1919-1930 = Shostakovich at the Leningrad Conservatory. 1919-1930 : v 3 tomah / avt. proekta i sost. Ljudmila Kovnackaja. Sankt-Peterburg : Kompozitor, 2004-2005.

21. Liber amicorum. Ljudmile Kovnackoj = Liber amicorum Lyudmila Kovnatskaya. Sankt-Peterburg : Bibliorossika, 2016. 624 s.

Статья поступила в редакцию 25.02.2022; одобрена после рецензирования 18.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 25.02.2022; approved after reviewing 18.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-206-212

EDN: CBTLYY

Татьяна Иосифовна Ерохина^{1✉}, Александра Андреевна Коровкина²

¹Доктор культурологии, профессор, заведующая кафедрой культурологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»; проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный театральный институт». 150000, г. Ярославль, ул. Первомайская, д. 43. E-mail: 150000, Ярославль, ул. Депутатская, д. 15/43

²Магистрантка ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»; учитель русского языка и литературы МОУ «Средняя школа № 68». 150035, г. Ярославль, ул. Калинина, д. 37А

¹tatyaner@yandex.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-8328-2546>

²alexkorovkina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8474-7245>

Эволюция образа Геракла в советской мультипликации

Аннотация. Концепция героического является неотъемлемой частью мифосистемы и идеологических конструктов, характерных для культуры того или иного периода. В советской культуре героическое моделируется и пропагандируется посредством художественных образов, воспроизводящих идеалы советского государства. Особая роль в концепции героического отводится образу героя, который отражает идеалы общества и транслирует образец поведения, отвечающий картине мира, свойственной культуре. Опираясь на традиции греческой мифосистемы, советская культура трансформирует представления о героическом и герое в соответствии с идеологическими установками.

В статье проанализирована эволюция образа Геракла в советской мультипликации двух периодов: периода «застоя» и периода «перестройки». Авторы обращаются к циклам мультипликационных фильмов, созданных по мотивам греческой мифологии режиссерами А. Г. Снежко-Блоцкой и А. А. Петровым. Акцентируя внимание на сюжетной основе и интерпретации греческих мифов, представленных А. Г. Снежко-Блоцкой, авторы отмечают героизацию образа Геракла, которая имеет отличия от концепции героического в греческой мифосистеме. Образ Геракла приобретает синтетический характер, соединяя черты героев греческой мифологии и советской культуры, подчеркивается трагический характер героического, мифологический хронотоп приобретает исторические черты. Анализируя цикл мультфильмов, созданных А. А. Петровым, авторы акцентируют внимание на эволюции концепции героического, которая теряет масштабность и утрачивает доминирующий характер. Героическое сменяется лирическим, на первый план выходят психологизм и общечеловеческие проблемы, не обремененные идеологическим подтекстом. В статье отмечается влияние социокультурных процессов на содержательные конструкты советской мифосистемы, которые приводят к смене культурных кодов и их репрезентации в отечественной анимации.

Ключевые слова: советская мультипликация; герой; героизация; мифосистема; советская культура; Геракл; А. Г. Снежко-Блоцкая; А. А. Петров

Выполнено по гранту Российского научного фонда № 20-68-46013 «Философско-антропологический анализ советского бытия. Предпосылки; динамика; влияние на современность»

Для цитирования: Ерохина Т. И., Коровкина А. А. Эволюция образа Геракла в советской мультипликации // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 206-212. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-206-212>. <https://elibrary.ru/cbtlyy>.

Original article

Tatiana I. Erokhina^{1✉}, Aleksandra A. Korovkina²

¹Doctor of culturology, professor, head of the department of culturology, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky»; vice-rector for academic affairs of FSBEI HE «Yaroslavl state theater institute». 150000, Yaroslavl, Pervomayskaya st., 15/43

²Graduate student of FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky»; teacher of russian language and literature MEI «Secondary school 68». 150035, Yaroslavl, Kalinin st., 37A

¹tatyaner@yandex.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-8328-2546>

²alexkorovkina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8474-7245>

Evolution of the Hercules image in soviet animation

Abstract. The concept of heroic is an integral part of the mythosystem and ideological constructs characteristic of the culture of a particular period. In Soviet culture, the heroic is modeled and promoted through artistic images that reproduce the ideals of the Soviet state. A special role in the concept of heroic is given to the image of a hero who reflects the ideals of society and broadcasts a pattern of behavior that meets the picture of the world characteristic of culture. Based on the traditions of the Greek mythosystem, Soviet culture transforms ideas about the heroic and hero in accordance with ideological attitudes.

The article analyzed the evolution of the image of Hercules in the Soviet animation in two periods: the period of «stagnation» and the period of «perestroika». The authors turn to the cycles of animated films created based on the Greek mythology by directors A. G. Snezhko-Blotsky and A. A. Petrov. Focusing on the plot basis and interpretation of Greek myths presented by A. G. Snezhko-Blotsky, the authors note the glorification of the image of Hercules, which differs from the concept of heroic, presented in the Greek mythosystem. The image of Hercules acquires a synthetic character, combining the features of the heroes of Greek mythology and Soviet culture, the tragic character of the heroic is emphasized, the mythological chronotope acquires historical features. Analyzing the cycle of cartoons created by A. A. Petrov, the authors focus on the evolution of the concept of heroic, which loses scale and loses its dominant character. Heroic is replaced by lyrical, psychologism and universal human problems come to the fore, not burdened with ideological connotations. The article notes the influence of sociocultural processes on the meaningful constructs of the Soviet mythosystem, which lead to a change in cultural codes and their representation in domestic animation.

Keywords: Soviet animation; hero; heroization; mythosystem; Soviet culture; Hercules; A. G. Snezhko-Blotskaya; A. A. Petrov

The work was performed under the grant from the Russian Scientific Foundation № 20-68-46013 «Philosophical and Anthropological Analysis of Soviet Life. Background; dynamics; impact on modernity»

For citation: Erokhina T. I., Korovkina A. A. Evolution of the Hercules image in Soviet animation. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 206-212. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-206-212>. <https://elibrary.ru/cbtlyy>.

Введение

Советская культура — сложный феномен, имеющий неоднозначное истолкование в исследовательской литературе. Советская культура рассматривается как культура определенного исторического периода, ограниченного временными рамками; как культура, сформировавшаяся после Октябрьской революции 1917 г. и продолжающая в том или ином виде существовать в современной культуре; как культурный феномен, имеющий свои предпосылки в русской культуре и присущий русской ментальности вне зависимости от исторического периода. В нашем исследовании мы обращаемся к осмыслению советской культуры как мифологической системы, которая имеет идеологические основания и репрезентирует себя в мультипликации, моделируя героический ракурс восприятия советской культуры посредством обращения к античной мифологии.

Актуальность исследования обусловлена не только обращением к советской культуре, изучение которой стало самостоятельным научным направлением отечественной культурологии последних десятилетий, но и актуальностью осмысления мифологического дискурса художественной культуры, эволюция которого в современной культуре вследствие изменения социо-

культурной ситуации становится все более очевидной.

Целью исследования стало изучение эволюции образа Геракла в советской мультипликации. Выбор в качестве предмета исследования образа Геракла обусловлен рядом факторов. Прежде всего, Геракл — один из наиболее популярных героев греческой мифологии, обращение к образу которого в современном кинематографе (в том числе в анимации) остается актуальным. Кроме того, концепция героизации, характерная для советской культуры [Ерохина, 2020] ориентирована на греческую мифологию, для которой характерно наличие сюжетов героической борьбы и подвигов. Наконец, на наш взгляд, именно эволюция образа Геракла становится наиболее очевидной при изучении советских мультипликационных фильмов, снятых по сюжетам греческой мифологии. Эмпирическим материалом исследования стали мультипликационные фильмы «Возвращение с Олимпа» из цикла «Легенды и мифы Древней Греции» (1969 г.) режиссера А. Г. Снежко-Блоцкой, а также «Геракл у Адмета» (1986 г.) режиссера А. Петрова.

Методология исследования

Методология исследования базируется на культурологическом подходе к произведениям искусства и опирается на методы истории культуры и социологии культуры [Карлейль, 2008;

Киященко, 1965], методы мифокритики [Барт, 2010; Ермолин, 1982; Лосев, 1990; Элиаде, 1995] и интерпретации.

В исследовании мы опирались также на семиотический метод анализа мультипликации, предложенный в работах Ю. М. Лотмана [Лотман, 1998]; исследования, обращенные к изучению советской мультипликации [Асенин, 1986; Волков, 1974; Капков, 2006; Кривуля, 2002; Melat, 2019].

Результаты исследования

Античная мифология всегда была предметом особого внимания в истории культуры. Античность как «золотой век», колыбель европейской культуры и цивилизации, источник сюжетов и образов мирового искусства остается одной из самых изучаемых эпох. Обращение к античности имеет символическое значение в советской культуре: античная мифология становится частью идеологического конструкта советской картины мира, в которой особое внимание занимает героизация личности [Коновалова, 1998]. Обращение к мифологическим конструктам было, по мнению исследователей, продиктовано «желанием через традиционные, присущие человеческому сознанию мифологические конструкции легитимизировать свою власть» [Некрасова, 2002].

Тематика героизации и героического в контексте советской культуры начала XX в. была рассмотрена ранее в статье Т. И. Ерохиной [Ерохина, 2020]. Принимая установки автора, который отмечал сущность и онтологическую значимость героического в советской культуре как проявления высокой нравственности, репрезентации идеалов общества, героизации коллективного начала в противовес индивидуальному [Ерохина, 2020], отметим, что истоки героического советское искусство обнаруживало в античной мифологии. В советской культуре античные образы становились своего рода иллюстрациями идеологических конструктов, в свою очередь, анимация, прежде всего, ориентированная на юного зрителя, становилась частью пропаганды и советской воспитательной системы, что связано с социокультурными представлениями о ней [Ромашова, 2011]. Мультипликация, наряду с игровыми фильмами, «позволяет делать выводы о механизмах формирования исторического и социального сознания. Мультипликация, как и другие виды искусства, направлена на моделирование и развитие ценностных установок» [Васильева, 2015].

Наиболее репрезентативно обращение к античной мифологии представлено в советской

мультипликации. В отечественной киностудии «Союзмультфильм» есть ряд работ, посвященных греческой мифологии: цикл «Легенды и мифы Древней Греции» (режиссер А. Г. Снежко-Блоцкая), включающий в себя пять мультипликационных фильмов («Возвращение с Олимпа» (1969), «Лабиринт. Подвиги Тесея» (1971), «Аргонавты» (1971), «Персей» (1973), «Прометей» (1974)), «Икар и мудрецы» (режиссер Ф. Хитрук, 1976), «Геракл у Адмета» (1986), «Рождение Эраста» (1989), «Дафна» (1990), «Нимфа Салмака» (1992), «Полифем, Акид и Галатея» (1995) режиссера А. Петрова.

Безусловно, наиболее репрезентативным в контексте исследования стал цикл А. Г. Снежко-Блоцкой, включающий в себя мультфильмы, созданные с 1969 по 1974 г. Весь этот цикл объединен общей темой, отраженной в названии практически всех анимационных фильмов, — темой героя.

Выбор героических сюжетов в контексте советской культуры не случаен. В мифосистеме особую роль играют персонажи. Все явления и события в мифе персонифицированы, выражены через персонажей и с ними связаны. Среди персонажей греческого мифа важнейшую роль играли божества (как главные персонажи мифа) и герои (являющиеся полубогами-полулюдьми). Герой в культуре становится базовым концептом, раскрывающим типологические черты той или иной культуры: «Времена меняются, и герои меняются вместе с ними. Но категории “культурный герой” и “герой культуры” указывают на важнейшие “точки входа” в предметную область при исследовании любой культуры — от культуры архаического типа до типа современной массовой культуры» [Найдорф, 2013].

