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 — № 4 (127)

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. — № 4 (127). — 239 с. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2022-4-127. — EDN MGCQJU

2022, № 4 (127). 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. Мазилов,*** 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 Стиллуотера, Оклахома, США; ***О. Н. Астафьева,*** доктор философских наук, профессор, директор Научно-образовательного центра «Гражданского общество и социальной коммуникации» ИГСУ РАНХиГС; ***В. В. Афанасьев,*** доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой геометрии и алгебры Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***В. Н. Белкина,*** доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***Т. И. Ерохина,*** доктор культурологии, профессор, проректор Ярославского государственного театрального института; ***Л. А. Закс,*** 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; ***К. В. Карпинский,*** доктор психологических наук, профессор,заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь; ***И. В. Кондаков,*** доктор философских наук, профессор кафедры истории и теории культуры Российского государственного гуманитарного университета, заместитель председателя Научного совета «История мировой культуры»; ***А. Ло,*** доктор исторических наук, професссор 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; ***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. Лаверова 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; ***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. Шадриков,*** доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Заслуженный деятель науки РФ, научный руководитель департамента психологии НИУ Высшая школа экономики; ***В. Т. Юнглюд,*** доктор исторических наук, профессор, президент Вятского государственного университета; ***А. В. Юревич,*** доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заместитель директора Института психологии РАН.

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)

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 = athors_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. — № 4 (127). — 239 p. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2022-4-127. — EDN MGCQJU

2022, № 4 (127). 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; ***O. N. Astafieva***, doctor of philosophy, professor, director of the Scientific and educational center «Civil Society and Social Communication» IGSU RANEPA; ***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; ***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; ***T. I. Erokhina,*** doctor of culturology, professor, vice rector of Yaroslalv 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 scences, professor, head of the international laboratory for researches of the russian-european intellectual dialogue of Higher school of economics, Moscow; ***K. V. Karpinsky***, doctor of psychology, professor, head of the Department of experimental and applied PSYCHOLOGY, Yanka Kupala State university of Grodno, Grodno, Belarus; ***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»; ***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; ***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. Povarionkov,*** 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 medecine, 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; ***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.

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)

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 = athors_format

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

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научный журнал
Издается с 1994 года
№ 4 (127)-2022

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Байбородова Л. В. Содержание допрофессиональной педагогической подготовки школьников _____ 8

Коршунова О. В. Сельская школа: вхождение в эпоху цифромодернизма _____ 18

Золотарева А. В., Петрова М. П. Цифровые оценочные инструменты исследования профессиональных компетентностей педагогов дополнительного образования _____ 30

Спиридонова С. Б., Карпушова О. А. Образно-смысловая модель профессионального становления и развития личности школьников на этапе довузовского образования _____ 42

Свирина Н. М. Хрестоматии и эпоха с точки зрения содержания и подхода к ученикам _____ 53

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Трегубова Т. М., Айнутдинова И. Н., Айнутдинова К. А. Использование мультимодальных форм смешанного обучения в образовательных программах вузов _____ 66

Сафина З. Н. Непрерывное профессиональное образование как фактор успешности в подготовке конкурентоспособных специалистов в эпоху цифровизации _____ 75

Войцеховская М. Ф. Некоторые аспекты цифровой трансформации методов обучения студентов в условиях дистанционного обучения _____ 81

Тамарская Н. В., Новикова И. С. Профилактика эмоционального выгорания педагогов-психологов _____ 88

Филиппов Г. А. Подходы к подготовке практико-ориентированных выпускных квалификационных работ в педагогическом университете _____ 98

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Журавлев А. Л. Воспоминания о Е. В. Шороховой: личность ученого (к 100-летию со дня рождения) _____ 108

Зотова О. Ю., Тарасова Л. В., Васьков Д. Н. Потребность в безопасности и опыт близких отношений в подростковом возрасте _____ 117

Тихомирова Е. В., Самохвалова А. Г. Специфика представлений о близости и близких отношениях у мужчин и женщин _____ 130

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Поваренков Ю. П. Полидеятельностный подход к психологическому анализу карьеры профессионала ____ 138

Михно О. С. Гендерные аспекты эмоционального отношения к профессии у курсантов военного вуза _____ 148

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Нижегородцева Н. В., Жукова Т. В. Особенности психологической структуры учебной деятельности студентов в разные периоды цифровизации и дистанционного обучения _____ 160

Будникова С. П. Профессиональная субъектность в структуре личностной субъектности будущего педагога 168

Деревянкина Н. А. Изменение психологического благополучия школьников с задержкой психического развития при переходе в среднее звено _____ 176

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Закс Л. А., Стрижкова Н. А. Институты как социокультурный феномен _____ 186

Аристова Е. П. Постправда и постсоветское прочтение советского романа («Как закалялась сталь» Н. Островского) _____ 196

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Фатеева И. М. Особенности эстетического восприятия природы драматургом А. Н. Островским _____ 204

Карпова Т. Н. Марина Цветаева на театральной сцене: трагическая героиня или автор-интеллектуал? (по материалам периодики) _____ 212

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

Ерохина Т. И., Семенихина О. В. Советский дискурс Всероссийского театрального фестиваля им. В. С. Розова «Розовфест» _____ 222

Козлов С. А., Марасанова В. М. Традиции культуртрегерства как ресурс развития российского агротуризма 230

YAROSLAVL
PEDAGOGICAL BULLETIN
Scientific journal
Published since 1994
№ 4 (127)-2022

THE CONTENT

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Baiborodova L. V. Content of pre-professional pedagogical training of schoolchildren ____ 9

Korshunova O. V. Rural school: entry to the digital modernism era ____ 18

Zolotariova A. V., Petrova M. P. Digital assessment tools to study professional competencies of additional education teachers ____ 30

Spiridonova S. B., Karpushova O. A. Visual and semantic model of professional becoming and developing the personality of schoolchildren at the stage of the pre-university education ____ 43

Svirina N. M. Anthology and the era in terms of content and approach to students ____ 53

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Tregubova T. M., Aynutdinova I. N., Aynutdinova K. A. Implementation of multimodal forms of blended learning in the educational programs of universities ____ 67

Safina Z. N. Lifelong (professional) education as a factor of success in preparation competitive specialists in the era of digitalization ____ 75

Voitsekhovskaya M. F. Some aspects of digital transformation of student learning methods in distance learning ____ 81

Tamarskaya N. V., Novikova I. S. Prevention of emotional burnout of educational-psychologists ____ 88

Filippov G. A. Approaches for preparing practical and oriented graduation qualification works at pedagogical University ____ 98

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Zhuravlev A. L. Memories on E. V. Shorokhova: the personality of a scientist (to the 100th anniversary of the birth) 109

Zotova O. Yu., Tarasova L. V., Vaskov D. N. The need for security and experience of intimate relationship during adolescence ____ 117

Tikhomirova E. V., Samokhvalova A. G. The specificity of men and women ideas about intimacy and close relationships ____ 130

PSYCHOLOGY OF LABOR, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

Povarionkov Yu. P. Polyactivity approach to the psychological analysis of a professional's career ____ 139

Mikhno O. S. Gender aspects of the emotional attitude to the profession among cadets of a military university ____ 148

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Nizhegorodtseva N. V., Zhukova T. V. Features of the psychological structure of students' educational activities in different periods of digitalization and distance learning ____ 161

Budnikova S. P. Professional subjectivity in the structure of personal subjectivity of the future teacher ____ 168

Derevyankina N. A. Changes in the psychological well-being of schoolchildren with mental retardation during the transition to the secondary level _____ 176

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES**187**

Saks L. A., Strizhkova N. A. Institutions as a sociocultural phenomenon _____ 187

Aristova E. P. Post-truth and post-soviet reading of N. A. Ostrovsky's «How the steel was tempered» novel _____ 196

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Fateeva I. M. Features of aesthetic perception of nature by playwright A. N. Ostrovsky _____ 204

Karpova T. N. Marina Tsvetaeva on the theater stage: a tragic heroine or an intellectual author? (based on periodicals) _____ 212

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Erokhina T. I., Semenikhina O. V. Soviet discourse of the all-Russian theater festival named after V. S. Rozov «Rozovfeast» _____ 222

Kozlov S. A., Marasanova V. M. Traditions of kulturtregerstvo as the most important resource for the development of Russian agrotourism _____ 230

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 37
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-8-17
EDN: MDHLPJ

Содержание допрофессиональной педагогической подготовки школьников

Людмила Васильевна Байбородова
Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
lvbai@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9004-978X

Аннотация. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников является значимым этапом непрерывного педагогического образования кадров. Один из наиболее важных и проблемных вопросов связан с определением содержания допрофессиональной педагогической подготовки. Цель исследования — выявить и рассмотреть подходы к определению содержания, которые необходимо учитывать при разработке программ допрофессиональной педагогической подготовки школьников. На основе концептуальных идей, подходов, принципов предлагается учитывать задачи, которые определены в документах, уточнены и конкретизированы самой образовательной организацией, педагогом и обучающимися; сферы деятельности школьников (учебная деятельность, внеучебная деятельность, дополнительное образование); социально-профессиональные роли, которые важно освоить будущему педагогу для успешного выполнения профессиональной деятельности; виды деятельности школьников, организатором которых является педагог; развитие сущностных сфер ребенка (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной, сферы саморегуляции); система ценностей и отношений, которые необходимо освоить будущему педагогу; функции педагогического сопровождения. Обозначен бинарный подход к определению содержания допрофессиональной педагогической подготовки школьников: в аспекте деятельности педагога и деятельности обучающегося.

Главный ориентир при разработке содержания — планируемые результаты, которые также могут рассматриваться в нескольких аспектах. Даются рекомендации по разработке содержания допрофессиональной педагогической подготовки школьников, подчеркивается важность учета особенностей образовательной организации, возраста обучающихся, ресурсов социума, а также запроса обучающихся на допрофессиональную педагогическую подготовку. Целесообразно предусмотреть, чтобы психолого-педагогическая и социально-педагогическая деятельность школьников была органично включена в образовательный процесс, начиная с начальной школы использовались ресурсы учебной, внеучебной деятельности и дополнительного образования обучающихся.

Ключевые слова: подготовка педагога; непрерывное педагогическое образование; допрофессиональная педагогическая подготовка

Статья подготовлена в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся в системе непрерывного педагогического образования» (№ реестровой записи 730000Ф.99.1. БВ09АА00006)

Для цитирования: Байбородова Л. В. Содержание допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 8-17. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-8-17. https://elibrary.ru/mdhlpj

© Байбородова Л. В., 2022

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Content of pre-professional pedagogical training of schoolchildren

Lyudmila V. Baiborodova
Doctor of pedagogical sciences, professor, head of department of pedagogical technologies, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
lvbai@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9004-978X

Abstract. Pre-professional pedagogical training of schoolchildren is a significant stage in the continuous pedagogical education of the staff. One of the most important and problematic issues is related to the definition of the content of pre-professional pedagogical training. The purpose of the study is to identify and consider approaches to determine the content that must be taken into account when developing programs for pre-professional pedagogical training of schoolchildren. On the basis of conceptual ideas, approaches, principles, it is proposed to take into account the tasks that are defined in the documents clarified and specified by the educational organization itself, the teacher and the students; fields of activity of schoolchildren (educational activities, extracurricular activities, additional education); social and professional roles that are important for the future teacher to master for the successful performance of professional activities; types of activities of schoolchildren organized by the teacher; the development of the essential spheres of the child (intellectual, motivational, emotional, strong-willed, substantive-practical, existential, self-regulatory sphere); a system of values and relationships that the future teacher needs to master; functions of pedagogical support. A binary approach for determining the content of pre-professional pedagogical training of schoolchildren is outlined: in terms of activities of the teacher and activities of the student.

The main guideline for developing the content is planned results, which can also be considered in several aspects. Recommendations are given on the development of the content of the pre-professional pedagogical training of schoolchildren, the importance of taking into account peculiarities of the educational organization, age of students, resources of society, as well as the request of students for pre-professional pedagogical training is emphasized. It is advisable to provide that the psychological, pedagogical and socio-pedagogical activities of schoolchildren are organically included into the educational process, starting from elementary school, resources of educational, extracurricular activities and additional education of students are used.

Keywords: teacher training; continuous pedagogical education; pre-professional pedagogical training

The article was prepared as part of the implementation of the State Task of the Ministry of Education of the Russian Federation № 073-00077-21-02 for the implementation of scientific research on the topic «Pre-professional pedagogical training of students in the system of continuous pedagogical education» (Registry Entry № 730000Ф.99.1. БВ09АА00006)

For citation: Baiborodova L. V. Content of pre-professional pedagogical training of schoolchildren. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 8-17. (In Russ.). 10.20323/1813-145X-2022-4-127-8-17. https://elibrary.ru/mdhlpj

Введение

Допрофессиональная педагогическая подготовка (ДПП) школьников рассматривается нами как важнейших этап в системе непрерывного педагогического образования, который в значительной мере определяет успешность дальнейшего профессионального развития специалиста. Сегодня данная проблема активно обсуждается учеными и педагогами-практиками, организаторами этой подготовки. Предметом дискуссий являются самые разные вопросы, решение которых может обеспечить качественную допрофессиональную педагогическую подготовку школьников и сформировать важнейшие компетентности, необходимые будущему учителю, способному организовать образовательный процесс и взаимодействие с учениками с учетом их запросов, интересов и потребностей с учетом современных вызовов общества, способствовать в решении задач воспитания гражданина своей страны.

Один из важнейших аспектов обсуждений посвящен ценностным и содержательным ориентирам в подготовке будущего педагога, так как мотивы и ценности старшеклассников, поступающих в педагогический вуз, существенным образом определяют их позицию в образовательном процессе, оказывают влияние на отношение к профессии и дальнейшую работу [Митяшов, 2019; Aksu, 2010; Kyriacou, 2000]. Исследователями рассмотрены взаимосвязи между осознан-

ностью выбора педагогической профессии и качеством работы учителя. Доказана необходимость выявления людей, склонных к педагогическим профессиям, до момента их профессионального самоопределения [Байбородова, 2021; Гаврилова, 2018].

Различные аспекты допрофессиональной педагогической подготовки широко представлены в научной литературе, в диссертационных работах В. Б. Успенского, А. К. Шленева, В. И. Ревякиной [Ревякина, 2015] и др. Неоднозначно решаемым и проблемным остается вопрос о содержании допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Чему учить будущих педагогов, что должны освоить старшеклассники, которые, возможно, станут студентами педагогических колледжей и вузов — один из важных теоретических и практических вопросов. Их решение в значительной мере может повлиять на достижение поставленных целей.

Под содержанием ДПП мы понимаем систему знаний, навыков, способов деятельности, отношений, качеств и черт личности, которыми должны овладеть школьники, чтобы сделать осознанный выбор профессии педагога или сознательно изменить свои намерения [Байбородова, 2021].

Методология и методы исследования

Содержание ДПП школьников — это специфический опыт, который осваивает обучающийся. Базовыми характеристиками этого содержания и опыта являются ценности и идеалы, которые нашли отражение в концептуальных основах ДПП, изложенных в предыдущих наших публикациях [Байбородова, 2021], и обеспечивают достижение конкретных результатов ДПП. Кратко обозначим исходные концептуальные положения.

Трактовка целей ДПП нами представлена с учетом того, что не все школьники станут педагогами. В то же время чрезвычайно важно, чтобы, проходя путь допрофессионального развития, они приобрели важнейшие общественно и личностно значимые качества социального лидера, творца и созидателя, смогли осознанно решить проблему выбора и реализовать себя в жизни и профессии. Не менее ценно развить у школьников потребность в постоянном саморазвитии. Обобщенно, комплексно эти цели можно обозначить как формирование у старшеклассников педагогической культуры. Именно этому посвящено исследование В. Б. Успенского.

Общие цели могут быть конкретизированы в задачах ДПП с учетом возраста школьников, уровня развития их мотивации к образованию и профессии, подготовленности к деятельности социально-педагогической и психолого-педагогической направленности, что также станет основой для определения ближайших задач, содержания деятельности коллектива и ДПП каждого обучающегося.

Определяя содержание допрофесссиональной педагогической подготовки, необходимо руководствоваться рядом идей. Мы предлагаем и обосновываем следующие идеи: опережающий характер ДПП, педагогизация социальной среды, индивидуализация образовательного процесса, интеграция и конвергенция ресурсов ДПП; аксиологический, рефлексивно-деятельностный и субъектно-ориентированный подходы, а также бинарные принципы ДПП: организации деятельности педагогов (мотивационного обеспечения, профессионального самоопределения, интеграции допрофессиональной педагогической подготовки в образовательную систему организации, обеспечения тьюторской позиции педагогов, социального партнерства и сотрудничества) и организации деятельности школьников (образовательной и профессиональной перспективы обучающихся, свободного и самостоятельного выбора, самообразования и саморазвития обучающихся, самоорганизации и самоуправления, проектирования индивидуальной образовательной деятельности). Концептуальные положения, раскрывающие сущность и способы реализации этих идей, подходов и принципов, изложены в монографии автора [Байбородова, 2021].

Разрабатывая проблему содержания, мы опирались на анализ имеющихся работ по проблеме допрофессиональной педагогической подготовки [Бугакова, 2018; Никодимова, 2021; Мычко, 2021], изучение отечественного и зарубежного опыта [Допрофессиональная педагогическая … , 2021; Диких, 2019; Жук, 2019; Логинова, 2020; Manning, 2005; Richardson, 2005], результаты опроса и анализ собственной многолетней деятельности в качестве преподавателя и куратора педагогических классов.

Результаты исследования и их обсуждение

Каждый педагог, организаторы ДПП школьников сталкиваются с проблемой отбора и разработки содержания допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Это достаточно сложный творческий процесс, требующий объединения усилий профессионалов и взаимодействия педагогов, школьников и их родителей. Здесь нет готовых решений, так как в каждом случае необходимо учитывать влияние различных факторов и конкретную ситуацию. Что же должно стать ориентиром в этом коллективном поиске?

Совершенно очевидно, что содержание допрофессиональной педагогической подготовки должно быть ориентировано на *достижение планируемых результатов*, которые сегодня в изученных нами источниках рассматриваются по-разному. В зависимости от планируемых результатов отбирается и проектируется содержание программы ДПП школьников в целом, деятельности психолого-педагогических классов, конкретных дисциплин, индивидуальной образовательной деятельности обучающихся психолого-педагогической и социально-педгогической направленности.

Назовем некоторые ориентиры при определении содержания ДПП в контексте планируемых результатов.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. В нем можно выделить результаты, наиболее значимые для выпускника, стремящегося к овладению педагогической профессией:

− *личностные,* которые характеризуются сформированностью способности к саморазвитию и самовоспитанию в соответствии с общечеловеческими ценностями и идеалами; самостоятельностью, творчеством, способностью взаимодействовать в диалоге с другими людьми, находить общие цели и сотрудничать с представителями разных возрастных групп для их достижения; нравственным сознанием и поведением, готовностью к самообразованию на протяжении всей жизни; осознанностью выбора будущей профессии и осознанием возможностей реализации собственных жизненных планов;

− *метапредметные,* включающие умение самостоятельно проектировать свою деятельность, использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях; владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения.

− *предметные (курсы по выбору обучающихся),* предусматривающие удовлетворение индивидуальных запросов обучающихся; развитие личности обучающихся, их познавательных интересов, навыков самообразования и самопроектирования; углубление, расширение и систематизация знаний в выбранной области научного знания или вида деятельности; совершенствование имеющегося и приобретение нового опыта познавательной деятельности, профессионального "самоопределения обучающихся.

2. Формирование готовности к выполнению трудовых действий, необходимых умений и знаний в рамках таких функций, как обучение, воспитательная деятельность и развитие, обозначенных в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Они также рассматриваются в качестве ориентиров ДПП и необходимых для успешного развития профессионально значимых педагогических компетенций будущего педагога.

Общепедагогическая функция. Обучение: трудовое действие — организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историю культурного своеобразия региона.

Воспитательная деятельность: трудовые действия — реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (игровой, трудовой, спортивной, художественной и т. д.), помощь и поддержка в организации деятельности ученических органов самоуправления; необходимые умения общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их, анализировать реальное состояние дел в учебной

группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелобную атмосферу; владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т. п.

Развивающая деятельность: необходимые умения — разрабатывать и реализовать индивидуальные образовательные маршруты с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся; другие характеристики — соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики.

3. Ключевые компетенции, которые должны быть сформированы у обучающихся, ориентированных на педагогические профессии. Перечень таких компетенций не определен однозначно, он может уточняться, корректироваться. Мы, осуществляя многолетнюю работу, ориентировались на следующие компетенции [Концепция и модели … , 2015]:

− *ценностные,* означающие восприятие человеческой жизни как главной ценности; осмысление понятий «честь», «долг», «ответственность», «профессиональная гордость», «гражданственность»; социальная активность: личностные достижения должны служить на благо обществу;

− *деловые,* проявляющиеся в интересе к различным видам активности в педагогической профессии как возможность совершенствовать себя; стремлении к сотрудничеству и сотворчеству; уверенности в своих силах, в себе; целеустремленности в достижении успеха; способности концентрировать усилия, переносить физические и психические нагрузки; самостоятельности, собранности и энергичности;

− *познавательные,* включающие знания, умения и навыки, соответствующие образовательному стандарту; умения искать и обрабатывать информацию, использовать ресурсы компьютерных технологий в будущей профессиональной деятельности;

− *творческие,* включающие профессиональные навыки, которые формируются в соответствии с личностными запросами и задатками, стремлениями к реализации себя в творческой активности;

− *коммуникативные,* означающие умение выполнять лидирующую роль в коллективе, адекватную складывающейся ситуации, устанавливать контакты, уважать иные вкусы, обычаи и привычки; критически осмысливать свои поступки, анализировать взаимоотношения со сверстниками, идти на компромисс.

− *профессиональные*, которые характеризуются проявлением подлинного интереса к образовательной и воспитательной деятельности, наблюдательностью и рефлексией; стремлением к знаниям в области психологии и педагогики, умением работать с детьми.

Педагог, разрабатывающий программы, занятия по допрофессиональной педагогической подготовке, может учитывать все варианты планируемых результатов, определять доминирующий из них или интегрировать информацию и применять ее с учетом специфики поставленных задач и особенностей сферы, вида деятельности, учебной дисциплины.

Однако, рассматривая в нашем исследовании допрофессиональную педагогическую подготовку как часть, компонент, этап непрерывного педагогического образования, считаем целесообразным при определении содержания ДПП использовать ценностно-смысловую модель преемственных результатов, предложенную группой ученых ЯГПУ им. К. Д. Ушинского [Харисова, 2021]. В качестве базовых компонентов модели определены *универсальные педагогические компетенции: антропоцентрические, социальные и акмеологические.* Эти компетенции мы учитываем при определении содержания ДПП школьников в организации, в педагогических классах и при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов школьников с учетом выявленных у них дефицитов и проблем.

Анализируя научно-методические публикации и образовательные программы допрофессиональной педагогической подготовки, можно выделить ряд *подходов к рассмотрению содержания ДПП школьников*. Назовем наиболее распространенные из них [Байбородова, 2021, с. 113-139]:

1) задачи, которые определены в документах, концепции допрофессионального педагогического образования школьников, уточнены и конкретизированы самой образовательной организацией, педагогом и обучающимися;

2) сферы деятельности школьников, в которых может быть предусмотрена ДПП — учебная деятельность, внеучебная деятельность, дополнительное образование;

3) социально-профессиональные роли, которые важно освоить будущему педагогу для успешной профессиональной деятельности — коллективные, общественные (пропагандист-лектор, руководитель детского объединения, детско-взрослого сообщества), профессионально-трудовые (классный руководитель, воспитатель, учитель, социальный педагог, педагог с тьюторской позицией, педагог-тьютор и др.);

4) виды деятельности школьников, организатором которых является педагог, — познавательная, трудовая, занимательно-досуговая, организаторская, проблемно-ценностное общение, социальное творчество, проектная деятельность и др.;

5) развитие сущностных сфер ребенка (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной, сферы саморегуляции), которые характеризуют его мышление, мотивацию, жизненный выбор, определяют его поступки и поведение и отражаются в его индивидуальности; это обеспечит гармоничное развитие будущего педагога, сформирует его индивидуальный профессиональный стиль деятельности как будущего педагога, формирование у школьника способности находиться в гармонии с собой и с окружающим миром;

6) формирование системы ценностных отношений, то есть представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на земле; ценностного отношения к нормам культурной жизни; ценностного отношения к педагогической профессии; формирование образа жизни, достойной педагога, человека; формирование ответственности за свою деятельность, выбор профессии; развитие способности к нравственному выбору в жизненных ситуациях;

7) сферы социализации и самореализации школьника как активного члена общества и будущего педагога с высоким уровнем сформированности гражданственности, включающие воспитание семьянина, носителя, хранителя и создателя семейных традиций; воспитание члена детского, подросткового, молодежного сообщества; воспитание ученика, воспитанника образовательной организации; воспитание подлинного жителя города, села, с любовью относящегося к своей малой родине; воспитание россиянина, гражданина своего Отечества, человека, призванного решать личные, социальные, производственные проблемы в XXI в.; воспитание гражданина мира, носителя глобального мышления;

8) формирование базовых основ культуры — культуры жизненного самоопределения; педагогической культуры, демократической и правовой культуры; интеллектуальной, нравственной культуры и культура общения;

9) система ценностей, которые должны быть присвоены будущим учителем, стать основой его профессионального поведения и деятельности.

Выделим также общечеловеческие ценности (мир, земля, любовь, дружба, труд, человек и др.), ценности общественные (свобода, справедливость, совесть, долг и т. п.), педагогические ценности (уважение личности ученика, принятие его таким, каков он есть, опора на лучшие стороны и качества человека, приоритет интересов ребенка, обеспечение его субъектности в деятельности, саморазвития и самовоспитания, демократический стиль взаимодействия с детьми);

10) функции педагогического сопровождения школьника — целевые (ценностно-ориентационная, мотивационная, образовательная, развивающая, самоопределения) и организационные (диагностическая, проектировочная, организаторская, корректирующая, стимулирующая).

Все обозначенные выше подходы к содержанию ДПП школьников не противоречат друг другу, а позволяют показать многоплановость деятельности педагогов-организаторов допрофессионашльной педагогической подготовки школьников. Мы также считаем важным при определении содержания допрофессиональной педагогической подготовки учитывать *бинарный подход,* методологическую основу которого составляет экзистенциональная педагогика [Рожков, 2020], и рассматривать процесс подготовки ДПП с позиций деятельности педагогов и обучающихся, в котором взрослые и дети являются субъектами, взаимодействующими как партнеры, создатели себя и преобразующими друг друга. В этом случае *содержание деятельности ученика* может быть представлено как самостоятельное личностно значимое освоение будущим педагогом социально-профессионального опыта, развитие универсальных педагогических компетенций, освоение социально-профессиональных ролей, присвоение общечеловеческих ценностей, развитие индивидуальности (сущностных сфер человека). *Содержание деятельности педагога* мы

рассматриваем как педагогическое сопровождение, направленное на решение воспитательных, образовательных и развивающих задач, реализацию функций допрофессиональной педагогической подготовки школьников, как педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности обучающихся.

Содержание деятельности обучающихся в процессе ДПП можно рассматривать через *взаимосвязь теоретической и практической подготовки,* причем для практики выделяется значительная часть времени, а теория должна осваиваться на основе решения практических педагогических проблем. В рамках теоретической подготовки ученики знакомятся с элементарной информацией из сферы педагогики и психологии, с основными документами, регламентирующими психолого-педагогическую деятельность. Старшеклассники изучают передовые, интересные и понятные для обучающихся, идеи в сфере образования, опыт, профессиональное кредо известных в истории и современном образовании педагогов.

Практическая подготовка школьников предусматривает использование комплекса профессиональных проб: разработку и проведение мероприятий или уроков с младшими детьми, социально-педагогическую практику в качестве помощников учителя или классного руководителя, вожатого в городском или загородном лагере, участие в деятельности органов самоуправления, волонтерскую деятельность, выполнение проектов социально-педагогической направленности и др.

Обозначенные выше подходы к определению содержания воспитания не противоречат друг другу, а характеризуют данное явление с разных сторон. Воспитателю важно знать различные подходы, что позволит ему посмотреть всесторонне на содержание допрофессиональной педагогической подготовки. Выбирая приоритетные подходы, чтобы комплексно и обоснованно подойти к определению содержания ДПП, необходимо учитывать учебные планы и программы, особенности школьников, их возраст, потребности и возможности, условия образовательной организации, ресурсы социума.

Вероятно, очень сложно предусмотреть все подходы при определении содержания, но для системно мыслящего и работающего педагога важно видеть многогранность и разносторонность профессиональной деятельности, особенно, когда речь идет о будущем педагоге. При этом могут быть определены приоритеты, которые становятся стержнем, основой содержания допрофессиональной подготовки. Например, акцент на развитие сфер индивидуальности школьника целесообразен и обоснован, когда проектируется индивидуальная программа развития будущего учителя и по результатам диагностики выявлены слабо развитые сферы индивидуальности обучающегося, что в дальнейшем может создавать проблемы в деятельности социально-педагогической направленности. В этом случае предусматривается целенаправленная помощь в организации самообразования и саморазвития с учетом выявленных дефицитов.

Образовательный процесс предоставляет значительные ресурсы для допрофессиональной педагогической подготовки школьников. В учебно-методическом пособии, подготовленном проблемной группой, созданной при Академия Министерства просвещения России, в проектировочной деятельности которой принимал участие и автор статьи, отмечается, что «для эффективного личностно-профессионального самоопределения школьника процесс знакомства с миром людей, профессий, а также с собой целесообразно начинать как можно раньше» [Организация деятельности … , 2021]. В этом пособии предложено содержание для психолого-педагогических классов [Организация деятельности … , 2021]. Отметим, что содержание деятельности этих классов применимо и для допрофессиональной подготовки школьников в целом.

Разработка содержания допрофессиональной педагогической подготовки существенно зависит от построения в целом системы ДПП школьников в образовательной организации. В ряде школ психолого-педагогическая и социально-педагогическая направленность деятельности детей обеспечивается в той или иной мере с начальных классов, где дети осваивают способы взаимодействия и выполнение организаторских функций, накапливают коммуникативный опыт во внеурочной деятельности, при проведении воспитательной работы. В основной школе дети изучают в рамках внеурочной деятельности элективные курсы, которые помогают познать себя, изучить свои возможности, выявить проблемы и научиться решать их. Школьники основной шко-

лы становятся организаторами деятельности младших школьников.

В процессе предпрофильной подготовки обучающиеся знакомятся с основами педагогической профессии, выполняя проекты и пробуя себя в различных видах деятельности психолого-педагоогической и социально-педагогической направленности. В старшей школе создаются психолого-педагогические классы или группы, где организуется изучение психолого-педагогических дисциплин и участие в социально-педагогической практике. На этом этапе целесообразно включение в содержание общеобразовательных дисциплин вопросов, связанных с будущей профессиональной педагогической деятельностью, использование возможностей внеурочной деятельности и дополнительного образования для удовлетворения образовательных потребностей старшеклассников, учитывая их профессиональные интересы и планы.

Заключение

Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся может осуществляться в разных вариантах и на разных этапах обучения школьников, поэтому определение содержания ДПП в каждом конкретном случае осуществляется субъектами организации в процессе коллективного анализа ситуации и творческого совместного поиска педагогов, школьников и их родителей.

Главным ориентиром при определении содержания допрофессиональной педагогической подготовки школьников должны быть ее цели и планируемые результаты. Разрабатывая содержание допрофессионального образования обучающихся, ориентированных на педагогическую деятельность, необходимо учитывать концептуальные положения ДПП, возможности формирования профессиональных компетентностей и готовности к реализации профессиональных функций, виды профессиональной педагогической деятельности, сферы практической деятельности детей; развитие сфер индивидуальности обучающегося, возможности учебной и внеучебной деятельности, а также дополнительного образования школьников.

В результате поиска может появиться свой подход к определению содержания ДПП в целом и отдельных программ на основе интеграции имеющихся вариантов, который будет понятен, доступен и удобен для реализации задач в конкретных условиях коллектива, организации и социальной среды. Также важно предусмотреть, что содержание допрофессиональной педагогической подготовки может быть индивидуализированным, то есть определяться запросом, потребностями и возможностями школьника, его профессиональными планами, особенностями его личности и дефицитами, которые нужно учесть при проектировании индивидуальной образовательной деятельности школьника.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников : монография / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 282 с.

2. Бугакова Е. В. Из педагогического класса — в педагогическую профессию / Е. В. Бугакова, А. В. Москвина // KANT. Педагогические науки. 2018. № 1 (26). С. 28-31.

3. Гаврилова О. М. Событийная организация допрофессиональной педагогической подготовки как фактор развития интереса старшеклассников к педагогической профессии // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 2. С. 103-110.

4. Гущина Т. И. Сетевой педагогический класс как форма профессиональной ориентации старшеклассников / Т. И. Гущина, Л. Н. Макарова, А. Ю. Курин // Вестник ТГУ. 2018. № 4. С. 27-34.

5. Диких Э. Р. Деятельность педагогических классов: опыт Омского государственного педагогического университета / Э. Р. Диких, Е. В. Чухина // Гуманитарные исследования. 2019. № 3 (24). С. 139-142.

6. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников: опыт и традиции : коллективная монография / под науч. ред. Л. В. Байбородовой, А. М. Ходырева, А. П. Чернявской. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 339 с.

7. Жук А. И. Педагогические классы в республике Беларусь — состояние и перспективы развития // Педагогические классы: опыт и перспективы : материалы III Международной научно-практической конференции, г. Минск, 5 ноября 2019 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. Максима Танка ; под ред. А. И. Жука. Минск : БГПУ, 2019. С. 3-5.

8. Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся Ярославской области / И. В. Лобода, Л. В. Байбородова, М. Е. Лавров, В. В. Белкина. Ярославль : РИО ЯГПУ, ИД «Канцлер», 2015. 72 с.

9. Логинова А. Н. Педагогизация актуальных социальных практик как современный инструмент допрофессиональной педагогической подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6. С. 287-289.

10. Митяшов П. В. Возможности социально-педагогического класса в профессиональной ориентации и допрофессиональной подготовке старшеклассников // Меридиан. 2019. № 15 (33). С. 36-38.

11. Мычко Е. И. Педагогический класс как форма регионального школьно-университетского партнерства // Глобальный научных потенциал. 2021. № 3. С. 23-26.

12. Никодимова Е. А. Создание психолого-педагогических классов в региональной системе образования / Е. А. Никодимова, М. Н. Федотова // Журнал Вологодского института развития образования. 2021. № 2. С. 11-15.

13. Организация деятельности психолого-педагогических классов : учебно-методическое пособие. Москва : Академия Министерства просвещения России, 2021. 392 с.

14. Ревякина В. И. Профориентация школьников: опыт прошлого и проблемы настоящего / В. И. Ревякина, К. Е. Осетрин // Вестник ТГПУ. 2015. № 5 (158). С. 46-51.

15. Рожков М. И. Воспитание свободного человека : монография / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2020. 264 с.

16. Харисова И. Г. Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 4. С. 257-264.

17. Aksu M., Demir C. E., Daloglu A., Yildirim S., & Kiraz, E. Who Are the Future Teachersin Turkey? Characteristics of Entering Student Teachers // International Journal of Educational Development. 2010. 30 (1). 91-101.

18. Kyriacou C., Coulthard M. Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice // Journal of Education for Teaching, 2000, 26, 117-126.

19. Manning M., Patterson J. Unfulfilled promise: Ensuring quality teachers for our Nation'sschools // Childhood Education, 2005. 1 (4). 249-250.

20. Richardson P. W., Watt H. M. G. Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations across Three Australian Universities // Asia Pacific Journal of Teacher Education, 2006. 34. 27-56.