Но если для мифа боги являются главными персонажами, то в художественной культуре (эпосе, сказке), как правило, сюжет связан с героями, а боги уходят на второй план. В советской мифосистеме на первый план выходят культурные герои, которым в мифосистеме отводится особая роль: культурные герои совершают подвиги во имя людей, поскольку их деятельность связана с развитием человечества. Как отмечает Е. А. Ермолин, культурный герой представляет идеи гармонии, борется с хаосом, становится идеалом нравственности, образцом для подражания [Ермолин].

В этом контексте цикл А. Г. Снежко-Блоцкой демонстрирует нам советскую идеологическую трактовку греческих героических сюжетов: все мультипликационные фильмы объединены героическим пафосом и героической эстетикой:

«Мультфильмы Снежко-Блоцкой опираются на мифы о героях. Античные герои — потомки богов, но они смертны, как люди. Герои обладают силой и сверхчеловеческими возможностями, они призваны совершать подвиги и восстанавливать справедливость среди людей. Вспомните Геракла и его двенадцать подвигов — вот эталонный герой» [Гринкевич, 2020].

Отметим, что творчество А. Г. Снежко-Блоцкой не ограничивается греческой мифологией: ей принадлежит большое количество анимационных фильмов, ставших экранизацией сказок и народов мира, авторских сказок («Храбрый заяц», «Конек-горбунок», «Гуси-лебеди», «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях», «Рики-Тики-Тави», «Кот, который гулял сам по себе» и др.). Также обратим внимание, что А. Г. Снежко-Блоцкая была режиссером мультфильмов по советским произведениям: «Сказка о Мальчише-Кибальчише», «Баранкин, будь человеком!».

Тем не менее предметом нашего внимания стал греческий цикл режиссера, который, на наш взгляд, наиболее репрезентативно раскрывает советское понимание героического в культуре. Обращаясь к образу Геракла, отметим ряд существенных характеристик, свойственных этому персонажу в указанном цикле. Во-первых, мультфильм о Геракле («Возвращение с Олимпа») открывает цикл «Легенды и мифы Древней Греции». Это единственный мультфильм данного цикла, который не назван по имени героя, но задает определенный ракурс трактовки героического, который станет основой конструирования модели героя в греческом цикле. Во-вторых, в этом мультипликационном фильме подвиги Геракла представлены как воспоминания героя, не являясь, таким образом, сюжетообразующим началом. В-третьих, изменен мифологический хронотоп: время в мультфильме имеет отсылки к современности.

Таким образом, в центре внимания авторов мультипликационного фильма не подвиги Геракла как таковые, а осмысление этих подвигов. Мультфильм начинается с изображения пирующих богов на Олимпе, Геракл, также причисленный к сонму богов, отпрашивается у Зевса на один день, чтобы посетить Землю. Именно там, на Земле, он вспоминает подвиги, совершенные им по воле богов. Возникает конфликт оценки значимости подвигов персонажами мультфильма: ворон напоминает Гераклу подвиг добывания яблок из садов Гесперид, который, как нам известно по текстам мифов, стал двенадцатым подвигом Геракла, освободившим его от власти

царя Эврисфея. Кроме того, ворон напоминает, что все подвиги Геракл совершает по воле богов. Геракл же свои лучшим подвигом считает подвиг освобождения Прометея, поскольку Прометей принес людям огонь. Отметим, что важным акцентом интерпретации подвига становится вопрос, который Геракл задает Прометею (он спрашивает, где же теперь огонь, который титан принес людям). В ответ Прометей показывает на грудь Геракла, который понимает, что огонь в его сердце — это и есть огонь Прометея. Для советского зрителя подобный акцент отсылает к известной легенде — об огненном сердце Данко М. Горького. Итогом истории Геракла становится его решение остаться на Земле, поскольку зло не истреблено в полной мере. Появляется обращение к современности, нарушающей мифологический хронотоп: Геракл видит гидру, которая оборачивается нацистской символикой (свастики), и меднокрылых птиц, сбрасывающих бомбы на людей, а также прикованного к скале раба, отсылающего вновь к образу Прометея.

Геракл не хочет быть богом и возвращает себе человеческое начало. При этом образ героя приобретает трагический характер: «Геракл готов защищать человечество бесчисленное количество раз, но и монстрам на Земле нет конца, поэтому его борьба может показаться даже бессмысленной. Геракл — социальный идеал, и в античности, и в советское время, поэтому Снежко-Блоцкая и делает его ключевым персонажем. В мультфильме расцветают идеи антропоцентризма, общие для античной и советской культуры: высшая ценность — человек, его “внутренний огонь”, его сопротивление судьбе в лице богов и стремление помочь другим. Геракл в мультфильме соответствует социалистическому идеалу личности: он гуманен — сострадает людям; он непримирим ко злу и несправедливости...» [Гринкевич, 2020].

Образ Геракла становится идеологическим вектором интерпретации греческих мифов в цикле А. Г. Снежко-Блоцкой, реализацию которого мы обнаруживаем и в следующих мультфильмах. Тесей, Ясон и Персей (герои следующих мультфильмов А. Г. Снежко-Блоцкой) также отличаются героичностью, которая демонстрирует их готовность служить людям, а не богам. Образ героя становится образцом поведения для советского человека, который был «идейной личностью, ставящий на первое место общественный интерес, разделяющей цели и принципы коммунистической идеологии» [Смирнов, 1973, с. 220]. Ключевой в одноименном анимационном фильме

становится фраза Прометея: «Я хотел помочь людям. Это же так просто! Неужели вы не понимаете?», — она повторяется многократно.

Не останавливаясь подробно на художественных особенностях мультфильмов цикла «Легенды и мифы Древней Греции», отметим, что и визуальные образы, созданные в рисованных фильмах, близки советскому эстетическому идеалу: герои отличаются атлетическим телосложением, монументальностью, имеют правильные черты лица. Исследователи справедливо обращают внимание на синтетический характер внешнего облика героев: «Они одинаково похожи и на героев с росписи греческих ваз, и на рабочих или колхозников с советских плакатов. Этот сплав двух канонов дает необычный результат: вроде бы, греческие лица Ясона, Тесея и Персея кажутся зрителю знакомыми и потому приятными. А Геракл в мультфильме “Возвращение с Олимпа” и вовсе напоминает былинного богатыря» [Гринкевич, 2020].

Но героический идеал, воплощенный в образе Геракла в 1970-е гг. (периода «застоя»), в 1980-е гг. трансформируется (годы «перестройки»).

Отметим, что режиссер А. А. Петров также обращается к циклу мультипликационных фильмов по сюжетам греческой мифологии, но его мультфильмы изначально имеют не героический характер. «Рождение Эраста» (1989), «Дафна» (1990), «Нимфа Салмака» (1992), «Полифем, Акид и Галатея» (1995) — все эти мультфильмы основаны на известных греческих мифах, но, во-первых, ориентированы на взрослого зрителя, поскольку посвящены похождениям бога любви Эраста (Амура) и отличаются эротичностью и откровенностью изображений обнаженных тел. Во-вторых, для них характерен поиск новых художественных средств, вследствие чего анимационные фильмы А. А. Петрова отличаются от советских мультфильмов и значительно опережают свое время.

Обращаясь к образу Геракла, созданному режиссером в первой работе по мотивам греческих мифов — «Геракл у Адмета», мы отмечаем новые грани героического. Прежде всего, сюжет мультфильма следует сюжету мифа, при этом, несмотря на то, что название фильма отсылает нас к Гераклу, сам герой появляется во второй части мультфильма и играет второстепенную роль. Главным персонажем становится Адмет, мультфильм подробно повествует о его путешествиях и попытке найти себе замену, чтобы спасти. Кроме того, спасение жены Адмета Алкесты, хотя и является героическим поступком, не рассматривается как подвиг. Адмет — друг

Геракла, ради него Геракл спасает Алкесту, борясь не с чудовищем, а с Танатом. Геракл не остается у Адмета, поскольку его ждет подвиг, который он должен совершить, находясь на службе у царя Эврисфея.

Таким образом, сохраняя героическую трактовку образа Геракла, А. А. Петров акцентирует внимание на ином измерении мифа: в центре сюжета страх человека перед смертью, его испытывает и Адмет, и все персонажи, с которыми он встречается и которых просит заменить его на смертном ложе; любовь и самопожертвование, которое проявляет жена Адмета Алкеста, готовая умереть ради любимого мужа; скорбь и раскаяние Адмета, для которого жизнь без жены становится страшнее смерти. Меняется и образ Геракла: суровый герой-борец превращается в весельчака, пирующего и обижающегося на хозяина, который не разделяет с ним веселье, танцующего от радости и смеющегося над своими шутками, когда он приводит Алкесту, скрытую от посторонних взглядов, в качестве жены для Адмета.

От прежнего образа остается внешний вид героя-атлета, чья сила и мощь проявляются в гармонически сложенном теле. Вместе с тем особая техника рисования, к которой прибегает режиссер, выступая в этом фильме и в качестве мультипликатора, — трехмерное объемное изображение, близкое к игровому кинематографу, создающее иллюзию реальности (в противовес условности, изначально присущей анимации), — акцентирует внимание на мимике Геракла, придавая его образу психологизм и глубину.

Мы считаем, что эволюция образа Геракла в отечественной мультипликации связана не только с особенностями художественных экспериментов А. А. Петрова. Социокультурные изменения, происходящие в СССР в период «перестройки», приближающие распад Советского союза, смену идеологии и переосмысление канонов советского искусства, приводят к изменению концепции героического в отечественной культуре.

Заключение

Концепт героического, наиболее репрезентативно отраженный в образе героя, является онтологически значимым для советской культуры: «Подобно архаическим представлениям вся идеологическая система базируется на функции героя» [Блошенко, 2012].

Построение советской мифосистемы требовало осмысления героического и его репрезентации в искусстве. Обращаясь к античной мифологии, советская мультипликация, раскрывая образ Геракла, конструирует социальный идеал героя,

совершающего подвиги во имя человечества, борющегося со злом, отказывающегося от праздной жизни, готового принести себя в жертву. Подобный образ героического в целом и Геракла в частности представлен в мультипликационном цикле «Легенды и мифы Древней Греции» режиссера А. Г. Снежко-Блоцкой, и прежде всего в мультфильме «Возвращение с Олимпа». Эстетика мультфильма также соответствует воспеванию героической мощи и силы, свойственных советскому идеалу народного (былинного) героя.

Изменения, связанные с эволюцией советской культуры, период перестройки, для которого свойственно появление новых тем и отказ от идеалов советской культуры периода «застоя», приводят к изменению концепции героического. Подвиг героя во имя народа сменяется сражением ради друга и его семьи, героическая тематика уступает место осмыслению человеческих чувств — страха, любви, самопожертвования — ради любимого. Пафос героического, целью которого было спасение мира от хаоса и мирового зла, сменяется обращением к камерному миру семьи и психологическому осмыслению характеров персонажей. В цикле мультипликационных фильмов по греческим мифам А. А. Петрова, открывающемся фильмом «Геракл у Адмета», герои играют второстепенную роль, приобретая новые (не героические, а человеческие) проявления: радость, чувство юмора, веселость, добродушие. Служение идеалам советской власти сменяется обращением к внутреннему миру человека, национальная и идеологическая принадлежность которого не определяется.