Reference list

1. Bajborodova L. V. Koncepcija i modeli doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki shkol'nikov = Concept and models of pre-professional pedagogical training of schoolchildren : monografija / L. V. Bajborodova, V. V. Belkina. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. 282 s.

2. Bugakova E. V. Iz pedagogicheskogo klassa — v pedagogicheskuju professiju = From the pedagogical class to the pedagogical profession / E. V. Bugakova, A. V. Moskvina // KANT. Pedagogicheskie nauki. 2018. № 1 (26). S. 28-31.

3. Gavrilova O. M. Sobytijnaja organizacija doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki kak faktor razvitija interesa starsheklassnikov k pedagogicheskoj professii = Event organization of pre-professional pedagogical training as a factor in the development of high school students' interest in the pedagogical profession // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2018. № 2. S. 103-110.

4. Gushhina T. I. Setevoj pedagogicheskij klass kak forma professional'noj orientacii starsheklassnikov = Network teaching class as a form of professional guidance for high school students / T. I. Gushhina, L. N. Makarova, A. Ju. Kurin // Vestnik TGU. 2018. № 4. S. 27-34.

5. Dikih Je. R. Dejatel'nost' pedagogicheskih klassov: opyt Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Activity of pedagogical classes: experience of Omsk State Pedagogical University / Je. R. Dikih, E. V. Chuhina // Gumanitarnye issledovanija. 2019. № 3 (24). S. 139-142.

6. Doprofessional'naja pedagogicheskaja podgotovka shkol'nikov: opyt i tradicii = Pre-professional pedagogical training of schoolchildren: experience and traditions : kollektivnaja monografija / pod nauch. red. L. V. Bajborodovoj, A. M. Hodyreva, A. P. Chernjavskoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. 339 s.

7. Zhuk A. I. Pedagogicheskie klassy v respublike Belarus' — sostojanie i perspektivy razvitija = Pedagogical classes in the Republic of Belarus — state and prospects of development // Pedagogicheskie klassy: opyt i perspektivy : materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, g. Minsk, 5 nojabrja 2019 g. / Bel. gos. ped. un-t im. Maksima Tanka ; pod red. A. I. Zhuka. Minsk : BGPU, 2019. S. 3-5.

8. Koncepcija i modeli doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki obuchajushhihsja Jaroslavskoj oblasti = Concept and models of pre-professional pedagogical training of students in the Yaroslavl region / I. V. Loboda, L. V. Bajborodova, M. E. Lavrov, V. V. Belkina. Jaroslavl' : RIO JaGPU, ID «Kancler», 2015. 72 s.

9. Loginova A. N. Pedagogizacija aktual'nyh social'nyh praktik kak sovremennyj instrument doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki = Pedagogization of current social practices as a modern tool of pre-professional pedagogical training // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2020. № 6. S. 287-289.

10. Mitjashov P. V. Vozmozhnosti social'no-pedagogicheskogo klassa v professional'noj orientacii i doprofessional'noj podgotovke starsheklassnikov = Opportunities of social and pedagogical class in professional orientation and pre-professional training of high school students // Meridian. 2019. № 15 (33). S. 36-38.

11. Mychko E. I. Pedagogicheskij klass kak forma regional'nogo shkol'no-universitetskogo partnerstva = Teaching class as a form of regional school-university partnership // Global'nyj nauchnyh potencial. 2021. № 3. S. 23-26.

12. Nikodimova E. A. Sozdanie psihologo-pedagogicheskih klassov v regional'noj sisteme obrazovanija = Creation of psychological and pedagogical classes in the regional education system / E. A. Nikodimova, M. N. Fedotova // Zhurnal Vologodskogo instituta razvitija obrazovanija. 2021. № 2. S. 11-15.

13. Organizacija dejatel'nosti psihologo-pedagogicheskih klassov = Organization of activities in psychological and pedagogical classes : uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva : Akademija Ministerstva prosveshhenija Rossii, 2021. 392 s.

14. Revjakina V. I. Proforientacija shkol'nikov: opyt proshlogo i problemy nastojashhego = Career guidance for schoolchildren: experience of the past and problems of the present / V. I. Revjakina, K. E. Osetrin // Vestnik TGPU. 2015. № 5 (158). S. 46-51.

15. Rozhkov M. I. Vospitanie svobodnogo cheloveka = Up-bringing a free man: monografija / M. I. Rozhkov, L. V. Bajborodova. Moskva ; Berlin : Direkt-Media, 2020. 264 s.

16. Harisova I. G. Cennostno-smyslovaja model' formirovanija preemstvennyh rezul'tatov podgotovki pedagoga = Value and meaning model for the formation of subsequent results of teacher training // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2021. T. 27. № 4. S. 257-264.

17. Aksu M., Demir C. E., Daloglu A., Yildirim S., & Kiraz, E. Who Are the Future Teachersin Turkey? Characteristics of Entering Student Teachers // International Journal of Educational Development. 2010. 30 (1). 91-101.

18. Kyriacou C., Coulthard M. Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice // Journal of Education for Teaching, 2000, 26, 117-126.

19. Manning M., Patterson J. Unfulfilled promise: Ensuring quality teachers for our Nation'sschools // Childhood Education, 2005. 1 (4). 249-250.

20. Richardson P. W., Watt H. M. G. Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations across Three Australian Universities // Asia Pacific Journal of Teacher Education, 2006. 34. 27-56.

Статья поступила в редакцию 11.04.2022; одобрена после рецензирования 04.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 11.04.2022; approved after reviewing 04.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

Научная статья
УДК 37.017.922
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-18-29
EDN: MCJEJE

Сельская школа: вхождение в эпоху цифромодернизма

Ольга Витальевна Коршунова
Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет». 610000, г. Киров, ул. Московская, д. 36
okorchun@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2693-0305

Аннотация. Как изменяется жизнедеятельность российской сельской школы в эпоху, когда на статус методологической основы современного мира претендует цифромодернизм? Как параметры и характеристики цифрового мира влияют на образовательный процесс общеобразовательных организаций села и какие преобразования последнего рассматриваются как принципиально необходимые? Каковы прогнозные векторы развития школ на сельских территориях? Ответы на вопросы обозначенного проблемного поля автор пытается представить в предлагаемой статье.

Актуальность предпринятого исследования обусловлена необходимостью осмыслить текущее состояние сельских школ и выявить предполагаемые направления их развития в условиях сохранения разумных педагогических традиций, обусловленных спецификой сельской жизни в современной России, и обеспечения учета новых трендов и вызовов мира. Целью исследования выступает представление прогнозов трансформации компонентов образования в сельской школе на основе итогов применения опросного метода для различных групп образовательного сообщества. В дополнение к анкетированию использованы интерпретационный и аналитический методы относительно содержания научных публикаций по обозначенной тематике.

Методологический аппарат позволил получить результаты в виде конкретных выводов о нахождении сельской школы в своеобразной «точке бифуркации», когда она является чрезвычайно чувствительной к малейшим изменениям внутренних и внешних обстоятельств жизнедеятельности. Во многом от того, какие ориентиры развития выберет сельская школа, будет зависеть будущее российского села, поэтому значимым в этом контексте выступает осмысление оптимальных целевых, содержательных и процессуальных трансформаций образования в сельской школе, что определяет элемент новизны и теоретическую значимость работы.

Ключевые слова: сельская школа; философия цифромодернизма; эмпирическое микроисследование; компоненты образовательного процесса; прогнозные векторы развития общеобразовательных организаций на сельских территориях

Для цитирования: Коршунова О. В. Сельская школа: вхождение в эпоху цифромодернизма // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 18-29. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-18-29. https://elibrary.ru/mcjeje

Original article

Rural school: entry to the digital modernism era

Olga V. Korshunova
Doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of department of pedagogy, FSBEI HE «Vyatka state university». 610000, Kirov, Moskovskaya st., 36
okorchun@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2693-0305

Abstract. How do the parameters and characteristics of the digital world affect the educational process of the rural schools? What transformations of the educational process can be considered as fundamentally necessary? What are the predictive vectors for the development of schools in rural areas? The author tries to identify these questions as the problematic field of the proposed article. The relevance of the undertaken research is determined by the need of the understanding the current state of rural schools and identification of the proposed directions of their development in the context of maintaining reasonable pedagogical traditions, due to the specifics of rural life in modern Russia, and ensuring that new trends and challenges of the world are taken into account. The aim of the study is to present forecasts of the transformation of the education process in rural school based on the results of the application of the survey method for

© Коршунова О. В., 2022

various groups of the educational community. Interpretive and analytical methods were used in relation to the content of scientific publications on the indicated topic beside the questionnaire survey. The methodological apparatus made it possible to obtain results in the form of specific conclusions about the location of the rural school in a kind of «bifurcation point», when it is extremely sensitive to the slightest changes in the internal and external circumstances of life. Depending on the guidelines for the development of the rural school, the future of the Russian countryside will be determined. In this context it is important to understand the optimal target, content and procedural transformations of education in the rural school, which determines the novelty and theoretical significance of the work.

Keywords: rural school; philosophy of digital modernism; empirical micro-research; components of the educational process; predictive vectors of development of general educational organizations in rural areas

For citation: Korshunova O. V. Rural school: entry to the digital modernism era. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 18-29. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-18-29. https://elibrary.ru/mcjeje

Встань на паузу, мир, мы уже состоим из секунд приложений и цифр ...

Денис Майданов, автор-исполнитель

Суть не в приложениях, суть в педагогике

Аллан Каррингтон — автор «падагогического колеса»

Введение

Современный мир получил название VUCA-мира, в котором нестабильность («текучая современность»), неопределенность, сложность, неоднозначность становятся нормой жизни. Поскольку образование представляется своеобразным «зеркалом» общественного развития, эти параметры мира «нормируют» и данный феномен. Как «чувствует» и «ощущает» себя в этих непростых внешних условиях сельская школа России, когда «…за последние десять лет в образовании произошло столько же изменений, сколько за предыдущую тысячу лет» [Кларк, 2021]? Как оперативно она сможет отреагировать на те принципиально новые явления, которые глубоко проникли в жизнь нашей цивилизации и, безусловно, оказывают влияние и на жизнедеятельность сельской школы как составной компоненты общей российской системы образования? К новым явлениям цивилизационной жизни относят: становление новой электронной культуры (М. Кастельс); наличие потоков разнородной информации в мире (объем информации удваивается каждые 1,5 года — 18 месяцев); признание в качестве основных следующих образовательных принципов: «Весь мир — школа» (Салмон Хан); «Хочешь жить — умей учиться» (Д. Кларк) [Манифест гуманистической … , 2021]; разрушение монополии институализированного образования; цифровую революцию: развитие цифровых технологий и телекоммуникационных систем связи, искусственного интеллекта; дополненной и виртуальной реальности, поведенческой психологии, транспроцессов (дисциплинарных, культурных, национальных, гендерных); «глокальное» восприятие; уже не возможность, а необходимость выбора; дуализм, полярность, «осцилляции» в жизни, педагогике (от гуманистических образовательных моделей к глобальной цифромодернизации, робототизации, чипизации процесса обучения и практике самообучения); порождение постнеклассической картиной мира и жизненными обстоятельствами «бифуркационного типа личности» [Шалаев, 2008], характеризующегося крайней степенью неустойчивости и нестабильности, отсутствием определения в путях своего дальнейшего развития, чрезвычайной чувствительностью к внешним (от общества) и внутренним (от эмоций и чувств) «малым» воздействиям.

«Бифуркационный» тип личности востребует особое качество человека — умение изменять свою жизнь, ситуацию, окружающее пространство и его характеристики, то есть позитивно преобразовывать мир, действительность, что является сущностным признаком субъекта. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса [Ожиганова, 2015] и выявленные специфические поколенные черты для зет-представителей детей [Кулакова, 2018], а сегодня уже и альфа-поколения [Мухаметзянова, 2021] в совокупности с навыками XXI в. актуализируют принципиальную трансформацию современного образовательного процесса для всех уровней системы образования и для всех типов образовательных организаций, в том числе и для сельской школы.

«Мир меняется быстро. Технологически, социально, экономически, психологически, культурно. Меняются даже модели самих изменений. Больше нет привычных схем и траекторий, все непредсказуемо и динамично. Школа меняется медленно» [Манифест гуманистической … , 2021]. Сельская школа в силу присущей ей большей инерционности, по сравнению с городской, меняется еще более медленными темпами. Но все-таки меняется.

Целью исследования выступает представление прогнозов трансформации компонентов образования в сельской школе на основе итогов применения опросного метода для различных групп образовательного сообщества.

Задачами представляются выявление и анализ характеристик цифромодернизма как методологической основы развития современного мира; систематизация результатов наиболее значимых исследований проблематики современной сельской школы; получение с помощью опросного метода эмпирических данных о состоянии сельской школы; предложение на основе анализа теоретических и эмпирических данных ориентиров для трансформации компонентов образовательного процесса общеобразовательной организации села.

Методология и методы

Основными методами исследования явились аналитический относительно содержания научных публикаций по тематике жизнедеятельности современной сельской школы; интерпретационный и опросный методы в формате Google-анкетирования для различных групп образовательного сообщества — учителей сельских и городских школ (соответственно 39 и 49 респондентов), бывших школьников — ныне студентов вуза педагогического направления (88 бакалавров и магистрантов), аспирантов различных направлений и профилей (12 участников) ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет».

Респондентам предлагался всего один вопрос: «*Как, по вашему мнению, Вы охарактеризовали бы вхождение сельской школы в эпоху цифромодернизма*?». Предусматривалась возможность выбора одного или нескольких ответов из предложенных 4-х вариантов и формулировки собственного ответа. Среди заданных вариантов были следующие: 1. Там не происходит особых перемен, все «как обычно»… . 2. Сельская школа «выживает», ее состояние не выдерживает критики из-за недостатка цифровой техники. 3. Уровень цифровой культуры сельского педагога не так высок, чтобы идти «в ногу с цифромодернизмом». 4. Сельский школьник, хотя и относится к Z-поколению, значительно отстает по своей цифровой грамотности от городского сверстника, несмотря на наличие у него индивидуального гаджета.

Теоретической основой исследования выступают идеи гуманистической педагогики; труды Л. В. Байбородовой об особенностях сельских школ России постсоветского и настоящего времени [Байбородова 2019; Байбородова, 2020]; Л. Р. Фахрутдиновой об отношении к учебной деятельности сельских обучающихся, по сравнению с городскими и проявлении гендерного аспекта в процессе образования сельских школьников [Фахрутдинова, 2021]; идеи З. Б. Ефловой об определяющей роли сельского учителя в образовательном процессе школы [Ефлова, 2021]; идеи о цифромодернизме и цифровой дидактике И. А. Колесниковой [Колесникова, 2021] и М. И. Чошанова [Чошанов, 2021] и др.

Результаты

Прежде всего, приведем данные по эмпирическому микроисследованию. В Таблице 1 представлены результаты в относительных соотношениях по группам респондентов при условии, что весь массив ответов принят за 100 %.

Таблица 1

Результаты опроса по группам респондентов

Показатель	*Сельские педагоги, %*	*Городские учителя, %*	*Студенты, %*	*Аспиранты, %*
Положительный выбор респондентами первого ответа: «В сельской школе не происходит особых перемен, все “как обычно”…»	17,6	27,9	40,2	14,2
Положительный выбор респондентами второго ответа: «Сельская школа “выживает”, ее состояние не выдерживает критики из-за недостатка цифровой техники»	37,3	16,7	19,6	26,5
Положительный выбор респондентами третьего ответа «Уровень цифровой культуры сельского педагога не так высок, чтобы идти «в ногу с цифромодернизмом»	15,4	22,1	32,5	30,0
Положительный выбор респондентами четвертого вопроса «Сельский школьник, хотя и от-	28,8	17,2	21,2	32,8

Показатель	*Сельские педагоги, %*	*Городские учителя, %*	*Студенты, %*	*Аспиранты, %*
носится к Z-поколению, значительно отстает по своей цифровой грамотности от городского сверстника, несмотря на наличие у него индивидуального гаджета»				

Приведем примеры свободных ответов сельских учителей, которые зафиксировал Google: «В нашей школе нет средств на покупку цифровой техники, пользуемся личными компьютерами и носим свои ноутбуки. Интернет очень слабый, чаще всего вообще не бывает сети. На всю школу одна интерактивная доска, но используется учителем как экран для проектора. Все постарому — мел, тряпка, доска — “выживаем”, а не движемся вперед»; «Считаю, что все дело в недостаточном финансировании сельских школ»; «Даже если в школе достаточно компьютеров, скорость Интернета мала, что делает работу учителя малоэффективной».

Посмотрим некоторые из особых мнений городских коллег: «Уровень цифровой культуры большинства сельских педагогов достаточно высок, чтобы идти «в ногу с цифромодернизмом»; «…среди сельских детей не меньше, чем в городской школе, старательных и толковых»; «Я думаю, что в сельской школе и ученики, и учителя имеют хороший уровень компьютерной грамотности, но сомневаюсь, что есть достаточное обеспечение качественной техникой (хотя знаю, что и многие городские школы не могут этим «похвастаться»); «Думаю, что сельские школы очень разные. В каких-то все происходит такими же темпами, что и в городских, а в других один учитель ведет множество непрофильных предметов и, конечно, работает «по старинке»; «Уровень цифровой грамотности (как учителя, так и ученика) не зависит от местонахождения школы. Все решает наличие желания и стремления к самосовершенствованию»; «Многие сельские школы намного лучше укомплектованы современной техникой, по сравнению с городскими. Однако чрезмерная нагрузка на педагогов не дает им возможности полноценно использовать ее в учебной деятельности. Поэтому и в городе и в селе уровень цифровизации примерно одинаков».

Свободные ответы бывших школьников: «Технологии медленно внедряются в жизнь сельской школы”; «Умирают села, их не развивают, поэтому и сферу образования там не развивают. Но есть, конечно, исключения, которые подтверждают правило. Да и вообще в некоторых селах уже даже школ нет...»; «с одной стороны, детям, обучающимся в сельской школе, повезло, что у них есть возможность “радоваться жизни” вне гаджетов»; «Уровень цифровой культуры сельского педагога вполне достаточный, сельская школа пытается делать все, что необходимо, чтобы ребенок получил максимальное количество знаний по цифровой грамотности».

Как показывают независимые опросы, разные группы респондентов дают несколько различающиеся варианты понимания одного и того же фрагмента педагогической действительности — сельской школы. При этом

1. Первый ответ характеризуется наибольшим выбором в относительных единицах для группы студентов (40,2 %). Почти 1/5 студентов (в абсолюном выражении) вуза считают, что в сельской школе ничего не происходит, все как обычно. Более всего уверены в том, что в сельской школе происходят изменения, аспиранты (14,2 % выборов ответа в относительном выражении).

2. Самый высокий показатель выбора позиции № 2 — 82,1 % (37,3 % — в относительных единицах). «Сельская школа “выживает”, ее состояние не выдерживает критики из-за недостатка цифровой техники» — у сельских педагогов, которые видят ситуацию «изнутри», далее следуют аспиранты (58,3 % — в абсолютном выражении; 26,5 % — в относительных %), затем — студенты вуза, то есть недавние школьники (19,6 % — в относительном измерении), которые не так сильно ощущают нехватку цифровых средств (возможно, их заменяют собственные гаджеты).

3. «Уровень цифровой культуры сельского педагога не так высок, чтобы идти «в ногу с цифромодернизмом» — данное утверждение поддерживают, прежде всего, бывшие школьники (ныне студенты, 57 %; 32,5 % — в относительных единицах), затем — аспиранты (50 % — в абсолютном выражении, 30 % — в относительных %), затем — педагоги городских школ (36,7 %; 22,1 % — в относительных %); самая малая доля выбора — у педагогов сельских школ (всего 25,6 % — в абсолютном представлении; 15,4 % — в относительных единицах). Это еще раз фиксирует закономерность, что у разных

представителей образовательного пространства восприятие одного и того же объекта образовательной действительности различно. Сами педагоги сельской школы более демократично оценивают уровень собственной цифровой культуры. С данным феноменом мы также столкнулись в рамках проводимого в 2019-2020 гг. исследования по психологической комфортности образования в сельской школе, когда был зафиксирован факт наиболее низких относительных оценок этой комфортности у обучающихся сельских школ (и городских тоже!), по сравнению с оценками родителей и учителей. Этому эффекту В. А. Ясвин дал название «матрешка» и создал векторную модель образовательной среды.

4. «Сельский школьник, хотя и относится к Z-поколению, значительно отстает по своей цифровой грамотности от городского сверстника, несмотря на наличие у него индивидуального гаджета» — с данным фактом соглашаются 37,8 % (21,2 % — в относительных %) студентов высшей школы, 51,3 % (28,8 % — в относительных %) сельских педагогов, 30,6 % (17,2 % — в относительном измерении) городских учителей; 58,3 % аспирантов (молодой научной элиты). Эти факты означают, что бывшие школьники (часть которых неизбежно — выходцы из сельских школ) не считают себя отстающими от городских сверстников в «цифровом» развитии. Здесь заметим, что в соответствии с данными исследований «…поколение Z в европейском понимании (технологически образованная прогрессивная молодежь) можно обнаружить только в крупнейших городах России. Другая часть страны, возможно, не является репрезентативной из-за более низкого уровня жизни, цифрового разрыва и отсутствия изменений; ... влияние традиций и традиционных ценностей в обществе все еще формирует общественное мнение даже среди молодежи ... поколение Z в России можно было бы назвать поколением противоречий [Мухаметзянова, 2021; Vyugina, 2019].

5. В открытых ответах содержатся совершенно противоположные позиции относительно вхождения в эпоху цифровизации, например: «детям, обучающимся в сельской школе, повезло, что у них есть возможность радоваться жизни вне гаджетов».

В принципе эти факты подтверждаются в других исследованиях [Образование в цифрах, 2019]. По данным Высшей школы экономики, цифровые навыки у сельских абитуриентов, поступивших для освоения образовательных программ в средние и высшие профессиональные организации, сформированы на более низком уровне, по сравнению с городскими абитуриентами. Исследования проведены по следующим группам навыков: а) навыки работы с прикладными программами; б) навыки работы с цифровым оборудованием; в) навыки коммуникации в цифровой среде; г) навыки работы с цифровой информацией. Как видим, налицо «отставание» сельских абитуриентов в направлении владения «цифрой».

Каковы же прогнозные ориентиры развития сельской образовательной организации с обозначенной стартовой позиции в эпоху цифромодернизма для успешного продвижения в будущее?

1. Постепенная адаптация целей обучения к запросам среды

Поясним данный прогноз. С учетом основной тенденции развития современного образования — его дигитализации и смещения ответственности за ход и результаты обучения на самого обучающегося — оптимальным следует считать такое обучения, которое готовит человека к действиям с неопределенностью, с избытком информации, с нестандартными ситуациями. Эта сложная задача усугубляется тем, что отсутствуют четкие критерии оценки истинности информации, которой перенасыщен современный мир. Еще совсем недавно в качестве цели обучения принималось освоение обучающимися умения находить необходимую информацию, сегодня только поиска уже недостаточно: необходимо уметь отсекать ненужное и применять истинное. Но решение этой задачи не является таким простым, как кажется на первый взгляд: относительно практически любого события, факта, в безграничной системе Интернета всегда найдется минимум две противоположных точки зрения, «осцилляции», «качающиеся» от одного полюса к другому.

Для сельской школы в качестве основных ценностно-целевых ориентиров могут выступить.

А. Установление прямой связи между навыками, формируемыми в школе, и требованиями работодателя. Для нашего случая таковыми выступают сельскохозяйственное либо обрабатывающие сельсхозпродукцию предприятие, а также обслуживающие организации. В рамках межрегионального исследования «Психологическая комфортность в современной сельской школе», проведенного в 2019-2021 гг., мы изучали вопрос

о миссии современной сельской школы и выявили, что ее предназначение, прежде всего, связывается с формированием готовности к жизнедеятельности сельского школьника и в сельской местности, и в городе» (66,8 %) (Таблица 2).

Таблица 2

Результаты исследования миссии сельской школы (по данным исследования «Психологическая комфортность образования в современной сельской школе», 2019-2020 гг.)

Миссия сельской школы	*% выбора*
1. Ресурсный центр интеллектуального и трудового потенциала сельского социума	50,79
2. Решение проблемы формирования психологической устойчивости личности сельского школьника	26,25
3. Формирование гражданской идентичности сельского ученика	36,25
4. Взращивание аграриев нового поколения, способных возродить сельскохозяйственную сферу страны	12,06
5. Формирование готовности к жизнедеятельности сельского школьника и в сельской местности, и в городе	66,8
6. Формирование жизнестойкой личности сельского школьника	33,02
7. Формирование базовой культуры личности сельского школьника и только	8,48
8. Другой ответ	9,82

26,25 % администраторов считают важным назначением школы «Решение проблемы формирования психологической устойчивости личности сельского школьника». Отметим что подобный не слишком высокий показатель (меньше одной трети) говорит о недостаточном осмыслении школьными управленцами функции, которая, являясь новой для образовательной организации, становится при этом одной из важнейших, дополняющих три традиционные педагогические — образовательную, воспитательную и развивающую. Кроме того, данная функция школы является приоритетной в контексте понимания психологической комфортности образования как состояния личности, способной адаптироваться к изменяющимся внешним условиям. Миссию «Взращивание аграриев нового поколения, способных возродить сельскохозяйственную сферу страны» выбирают лишь 12,06 % респондентов; только представители половины регионов — участников исследования (5 из 10) сделали такой выбор. По всей видимости, респонденты сочли подобную миссию слишком узкой для современной ситуации. Наибольший процент выбора представителей администрации сельских школ явно отражает *дуальность целей современной сельской школы*, когда как наиболее актуальные рассматриваются не только задачи формирования готовности сельского школьника к жизни в условиях села, но и способности его успешной адаптации к городским условиям.

Этот зафиксированный факт совпадает с данными других исследований, которые показывают, что подавляющая часть современных выпускников сельских школ избирает жизненный проект, не связанный с селом, и этот выбор всячески поддерживается их родителями [Смыслы сельской жизни, 2016]. Но фактом остается то, что даже выпускники сельскохозяйственных вузов, за малым исключением, в родное село не возвращаются, растрачивая свой потенциал на малозначительной работе, не соответствующей полученному образованию [Великий, 2012]. Такая же мысль отражается в свободных ответах студентов в рамках описанного выше микроисследования. Тем не менее имеющиеся научные исследования показывают, что сельский и городской дети обладают различными психолого-личностными параметрами, поэтому в сельской школе вряд ли следует ориентироваться на формирование черт, присущих городским школам [Психологическая комфортность … , 2021, с. 114-115].

Б. Обеспечение гибкости и различных видов мобильности — географической, профессиональной, интеллектуальной, эмоциональной. Данный прогноз-ориентир вытекает, прежде всего, из дуальной миссии современной сельской школы. Что касается профессиональной мобильности, то селу в скором времени будут нужны мехатроники, агрокибернетики, агроинформатики и представители других «новых» профессий цифромодерна. Интеллектуальная гибкость представляется как качество креативной личности, эмоциональная — связывается с проблемой востребованности эмоционального интеллекта в век цифромодернизма. Педагогу сельской школы важно быть эмоционально гибким для расширения эмоционального поля при взаимодействии с сельскими школьниками.

В. Развитие универсальных компетенций инноваций, творчества, креативности. Одной из востребованных компетенций XXI в. является

креативность, связанная с генерированием нового, оригинального, нестандартного. Именно креативность детско-взрослой общности сельской школы способна вывести ее на реализацию инноваций. В рамках комплексного проекта «Психологическая комфортность образования в современной сельской школе» мы исследовали вопрос об инновациях [Психологическая комфортность … , 2021]. Выявлено следующее: по параметру «Степень участия учителей в инновационной деятельности» в сельских школах большей части регионов, принимавших участие в анкетировании, уровень инновационной деятельности можно оценить как «средний»; наблюдается некоторый «перекос» в сторону содержания образования без изменения других принципиальных позиций образовательного процесса.

Г. Развитие способности к совместному обучению и совместной работе (коллаборации). Для сельской школы в этом плане, наряду с цифровыми вариантами коллаборативных объединений учителей, обучающихся, родителей, актуальными остаются «живые сети», детерминированные возможностью организации разновозрастных коллективов и сообществ в сельской школе и ближайшем социуме. Причем во многом их организация может быть сходной с миром цифровых сетей, однако эмоциональная окраска, присутствие «живых» субъектов «тут» и «сейчас» значимо, на наш взгляд, обогащает процесс взаимодействия, делая его более гибким из-за территориальной (пространственной) близости субъектов сети и более быстрого реагирования на сетевые «изменения».

Д. Формирование умения учиться всю жизнь. При всей замедленности перехода на «цифровые рельсы» сельской школой высказывается надежда на то, что «…цифровое образование с его возможностями более свободного регулирования учебного времени могут позволить более эффективно перераспределить учебный процесс, адаптировав его к ритму сельской жизнедеятельности» [Фахрутдинова, 2020, с. 400]. В исследованиях Л. Р. Фахрутдиновой зафиксирован следующий факт: наиболее эффективной для психического развития оказалась средняя сельская школа, показатели переживания учебной деятельности которой наиболее высоки и дали достоверную корреляционную связь с показателями самоопределения, по сравнению с сельской гимназией и городской школой (хотя в сельских аграрных районах более низкие показатели ЕГЭ).

О более низких образовательных результатах, достигнутых сельскими школьниками и продемонстрированных во время национальных исследований, сообщается в документах, отражающих итоги общероссийских измерений [Сравнительный анализ … , 2021; Результаты единого … , 2021]. Итоги международных исследований (например, PISA *(Programme for International Student Assessment / Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) — международное исследование математической, читательской и естественнонаучной грамотности 15-летних учащихся, которое проводится с 2000 г. Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР)* подтверждают межрегиональные различия в образовательных результатах, которые могут быть обусловлены разницей социальных, экономических контекстов, педагогических практик (обозначение цели урока педагогом, выполнение краткого обобщения нового материала, предоставление ученикам индивидуальной помощи) и школьных ресурсов. Большие значимые различия есть в кадровом составе школ, доступности некоторых типов ресурсов, а также в показателях школьного климата, то есть психологической комфортности. Каждая десятая российская школа сталкивается с нехваткой педагогических кадров и недостаточно развитой инфраструктурой [Основные результаты российских … , 2019]. В целом данные PISA показывают значимое территориальное неравенство в российском образовании, что детерминирует необходимость серьезного анализа региональных контекстов и особенностей образовательных систем [Основные результаты российских … , 2019].

Ведутся исследования гендерной, половозрастной специфики учебной деятельности сельских школьников, обусловливающие вывод о необходимости адаптировать образовательный процесс к гендерному фактору [Фахрутдинова, 2020]. Выявлено, что в аграрных сельских регионах присутствует склонность к формированию традиционного профиля мускулинных и феминных качеств у мальчиков и девочек. Мальчики более активны в коммуникации и легче находят помощь у педагога и сверстников, девочки более сдержанны и скромны, однако проявляют более высокий уровень саморегуляции в стрессовых ситуациях, по сравнению с мальчиками. В сельских регионах с развитой добывающей промышленностью в гендерном плане проявляется сходство с городскими школьниками:

«…наблюдается стирание различий между мальчиками и девочками и смещение половых проявлений в сторону инверсии гендерных ролей» [Фахрутдинова, 2020, с. 402]. Сегодня уже говорят о «плавающей» гендерной принадлежности [Ушакова, 2017].

2. Трансформация содержания образования в сельской школе

Более подробно остановимся на проблематике содержания образования в современной сельской школе. Заметим, что в эпоху экспоненциального роста информации «…стремительно обесцениваются нормированное содержание образования и фиксированные учебные тексты» [Колесникова, 2019]. Этот факт объясняется усилением семиотических тенденций в образовании и значимостью соответствующей компетенции как ученика, так и педагога в условиях создания новых знаковых систем общения в цифровых коммуникациях. Текстоцентрический подход становится все более востребованным в образовании, обогащаясь новыми смыслами на фундаменте транс- и междисциплинарности в соотнесении с современными трактовками феноменов «информация», «технология», «коммуникация» [Чошанов, 2013; Носкова, 2015]. Последняя все более перемещается в виртуальное пространство, значительно трансформируя при этом основную «плоскость» дидактического треугольника, в которой происходит взаимодействие «ученик — содержание (контент) обучения — учитель». Педагогическое сообщество всерьез обращает внимание на возможность применения ризомоподобной модели обучения (Д. Кормье) — обучения в сети, рассматриваемой как разновидность сложно организованной и самоорганизующейся системы, способной продуцировать новый тип совокупного учебного предмета и возникающий в итоге «сетевой синергии» «укрупненный субъект учения», в качестве которого может выступать сетевое сообщество. Однако это сетевое сообщество может существовать и в «живом», нецифровом, формате, что вполне возможно в условиях сельской школы. Это как раз и будет та детско-взрослая общность, без которой невозможна организация образовательного события и которая является уникальной и неповторимой.

«Живые» сети — это способ преодоления эффекта «одиночества в сети». Да, неживые «нейросети» способны на многое: обеспечение индивидуальной конфигурации обучения и ситуации «распределенного» знания, создание карты компетенций обучающегося и его «ведение» по персонализированной образовательной траектории, поддержка «внутреннего дизайна» обучающегося, определение «спектра» информационного взаимодействия. Однако, по меткому выражению ректора ЯГПУ — М. А. Груздева, стоявшего у истоков организации проекта «Новая дидактика», будущее обучения не за онлайн, а за офлайн [Груздев, 2019], с чем мы абсолютно согласны: зачем создающиеся сегодня теории эмоционального и социального интеллекта, если будущее будут определять безэмоциональные роботы и машины?

В связи с рассмотрением вопроса о содержании образования необходимо отметить риск, связанный с обучением в сети: при огромной скорости получения обучающимися (в ответ на запрос) нужного и личностно значимого знания оно не всегда может быть достоверным и истинным. Это одна из приоритетных и трудно решаемых проблем цифрового обучения.

В содержании образования в связи с поставленной задачей формирования функциональной грамотности получают развитие и широту применения сторителлинг (10 предсказаний о … , 2021) и сторимейкинг [Мокшина, 2021; Сторимейкинг вместо … , 2020], которые для российской школы часто реализуются через форматы ситуационных заданий. Для сельской школы актуальны такие задания с сельскохозяйственным, природным, экологическим содержанием, включением элементов истории села и соответствующей культуры.

3. Изменения в процессуальных параметрах образовательного процесса в сельской школе

«Единицей» обучения становится активность обучающегося во всех ее проявлениях: не только на уроке, но и в рамках внеурочной деятельности, дополнительного и информального образования (самообразования), длительных и коротких образовательных событий, задевающих учеников за «живое», реализующих уход от «трафаретного» обучения, обучения ради подготовки к Единому государственному экзамену. В этих условиях меняется роль педагога: теперь он — посредник, фасилитатор коммуникации ученика с виртуальным миром, виртуальным контентом, обеспечивающий условия для «цифрового номадизма». Отсюда такие форматы, как «перевернутая аудитория» и все ее разновидности, различного рода хакатоны и креативные марафоны. Идет переход от традиционных разнообразных форматов

индивидуальной поддержки и сопровождения, которые являлись приоритетами аналогового мира, к персонализированной дидактике, основанной на технической поддержке и привлечении самого ученика к дизайну образовательного процесса. При этом осознанная работа со своими компетенциями должна стать массовым феноменом, интегрированным в повседневность школьной жизни. Особо важным это становится для учителя, в том числе для педагога сельской школы.

Кадровая проблема — это особая проблема сегодняшней школы. «Доля работающих педагогов в России пенсионного возраста составляет 18 %, 13 % молодых педагогов — в возрасте до 30 лет. Мужчин-преподавателей при этом всего 12 %» [Кутимский, 2021]. В то же время в сельской школе, по официальным источникам, больше доля молодых руководителей [Директор современной … , 2016], что можно рассматривать как положительную тенденцию.

В рамках проекта «Психологическая комфортность образования в современной сельской школе» мы исследовали комплексные педагогические средства, применяемые сельским учителем сегодня, на изломе эпох. Согласно результатам исследования, учителя зачастую не видят глубокой сущности применяемых технологий, не пытаются осмыслить их педагогический потенциал при организации метапредметного урока, при выстраивании развивающей образовательной среды, насыщенной дидактически, информационно и эмоционально, где каждый ученик мог бы почувствовать себя субъектом, высказать свое мнение и предложение, не только обозначить свой образовательный запрос, но и удовлетворить его через выбор ресурсов в самодостаточной, стимулирующей к продуктивной деятельности, среде, ощущая себя при этом психологически комфортно. В целом наиболее освоенными, по результатам опроса педагогов сельских школ, представляются технологии уровневой дифференциации, проектная, дидактической игры, учебного исследования, проблемного обучения. Требуют дальнейшей диссеминации такие технологии, как модульная, разновозрастного обучения, позиционного обучения (связанная в том числе с решением проблемы смыслового чтения), инклюзивная, разработки ситуационных задач и кейсов, визуализации.

Обозначены невысокие уровни применения технологий, имеющих нейрокогнитивный характер — стилевой, критического мышления, разработки и решения ситуационных задач. Наиболее низкие показатели определены для инклюзивного обучения. Установлена статистическая неразличимость результатов применения технологий учителями села и города. Скорее всего, данный факт необходимо расценивать как позитивную тенденцию [Психологическая комфортность … , 2021, с. 202-221].

Заключение

1. Сельские дети составляют значительную часть российских школьников. Так, по данным Росстата, доля сельских школ в структуре организаций общего образования России составляет 56,7 %, в них обучается 23,8 % российских школьников (данные на 2019/20 учебный год) [Уровень образования … , 2020]. Расходы на одного ученика в сельских школах в несколько раз превышают расходы в школах, расположенных в городах и районных центрах. Высокая стоимость содержания сельских школ, нередко невысокое качество образования вследствие дефицита кадров ежегодно ставит их под угрозу закрытия. Тем не менее данная категория школ должна сохраняться, несмотря на высокий уровень затрат на их содержание. При этом нужны новые эффективные механизмы функционирования, поддержки и развития сельских школ.

2. Цифромодернистские тенденции — «переориентация образовательных институтов с педагогических целей на получение экономической выгоды; отказ от классических представлений о природе образовательных процессов на фоне дигитализации обучения и «технократизации» базовых дидактических категорий (е-дидактика, дидактическая инженерия и дизайн); разрушение сущности педагогического взаимодействия при обучении в сети на принципах «равный — равному» и «научись сам»; вытеснение педагогической рефлексии «оцифрованного» образования экономическими и техническими интерпретациями образовательных процессов; вторжение на рынок образовательных услуг акторов, стейкхолдеров, бизнесменов и менеджеров, не имеющих педагогического образования» [Колесникова, 2019] — значительно усложняют жизнедеятельность сельской школы, но при этом могут рассматриваться как стимуляторы ее инновационной деятельности и факторы, показывающие пути нейтрализации некоторых ее проблем («расширение» социально-информационного пространства сельского школьника; нейтрализация методического одиночества сельского педагога с по-

следующим интенсивным профессионально-личностным развитием; приобретение сельской школой новых социальных партнеров на взаимовыгодных условиях в лице представителей бизнеса, педагогов и школьников городских школ, организаций работодателей, дополнительного, среднего и высшего образования и др.).

3. Сельская школа остается уникальной единицей российской системы образования, и ее будущее может быть жизнеспособным в том случае, если она а) будет получать специально ориентированную на нее поддержку государства; б) будет иметь социального партнера, способного обеспечить ее поступательное научно-методическое развитие (например, университет в лице команды ученых — учителей-инноваторов — студентов) на трансдисциплинарной основе с сохранением культурно-исторической преемственности позитивных традиций сельского социума и педагогического знания; в) детстко-взрослая общность школы будет находиться в постоянном мотивационно-целенаправленном поле развития и самосовершенствования с целью создания такой образовательной организации, где каждому «учить себя» и становиться лучше комфортно и радостно.

Библиографический список

1. 10 предсказаний о персонифицированном обучении. URL: http://www.ed-today.ru/poleznye-stati/247-10-predskazanij-o-personifitsirovannom-obuchenii (дата обращения: 03.11.2021).

2. Байбородова Л. В. Современные экономические и социальные условия образования сельских школьников // Педагогика сельской школы. 2019. № 1 (1). С. 9-23.

3. Байбородова Л. В. Современные педагогические средства воспитания сельских школьников // Социокультурные и психолого-педагогические факторы развития субъектов образовательного пространства сельских территорий : материалы Междунар. науч. конф. (29-30 октября) 2020 г. / под науч. ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. С. 105-112.

4. Великий П. П. Российское село. Итоги постсоветской трансформации. Саратов : Научная книга, 2012. 340 с.

5. Груздев М. В. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации / М. В. Груздев, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 47-53.

6. Директор современной российской школы: статистический портрет, система подготовки, практики управления. Часть 1 // Факты образования. Вып. № 5 (апрель 2016 г.). URL: http://ioe.hse.ru/factobr (дата обращения: 15.06.2017).

7. Ефлова З. Б. Социокультурная образовательная ситуация в сельской местности и сельская школа: исследования и тенденции // Социокультурные и психолого-педагогические факторы развития субъектов образовательного пространства сельских территорий : материалы Междунар. науч. конф. (29-30 октября) 2020 г. / под науч. ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. С. 17-23.

8. Колесникова И. А. Постпедагогический синдром эпохи цифромодернизма // Высшее образование в России. 2019. № 8-9. С. 67-82.

9. Кулакова А. Б. Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. 2018. № 2 (42). С. 1-10.

10. Кутимский А. В России доля мужчин-преподавателей составляет 12 %. URL: https://vogazeta.ru/articles/2021/10/29/FIP/18446-v_rossii_dolya_muzhchin_prepodavateley_sostavlyaet_12 / (дата обращения: 01.11.2021).

11. Манифест гуманистической педагогики 21 века. URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/2/6/pedagogika/11489-manifest_gumanisticheskaya_pedagogika_21_veka (дата обращения: 01.11.2021).

12. Мокшина Ю. Л. Сторимейкинг для школы: сущность, понятие, образовательные возможности // Педагогика: вопросы теории и практики. 2021. № 1. С. 28-35. URL: https://www.gramota.net/materials/4/2021/1/4.html. https://doi.org/10.30853/ped200174 (дата обращения: 03.11.2021).

13. Мухаметзянова Ф. Г. Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения альфа в глобальном образовании / Ф. Г. Мухаметзянова, К. И. Степанова // Глобальная экономика и образование. 2021. № 1 (2). С. 42-50.

14. Носкова Т. Н. Педагогика общества знаний : монография. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. 236 с.

15. Образование в цифрах: 2019 : краткий статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, Н. В. Ковалева и др. ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Москва : НИУ ВШЭ, 2019. 96 с.

16. Ожиганова Е. М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. 2015. № 1. С. 94-97.

17. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественно-научной грамотности PISA–2018 и их интерпретация / К. А. Адамович, А. В. Капуза, А. Б. Захаров, И. Д. Фрумин ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» , Институт образования. Москва : НИУ ВШЭ, 2019. 28 с.

18. Психологическая комфортность образования в сельской школе: результаты теоретико-эмпирического исследования : коллективная монография / Л. В. Байбородова, О. В. Коршунова, С. С. Быкова, О. Г. Селиванова [и др.] ; под науч. ред. Л. В. Байбородовой, О. В. Коршуновой. Ярославль ; Киров : РИО ЯГПУ, 2021. 235 с.

19. Результаты единого государственного экзамена выпускников общеобразовательных организаций Кировской области в 2020 году. Информационно-аналитический сборник / КОГАУ «Центр оценки качества образования. URL: https://coko.43edu.ru/wp-content/uploads/2021/04/Rezultaty-EGYE2020.pdf (дата обращения: 02.11.2021).

20. Смыслы сельской жизни (Опыт социологического анализа) / под ред. Ж. Т. Тощенко. Москва : Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2016. 368 с.

21. Сравнительный анализ результатов процедур оценки качества образования в общеобразовательных организациях, участвовавших в ЕГЭ, ОГЭ, ВПР за 2016 и 2017 годы, в разрезе кластеров / ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования». URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Сравнительный%20анализ%20результатов%20по%20кластерам-1.pdf (дата обращения 01.04.2021).

22. Сторимейкинг вместо сторителлинга. URL: https://creativity.ua/marketing-and-advertising/kak-sozdat-svoju-istoriju-s-pomoschju-novyh-tehnologij/ (дата обращения: 26.08.2020).

23. Уровень образования, по данным Росстат // Росстат в РФ (Федеральная служба государственной статистики) : официальный сайт. URL: https://rosinfostat.ru/uroven-obrazovaniya/#i-3 (дата обращения: 25.02.2020).

24. Ушкова И. В. Трансгендерность в современном российском обществе / И. В. Ушкова, Е. Ю. Киреев // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2017. № 2. С. 82-96.

Reference list

1. 10 predskazanij o personificirovannom obuchenii = 10 predictions about personalized learning. URL: http://www.ed-today.ru/poleznye-stati/247-10-predskazanij-o-personifitsirovannom-obuchenii (data obrashhenija: 03.11.2021).

2. Bajborodova L. V. Sovremennye jekonomicheskie i social'nye uslovija obrazovanija sel'skih shkol'nikov = Modern economic and social conditions for the education of rural schoolchildren // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2019. № 1 (1). S. 9-23.

3. Bajborodova L. V. Sovremennye pedagogicheskie sredstva vospitanija sel'skih shkol'nikov = Modern pedagogical means of educating rural schoolchildren // Sociokul'turnye i psihologo-pedagogicheskie faktory razvitija sub#ektov obrazovatel'nogo prostranstva sel'skih territorij : materialy Mezhdunar. nauch. konf. (29-30 oktjabrja) 2020 g. / pod nauch. red. L. V. Bajborodovoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. S. 105-112.

4. Velikij P. P. Rossijskoe selo. Itogi postsovetskoj transformacii = Russian village. Post-Soviet transformation results. Saratov : Nauchnaja kniga, 2012. 340 s.

5. Gruzdev M. V. Stanovlenie «novoj didaktiki» pedagogicheskogo obrazovanija v uslovijah global'nogo tehnologicheskogo obnovlenija i cifrovizacii = The formation of a «new didactics» of pedagogical education in the context of global technological renewal and digitalization / M. V. Gruzdev, I. Ju. Tarhanova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 3 (108). S. 47-53.

6. Direktor sovremennoj rossijskoj shkoly: statisticheskij portret, sistema podgotovki, praktiki upravlenija. Chast' 1 = Director of a modern Russian school: statistical portrait, training system, management practices. Part 1 // Fakty obrazovanija. Vyp. № 5 (aprel' 2016 g.). URL: http://ioe.hse.ru/factobr (data obrashhenija: 15.06.2017).

7. Eflova Z. B. Sociokul'turnaja obrazovatel'naja situacija v sel'skoj mestnosti i sel'skaja shkola: issledovanija i tendencii = Sociocultural educational situation in rural areas and rural school: research and trends // Sociokul'turnye i psihologo-pedagogicheskie faktory razvitija sub#ektov obrazovatel'nogo prostranstva sel'skih territorij : materialy Mezhdunar. nauch. konf. (29-30 oktjabrja) 2020 g. / pod nauch. red. L. V. Bajborodovoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. S. 17-23.

8. Kolesnikova I. A. Postpedagogicheskij sindrom jepohi cifromodernizma = Post-pedagogic syndrome of the era of digital modernism // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2019. № 8-9. S. 67-82.

9. Kulakova A. B. Pokolenie Z: teoreticheskij aspekt = Generation Z: theoretical aspect // Voprosy territorial'nogo razvitija. 2018. № 2 (42). S. 1-10.

10. Kutimskij A. V Rossii dolja muzhchin-prepodavatelej sostavljaet 12 %. Russia's share of male teachers is 12 %. URL: https://vogazeta.ru/articles/2021/10/29/FIP/18446-v_rossii_dolya_muzhchin_prepodavateley_sostavlyaet_12 / (data obrashhenija: 01.11.2021).

11. Manifest gumanisticheskoj pedagogiki 21 veka = XXI century humanist pedagogy manifesto. URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/2/6/pedagogika/11489-manifest_gumanisticheskaya_pedagogika_21_veka (data obrashhenija: 01.11.2021).

12. Mokshina Ju. L. Storimejking dlja shkoly: sushhnost', ponjatie, obrazovatel'nye vozmozhnosti = Storymaking for school: essence, concept, educational opportunities // Pedagogika: voprosy teorii i praktiki. 2021. № 1. S. 28-35. URL: https://www.gramota.net/materials/4/2021/1/4.html. https://doi.org/10.30853/ped200174 (data obrashhenija: 03.11.2021).

13. Muhametzjanova F. G. Razmyshlenija o novyh pokolenijah obuchajushhihsja i osobennosti pokolenija al'fa v global'nom obrazovanii = Reflections on new generations of learners and features of alpha generation in global education / F. G. Muhametzjanova, K. I. Stepanova // Global'naja jekonomika i obrazovanie. 2021. № 1 (2). S. 42-50.

14. Noskova T. N. Pedagogika obshhestva znanij = Pedagogy of knowledge society : monografija. Sankt-Peterburg : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2015. 236 s.

15. Obrazovanie v cifrah: 2019 : kratkij statisticheskij sbornik = Education in figures: 2019: Brief statistical compendium / N. V. Bondarenko, L. M. Gohberg, N. V. Kovaleva i dr. ; Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki». Moskva : NIU VShJe, 2019. 96 s.

16. Ozhiganova E. M. Teorija pokolenij N. Houva i V. Shtrausa. Vozmozhnosti prakticheskogo primenenija = Generation theory of N. Howe and W. Strauss. Practical applications // Biznes-obrazovanie v jekonomike znanij. 2015. № 1. S. 94-97.

17. Osnovnye rezul'taty rossijskih uchashhihsja v mezhdunarodnom issledovanii chitatel'skoj, matematicheskoj i estestvenno-nauchnoj gramotnosti PISA–2018 i ih interpretacija = The main results of Russian students in the international study of reading, mathematical and natural science literacy PISA–2018 and their interpretation / K. A. Adamovich, A. V. Kapuza, A. B. Zaharov, I. D. Frumin ; Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki» , Institut obrazovanija. Moskva : NIU VShJe, 2019. 28 s.

18. Psihologicheskaja komfortnost' obrazovanija v sel'skoj shkole: rezul'taty teoretiko-jempiricheskogo issledovanija = Psychological comfort of education ina rural school: results of the empirical theoretical study : kollektivnaja monografija / L. V. Bajborodova, O. V. Korshunova, S. S. Bykova, O. G. Selivanova [i dr.] ; pod nauch. red. L. V. Bajborodovoj, O. V. Korshunovoj. Jaroslavl' ; Kirov : RIO JaGPU, 2021. 235 s.

19. Rezul'taty edinogo gosudarstvennogo jekzamena vypusknikov obshheobrazovatel'nyh organizacij Kirovskoj oblasti v 2020 godu. Informacionno-analiticheskij sbornik = The results of the unified state exam of graduates of educational organizations of the Kirov region in 2020. Information and analytical collection / KOGAU «Centr ocenki kachestva obrazovanija. URL: https://coko.43edu.ru/wp-content/uploads/2021/04/Rezultaty-EGYE2020.pdf (data obrashhenija: 02.11.2021).

20. Smysly sel'skoj zhizni (Opyt sociologicheskogo analiza) = Meanings of rural life (experience in sociological analysis) / pod red. Zh. T. Toshhenko. Moskva : Centr social'nogo prognozirovanija i marketinga, 2016. 368 s.

21. Sravnitel'nyj analiz rezul'tatov procedur ocenki kachestva obrazovanija v obshheobrazovatel'nyh organizacijah, uchastvovavshih v EGJe, OGJe, VPR za 2016 i 2017 gody, v razreze klasterov = Comparative analysis of the results of procedures for assessing the quality of education in educational organizations participating in the Unified State Exam, OGE, VPR for 2016 and 2017, in the context of clusters / FGBU «Federal'nyj institut ocenki kachestva obrazovanija». URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Sravnitel'nyj%20analiz%20rezul'tatov%20po%20klasteram-1.pdf (data obrashhenija 01.04.2021).

22. Storimejking vmesto storitellinga = Storymaking instead of storytelling. URL: https://creativity.ua/marketing-and-advertising/kak-sozdat-svoju-istoriju-s-pomoschju-novyh-tehnologij/ (data obrashhenija: 26.08.2020).

23. Uroven' obrazovanija, po dannym Rosstat = Level of education according to Rosstat // Rosstat v RF (Federal'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki) : oficial'nyj sajt. URL: https://rosinfostat.ru/uroven-obrazovaniya/#i-3 (data obrashhenija: 25.02.2020).

24. Ushkova I. V. Transgendernost' v sovremennom rossijskom obshhestve = Transgender in modern Russian society / I. V. Ushkova, E. Ju. Kireev // Monitoring obshhestvennogo mnenija: Jekonomicheskie i social'nye peremeny. 2017. № 2. S. 82-96.

Статья поступила в редакцию 02.05.2022; одобрена после рецензирования 31.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 02.05.2022; approved after reviewing 31.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

Научная статья
УДК 374
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-30-41
EDN: LYOLBX

Цифровые оценочные инструменты исследования профессиональных компетентностей педагогов дополнительного образования

Ангелина Викторовна Золотарева[1]✉, Мария Петровна Петрова[2]
[1]Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогического и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет». 354003, г. Сочи, ул. Пластунская, д. 94
[2]Кандидат педагогических наук, начальник Управления образования Окружной администрации города Якутска. 677008, г. Якутск, ул. Лермонтова, д. 79
[1]ang_gold@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-7096-1005
[2]petrovamp@bk.ru, https://orcid.org/0000-0001-7194-4103

Аннотация. Целью исследования, представленного в статье, является выявление уровня сформированности профессиональных компетентностей педагогов дополнительного образования с использованием компетентностно-ориентированного теста. Показан нормативный и теоретический анализ проблемы формирования и оценивания профессиональных компетентностей педагогов сферы дополнительного образования детей. В нормативном аспекте сделан акцент на реализацию профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», обоснованы трудовые функции профессионального стандарта как требования к компетенциям педагога.

В теоретическом аспекте показан компетентностный подход как методологическая основа проведенного исследования, описан его основной понятийный аппарат: раскрыты понятия «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность педагога» и др. Описан и обоснован компетентностно-ориентированный тест как метод исследования профессиональных компетентностей педагогов дополнительного образования детей, определенных тремя обобщенными трудовыми функциями профессионального стандарта: преподавание по дополнительным общеобразовательным программам; организационно-методическое обеспечение реализации дополнительных общеобразовательных программ; организационно-педагогическое обеспечение реализации дополнительных общеобразовательных программ. Представлены результаты исследования профессиональных компетентностей педагогов разных должностей (педагог дополнительного образования, педагог-организатор, методист, специалист (педагог-психолог, библиотекарь, концертмейстер), проведенного в муниципальном автономном нетиповом образовательном учреждении «Дворец детского творчества имени Ф. И. Авдеевой» городского округа «город Якутск», в котором приняли участие 140 педагогических работников.

В выводах по исследованию показаны сильные стороны и профессиональные дефициты педагогического коллектива, которые можно использовать в процессе развития учреждения дополнительного образования детей в целом и его кадрового потенциала.

Ключевые слова: дополнительное образование детей; педагог дополнительного образования; компетентностный подход; профессиональная компетентность педагога; профессиональный дефицит; компетентностно-ориентированный тест; фонд оценочных средств

Для цитирования: Золотарева А. В., Петрова М. П. Цифровые оценочные инструменты исследования профессиональных компетентностей педагогов дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 30-41. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-30-41. https://elibrary.ru/lyolbx

Original article

Digital assessment tools to study professional competencies of additional education teachers

Angelina V. Zolotariova[1]✉, Mariya P. Petrova[2]
[1]Doctor of pedagogical sciences, professor of department of pedagogical and psychological-pedagogical education, FSBEI HE «Sochi state university». 354003, Sochi, Plastunskaya st., 94
[2]Candidate of pedagogical sciences, head of education department of District administration of the city of Yakutsk. 677008, Yakutsk, Lermontov st., 79

© Золотарева А. В., Петрова М. П., 2022

[1]ang_gold@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-7096-1005
[2]petrovamp@bk.ru, https://orcid.org/0000-0001-7194-4103

Abstract. The purpose of the study presented in the article is to identify the level of formation of professional competencies of additional education teachers using a competence-oriented test. The normative and theoretical analysis of the problem of formation and evaluation of teachers' professional competencies in the field of additional education of children is shown. In the normative aspect, the emphasis is placed on the implementation of the professional standard «Teacher of additional education for children and adults», the labor functions of the professional standard are substantiated as requirements for the competencies of a teacher. In the theoretical aspect, the competence-based approach is shown as the methodological basis of the study, the main conceptual apparatus of the study is described: the concepts «competence», «competency», «professional competence of the teacher», etc. The competence-oriented test is described and justified as a method for studying teachers' professional competencies for additional education of children defined by three generalized labor functions of the professional standard — teaching in additional general education programs; organizational and methodological support for the implementation of additional general educational programs; organizational and pedagogical support for the implementation of additional general education programs.

The results of a study of the professional competencies of teachers of various positions (a teacher of additional education, a teacher-organizer, a methodologist, a specialist (a teacher-psychologist, a librarian, an accompanist)) are presented, conducted in the municipal autonomous non-standard educational institution «Palace of Children's Creativity named after F. I. Avdeeva» of the city district «City of Yakutsk», which was attended by 140 teachers.The conclusions of the study show the strengths and professional deficits of the teaching staff, which can be used in the process of developing the institution of additional education for children in general and its human resources.

Keywords: additional education for children; additional education teacher; competence approach; professional competence of the teacher; professional deficit; competence-oriented test; fund of appraisal funds

For citation: Zolotariova A. V., Petrova M. P. Digital assessment tools to study professional competencies of additional education teachers. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 30-41. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-30-41. https://elibrary.ru/lyolbx

Введение

Формирование и оценивание профессиональных компетенций педагогических работников становится одной из актуальных задач государственной образовательной политики в России. В Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», в «Концепции развития дополнительного образования детей в РФ до 2030 года» (Проект), в проекте «Доступное дополнительное образование», в федеральных проектах «Успех каждого ребенка», «Современная школа», «Учитель будущего» в рамках национального проекта «Образование» [Паспорт Национального … , 2018] нашли отражение меры, принимаемые государством в области профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров. Большое внимание при этом уделяется развитию сферы дополнительного образования детей (ДОД), в первую очередь — ее кадрового обеспечения [Дополнительное образование детей … , 2022; Дополнительное образование … , 2019]. Следует отметить, что формирование кадрового обеспечения для более эффективной организации функционирования и развития сферы дополнительного (внешкольного) образования опирается на опыт, накопленный в странах бывшего СССР, — Кыргызстане, Белоруссии, Казахстане и др. [Мусина, 2020; Non-formal and Informal … , 2005; EACEA … , 2009].

Педагоги сферы ДОД работают в организациях разных видов, разных ведомств, разных форм собственности, что определяет особенности в их деятельность и требует принятия решений по формированию и оценке сформированности их профессиональных компетенций [Золотарева, 2014]. К педагогу дополнительного образования в современной ситуации модернизации образования предъявляются новые требования, которые предполагают наличие готовности не только качественно выполнять свои трудовые функции, но и выходить за пределы своей предметной области, удовлетворяя междисциплинарные, метапредметные потребности современных обучающихся [Мухамедьярова, 2021]. Эти требования определяют комплексный подход к профессиональной деятельности педагога ДОД, актуализируют формирования необходимого набора профессиональных, личностных, предметных, метапредметных компетенций [Методика непрерывного … , 2022].

В данной статье мы представим исследование профессиональных компетенций педагогов, которые определяются нормативными документами, регламентирующими требования к уровню подготовки кадров, реализации трудовых функций, результатам профессиональной деятельно-

сти. Эти требования в Российской Федерации прописаны в квалификационных справочниках, федеральных государственных образовательных стандартах, профессиональных стандартах (ПС). В первую очередь, мы опирались на требования профессионального стандарта, который представляет собой инновацию в построении трудовых отношений в организациях, в формировании учебно-методических основ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, проведении аттестационных процедур [Золотарева, 2020].

Проанализировав существующие в практике профессионального образования модели контроля и оценивания результатов обучения, мы определи три базовых вопроса, на которые попытались ответить в процессе исследования: что должно подвергаться оценке?; каковы содержательные ориентиры объективной оценки?; как следует осуществлять оценку? В соответствии с этими вопросами при организации исследования были определены подходы, критерии, показатели и уровни проявления компетенций, которые должны формироваться у педагога дополнительного образования для реализации требования профессионального стандарта, а также разработан фонд оценочных средств [Концепции и модели … , 2014].

Научное направление исследования

Исследование профессиональных компетенций требует применение *компетентностного подхода*, который активно разрабатывается в России отечественными учеными (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Т. М. Ковалева, К. Г. Митрофанов, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и др.) [Формирование компетенций педагога … , 2016]. Компетентностный подход является ведущим, когда формируют систему становления специалиста, способного и готового выполнять свои трудовые функции, успешного в собственном деле, самостоятельного и ответственного в определении путей дальнейшей жизни и развития. Мы понимаем под *компетенцией* внешние требования к осуществлению трудовых действий, предъявляемых нормативными требованиями (например, профессиональный стандарт), административными требованиями (например, должностная инструкция) и т. д.; а под *компетентностью* — результат овладения соответствующей компетенцией, который проявляется в деятельности человека, его поведении, когда компетенция становится его личностным качеством. Профессиональные компетентности характеризуются мотивационными, смысловыми, отношенческими, регуляторными составляющими, наряду с когнитивными — (знанием) и опытом [Зимняя, 2004]. Результаты современных международных исследований показывают, что мир больше не делится на специалистов узкого и широкого профиля — все больше ценятся специалисты-универсалы, способные применять все свое мастерство к растущему в геометрической прогрессии набору ситуаций и случаев [Триллинг, 2018].

Теоретический анализ позволил увидеть, что модель компетенций педагога может быть представлена в определенной структуре как совокупность ключевых (необходимых для любой профессиональной деятельности), профессиональных (отражающих специфику определенной профессиональной деятельности, в нашем случае — педагогической) и специальных (отражающих специфику работы в разных условиях профессиональной педагогической деятельности) компетентностей. Все три группы компетентностей взаимосвязаны и развиваются одновременно, что и формирует индивидуальный стиль педагогической деятельности, создает целостный образ специалиста [Зимняя, 2004].

Для нашего исследования применение *компетентностного подхода* в процессе формирования и оценивания профессиональных компетентностей педагогических кадров сферы ДОД определяется следующими положениями:

− компетентностный подход акцентирует внимание не на наличии определенных знаний, а на возможности их использования в практике, готовности применять их для разрешения конкретных ситуаций профессиональной педагогической деятельности;

− компетентность всегда проявляется в деятельности, она и диагностироваться должна либо в процессе проведение реальных учебных занятий и образовательных событий, либо при решении учебных задач-ситуаций, кейсов, проведении деловых игр и т. п.;

− компетентностный подход в процессе оценки компетентностей позволяет не столько определить объем и качество усвоенных знаний, сколько выявить качества действий и поступков педагога в процессе педагогической деятельности;

− оценочный инструмент исследования уровня профессиональных компетенций должен содержать возможные практические ситуации, свя-

занные с профессиональной деятельностью педагога, варианты разрешения этих ожиданий, на которые способен педагог;

− итоговая компетентность представляется совокупностью образовательных модулей как специфических функций профессиональной деятельности; при этом ориентиром для определения модулей может стать профессиональный стандарт с набором обобщенных трудовых функций педагога [Формирование компетенций педагога … , 2016].

Следовательно, проблема компетентностного подхода обретает иное институциональное выражение: речь идет о формировании системы, позволяющей достаточно объективно оценить готовность и способность педагога осуществлять свою профессиональную деятельность, а также выработать четкие критерии и показатели ее качества [Концепция и модели … , 2014].

На основе проведенного анализа профессиональную компетентность педагога мы понимаем как интегральную характеристику, определяющую его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных педагогических ситуациях, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [Ансимова, 2016].

Итак, при создании системы оценки уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОД мы опирались на требования профессионального стандарта. Понятие «профессиональный стандарт» было закреплено в статье 195.1 Трудового кодекса Российской Федерации в конце 2012 г. во исполнение Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». Трудовой кодекс РФ определяет *профессиональный стандарт* как характеристику квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определенной трудовой функции [Трудовой кодекс … , 2001].

Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» начал разрабатываться в 2012 г., претерпел несколько уточнений, последний вариант утвержден приказом Минтруда России от 22.09.2021 г. № 652н, зарегистрирован в Минюсте России 17.12.2021 г. № 66403. В основу разработки профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (далее ПС ПДО) положена методика функционального анализа деятельности путем ее последовательной декомпозиции. В профессиональном стандарте определены обобщенные трудовые функции (ОТФ) и трудовые функции (ТФ) по каждой ОТФ. Миссия профессионального стандарта состоит в обеспечении единых требований к профессиональной деятельности, направленных на обеспечение ее качества и возможность разработки программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в данной области [Золотарева, 2020].

Характеристики профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» раскрываются через основные цели определенного вида профессиональной деятельности; обобщенные трудовые функции педагогической деятельности и соответствующие им возможные должности; требования к образованию и обучению; требования к опыту практической работы; особые условия допуска к работе; другие характеристики. Обобщенные трудовые функции, предложенные ПС ДОД, можно рассматривать как модули формирования и оценки профессиональных компетенций педагога [Профессиональный стандарт … , 2021].

Методы исследования

Исследование профессиональных компетенций педагога сферы ДОД проводилось в 2022 г. В нем приняли участие 140 педагогических работников Муниципального автономного нетипового образовательного учреждения «Дворец детского творчества имени Ф. И. Авдеевой» городского округа «город Якутск» (далее — ДДТ): 108 педагогов дополнительного образования, 13 методистов, 10 педагогов-организаторов, 9 сотрудников ДДТ (1 психолог, 7 концертмейстеров, 1 библиотекарь). Дворец детского творчества г. Якутска является нетиповым образовательным учреждением и имеет лицензии на три вида профессиональной деятельности: преподавание по программам дополнительного образования детей, начальное общее образование, дополнительное профессиональное образование педагогических работников.

Тестирование проводилось на основе компетентностно-ориентированного теста, составленного на основе требований обобщенных трудовых функций профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (далее — ПС ПДО), представляющего

собой цифровой оценочный инструмент на платформе ЭРАСКОП [Буданова, 2020а].

Под тестом мы понимаем совокупность контрольных заданий в стандартизованной форме, имеющих необходимые статистические характеристики и обеспечивающих надежные и валидные оценки концептуально выделенной переменной измерения. Радикальное отличие теста от обычных заданий определяется не формой представления вопросов и ответов, а состоит в опоре на теорию педагогических измерений в процессе его создания и применения [Буданова, 2020б].

Компетентностные тесты для оценки профессиональных компетенций педагога содержат задания междисциплинарного характера в виде кейсов, содержащих проблемную ситуацию, предполагающих свободно конструируемые ответы по ее разрешению. Выполнение заданий предполагает наличие знаний, которые педагог готов применять в жизненных или профессиональных ситуациях [Челышкова, 2011]. Педагог должен проанализировать кейс, разобраться в сути проблемы, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале или приближены к реальным ситуациям применения ПС ПДО. Совокупность тестовых заданий обеспечивает свободный выбор комплекта заданий в разных вариантах, который обеспечен компьютерной программой тестирования.

К тестам прилагаются оценочные шкалы (рубрики) и рекомендации для работы экспертов. Результаты представляются в форме диаграммы, на которой можно видеть уровень сформированности и дефицит компетенции. В каждом кейсе присутствуют «абсолютно» правильный ответ с весом в 2 балла, «абсолютно» неправильный ответ с весом в 0 баллов, три ответа с весом в 1 балл оцениваются как частично правильные. По итогам прохождения теста испытуемый получит оценочные рекомендации [Формирование и оценивание … , 2018].

Профессиональные компетенции в РФ определяются особенностями трудовых функций педагога дополнительного образования детей и взрослых:

− *преподавание по дополнительным общеобразовательным программам* (ДОП), в том числе организация деятельности обучающихся по освоению ДОП; организация досуговой деятельности обучающихся в рамках ДОП; обеспечение взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся; педагогический контроль и оценка освоения ДОП; разработка программно-методического обеспечения реализации ДОП;

− *организационно-методическое обеспечение реализации ДОП*, в том числе организация и проведение исследований рынка услуг ДОД; организационно-педагогическое сопровождение методической деятельности педагогов дополнительного образования; мониторинг и оценка качества реализации педагогами ДОП;

− *организационно-педагогическое обеспечение реализации ДОП*, в том числе организация и проведение массовых досуговых мероприятий; организация и обеспечение развития социального партнерства и продвижения услуг ДОД; организация ДОД по одному или нескольким направлениям деятельности [Профессиональный стандарт … , 2021].

Обеспечивая направленность на реализацию профессионального стандарта, комплект тестов состоит из основных трех блоков, соответствующих обобщенной трудовой функции и ведущей должности в рамках этой функции:

− блок 1 оценивает обобщенную трудовую функцию «Преподавание по ДОП» (педагог ДОД);

− блок 2 оценивает обобщенную трудовую функцию «Организационно-методическое обеспечение ДОП» (методист);

− блок 3 оценивает обобщенную трудовую функцию «Организационно-педагогическое обеспечение реализации ДОП» (педагог-организатор).

В рамках предложенного тестирования определены следующие уровни сформированности компетенций:

Уровень	*Кол-во баллов*
Высокий	2,0-1,81 балл
Выше среднего	1,8-1,41 балл
Средний	1,4-1,01 балл
Ниже среднего	1,0-0,61 балл
Низкий	0,6-0 балл

Показатель профессионального дефицита рассчитывается от контрольной точки — 1,4 и ниже (средний, ниже среднего и низкий уровни). Данный порог был утвержден авторами ситуационных кейсов для оценки всех исследуемых профессиональных компетенций.

Полученная каждым участником тестирования оценочная рекомендация может быть использована для построения индивидуальной программы профессионального развития педагога.

Администрация образовательной организации может принимать решение о формировании заявки на повышение квалификации педагогов по устранению этих дефицитов [Формирование и оценивание … , 2018].

Из педагогических работников ДДТ, участвующих в тестировании, были сформированы 4 группы, которым было предложено по 2 комплекта тестов:

1 группа — педагоги дополнительного образования (108 чел.): тесты «Педагог ДОД» и «Педагог-организатор»;

2 группа — педагоги-организаторы (10 чел.): тесты «Педагог ДОД» и «Педагог-организатор»;

3 группа — методисты (13 чел.): тесты «Педагог ДОД» и «Методист»;

4 группа — сотрудники (9 чел.): тесты «Педагог ДОД» и «Педагог-организатор».

Таким образом, все 4 группы педагогических работников ДДТ прошли тестирование по профессиональной компетенции «Преподавание по ДОП», три группы педагогических работников прошли тестирование по профессиональной компетенции «Организационно-педагогическое обеспечение реализации ДОП», методисты прошли тестирование по профессиональной компетенции «Организационно-методическое обеспечение реализации ДОП».

Результаты и обсуждение

В тестировании по всем обобщенным трудовым функциям участвовали все 4 группы педагогических работников ДДТ.