Библиографический список

1. Архангельский Ю. Е. Сущностные противоречия советской культуры / Ю. Е. Архангельский, М. К. Найденко, В. И. Лях // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2018. № 31. С. 282-293.
2. Асенин С. Мир мультфильма: Идеи и образы мультипликации социалистических стран. Москва : Искусство, 1986. 288 с.
3. Барт Р. Мифологии / Ролан Барт ; пер. с фр., вступ. ст. и коммент. С. Зенкина. Москва : Акад. Проект. Фр. проект, 2010. 351 с.
4. Блошенко Е. В. Элементы архаического мифа в советской культуре // Философия и культура. 2012. № 2 (20). С. 10-13.
5. Васильева В. П. Советская мультипликация как исторический источник: историография и подходы к изучению // Актуальные проблемы исторических исследований: взгляд молодых ученых : сборник материалов четвертой Всероссийской молодежной научной конференции. Новосибирск : ИИ СО РАН, 2015. С. 254-260.
6. Волков Анатолий Алексеевич. Мультипликационный фильм. Москва : Знание, 1974. 40 с.
7. Гринкевич М. Греческие мифы в работах «Союзмультфильма». URL: <https://animationschool.ru/2020/09/04/grecheskie-mify-v-rabotah-soyuzmultfilma/> (дата обращения: 19.01.2022).
8. Ермолин Е. А. Культурный герой. URL: <http://www.academia.edu/31229887> (дата обращения: 19.01.2022).
9. Ерохина Т. И. Героизация личности и быта в советской культуре начала XX в.: генезис и трансформация // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4 (115). С. 147-155.
10. Ерохина Т. И. Максим Горький: культурный герой и память культуры // Верхневолжский филологический вестник. 2018. № 4 (15) С. 217-222.
11. Капков С. В. Энциклопедия отечественной мультипликации. Москва : Алгоритм, 2006. 812 с.
12. Карлейль Т. Герои, почитание героев и героическое в истории. Москва : Эксмо, 2008. 864 с.
13. Киященко Н. И. Героическое как категория эстетики // Эстетика. Категории. Искусство. Москва : Искусство, 1965. С. 88-93.
14. Коновалова Ж. Ф. Миф в советской истории и культуре / М-во общ. и проф. образования РФ. С.-Петербург. гос. ун-т экономики и финансов. Санкт-Петербург : Изд-во С. — Петерб. гос. ун-та экономики и финансов, 1998. 140 с.
15. Кривуля Н. Г. Лабиринты анимации : Исслед. художеств. образа рос. анимац. фильмов второй половины XX века. Москва : Грааль, 2002 (ПИК ВИНТИ). 295 с.
16. Лосев А. Ф. Диалектика мифа. Москва : Правда, 1990. 635 с.
17. Лотман Ю. М. О языке мультипликационных фильмов // Об искусстве. Санкт-Петербург : Искусство, 1998. С. 671-675.
18. Мелетинский Е. М. Культурный герой // Мифы народов мира : в 2-х т. ; под ред. С. А. Токарева. Т. II. Москва : Советская энциклопедия, 1982. С. 25-28.
19. Найдорф М. И. «Герой культуры» в картине мира: к теории культурологического исследования // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2013. Том 14. Выпуск 4. С. 293-304.
20. Некрасова Е. С. Мифологические конструкции в советской культуре и искусстве // Альманах «Studia culturae», Studia culturae. Выпуск 2. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 179-188.
21. Ромашова М. В. От истории анимации к истории детства в СССР: постановка проблемы // Вестник Пермского университета. 2011. Выпуск 3 (17). С. 114-119.
22. Советский человек: Формирование социалистического типа личности. 2-е изд., доп. Москва : Политиздат, 1973. 414 с.
23. Элиаде М. Аспекты мифа. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/el_asp/01.php (дата обращения: 19.01.2022).

24. Melat Helen À l'Est de Pixar: le film d'animation russe et soviétique [website]. Paris, 2019. URL: <https://slovo.episciences.org/volume/view/id/364> (дата обращения: 19.01.2022).

Reference list

1. Arhangel'skij Ju. E. Sushnostnye protivorechija sovetskoj kul'tury = Essential contradictions of Soviet culture / Ju. E. Arhangel'skij, M. K. Najdenko, V. I. Ljah // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologija i iskusstvovedenie. 2018. № 31. S. 282-293.
2. Asenin S. Mir mul'tfil'ma: Idei i obrazy mul'tiplikacii socialisticheskikh stran = Cartoon world: Ideas and images of animation of socialist countries. Moskva : Iskustvo, 1986. 288 s.
3. Bart R. Mifologii = Mythologies / Rolan Bart ; per. s fr., vstup. st. i komment. S. Zenkina. Moskva : Akad. proekt. Fr. proekt, 2010. 351 s.
4. Bloshenko E. V. Jelementy arhaicheskogo mifa v sovetskoj kul'ture = Elements of archaic myth in Soviet culture // Filosofija i kul'tura. 2012. № 2 (20). S. 10-13.
5. Vasil'eva V. P. Sovetskaja mul'tiplikacija kak istoricheskij istochnik: istoriografija i podhody k izucheniju = Soviet animation as a historical source: historiography and approaches to study // Aktual'nye problemy istoricheskikh issledovanij: vzgljad molodyh uchenyh : sbornik materialov chetvertoj Vserossijskoj molodezhnoj nauchnoj konferencii. Novosibirsk : II SO RAN, 2015. S. 254-260.
6. Volkov Anatolij Alekseevich. Mul'tiplikacionnyj fil'm = Volkov Anatoly Alekseevich. Animated film. Moskva : Znanie, 1974. 40 s.
7. Grinkevich M. Grecheskie mify v rabotah «Soyuzmul'tfil'ma» = Greek myths in the works of Soyuzmultfilm. URL: <https://animationschool.ru/2020/09/04/grecheskie-mify-v-rabotah-soyuzmultfilma/> (data obrashhenija: 19.01.2022).
8. Ermolin E. A. Kul'turnyj geroj = Cultural hero. URL: <http://www.academia.edu/31229887> (data obrashhenija: 19.01.2022).
9. Erohina T. I. Geroizacija lichnosti i byta v sovetskoj kul'ture nachala HH v.: genezis i transformacija = Glorification of personality and life in Soviet culture at the beginning of the XX century: genesis and transformation // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 4 (115). S. 147-155.
10. Erohina T. I. Maksim Gor'kij: kul'turnyj geroj i pamjat' kul'tury = Maxim Gorky: cultural hero and memory of culture // Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik. 2018. № 4 (15) S. 217-222..
11. Kapkov S. V. Jenciklopedija otechestvennoj mul'tiplicacii = Encyclopedia of domestic animation. Moskva : Algoritm, 2006. 812 s.
12. Karlejl' T. Geroi, pochitanie geroev i geroicheskoe v istorii = Heroes, veneration of heroes and heroic in history. Moskva : Jeksmo, 2008. 864 s.
13. Kijashhenko N. I. Geroicheskoe kak kategorija jestetiki = Heroic as a category of aesthetics // Jestetika. Kategorii. Iskustvo. Moskva : Iskustvo, 1965. S. 88-93.
14. Konovalova Zh. F. Mif v sovetskoj istorii i kul'ture = Myth in Soviet history and culture / M-vo obshh. i prof. obrazovanija RF. S.-Peterb. gos. un-t jekonomiki i finansov. Sankt-Peterburg : Izd-vo S. — Peterb. gos. un-ta jekonomiki i finansov, 1998. 140 s.
15. Krivulja N. G. Labirinty animacii = Animation labyrinths : Issled. hudozhestv. obraza ros. animac. fil'mov vtoroj poloviny HH veka. Moskva : Graal', 2002 (PIK VINITI). 295 s.
16. Losev A. F. Dialektika mifa = Dialectic of myth. Moskva : Pravda, 1990. 635 s.
17. Lotman Ju. M. O jazyke mul'tiplikacionnyh fil'mov = About the language of animated films // Ob iskusstve. Sankt-Peterburg : Iskustvo, 1998. S. 671-675.
18. Meletinskij E. M. Kul'turnyj geroj = Cultural hero // Mify narodov mira : v 2-h t. ; pod red. S. A. Tokareva. T. II. Moskva : Sovetskaja jenciklopedija, 1982. S. 25-28.
19. Najdorf M. I. «Geroj kul'tury» v kartine mira: k teorii kul'turologicheskogo issledovanija = Hero of Culture» in the picture of the world: to the theory of cultural research // Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnej akademii. 2013. Tom 14. Vypusk 4. S. 293-304.
20. Nekrasova E. S. Mifologicheskie konstrukcii v sovetskoj kul'ture i iskusstve = Mythological constructions in Soviet culture and art // Al'manah «Studia culturae», Studia culturae. Vypusk 2. Sankt-Peterburg : Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshhestvo, 2002. C. 179-188.
21. Romashova M. V. Ot istorii animacii k istorii detstva v SSSR: postanovka problemy = From the history of animation to the history of childhood in the USSR: setting the problem // Vestnik Permskogo universiteta. 2011. Vypusk 3 (17). S. 114-119.
22. Sovetskij chelovek: Formirovanie socialisticheskogo tipa lichnosti = Soviet man: Formation of the socialist personality type. 2-e izd., dop. Moskva : Politizdat, 1973. 414 s.
23. Jeliade M. Aspekty mifa = Aspects of myth. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/el_asp/01.php (data obrashhenija: 19.01.2022).
24. Melat Helen À l'Est de Pixar: le film d'animation russe et soviétique [website]. Paris, 2019. URL: <https://slovo.episciences.org/volume/view/id/364> (data obrashhenija: 19.01.2022).

Статья поступила в редакцию 11.02.2022; одобрена после рецензирования 21.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 11.02.2022; approved after reviewing 21.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

Научная статья

УДК 792.01 (091)

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-213-220

EDN: CBYPIX

Ирина Викторовна Азеева

Кандидат культурологии, проректор по научной и творческой работе, профессор кафедры общих гуманитарных наук и театроведения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный театральный институт». 150000,

г. Ярославль, ул. Депутатская, д. 15/43

yraakh@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2250-4344>

Становление театральной школы в Ярославле

Аннотация. В статье описывается процесс формирования театральной школы в Ярославле в советский период.

Государственное театральное образование в Ярославле впервые детально представлено в хронологической последовательности зарождения, становления, развития. Развитие понимается как процесс закономерного изменения, направленный на формирование нового качественного состояния театрального образования: от театрального техникума и студии при театре — к среднему театральному училищу и высшему учебному заведению.

Анализируя процесс становления и развития театрального образования в Ярославле в контексте определенного исторического времени (советский период), автор опирается на принцип историзма. В исследовании используются документы, в которых зафиксированы ключевые события: различного уровня государственные постановления, решения и приказы.

Результаты исследования позволяют обоснованно утверждать, что реализуемая советской властью политика в сфере творческого и в, частности, театрального образования способствовала формированию в Ярославле театральной школы. Многие апробированные и развитые в советское время методические практики и в настоящее время не утратили актуальности. Вместе с тем формирование и развитие ярославской театральной школы, имеющей выраженные индивидуальные черты, выходит за рамки рационалистической и политизированной образовательной политики советского государства.

Исключительную роль в развитии театрального образования и формировании ярославской театральной школы сыграл Ф. Е. Шишигин, художественный лидер Театра им. Ф. Волкова. Он единственный в советской театральной провинции сочетал художественно-постановочную и педагогическую работу, дополняя эти виды деятельности еще и организационно-творческой работой.

Рассматриваемая проблема будет интересна специалистам в области истории театрального образования, а также культурологам, занимающимся исследованием культуры советского периода.

Ключевые слова: советская эпоха; история театрального образования; ярославская театральная школа; Ярославское театральное училище; Ярославский театральный институт; Ф. Е. Шишигин

Для цитирования: Азеева И. В. Становление театральной школы в Ярославле // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 213-220. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-213-220>. <https://elibrary.ru/cbypix>.

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Original article

Irina V. Azeeva

Candidate of culturology, vice-rector for scientific and creative work, professor of the department of general humanities and theater studies, FSBEI HE «Yaroslavl state theater institute». 150000, Yaroslavl, Deputatskaya st., 15/43

yraakh@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2250-4344>

The formation of a theater school in Yaroslavl: the soviet period

Abstract. The article describes the process of formation of a theater school in Yaroslavl during the Soviet period.

State theatrical education in Yaroslavl is for the first time presented in detail in the chronological sequence of origin, formation, development. Development is understood as a process of regular change aimed at creating a new qualitative state of theater education: from a theater technical school and a theater studio to a secondary theater school and a higher educational institution.

Analyzing the process of formation and development of theater education in Yaroslavl in the context of a certain historical time (the Soviet period), the author relies on the principle of historicism. The study uses documents that record key events: government decrees, decisions and orders of various levels.

The results of the study allow us to reasonably assert that the policy implemented by the Soviet authorities in the field of creative and, in particular, theater education contributed to the formation of a theater school in Yaroslavl. Many methodological practices tested and developed in Soviet times have not lost their relevance at the present time. At the same time, the formation and development of the Yaroslavl theater school, which has pronounced individual features, goes beyond the rationalistic and politicized educational policy of the Soviet state.

An exceptional role in the development of theater education and the formation of the Yaroslavl theater school was played by F. E. Shishigin, artistic leader of the Theater named after F. Volkova. He was the only one in the Soviet theatrical province who combined artistic, staging and pedagogical work, supplementing these activities with organizational and creative work.

The problem under consideration will be of interest to specialists in the field of the history of theater education, as well as culturologists involved in the study of the culture of the Soviet period.

Keywords: Soviet era; history of theater education; Yaroslavl theater school; Yaroslavl secondary theater school; Yaroslavl state theater institute; F. Shishigin

For citation: Azeeva I. V. The formation of a theater school in Yaroslavl: the Soviet period. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 213-220. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-213-220>. <https://elibrary.ru/cbypix>.

Введение

Системно организованное театральное образование — один из советских культурных феноменов, укорененный в творческо-педагогической деятельности К. С. Станиславского, Вл. И. Немировича-Данченко, Е. Б. Вахтангова, В. Э. Мейерхольда и других великих мастеров российского и советского театра и театральной школы.

Значение советского театрального образования выходит далеко за рамки советской культуры, оказывая влияние на становление и развитие театрального образования в мире. Свидетельств этому немало [Кручиани, 2010]. Один только пример активного использования в театральной педагогике США метода (системы) Станиславского говорит о многом. Станиславский, являясь основоположником актерской школы в США, и сегодня остается в ней значимой фигурой [Хохман], а его книга «Работа актера над собой» [Станиславский, 1989; Станиславский, 1990] — настольная для многих американских звезд, о чем свидетельствуют и ее многочисленные переиздания на английском языке [Stanislavski, 2013].

В годы советской власти создана охватывающая практически всю страну сеть специализированных высших и средних театральных учебных заведений, а также открыты театральные факуль-

теты в ряде вузов искусств и консерваторий [Агамерзян, 1975; Мокульский, 1947; Образование театральное ..., 1965; Русская театральная школа ..., 2004; Театральное образование ..., 1956]. Доминирующей методической основой актерского образования ожидаемо становится система Станиславского. Не остаются без внимания и педагогические подходы перечисленных выше мастеров и их последователей. Отмечая огромную роль Станиславского в развитии советского театрального образования, следует обозначить и то, что корни актерского образования и принципы организации работы театральной школы уходят еще глубже — в XIX в. И здесь, в первую очередь, необходимо выделить фигуру Александра Николаевича Островского, для которого театральная школа, профессиональное оснащение в ней драматического актера всегда были предметом особого внимания. Например, четырехлетний цикл обучения актерскому мастерству, который был так важен для Островского [Островский, 1952], вошел не только в практику театральных школ XX в., но и в ныне действующий ФГОС по специальности «Актерское искусство», предусматривающий по очной форме обучения, вне зависимости от применяемых образовательных технологий, четырехлетнее обучение [Федеральный стандарт, 2016]. Глубо-

кое уважение вызывает огромная работа, проделанная Островским с целью обратить внимание государства на отечественную театральную школу. И такое внимание ей будет уделено именно в советскую эпоху с ее системой организации образования в области искусства.

Становление и развитие театрального образования в Ярославле, с одной стороны, — неотъемлемая часть советского театрального образования, с другой — процесс, обладающий некоторой исключительностью. Ярославль территориально находится близко как к Москве, так и к северной столице. С точки зрения государственного «географического мышления» открытие в нем театрального учебного заведения не являлось целесообразным — актерскими кадрами город могут обеспечить две столицы. В инициировании среднего и высшего театрального образования в Ярославле ключевую роль сыграла не столько реализуемая государственная образовательная политика, сколько наличие в городе театра с уникальной историей (Театр им. Ф. Волкова) и крупная творческая личность, художественный руководитель этого театра — Фирс Ефимович Шишигин, выдающийся советский режиссер, театральный педагог, замеченный и отмеченный советской властью: лауреат Сталинской (1951) и Государственной (1971) премий, народный артист СССР (1964).

Методы исследования

В исследовании используется комплексный подход с применением культурологических, театроведческих и общенаучных методов. Поскольку процесс становления и развития театрального образования в Ярославле рассматривается в контексте исторического времени (советский период), важным является принцип историзма. В исследовании роли личности Ф. Е. Шишигина в развитии театрального образования в Ярославле используется биографический метод.

Результаты исследования

1919 г. можно считать годом рождения театрального образования в Ярославле. Первые страницы истории театрального образования в Ярославле мало изучены. Наиболее развернутым текстом остается исследование истории появления в Ярославле театрального техникума молодого ученого Н. В. Соловьевой, опубликованное в сборнике научных работ аспирантов и студентов исторического факультета Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова в

1997 г. [Соловьева, 1997]. Исследовательница, опираясь на немногочисленные архивные документы и публикации в «Известиях Ярославского губисполкома», справедливо полагает, что открытие театрального образовательного учреждения было связано с необходимостью пополнить труппу Театра им. Ф. Волкова молодыми актерами. Автор пишет об открытии в феврале 1919 г. пролетарской драматической студии, призванной воспитывать «новых» актеров, способных реализовать новые задачи театра, связанные с идеологическим воспитанием и пропагандой коммунистических идей. В 1920 г. студию под свое крыло взял Пролеткульт, она получила название «Студия пролетарского театра». И студия, и далее открытый на ее основе театральный техникум находились в ведении государственных органов.

Ярославский государственный театральный техникум был открыт 18 мая 1921 г. В названии нового учебного заведения появляется важное слово — «государственный». В качестве преподавателей привлекались артисты и режиссеры Театра им. Ф. Волкова. Отметим, что ни студия, ни техникум не были учебными заведениями, функционирующими при театре. Средств на финансирование деятельности техникума у нового государства едва хватало, в 1924 г. техникум и вовсе был снят с госбюджета. Выпускники студии, а затем и техникума, число которых за годы работы этих учебных заведений достигло 100 человек, поступали на работу не только в Театр им. Ф. Волкова, но и в передвижной рабочий театр, организованный РАБИС (Союз работников искусств, объединяющий на добровольных началах всех работников искусств), рабочие клубы. Последние сведения о техникуме в архивных документах датируются 1927 г.

Остается только сожалеть, что жизнь Ярославского государственного театрального техникума оказалась недолгой. История государственного театрального образования в Ярославле прерывается до начала 60-х гг. После Великой Отечественной войны, в 40-50-е гг., Театр им. Ф. Волкова самостоятельно решает кадровую проблему, открывая студию (1945). Первым ее руководителем стал Иван Алексеевич Ростовцев (1873-1947) — один из крупнейших режиссеров и актеров русского провинциального театра, народный артист РСФСР, в 1942-1947 гг. руководивший Театром им. Ф. Волкова. Последний выпуск студии был в 1959 г. Сегодня в Театре им. Ф. Волкова работают две выпускницы — заслуженная артистка России Татьяна Константиновна

Позднякова и заслуженный работник культуры России актриса Елена Ивановна Сусанина. Педагоги театральной студии становились преподавателями Ярославского театрального училища. В частности, в студии начинал педагогическую деятельность, а потом и возглавил ее после ухода из жизни учителя И. А. Ростовцева народный артист СССР Валерий Сергеевич Нельский, ставший затем ведущим преподавателем Ярославского театрального училища. Педагогическое мастерство В. С. Нельского блестяще описывает историк театра Маргарита Георгиевна Ваняшова [Ваняшова, 2006]. О педагогических задачах мастера курса сам В. С. Нельский пишет так: «Как много труда должен вложить мастер, чтобы вырастить из молодежи зрелых художников сцены. Плоды труда в огромной степени будут зависеть от усилий, от энергии и упорства молодых. Путь вверх труден...» [Русская театральная школа, 2004, с. 238].

Вышеизложенный экскурс в историю работы в Театре им. Ф. Волкова театральной студии необходим для того, чтобы отчетливо обозначить ту основу, те педагогические традиции, которые были в театре на момент прихода в него (1960) Фирса Ефимовича Шишигина и на которые он будет опираться в своем строительстве ярославской театральной школы.

Ярославское театральное училище являлось в полном смысле региональным, но в то же время было связано с общегосударственными практиками. Открыто на основании решения № 282 Исполнительного комитета Ярославского областного Совета депутатов трудящихся от 16 апреля 1962 г. и приказа № 439 Министерства культуры РСФСР от 26 апреля 1962 г. с момента основания и до 1963 г. училище находилось в ведении Управления культуры Исполнительного комитета Ярославского областного Совета депутатов трудящихся. Подведомственная принадлежность в 60-е гг. будет меняться, но в любом случае училище оставалось в областном подчинении и вело подготовку по специальности «Актер драматического театра» по очной форме обучения. В приказе Министерства культуры нет упоминания о том, что училище открывается при Театре им. Ф. Волкова. Министерство установило на 62/63 учебный год контингент приема в училище в количестве 25 человек. Главному Управлению учебных заведений и кадров Минкультуры [Приказ, 1962] предписано в текущем году обеспечить театральное училище учебными планами и программами. Министерство также оставило за со-

бой контроль над штатным расписанием училища. Финансировалось новое учебное заведение за счет исполнения бюджета по учреждениям культуры Ярославской области. Управление культуры области комплектовало штат преподавателей. В решении Исполнительного комитета Ярославского областного Совета депутатов трудящихся Театр им. Ф. Волкова появляется косвенно: «Обязать начальника культуры облисполкома тов. Третьякову, главного режиссера-руководителя Ярославского драматического театра им. Ф. Г. Волкова тов. Шишигина подобрать в соответствии с учебными программами и типовыми штатами театральных училищ состав преподавательских кадров и организовать прием учащихся с тем, чтобы начать учебные занятия 1-го октября 1962 года» [Решение, 1962]. В период своей работы, до преобразования в институт (1980) и в переходный период (1980-1983), училище выпустило 332 артиста драматического театра, 63 артиста театра кукол и 13 режиссеров народного театра. В числе выпускников артисты, составившие славу советского театра, кинематографа и театральной педагогики: народная артистка РФ, профессор ГИТИСа Антонина Михайловна Кузнецова (первый выпуск училища, 1966 г.); народный артист РСФСР Виктор Васильевич Гвоздицкий; народная артистка РФ, актриса Театра им. Ф. Волкова Татьяна Борисовна Иванова (выпускники 1971 г.); Лауреат Государственной премии РСФСР имени братьев Васильевых Владимир Алексеевич Толоконников (выпускник 1972 г.); советская и российская артистка кино Анна Владленовна Самохина (выпускница 1982 г.) и многие другие, чей творческий труд отмечен почетными званиями народных и заслуженных артистов РСФСР. Все это свидетельствовало об успешном развитии нового учебного заведения, о высоком уровне подготовки в нем актеров драматического театра и театра кукол. Сергей Константинович Тихонов, народный артист СССР, профессор, многие годы заведовавший кафедрой мастерства актера в ярославском театральном вузе, о плодах труда Ф. Е. Шишигина и его творческо-педагогического коллектива пишет так: «Творческая жизнь среднего учебного заведения, основанного Ф. Е. Шишигиным, была настолько интересна, что привлекла к нему внимание ведущих театральных педагогов столицы, и в 1980 г. училище в Ярославле стало высшим театральным учебным заведением» [Тихонов, 2021, с. 271-272].