Результаты тестирования компетенций обобщенной трудовой функции «Преподавание по дополнительным общеобразовательным программам» у педагогических работников ДДТ

Преподавание по дополнительным общеобразовательным программам — ведущая функция педагога ДОД, которую в разной степени реализуют практически все сотрудники организации ДОД: педагоги ДОД, педагоги-организаторы, методисты и др.

В целом по обобщенным средним данным педагогические работники ДДТ продемонстрировали уровень владения компетенцией «Преподавание по ДОП» выше среднего (Таблица 1). Отдельные работники владеют компетенцией на среднем уровне, низкий уровень владения компетенцией не показал ни один из участников тестирования.

Таблица 1

Средний балл освоения компетенции «Преподавание по ДОП» педагогическими работниками ДДТ

	1 группа — педагоги	*2 группа — организаторы*	*3 группа — методисты*	*4 группа — сотрудники*
Средний балл	1,58	1,45	1,66	1,49

Наилучший результат сформированности профессиональных компетенций демонстрируют *методисты ДДТ* (средний балл — 1,66). Это говорит о том, что в ДДТ методическую деятельность ведут педагогические кадры, которые лучше, чем другие работники, владеют основами преподавания по ДОП, а следовательно, способны осуществлять методическое обеспечение педагогической деятельности.

Исследование показало, что методисты ДДТ на высоком уровне владеют следующими компетенциями: умением взаимодействовать с членами педагогического коллектива, подбирать различные формы при организации досуговых мероприятий с привлечением родителей, создавать условия и мотивировать обучающихся к активному освоению выбранной ДОП, организовывать индивидуальные консультации с родителями с целью информирования о ходе и результатах освоения детьми образовательной программы. Таким образом, владея на достаточно высоком уровне рядом компетенций педагогической деятельности в сфере ДОД, *методисты могут обучать и консультировать педагогических работников* ДДТ, а также сотрудников других организаций, реализующих ДОП, в рамках реализации лицензии на дополнительное профессиональное образование (далее — ДПО).

Педагоги дополнительного образования продемонстрировали владение профессиональными компетенциями «Преподавание по ДОП» на уровне выше среднего и среднем. Ни один из педагогов не показал уровень ниже среднего и низкий, что говорит о достаточном профессиональном уровне педагогического коллектива ДДТ.

На уровне выше среднего педагоги ДО готовы и способны выявлять интересы детей и их родителей в области ДОД, применять разные технологии мотивации обучающихся к активному освоению ДОП с учетом характеристик целевой группы обучающихся; осуществлять модернизацию оснащения учебного помещения в соответствии с задачами ДОП; организовать досуговые мероприятия в рамках ДОП; организовать сов-

местную работу с родителями при освоении ДОП; разрешать конфликтные ситуации, проводить индивидуальные консультации для родителей; анализировать и интерпретировать результаты освоения обучающимися ДОП; вести учебную документацию на бумажных носителях. Таким образом, *педагоги ДДТ также могут быть включены в процесс ДПО* или организовать *стажировку и наставничество* педагогических работников ДДТ и других образовательных организаций г. Якутска.

Вместе с тем результаты тестирования позволили выявить ряд компетенций на среднем уровне освоения, которые можно отнести к *профессиональным дефицитам* педагогов ДДТ: умение отбирать и формировать информацию (рекламу) о возможностях ДОП для привлечения обучающихся; проводить групповые встречи с родителями с целью повышения их психолого-педагогической компетентности; создавать условия для инклюзивного образования в рамках ДОП; планировать образовательный процесс, учебные занятия, применять педагогические технологии с учетом задач и особенностей ДОП; использовать цифровые образовательные технологии, вести документацию на электронных носителях.

Педагоги-организаторы ДДТ показали более низкий уровень владения компетенцией «Преподавание по ДОП», чем методисты и педагоги ДДТ. Средний показатель — 1,45 балла — немного выше среднего уровня, однако есть значительный разброс в оценках — от высокого уровня (2 балла; 1,8 балла) — до ниже среднего (0,9 балла; 0,7 балла). Можно сделать вывод о недостаточно ровном профессиональном уровне педагогов-организаторов ДДТ в вопросах преподавания по ДОП. При этом следует отметить, что педагоги-организаторы должны владеть компетенциями преподавания, так как в соответствии с ПС ПДО (п. 3.3.3) имеют право реализовать ДОП по одному или нескольким направлениям деятельности.

Тестирование показало, что педагоги-организаторы ДДТ *хорошо владеют отдельными компетенциями*, связанными с организацией досуговой деятельности в рамках ДОП: различными формами и способами совместной деятельности педагогов с детьми; установления взаимоотношений с родителями и разрешения конфликтных ситуаций. Вместе с тем исследование показало наличие целого ряда *профессиональных дефицитов педагогов-организаторов*: умение отбирать и формировать информацию (рекламу) о возможностях ДОП для привлечения обучающихся; планировать образовательный процесс с учетом санитарно-гигиенических норм, анализировать образовательную и досуговую деятельность, организовать индивидуальную и групповую работу с родителями, планировать образовательную деятельность с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, в том числе с учетом задач и особенностей ДОП, разрабатывать и корректировать систему контроля и оценки освоения обучающимися ДОП, применять цифровые образовательные технологии, вести документацию на электронных носителях.

Сотрудники ДДТ (1 психолог, 7 концертмейстеров и 1 библиотекарь) показали средний уровень владения компетенцией «Преподавание по ДОП», несколько выше среднего (1,49 балла), а также некоторый разброс в оценках отдельных компетенций от высокого уровня (2 балла, 1,8 балла) до ниже среднего (0,89 балла). Специфика профессиональной деятельности специалистов ДДТ позволила им овладеть на уровне выше среднего такими компетенциями, как умение применять технологии мотивации обучающихся и мотивировать их к активному освоению выбранной ДОП; устанавливать взаимоотношения с родителями, разрешать конфликтные ситуации, организовать индивидуальные консультации с родителями; определять формы и методы оценивания результатов деятельности обучающихся при освоении ДОП; заполнять электронные базы данных об участниках образовательного процесса. Все эти способности сотрудников можно использовать при организации программ профессионального развития и ДПО педагогических работников ДДТ и г. Якутска.

Вместе с тем тестирование выявило ряд профессиональных дефицитов сотрудников ДДТ: умение формировать предметно-пространственную среду учебного помещения в соответствии с нормативными документами; владение основами санитарно-гигиенических норм; умение анализировать и корректировать систему контроля и оценки образовательных результатов обучающихся, вести собственную оценочную деятельность; отдельные умения коллективного и индивидуального взаимодействия с родителями; владение цифровыми технологиями, ведение документации на электронных носителях.

Результаты тестирования компетенций обобщенной трудовой функции «Организационно-педагогическое обеспечение реализации ДОП» у педагогических работников ДДТ

Педагогические работники якутского ДДТ демонстрируют владение организационно-педагогическими компетенциями на уровне немного выше среднего (Таблица 2).

Таблица 2

Средний балл освоения организационно-педагогической компетенции педагогическими работниками ДДТ

	1 группа — педагоги	*2 группа — организаторы*	*3 группа — сотрудники*
Средний балл	1,45	1,41	1,47

Анализ результатов тестирования показывает, что в целом коллектив ДДТ демонстрирует согласованные данные относительно оценок организационно-педагогических компетенций по всем группам педагогических работников, что позволяет увидеть общую картину сформированности компетенций и наличия профессиональных дефицитов работников ДДТ.

Педагоги-организаторы ДДТ демонстрируют уровень владения своей профессиональной компетенцией на уровне несколько ниже, чем другие работники ДДТ, что еще раз подтверждает недостаточно высокий уровень подбора кадров на должность «педагог-организатор» или недостаточный уровень их профессионального развития в условиях ДДТ.

Анализ результатов тестирования педагогов-организаторов ДДТ позволил выявить наличие отдельных работников, которые демонстрируют уровень владения компетенциями выше среднего: умение применять современные информационные и образовательные ресурсы при организации досуговых мероприятий; владение способами выявления интересов родителей и детей в области досуговой деятельности; умение планировать мероприятия для привлечения обучающихся различного возраста; умение привлекать педагогических работников, детей и их родителей к планированию и разработке содержания досуговых мероприятий.

Вместе с тем педагоги-организаторы ДДТ показали ряд компетенций, которыми они владеют на достаточно низком уровне, что позволяет говорить о наличии *актуальных профессиональных дефицитов*: умении использовать средства педагогической поддержки обучающихся, испытывающих затруднения в общении; взаимодействовать с членами педагогического коллектива при подготовке и проведении массовых досуговых мероприятий; контролировать условия безопасности при проведении досуговых мероприятий; координировать деятельность педагогических работников при проведении досуговых мероприятий. На устранение этих дефицитов должны быть направлены *программы профессионального развития педагогов-организаторов* ДДТ.

Педагоги дополнительного образования ДДТ также реализуют организационно-педагогическую функцию. В рамках реализации своей ДОП они хорошо владеют следующими организационно-педагогическими компетенциями: умение использовать при проведении мероприятий педагогически обоснованных форм, методов и средств организации деятельности; умение применять современные информационные и образовательные ресурсы; владение способами выявление интересов детей и родителей в области досуговой деятельности; умение планировать мероприятия с привлечением педагогических работников, родителей и обучающихся разного возраста; умение координировать деятельность участников при подготовке мероприятия; умение использовать профориентационные возможности досуговой деятельности.

При этом педагоги дополнительного образования ДДТ показали недостаточное владение некоторыми организационно-педагогическими компетенциями, совершенствование которые необходимо предусмотреть при разработке программ профессионального развития педагогов ДДТ, в том числе умение использовать средства педагогической поддержки обучающихся, испытывающих затруднение в общении; умение контролировать условия безопасности при проведении досуговых мероприятий; умение координировать деятельность педагогических работников при проведении досуговых мероприятий.

Сотрудники ДДТ показатели результаты владения организационно-педагогическими компетенция, схожие с результатами других педагогических работников, но в то же время продемонстрировали некоторые особенности своей профессиональной деятельности. Например, они лучше, чем другие работники ДДТ, владеют умением планировать досуговые мероприятия с учетом возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся; умением координировать деятельность обучающихся при

подготовке мероприятия; способами выявления интересов детей и родителей в области досуговой деятельности; умением использовать профориентационные возможности досуговой деятельности.

Настораживает тот факт, что и эта категория педагогических работников затрудняется в использовании различных средств поддержки обучающихся, испытывающих сложности в общении. Вероятно, эта компетенция является общим профессиональным дефицитом педагогических работников ДДТ, соответственно, деятельность по ее устранению надо включить в программы профессионального развития кадров ДДТ.

Результаты тестирования компетенций обобщенной трудовой функции «Организационно-методическое обеспечение реализации ДОП» у педагогических работников ДДТ (методистов)

Методисты ДДТ на достаточно *высоком уровне продемонстрировали следующие организационно-методические компетенции*: владение методами рецензирования программно-методической документации; умение посещать учебные занятия и досуговые мероприятия, проводимые педагогическими работниками ДДТ, и анализировать их; умение разрабатывать методические рекомендации; организовать информационное сопровождение дополнительного профессионального образования педагогических работников. Таким образом, методисты ДДТ обладают достаточным потенциалом для методического сопровождения образовательного процесса ДДТ и профессионального развития педагогических работников. Соответственно, их необходимо привлекать в разработке программ ДПО и внутриорганизационных семинаров.

При этом сами *методисты демонстрируют профессиональные дефициты* и нуждаются в повышении квалификации по следующим вопросам: умение разрабатывать программы и инструментарий изучения рынка услуг дополнительного образования детей и взрослых, организовать и проводить экспертизу программно-методической документации педагога.

Анализ результатов тестирования методистов, наличие в коллективе высоких профессионалов позволил увидеть потенциал организации *наставничества и тьюторского сопровождения* в вопросах организационно-методической деятельности.

Общий вывод

Результаты проведенного исследования сформированности профессиональных компетенций педагогических работников ДДТ позволили выявить сильные и слабые стороны педагогического коллектива, которые можно использовать в процессе развития учреждения в целом, а также в процессе реализации внутриорганизационных форм развития кадров.

По результатам анализа можно сделать следующие предложения относительно программы развития кадрового обеспечения ДДТ:

− разработать и реализовать программу мониторинга профессиональных компетенций педагогов ДДТ, сформировать базу мониторинга, позволяющую отслеживать профессиональные возможности и профессиональные дефициты педагогических и руководящих работников ДДТ;

− организовать постоянно действующий семинар внутриорганизационного обучения кадров по таким темам, как разработка и реализация программы индивидуального профессионального развития, самосовершенствования педагога (в том числе развитие профессиональных и метапредметных компетенций); психолого-педагогические основы реализации ДОП; разработка информационного обеспечения и продвижение ДОП в социуме; разработка, планирование и реализация ДОП; создание личностно-развивающей образовательной среды ДДТ; дидактика ДОД: создание учебно-методического комплекса преподавания по ДОП; мониторинг результатов освоения обучающимися ДОП (контроль и оценка); цифровизация ДОД, освоение педагогом цифровых образовательных технологий; развитие инклюзивных форм реализации ДОП; нормативное и документационное обеспечение ДОП и др.;

− разработать и реализовать комплект программ ДПО для педагогической работников сферы ДОД г. Якутска, Республики Саха (Якутия);

− создать условия для проектной деятельности педагогов в рамках своих профессиональных функций, сформировать проектные группы по темам, которыми педагоги хорошо владеют;

− открыть стажировочные площадки на базе лучших практик профессиональной деятельности педагогов, методистов, педагогов-организаторов, педагогов-психологов;

− организовать работу по наставничеству и тьюторскому сопровождению профессиональной деятельности педагогов ДДТ с участием специа-

листов, владеющих профессиональными компетенциями на высоком уровне.

Таким образом, в процессе исследования профессиональных компетенций педагогических работников ДДТ с использование цифрового оценочного инстумента удалось выявить компетенции высокого уровня овладения и профессиональные дефициты педагогов, определить направления развития кадрового обеспечения учреждения с привлечением собственных ресурсов, а также направления выхода ДДТ с предложениями повысить квалификацию профессионального сообщества г. Якутска и Республики Саха (Якутия) по вопросам развития сферы дополнительного образования детей.

Библиографический список

1. Ансимова Н. П. Компетенции педагога для работы с талантливыми детьми и молодежью / Н. П. Ансимова, А. В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 38-44.

2. Буданова Д. С. Интеграционная платформа онлайн-обучения для организаций, реализующих программы дополнительного профессионального образования / Д. С. Буданова, А. С. Золотарева // Образовательная панорама. 2020а. № 2 (14). С. 103-108.

3. Буданова Д. С. Результаты оценки сформированности метапредметных компетенций педагогов городских и сельских школ / Д. С. Буданова, А. С. Золотарева // Педагогика сельской школы. 2020б. № 4 (6). С. 95-108.

4. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина. Москва : НИУ ВШЭ, 2019. 277 с.

5. Дополнительное образование детей: история и современность : учебное пособие для вузов / отв. ред. А. В. Золотарева. Изд-е 3-е, испр. и доп. Москва : Юрайт, 2022. 277 с.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 95 с.

7. Золотарева А. В. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых: проблемы и решения. Москва : ООО «Русское слово — учебник», 2020. 192 с.

8. Золотарева А. В. Состояние и проблемы кадрового обеспечения сферы дополнительного образования детей в России // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. 2014. № 4. С. 178-186.

9. Концепция и модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей : монография / под ред. А. В. Золотаревой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. 443 с.

10. Методика непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей : учебное пособие / А. В. Золотарева и др. ; под научной редакцией А. В. Золотаревой. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2022. 239 с.

11. Мусина Д. С. Концептуальные подходы к формированию профессиональной компетентности педагогов внешкольного дополнительного образования в Кыргызской Республике // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4 (115). С. 72-79.

12. Мухамедьярова Н. А. Организационно-педагогические условия формирования метапредметных компетенций у будущих педагогов системы дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5 (122). С. 18-26.

13. Паспорт Национального проекта «Образование»: утвержден Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 24 декабря 2018 г. № 16. URL: https://edu.gov.ru/national-project (дата обращения: 09.03.2022).

14. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (утв. приказом Минтруда России от 22.09.2021 года № 652н, зарегистрирован в Минюсте России 17.12.2021 года № 66403). URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=48583 (дата обращения: 09.03.2022).

15. Триллинг Б. Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха / Чарльз Фадель, Майя Белик, Берни Триллинг ; пер. с англ. Москва : Точка, 2018. 240 с.

16. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 г. № 197-ФЗ (ред. от 29 июля 2017 г.). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683 (дата обращения: 09.03. 2022).

17. Формирование и оценивание метапредметных компетенций педагога в условиях дополнительного профессионального образования : учебное пособие / под ред. А. В. Золотаревой. Ярославль : Изд-во ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. 315 с.

18. Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью, средствами дополнительного профессионального образования : коллективная монография / под ред. Н. П. Ансимовой, А. В. Золотаревой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. 382 с.

19. Челышкова, М. Б. Оценивание компетенций в образовании : учебное пособие / М. Б. Челышкова, В. И. Звонников, О. В. Давыдова ; Государственный университет управления, УМО по образованию в области менеджмента ; под ред. В. И. Звонникова. Москва : ГУУ, 2011. 229 с.

20. Non-formal and Informal Education in Europe / Rene Clarijs (ed) — Prague, 2005. 118 p

21. EACEA/Eurydice, 2009. National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results. Brussels : EACEA, 2009. P9 Eurydice.

Reference list

1. Ansimova N. P. Kompetencii pedagoga dlja raboty s talantlivymi det'mi i molodezh'ju = Competencies of a teacher to work with talented children and young people / N. P. Ansimova, A. V. Zolotareva // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2016. № 5. S. 38-44.

2. Budanova D. S. Integracionnaja platforma onlajn-obuchenija dlja organizacij, realizujushhih programmy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija = Online training integration platform for organizations implementing additional vocational education programs / D. S. Budanova, A. S. Zolotareva // Obrazovatel'naja panorama. 2020a. № 2 (14). S. 103-108.

3. Budanova D. S. Rezul'taty ocenki sformirovannosti metapredmetnyh kompetencij pedagogov gorodskih i sel'skih shkol = Results of assessment of metasubject competencies of teachers in urban and rural schools / D. S. Budanova, A. S. Zolotareva // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2020b. № 4 (6). S. 95-108.

4. Dopolnitel'noe obrazovanie detej v Rossii: edinoe i mnogoobraznoe = Additional education of children in Russia: unified and diverse / pod red. S. G. Kosareckogo, I. D. Frumina. Moskva : NIU VShJe, 2019. 277 s.

5. Dopolnitel'noe obrazovanie detej: istorija i sovremennost' = Children's additional education: history and modernity : uchebnoe posobie dlja vuzov / otv. red. A. V. Zolotareva. Izd-e 3-e, ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2022. 277 s.

6. Zimnjaja I. A. Kljuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaja versija = Key competencies as an effective and targeted basis for a competent approach to education. Author's version. Moskva : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. 95 s.

7. Zolotareva A. V. Professional'nyj standart «Pedagog dopolnitel'nogo obrazovanija detej i vzroslyh: problemy i reshenija = Professional standard «Teacher of additional education for children and adults: problems and solutions». Moskva : OOO «Russkoe slovo — uchebnik», 2020. 192 s.

8. Zolotareva A. V. Sostojanie i problemy kadrovogo obespechenija sfery dopolnitel'nogo obrazovanija detej v Rossii = The state and problems of staffing in the sphere of additional education for children in Russia // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2014. № 4. S. 178-186.

9. Koncepcija i modeli podgotovki, perepodgotovki i povyshenija kvalifikacii kadrov dlja sfery dopolnitel'nogo obrazovanija detej = Concept and models of training, retraining and advanced training of personnel for additional education of children : monografija / pod red. A. V. Zolotarevoj. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2014. 443 s.

10. Metodika nepreryvnogo professional'nogo razvitija 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 nauchnoj redakciej A. V. Zolotarevoj. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2022. 239 s.

11. Musina D. S. Konceptual'nye podhody k formirovaniju professional'noj kompetentnosti pedagogov vneshkol'nogo dopolnitel'nogo obrazovanija v Kyrgyzskoj Respublike = Conceptual approaches to the formation of professional competence of teachers of extracurricular further education in the Kyrgyz Republic // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 4 (115). S. 72-79.

12. Muhamed'jarova N. A. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija formirovanija metapredmetnyh kompetencij u budushhih pedagogov sistemy dopolnitel'nogo obrazovanija = Organizational and pedagogical conditions for the formation of meta-subject competencies among future teachers in the additional education system // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 5 (122). S. 18-26.

13. Pasport Nacional'nogo proekta «Obrazovanie»: utverzhden Prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiju i nacional'nym proektam ot 24 dekabrja 2018 g. № 16 = Passport of the National Project «Education»: approved by the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and National Projects of December 24, 2018 № 16. URL: https://edu.gov.ru/national-project (data obrashhenija: 09.03. 2022).

14. Professional'nyj standart «Pedagog dopolnitel'nogo obrazovanija detej i vzroslyh» (utv. prikazom Mintruda Rossii ot 22.09.2021 goda № 652n, zaregistrirovan v Minjuste Rossii 17.12.2021 goda № 66403) = Professional standard «Teacher of additional education for children and adults» (approved by by order of the Ministry of Labor of Russia dated 22.09.2021 № 652n, registered with the Ministry of Justice of Russia in 17.12.2021 № 66403). URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=48583 (data obrashhenija: 09.03. 2022).

15. Trilling B. Chetyrehmernoe obrazovanie: Kompetencii, neobhodimye dlja uspeha = Four-dimensional education: Competencies required for success / Charl'z Fadel', Majja Belik, Berni Trilling ; per. s angl. Moskva : Tochka, 2018. 240 s.

16. Trudovoj kodeks Rossijskoj Federacii ot 30 dekabrja 2001 g. № 197-FZ (red. ot 29 ijulja 2017 g.) = Labor Code of the Russian Federation № 197-FZ dated December 30, 2001 (amended on July 29, 2017). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683 (data obrashhenija: 09.03. 2022).

17. Formirovanie i ocenivanie metapredmetnyh kompetencij pedagoga v uslovijah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija = Formation and assessment of the teacher's metasubject competencies in the context of additional professional education : uchebnoe posobie / pod red. A. V. Zolotarevoj. Jaroslavl' : Izd-vo GAU DPO JaO IRO, 2018. 315 s.

18. Formirovanie kompetencij pedagoga, neobhodimyh dlja raboty s talantlivymi det'mi i molodezh'ju, sredstvami dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija = Formation of the teacher's competencies required to work with talented children and young people by means of additional vocational education : kollektivnaja monografija / pod red. N. P. Ansimovoj, A. V. Zolotarevoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2016. 382 s.

19. Chelyshkova, M. B. Ocenivanie kompetencij v obrazovanii = Assessment of competencies in education : uchebnoe posobie / M. B. Chelyshkova, V. I. Zvonnikov, O. V. Davydova ; Gosudarstvennyj universitet upravlenija, UMO po obrazovaniju v oblasti menedzhmenta ; pod red. V. I. Zvonnikova. Moskva : GUU, 2011. 229 s.

20. Non-formal and Informal Education in Europe / Rene Clarijs (ed). Prague, 2005. 118 p.

21. EACEA/Eurydice, 2009. National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results. Brussels : EACEA, 2009. P9 Eurydice.

Статья поступила в редакцию 29.04.2022; одобрена после рецензирования 26.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 29.04.2022; approved after reviewing 26.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

Научная статья
УДК 373.66
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-42-52
EDN: LSUQQH

Светлана Борисовна Спиридонова[1]✉, Ольга Александровна Карпушова[2]
[1]Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». 400005, г. Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, д. 27
[2]Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». 400005, г. Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, д. 27
[1]sbspir@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-6985-9046
[2]okarpushova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-8876-1597

Образно-смысловая модель профессионального становления и развития личности школьников на этапе довузовского образования

Аннотация. Актуальность проблемы данного исследования обусловлена важностью определения научно обоснованных подходов к профессиональной подготовке и развитию личности школьников на этапе довузовского образования. В статье проанализированы теоретические и практические основы реализации обучения старшеклассников в психолого-педагогических классах. Целью исследования является построение образно-смысловой модели профессионального становления и развития личности школьников на этапе довузовского образования.

Методологическую основу исследования составляет системно-деятельностный подход в образовании. Исследование включало два этапа: теоретический и эмпирический. На первом этапе были проанализированы психолого-педагогические и методические источники, обобщен передовой педагогический опыт реализации предпрофильной и профильной подготовки старшеклассников в психолого-педагогических классах. На эмпирическом этапе был применен проблемно-поисковый метод — педагогическая мастерская.

В ходе теоретического анализа было определено, что в настоящее время достаточно хорошо проработаны содержательные и организационные аспекты реализации психолого-педагогических классов, но отсутствует общее для высшей и общеобразовательной школы понимание сущностных и смысловых аспектов этого процесса.

Анализ эмпирических данных позволил выявить ключевые феномены, определяющие эффективность профессионального становления и развития личности школьников на этапе довузовского образования; формирование универсальных педагогических компетенций, гармоничное сочетание предметной и психолого-педагогической подготовки, системное осуществление профессионально-педагогических проб и наличие квалифицированного и мотивированного педагога-наставника.

В статье транслируются результаты, обеспечивающие базу для новых исследований и разработки целевой и структурно-динамической моделей психолого-педагогических классов.

Ключевые слова: образно смысловая модель; профессиональное становление личности; онлайн-обучение; онлайн-курс; психолого-педагогический класс; универсальные педагогические компетенции; педагог-наставник; профессиональная проба

Исследование выполнено в рамках двух проектов, которые реализуются при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания: «Разработка целевой модели интеграции педагогических вузов с региональной системой образования (предлагается реализация в сетевом формате)», (дополнительное соглашение от 11.04.2022 г. № 073-03-2022-132/3 к соглашению от 13.01.2022 № 073-03-2022-132

Для цитирования: Спиридонова С. Б., Карпушова О. А. Образно-смысловая модель профессионального становления и развития личности школьников на этапе довузовского образования // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 42-52. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-42-52. https://elibrary.ru/lsuqqh

© Спиридонова С. Б., Карпушова О. А., 2022

Original article

Visual and semantic model of professional becoming and developing the personality of schoolchildren at the stage of the pre-university education

Svetlana B. Spiridonova[1]✉, Olga A. Karpushova[2]
[1]Candidate of psychological sciences, associate professor of department of pedagogy and psychology of primary education, FSBEI HE «Volgograd state social and pedagogical university». 400005, Volgograd, V. I. Lenin avenue, 27
[2]Candidate of psychological sciences, associate professor, department of psychology of professional activities, FSBEI HE «Volgograd state social and pedagogical university». 400005, Volgograd, V. I. Lenin avenue, 27
[1]sbspir@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-6985-9046
[2]okarpushova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-8876-1597

Abstract. The urgency of the problem of the study is determined by the significance of defining the scientifically based approaches to the professional training and development of the personality of the schoolchildren at the stage of the pre-university education. The article deals with the analysis of the theoretical and practical basis of the realization of the education of the senior high school students in the psychological and pedagogical classes. The aim of the study is the formation of the visual and semantic model of the professional becoming and developing the personality of the school students at the stage of the pre-university education.

The methodological basis of the study is the system and activity approach in education.

The study included two stages: theoretical and empirical. At the first stage there were analyzed the psychological-pedagogical and methodological sources, and the authors generalized the leading educational experience of the implementation of the pre-profile and profile training of the senior high school students in the psychological and pedagogical classes. At the empirical stage of the method of the study there was used the problem and search method — the pedagogical workshop.

In the process of the theoretical analysis it was defined that nowadays the substantial and organizational aspects of the implementation of the psychological and pedagogical classes were well worked out, but there is not the common comprehension of the essential and semantic aspects of the process for the higher and comprehensive school.

The analysis of the empirical data allowed us to reveal the key phenomena, defining the efficiency of the professional becoming and developing the personality of the school children at the stage of the pre-university education; the formation of the universal pedagogical competencies, the harmony of the subject and psychological-pedagogical training, the system realization of the professional and pedagogical tests and the presence of the motivated mentor teacher.

The article demonstrates the results, providing the basis for the new research and the development of the target and structural-dynamical models of the psychological and pedagogical classes.

Keywords: visual and semantic model; professional becoming of personality; e-learning; online course; psychological and pedagogical class; universal pedagogical competencies; mentor teacher; professional test

The study was carried out as part of two projects that are being implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the state task: «Development of a target model for the integration of pedagogical universities with the regional education system (implementation in a network format is proposed)», (additional agreement dated April 11, 2022 № 073-03-2022-132/3 to agreement dated 13.01.2022 № 073-03-2022-132

For citation: Spiridonova S. B., Karpushova O. A. Visual and semantic model of professional becoming and developing the personality of schoolchildren at the stage of the pre-university education. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 42-52. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-42-52. https://elibrary.ru/lsuqqh

Введение

Взаимодействие педагогических университетов с системой общего образования по вопросу профессиональной ориентации детей на педагогическую профессию очень актуально на современном этапе — в преддверии объявленного Президентом Российской Федерации Года педагога и наставника. Для вузов это решение проблемы качественной подготовки абитуриентов, привлечение мотивированных студентов, которые ориентированы на профессию учителя не из романтических юношеских побуждений, а с учетом понимания предметного содержания деятельности педагога и осуществленных профессиональных проб. Для общеобразовательных организаций психолого-педагогические классы являются «кузницей» новых педагогических кадров, которые с большей вероятностью вернутся в свои школы [Байбородова, 2015; Байбородова, 2022; Папуткова, 2021]. Л. В. Байбородова подчеркивает, что допрофессиональная подготовка школьников решает проблему не только выбора учащимися педагогической профессии, но и формирования социально и личностно значимых

качеств [Байбородова, 2022]. Поэтому высшая школа все активнее включается в реализацию психолого-педагогических классов (далее ППК). И сейчас крайне важно обратиться к вопросу о том, одинаково ли преподаватели вузов и учители воспринимают данный феномен.

В статье представлен опыт научно-методического и организационного сопровождения классов психолого-педагогической направленности, полученный учеными, преподавателями и сотрудниками Волгоградского государственного социально-педагогического университета и Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

Методы исследования

В качестве методов исследования применялись анализ психолого-педагогических и методических источников; передового педагогического опыта; проблемно-поисковый метод — педагогическая мастерская. Всероссийская педагогическая мастерская для педагогов-кураторов педагогических классов «Учитель будущего подрастает в школе» состоялась 3-15 декабря 2021 г. в г. Ярославле. В ней приняли участие 103 педагогических и руководящих работника образовательных организаций общего, дополнительного и среднего профессионального педагогического образования из 30 регионов Российской Федерации, а также сотрудники 17 высших учебных заведений, реализующих образовательные программы по педагогическим направлениям подготовки.

Результаты исследования

Анализ научно-методических источников и существующих практик формирования начальных профессионально значимых компетенций будущих педагогов показал, что, как правило, авторы рассматривают организационно-методические и содержательные аспекты реализации психолого-педагогических классов. Достаточно популярна практика организации психолого-педагогических классов в аудиториях университета под руководством преподавателей вуза. Это так называемые университетские классы препрофильной и ранней профильной, в том числе педагогической, подготовки. Разновидность такой практики — вынесенные на базы школ психолого-педагогические классы, занятия в которых в очном формате ведут преподаватели вуза либо учителя, прошедшие курсы повышения квалификации [Адольф, 2021; Аксенов, 2021; Амирова, 2009; Вейдт, 2019; Грачев, 2019; Минюрова, 2020; Мычко, 2021]. В. П. Вейдт описывает модель распределенного, то есть рассредоточенного по территории региона педагогического класса, который организуется на базе школ под руководством педагога-куратора в очно-заочной форме обучения с использованием дистанционных образовательных технологий [Вейдт, 2019].

Программа такого педкласса включает обязательную часть, реализуемую университетом (образовательные модули по профессиональной ориентации школьников, педагогической культуре, обучению основам профессии учителя, формированию универсальных педагогических компетенций) и вариативную часть, сформированную с учетом предложений образовательных учреждений, участвующих в проекте (различные виды практико-ориентированной деятельности педклассовцев) [Вейдт, 2019]. Л. С. Амирова в качестве основного компонента допрофессиональной подготовки в профильных педагогических классах общеобразовательных учреждений предлагает элективные курсы, интегрирующие область предметных знаний (русского языка, математики или физики и пр.) с областью их педагогической интерпретации в школе [Амирова, 2009]. Е. И. Мычко рассматривает эффективность организации педагогического класса в формате регионального сетевого взаимодействия университета и образовательных организаций [Мычко, 2021]. В. А. Адольф, Е. А. Цзян, описывая опыт реализации специализированного (то-есть предметного) класса психолого-педагогической направленности, в качестве обязательного структурного компонента выделяют педагогическую практику старшеклассников, цель которой, по мнению авторов, — формирование навыков проведения событийных мероприятий со школьниками разных возрастных групп [Адольф, 2021]. Коллектив авторов Уральского государственного педагогического университета под руководством С. А. Минюровой в структуре организационно-методического сопровождения педагогических классов, наряду с образовательными психолого-педагогическими модулями, выделяет модули практической направленности [Организационно-методическое сопровождение … , 2020].

Обобщение массового опыта практической реализации педагогических классов России и Республики Беларусь было проведено в Ярославском государственном педагогическом универси-

тете им. К. Д. Ушинского и отражено в коллективной монографии [Допрофессиональная педагогическая подготовка … , 2021]. Описание разнообразных практик, представленных авторами в различных форматах, приводит к выводу о важной роли педагогических вузов в определении содержания и организационно-методическом сопровождении психолого-педагогических классов.

Смысловые аспекты допрофессиональной подготовки в психолого-педагогических и методических источниках затрагиваются фрагментарно в виде отдельных профессионально важных личностных качеств, формируемых у будущих педагогов, или влияющих на этот процесс социально-психологических факторов.

Таким образом, не случайно предметом обсуждения на дискуссионных площадках Педагогической мастерской стало, в числе других тем, проектирование образа психолого-педагогического класса будущего. В качестве визуального образа используется динамический тетраэдр «Тетра-образование» (Рис. 1), который отражает единство четырех образовательных феноменов, лежащих в основе деятельности психолого-педагогических классов, а также указывает на их взаимосвязь. Нужно сказать, что взаимная связанность всех вершин тетраэдра является динамической, то есть связи в различных образовательных ситуациях могут быть разными по силе и длительности, а ориентация тетраэдра в пространстве может указывать, какие феномены выводятся в «верхнюю вершину», а какие выступают основаниями.

Моделирование осуществлялось на основе системно-деятельностного подхода, обосновывающего направленность профессионального образования на развитие ученика: формирование мотивации профессиональных действий, системы знаний, которые помогут действовать, и конкретных способов выполнения действия.

Рис. 1. Образно-смысловая модель психолого-педагогического класса

«Верхней вершиной» участники нашей дискуссионной площадки на педагогической мастерской определили группу компетенций, которые должны быть сформированы у обучающихся психолого-педагогических классов. Универсальные педагогические компетенции И. Ю. Тарханова определяет как компетенции, общие для всех представителей педагогической профессии. По мнению автора, они не зависят от учебных предметов и обеспечивают эффективность именно педагогической деятельности [Тарханова, 2019; Тарханова, 2021]. Этот термин интегрирует понятия универсальных и общепрофессиональных компетенций из ФГОС ВО и метапредметных компетенций из ФГОС ОО. К тому же введение этого термина позволяет охватить перечень так называемых Soft Skills, что является современным трендом в реализации любого уровня профессионального образования, в том числе профильного педагогического. Все участники педагогической мастерской указывали на необходимость формирования и развития у педагогов вообще и у школьников, выбравших педагогическую профессию, цифровых компетенций, способностей к тайм-менеджменту, открытости к опыту и обучению, сформированность критического и метамышления.