Творческий потенциал и разные аспекты деятельности ЯТУ(суз)-ЯГТИ разнообразны, все охватить в одной статье невозможно, поэтому автор делает акцент на значимом аспекте — роли руководителя и несомненного авторитета Ф. Е. Шишигина в становлении и развитии ярославской театральной школы.

Закономерной выглядит инициатива создания театрального вуза на базе столь успешного среднего. Однако все с той же точки зрения государственного «географического мышления» открытие в Ярославле высшего театрального учебного заведения продолжает оставаться нецелесообразным, учитывая близость Москвы и Ленинграда. И снова ключевую роль играет Театр им. Ф. Г. Волкова и Ф. Е. Шишигин, покинувший пост его руководителя и все силы отдавший становлению нового вуза. Он стал первым художественным руководителем училища (вуза) и заведующим кафедрой мастерства актера. В «Слове о Ярославской театральной школе» он ярко пишет о деле всей своей жизни, отчетливо понимая, что сделано и как много еще предстоит сделать, чтобы творческий вуз в Ярославле на новом уровне успешно продолжил путь театрального училища [Шишигин, 2013]. Профессор Вячеслав Сергеевич Шалимов, ректор ЯГТИ в постсоветскую эпоху (1997-2006), акцентирует внимание на том, что стараниями Ф. Е. Шишигина «возник первый театральный институт в провинциальной России, существующий автономно и самодостаточно (а не на правах факультета при консерватории или институте искусств)» [Шалимов, 2006, с. 21]. Театральные вузы в Екатеринбурге и Новосибирске появятся чуть позже, их открытие во многом обеспечено ярославским опытом формирования театрального вуза.

В постановлении Совета Министров СССР № 718 от 24.07.1979 г. «Об организации театрального училища (вуза) в г. Ярославле» связь нового вуза и Театра им. Ф. Волкова фиксируется отчетливо: «В связи с ходатайством Ярославского обкома КПСС и Ярославского облисполкома принять предложение Совета министров РСФСР и Министерства культуры СССР об организации театрального училища (вуза) при Ярославском государственном академическом драматическом театре им. Ф. Г. Волкова в г. Ярославле» [Постановление, 1979]. В этом без труда прочитывается традиция организации в СССР жизнедеятельности ряда ведущих театральных школ, тесно связанных с конкретными театрами. Это нашло отражение и в современных названиях школ: Шко-

ла-студия (вуз) имени Вл. И. Немировича-Данченко при МХАТ имени А. П. Чехова; Высшее театральное училище (институт) имени М. С. Щепкина при Государственном академическом Малом театре России; Театральный институт имени Бориса Щукина при Государственном академическом театре имени Евгения Вахтангова. Связь Ярославского государственного театрального института с Театром им. Ф. Волкова была и остается тесной, однако в названии вуза она не звучит. Это объясняется тем, что новый вуз стремился значительно расширить спектр специальностей, по которым обучались студенты. В частности, в вузе сформировалась школа артистов театра кукол, в мастерских ЯГТИ обучались художники-сценографы и художники-технологи, режиссеры драмы и театра кукол, в середине нулевых появились театроведы. Путь «моновуза», сосредоточенного на подготовке артистов драматического театра, ученый совет полагал узким. Традиционное название «государственный театральный институт» оказалось наиболее точно выражающим образовательную и творческую политику вуза. По этому же пути пошли и два других театральных вуза российской провинции: Екатеринбургский и Новосибирский государственные театральные институты.

Истории первых тридцати лет жизни театрального вуза посвящена книга первого ректора ЯГТИ Станислава Сергеевича Клитина «30 лет с Ярославлем». С. С. Клитин подробно пишет о том, как новому вузу и его ректору приходилось работать с советскими властными структурами, какую роль сыграли конкретные государственные чиновники областного и союзного уровня в становлении института. В книге описаны и сложные годы в жизни вуза в период распада СССР, и выстраивание отношений с властью нового государства [Клитин, 2010].

С. С. Клитин, вспоминая свое общение с Ф. Е. Шишигиным в первые годы жизни вуза, называет его «талантливейшей личностью», пишет, что точнее всего Ф. Е. Шишигина характеризовало понятие «самородок». Клитин подчеркивает увлеченность Шишигина театральной педагогикой, обращает внимание на то, что Фирс Ефимович был одним из инициаторов преобразования среднего театрального учебного заведения в высшее. По представлению вуза министерство культуры ввело в нем должность художественного руководителя, на которой и работал Ф. Е. Шишигин до конца своей жизни. «Работали мы дружно, почти не расходились в оценках про-

исходящего, чтители юмор и добродушие», — пишет С. С. Клитин [Клитин, 2010, с. 18].

Ярославское театральное училище, став вузом, привлекает к педагогической деятельности выпускников Государственного института театрального искусства им. А. В. Луначарского (ныне — Российский институт театрального искусства — ГИТИС) и Ленинградского института театра, музыки и кинематографии (ныне — Российский государственный институт сценических искусств), однако не отказывается и от традиций ярославской театральной школы, заложенных Ф. Е. Шишигиным в период его работы в театральном училище [Шишигин, 2013, с. 50-57]. Закономерно, что именно Ф. Е. Шишигин в 1982 г. заявляет на научно-практической конференции, посвященной 20-летию Ярославского театрального училища, о сформированности ярославской театральной школы как направления в деле подготовки будущих актеров, опирающегося на исторические традиции, имеющего свои взгляды и принципы в теоретическом и практическом процессе театральной работы [Шишигин, 2013, с. 51].

Заключение

Реализуемая советской властью политика в сфере творческого и в, частности, театрального образования позволила сформироваться в Ярославле театральной школе, которая и в настоящее время использует в своей деятельности творческие и педагогические практики, апробированные и развитые в советское время.

Эпизодически возникающие в настоящее время спорные реформаторские идеи, в центре которых стремление объединить ярославскую школу то с одной из петербургских, то с одной из московских театральных школ, терпят поражение, поскольку говорить о недееспособности ярославской школы не приходится, ее состоятельность во многом обеспечена достижениями, укорененными в советском прошлом.

Библиографический список

1. Агамерзян Г. И. Из истории советской театральной школы // Наука о театре : межвузовский сборник трудов. Ленинград : ЛГИТМиК, 1975. С. 344-351.
2. Ваяншова М. Мелодия для актера. К 100-летию со дня рождения народного артиста СССР В. С. Нельского // Газета «Северный край». Интернет-версия. 15 ноября 2006 г. URL: <http://www.sevkray.ru/news/3/5626/> (дата обращения: 14.01.2022).
3. Клитин С. С. 30 лет с Ярославлем. Очерки первого ректора Ярославского государственного театрального института на основании его записных книжек. Ярославль : Ярославский государственный театральный институт, 2010. 120 с.
4. Кручиани Ф. Западные образцы (Ученичество) // Барба Э. Словарь театральной антропологии. Тайное искусство исполнителя / Э. Барба, Н. Савареже. Москва : Артист. Режиссер. Театр, 2010. С. 264-267.
5. Мокульский С. Театральное образование в СССР / С. Мокульский, М. Рогачевский // Советский театр: К тридцатилетию советского государства. Москва : ВТО, 1947. С. 587-611.
6. Образование театральное // Театральная энциклопедия. Москва : Советская энциклопедия, 1965. Т. 4. С. 118-119.
7. Островский А. Н. Дополнительная записка о театральных школах // Полное собрание сочинений : в 16 т. Т. 12. Статьи о театре. Записки. Речи / сост. Г. И. Владыкин ; подготовка текста и комментарии К. Д. Муратовой. Москва : Государственное издательство художественной литературы, 1952. С. 175-179.
8. Постановление Совета Министров СССР № 718 от 24.07.1979 г. «Об организации театрального училища (вуза) в г. Ярославле» (копия). Архив Ярославского государственного театрального института.
9. Приказ по Министерству культуры РСФСР № 439 от 26.04.1962 г. «Об открытии в г. Ярославле театрального училища» (копия). Архив Ярославского государственного театрального института.
10. Решение исполнительного комитета Ярославского областного Совета депутатов трудящихся № 282 от 16.04.1962 г. «Об открытии в 1962 году в городе Ярославле 4-годичного театрального училища» (копия). Архив Ярославского государственного театрального института.
11. Русская театральная школа. Москва : Панъинтер, 2004. 544 с.
12. Соловьева Н. В. К истории Ярославского театрального техникума // Путь в науку : сборник научных работ аспирантов и студентов исторического факультета. Вып. 3. Ярославль : Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 1997. С. 81-84.
13. Станиславский К. С. Работа актера над собой. Часть 1: Работа над собой в творческом процессе переживания: Дневник ученика / ред. и авт. вступ. ст. А. М. Смелянский ; коммент. Г. В. Кристи и В. В. Дыбовского // Собр. соч. : в 9 т. Т. 2. Москва : Искусство, 1989. 511 с.
14. Станиславский К. С. Работа актера над собой. Часть 2: Работа над собой в творческом процессе воплощения : материалы к книге / общ. ред. А. М. Смелянского ; вступит. ст. Б. А. Покровского ; коммент. Г. В. Кристи и В. В. Дыбовского // Собр. соч. : в 9 т. Т. 3. Москва : Искусство, 1990. 508 с.
15. Театральное образование // Большая советская энциклопедия. 2-е изд. Москва : Большая советская энциклопедия, 1949-58. Т. 42. 1956. С. 80-82.

16. Тихонов С. К. Фирс Шишигин — человек, режиссер, педагог // Российская театральная школа в XXI веке : материалы Второй Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к празднованию 40-летия Ярославского государственного театрального института (Ярославль, 25 ноября 2020 г.) / сост. и отв. ред. И. В. Азеева. Ярославль : Ярославский государственный театральный институт, 2021. С. 269-273.

17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 52.05.01 Актерское искусство (уровень специалитета) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 7 сентября 2016 г. № 1146) // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/news/2/2019> (дата обращения: 14.01.2022).

18. Хохман В. Дж. Как Станиславский стал звездой в Америке // Журнал «Станиславский». 11.03.2014. Интернет-версия. URL: https://www.ng.ru/stanislavskii/2014-03-11/60_star.html (дата обращения: 14.01.2022).

19. Шалимов В. С. Несколько слов о становлении и развитии высшей театральной школы в Ярославле // Ярославская высшая театральная школа: истоки, традиции, личности : материалы научной конференции (Ярославль, 25 ноября 2005 года). Ярославль : Ярославский государственный театральный институт, 2006. С. 21-25.

20. Шишигин Ф. Е. Слово о Ярославской театральной школе // Беседы о режиссуре: Основы режиссуры для будущих актеров. Ярославль : Ярославский государственный театральный институт, 2013. С. 50-57.

21. Stanislavski C. An Actor Prepares // Translated by E. R. Hapgood. London, United Kingdom: Bloomsbury Academic, 2013. 288 p.

Reference list

1. Agamerzjan G. I. Iz istorii sovetskoj teatral'noj shkoly = From the history of the Soviet theater school // Nauka o teatre : mezhvuzovskij sbornik trudov. Leningrad : LGITMiK, 1975. С. 344-351.

2. Vanjashova M. Melodija dlja aktera. K 100-letiju so dnja rozhdenija narodnogo artista SSSR V. S. Nel'skogo = Melody for actor. To the 100th anniversary of the birth of the People's Artist of the USSR V. S. Nelsky // Gazeta «Severnij kraj». Internet-versija. 15 nojabrja 2006 g. URL: <http://www.sevkray.ru/news/3/5626/> (data obrashhenija: 14.01.2022).

3. Klitin S. S. 30 let s Jaroslavlem. Ocherki pervogo rektora Jaroslavskogo gosudarstvennogo teatral'nogo instituta na osnovanii ego zapisnyh knizhek = 30 years with Jaroslavl. Essays by the first rector of the Jaroslavl State Theater Institute on the basis of his notebooks. Jaroslavl' : Jaroslavskij gosudarstvennyj teatral'nyj institut, 2010. 120 s.