И все-таки, в первую очередь, компетенции, формируемые у старшеклассников, ориентированных на профессию учителя, коррелируют с компетенциями, лежащими в основе профессиональной подготовки, которую осуществляют педагогические вузы. Поэтому именно педагогические университеты должны стать ключевыми партнерами психолого-педагогических классов, взять на себя ответственность за научно-методическое наполнение работы по формированию универсальных педагогических компетенций. В нашем опыте [Земляков, 2021] мы ориентировались на следующие компетенции из стандарта по Ядру педагогического образования: способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовать свою роль в команде; способность организовать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов; способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей; способность осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

Пирамида (рис. 1) основана на трех важных образовательных феноменах (психолого-педагогическое и предметное содержание), которое в психолого-педагогических классах должно обязательно осваиваться через профессиональные пробы под руководством педагога-наставника. С научной точки зрения эти феномены слишком разноплановые, чтобы через них можно было подвести основание для формирования компетенций. Но, по мнению практиков, именно такая разноплановость складывается в реальной учебной ситуации, и ее каждый день необходимо превращать в систему учебных условий. Рассмотрим, как каждый из этих феноменов работает на формирование у обучающихся психолого-педагогических классов универсальных педагогических компетенций.

На наш взгляд, в прошлом году состоялось всеобъемлющее изучение различных вариантов содержания в классах психолого-педагогической направленности. Результатом этого стала публикация учебно-методического пособия [Организация деятельности … , 2021], освещающего возможности гармоничного сочетания в учебных планах психолого-педагогических классов как предметных дисциплин, так и содержания педагогики и психологии.

Но мы понимаем, что оставлять практиков наедине с таким, даже очень полноценным пособием, вузы не имеют права. В большинстве случаев школы сами успешно справляются с углубленным преподаванием учебных дисциплин. Несколько другая картина с преподаванием педагогики и психологии.

На педмастерской мы видели примеры успешного преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла. В основном это отдельные талантливые учителя или реализация программ непосредственно в стенах университетов вузовскими преподавателями. Массовой практики все еще недостаточно. Просто учителей школ не учили преподавать психологию и педагогику — они осваивали практическую педагогику и психологию. И даже курсы повышения квалификации не решают всех проблем. «Учитель основной школы» и «преподаватель вуза» — две разные квалификации.

Очевидно, что педагогические вузы должны взять на себя обеспечение деятельности педагогов психолого-педагогических классов в части создания и верификации контента.

В нашем опыте [Земляков, 2021] этому способствовал сетевой формат реализации ППК. Термин «сетевой формат класса», в нашем понимании, несколько шире, чем сетевая форма реализации образовательных программ с использованием ресурсов нескольких организаций [Федеральный закон … , 2012]. При реализации ППК задействованы и сеть телекоммуникационная, и сеть образовательных организаций, и сеть учащихся вместе с их педагогами-наставниками, а также преподаватели вуза. Стержневым элементом образовательного процесса в ППК является разработанный ведущими преподавателями педагогического вуза онлайн-курс. Он обеспечивает единое верифицированное содержание образовательной программы, стандарт этого содержания и качество его преподавания. При этом именно педагогический вуз, обеспечивающий организационно-методическое сопровождение образовательного процесса, становится системообразующим элементом сети организаций.

Онлайн-курс, в котором коллектив авторов из университета дает теоретическое знание, иллюстрирует психолого-педагогические феномены и предлагает фонд оценочных средств, позволяет учителю основной школы с помощью преподавателей вуза реализовать научно обоснованное содержание педагогики и психологии. Таким образом, обучающиеся оказываются в учебной ситуации, которую одновременно сопровождают школьные педагоги-наставники и преподаватели педагогического университета.

Такая учебная ситуация, на наш взгляд, определяет требования к психолого-педагогическому содержанию обучения. Во-первых, оно должно иметь научно-популярную и просветительскую направленность контента, то есть выбор тем должен основываться на их актуальности для старшеклассников и не дублировать академический бакалавриат в упрощенной форме. Содержание деятельности обучающихся должно включать освоение научных основ педагогики и психологии, предполагать осуществление на их основе профессиональных проб с «проживанием» ситуаций педагогического взаимодействия с более младшими детьми, освоение элементов исследовательской и проектной деятельности. Именно это позволит мягко формировать у педклассовцев универсальные педагогические компетенции.

Поскольку природа компетенций деятельностная, а не знаниевая, мы считаем, что на первое место в образовательном процессе выходит не информирование обучающегося, а формирование умений разрешать проблемы, возникаю-

щие в ситуациях познания, умений объяснять явления действительности, включение в ситуации профессионального взаимодействия [Земляков, 2021].

Результаты исследований ценностно-смысловых ориентаций обучающихся психолого-педагогических классов говорят о том, что у школьников хорошо выражена профессиональная направленность на педагогическую профессию. Вместе с тем эта направленность в психолого-педагогических классах недостаточно реализована в практической работе с детьми [Груздев, 2021].

Именно профпробы были выделены практиками педагогической мастерской как особый феномен, как вершина нашего тетраэдра. В научно-педагогической литературе профпробам учащихся профильных классов посвящен ряд исследований. Чаще всего в них описывается широкий круг практико-ориентированных видов деятельности обучающихся педклассов: педагогические фестивали, волонтерские акции, вожатская практика при летнем школьном лагере [Вейдт, 2019]; педагогическая практика в качестве помощника классного руководителя, учителя-предметника, педагога-организатора с целью формирования у них навыков работы со школьниками разных возрастов [Адольф, 2021]; организация научно-просветительских, социальных или культурно-просветительских проектов (школьных мероприятий, научно-популярных лекций, концертов, выставок и т. п.) с обучающимися своей школе и других образовательных организаций [Организационно-методическое сопровождение … , 2020].

Нужно отметить, что организация профессионально-педагогических проб, в отличие от преподавания педагогики и психологии, имеет ограничения в стенах университетов и в рамках занятий с вузовскими преподавателями. Только учитель основной школы способен полноценно организовать все необходимые условия для первого педагогического опыта, проконсультировать будущих «коллег», в конце концов стать примером для подражания.

Содержание профессиональных проб теснейшим образом увязано с реальной жизнью школы, с ее учебно-воспитательным процессом. Р. У. Арифулина, Т. К. Беляева, Л. В. Белогорская, В. Ф. Габдулхаков, С. В. Фролова, А. К. Шленев обосновывают эффективность становления педагогического класса как субъекта воспитательной системы школы. Авторы делают упор на необходимости формировать у учащихся мотивацию на общественно-педагогическую деятельность в школе и организацию педагогически целесообразного взаимодействия класса с иными структурами школы и даже внешкольной среды [Арифулина, 2020; Габдулхаков, 2019; Фролова, 2021; Шленев, 2000].

При ведущей роли педагогического вуза в обеспечении содержательного и компетентностного аспектов реализации психолого-педагогических классов полноценное участие педагога-наставника в этом процессе возможно только в условиях смешанного обучения, при сочетании онлайн-форм и очного обучения.

В нашем опыте [Земляков, 2021а; Земляков, 2021б] такая интеграция выражена в структуре занятия, которое состоит из онлайн-недели и очной встречи «лицом к лицу» с педагогом-наставником и сверстниками. В течение онлайн-недели школьники осваивают содержание темы в рамках онлайн-курса, созданного преподавателями педагогического вуза. Школьники самостоятельно планируют и контролируют собственную образовательную траекторию, место, время и темп освоения материала. В онлайн-формате учащиеся ППК обмениваются мнениями с однокурсниками по изучаемым вопросам, проверяют свои знания в автоматизированном режиме с комментариями преподавателей вуза и готовятся к очной встрече, являющейся органичным продолжением онлайн-недели.

На очном занятии школьники с помощью педагога-наставника отрабатывают педагогические навыки, опираясь на знания, полученные при прохождении онлайн-курса, обмениваются жизненным опытом, впечатлениями, предоставляют друг другу обратную связь в режиме «здесь и сейчас». На очном занятии усиливается совместность деятельности обучающихся. Педагог-наставник сам выбирает методы и техники обучения, исходя из своего опыта и профессиональных предпочтений. Главное, что на очном занятии происходит отработка педагогических навыков через совместную деятельность со сверстниками. Для этого могут использоваться фронтальные (совместное обсуждение общих для всего класса вопросов, свободное высказывание мнений) и групповые формы работы (дискуссия, дебаты, групповой анализ видеоматериалов или кейсов, мозговой штурм, деловые и дидактические игры).

Рассмотрим опыт реализации профпроб в формате смешанного обучения на примере организации педклассовцами экологического волон-

терского проекта, где они пробуют себя в качестве педагогов, организующих волонтерскую деятельность более младших школьников.

В начале работы над проектами в рамках профпробы педагогу-наставнику в качестве методических рекомендаций предлагается познакомить старшеклассников с утвержденной в образовательной организации Программой воспитания на текущий учебный год и на ее основе помочь сформулировать темы волонтерских проектов.

На онлайн-занятиях старшеклассники сначала осваивают знания об организации волонтерских проектов, создании сценария проекта, приемах мотивирования детей, постановки задач, командообразования, организации их деятельности. Также они знакомятся с основными понятиями («экологическая культура», «экочеловек», «экологическое воспитание»), методами, приемами экологического воспитания детей, находящихся на разных возрастных этапах. Далее будущие педагоги анализируют, отрабатывают полученные знания и навыки на очной встрече с одноклассниками и педагогом-наставником.

Онлайн-сопровождение самой педагогической пробы представляет собой подробную пошаговую инструкцию для старшеклассников по организации проекта с детьми более младшего возраста. Онлайн-занятие начинается с описания плана деятельности, из которого педклассовцы узнают, что им предстоит подготовить сценарий волонтерского проекта, презентовать его в выбранном классе, сформировать группу детей, желающих принять участие в этом проекте, организовать и презентовать работу волонтеров по реализации этого проекта, проанализировать полученный опыт руководства деятельностью волонтерской группы, подготовить материалы для участия во Всероссийском конкурсе «Педагогический дебют» и оформить свой опыт педагогического волонтерства на сайте Добро. ру.

Следующим шагом педклассовцам предлагается создать сценарий экологического волонтерского проекта по следующей схеме: название проекта, основная идея (замысел), цель и задачи, актуальность темы для детей выбранного возраста (почему тема важна и требует решения в рамках волонтерского проекта), этапы реализации проекта, ожидаемый результат, оформление в виде текстового файла и размещение здесь же на образовательной платформе в задании на взаимное оценивание. Уже на том этапе обучающиеся имеют возможность в сети анализировать и оценивать друг у друга наброски проектов с целью их дальнейшей корректировки, подготовки к обсуждению на очной встрече и оформлению материалов для конкурса.

Далее авторы курса в онлайн-инструкции ориентируют педклассовцев на планирование и проведение презентации сценария волонтерского проекта в выбранном для работы классе. С этой целью им предлагается продумать структуру мотивирующей беседы со школьниками с учетом возраста детей, их интересов, традиций образовательной организации, населенного пункта и оформить компьютерную презентацию, обеспечивающую наглядность и структурированность беседы. Компьютерные презентации обучающиеся также размещают, выполняя задание на взаимное оценивание с целью сетевого обмена опытом, подготовки к обсуждению на очной встрече и оформления материалов на конкурс «Педагогический дебют».

На очной встрече вместе с педагогом-наставником и сверстниками педклассовцы анализируют и корректируют содержание беседы и иллюстрирующие ее презентации. Педагог-наставник помогает старшеклассникам определить и согласовать с классным руководителем выбранного класса дату, время и место проведения презентации волонтерского проекта, необходимое техническое оснащение, выполнить фото- и видеофиксацию выступления.

Дальнейшее сопровождение педагогической пробы старшеклассников также имеет формат, в котором переплетаются онлайн-инструкции и очная поддержка педагога-наставника: описание порядка формирования группы волонтеров из заинтересовавшихся проектом детей и организации работы по реализации с ними волонтерского проекта, знакомство с участниками группы, ее сплочение, в том числе с помощью изученных ранее приемов и техник, согласование способов связи и графика встреч, контроль своевременного выполнения распределенных обязанностей между всеми членами команды, поддержание мотивации к работе, помощь отдельным участникам.

Смешанное обучение в этом случае обеспечивается сетевым взаимодействием всех участников образовательного процесса: педклассовцев, их педагогов-наставников, учителей и обучающихся классов, в которых реализуются волонтерские проекты, преподавателей педагогического вуза. Это создает условия, в которых педклассовцы эффективно осваивают компетенции социального взаимодействия, работы в команде; ор-

ганизации совместной учебной и воспитательной деятельности обучающихся.

Третий феномен в основании нашего тетраобразования — педагог-наставник. Рассматривая вопросы новой дидактики педагогического образования, М. В. Груздев и И. Ю. Тарханова отмечают, что необходимы изменения в понимании роли преподавателя: от выполнения обучающимся готовых заданий к самоорганизованной деятельности по освоению учебного содержания. Преподаватель должен стать именно педагогом-наставником: направлять дискуссии, пояснять отдельные вопросы, создавать условия для выражения собственной точки зрения [Груздев, 2019; Тарханова, 2019; Тарханова, 2020].

На наш взгляд, педагог-наставник — это интегрированный, коллективный субъект, хотя и в лице конкретного педагога школы. Для выполнения новых дидактических функций педагог должен сочетать в себе одновременно компетенции учителя основной школы и преподавателя вуза. Можно рассматривать его роль и шире, включая сюда представителей администрации образовательных организаций, научные кадры вуза и различных специалистов. Этого интегрированного коллективного субъекта члены нашей рабочей группы на педагогической мастерской назвали профессиональным сообществом. Предметом интеграции этих субъектов является 1) содержание психолого-педагогических дисциплин, 2) процесс создания и реализации единого верифицированного контента в форме онлайн-курса, который обеспечивает стандарт качества преподавания, 3) организация занятий по единому контенту на базе образовательных организаций.

Педагог-наставник, в первую очередь, выступает как носитель универсальных педагогических компетенций, которые он же должен формировать у обучающихся психолого-педагогического класса. Во-вторых, он, в отличие от других педагогов общеобразовательных организаций, должен отвечать требованиям к психолого-педагогической компетентности для реализации конструктивного компонента педагогической деятельности, связанного с разработкой содержания учебных занятий на основе научного психологического и педагогического знания; планирования специально организованного образовательного процесса для группы обучающихся с выдающимися способностями на основе имеющихся типовых программ профильного психолого-педагогического класса и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся.

В современных условиях педагог-наставник должен также иметь компетенции в сфере ИКТ для выполнения профессиональной деятельности в сетевом формате как на общепользовательном уровне, так и в части педагогических задач. Например, при подготовке и проведении выступлений, обсуждений, консультаций с компьютерной поддержкой, в том числе в телекоммуникационной среде; организации и проведении групповой (в том числе межшкольной) деятельности в телекоммуникационной среде; оценивании качества цифровых образовательных ресурсов (источников, инструментов) по отношению к заданным образовательным задачам их использования.

Как показывает практика, такое сочетание компетенций должно подкрепляться личностными качествами педагога, сильной и устойчивой мотивационной направленностью на наставничество. Наставники в вузе и в школе должны рассматривать процесс формирования универсальных педагогических компетенций обучающихся в одном ключе, ориентируясь на единые смыслы. Чтобы наставничество в школе имело существенный эффект, педагогический вуз должен обеспечить преемственность допрофессионального и профессионального образования будущих педагогов. Старшеклассники, выбравшие педагогическую профессию, должны постоянно чувствовать применимость формируемых компетенций, видеть их важность как в процессе обучения, так и в будущей профессии.

Заключение

Образно-смысловая модель тетраобразования вполне укладывается в практику реализации психолого-педагогических классов в настоящее время. Единое понимание преподавателями педагогических вузов и педагогами-практиками взаимной связанности четырех образовательных феноменов, лежащих в основе деятельности психолого-педагогических классов, на наш взгляд, позволит объединить профессионально-педагогическое сообщество в решении задач повышения качества педагогического образования не только на уровне допрофессиональной подготовки, но и в вузе, и в системе ДПО.

Связанность процесса формирования у обучающихся универсальных педагогических компетенций, освоения ими психолого-педагогического и предметного содержания, осуществление профессиональных проб под ру-

ководством педагога-наставника возможно при условии эффективного сетевого взаимодействия, организованного педагогическим вузом.

Специалисты педвуза профессионально ориентированы на педагогические компетенции учителя, способны компетентно разрабатывать как предметное, так и психолого-педагогическое содержание подготовки будущего учителя. Это содержание в форме единого верифицированного контента онлайн-курса позволяет эффективно сопровождать обучающихся психолого-педагогических классов и их педагогов-наставников при освоении теоретического материала и прохождении профессионально-педагогических проб.

Библиографический список

1. Адольф В. А. Создание специализированного класса психолого-педагогического направления с профильным обучением в общеобразовательной школе / В. А. Адольф, Е. А. Цзян // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 6. С. 57-63.

2. Аксенов С. И. Потенциал развития профильных классов психолого-педагогической направленности во взаимодействии школы и вуза: опыт, перспективы / С. И. Аксенов, А. С. Лабутин, Н. М. Лабутина // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-4. С. 10-13.

3. Амирова Л. С. Допрофессиональная подготовка в профильных педагогических классах общеобразовательных учреждений // Казанский педагогический журнал. 2009. № 7-8. С. 185-187.

4. Арифулина Р. У. Воспитательный потенциал педагогического кванториума в системе допрофессиональной подготовки обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности / Р. У. Арифулина, Т. К. Беляева, Л. В. Белогорская // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 2 (52). С. 48-50.

5. Байбородова Л. В. Воспитание старшеклассников в процессе допрофессиональной педагогической подготовки // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 1 (164). С. 33-39.

6. Байбородова Л. В. Концептуальные основы и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. 2015. № 5. С. 92-99.

7. Вейдт В. П. Распределенный педагогический класс как элемент непрерывного педагогического образования (региональный проект Калининградской области «Учитель будущего») // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 4. С. 60-65.

8. Габдулхаков В. Ф. О механизмах повышения эффективности педагогического образования // Высшая школа педагогики для образования будущего : коллективная монография / Г. Н. Скударева, О. А. Милькевич и др. ; под общ. ред. Г. Н. Скударевой, О. А. Милькевич. Орехово-Зуево : ГГТУ, 2019. С. 10-17.

9. Грачев К. Ю. Педагогический класс в системе непрерывного педагогического образования: концептуальные основы и содержание курса «Педагогический старт» / К. Ю. Грачев, Е. Е. Чудина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (136). С. 11-15.

10. Груздев М. В. Анализ ценностно-смысловых ориентаций обучающихся психолого-педагогических классов / М. В. Груздев, И. Ю. Тарханова, И. Г Харисова // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5 (122). С. 8-17.

11. Груздев М. В. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации / М. В. Груздев, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 47-53.

12. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников: Опыт и традиции : коллективная монография / под научн. ред. Л. В. Байбородовой, А. М. Ходырева, А. П. Чернявской. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 339 с.

13. Земляков Д. В. Особенности интеграции очных и онлайн-форм обучения в системе общего образования / Д. В. Земляков, О. А. Карпушова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2021. № 10 (163). С. 73-80.

14. Земляков Д. В. Сетевой формат психолого-педагогического класса: опыт интеграции очной и онлайн форм организации обучения / Д. В. Земляков, О. А. Карпушова // Грани познания. Педагогические науки. 2021. № 6 (77). С. 160-164.

15. Организационно-методическое сопровождение проекта «Педагогические классы» : учебно-методическое пособие / С. А. Минюрова, Н. М. Паэгле, Н. С. Белоусова и др. ; Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург : [б. и.], 2020. 220 с.

16. Организация деятельности психолого-педагогических классов : учебно-методическое пособие. Москва : Академия Минпросвещения России, 2021. 392 с.

17. Мычко Е. И. Педагогический класс как форма регионального школьно-университетского партнерства // Глобальный научный потенциал. 2021. № 3 (120). С. 23-26.

18. Папуткова Г. А. Психолого-педагогические классы как этап профессионального становления будущего учителя / Г. А. Папуткова, И. В. Головина, Т. Ю. Медведева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 4 (58). С. 44-47.

19. Тарханова И. Ю. Дидактические решения для высшего образования: презумпция нелинейности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67 (2). С. 234-238.

20. Тарханова И. Ю. Единое образовательное пространство подготовки педагогических кадров: ценностно-смысловой подход // Стратегические ориентиры развития Центральной Азии: история, тренды и перспективы : сборник научных статей международного научно-образовательного форума. Екатеринбург : УГПУ, 2021. С. 172-176.

21. Тарханова И. Ю. Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2 (107). С. 45-52.

22. Тарханова И. Ю. Универсальные компетенции выпускников университета: взгляд работодателей // Педагогика и психология современного образования: теория и практика : материалы 73-й научно-практической конференции / под научной редакцией Л. В. Байбородовой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 10-15.

23. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 11.06.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (Статья 15. Сетевая форма реализации образовательных программ). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/499cc91fbe852d6839d4de3b173bb4953a33419c/ (дата обращения: 11.04.2022).

24. Фролова С. В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9. № 2. С. 4.

Reference list

1. Adol'f V. A. Sozdanie specializirovannogo klassa psihologo-pedagogicheskogo napravlenija s profil'nym obucheniem v obshheobrazovatel'noj shkole = Creation of a specialized class of psychological and pedagogical orientation with specialized training in a comprehensive school / V. A. Adol'f, E. A. Czjan // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2021. № 6. S. 57-63.

2. Aksenov S. I. Potencial razvitija profil'nyh klassov psihologo-pedagogicheskoj napravlennosti vo vzaimodejstvii shkoly i vuza: opyt, perspektivy = Potential for the development of specialized classes of psychological and pedagogical orientation in the interaction of school and university: experience, prospects / S. I. Aksenov, A. S. Labutin, N. M. Labutina // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. № 72-4. S. 10-13.

3. Amirova L. S. Doprofessional'naja podgotovka v profil'nyh pedagogicheskih klassah obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij = Pre-professional training in specialized pedagogical classes of educational institutions // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2009. № 7-8. S. 185-187.

4. Arifulina R. U. Vospitatel'nyj potencial pedagogicheskogo kvantoriuma v sisteme doprofessional'noj podgotovki obuchajushhihsja profil'nyh klassov psihologo-pedagogicheskoj napravlennosti = Educational potential of the pedagogical quantorium in the system of pre-professional training of students in specialized classes of psychological and pedagogical orientation / R. U. Arifulina, T. K. Beljaeva, L. V. Belogorskaja // Izvestija Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2020. № 2 (52). S. 48-50.

5. Bajborodova L. V. Vospitanie starsheklassnikov v processe doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki = Education of high school students in the process of pre-professional pedagogical training // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 1 (164). S. 33-39.

6. Bajborodova L. V. Konceptual'nye osnovy i modeli doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki shkol'nikov = Conceptual foundations and models of pre-professional pedagogical training of schoolchildren // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2015. № 5. S. 92-99.

7. Vejdt V. P. Raspredelennyj pedagogicheskij klass kak jelement nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija (regional'nyj proekt Kaliningradskoj oblasti «Uchitel' budushhego») = Distributed pedagogical class as an element of continious pedagogical education (regional project of the Kaliningrad region «Teacher of the Future») // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2019. № 4. S. 60-65.

8. Gabdulhakov V. F. O mehanizmah povyshenija jeffektivnosti pedagogicheskogo obrazovanija = On mechanisms for improving the effectiveness of pedagogical education // Vysshaja shkola pedagogiki dlja obrazovanija budushhego : kollektivnaja monografija / G. N. Skudareva, O. A. Mil'kevich i dr. ; pod obshh. red. G. N. Skudarevoj, O. A. Mil'kevich. Orehovo-Zuevo : GGTU, 2019. S. 10-17.

9. Grachev K. Ju. Pedagogicheskij klass v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija: konceptual'nye osnovy i soderzhanie kursa «Pedagogicheskij start» = Pedagogical class in the system of continious pedagogical education: conceptual foundations and content of the course «Pedagogical start» / K. Ju. Grachev, E. E. Chudina // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. № 3 (136). S. 11-15.

10. Gruzdev M. V. Analiz cennostno-smyslovyh orientacij obuchajushhihsja psihologo-pedagogicheskih klassov = Analysis of value-meaning orientations of students in psychological and pedagogical classes / M. V. Gruzdev, I. Ju. Tarhanova, I. G Harisova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 5 (122). S. 8-17.

11. Gruzdev M. V. Stanovlenie «novoj didaktiki» pedagogicheskogo obrazovanija v uslovijah global'nogo tehnologicheskogo obnovlenija i cifrovizacii = The formation of «new didactics» of pedagogical education in the context of global technological renewal and digitalization / M. V. Gruzdev, I. Ju. Tarhanova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 3 (108). S. 47-53.

12. Doprofessional'naja pedagogicheskaja podgotovka shkol'nikov: Opyt i tradicii = Pre-professional pedagogical training of schoolchildren: Experience and traditions : kollektivnaja monografija / pod nauchn. red. L. V. Bajborodovoj, A. M. Hodyreva, A. P. Chernjavskoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. 339 s.

13. Zemljakov D. V. Osobennosti integracii ochnyh i onlajn-form obuchenija v sisteme obshhego obrazovanija = Features of integration of full-time and online forms of education in the general education system / D. V. Zemljakov, O. A. Karpushova // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Serija: Pedagogicheskie nauki. 2021. № 10 (163). S. 73-80.

14. Zemljakov D. V. Setevoj format psihologo-pedagogicheskogo klassa: opyt integracii ochnoj i onlajn form organizacii obuchenija = Network format of psychological and pedagogical class: experience in integrating full-time and online forms of training organization / D. V. Zemljakov, O. A. Karpushova // Grani poznanija. Pedagogicheskie nauki. 2021. № 6 (77). S. 160-164.

15. Organizacionno-metodicheskoe soprovozhdenie proekta «Pedagogicheskie klassy» = Organizational and methodological support of the project «Pedagogical classes» : uchebno-metodicheskoe posobie / S. A. Minjurova, N. M. Pajegle, N. S. Belousova i dr. ; Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. Ekaterinburg : [b. i.], 2020. 220 s.

16. Organizacija dejatel'nosti psihologo-pedagogicheskih klassov = Organization of activities of psychological and pedagogical classes : uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva : Akademija Minprosveshhenija Rossii, 2021. 392 s.

17. Mychko E. I. Pedagogicheskij klass kak forma regional'nogo shkol'no-universitetskogo partnerstva = Teaching class as a form of regional school-university partnership // Global'nyj nauchnyj potencial. 2021. № 3 (120). S. 23-26.

18. Paputkova G. A. Psihologo-pedagogicheskie klassy kak jetap professional'nogo stanovlenija budushhego uchitelja = Psychological and pedagogical classes as a stage of professional formation of the future teacher / G. A. Paputkova, I. V. Golovina, T. Ju. Medvedeva // Izvestija Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2021. № 4 (58). S. 44-47.

19. Tarhanova I. Ju. Didakticheskie reshenija dlja vysshego obrazovanija: prezumpcija nelinejnosti = Didactic solutions for higher education: the presumption of nonlinearity // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2020. № 67 (2). S. 234-238.

20. Tarhanova I. Ju. Edinoe obrazovatel'noe prostranstvo podgotovki pedagogicheskih kadrov: cennostno-smyslovoj podhod = A single educational space for training teachers: a value-based approach // Strategicheskie orientiry razvitija Central'noj Azii: istorija, trendy i perspektivy : sbornik nauchnyh statej mezhdunarodnogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma. Ekaterinburg : UGPU, 2021. S. 172-176.

21. Tarhanova I. Ju. Sovremennye reguljatory stanovlenija novoj didaktiki vysshego obrazovanija = Modern regulators of the formation of new higher education didactics // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 2 (107). S. 45-52.

22. Tarhanova I. Ju. Universal'nye kompetencii vypusknikov universiteta: vzgljad rabotodatelej = Universal competencies of university graduates: the view of employers // Pedagogika i psihologija sovremennogo obrazovanija: teorija i praktika : materialy 73-j nauchno-prakticheskoj konferencii / pod nauchnoj redakciej L. V. Bajborodovoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2019. S. 10-15.

23. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 11.06.2022) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (Stat'ja 15. Setevaja forma realizacii obrazovatel'nyh programm) = Federal Law of 29.12.2012 № 273-FZ (amended by 11.06.2022) «On Education in the Russian Federation» (Article 15. Online form of implementation of educational programs). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/499cc91fbe852d6839d4de3b173bb4953a33419c/ (data obrashhenija: 11.04.2022).

24. Frolova S. V. Professional'noe vospitanie budushhego uchitelja: diskussija o konceptual'nyh polozhenijah = Professional education of the future teacher: a discussion about conceptual provisions // Vestnik Mininskogo universiteta. 2021. T. 9. № 2. S. 4.

Статья поступила в редакцию 25.04.2022; одобрена после рецензирования 18.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 25.04.2022; approved after reviewing 18.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

Научная статья
УДК 37
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-53-65
EDN: LRHJGB

Хрестоматии и эпоха с точки зрения содержания и подхода к ученикам

Наталья Михайловна Свирина
Доктор педагогических наук, профессор кафедры начального, основного и среднего общего образования ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования». 191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11-13, литер А
nmsvirina@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7250-8650

Аннотация. В статье предлагается рассуждение с итоговым обобщением, опирающимся на ретроспективное осмысление хрестоматии по литературе прошлого. Рассматривается несколько хрестоматий и пособий для учащихся с 40-х гг. XIX в. до 50-х гг. XX в. Представляет научный интерес подробное знакомство в исторической хронологии с хрестоматиями и пособиями для школьников с точки зрения, в первую очередь, педагогического и научно-методического подхода к содержанию курса; во вторую — с позиций обращенности литературного материала к адресатам: гимназистам, школьникам. Как авторы хрестоматий и учебных пособий учитывали характер адресата, особенности его возрастного восприятия? Какого рода вопросы, задания обращены к учащимся? Есть ли точка пересечения автора-составителя книги с ее читателями? На чем именно делает акцент автор-составитель хрестоматии, пособия, рассказов для школьников, детей-дошкольников? Учитывается ли помощь, участие семьи в процессе литературного образования детей, подростков, старшеклассников? Важны конкретные подходы авторов-составителей, обеспечивающие заинтересованность учеников именно этим писателем, мотивация в отношении формирования у них широких литературных представлений. Что именно входит в этот круг? Какая именно хрестоматия и каким образом учитывает особенности данной эпохи, не подменяя ими собственно литературного образования?

Смысл знакомства сегодня с хрестоматиями/пособиями/учебниками по русской литературе XIX-XX вв. (до 50-х гг.) видится в поиске такого плана пособий для учащихся и способов эффективного обращения к ученикам, где в наибольшей степени учитываются названные выше подходы, что позволяет опираться на имеющийся опыт работы с учебными книгами. С этой целью в статье обозначен еще один подход: какова связь хрестоматий/пособий/учебников по литературе с эпохой? Что является главным в литературном образовании каждого нового времени? Осуществлен поиск оптимального варианта и явных методических неточностей обращения к ученикам в опыте хрестоматий прошлого.

Ключевые слова: хрестоматии; учебные пособия; формы; содержание; обращенность к ученикам; учет возрастных возможностей

Для цитирования: Свирина Н. М. Хрестоматии и эпоха с точки зрения содержания и подхода к ученикам // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 53-65. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-53-65. https://elibrary.ru/lrhjgb

Original article

Anthology and the era in terms of content and approach to students

Nataliya M. Svirina
Doctor of pedagogical sciences, professor of department of primary, basic and secondary general education, SBI APE «St. Petersburg academy of postgraduate pedagogical education». 191002, St. Petersburg, Lomonosov st., 11-13, building A
nmsvirina@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7250-8650

Abstract. The article proposes a reasoning with a final generalization based on a retrospective look at anthologies on literature of the past. For the article, several anthologies and manuals for students from the 40s of the 19th century to the 50s of the 20th century were selected. Detailed acquaintance in the historical chronology with anthologies and manuals for schoolchildren from the point of view is of scientific interest, first of all, from the pedagogical and scientific-methodological approach to the content of the course, and secondly, from the standpoint of addressing the literary mate-

© Свирина Н. М., 2022

rial to the addressees: gymnasium students, schoolchildren. How did the authors of anthologies and textbooks take into account the addressee, especially the age perception? What kind of questions, tasks are addressed to students? Is there a point of intersection between the author-compiler of the book and its readers? What exactly does the author-compiler of an anthology, manuals, stories for schoolchildren, preschool children focus on? Is the help, participation of the family in the process of literary education of children, adolescents, high school students taken into account? Specific approaches of the author-compilers are important to the moment when students are interested in this particular writer, the motivation of students in relation to the formation of broad literary ideas in them, what exactly is included into this circle? What kind of anthology and how does it take into account the characteristics of a given era, without replacing them with the actual literary education?

The meaning of acquaintance today with anthologies/manuals/textbooks on Russian literature of the XIX-XX centuries (up to 50-s) is seen in the search for such a plan of benefits for students and ways of effectively addressing students, where the above mentioned approaches are taken into account to the greatest extent in order to rely on the experience of working with textbooks. For this purpose, another approach is taken out in the article: what is the connection of anthologies/manuals/textbooks on literature with the era? What is the main thing in the literary education of each new time? The search for the optimal variant and obvious methodological inaccuracies of addressing students in the experience of anthologies of the past has been carried out.

Keywords: anthologies; textbooks; forms; content; appeal to students; consideration of age opportunities

For citation: Svirina N. M. Anthology and the era in terms of content and approach to students. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 53-65. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-53-65. https://elibrary.ru/lrhjgb

Введение

Рассматривая историю образования, полезно обратиться к хрестоматиям и пособиям для учащихся, проследив на нескольких примерах, в хронологии, способы обращения авторов-составителей к тем или иным свойствам, способностям школьников в разную пору. Не менее интересно рассмотреть в подобных книгах для школьников цели и характер обучения, саму идею педагогов разных эпох, форму подачи материала в учебных книгах. Для этого мы обратились к хрестоматиям и пособиям по литературе/словесности XIX и XX вв. — от 40-х гг. XIX в. до середины XX в. В какой мере осуществлены связь идей времени, общественно-политического устройства и учебные книги для гимназистов, школьников, какова степень зависимости рабочей книги от времени? Гимназическая и школьная программы по литературе в достаточной степени традиционны, поэтому на примере нескольких хрестоматий и пособий по русской литературе обратимся к этим вопросам.

Мы использовали в исследовании метод познания педагогических явлений; системно-структурный подход; изучение первоисточников [Галахов, 1958; Ушинский, 1974а; Ушинский, 1974б; Толстой, 1957; Русская литература, 1954; смирновский, 1910; Хрестоматия по литературе, 1928].

Наиболее известной в XIX в. была *«Полная русская хрестоматия» А. Д. Галахова*, с 1842 до 1910 г. выдержавшая 33 издания [Галахов, 1859]. «Полная русская хрестоматия в трех частях» (в статье рассматриваются примеры третьего тома) интересна с точки зрения как получения знаний учениками, так и влияния на имеющиеся возрастные представления и зоны ближайшего развития гимназистов. Так, в разделе о романтизме В. А. Жуковского А. Д. Галахов рассматривает эмоциональную сторону его таланта и личности, тем самым обращаясь к тому, что может быть воспринято школьниками в силу их возрастных особенностей, еще не ороговевшего сердца: «Родовые свойства поэзии ясно отражаются в частном — в романтизме Жуковского: это недовольство действительным и стремление к идеальному, неопределенному. Из трех элементов романтизма (любви, чести и верности) развивается в поэзии Жуковского горестная любовь — чувство любви погибшей. Когда такого рода любовь постигнет сердце доброе и кроткое, мечтательное и меланхоличное, тогда она не ожесточает, не приводит в отчаяние, не заставляет роптать на судьбу и людей, но поселяет в человеке тихое уныние и заставляет находить усладу в самое горести… Поэзию Жуковского можно назвать “философией сердца”, которое не рассуждает, но верит, не доказывает, а чувствует: оно — вещун, и его чувства и предчувствия заменяют логические выводы» [Галахов, 1859, с. 113].

Сама хрестоматия выстроена в непривычном для сегодняшнего педагога-словесника формате: включает три основных раздела — I. Биографии, сочинения и характеристики писателей. II. Теория и история словесных произведений. III. Разборы сочинений и краткие замечания. В первом

разделе особо отчетливо звучит голос составителя хрестоматии, мягкий, но профессиональный и оценочный, прежде всего с точки зрения общественных и нравственных норм первой половины XIX столетия. Например, в разделе «Из Кавказского пленника» Галахов, называя А. С. Пушкина «гением», раскрывая все достоинства его дарования, рассказывая, чему обязана русская словесность поэту, тем не менее, не забывает назвать недостатки, которые, с точки зрения автора хрестоматии, мешали Пушкину: «Но все отличные способности не могли защитить его от тех недостатков, которые вредили его авторскому призванию: он легко предавался излишней рассеянности. Не было у него постоянства в труде, любви к жизни созерцательной, стремления к целям отдаленным. Он без сожаления тратил время на ничтожные забавы, к числу которых надобно отнести сочинение некоторых шуточных стихотворений» [Галахов, 1859, с. 128]. При этом автор хрестоматии открывает читателям-школьникам все тонкие особенности лирики А. С. Пушкина, поскольку «все исчисленные роды разнообразия, отличающие поэзию Пушкина, составляют вообще признак сильного художественного гения…» [Галахов, 1859, с. 135]. В параграфе «Суждение о писателе» Галахов, несомненно, опирается вновь на эмоциональное восприятие школьников, сообщая им факты биографии поэта: «Товарищи любили Пушкина за его прямой и благородный характер, за его живость, остроту, пылкость ума. Честь, можно сказать, рыцарская, была основанием его поступков, и он не отступал от нее ни одного раза в жизни. Неизбалованный в детстве, он способен был переносить всякое лишение и чувствовать себя счастливым в самых стесненных обстоятельствах жизни» [Галахов, 1859, с. 128].

Для Галахова-педагога важен писатель не только как автор ряда выдающихся литературных произведений. Галахов связывает с творчеством свойства характера писателя, видя причину их в детстве и юности. Для Галахова жизнь писателя во всех проявлениях связана напрямую с его творчеством. Он и несет именно эту мысль во всех разделах хрестоматии (Том 3). В постановке вопроса по отношению к творчеству В. А. Жуковского эта идея доминирует: «Показав различные периоды поэтической деятельности Жуковского, следует определить их значение и характер. Есть последовательные изменения в сфере деятельности, которые соответствуют последовательным степеням одного и того же предмета; и есть такие перемены, от которых деятельность из одной сферы переходит “в другую”, не только отличную от первой, но и прямо ей противоположную. Который из этих двух родов изменений обнаруживается в вышеозначенных периодах?» [Галахов, 1859, с. 104].

Пример суждения о писателе, несомненно, вновь опирается на эмоциональное восприятие школьников: «Товарищи любили Пушкина за его прямой и благородный характер, за его живость, остроту, пылкость ума. Честь, можно сказать, рыцарская, была основанием его поступков, и он не отступал от нее ни одного раза в жизни. Неизбалованный в детстве, он способен был переносить всякое лишение и чувствовать себя счастливым в самых стесненных обстоятельствах жизни» [Галахов, 1859, с. 128].

Обобщая, следует отметить: А. Д. Галахов создал хрестоматию, посильную для учащихся середины — второй половины XIX в., давая широкое представление о литературе и литературном процессе. Автор соотносил, но не сравнивал писателей, вел мысль гимназистов о естественных изменениях в литературном процессе, связанных с настроением эпохи, мировоззрением людей. А. Д. Галахов обращался в подаче материала и к эмоциональному восприятию учеников, свойственному их возрасту, перенося нравственные принципы писателей в понятные юношам категории. Одновременно автор учит высказывать аргументированное мнение, предлагая такие подразделы, как «Изложение», «Суждение о писателе». Так, план «Суждения о литературной деятельности» состоит из основных направлений: 1. Что нового Пушкин ввел в русскую словесность? 2. Суждения о писателе. 3. Направление. Педагог приучает учеников к логике выступления на тему «суждение о писателе».

Галахов дает различные примеры суждений и непременно предлагает свой методический комментарий. Вместе с тем он не довлеет над читателем-учеником, касаясь человеческих, личностных историй жизни, ситуаций каждого писателя, тем самым демонстрируя способ интерпретации творчества через попытку понять его личность. Человеческий фактор «пронизывает» хрестоматию Галахова. Это связано как с личностью самого педагога, так и с особенностями искусства эпохи, «пропитанной» ролью личности в культуре, вниманием к человеку, идеей осуществления российской тональности в искусстве, государстве, общественном мироустройстве.

Обращаясь к трудам К. Д. Ушинского, отметим, что в «Предисловии к первому изданию «Детского мира» он конкретизирует идею книги: «Если же, наконец, в наших детских хрестоматиях и книгах для чтения можно найти несколько статей, имеющих дельное и притом доступное десятилетнему ученику содержание, то эти статьи, не находясь ни в какой связи между собой, вызывают столь же бессвязные и случайно появляющиеся толкования… Присутствуя часто при таких чтениях и рассказах, я убедился в необходимости особенной книги, именно назначенной для того, чтобы десятилетний ученик мог читать ее и рассказывать ее содержание, а учитель мог сопровождать эти чтения систематически связанными между собой толкованиями, доступными и полезными для ученика такого возраста. Но какова же должна быть книга, назначенная для этой цели?» [Ушинский, 1974б, с. 236]. Педагог убежден: «Перебрав таким образом все роды предметов, избираемых обыкновенно для детских чтений, я остановился на предметах естественной истории. К этому побудило меня несколько причин. Во-первых, наглядность предметов. Дитя, начинающее учиться, должно не только понимать то, что читает, но правильно и зорко смотреть на предстоящий предмет, замечать его особенности, — словом, учиться не только думать, но и созерцать, и прежде даже созерцать, чем думать. Наглядное обучение должно бы, конечно, предшествовать умственным упражнениям и начинаться в самом раннем возрасте, прежде еще, чем ребенок выучится читать. Но так как этого у нас почти нигде еще нет и дети, поступающие в уездные училища, гимназии и другие средние учебные заведения, решительно не подготовлены к книжному учению наглядными упражнениями, то я и полагаю весьма полезным, сколько возможно, восполнить этот недостаток в самой школе при первоначальных чтениях. Понимая очень хорошо, что наглядное обучение должно сопровождаться не чтениями, а изустными вопросами и рассказами со стороны учителя…» [Ушинский, 1974б, с. 240].

Педагог видит иначе обучение младших школьников чтению, избрав для обучения область естественных наук: «…классного времени так мало, что грех тратить его на чтение сказок и побасенок, и вообще я думаю, что детей десятилетнего возраста должно уже приучать к серьезному труду, соразмерному, конечно, с их пониманием. Нет сомнения, что прежняя схоластическая метода учения губительно действовала на ум; но причина этого лежала не в серьезности занятия, а в его бессмыслии. Но если зубрение часослова и псалтыря действовало вредно на умственное развитие, то шутливая, потешающая детей педагогика разрушает характер человека в самом зародыше. Учение есть труд и должно остаться трудом, но трудом, полным мысли, так чтобы самый интерес учения зависел от серьезной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас. Книга же для первоначального классного чтения должна быть, как мне кажется, преддверием серьезной науки, так чтобы ученик, прочитав ее с учителем, приобрел любовь к серьезному занятию наукой» [Ушинский, 1974б, с. 241].

Ушинский сам пишет рассказы, в оглавлении хрестоматии мы видим разделы, темы «Первый день в училище», «Дети в роще», «Зима», «Весна», «Лето», «Осень», которые понятны ученикам начальных классов — до 12 лет. «От учителя зависит оживить серьезный рассказ, во-первых, наглядностью, показывая детям самый предмет с тем, чтобы они, глядя на него, могли не только припоминать прочитанное, но и дополнять его из непосредственного созерцания; во-вторых, разнообразием и живостью вопросов, извлекая из каждого ученика отдельно и из целого класса вместе содержание всего того, что было прочитано и рассмотрено. Маленький анекдот, шуточный рассказ как минуты отдыха для учеников, конечно, не повредят делу; но они гораздо живее подействуют на детей, если будут услышаны ими из уст учителя, а не вычитаны из книги. Ребенок редко потешается тем, что читает в книге, и даже часто не улыбнется, читая самые смешные рассказы» [Ушинский, 1974б, с. 242].

Сегодня такой принцип обучения назвали бы системным, подход — деятельностным. Спустя три года педагог издает книгу для дошкольников, сопровождая статьей «Родное слово. Книга для учащих. Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику «Родное слово» [Ушинский, 1974в, с. 269]. Обучая по принципам К. Д. Ушинского, педагоги, родители, наставники не потратят времени напрасно, без мысли ребенка, без его нового знания, устной речи по поводу нового предмета и явления. Принципы К. Д. Ушинского созвучны рациональному и вместе с тем демократическому периоду 60-х гг. в России и, соответственно, русской словесности. Темы книг, рассказы сопровождаются рисунками, точными изображениями предметов и явлений, о которых идет речь. От очень коротких рассказов, диалогов в книге

«Родное слово» педагог пришел в хрестоматии к достаточно большим текстам. Его главная идея — формирование логики и мышления дошкольника и школьника, одновременно знакомство с явлениями, окружающими ребенка, и с жизнью народа. Внедрению этого прогрессивного педагогического подхода способствовал В. И. Водовозов, соратник К. Д. Ушинского. В. И. Водовозов считает, как и Ушинский, что суть учения — в понимании, и изучение словесности необходимо сопрягать с историей. Педагог называет такой метод «историческим», комментируя так: «Аналитический метод, который находим мы необходимым, при построении всякой теории в отношении словесности может называться историческим методом. Исследуя каждое произведение слова, мы должны различать, где что принадлежит в нем духу времени и народному духу» [Водовозов, 1958, с. 272].

Для педагогического подхода, нашедшего полное отражение в книгах Ушинского для детей, его педагогических трудах, в методе его учеников и последователей, учеба — это труд, здесь нет места развлечениям; книга для детей и школьников младших классов должна отличаться наглядностью, чтобы ребенок/ученик получил исчерпывающие представления о понятии; учеба должна быть системной; исключать заучивание без понимания явления или факта, о котором идет речь в произведении: «Что детям не понятно, то для них бесполезно, если не вредно» [Водовозов, 1958, с. 455]. В этой системе есть место семье, и, несомненно, высокие требования предъявляются к учителю.

Л. Н. Толстой немало делал для народного просвещения. Всем известны «Азбука» (1872), «Новая азбука» и четыре «Книги для чтения» (1875) [Толстой, 1936]. Сами названия маленьких рассказов — «Волк и кобыла», «Большая печка», «Дурак и нож», «Избушка и дворец», «Лисица и журавль», «Три медведя», «Солдат», «Тепло», «Кристаллы» и т. д. — обращают взрослого читателя к идее обучения через чтение, разъяснение и понимание ребенком прочитанного. Изучая статьи периода учительства Л. Н. Толстого, перечитывая его «Азбуку» и книги для чтения, мы понимаем, что он ставил во главу угла просвещение народа, то есть знакомство детей с чтением посредством сюжетов из народной жизни, ситуаций, близких ученикам, крестьянским детям, из деревенского обихода, ежедневной жизни, через знакомство с древней историей через басни, рассказы, притчи. Л. Н. Толстой высоко ценил и народную смекалку, и чувство юмора, и единство народа, когда возникала необходимость помочь выстроить избу или выступить в критический для государства момент. Собственно, уважение к народу Л. Н. Толстого очевидно для читателей его романа-эпопеи «Война и мир», где в обыденной жизни, в партизанском отряде, перед наступлением французских войск именно народ совершает поступки. Позиция Л. Н. Толстого-педагога заключается в чтении/изучении/обсуждении как того, с чем сталкивается деревенский ребенок, что он видит, но не успел осмыслить, понять, обобщить, так и с новыми именами, названиями стран, географическими понятиями, природными явлениями. Для этого педагог обращается к пониманию жизненных, природных и нравственных явлений.

В статье «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят» [Толстой, 1936] он рассказывает о своих педагогических поисках в Яснополянской школе: в крестьянских детях видит одаренность, широкие представления о природе, здоровое чувство юмора. Кроме того, в педагогических статьях Л. Н. Толстого чувствуется уважение к ребенку, его личности: «Главное искусство учителя при изучении языка и главное упражнение с этою целью в руководстве детей к сочинениям состоит в задавании тем, и не столько в задавании, сколько в предоставлении большего выбора, в указании размера сочинения, в показании первоначальных приемов… Многие умные и талантливые ученики писали пустяки, писали: “пожар загорелся, стали таскать, а я вышел на улицу”, — и ничего не выходило, несмотря на то, что сюжет сочинения был богатый и что описываемое произвело глубокое впечатление на ребенка. Они не понимали главного: зачем писать и что хорошего в том, чтоб написать? Не понимали искусства — красоты выражения жизни в слове и увлекательности этого искусства» [Толстой, 1936, с. 301].

Итак, в «Азбуке» [Толстой, 1936] и книгах для чтения присутствуют уважение к ребенку как личности; изучение письма и сочинения основывается на совместной с учителем работе; рассказы, что писал Л. Н. Толстой для детей, отражают принципы народности, нравственные истины, в определенной степени — дидактики, с которой писатель обращается к своему новому читателю.

Объяснительный характер чтения поддерживают В. П. Скопин и В. Я. Стоюнин. В этот же период в методической статье тульский педагог В. П. Скопин, публикующийся в журнале «Учи-

тель», пишет: «Говоря: я изучил это сочинение, я разумею три мысленные операции, которые я совершил над его содержанием в своем сознании: во-первых, я изучил отдельные факты, во 2-х, я уразумел внутреннюю связь их, в 3-х, я определил, насколько эти факты подтверждают идею, которую они должны доказать, то есть другими словами: изучил сочинение, познал и критически разобрал его композицию» [Скопин, 1863, с. 919].

В. Я. Стоюнин в статье «О преподавании русской литературы (1864 г.) говорит о последовательности объяснения в преподавании литературы так: «…переходя от наблюдения к наблюдению и не упуская из виду живой связи между формою и содержанием сочинения, между сочинением известной личности и общею жизнью, учитель постоянно поддерживает интерес к беседе, а ученики постоянно работают своим умом, идя логическим путем до известных выводов, и видят цель своей работы в приобретении новых знаний» [Стоюнин, 1991, с. 304].

В начале XX в. в учебных заведениях было хорошо известно «Пособие при изучении русской словесности (для средних учебных заведений) Время от Карамзина до Пушкина» П. В. Смирновского (1910 г., издание 13). В «Предисловии к десятому изданию» автор фактически транслирует собственные педагогические принципы: «Не считая полезным заучивание готовых уже разборов произведений, я предпочел помещать вместо них самые произведения. Пусть учащиеся сами трудятся над ними — то самостоятельно, то под руководством преподавателя. Только после такой работы может быть с пользой прочитан ими разбор того или другого из наших лучших критиков» [Смирновский, 1910]. Автор «слышен» лишь в кратких информативных статьях-характеристиках перед новым именем и произведением каждого писателях и в справочнике, уточняющем понятия и дающем примеры (справочник располагается в конце пособия).

Так, в начале пособия, в первом разделе «Время от Карамзина до Пушкина», автор вводит семиклассников-гимназистов в литературную ситуацию, которую возглавляет Н. М. Карамзин: «Национальное течение, которое было и раньше, становится шире… являются такие писатели, как Крылов и Грибоедов. Усиливается и воспитательное значение литературы в смысле призыва к просвещению, к сердечности, к высоким идеалам, а вместе с тем к более сознательному отношению к своему и к чужому, то есть к западному и русскому. Во главе этого периода времени стоит Карамзин» [Смирновский, 1910, с. 1]. Знакомство семиклассников с каждым новым писателем начинается с биографических сведений, подзаголовки параграфов индивидуальны. Это зависит от характера творчества писателя. Вопросов и заданий фактически нет. Приложение [Смирновский, 1910, с. 528-535] полностью касается особенностей языка И. А. Крылова и, очевидно, рассчитано на работу с учителем в классе. Принцип самостоятельности чтения и осмысления, работа на уроке над содержанием пособия, расчет на интеллектуальные свойства старшеклассников — принципы, положенные в основу книги.

Позже, в начале XX в., Ц. П. Балталон пытается перевести школу с объяснительного чтения на воспитательное: «Задача современной школы — перейти к системе воспитательного чтения. Для этого должны быть организованы, приспособлены к потребностям чтения школьные библиотеки, изданы дешевые брошюры, представляющие собой лучшие произведения детской художественной и научно-популярной литературы, которые могут быть даны в руки учащимся для всестороннего изучения их под руководством учителя» [Балталон, 1911, с. 58]. За короткое время ученый, педагог, методист издал ряд сочинений, убедительно доказывающих необходимость чтения с воспитывающей целью, что вызывало бы вместе с тем интерес у детей: Пособие для литературных бесед и письменных работ (М., 1891, 1914); Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе (М., 1901); К реформе средней школы (СПб., 1906); Задачи начальной школы. Воспитательное чтение (М., 1908); Воспитательное чтение. Беседы по методике начального обучения (М., 1914). Ему принадлежит идея и разработка системы литературных бесед с вопросами для внеклассного изучения произведений классической русской и зарубежной литературы. Методист отмечал важность знакомства с произведением. Для воспитательного чтения педагог рекомендовал немало учебных часов, первый их которых отдавал чтению учителя, затем следовали урок-беседа с рассуждениями, два урока-изложения по прочитанному и понятому (письменно, для первых двух классов — по вопросам, для 4-5-х — в свободной форме), урок после изложения — работа над ошибками; от двух до четырех уроков отводились на упражнения, в частности, грамматические; последний урок — пересказ, обсуждение формы рассказа, деление на смысловые части.

Ц. П. Балталон одним из первых изучал психологические особенности детей, чтобы, основываясь на полученных данных, формировать детский круг чтения. Методика Ц. П. Балталона требовала умных, образованных, начитанных и творческих учителей для начальной школы. Это связано с высокими требования педагога по отношению к целям воспитательного чтения и соответствию подобранных литературных произведений возрасту детей.

Кроме того, Ц. П. Балталон был противником известной к XX в. структуры хрестоматий: «В последнее время делаются попытки оживить литературный отдел хрестоматий многими рисунками, представляющими собой снимки с оригиналов знаменитых художников. В этих попытках заслуживает сочувствия стремление привлечь искусство, крупные художественные силы к задачам воспитания молодого поколения… Но дело в том, что рисунки, предназначенные для воспитательной цели школы, должны соответствовать, во-первых, тексту читаемых статей, во-вторых, своим содержанием, своей темой они не должны превышать уровня детского развития и доступных детям интересов» [Балталон, 1908, с. 38]. В этом пособии авторы исходят из «культурно-воспитательного значения школы» [Балталон, 1908, с. 2]. В статье «Хрестоматическая система и новые методы. О постановке классного чтения» автор отмечает: «Пока не уничтожится антагонизм между скучным чтением классным и интересным внеклассном — до тех пор вопрос о детском чтении не может разрешиться в благополучном смысле» [Балталон, 1914, с. 22]. В основе системы Ц. П. Балталона лежит изучение психологических особенностей учеников определенного возраста; умение рассуждать на основе целиком прочитанного произведения, но не фрагментов его в хрестоматии; активность учеников в беседе; научение благодаря слушанию, чтению и обсуждению письменно излагать понятое в прочитанном; чтение адресное, созвучное интересам возраста.

Полемика педагогов, методистов-словесников по поводу форм, содержания, целей и подхода к ученикам в XX в. была постоянной, сильной и продуктивной. Обратимся к трем хрестоматиям, появившимся в период после 1917 г. до середины 50-х гг.

Хрестоматия по литературе (сост. Л. С. Гинзбург, Е. А. Сидоров, А. Б. Шапиро и С. В. Шувалов) [Хрестоматия по литературе, 1928] представляет русскую литературу XIX в. по трем разделам. Раздел 1. Литература эпохи крепостного хозяйства. Здесь: от Грибоедова до Некрасова. Раздел 2. Литература эпохи распада крепостного хозяйства. Здесь: От А. Н. Островского до И. С. Тургенева. Раздел 3. Литература эпохи промышленного капитализма Здесь: Г. И. Успенский, М. Е. Салтыков — Щедрин, А. П. Чехов, В. В. Вересаев, М. Горький, А. И. Куприн. Завершает хрестоматию следующий материал: Указатель для домашнего чтения. Источники по литературной критике. Фрагменты статьей. Газетные ленинские статьи. Протоколы петербургского комитета за 1917 г. Доклады Ленина и Сталина. Речи.

Фрагменты произведений предваряет краткая справка, где представлены биографии автора и раскрываются его взгляды. Рассказы информативны, лишены обращенности к обучающимся. В них можно отчетливо увидеть общественно-политическое влияние. Так, на странице, посвященной А. С. Пушкину, его жизни в Петербурге после Лицея, читаем: «Около трех лет провел поэт в Петербурге, с одной стороны, ведя рассеянную жизнь, типичную для его круга, с другой — живо отзываясь на общественные явления, на политику Александра I, на крепостное право» [Хрестоматия по литературе … , 1928, с. 37]. Хрестоматия предлагает вопросы после каждого фрагмента литературных произведений. В основном вопросы и задания делают упор на классовых противоречиях (несмотря на то, что речь в двух разделах из трех идет о классической русской литературе дворянского периода XIX в. — писатели представлены как борцы за свободу). Так, после комедии Грибоедова «Горе от ума» пять из восьми вопросов именно такого рода, например: «Какие внутриклассовые группировки намечались в дворянском обществе 20-х гг. XIX в. и в связи с социально-экономическим условиями эпохи?», «Укажите все места комедии, в которых говорится об отношении помещиков к крепостным. Сделайте вывод из своих наблюдений» [Хрестоматия по литературе … , 1928, с. 36]. Отметим, что о комедии как литературном явлении нет ни одного вопроса, а сам жанр драматического рода — комедия — вообще не обсуждается. Темы сочинений, данные после чтения, связаны с классовыми противоречиями и борьбой: «Пушкин как певец свободы» [Хрестоматия по литературе … , 1928, с. 47], «Слуги николаевского режима по «Ревизору», «Хлестаковщина как социально-классовое явление данной эпохи» (после знакомства с комедией

Н. В. Гоголя «Ревизор» [Хрестоматия по литературе … , 1928, с. 114], «Обломовщина как знамение времени» — после романа Гончарова «Обломов» [Хрестоматия по литературе … , 1928, с. 159]. По поводу программ первого советского десятилетия педагог-методист М. А. Рыбникова пишет в статье «Литературное чтение» следующее: «Наши программы для V-VII классов первого советского десятилетия (до 1927 г.) можно определить как чтение общественное, тогда как последующие программы — до 1938 г. — были программы социологизаторски упрощенного историко-литературного курса» [Рыбникова, 1958, с. 256].

В объяснительной записке к программе 1925 г. находим конкретные указания для такого ведения уроков литературы: «Изучая одно и то же явление общественной жизни, обществовед и словесник в центре своего внимания держат различные стороны его: первый останавливается преимущественно на экономике и политике, второй — на быте и психологии; поэтому рядом с колонкой обществоведческих тем должна быть поставлена колонка тем литературных, логически связанная с первой» [Программы для первого … , 1925, с. 154].

Обобщая, отметим: структура хрестоматии отчетливая — небольшое слово о писателе, текст произведения или фрагмент, вопросы, задания, тема сочинения, список для самостоятельного чтения, далее критические статьи, речи, выступления с последующими вопросами и заданиями. Обращенность к обучающимся возраста сегодняшних старшеклассников в подавляющем большинстве вопросов и заданий социальная, не принимаются в расчет возрастные возможности восприятия, знание истории, представления о культуре русского дворянства.

Русская литература: Хрестоматия для 8-го класса сред. школы (сост. Н. Л. Бродский и И. Н. Кубиков) [Русская литература … , 1954] преподносит учащимся литературу от летописей до творчества М. Ю. Лермонтова включительно, завершая материал статьями В. Г. Белинского. Интересно, что содержание хрестоматии составляют фрагменты или полные стихотворения без слов о писателе и предлагаемых произведениях, без вопросов, заданий, тем сочинения. Пояснения даются лишь в сносках и касаются преимущественно устаревших слов или смысла имен. С другой стороны, в хрестоматии есть критические статьи от В. Г. Белинского до Д. И. Писарева, дающие толкование идей произведений в 40-е и 60-е гг. XIX в. Можно назвать хрестоматию в таком виде книгой для чтения в классе и дома. Несомненный плюс издания заключается в широком знакомстве восьмиклассников с русской литературой начиная с Древней Руси.

Завершаем хронологический обзор «Хрестоматией для 10 класса по русской советской литературе» [Русская советская … , 1953]. Хрестоматия содержит около 50 страниц статей и речей Ленина, Жданова и Маленкова, Молотова. Далее следуют тексты произведений авторов, которые считались тогда советскими: Горького, А. Блока, В. Маяковского, и далее от М. Шолохова до В. Вишневского. В конце хрестоматии расположен библиографический справочник, неудачно размещенный, так как ученики, особенно в старших классах, редко заглядывают в конец книги, когда читают произведение, расположенное в начале или середине. Книга большая, в ней находятся произведения 14 писателей и поэтов. Обращенности к ученикам нет, подбор произведений вновь, как и предыдущей хрестоматии, находится в узких рамках социалистической идеологии.

Результаты исследования

Выявлены и представлены направленности каждой из описанных хрестоматий в связи с эпохой и обращенностью (или его отсутствием) к учащимся.

Заключение

Изучив в хронологии хрестоматии и пособия для учащихся от 40-х гг. XIX до 50-х гг. XX в., отметим следующее.

Хрестоматии и пособия вполне соответствуют тому или иному течению в общественной или политической жизни страны каждой эпохи.

Хрестоматии и пособия XIX — начала XX в. в бóльшей степени, нежели аналогичные книги первой половины XX в., каждая в разной степени, ориентированы на читателя — школьника, гимназиста. Так, хрестоматия Галахова предлагает широкий спектр литературы — как в представленных произведениях, так и в связи творчества писателя и его личности, процесса ее формирования. Сам автор хрестоматии не прячется за статьи или критику, но достаточно откровенно, всегда к месту, филологически и педагогически грамотно высказывает и свое отношение к личности писателя. Его взгляд широк и точен, понятен гимназистам дворянского периода. В хрестоматии Галахова совершенно очевидна преем-

ственность в русской литературе, каждый автор связан с несколькими другими, что дает ученикам возможность видеть жизнь русской литературы не статично, а в развитии идей, отношений к вопросам современности, постоянном неравнодушии нашей словесности к человеку, уважение к читателю. Можно назвать эту книгу и воспитателем художественного вкуса в полной мере, так как автор оценивает на конкретных примерах особенности талантов и дарований избранных им авторов.

В учебных книгах для детей и школьников К. Д. Ушинского явственно видны желания обучать родному языку по доступным детям и ученикам начальных классов небольшим текстам, которые писал в основном сам автор. В центре рассказов — жизнь природы, природные и физические явления, которые наблюдают дети, еще не умея понять их, жизнь народа. Народнические взгляды, свойственные именно 60-м гг., стали для русской словесности неиссякаемым источником литературных тем. Несомненно, это связано с отменой крепостного права в 1861 г., так долго ожидаемой в России. Собственно, и в нынешней школьной программе немало примеров произведений, изучаемых в разных классах, именно из этого периода: «Муму» и «Записки охотника» И. С. Тургенева, «Обломов» И. А. Гончарова, народ в романе Л. Н. Толстого «Война и мир», многие другие произведения. Идея К. Д. Ушинского создать новые книги для чтения, формирующие представления о добре, милосердии, нравственных началах, жизни природы, оказалась важной не только для его времени.

Выросшие на его книгах непременно вспоминают о том, какое влияние чтение «Родного слова» и «Детского мира» оказывало на становление личности. П. П. Блонский в статье «Как я стал педагогом» отмечает: «Ушинский многое дал мне, когда я еще приготовишкой учился по его книгам» [Блонский, 1979, с. 33]. Е. Н. Водовозова, смолянка, в последний год обучения которой в Петербургском Смольном институте благородных девиц появился инспектор К. Д. Ушинский, в автобиографической книге «На заре жизни» (часть 2) много рассказывает о том, как на нее и ее одноклассниц, выпускниц, подействовало его появление: «Ушинский явился первым светлым лучом в царстве институтского мрака, пошлости, невежества и застоя. Нужно, однако, иметь в виду и то, что во второй половине 50-х гг. во всей России занималась заря новой жизни, являлись проблески наступающей эпохи возрождения. В обществе распространялись новые идеи, вырабатывались новые идеалы, пробуждалось отрицательное отношение к окружающим явлениям русской действительности. Оживление среди воспитанниц, наступившее вслед за назначением к нам Ушинского, усиливалось вследствие того, что прогрессивные идеи стали проникать и к нам, несмотря на наши высокие стены и на полную монастырскую замкнутость нашей жизни. После непробудной спячки у нас вдруг зашевелился мозг, и мы стали обращаться к нашим родственникам с более живыми вопросами» [Водовозова, 1987, с. 11].

Е. Н. Водовозова на себе испытала мощь педагогического дарования и силу просветительства К. Д. Ушинского: «В первый раз за всю мою институтскую жизнь я написала матери неказенное письмо: в нем я описывала появление у нас нового инспектора, оживление и волнение, которое нас всех охватило, предстоящие у нас реформы, устройство нового класса, в котором будут преподавать новые учителя, извещала ее о том, что Ушинский предложил мне остаться в нем, и просила на это ее разрешения; об этом я писала и моему дядюшке. Моя же мать выражала изумление, что я вдруг пожелала учиться и для этого решаюсь даже остаться в институте; она приписывала перемену, совершившуюся во мне, всецело влиянию Ушинского. «До сих пор, — прибавляла она, — ты писала мне деревянные, официальные письма, глубоко огорчавшие меня. Если такая перемена могла произойти с тобой, которую я считала совсем окаменевшею, то это мог произвести только гениальный педагог» [Водовозова, 1987, с. 114].

Ушинский стремился не только научить и воспитывать сам, но и передать свои педагогические взгляды будущим учительницам, выпускницам Смольного института. Е. Н. Водовозова записала и цитирует в книге его первую лекцию девушкам, готовящим себя к педагогической деятельности именно под влиянием Ушинского: «Вы должны, вы обязаны, — говорил он, — зажечь в своем сердце не мечты о светской суете, на что так падки пустые, жалкие создания, а чистый пламень, неутолимую, неугасимую жажду к приобретению знаний и развить в себе, прежде всего, любовь к труду, — без этого жизнь ваша не будет ни достойной уважения, ни счастливой. Труд возвысит ваш ум, облагородит ваше сердце и наглядно покажет вам всю призрачность ваших мечтаний; он даст вам силу забывать горе, тяжелые утраты, лишения и невзгоды, чем так щедро

усеян жизненный путь каждого человека; он доставит вам чистое наслаждение, нравственное удовлетворение и сознание, что вы не даром живете на свете. Все в жизни может обмануть, все мечты могут оказаться пустыми иллюзиями, только умственный труд, один он никогда никого не обманывает: отдаваясь ему, всегда приносишь пользу и себе и другим» [Водовозова, 1987, с. 115].

Системный подход в чтении учащихся, обращенность именно к этому поколению детей и учащихся, знание современной литературы и публицистики, педагогические представления психологии детей, педагогические наблюдения и собственный блистательный педагогический опыт, талант и системный подход, убежденность педагога в необходимости трудиться каждому человеку — все это сделало К. Д. Ушинского незаурядным явлением в педагогике, просветителем.

Книги для чтения Л. Н. Толстого часто ставят рядом с книгами К. Д. Ушинского для детей. Разумеется, они работали в одной парадигме просвещения. Вместе с тем писатель чаще всего ориентировался именно на крестьянских детей, хотя содержание даже его «Азбуки» распространилось на детей разных сословий и было весьма востребовано. Знание языка народа и уважение к нему, постоянное общение с крестьянскими детьми и крестьянами, понимание народной речи, одновременно принятие смысла искусства как творчества и формирование нравственности было важно для Л. Н. Толстого-педагога. Кроме того, Л. Н. Толстой, в отличие от К. Д. Ушинского, не был ученым-педагогом, он в силу своего писательского гения строил воспитание именно этой группы крестьянских детей, о чем читатель, несомненно, знает по педагогическим статьям Л. Н. Толстого. Для К. Д. Ушинского учеба — в первую очередь, труд, напряжение и работа мысли. Л. Н. Толстой осуществлял народную педагогическую деятельность в свободной атмосфере беседы, спора, сотворчества, чередования учебных занятий со спортом, купанием, пением, он как учитель был постоянно вместе со своими учениками, активно принимал участие во всех формах обучения и воспитания.

П. В. Смирновский в своей хрестоматии придерживается принципа самостоятельности учеников и работы над произведениями в классе с учителем. Способы самостоятельного чтения не оговорены — очевидно, автор рассчитывает на приобретенный во время обучения опыт учащихся. Такая форма хрестоматии требует от учителя выстраивать систему уроков, структуру вопросов и заданий, тем сочинений или изложений. Иначе говоря, весь курс полностью зависит от педагогических и филологических знаний учителя. Способ общения автора хрестоматии отдан учителю.

Подход Ц. П. Балталона к чтению в начальных классах структурирован — раскрывается роль каждого занятия в системе знакомства учеников с литературным произведением. Способ общения с учениками продиктован учителю в самой системе чтения, уроков и занятий. Изучение педагогом психологических особенностей возраста, последовательность действий при чтении, смена видов деятельности учеников начальных классов при знакомстве с литературным произведением делает методику воспитательного, а не объяснительного, как прежде, чтения передовой для своего времени. Формы хрестоматий, существующих к началу XX в., противоречат видению и методике чтения Ц. П. Балталона.

По структуре Хрестоматия (сост. Л. С. Гинсбург и др.) [Хрестоматия по литературе, 1928] напоминает современные учебники — отличие, пожалуй, состоит в политизированной подаче материала (фактов биографий писателей и вопросов, заданий, тем сочинений). К сожалению, в этой хрестоматии мало собственно филологического содержания, анализа, поводов для художественного осмысления учащимися шедевров «золотого века» русской литературы. Формы взаимодействия располагаются в вопросах и заданиях после чтения, выглядят безадресно, без установки на школьника, его исторических знаний. Вместе с тем содержание хрестоматии вполне соответствует духу нового времени.

Хрестоматия для 8-го класса средней школы «Русская литература» (сост. Н. Л. Бродский и И. Н. Кубиков) [Русская литература, 1954] состоит из текстов или фрагментов литературных произведений, без обращения к учащимся, без вопросов и заданий. Фактически это книга для чтения — роль педагога при работе с этой хрестоматией абсолютна. В этом русле создана и хрестоматия для 10 класса по русской советской литературе (сост. А. Дубовиков, Е. Северин) [Русская советская литература, 1953]. Выбор литературных произведений, начиная с М. Горького, полностью идеологичен, впрочем, для послевоенного учебного издания это, очевидно, было нормой. Обращенность к учащимся отсутствует вовсе. В

тот же период, когда готовились и издавались три последние хрестоматии, ученый-методист Г. А. Гуковский написал «Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике» (1947 г.) [Гуковский, 2000]. Его взгляд на преподавание литературы можно назвать критическим, но в то же время именно методической, научной позицией Г. А. Гуковского руководствовать видные методисты и авторы хрестоматий, учебников по литературе 60-х, 70-х, 80-х гг. XX в. «Главное — в том, чтобы, усвоив научное понимание историко-литературного процесса в России и факты, относящиеся к нему, учащиеся глубоко и прочно усвоили вообще научное понимание литературы. Через литературу они учатся глубоко понимать прошлое — это верно. Но они учатся понимать через нее и настоящее и будущее — это ведь тоже верно. А это значит и то, что мы обязаны научить их читать, то есть глубоко постигать вовсе не только те произведения, которые включены в программу школы, а вообще всякие произведения, в том числе те, которые еще не написаны и которые они, наши ученики, будут читать через пять, десять, тридцать лет. Изучая программные произведения в классе, мы учим понимать и другие, непрограммные произведения, как написанные “классиками”, так и современные, и те, которые будут современными в будущем. Мало того, мы учим понимать и театральный спектакль, и кинофильм. А для всего этого мало пользы в том, что школьник вызубрит материал “Отцов и детей”. Не зубрить малое, а понимать многое (в пределе — любое произведение) должен он научиться. Для того же, чтобы он научился этому, надо дать ему ключ, отпирающий все тайны искусства; ключ этот — научное понимание произведений искусства» [Гуковский, 2000, с. 222-223].