4. Kruchiani F. Zapadnye obrazcy (Uchenichestvo) = Western examples (apprenticeship) // Barba Je. Slovar'

teatral'noj antropologii. Tajnoe iskustvo ispolnitelja / Je. Barba, N. Savareze. Moskva : Artist. Rezhisser. Teatr, 2010. S. 264-267.

5. Mokul'ckij S. Teatral'noe obrazovanie v SSSR Theater education in the USSR / C. Mokul'ckij, M. Rogachevskij // Sovetskij teatr: K tridcatiletiju sovetskogo gosudarstva. Moskva : VTO, 1947. S. 587-611.

6. Obrazovanie teatral'noe = Education theatrical // Teatral'naja jenciklopedija. Moskva : Sovetskaja jenciklopedija, 1965. T. 4. S. 118-119.

7. Ostrovskij A. N. Dopolnitel'naja zapiska o teatral'nyh shkolah = Additional note on theatre schools // Polnoe sobranie sochinenij : v 16 t. T. 12. Stat'i o teatre. Zapiski. Rechi / sost. G. I. Vladykin ; podgotovka teksta i kommentarii K. D. Muratovoj. Moskva : Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1952. S. 175-179.

8. Postanovlenie Soveta Ministrov SSSR № 718 ot 24.07.1979 g. «Ob organizacii teatral'nogo uchilishha (vuza) v g. Jaroslavle» (kopija). Arhiv Jaroslavskogo gosudarstvennogo teatral'nogo instituta = Decree of the Council of Ministers of the USSR № 718 of 24.07.1979 «On the organization of a theater school (university) in Jaroslavl» (copy). Archive of the Jaroslavl State Theater Institute.

9. Prikaz po Ministerstvu kul'tury RSFSR № 439 ot 26.04.1962 g. «Ob otkrytii v g. Jaroslavle teatral'nogo uchilishha» (kopija). Arhiv Jaroslavskogo gosudarstvennogo teatral'nogo instituta = Order of the Ministry of Culture of the RSFSR № 439 of 26.04.1962 «On the opening of a theater school in Jaroslavl» (copy). Archive of the Jaroslavl State Theater Institute.

10. Reshenie ispolnitel'nogo komiteta Jaroslavskogo oblastnogo Soveta deputatov trudjashhihsja № 282 ot 16.04.1962 g. «Ob otkrytii v 1962 godu v gorode Jaroslavle 4-h godichnogo teatral'nogo uchilishha» (kopija). Arhiv Jaroslavskogo gosudarstvennogo teatral'nogo instituta = Decision of the Executive Committee of the Jaroslavl Regional Council of Workers' Deputies № 282 of 16.04.1962 «On the opening of a 4-year theater school in the city of Jaroslavl in 1962» (copy). Archive of the Jaroslavl State Theater Institute.

11. Russkaja teatral'naja shkola = Russian theater school. Moskva : Pan#inter, 2004. 544 s.

12. Solov'eva N. V. K istorii Jaroslavskogo teatral'nogo tehnikuma = To the history of the Jaroslavl Theater College // Put' v nauku : sbornik nauchnyh rabot aspirantov i studentov istoricheskogo fakul'teta. Vyp. 3. Jaroslavl' : Jaroslavskij gosudarstvennyj universitet im. P. G. Demidova, 1997. S. 81-84.

13. Stanislavskij K. S. Rabota aktera nad soboj. Chast' 1: Rabota nad soboj v tvorcheskom processe perezhivaniya: Dnevnik uchenika = The actor's work on himself. Part 1: Working on yourself in the creative experience: The Apprentice's Diary / red. i avt. vstup. st. A. M. Smeljanskij ; komment. G. V. Kristi i V. V. Dybovskogo // Sobr. soch. : v 9 t. T. 2. Moskva : Iskustvo, 1989. 511 s.

14. Stanislavskij K. S. Rabota aktera nad soboj. Chast' 2: Rabota nad soboj v tvorcheskom processe voploshhenija : The actor's work on himself. Part 2: Working on yourself in the creative process of incarnation: materialy k knige / obshh. red. A. M. Smeljanskogo ; vstupit. st. B. A. Pokrovskogo ; koment. G. V. Kristi i V. V. Dybovskogo // Sobr. soch. : v 9 t. T. 3. Moskva : Iskusstvo, 1990. 508 s.
15. Teatral'noe obrazovanie = Theatre education // Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija. 2-e izd. Moskva : Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija, 1949-58. T. 42. 1956. S. 80-82.
16. Tihonov S. K. Firs Shishigin — chelovek, rezhisser, pedagog = Firs Shishigin — person, director, teacher // Rossijskaja teatral'naja shkola v XXI veke : materialy Vtoroj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii, priurochennoj k prazdnovaniju 40-letija Jaroslavskogo gosudarstvennogo teatral'nogo instituta (Jaroslavl', 25 nojabrja 2020 g.) / sost. i otv. red. I. V. Azeeva. Jaroslavl' : Jaroslavskij gosudarstvennyj teatral'nyj institut, 2021. S. 269-273.
17. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija po special'nosti 52.05.01 Akterskoe iskusstvo (uroven' specialiteta) (utv. prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 7 sentjabrja 2016 g. № 1146) = Federal State Educational Standard for Higher Education with a degree in 52.05.01 Acting (specialist level) (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated September 7, 2016 № 1146) // Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovanija. URL: <http://fgosvo.ru/news/2/2019> (data obrashhenija: 14.01.2022).
18. Hohman V. Dzh. Kak Stanislavskij stal zvezdoj v Amerike = How Stanislavsky became a star in America // Zhurnal «Stanislavskij». 11.03.2014. Internet-versija. URL: https://www.ng.ru/stanislavskii/2014-03-11/60_star.html (data obrashhenija: 14.01.2022).
19. Shalimov V. S. Neskol'ko slov o stanovlenii i razvitii vysshej teatral'noj shkoly v Jaroslavle = A few words about the formation and development of a higher theater school in Yaroslavl // Jaroslavskaja vysshaja teatral'naja shkola: istoki, tradicii, lichnosti : materialy nauchnoj konferencii (Jaroslavl', 25 nojabrja 2005 goda). Jaroslavl' : Jaroslavskij gosudarstvennyj teatral'nyj institut, 2006. S. 21-25.
20. Shishigin F. E. Slovo o Jaroslavskoj teatral'noj shkole = The word about the Yaroslavl Theater School // Besedy o rezhissure: Osnovy rezhissury dlja budushhih akterov. Jaroslavl' : Jaroslavskij gosudarstvennyj teatral'nyj institut, 2013. S. 50-57.
21. Stanislavski. S. An Actor Prepares // Translated by E. R. Hapgood. London, United Kingdom: Bloomsbury Academic, 2013. 288 p.

Статья поступила в редакцию 24.02.2022; одобрена после рецензирования 15.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 24.02.2022; approved after reviewing 15.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-2-125-221-227

EDN: CDGOIE

Анна Юрьевна Тихонова^{1✉}, Анастасия Александровна Шабанова²

¹Доктор культурологии, профессор кафедры философии и культурологии ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова». 432002, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5

²Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет». 432000, г. Ульяновск, ул. Л. Толстого, д. 38

¹Tikhonovaau@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0003-0503-5352>

²Sha02@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0403-2996>

Культурологическая парадигма межвузовского взаимодействия

Аннотация. В настоящее время становится актуальным взаимодействие вузов и иных институциональных организаций, что положительно влияет на развитие региона как в экономическом, так и в социальном и культурном плане. Статья раскрывает современную тенденцию по организации коллабораций между вузами и иными организациями, а также культурологическую направленность взаимодействия региональных вузов. К основным формам взаимоотношений относятся конкуренция и сотрудничество, причем авторы доказывают эффективность именно сотрудничества как наиболее продуктивной формы, при которой достигается максимальный положительный эффект для всех участников образовательного процесса.

Авторы, анализируя сложившуюся ситуацию, указывают на противоречия и проблемы, с которыми сталкиваются региональные вузы. В частности, рассматриваются факторы, влияющие на инновационное развитие вуза, к которым можно отнести академическую мобильность и интернационализацию, причем основными субъектами этих процессов являются преподаватели и студенты. В статье приводится опыт Ульяновского педагогического университета по взаимодействию с другими региональными вузами. В рамках сотрудничества реализуется культурологический потенциал, заложенный в разработанных учебных планах и преподаваемых дисциплинах, а также происходит формирование необходимых компетенций согласно требованиям действующего государственного образовательного стандарта. Кроме того, реализуемые в университете программы по взаимодействию с другими вузами в сфере культуры и их продукты показывают студентам и общественности важность духовной сферы и возможность ее практического формирования и передачи.

Ключевые слова: культурологическая парадигма; высшее образование; региональный вуз; сотрудничество вузов; творческие направления подготовки

Для цитирования: Тихонова А. Ю., Шабанова А. А. Культурологическая парадигма межвузовского взаимодействия // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 221-227.

<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-221-227>. <https://elibrary.ru/cdgoie>.

Original article

Anna Yu. Tikhonova¹, Anastasia A. Shabanova^{2✉}

¹Doctor of culturology, professor of the department of philosophy and culturology, FSBEI HE «Ulyanovsk state pedagogical university named after I. N. Ulyanov». 432002, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5

²Candidate of philological sciences, associate professor of the department of russian language and methods of teaching it, FSBEI HE «Ulyanovsk state university». 432000, Ulyanovsk, L. Tolstoy st., 38

¹Tikhonovaau@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0003-0503-5352>

²Sha02@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0403-2996>

Culturological paradigm of interuniversity interaction

Abstract. At present, the interaction of universities and other institutional organizations is becoming relevant, it affects the development of the region positively both in economic, social and cultural terms. The article reveals the current trend in collaborations between universities and other organizations, as well as the cultural orientation of the

interaction of regional universities. The main forms of relationships include competition and cooperation, and the authors prove the effectiveness of cooperation as the most productive form in which the maximum positive effect can be achieved for all participants in the educational process. The authors, analyzing the current situation, point to the contradictions and problems that regional universities face. In particular, the factors influencing the innovative development of the university are considered, which include academic mobility and internationalization, and the main subjects of these processes are teachers and students. The article presents the example of Ulyanovsk Pedagogical University in cooperation with other regional universities. Within the cooperation, the cultural potential inherent in the developed curricula and taught disciplines is realized, as well as the formation of the necessary competencies in accordance with the requirements of the current state educational standard. In addition, the programs implemented at the university for interaction with other universities in the field of culture and their products show students and the public the importance of the spiritual sphere and the possibility of its practical formation and transfer.

Keywords: culturological paradigm; higher education; regional university; university cooperation; creative training programmes

For citation: Tikhonova A. Yu., Shabanova A. A. Culturological paradigm of interuniversity interaction. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(2): 221-227. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-221-227>. <https://elibrary.ru/cdgoie>.

Введение

За последнее тридцатилетие в Российской системе образования произошли колоссальные изменения. Массовый переход от плановой экономики к рыночной, включение Российской системы образования в Болонский процесс сильно изменили всех участников процесса. Современные процессы, свидетелями которых мы сейчас являемся, оцениваются в научных кругах неоднозначно. К положительным моментам относят включение российских университетов в мировые рейтинги, гармонизацию системы образования с ведущими западными странами, улучшение качества предоставляемых услуг вследствие влияния конкуренции [Латыпов, 2021, с. 109]. Отрицательные моменты — монополизация региональных образовательных рынков и сам факт (характер) конкуренции [Судакова, 2020]. В то же время конкуренция и сотрудничество — основные движущие силы для развития любого предприятия. Все указанные изменения наиболее ярко отразились на вузах, осуществляющих подготовку по творческим специальностям.

Материал и методы исследования

Проведено пилотное исследование опубликованных материалов и реферативных изысканий, посвященных вопросам межвузовского взаимодействия и использования культурологического подхода в его организации; проанализирован опыт Ульяновского государственного университета по включению профильных вузов в подготовку специалистов творческих специальностей. В работе использовались научные методы, характерные для культурологических и педагогических исследований: междисциплинарный, ретроспективный, синхронический, сравнительно-сопоставительный и др.

Результаты исследования

В настоящее время активно ведутся поиски путей взаимодействия между вузами и другими институтами. Все эти исследования можно разделить по направлениям. Первая группа — это исследования реализации экономического потенциала вузов, в первую очередь, с предприятиями. Это логично и продуктивно, ведь вузы со своей научно-теоретической базой могут предоставить необходимую инновационную информацию, в то время как со стороны бизнеса осуществляется заказ на разработку и спонсирование этого процесса [Балацкий, 2021]. Такое взаимодействие существенно повышает качество жизни в регионе и даже влияет на ВВП страны [Valero, 2019]. Вторую группу представляют исследования международного сотрудничества между вузами (например, Ж. В. Фомина, М. А. Дьяконова). К третьей группе можно отнести исследования потенциала для взаимодействия вузов и других социальных и культурных (некоммерческих) организаций (например, Е. В. Бабаева, С. В. Белова). Однако за рамками исследований остается вопрос взаимодействия вузов для подготовки специалистов творческих специальностей.

На данное направление ориентирует культурологический подход, который становится ведущим в современной системе образования. Переход от подготовки узкопрофильного специалиста к формированию профессионала, способного творчески реализовать себя в выбранной сфере деятельности, подразумевает необходимость построения в вузе образовательного процесса как культуросообразного, направленного на организацию сотрудничества всех его участников для достижения поставленных целей, включающих

не только обеспечение культурного саморазвития студентов и преподавателей, но и ориентацию на творческое взаимодействие внутри и вне вуза. Мы согласны с мнением Е. В. Бондаревской, С. В. Кульневич, что образовательная организация должна представлять собой «целостное культурно-образовательное пространство, где живут и воссоздаются культурные образцы жизни, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры» [Бондаревская, 1999, с. 481]. При этом рамки указанного пространства могут быть раздвинуты до межвузовского или даже международного взаимодействия, так как пространство вуза (как сообщество, призванное развивать научное знание) является одним из наиболее интернациональных [Teichler, 2015].

Работа в этом направлении в стране ведется достаточно активно. Создан Российский Союз ректоров, призванный гармонизировать деятельность вузов по всей России, одной из целей которого является «развитие системы социального партнерства высших учебных заведений» [Российский Союз ректоров]. В настоящее время реализуется проект «Вернадский», в который с каждым годом включается все больше и больше российских регионов. Этот проект был запущен весной 2019 г., а 11 октября 2019 г. ректор МГУ имени М. В. Ломоносова академик В. А. Садовничий и губернатор Ульяновской области С. И. Морозов подписали меморандум об учреждении консорциума «Вернадский — Ульяновск». Консорциумы призваны способствовать развитию регионов через внедрение научных, информационных, социальных ресурсов и технологий местных университетов. Принимая во внимание локальные особенности, в рамках Союза организованы региональные отделения (например, правления Ульяновских вузов включены в Совет ректоров вузов Приволжского федерального округа) В период пандемии Союз был инициатором многих мероприятий в дистанционном формате, направленных на поддержку региональных вузов. Например, в рамках консорциума «Вернадский — Кузбасс» осенью 2020 г. был проведен курс онлайн-лекций «Геология угольных бассейнов Российской Федерации» для студентов МГУ и КемГУ, а осенью 2019 г. в Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова в рамках II Съезда Общества русской словесности состоялся Всероссийский съезд учителей и преподавателей русского языка и литературы.

Однако взаимодействие в рамках творческих направлений подготовки организовано еще недостаточно эффективно. Особенно это относится ко взаимодействию профильных творческих вузов и вузов, в которых творческие специальности не являются ведущими. Одной из причин данного положения является то, что высшие учебные заведения находятся в рамках разных министерств (Министерства культуры, высшего образования и науки, просвещения и т. п.). Также следует отметить, что вузы Министерства культуры чаще располагаются в столичных и крупных городах, а столичные и региональные вузы изначально поставлены в неравные условия, что достаточно широко известно [Трофимова, 2021].

В связи с этим вопрос о сотрудничестве вузов остается весьма актуальным, так как именно сотрудничество, а не противоборство предполагает большую эффективность. Если говорить о сотрудничестве в экономическом контексте, то вузам оно помогает экономить ресурсы и, в целом, удешевляет процесс и улучшает качество образовательных услуг. Более того, кооперация способствует академической мобильности — ротации студентов, преподавателей и научных сотрудников между вузами. Это позволяет университетам совместно использовать ресурсы, обмениваться знаниями и опытом, создавать новые продукты. Вопрос ротации также неоднократно становился предметом изучения, однако практически все исследования касаются международной ротации как ключевого момента глобализации образовательного и социального пространства. Интернационализация образования является мировым трендом последних лет, причем ее развитие в конкретном учебном заведении существенно влияет на рейтинг данного вуза [Юй, 2021]. Интересно отметить, что работу над внешней интернационализацией авторы (например, В. В. Левченко) предлагают начинать с внутренней, подразумевающей создание в вузе таких условий, которые способствовали бы развитию мобильности студентов, их коммуникативной и межкультурной компетенции, причем главным субъектом, призванным реализовать интернационализацию, рассматривается преподаватель. Особенно это важно для творческих направлений подготовки, так как именно преподаватели способствуют или препятствуют внедрению инноваций, сопряженных с творчеством [McCowan, 2022].

Не умаляя значения преподавателя вуза, хотелось бы рассмотреть данную проблему с позиции

конечного бенефициара и получателя услуг образования — студента. Студент, выбирая учебное заведение, исходит из многих факторов, личных предпочтений, порой даже ситуативно [Скалабан, 2020] и, поступив в вуз, ожидает от учебного процесса реализации неких личных амбиций. В этом ключе он рассматривает вуз как набор возможностей, которые учебное заведение может предоставить (например, преподавательский состав (включение известных деятелей культуры и медийных лиц в состав) или возможность стажировок за рубежом) [Кузеванова, 2021, с. 64]. В этот момент возникает противоречие между потребностями студента и возможностями регионального вуза. Даже при наличии в учебных планах и программах оптимального набора компетенций, формируемых у студентов, необходима их практическая реализация и закрепление на личном опыте. С учетом ранее представленной информации об ограниченности ресурсов региональных вузов это противоречие становится проблемой. Несомненно, каждый вуз со своей стороны стремится решить эту проблему всеми доступными ему способами, вовлекая студенчество в общественную, культурную и экономическую жизнь региона. Для этого существует огромное множество программ и уже достаточно хорошо отработанных путей взаимодействия [Shadiev, 2020]. Однако для расширения возможностей студентов, более широкого формирования у них универсальных, в том числе культуротворческих, компетенций представляется продуктивным их включение в учебный процесс в другом вузе [Tolmacheva, 2020]. В настоящее время существует опыт проведения межвузовских мероприятий (конференции, фестивали, конкурсы, олимпиады и т. д.), но они, как правило, носят кратковременный характер, предполагают узкую тематику взаимодействий.

Следует подчеркнуть, что включение студентов непрофильного вуза в учебный процесс образовательной организации по подготовке специалистов творческих специальностей уже применялось на практике (например, взаимодействие будущих медиков и артистов [Wong, 2021]). Такое сотрудничество отвечает духу времени и междисциплинарному подходу, а следовательно, может иметь ряд преимуществ как для студентов, так и для образовательного процесса в целом [Binion, 2021]. Во-первых, происходит расширение границ образовательного процесса (не обязательно с перемещением из аудиторий одного вуза в помещения другого, а возможность вирту-

ально окунуться в культуротворческий процесс, посмотреть мастер-классы ведущих актеров, режиссеров и т. д., поучаствовать в совместных проектах и т. п.). Во-вторых, изменение обстановки положительно влияет на образовательный процесс, формируя универсальные компетенции по коммуникации и адаптации, например, что весьма важно для будущей работы в современных неустойчивых условиях (в частности, можно упомянуть исследование международной группы ученых по взаимосвязи творчества и риска в образовательном процессе [Henriksen, 2021]). В-третьих, происходит живое общение между субъектами образовательного процесса, что способствует обмену опытом не только среди студентов [Bouton, 2021], но и среди преподавателей. Знакомство с представителями иных регионов и национальностей способствует личному и профессиональному росту. В-четвертых, реализуется возможность доступа студентов к аналогичным (или полностью иным) технологиям и материалам обучения, что также положительно сказывается на формируемом профессиональном опыте будущих специалистов. Следует также упомянуть о том, что творческое направление подготовки развивает «некогнитивные» навыки, о важности которых говорили Лауреат Нобелевской премии Джеймс Хекман и его последователи [Rozhkova, 2021, p. 71].

В Ульяновском государственном педагогическом университете имени И. Н. Ульянова накоплен опыт подобного взаимодействия. В вузе наряду с педагогическими, реализуется направление подготовки «Социально-культурная деятельность» с профилем «Постановка и продюсирование культурно досуговых программ», на базе которого создана городская киномастерская «Е-фильм». Снимаются документальные и художественные фильмы, студенты участвуют в съемках фильмов по федеральным проектам, в конкурсах и творческих проектах. Формат подготовки фильма подразумевает длительную коллаборацию многих участников, как студентов, так и преподавателей, и специалистов в своей области. Практическая деятельность разбивалась в учебных целях на несколько этапов, каждый из которых сопровождался лекциями (консультациями) как педагогов, так и узких специалистов, их активным наблюдением и контролем учебно-производственного процесса.

В вузе организовано проведение творческих конкурсов и проектов с участием студентов вузов других регионов, например: Онлайн-

фестиваль малых форм театрального искусства «#DRAMАДОМ», VI Международный Литературный онлайн-конкурс «#ВЕРЛИБР: поэзия & проза» и др. Имеется опыт сотрудничества с творческими объединениями и ведущими специалистами, были организованы творческие мероприятия с ведущими актерами и режиссерами: онлайн-конференции с Дмитрием Михайловичем Якуниным и с Арсэном Аракеляном, онлайн-мастер-класс Сергея Серегина и др. Студенты и преподаватели УлГПУ им. И. Н. Ульянова прошли курсы повышения квалификации, организованные ВГИКом и Санкт-Петербургским Государственным Институтом кино и телевидения. Стало традицией участие в Международных конференциях, например, в Московском государственном институте культуры. Каждый вуз в этой совместной деятельности выполняет свою функцию, организовывая ту часть работы, для которой у него есть более оснащенная техническая база и более квалифицированные специалисты.

Заключение

Несомненно, ротация педагогов несет в себе временные и финансовые траты как со стороны вуза, так и стороны субъектов образовательного процесса, однако в перспективе подобные мероприятия однозначно дадут положительный эффект конечному бенефициару, студенту, повысив его конкурентоспособность на рынке труда.

Сотрудничество вузов, реализующих программы подготовки по творческим специальностям, недостаточно изучено и разработано на практике.

Недостатки имеющегося взаимодействия:

- единичные мероприятия (семинары, конкурсы, олимпиады и т. п.);
- кратковременные сроки их проведения;
- недостаточное личностное общение студентов и преподавателей;
- отсутствие творческих межвузовских союзов;
- недостаток долгосрочных совместных творческих проектов.