Подводя итог данному обзору, необходимо подчеркнуть серьезные искания XIX в. по отношению к хрестоматиям и учебным книгам, наличие полемики между педагогами и методистами по поводу способа подачи литературных произведений учащимся и форм самих учебных книг. По выбранным для статьи примерам можно увидеть и широкий филологический, нравственный и воспитывающий подход Галахова; увлечение народностью при чтении школьников, соотнесение с возрастными особенностями и привыканием к учебе как к осмысленному труду, знакомству посредством чтения с явлениями природы К. Д. Ушинского. Л. Н. Толстой стоит чуть особняком в этой череде педагогов, но его система обучения крестьянских детей оказалась весьма привлекательна для молодых учителей, для родителей детей разных сословий, для самих крестьянских детей прежде всего обращенностью педагога именно к этой аудитории.

Методы воспитательного чтения Ц. П. Балталона создают фон для занятий чтением дома, родителями учеников начальных классов, определяют систему регулярного литературного развития младших школьников. Стоит отметить, что все подходы педагогов XIX в, перечисленные в статье, актуальны для учебников и рабочих тетрадей конца XX и начала XXI в. Годы советского периода (20-50 гг. XX в.) отражены в хрестоматиях совершенно. Фактически именно идеалы этой эпохи и повлияли на содержание хрестоматий, включая новое понятие «народ». Авторами хрестоматий ученики воспринимаются как граждане, которые должны соответствовать идеалам строителя новой страны. Литература XIX и начала XX в. применяется в качестве социального примера для формирования классовой и гражданской позиции. Потому ее филологическое, нравственное значение в этот период уходит на задний план, по сравнению с любой книгой для чтения и с хрестоматией XIX в.

Библиографический список

1. Балталон Ц. П. Беседы по методике начального обучения. Воспитательное чтение / Ц. П. Балталон, В. Н. Балталон. 2-е изд. Москва : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1911. 285 с.

2. Балталон. Ц. П. Задачи начальной школы: Воспитательное чтение : пособие для учителей и учительниц / Ц. П. Балталон, В. Н. Балталон. Москва : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1908. 226 с.

3. Балталон Ц. П. Хрестоматическая система и новые методы. О постановке классного чтения / ред. журн. «Обновление школы». Санкт-Петербург — Варшава, 1914. 40 с.

4. Блонский П. П. Как я стал педагогом. Избранные педагогические и психологические сочинения : в двух томах. Т. 1. Москва : Педагогика, 1979. 303 с.

5. Водовозов В. И. Существует ли теория словесности и при каких условиях возможно ее существование? // Избранные педагогические сочинения. Москва : Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1958. 632 с.

6. Водовозова Е. Н. На заре жизни : в двух томах. Том 1. Серия: Литературные памятники. Москва : Наука, 1987. 514 с.

7. Галахов А. Д. Полная русская хрестоматия : в трех частях. Часть 3. Санкт-Петербург : Типография Главного Штаба Его Императорского Величества по

военно-учебным заведениям, издание восьмое, 1859. 250 с.

8. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе: методологические очерки о методике. Тула : Автограф, 2000. 223 с.

9. Русская литература : хрестоматия для 8-го класса сред. школы / сост. Н. Л. Бродский и И. Н. Кубиков. Москва : Учпедгиз, 1954. 383 с.

10. Русская советская литература : хрестоматия для 10 класса средней школы / сост. А. Дубовиков, Е. Северин. Москва : Учпедгиз, 1953. 734 с.

11. Рыбникова М. А. Литературное чтение // Избранные труды / ред. коллегия Д. Д. Благой, В. В. Голубков, А. М. Еголин, Л. И. Тимофеев. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. 611 с.

12. Программы для первого концентра школ второй ступени (5, 6, и 7 годы обучения). Москва : Госиздат, 1925. 223 с.

13. Скопин В. П. О значении письменных упражнений в старших классах гимназии // Учитель. 1863. № 19. С. 11-48.

14. Смирновский П. В. Пособие при изучении русской словесности (для средних учебных заведений) Время от Карамзина до Пушкина. Издание 13. Москва ; Санкт-Петербург, 1910. 536 с.

15. Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы. Избранные педагогические сочинения / сост. Г. Г. Савенок. Москва : Педагогика, 1991. 368 с.

16. Толстой Л. Н. Азбука // Полное собрание сочинений. Том 22. Москва : Художественная литература, 1957. 781 с.

17. Толстой Л. Н. Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят // Полное собрание сочинений. Том 8. Москва : Художественная литература, 1936. 663 с.

18. Ушинский К. Д. Детский мир и хрестоматия // Избранные педагогические сочинения : в 2 томах. Том 2 / сост. Э. Д. Днепров. Москва : Педагогика, 1974а. 438 с.

19. Ушинский К. Д. Предисловие к первому изданию «Детского мира» // Избранные педагогические сочинения : в 2 томах. Том 2 / сост. Э. Д. Днепров. Москва : Педагогика, 1974б. 438 с.

20. Ушинский К. Д. Родное слово. Книга для учащих. Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику «Родное слово» // Избранные педагогические сочинения : в двух томах. Том 2 / сост Э. Д. Днепров. Москва : Педагогика, 1974в. 438 с.

21. Хрестоматия по литературе / сост. Л. С. Гинзбург, Е. А. Сидоров, А. Б. Шапиро и С. В. Шувалов. Ч. 2. Москва : Педагогика, 1928. 545 с.

Reference list

1. Baltalon C. P. Besedy po metodike nachal'nogo obuchenija. Vospitatel'noe chtenie = Conversations on the methodology of initial training. Educational reading / C. P. Baltalon, V. N. Baltalon. 2-e izd. Moskva : Tip. t-va I. D. Sytina, 1911. 285 s.

2. Baltalon C. P. Zadachi nachal'noj shkoly: Vospitatel'noe chtenie = Primary school tasks: Educational reading : posobie dlja uchitelej i uchitel'nic / C. P. Baltalon, V. N. Baltalon. Moskva : Tip. t-va I. D. Sytina, 1908. 226 s.

3. Baltalon C. P. Hrestomaticheskaja sistema i novye metody. O postanovke klassnogo chtenija = Textbook system and new methods. About staging of class reading / red. zhurn. «Obnovlenie shkoly». Sankt-Peterburg — Varshava, 1914. 40 s.

4. Blonskij P. P. Kak ja stal pedagogom. Izbrannye pedagogicheskie i psihologicheskie sochinenija = How I became a teacher. Selected pedagogical and psychological writings : v dvuh tomah. T. 1. Moskva : Pedagogika, 1979. 303 s.

5. Vodovozov V. I. Sushhestvuet li teorija slovesnosti i pri kakih uslovijah vozmozhno ee sushhestvovanie? = Is there a theory of literature and under what conditions is its existence possible? // Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. Moskva : Izd. Akademii pedagogicheskih nauk RSFSR, 1958. 632 s.

6. Vodovozova E. N. Na zare zhizni = At the dawn of life: v dvuh tomah. Tom 1. Serija: Literaturnye pamjatniki. Moskva : Nauka, 1987. 514 s.

7. Galahov A. D. Polnaja russkaja hrestomatija : v treh chastjah. Chast' 3 = Complete Russian textbook: in three parts. Part 3. Sankt-Peterburg : Tipografija Glavnogo Shtaba Ego Imperatorskogo Velichestva po voennouchebnym zavedenijam, izdanie vos'moe, 1859. 250 s.

8. Gukovskij G. A. Izuchenie literaturnogo proizvedenija v shkole: metodologicheskie ocherki o metodike. = Study of a literary work at school: methodological essays on the methodology. Tula : Avtograf, 2000. 223 s.

9. Russkaja literatura : hrestomatija dlja 8-go klassa sred. shkoly = Russian literature: a textbook for the 8th class of secondary school / sost. N. L. Brodskij i I. N. Kubikov. Moskva : Uchpedgiz, 1954. 383 s.

10. Russkaja sovetskaja literatura : hrestomatija dlja 10 klassa srednej shkoly = Russian Soviet literature: a textbook for the 10th grade of high school / sost. A. Dubovikov, E. Severin. Moskva : Uchpedgiz, 1953. 734 s.

11. Rybnikova M. A. Literaturnoe chtenie = Literary reading // Izbrannye trudy / red. kollegija D. D. Blagoj, V. V. Golubkov, A. M. Egolin, L. I. Timofeev. Moskva : Izd-vo APN RSFSR, 1958. 611 s.

12. Programmy dlja pervogo koncentra shkol vtoroj stupeni (5, 6, i 7 gody obuchenija). Programs for the first concentrate of second-level schools (5, 6, and 7 years of study). Moskva : Gosizdat, 1925. 223 s.

13. Skopin V. P. O znachenii pis'mennyh uprazhnenij v starshih klassah gimnazii = On the importance of written exercises in high school // Uchitel'. 1863. № 19. S. 11-48.

14. Smirnovskij P. V. Posobie pri izuchenii russkoj slovesnosti (dlja srednih uchebnyh zavedenij) Vremja ot Karamzina do Pushkina. Izdanie 13 = Manual in the study of Russian literature (for secondary educational institutions). Time from Karamzin to Pushkin. Edition 13. Moskva ; Sankt-Peterburg, 1910. 536 s.

15. Stojunin V. Ja. O prepodavanii russkoj literatury. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija = On the teaching of Russian literature. Selected pedagogical writings / sost. G. G. Savenok. Moskva : Pedagogika, 1991. 368 s.

16. Tolstoj L. N. Azbuka Polnoe sobranie sochinenij. Tom 22. ABC Complete works. Volume 22. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1957. 781 s.

17. Tolstoj L. N. Komu u kogo uchit'sja pisat', krest'janskim rebjatam u nas ili nam u krest'janskih rebjat = To whom to learn to write, to peasant children with us or to us with peasant children // Polnoe sobranie sochinenij. Tom 8. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1936. 663 s.

18. Ushinskij K. D. Detskij mir i hrestomatija = Children's World and Textbook // Izbrannye pedagogicheskie sochinenija : v 2 tomah. Tom 2 / sost. Je. D. Dneprov. Moskva : Pedagogika, 1974a. 438 s.

19. Ushinskij K. D. Predislovie k pervomu izdaniju «Detskogo mira» = Preface to the first edition of «Children's world» // Izbrannye pedagogicheskie sochinenija : v 2 tomah. Tom 2 / sost. Je. D. Dneprov. Moskva : Pedagogika, 1974b. 438 s.

20. Ushinskij K. D. Rodnoe slovo. Kniga dlja uchashhih. Sovety roditeljam i nastavnikam o prepodavanii rodnogo jazyka po uchebniku «Rodnoe slovo» = Native word. A book for learners. Advice to parents and mentors on teaching their native language according to the textbook «Native Word» // Izbrannye pedagogicheskie sochinenija : v dvuh tomah. Tom 2 / sost Je. D. Dneprov. Moskva : Pedagogika, 1974v. 438 s.

21. Hrestomatija po literature = Literature textbook / sost. L. S. Ginzburg, E. A. Sidorov, A. B. Shapiro i S. V. Shuvalov. Ch. 2. Moskva : Pedagogika, 1928. 545 s.

Статья поступила в редакцию 03.05.2022; одобрена после рецензирования 27.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 03.05.2022; approved after reviewing 27.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-66-74
EDN: LMCFYC

Использование мультимодальных форм смешанного обучения в образовательных программах вузов

Татьяна Моисеевна Трегубова[1]✉, Ирина Наильевна Айнутдинова[2], Карина Артуровна Айнутдинова[3]

[1]Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии в сфере физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма». 420138, г. Казань, тер. деревни Универсиады, д. 35

[2]Доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Высшей школы иностранных языков и перевода Института международных отношений ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18

[3]Кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного права юридического факультета УВО «Университет управления ТИСБИ». 420012, г. Казань, ул. Муштари, д. 13

[1]tmtreg@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0001-9938-0098

[2]iainoutd@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9162-7604

[3]karina.arturovna14@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5791-7205

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена изменениями в экосистеме высшего образования, которая в условиях глобализации, цифровизации и технологизации образовательного процесса демонстрирует рост и усложнение функций и ролей всех своих неотъемлемых компонентов, включая инфраструктуру; технологии, методы, способы и инструменты извлечения и передачи знаний; программы обучения и субъектов образовательной деятельности. Все это породило необходимость пересмотреть подходы к обучению студентов в вузе.

Цель статьи — представить результаты комплексного изучения феномена «смешанного обучения». При проведении данного исследования мы опирались на ряд подходов и методов, снискавших одобрение у педагогов и ученых. Комплексный подход позволил изучить и проанализировать изменения, происходящие в экосистеме образования в условиях глобальных сдвигов и перемен. Социальный и педагогический подходы помогли определить суть феномена «смешанного обучения» и условия его интеграции в учебный процесс вуза, оценить технологию с позиции ее релевантности целям и задачам подготовки конкурентоспособного специалиста. Контекстный подход позволил связать глобальные процессы информатизации и цифровизации со сферой образования и обосновать необходимость поиска форм, методов и средств передачи знаний, основанных на рациональном соотношении традиционного (аудиторного) и электронного (сетевого) взаимодействия. Метод сравнения помог расширить и конкретизировать концептуальный аппарат исследования, изучить практики внедрения «смешанного обучения» в учебный процесс за рубежом для воспроизведения лучшего опыта в российских вузах.

Ключевые слова: образование; смешанное обучение; технология; метод; приложение; мультмодальность; цифровизация

Для цитирования: Трегубова Т. М., Айнутдинова И. Н., Айнутдинова К. А. Использование мультимодальных форм смешанного обучения в образовательных программах вузов // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 66-74. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-66-74. https://elibrary.ru/lmcfyc

© Трегубова Т. М., Айнутдинова И. Н., Айнутдинова К. А., 2022

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

Implementation of multimodal forms of blended learning in the educational programs of universities

Tatiyana M. Tregubova[1], Irina N. Aynutdinova[2], Karina A. Aynutdinova[3]
[1]Doctor of pedagogical sciences, professor of department of pedagogy and psychology in the field of physical culture and sports, FSBEI HE «Volga state university of physical culture, sports and tourism». 420138, Kazan, Universiada village, 35
[2]Doctor of pedagogical sciences, professor of department of foreign languages of higher school of foreign languages and translation of the Institute of international relations, FSAEI HE «Kazan (Volga) federal university». 420008, Kazan, Kremliovskya st., 18
[3]Candidate of juridical sciences, associate professor, department of criminal law, faculty of law, IHE «University of management, TISBI». 420012, Kazan, Mushtari st., 13
[1]tmtreg@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0001-9938-0098
[2]iainoutd@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9162-7604
[3]karina.arturovna14@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5791-7205

Abstract. The relevance of the research is due to the changes in the ecosystem of higher education, which, in the context of globalization, digitalization and technologization of educational process, demonstrates the growth and complication of the functions and roles of all its integral components, including infrastructure; technologies, methods, modes and tools for extracting and transferring knowledge; training programs and all the subjects of educational process. This gave rise to the need to revise approaches to teaching students at the university. The purpose of the article is to present the results of a comprehensive study of the «blended learning» phenomenon. During this study, we relied on a number of approaches and methods that have won the approval of educators and scientists. The integrated approach made it possible to study and analyze the changes taking place in the education ecosystem in the context of global shifts and changes. Social and pedagogical approaches helped to determine the essence of the «blended learning» phenomenon and the conditions for its integration into educational process of university, evaluate the technology from the standpoint of its relevance to the goals and objectives of training a competitive specialist. The contextual approach made it possible to connect global processes of informatization and digitalization with the field of education and substantiate the need to search for forms, methods and means of knowledge transfer based on a ratio of traditional (classroom) and electronic (network) interaction. The comparison method helped to expand and concretize the conceptual apparatus of the study, to examine the practice of introducing «blended learning» into educational process abroad in order to reproduce the best experience in Russian universities.

Keywords: education; blended learning; technology; method; application; multimodality; digitalization

For citation: Tregubova T. M., Aynutdinova I. N., Aynutdinova K. A. Implementation of multimodal forms of blended learning in the educational programs of universities. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 66-74. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-66-74. https://elibrary.ru/lmcfyc

1. Введение

Интерес к теме исследования вызван колоссальными изменениями, происходящими сегодня в экосистеме высшего образования, которая в условиях глобализации, цифровизации и технологизации образовательного процесса демонстрирует рост и усложнение функций и ролей всех своих неотъемлемых компонентов, включая инфраструктуру, технологии, методы, способы и инструменты извлечения и передачи знаний, а также программы обучения и самих потенциальных субъектов образовательной деятельности. Пандемия COVID-19 послужила своеобразным катализатором перемен, когда на фоне вынужденного перехода к дистанционным и онлайн-формам работы отчетливо проявились как достоинства, так и некоторые недостатки электронной коммуникации. Важными показателями мотивации и готовности администраций вузов, преподавателей и студентов к активному участию в новых формах сетевого взаимодействия стали определенный уровень ИКТ-грамотности и компетентности [Ainoutdinova, 2022], принятие неизбежности перемен и диспозиция создавать на долговременной основе открытое и дружественное учебное пространство, основанное на синергии технологического, методического, инструментального, партнерского равновесия между ранее существовавши-

ми и новыми формами обучения в вузе [Воронина, 2022; Климов, 2019].

Наиболее перспективными формами организации учебного процесса в вузе на сегодняшний день многие авторы считают гибридное (hybrid) и смешанное (blended) обучение, предполагающие чередование онлайн- и очного (face-to-face) форматов коммуникации с этапами самостоятельного изучения материала и проектной работы студентов в малых группах [Айнутдинова, 2015; Блинов, 2021; Боброва, 2020; Воронина, 2022; Климов, 2019; Монахова, 2013; Терелянский, 2021]. По мнению авторов, такие смешанные форматы связи призваны обеспечить мультимодальность передачи и восприятия потоков учебной информации и, как следствие, служат лучшему усвоению материала за счет мобильности, гибкости, адаптивности и удобства доступа к учебному контенту из любой локации и в любое время. Происходит это с учетом образовательных программ, нужд, запросов и индивидуальных траекторий обучения современных студентов поколения Z [Hernandez-de-Menendez, 2020; Ouatiq, 2022; Tafahomi, 2021; The Deloitte Global Survey, 2021; Westcott, 2022].

Форматы гибридного (hybrid) и смешанного (blended) обучения многими авторами рассматриваются как синонимичные или взаимозаменяемые. Вероятно, основанием для этого служит хотя бы то, что оба подхода традиционно включают технологический компонент и обеспечивают гибкость и доступность учебной информации независимо от локации и временных ограничений [Глебенко, 2021]. И все же эти понятия нетождественны. Если в гибридной модели участники могут частично или полностью физически посещать занятия, а также частично или полностью следить за проведением занятия на экранах своих мониторов или мобильных устройств из любого места, то в смешанном обучении граница между онлайн-занятиями и физическим присутствием в аудитории четко прослеживается, то есть обучение для всех будет в равной степени проводиться или в онлайн-формате, или в очном (face-to-face) режиме [Блинов, 2021; Боброва, 2020].

Для целей нашего исследования уточним, что в смешанной (blended) модели обучения общение «лицом к лицу» (face-to-face) остается ключевым компонентом образовательного процесса, что невозможно обеспечить с помощью онлайн-технологий и других цифровых технологий, методов и средств извлечения и передачи знаний. Обычно в смешанном обучении в онлайн-формате даются инструкции по работе с внешними ресурсами, тестовыми и проектными заданиями, что лишь дополняет содержание очных занятий и предоставляет большую автономию студентам в самостоятельном овладении необходимыми знаниями для эффективного усвоения программного материала. Становится очевидным, что, в отличие от гибридного формата, смешанное обучение не ставит под угрозу уникальные аспекты личного взаимодействия в образовательном процессе и делает такой способ наиболее благоприятным при реализации задач цифровизации образования для сохранения баланса между инновациями, мультимодальностью подходов и межличностной коммуникацией [Боброва, 2020; Монахова, 2013; Ouatiq, 2022; Tafahomi, 2021].

Анализ источников по теме исследования подтвердил нашу гипотезу о приоритетном и перспективном значении смешанного обучения в современных условиях. Этот вывод также коррелируется с озвученными ранее прогнозами Международной комиссии ЮНЕСКО «по образованию для XXI века» о ведущих трендах, способных обеспечить эффективность реализации образовательных инициатив в эпоху глобальных перемен [Delors, 1998]. Смешанное (blended) обучение называлось в отчете наряду с зарождающимися тогда приложениями дополненной реальности AR (Augmented Reality); набиравшим популярность электронным (eLearning) и мобильным (M-Learning) обучением; постепенно внедряемыми в учебный процесс элементами геймификации (Gamification) и начавшим свое распространение учебников с открытым исходным кодом (Open Source) и массовых открытых онлайн-курсов, МООК (MOOCs) [Delors, 1998].

2. Теоретические основания исследования

Для критического осмысления смешанного обучения как образовательного подхода и конкретизации концептуального аппарата исследования мы изучили труды авторов, результаты исследований которых легли в основу теоретических знаний о данном явлении и по сей день служат ориентиром для его применения в учебном процессе. Было установлено, что большинство работ связано с рассмотрением феномена смешанного обучения в контексте изучения иностранного языка или иных гуманитарных дисциплин [Bonk, 2006; Garrison, 2012; Macdonald, 2008; Neumeier, 2005; Sharma, 2007; Tomlinson, 2013]. Однако очевидно, что воспроизведение описанного опыта имеет большой потенциал и при обучении другим дисциплинам в вузе.

В эпоху зарождения Интернета в конце 90-х существовало много «модных слов», которые применяли в переносном смысле на основе какой-либо аналогии. Некоторые их этих слов уже вышли из обихода или все еще используются, но в другом значении или контексте. Например, Интернет для придания значимости называли «Всемирной паутиной» (World Wide Web) для обмена «глобальной информацией» (global information) [Berners-Lee, 1992], а в системе образования появилось много терминов с неясным значением, требующих расшифровки или конкретизации, например, multimedia, eLearning и пр. [Galbreath, 1992]. Эта же проблема коснулась многих терминов, обозначающих образовательные подходы, концепции, технологии и пр. Так, несмотря на то, что понятие «смешанное обучение» (blended learning, BL) существовало давно и активно применялось с момента появления Интернета, ученые и педагоги часто пользовались им для обозначения любого «микса» из теорий и подходов к образованию, а также «бленда» из методов, способов, средств и инструментов в учебном процессе. В англоязычной литературе можно встретить термины «гибридный» (hybrid), «перемешанный» (mixed) и «интегративный» (integrative) для описания одного и того же подхода. Кроме того, термины «смешанное обучение» (blended learning), «обучение с помощью технологий» (technology-mediated instruction), «интернет-обучение» (web-enhanced instruction) и «обучение в смешанном режиме» (mixed-mode instruction) часто применялись как синонимы [Galbreath, 1992].

Лишь в 2006 г. Бонк и Грэм прервали череду двусмысленности в толковании термина «смешанное обучение» [Bonk, 2006]. В своей книге «Справочник смешанного обучения: глобальные перспективы, локальные проекты» [Bonk, 2006] авторы представили результаты исследования феномена смешанного обучения и дали определение термину «blended learning» (смешанное обучение) с учетом ранее существовавших трактовок, а также в свете своего понимания данного явления. В качестве стартовых позиций для создания авторской дефиниции Бонк и Грэм выделили следующие аспекты смешанного обучения с акцентом на его способность «совмещать» «различные способы обучения», «различные методы обучения», а также «обучение в ходе личного общения с обучением в режиме онлайн» [Рубцов, 2016].

Аспекты «совмещения», однако, не выглядели уникальными и знаковыми и могли быть в равной степени интегрированы в дефиниции любых других инновационных образовательных подходов, теорий и концепций. А аспект, описывающий «совмещение обучения в ходе личного общения с обучением в режиме онлайн», в равной степени мог бы быть применен для описания сути таких технологий, как гибридное (hybrid) обучение, веб-ориентированное обучение (web-based, WBL) [Khan, 1997], электронное обучение (eLearning) [Khan, 2005], обучение с применением компьютерных технологий (computer assisted, CAL) [Warschauer, 1998] и др. Однако не все перечисленные технологии попадают в категорию «смешанных», поэтому предложенные Бонком и Грэмом стартовые аспекты не выглядели релевантными, так как не позволяли в полной мере раскрыть суть понятия «смешанное обучение».

Для уточнения термина Бонк и Грэм обратились к противопоставлению исторически сложившихся (традиционных) и инновационных, наполненных технологическим смыслом, форм обучения, что в итоге позволило им выстроить свое собственное определение, согласно которому «смешанное обучение — это форма обучения, совмещающая традиционное обучение в ходе личного общения (лицом к лицу, face-to-face) с обучением посредством применения компьютерных технологий» [Bonk, 2006]. Этим авторским определением, используемым многими современными учеными, воспользуемся и мы для дальнейшего анализа и оценки типов, форм и моделей смешанного обучения, которые могут быть успешно интегрированы в учебный процесс вуза.

3. Методы исследования

При проведении данного исследования мы опирались на ряд подходов и методов, снискавших одобрение у педагогов и ученых. Комплексный подход позволил изучить и проанализировать изменения, происходящие в экосистеме образования в условиях глобальных сдвигов и перемен. Социальный и педагогический подходы помогли определить суть феномена «смешанного обучения» и условия его интеграции в учебный процесс вуза с позиции релевантности целям и задачам подготовки конкурентоспособного специалиста. Контекстный подход позволил связать глобальные процессы информатизации и цифровизации со сферой образования и обосновать необходимость поиска форм, методов и средств передачи знаний, основанных на рациональном соотноше-

нии традиционного (аудиторного) и электронного (сетевого) взаимодействия. Метод сравнения помог расширить и конкретизировать концептуальный аппарат исследования, изучить практики внедрения «смешанного обучения» в учебный процесс за рубежом для воспроизведения лучшего опыта в российских вузах.

4. Результаты исследования

Для целей нашего исследования мы изучили исторические предпосылки появления феномена «смешанного обучения», его становление и развитие. Анализ тематически значимой литературы, а также знакомство с опытом применения данного подхода на практике доказали невозможность его реализации в отрыве от технического оснащения вузов (компьютеры, доступ к Интернету и пр.) и технологической готовности субъектов образования к цифровой трансформации.

Нами было установлено, что многие компоненты смешанного обучения (методы, формы, инструменты) широко использовались педагогами и в прошлом, но применялись разрозненно, что не позволяло выстроить единый подход и определить общую стратегию применения этого формата обучения на практике. Со временем, особенно в период пандемии, стало ясно, что для вузов внедрение смешанных форм в программы обучения стало не выбором, а необходимостью [Блинов, 2021; Терелянский, 2020]. Постепенно были выработаны как минимум четыре (4) общих принципа эффективного применения BL на практике, некоторые из которых основываются на достижениях прошлого [Garrison, 2012], а некоторые возникли в условиях современности [Блинов, 2021; Ломоносова, 2017]. Кратко их можно сформулировать следующим образом: четкое видение целей, задач и ожидаемых результатов обучения; вовлечение участников в различные виды работы без принуждения и с учетом их навыков и готовности к интеракции; выбор доступных технических средств сообразно задачам обучения; партнерское сетевое взаимодействие, подкрепленное каналами параллельной и обратной связи.

С опорой на эти принципы и с учетом мультимодального характера доставки учебного контента преподаватели могут планировать свою работу в удобном для себя и студентов формате, выстраивая учебные занятия на основе «рационального соотношения между традиционным аудиторным и электронным взаимодействием» [Ломоносова, 2017]. Например, это может быть полностью аудиторное занятие с демонстрацией иллюстративных видеоматериалов по теме изучения или занятие в формате конференции с привлечением стороннего лектора по видеосвязи [Блинов, 2021; Терелянский, 2021]. На занятии также могут быть задействованы в равных частях видеоконференция, устная коммуникация и работа в веб-приложениях для тестирования качества усвоения материала [Ouatiq, 2022].

Работать можно и полностью в онлайн-режиме на платформах типа Microsoft Teams, Zoom или Voov; они позволяют вести занятия в форме синхронных видеоконференций и чатов групп. Многие вузы сегодня имеют в своем арсенале системы управления обучением LMS (Learning Management System) и системы управления учебным контентом LCMS (Learning Content Management System), которые, по сути, являются незаменимыми помощниками в управлении любым обучением, включая смешанное. По своей функциональности эти платформы полностью отвечают целям и задачам интеграции сетевого взаимодействия в канву обычного аудиторного занятия [Айнутдинова, 2020; Шкунова, 2019]. Они позволяют преподавателям создавать и размещать авторские курсы и приложения, интегрировать нужный контент и технологичные инструменты, задавать алгоритм освоения материала и условия оценки результатов. Внедрение визуализации, графики и интерактивных ресурсов на базе H5P мотивирует студентов к активной творческой и проектной деятельности в дружественной им цифровой среде, при этом у них всегда есть возможность выбора времени, траектории учебной работы, каналов и режима сетевого взаимодействия [Айнутдинова, 2020; Шкунова, 2019].

Нами были определены минимум два основных типа смешанного обучения — это интегрированное и концентрированное смешанное обучение. Интегрированное смешанное обучение следует понимать как любые учебные мероприятия, которые формально внесены в программы обучения и проводятся преподавателями строго по плану и в определенной тематике. Эти мероприятия четко структурированы и должны отражаться в учебных планах [Okaz, 2015]. Концентрированное смешанное обучение, напротив, менее формализовано, при этом оно может состоять из более длительных по времени и трудоемких модулей. Такой тип обучения обычно используется при подготовке студентов заочной формы

обучения, для повышения квалификации, для ускоренной подготовки по дополнительным специальностям и пр. [Вдовина, 2014; Garrison, 2012].

Сегодня принято говорить о семи моделях технологии смешанного обучения, каждая из которых имеет свои особенности. Самая простая для реализации модель — это «перевернутый класс» (Flipped classroom). Суть ее в том, что, в отличие от традиционного формата лекции, студенты заранее самостоятельно знакомятся с содержанием нового материала, обычно обнаруживая его в Интернете, посредством чтения либо просмотра видеолекции, а в аудитории уже совместно с преподавателем выполняют более сложные задачи по усвоению и закреплению новой информации с помощью таких стратегий, как решение проблем, обсуждение или дебаты.

Остальные модели подробно описаны в работах Майкла Б. Хорна и Хизер Стейкер [Horn, 2014]. Авторы выделяют 6 условных кластеров, которые различаются по ролям, средам, методам доставки учебной информации и срокам реализации. В модели «лицом к лицу» (face-to-face driver) преподаватель передает знания студентам в традиционном формате лично в учебной аудитории, а Интернет использует лишь для поиска дополнительного материала или закрепления уже изученного. В другой модели «обучение онлайн» (online driver), напротив, большую часть учебного времени студенты проводят удаленно, выполняют все задания самостоятельно онлайн (лекции, задачи, тесты), а очную консультацию у преподавателя получают по запросу, если им нужно разъяснение. Следующая, «гибкая модель» (flex model) тоже в основном осуществляется в онлайн-среде; здесь студентам предоставлена полная свобода в выборе тем изучения, графика и темпа работы, а преподаватель очно подключается на общем занятии в вузе лишь для объяснения сложных тем или решения нестандартных задач. Модель «смена локации» (rotation model) основана на чередовании обычного и дистанционного форматов обучения, а модель «смена лаборатории» (rotation lab) предполагает чередование традиционных и онлайн-занятий, но уже в стенах вуза (компьютерном классе) и под руководством преподавателя. Самая демократичная модель «смешай сам» (self-blend) позволяет проходить обучение в обычном формате, но для желающих углубить и расширить знания всегда есть дополнительные онлайн-ресурсы, модули и пр. [Horn, 2014]. Как мы видим, представленные модели отражают уникальные черты смешанного обучения — это гибкость, открытость, мотивация, акцент на личность и самостоятельность.

5. Заключение

Проведенное комплексное исследование феномена смешанного обучения позволило сделать вывод о востребованности этой технологии у преподавателей и студентов российских вузов. Опираясь на данные опроса, проведенного коллегами из НИТУ «МИСиС», мы выявили, что большинство преподавателей поддерживают идею внедрения смешанного обучения в образовательные программы вуза (76 %) и готовы комбинировать традиционные и сетевые формы взаимодействия в учебном процессе (60 %). Многих привлекает уменьшение фронтальной работы (63 %), экономия личного времени (60 %), а также разнообразие форм и способов доставки знаний (56 %). Большинство (73 %) считают, что смешанное обучение повышает вовлеченность студентов в активные формы работы, а 60 % верят, что такой подход к образованию улучшает академическую коммуникацию и результаты обучения.

При этом менее 40 % преподавателей уверены в своих ИКТ-навыках и не испытывают трудностей при работе с электронными ресурсами и цифровыми инструментами. Известно, что низкий уровень владения ИКТ-компетенциями может стать препятствием для эффективного внедрения любой технологии в учебный процесс. Смешанное обучение требует от преподавателя не только вовлеченности, но и определенных ИКТ-навыков для создания видеоматериалов, обучающих программ и тестов. Другой проблемой может стать разрыв в уровнях готовности преподавателей (менее 40 %) и студентов (более 60 %) к применению ИКТ, особенно при работе в группе и сетевом взаимодействии. Недостаточная информированность студентов о целях, задачах и возможностях смешанного обучения препятствует их вовлеченности. Цифры показывают, что большинство студентов (92 %) регулярно пользуются программными и вспомогательными ресурсами, размещенными на площадках электронного обучения вуза, но лишь немногие (12 %) задумываются об их связи с технологиями [Ломоносова, 2017].

Очевидно, что при всех достоинствах смешанного обучения существует масса «подводных камней», которые нужно научиться обходить,

чтобы в полной мере реализовать потенциал этой технологии в учебном процессе вуза.

Внедрение смешанного обучения потребует от вуза больших усилий, чем просто запустить LMS или LCMS, оборудовать компьютерный класс или дать указания преподавателям интегрировать цифровые инструменты в учебную программу. Вузы должны понимать, что разнообразные по сложности формы, методы и способы сетевого взаимодействия потребуют от преподавателей улучшения навыков в сфере ИКТ, поэтому администрации должны всячески содействовать повышению квалификации сотрудников в этой области. Кроме того, смешанное обучение требует технической поддержки в режиме 7/24; без этого любые цифровые инициативы вряд ли могут быть реализованы.

Библиографический список

1. Айнутдинова И. Н. Актуальные вопросы применения технологии смешанного обучения (blended learning) при обучении иностранным языкам в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 6. С. 74-77.

2. Айнутдинова И. Н. Формирование культуры сетевого взаимодействия у студентов-юристов в условиях цифровизации их будущей профессии / И. Н. Айнутдинова, К. А. Айнутдинова // Образовательные технологии и общество. 2020. Т. 1. № 1. С. 195-203.

3. Блинов В. И. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 44-64.

4. Боброва С. Е. Актуальные проблемы смешанного обучения в системе высшего образования // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 192-194.