Библиографический список

1. Бабаева Е. В. Сотрудничество вуза с учреждениями культуры как форма диверсификации высшего образования / Е. В. Бабаева, Г. В. Ганьшина, С. Ю. Заварина // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 235-245.
2. Балацкий Е. В. Механизмы интеграции вузов и реального сектора экономики / Е. В. Балацкий, Н. А. Екимова // Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики). 2021. Т. 12. № 3. С. 58-75.
3. Белова С. В. «Народный университет человека» — территория сотрудничества вуза, школы и семьи / С. В. Белова, И. И. Чубанов, Е. Д. Мархакова // Народное образование. 2018. № 3-4 (1467). С. 143-151.
4. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич; под общей редакцией Е. В. Бондаревской. Москва; Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
5. Дьяконова М. А. Инновационное сотрудничество с вузами КНР в системе управления знаниями // Экономика. Налоги. Право. 2020. Т. 13. № 2. С. 130-135.
6. Кузеванова А. Л. Высшее профессиональное образование в современных российских условиях: мотивация и факторы выбора вуза (на материалах волгоградской области) / А. Л. Кузеванова, В. А. Зоркова // Социология. 2021. № 5. С. 64-73.
7. Латыпов Р. И. Модели рыночной Р. И. Латыпов // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2021. № 2 (54). С. 108-113.
8. Левченко В. В. Деятельность преподавателей высших учебных заведений в контексте интернационализации образования / В. В. Левченко, Е. В. Агрикова, В. Г. Упирова // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 497-508.
9. Российский Союз ректоров. Официальный сайт. URL: <https://www.rsr-online.ru> (дата обращения 19.03.2022).
10. Скалабан И. А. Дороги старые и новые: образовательные стратегии российских абитуриентов в выборе университета обучения / И. А. Скалабан, Л. А. Осъмук, О. В. Колесова, Г. М. Черепанов // Высшее образование в России. 2020. № 2. С. 50-62.
11. Судакова А. Е. Конкуренция между вузами: концептуальный анализ / А. Е. Судакова, Д. Г. Сандлер, Т. В. Тарасьева // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 4. С. 58-74.
12. Трофимова И. Н. Международное сотрудничество российских вузов и академическая мобильность (по материалам отчетов о самообследовании) // Социодинамика. 2021. № 9. С. 1-10.
13. Фомина Ж. В. Особенности международного сотрудничества в вузах спортивного профиля / Ж. В. Фомина, О. А. Кравченко, В. В. Горбачева, Е. Г. Борисенко, Т. Ф. Колчина // Международный научно-исследовательский журнал. 2018. № 1-4 (67). С. 79-82.
14. Юй С. Рейтинг университета как компонент рг-стратегии продвижения на рынке образовательных услуг // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 346-349.

15. Binion K., King Sh., Pfeifle A., Zakeri B. Collaborating Across Borders VII (CAB VII): The Crossroads of Collaboration, Indianapolis, Indiana, USA — October 20-23, 2019. *Journal of Interprofessional Education & Practice*. Volume 24. 2021.

16. Bouton E., Tal S. B., Asterhan C. S. C. Students, social network technology and learning in higher education: Visions of collaborative knowledge construction vs. the reality of knowledge sharing. *The Internet and Higher Education*. Vol. 49. 2021. 100787.

17. Henriksen D., Henderson M., Creely E., Carvalho A. A., Cernochova M., Dash D., Davis T., Mishra P. Creativity and risk-taking in teaching and learning settings: Insights from six international narratives. *International Journal of Educational Research Open*. Volume 2. 2021. 100024. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100024> (дата обращения: 18.01.2022).

18. McCowan T., Mary Omingo M., Schendel R., Adu-Yeboah C., Tabulawa R. Enablers of pedagogical change within universities: Evidence from Kenya, Ghana and Botswana. *International Journal of Educational Development*. Volume 90. 2022. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102558> (дата обращения: 18.01.2022).

19. Rozhkova K, Roshchin S. The Impact of Non-Cognitive Characteristics on the Higher Education Choice-Making: An Economist Perspective // *Вопросы образования*. no 3 (eng). 2021. pp. 69-87.

20. Shadiev R., Sintawati W. A review of research on intercultural learning supported by technology. *Educational Research Review*. Vol. 31. 2020. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100338> (дата обращения: 18.01.2022).

21. Teichler, U. Academic Mobility and Migration: What We Know and What We Do Not Know. *European Review*. 23 (S1). 2015. P. 6-S37.

22. Tolmacheva, S. V., Skok, N. I., & Fomichev, I. Y. Intercultural Communication and Values-Based Orientations of Youth: Social Mobility and Problems of Self-Realisation. *International Journal of Criminology and Sociology*. no. 9. 2020. P. 1499-1506.

23. Valero A., Reenen J. V. The economic impact of universities: Evidence from across the globe. *Economics of Education Review*. Vol. 68. 2019. P. 53-67.

24. Wong L., Mitri P. T., Munro A., Loos J. R., Deutsch M. The HealthCAST program: Interdisciplinary, simulated-patient education with health care and theatre students. *Journal of Interprofessional Education & Practice*. Vol. 25. 2021.

Reference list

1. Babaeva E. V. Sotrudnichestvo vuza s uchrezhdenijami kul'tury kak forma diversifikacii vysshego obrazovaniya = Cooperation of the university with cultural institutions as a form of diversification of higher education / E. V. Babaeva, G. V. Gan'shina, S. Ju. Zavarina // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2018. № 6 (36). S. 235-245.

2. Balackij E. V. Mehanizmy integracii vuzov i real'nogo sektora jekonomiki = Mechanisms of integration of universities and the real sector of the economy / E. V. Balackij, N. A. Ekimova // *Journal of Economic Regulation (Voprosy regulirovaniya jekonomiki)*. 2021. T. 12. № 3. C. 58-75.

3. Belova S. V. «Narodnyj universitet cheloveka» — territorija sotrudnichestva vuza, shkoly i sem'i = «People's University of Man» — the territory of cooperation of the university, school and family / S. V. Belova, I. I. Chubakov, E. D. Marhakova // *Narodnoe obrazovanie*. 2018. № 3-4 (1467). S. 143-151.

4. Bondarevskaja E. V. Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teorijah i sistemah vospitaniya = Pedagogy: personality in humanistic theories and parenting systems: uchebnoe posobie / E. V. Bondarevskaja, S. V. Kul'nevich; pod obshhej redakciej E. V. Bondarevskoj. Moskva; Rostov-na-Donu: Tvorcheskij centr «Uchitel'», 1999. 560 s.

5. D'jakonova M. A. Innovacionnoe sotrudnichestvo s vuzami KNR v sisteme upravleniya znanijami = Innovative cooperation with Chinese universities in the knowledge management system // *Jekonomika. Nalogi. Pravo*. 2020. T. 13. № 2. S. 130-135.

6. Kuzevanova A. L. Vysshee professional'noe obrazovanie v sovremennyh rossijskikh uslovijah: motivacija i faktory vybora vuza (na materialah volgogradskoj oblasti) = Higher vocational education in modern Russian conditions: motivation and factors for choosing a university (based on materials from the Volgograd region) / A. L. Kuzevanova, V. A. Zorkova // *Sociologija*. 2021. № 5. C. 64-73.

7. Latypov R. I. Modeli rynochnoj R. I. Latypov = Market models R. I. Latypov // *Skif. Voprosy studentcheskoj nauki*. 2021. № 2 (54). S. 108-113.

8. Levchenko V. V. Dejatel'nost' prepodavatelej vysshih uchebnyh zavedenij v kontekste internacionalizacii obrazovaniya = Activities of teachers of higher education institutions in the context of the internationalization of education / V. V. Levchenko, E. V. Agrikova, V. G. Upirova // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019. № 4 (40). C. 497-508.

9. Rossijskij Sojuz rektorov = Russian Union of Rectors. Oficial'nyj sajt. URL: <https://www.rsr-online.ru> (data obrashhenija 19.03.2022).

10. Skalaban I. A. Dorogi starye i novye: obrazovatel'nye strategii rossijskikh abiturientov v vybore universiteta obuchenija = Roads old and new: educational strategies of Russian applicants in choosing a university of study / I. A. Skalaban, L. A. Os'muk, O. V. Kolesova, G. M. Cherepanov // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2020. № 2. S. 50-62.

11. Sudakova A. E. Konkurencija mezhdvu vuzami: konceptual'nyj analiz = Competition between universities: conceptual analysis / A. E. Sudakova, D. G. Sandler, T. V. Taras'eva // *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2020. T. 24. № 4. S. 58-74.

12. Trofimova I. N. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo rossijskikh vuzov i akademicheskaja mobil'nost' (po materialam otchetov o samoobsledovanii) = International cooperation of Russian universities and academic mobility (based on self-study reports) // Sociodinamika. 2021. № 9. S. 1-10.
13. Fomina Zh. V. Osobennosti mezhdunarodnogo sotrudnichestva v vuzah sportivnogo profilja = Features of international cooperation in sports universities / Zh. V. Fomina, O. A. Kravchenko, V. V. Gorbacheva, E. G. Borisenko, T. F. Kolchina // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2018. № 1-4 (67). S. 79-82.
14. Juj S. Rejting universiteta kak komponent pr-strategii prodvizhenija na rynke obrazovatel'nyh uslug = University rating as a component of pr-strategy of promotion in the educational services market // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2021. № 1 (86). S. 346-349.
15. Binion. K., King Sh., Pfeifle A., Zakeri B. Collaborating Across Borders VII (CAB VII): The Crossroads of Collaboration, Indianapolis, Indiana, USA — October 20-23, 2019. Journal of Interprofessional Education & Practice. Volume 24. 2021.
16. Bouton E., Tal S. B., Asterhan C. S. C. Students, social network technology and learning in higher education: Visions of collaborative knowledge construction vs. the reality of knowledge sharing. The Internet and Higher Education. Vol. 49. 2021. 100787.
17. Henriksen D., Henderson M., Creely E., Carvalho A. A., Cernochova M., Dash D., Davis T., Mishra P. Creativity and risk-taking in teaching and learning settings: Insights from six international narratives. International Journal of Educational Research Open. Volume 2. 2021. 100024. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100024> (data obrashhenija: 18.01.2022).
18. McCowan T., Mary Omingo M., Schendel R., Adu-Yeboah C., Tabulawa R. Enablers of pedagogical change within universities: Evidence from Kenya, Ghana and Botswana. International Journal of Educational Development. Volume 90. 2022. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102558> (data obrashhenija: 18.01.2022).
19. Rozhkova K, Roshchin S. The Impact of Non-Cognitive Characteristics on the Higher Education Choice-Making : An Economist Perspective // Voprosy obrazovanija. no 3 (eng). 2021. pp. 69-87.
20. Shadiev R., Sintawati W. A review of research on intercultural learning supported by technology. Educational Research Review. Vol. 31. 2020. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100338> (data obrashhenija: 18.01.2022).
21. Teichler, U. Academic Mobility and Migration: What We Know and What We Do Not Know. European Review. 23 (S1). 2015. P. 6-S37.
22. Tolmacheva, S. V., Skok, N. I., & Fomichev, I. Y. Intercultural Communication and Values-Based Orientations of Youth: Social Mobility and Problems of Self-Realisation. International Journal of Criminology and Sociology. no. 9. 2020. P. 1499-1506.
23. Valero A., Reenen J. V. The economic impact of universities: Evidence from across the globe. Economics of Education Review. Vol. 68. 2019. P. 53-67.
24. Wong L., Mitri P. T., Munro A., Loos J. R., Deutsch M. The HealthCAST program: Interdisciplinary, simulated-patient education with health care and theatre students. Journal of Interprofessional Education & Practice. Vol. 25. 2021.

Статья поступила в редакцию 28.02.2022; одобрена после рецензирования 24.03.2022; принята к публикации 25.03.2022.

The article was submitted on 28.02.2022; approved after reviewing 24.03.2022; accepted for publication on 25.03.2022.

Научный журнал

2022 — № 2 (125)

Главный редактор М. В. Груздев

Ответственный редактор М. В. Новиков

Редактор М. А. Кротова

Текст на иностранном языке печатается в авторской редакции
Переводы на английский язык — Е. В. Мишенькина

Объем 28,5 п. л., 24,25 уч.-изд. л. Формат 60×90/8.
Печать ризографическая. Заказ № 95. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 27.05.2022
Цена свободная

Издатель

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского» (ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
Адрес типографии: 150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44