5. Вдовина С. А. Технология концентрированного обучения в условиях заочной формы образования / С. А. Вдовина, Е. А. Вдовина // Молодой ученый. 2014. № 10 (69). С. 360-363.

6. Воронина Н. Ф. Формирование экосистемы цифровой экономики в образовательной среде региона / Н. Ф. Воронина, Т. Ю. Анопченко // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. Ч. 4. № 1 (115). С. 19-24.

7. Глебенко Л. Ю. Роль гибридных образовательных технологий в обучении иностранным языкам // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2021. № 3 (44). С. 133-142.

8. Климов А. А. Влияние цифровизации на систему профессионального образования / А. А. Климов, Е. Ю. Заречкин, В. П. Куприяновский // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2019. Т. 15. № 2. С. 468-476.

9. Ломоносова Н. В. Основные принципы проектирования системы смешанного обучения в вузе // Преподаватель XXI век. 2017. № 2-1. С. 64-71.

10. Монахова Г. А. Мультимодальные технологии в учебном процессе высшей школы / Г. А. Монахова, Д. Н. Монахов // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 158-160.

11. Рубцов Г. И. Смешанное обучение: анализ трактовок понятия / Г. И. Рубцов, Н. В. Панич // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 5 (32). С. 102-108.

12. Терелянский П. В. Внедрение смешанных форм обучения на основе интеграции цифровых и аналоговых форматов организации учебного процесса вузов / П. В. Терелянский, С. Е. Титор, А. А. Канке // Вестник университета. 2021. № 5. С. 37-47.

13. Шкунова А. А. Реализация технологии смешанного обучения средствами LMS Moodle / А. А. Шкунова и др. // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 2 (36). С. 108-115.

14. Ainoutdinova I. N., Tregubova T. M., Ng J., Kopnov V. A. New roles and competencies of teachers in the ICT-mediated learning environment of Russian universities. The Education and science journal. 24 (1): 2022. pp. 191-221.

15. Berners-Lee T. J. The world-wide web. Computer Networks and ISDN Systems. 1992. 4-5 (25): 454-459.

16. Bonk C. J., Graham Ch. R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / Forewords by J. Cross, & M. G. Moore. John Wiley & Sons Ltd., 2006. 624 p.

17. Delors J. Education for the twenty-first century: issues and prospects: contributions to the work of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, France: UNESCO Publishing, 1998. 352 p.

18. Galbreath J. The educational buzzword of the 1990's: multimedia, or is it hypermedia, or interactive multimedia, or …? Educational Technology. 1992. 4 (32): 15-19.

19. Garrison D. R., Vaughan N. D. Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines / D. Randy Garrison, Norman D. Vaughan. Jossey-Bass, 2012. 272 p.

20. Hernandez-de-Menendez M., Escobar C. A., Morales-Menendez R. Educational experiences with Generation Z. International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM). 2020. 14 (3): pp. 847-859.

21. Khan B. H. Web-based instruction: What is it and Why is it? In B. H. Khan (Ed.) Web-Based Instruction. Educational Technology Publications Inc., USA: Englewood Cliffs, NJ (New Jersey 07632), 1997. pp. 5-18.

22. Khan B. H. Managing E-learning: design, delivery, implementation, and evaluation / Badrul Huda Khan. Idea Group Inc (IGI), 2005. 424 p.

23. Horn M. B., Staker H. Blended: using disruptive innovation to improve schools (1st ed.) / Michael

B. Horn, Heather Staker, Clayton M. Christensen (Foreword). Jossey-Bass, 2014. 336 p.

24. Macdonald J. Blended Learning and Online Tutoring. Planning Learner Support and Activity Design (2nd ed.) / Janet MacDonald. London : Routledge, 2008. 224 p.

25. Neumeier P. A closer look at blended learning — parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning / Petra Neumeier. ReCALL. 2005. 17 (2): 163-178.

26. Okaz A. A. Integrating Blended Learning in Higher Education. Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2015. 186: 600-603.

27. Ouatiq A., Riyami B., Mansouri K., Qbadou M., Aoula E.-S. Towards the co-design of a teachers' dashboards in a hybrid learning environment. 2nd International Conference IRASET 2022 Proceeding: 2022. pp. 1-6.

28. Sharma P., Barrett B. Blended learning: using technology in and beyond the language classroom / Pete Sharma, Barney Barrett. Macmillan, 2007. 160 p.

29. Tafahomi R. Application of blended learning through practical project-based instruction: opportunities and constraints. Pedagogi: Jurnal Ilmu Pendidikan. 2021. 2 (21): pp. 77-89.

30. The Deloitte Global Millennial and Gen Z Survey: A call for accountability and action. Deloitte Touche Tohmatsu Ltd Publisher, 2021. 39 p.

31. Tomlinson B., Whittaker C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. UK: London: British Council, 2013. 252 p.

32. Warschauer M., Healey D. Computers and language learning: an overview / Mark Warschauer, Deborah Healey. Language Teaching. 1998. 31: 57-71.

33. Westcott K. et al. Digital media trends: Toward the metaverse (16th ed.) / K. Westcott, J. Arbanas, C. Arkenberg, B. Auxier, J. Loucks, K. Downs. Deloitte Insights: Report of the Deloitte Center for Technology, Media & Telecommunications, Deloitte Touche Tohmatsu Ltd. Publisher, 2022. 28 p.

Reference list

1. Ajnutdinova I. N. Aktual'nye voprosy primenenija tehnologii smeshannogo obuchenija (blended learning) pri obuchenii inostrannym jazykam v vuze = Topical issues of using blended learning technology when teaching foreign languages at university // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2015. № 6. S. 74-77.

2. Ajnutdinova I. N. Formirovanie kul'tury setevogo vzaimodejstvija u studentov-juristov v uslovijah cifrovizacii ih budushhej professii = Formation of culture of network interaction among law students in the context of digitalization of their future profession / I. N. Ajnutdinova, K. A. Ajnutdinova // Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo. 2020. T. 1. № 1. S. 195-203.

3. Blinov V. I. Modeli smeshannogo obuchenija: organizacionno-didakticheskaja tipologija = Blended learning models: organizational-didactic typology / V. I. Blinov, E. Ju. Esenina, I. S. Sergeev // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. T. 30. № 5. S. 44-64.

4. Bobrova S. E. Aktual'nye problemy smeshannogo obuchenija v sisteme vysshego obrazovanija = Current problems of mixed learning in the higher education system // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2020. № 4 (83). S. 192-194.

5. Vdovina S. A. Tehnologija koncentrirovannogo obuchenija v uslovijah zaochnoj formy obrazovanija = Technology of concentrated education in conditions of part-time education / S. A. Vdovina, E. A. Vdovina // Molodoj uchenyj. 2014. № 10 (69). S. 360-363.

6. Voronina N. F. Formirovanie jekosistemy cifrovoj jekonomiki v obrazovatel'noj srede regiona = Formation of the digital economy ecosystem in the educational environment of the region / N. F. Voronina, T. Ju. Anopchenko // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2022. Ch. 4. № 1 (115). S. 19-24.

7. Glebenko L. Ju. Rol' gibridnyh obrazovatel'nyh tehnologij v obuchenii inostrannym jazykam = Role of hybrid educational technologies in learning foreign languages // Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta im. Sholom-Alejhema. 2021. № 3 (44). S. 133-142.

8. Klimov A. A. Vlijanie cifrovizacii na sistemu professional'nogo obrazovanija = The impact of digitalization on the vocational education system / A. A. Klimov, E. Ju. Zarechkin, V. P. Kuprijanovskij // Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie. 2019. T. 15. № 2. S. 468-476.

9. Lomonosova N. V. Osnovnye principy proektirovanija sistemy smeshannogo obuchenija v vuze = Basic principles for designing a blended learning system at University // Prepodavatel' HHI vek. 2017. № 2-1. S. 64-71.

10. Monahova G. A. Mul'timodal'nye tehnologii v uchebnom processe vysshej shkoly = Multimodal technologies in higher education / G. A. Monahova, D. N. Monahov // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. 2013. № 11. S. 158-160.

11. Rubcov G. I. Smeshannoe obuchenie: analiz traktovok ponjatija = Mixed learning: analysis of interpretations of the concept / G. I. Rubcov, N. V. Panich // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2016. № 5 (32). S. 102-108.

12. Tereljanskij P. V. Vnedrenie smeshannyh form obuchenija na osnove integracii cifrovyh i analogovyh formatov organizacii uchebnogo processa vuzov = Introduction of mixed forms of training based on the integration of digital and analog formats of the organization of the educational process of universities / P. V. Tereljanskij, S. E. Titor, A. A. Kanke // Vestnik universiteta. 2021. № 5. S. 37-47.

13. Shkunova A. A. Realizacija tehnologii smeshannogo obuchenija sredstvami = LMS Moodle Implementing mixed learning technology with LMS Moodle / A. A. Shkunova i dr. // Innovacionnaja jekonomika: perspektivy razvitija i sovershenstvovanija. 2019. № 2 (36). S. 108-115.

14. Ainoutdinova I. N., Tregubova T. M., Ng J., Kopnov V. A. New roles and competencies of teachers in the ICT-mediated learning environment of Russian universities. The Education and science journal. 24 (1): 2022. pp. 191-221.

15. Berners-Lee T. J. The world-wide web. Computer Networks and ISDN Systems. 1992. 4-5 (25): 454-459.

16. Bonk C. J., Graham Ch. R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / Forewords by J. Cross, & M. G. Moore. John Wiley & Sons Ltd., 2006. 624 p.

17. Delors J. Education for the twenty-first century: issues and prospects: contributions to the work of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, France: UNESCO Publishing, 1998. 352 p.

18. Galbreath J. The educational buzzword of the 1990's: multimedia, or is it hypermedia, or interactive multimedia, or …? Educational Technology. 1992. 4 (32): 15-19.

19. Garrison D. R., Vaughan N. D. Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines / D. Randy Garrison, Norman D. Vaughan. Jossey-Bass, 2012. 272 p.

20. Hernandez-de-Menendez M., Escobar C. A., Morales-Menendez R. Educational experiences with Generation Z. International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM). 2020. 14 (3): pp. 847-859.

21. Khan B. H. Web-based instruction: What is it and Why is it? In B. H. Khan (Ed.) Web-Based Instruction. Educational Technology Publications Inc., USA: Englewood Cliffs, NJ (New Jersey 07632), 1997. pp. 5-18.

22. Khan B. H. Managing E-learning: design, delivery, implementation, and evaluation / Badrul Huda Khan. Idea Group Inc (IGI), 2005. 424 p.

23. Horn M. B., Staker H. Blended: using disruptive innovation to improve schools (1st ed.) / Michael B. Horn, Heather Staker, Clayton M. Christensen (Foreword). Jossey-Bass, 2014. 336 p.

24. Macdonald J. Blended Learning and Online Tutoring. Planning Learner Support and Activity Design (2nd ed.) / Janet MacDonald. London : Routledge, 2008. 224 p.

25. Neumeier P. A closer look at blended learning — parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning / Petra Neumeier. ReCALL. 2005. 17 (2): 163-178.

26. Okaz A. A. Integrating Blended Learning in Higher Education. Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2015. 186: 600-603.

27. Ouatiq A., Riyami B., Mansouri K., Qbadou M., Aoula E.-S. Towards the co-design of a teachers' dashboards in a hybrid learning environment. 2nd International Conference IRASET 2022 Proceeding: 2022. pp. 1-6.

28. Sharma P., Barrett B. Blended learning: using technology in and beyond the language classroom / Pete Sharma, Barney Barrett. Macmillan, 2007. 160 p.

29. Tafahomi R. Application of blended learning through practical project-based instruction: opportunities and constraints. Pedagogi: Jurnal Ilmu Pendidikan. 2021. 2 (21): pp. 77-89.

30. The Deloitte Global Millennial and Gen Z Survey: A call for accountability and action. Deloitte Touche Tohmatsu Ltd Publisher, 2021. 39 p.

31. Tomlinson B., Whittaker C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. UK: London: British Council, 2013. 252 p.

32. Warschauer M., Healey D. Computers and language learning: an overview / Mark Warschauer, Deborah Healey. Language Teaching. 1998. 31: 57-71.

33. Westcott K. et al. Digital media trends: Toward the metaverse (16th ed.) / K. Westcott, J. Arbanas, C. Arkenberg, B. Auxier, J. Loucks, K. Downs. Deloitte Insights: Report of the Deloitte Center for Technology, Media & Telecommunications, Deloitte Touche Tohmatsu Ltd. Publisher, 2022. 28 p.

Статья поступила в редакцию 03.05.2022; одобрена после рецензирования 30.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 03.05.2022; approved after reviewing 30.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-75-80
EDN: KZAHZC

Непрерывное профессиональное образование как фактор успешности в подготовке конкурентоспособных специалистов в эпоху цифровизации

Зульфия Нурмухаметовна Сафина
Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ЧОУ ВО «Институт государственного администрирования». 198332, г. Москва, Ленинский пр-т, д. 80
cats.schura@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-5493-1167

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что в современных условиях увеличивается продолжительность жизни, а деятельность «университетов третьего возраста» ориентирована на достижение достаточно высокого качества жизни у людей старшего поколения. Цель статьи заключается в том, чтобы раскрыть сущность феномена «университет третьего возраста» как организации непрерывного профессионального образования для взрослых. Авторы полагают, что цель социально-педагогической работы заключается в том, чтобы создать максимально комфортные условия для жизнедеятельности людей старшего поколения.

Раскрыта сущность феномена «университеты третьего возраста», которые рассматриваются как организации, способствующие достижению высокого качества жизни среди людей старшего поколения посредством вовлечения их в образовательную, социальную, спортивную деятельность. Классифицированы проекты некоммерческих организаций (НКО), проводящих социально-педагогическую работу с людьми старшего поколения. Очевидно, непрерывное профессиональное образование взаимосвязано с непрерывным профессиональным развитием, что обусловлено их интегративной целостностью. В современных условиях акцент делается на обучающееся общество («learning society») как на общество, способное к длительному обучению, непрерывному пополнению и распространению знаний. Доказано, что у лиц с высоким уровнем адаптации наблюдается высокая степень эмоционального комфорта (58 %), это позволяет им успешно адаптироваться в социуме. Статья предназначена для ученых-исследователей в области непрерывного профессионального образования и педагогов-практиков.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование; конкурентоспособность; «университеты третьего возраста»; продолжительность жизни; качество жизни; люди старшего поколения; цифровизация образования

Для цитирования: Сафина З. Н. Непрерывное профессиональное образование как фактор успешности в подготовке конкурентоспособных специалистов в эпоху цифровизации // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 75-80. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-75-80. https://elibrary.ru/kzahzc

Original article

Lifelong (professional) education as a factor of success in preparation competitive specialists in the era of digitalization

Zulfiya N. Safina
Doctor of pedagogical sciences, professor of department of pedagogy and psychology, PEI HE «Institute of state administration». 198332, Moscow, Leninsky avenue, 80
cats.schura@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-5493-1167

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that in the modern conditions the life expectancy increases, and activity of «The universities of the third age» (U3A) is focused on achievement of rather high quality of life at people of the senior generation. The purpose of the article is to reveal the essence of the phenomenon «The university of the third age» (U3A) as the organizations of continuous professional education for adults. It is formulated by authors that the purpose of social and pedagogical work of «The university of the third age» is in creating maximum comfortable conditions for activity of people of the senior generation. The essence of the phenomenon «The universities of the third

© Сафина З. Н., 2022

age» (U3A) is revealed which is in the organizations promoting quality achievement of life among people of the senior generation by means of their involvement in educational, social, sports activity. Projects of non-profit organizations (NPO) which are engaged in social and pedagogical work with people of the senior generation are classified. It is noted that continuous professional education is interconnected with continuous professional development that is due to their integral unity. It is offered that in modern conditions the emphasis is placed on the «learning society», as on the society capable to continuous study, replenishment and dissemination of knowledge. It is proved that people with the high level of adaptation have a high level of emotional comfort (58 %), that allows them to adapt successfully in society. The article is intended for researchers in the field of continuous professional education and practicing teachers.

Keywords: Lifelong Learning (LLL); competitiveness; Universities of Third age (U3A); life expectancy; quality of life; people of senior generation; digitalization of education

For citation: Safina Z. N. Lifelong (professional) education as a factor of success in preparation competitive specialists in the era of digitalization. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 75-80. (In Russ.).
http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-75-80. https://elibrary.ru/kzahzc

Введение

Актуальность проблемы подготовки конкурентоспособных специалистов-профессионалов в условиях цифровизации не вызывает сомнения, что обусловлено следующими факторами: необходимостью своевременного кадрового обеспечения отраслей науки, экономики и социальной сферы; высокими требованиями к подготовке современных специалистов на рынке образовательных услуг; спецификой профессиональной деятельности, осуществляемой в условиях многозадачности и неопределенности. Подготовка конкурентоспособных специалистов в Российской Федерации осуществляется в соответствии с программой «Концепция модернизации российского образования на период до 2030 года», согласно которой увеличивается роль университетов различного уровня для подготовки специалистов, способных работать в условиях высокой информационной насыщенности.

В процессе подготовки компетентных специалистов, согласно научной позиции В. И. Колыхматова, решаются следующие задачи: 1) повсеместное применение цифровых технологий, использование цифровых ресурсов; 2) формирование ИКТ-грамотности и ИКТ-компетентности у современных специалистов, совершенствование цифровой культуры; 3) поддержка развития системы непрерывного (профессионального) образования [Колыхматов, 2020]. Согласно научной позиции Е. Ю. Левиной современный мир разделился на «цифровых аборигенов», которые в совершенстве владеют цифровыми технологиями и используют их в своей профессиональной деятельности, и «цифровых мигрантов», у которых не сформированы базовые навыки работы с персональным компьютером (ПК) [Левина, 2019].

В современных условиях специалисту необходимо постоянно повышать свою квалификацию, прослеживается тенденция к самосовершенствованию. Это необходимо для того, чтобы уметь работать в условиях многозадачности и неопределенности. Соответственно, возрастают требования к профессиональным компетенциям специалиста: он должен обладать сочетанием Hard skills (знания и практические навыки), Soft skills (умение эффективно взаимодействовать, организовывать деятельность) и Self skills (умение самоорганизации) [Левина, 2021].

Непрерывное профессиональное образование взаимосвязано с непрерывным профессиональным развитием специалиста. Т. М. Трегубова полагает, что успешность профессиональной деятельности во многом зависит от умения специалиста обучаться на протяжении всей жизни, самосовершенствоваться. По ее мнению, традиционные модели профессионального развития уже не работают в современных условиях, необходим поиск альтернативных моделей, которые соответствовали бы Концепции обучения в течение всей жизни [Трегубова, 2020].

В современных условиях в России и мире акцент делается на образование взрослых, в частности лиц возраста 55+. В России и в мире широкое распространение получили «Университеты третьего возраста» (Universities of Third age-U3A), деятельность которых ориентирована на поддержание когнитивного и психологического благополучия (psychological and cognitive well-being) людей старшего поколения и достижения ими достаточно высокого качества жизни [Formosa, 2019].

Как отмечает Т. И. Целевич, ситуация в России и в мире постепенно начинает меняться: дополнительное образование (Университеты «третьего возраста») становится одной из ведущих форм социальной активности пожилого человека и важнейшей сферой его деятельности» [Целевич, 2021, с. 225].

Обзор литературы

В современной отечественной литературе [Александрова, 2018; Васильева, 2021; Макарова, 2017; Иванова, 2019] отмечается, что цель социально-педагогической работы «Университет третьего возраста» заключается в том, чтобы создать максимально комфортные условия для жизнедеятельности людей старшего поколения, поддерживать их когнитивные способности, раскрыть их творческий потенциал, обеспечить достаточный уровень здоровья.

В работах зарубежных исследователей [Gierszewski, 2021; Adamo, 2017; Rynkowska, 2020; Kobylarek, 2022] старение рассматривается как естественный жизненный процесс, приводится статистика, иллюстрирующая увеличение продолжительности жизни в Европейских странах, раскрывается феномен «daddy boom», свидетельствующий о значительном увеличении числа пожилых людей, численность которых составляет 10-15 % численности населения Европы.

Методы исследования

В процессе нашего исследования были использованы следующие теоретические методы: анализ отечественной литературы по проблеме исследования; системный анализ, позволяющий выявить закономерности повышения эффективности проведения социально-педагогической работы в контексте «Университетов третьего возраста».

В качестве практических методов были использованы включенное наблюдение, интервьюирование людей старшего поколения.

Результаты и дискуссия

Помимо «Университетов третьего возраста», различные некоммерческие организации (НКО) проводят с людьми старшего поколения социально-педагогическую работу, которая способствует сохранению когнитивного здоровья, достижению психологического и эмоционального комфорта, поддержанию физической активности. Обозначим основные социально-ориентированные проекты, проводимые некоммерческими организациями.

1. Проект «Комплексная программа поддержки для старшего поколения «Путь к здоровому долголетию» (грант Министерства экономики): знания об укреплении физического здоровья, улучшении психоэмоционального состояния, развитии творческого потенциала, профилактике возрастных изменений и болезней, когнитивного развития, улучшения памяти, популярной психологии.

2. Проект «Программа по сохранению когнитивного здоровья старшего поколения «Живой ум» (грант Министерства труда): проведение интеллектуальных и творческих прикладных занятий, направленных на тренировку мозга и улучшение физического состояния, на увеличение энергии, бодрости тела и улучшение настроения с учетом возрастных ограничений.

3. Проект «Программа поддержки женщин старшего возраста «Сияние серебра» (грант Финансово-промышленной группы):

– занятия, ориентированные на то, чтобы люди старшего поколения (в особенности женщины) чувствовали себя гармонично и комфортно на протяжении жизненного периода «серебряный возраст», это поможет им повысить самооценку, приобрести уверенность в себе и своих когнитивных, эмоциональных, физических, коммуникативных возможностях;

– проведение психологических тренингов и гармонизирующих занятий. Проведение творчески прикладных занятий.

4. Проект «Развитие центров активности серебряного волонтерства «Молоды душой» на территории Республики Татарстан» (РРЦ грант Министерства труда): командообразование; эффективные коммуникации; психология общения; маркетинг в социальных сетях (SMM).

Т. М. Трегубова отмечает, что в современных условиях актуальна модель обучения «learning society», которая предполагает такое информационное взаимодействие, которое ускорило бы генерацию и трансляцию знаний [Трегубова, 2015]. Такая модель является актуальной и для университетов третьего возраста, поскольку одна из их приоритетных задач — популяризация знаний о поддержании физического и когнитивного здоровья человека.

Ряд зарубежных ученых, исследующих различные аспекты университета третьего возраста (модели университетов, цифровые возможности людей старшего поколения, обучающихся в университетах; программы поддержания «активного долголетия») [Jun, 2014; Sobral, 2021; Zadworna, 2020] полагают: несмотря на то, что в мире можно наблюдать динамику увеличения продолжительности жизни (этот феномен называется «intensive aging»), можно применить превентивные меры по подержанию здоровья.

Заключение

Экспериментально установлено, что у лиц с высоким уровнем адаптации наблюдается высокая степень эмоционального комфорта (58 %), что позволяет им успешно адаптироваться в социуме. Чтобы преодолеть социальную изоляцию, людям старшего поколения следует включаться в социально-педагогическую деятельность университетов третьего возраста [Fakoya, 2020]. Это позволяет им поддерживать жизненный тонус старшего поколения, сохранять когнитивные функции, кроме того, стабилизируется психологическое состояние, улучшается физическое здоровье.

Esmeralda Costo Veloso, рассматривая историю университетов третьего возраста в Португалии, отмечает, что наиболее приемлемой является британская модель, поскольку она независима от системы дополнительного профессионального образования (ДПО), основана на деятельности частных организаций, которые нередко управляются людьми старшего поколения [Veloso, 2017].

Библиографический список

1. Александрова С. М. Университет третьего возраста как новая форма обслуживания граждан пожилого возраста // Социальная безопасность и социальная защита населения в современных условиях : материалы Международной научно-практической конференции. Улан-Удэ : Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2018. С. 8-12.

2. Васильева И. Л. Университет «третьего возраста» как фактор продления активности пожилых людей / И. Л. Васильева, Т. В. Михайлова // Modern Science. 2021. № 1-2. С. 236-240.

3. Иванова Е. А. Университет «третьего возраста» как форма работы с пожилыми людьми / Е. А. Иванова, Н. С. Морова // Современные тенденции и инновации в науке и производстве : материалы Международной научно-практической конференции. Уфа : Вестник науки, 2019. С. 248-252.

4. Колыхматов В. И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования : учеб-метод. пособие. Санкт-Петербург : ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020.135 с.

5. Левина Е. Ю. Цифровизация — условие или эпоха развития системы высшего образования? // Казанский педагогический журнал. 2019. № 5. С. 4-9.

6. Левина Е. Ю. Старые новые тренды образования: конверсия университетов / Е. Ю. Левина, Л. А. Шибанкова // Непрерывное образование: XXI век. 2021. Вып. 4 (36). С. 18-29.

7. Макарова О. А. «Университет третьего возраста» как образовательный ресурс лиц пожилого возраста // Образовательный кластер региона: синтез обучения и личностного развития : материалы Межрегиональной научной конференции. Ижевск : Бон Анца, 2017. С. 63-66.

8. Трегубова Т. М. Профессиональное развитие педагогов: концептуальные идеи и бенчмаркинг лучших практик // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2020. № 2 (107). С. 200-209.

9. Формирование моделей компетенций в дополнительном профессиональном образовании: вопросы теории и инновационная практика : коллективная монография / Ф. Ш. Мухаметзянова, Т. М. Трегубова, Г. А. Шайхутдинова, А. Р. Масалимова, Л. А. Шибанкова, Е. В. Гутман, П. И. Захарова. Казань : Данис, ИПППО РАО, 2015. 144 с.

10. Целевич Т. И. Дополнительное образование пожилых людей в Университете «третьего возраста» // Горизонты образования : материалы II Международной научно-практической конференции. Омск : Омский государственный педагогический университет, 2021. С. 224-227.

11. Adamo Ch. E., Esper M. T., Bastos G. C. F. C., de Sousa I. F., de Almeida R. J. University of the Third Age: the impact of continuing education on the quality of life of the elderly. Rev. Bras. Geriatr. Gerontol. 20 (4), 2017. 545-555.

12. Fakoya O. A., McCorry N. K., Donnelly M. Loneliness and social isolation interventions for older adults: a scoping review of reviews. Public health.20, 129, 2020. 1-14.

13. Formosa M. Universities of the Third Age // Encyclopedia of Gerontology and Population Aging: monograph. Germany: Springer, 2019. 1-6.

14. Gierszewski D. & Kluzowicz J. The role of the University of the Third Age in meeting the needs of older adult learners in Poland, Gerontology & Geriatrics Education. 42:3, 2021. 437-451.

15. Jun, S-K. and Evans, K. Learning Organizations for Older People: comparing models of learning in the University of Third Age (U3A) in the UK and the Senior University (SU) in Korea. World Studies in Education, 15 (2), 2014. 53-72.

16. Kobylarek A., Błaszczy ´nski K., Slósarz, L., Madej, M., Carmo, A., Hlad, L'., Králik, R., Akimjak, A., Judák, V., Maturkani˘c, P.; et al. The Quality of Life among University of the Third Age Students in Poland, Ukraine and Belarus. Sustainability, 14, 2022, 1-13.

17. Rynkowska D. Universities of the Third Age and Their Role in Education and Preventive Gerontology. European Journal of Sustainable Development, 9, 3, 2020.58-66.

18. Sobral S. R., Sobral M. Computer Education and Third Age Universities: A Systematic Review. Int. J. Environ. Res. Public Health, 18, 2021, 1-15.

19. Veloso E. C. Learning for older adults in Portugal: Universities of the Third Age in a state of change. Australian journal of adult learning. 57, 3, 2017. 458-473.

20. Zadworna M. Healthy aging and the University of the Third Age — Health behavior and subjective health outcomes in older adults. Archives of Gerontology and Geriatrics. 90, 2020. 1-8.

Reference list

1. Aleksandrova S. M. Universitet tret'ego vozrasta kak novaja forma obsluzhivanija grazhdan pozhilogo vozrasta = University of the third age as a new form of service for elderly citizens // Social'naja bezopasnost' i social'naja zashhita naselenija v sovremennyh uslovijah : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ulan-Udje : Burjatskij gosudarstvennyj universitet imeni Dorzhi Banzarova, 2018. S. 8-12.

2. Vasil'eva I. L. Universitet «tret'ego vozrasta» kak faktor prodlenija aktivnosti pozhilyh ljudej = «Third age university» as a factor in prolonging older people's activity / I. L. Vasil'eva, T. V. Mihajlova // Modern Science. 2021. № 1-2. S. 236-240.

3. Ivanova E. A. Universitet «tret'ego vozrasta» kak forma raboty s pozhilymi ljud'mi = «Third age university» as a form of working with older people / E. A. Ivanova, N. S. Morova // Sovremennye tendencii i innovacii v nauke i proizvodstve : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa : Vestnik nauki, 2019. S. 248-252.

4. Kolyhmatov V. I. Professional'noe razvitie pedagoga v uslovijah cifrovizacii obrazovanija = Professional development of the teacher in the context of education digitalization : ucheb-metod. posobie. Sankt-Peterburg : GAOU DPO «LOIRO», 2020.135 s.

5. Levina E. Ju. Cifrovizacija — uslovie ili jepoha razvitija sistemy vysshego obrazovanija? = Digitalization is a condition or era of development of the higher education system? // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2019. № 5. S. 4-9.

6. Levina E. Ju. Starye novye trendy obrazovanija: konversija universitetov = Old new education trends: university conversion / E. Ju. Levina, L. A. Shibankova // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2021. Vyp. 4 (36). S. 18-29.

7. Makarova O. A. «Universitet tret'ego vozrasta» kak obrazovatel'nyj resurs lic pozhilogo vozrasta «University of the Third Age» as an educational resource for the elderly // Obrazovatel'nyj klaster regiona: sintez obuchenija i lichnostnogo razvitija : materialy Mezhregional'noj nauchnoj konferencii. Izhevsk : Bon Anca, 2017. S. 63-66.

8. Tregubova T. M. Professional'noe razvitie pedagogov: konceptual'nye idei i benchmarking luchshih praktik = Professional development of teachers: conceptual ideas and benchmarking of best practices // Vestnik ChGPU im. I. Ja. Jakovleva. 2020. № 2 (107). S. 200-209.

9. Formirovanie modelej kompetencij v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii: voprosy teorii i innovacionnaja praktika : kollektivnaja monografija = Formation of competency models in additional vocational education: questions of theory and innovative practice: collective monograph / F. Sh. Muhametzjanova, T. M. Tregubova, G. A. Shajhutdinova, A. R. Masalimova, L. A. Shibankova, E. V. Gutman, P. I. Zaharova. Kazan' : Danis, IPPPO RAO, 2015. 144 s.

10. Celevich T. I. Dopolnitel'noe obrazovanie pozhilyh ljudej v Universitete «tret'ego vozrasta» = Additional education of the elderly at the University of the «third age» // Gorizonty obrazovanija : materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Omsk : Omskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2021. S. 224-227.

11. Adamo Ch. E., Esper M. T., Bastos G. C. F. C., de Sousa I. F., de Almeida R. J. University of the Third Age: the impact of continuing education on the quality of life of the elderly. Rev. Bras. Geriatr. Gerontol. 20 (4), 2017. 545-555.

12. Fakoya O. A., McCorry N. K., Donnelly M. Loneliness and social isolation interventions for older adults: a scoping review of reviews. Public health.20, 129, 2020. 1-14.

13. Formosa M. Universities of the Third Age // Encyclopedia of Gerontology and Population Aging: monograph. Germany: Springer, 2019. 1-6.

14. Gierszewski D. & Kluzowicz J. The role of the University of the Third Age in meeting the needs of older adult learners in Poland, Gerontology & Geriatrics Education. 42:3, 2021. 437-451.

15. Jun, S-K. and Evans, K. Learning Organizations for Older People: comparing models of learning in the University of Third Age (U3A) in the UK and the Senior University (SU) in Korea. World Studies in Education, 15 (2), 2014. 53-72.

16. Kobylarek A., Błaszczy ´nski K., Slósarz, L., Madej, M., Carmo, A., Hlad, L'., Králik, R., Akimjak, A., Judák, V., Maturkani˘c, P.; et al. The Quality of Life among University of the Third Age Students in Poland, Ukraine and Belarus. Sustainability, 14, 2022, 1-13.

17. Rynkowska D. Universities of the Third Age and Their Role in Education and Preventive Gerontology. European Journal of Sustainable Development, 9, 3, 2020.58-66.

18. Sobral S. R., Sobral M. Computer Education and Third Age Universities: A Systematic Review. Int. J. Environ. Res. Public Health, 18, 2021, 1-15.

19. Veloso E. C. Learning for older adults in Portugal: Universities of the Third Age in a state of change. Australian journal of adult learning. 57, 3, 2017. 458-473.

20. Zadworna M. Healthy aging and the University of the Third Age — Health behavior and subjective health outcomes in older adults. Archives of Gerontology and Geriatrics. 90, 2020. 1-8.

Статья поступила в редакцию 10.05.2022; одобрена после рецензирования 01.06.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 10.05.2022; approved after reviewing 01.06.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

Научная статья
УДК 378.147
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-81-87
EDN: KUBONZ

Некоторые аспекты цифровой трансформации методов обучения студентов в условиях дистанционного обучения

Марина Федоровна Войцеховская
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики, директор центра электронного обучения ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет». 675000, г. Благовещенск, ул. Ленина, д. 104
voicehm@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9507-2319

Аннотация. В статье рассмотрена актуальная проблема трансформации методов обучения в условиях дистанционного и смешанного обучения. Средства, приемы их использования, составляющие основу любого дидактического метода, образуют инструментарий учителя, а увеличение количества и изменение качества цифровых средств и электронных ресурсов вынуждает педагогов разрабатывать новые приемы и методы их использования, модифицировать уже освоенные методики, трансформировать свой педагогический инструментарий. На основе анализа практического опыта работы преподавателей выделяются основные программные средства и сервисы, наиболее успешно используемые ими при дистанте, составляющие основу для трансформации методов обучения. Особое внимание уделено трансформации методики контроля знаний и умений при переходе с очной формы обучения на дистанционную.

Рассматривается возможность адаптации оценочных материалов для внеаудиторной работы и повышения доверия к результатам деятельности студентов, что актуально при смешанном и дистанционном обучении. Обращается внимание, что неопределенность, вызываемая проблемой доверия, ведет к искажению функций контроля. Не доверяя результатам контроля, преподаватель вынужден принимать решения на основе неполных данных. Расхождение полученных в результате контроля данных с реальным состоянием ведет к ошибкам в коррекции, вплоть до случаев, когда коррекция признается излишней. Все это препятствует формированию не только определенных учебным планом компетенций, но и адекватной самооценки студента. Решением может служить использование систем обнаружения электронных заимствований и сервисов прокторинга. Анализируется практический опыт бесшовной интеграции LMS Moodle и ProctorEdu при организации тестового контроля знаний; изменения, вносимые прокторингом в методику контроля и сопутствующих организационных мероприятий.

Ключевые слова: средства; методы и приемы обучения; педагогический инструментарий; дистанционное и смешанное обучение; LMS (Learning Management System); цифровая трансформация; контроль формирования компетенций; проблема доверия

Для цитирования: Войцеховская М. Ф. Некоторые аспекты цифровой трансформации методов обучения студентов в условиях дистанционного обучения // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 81-87. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-81-87. https://elibrary.ru/kubonz

Original article

Voitsekhovskaya M. F. Some aspects of digital transformation of student learning methods in distance learning

Marina F. Voitsekhovskaya
Candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of informatics and MPI, director of the e-learning center, FSBEI HE «Blagoveshchensk state pedagogical university». 675000, Blagoveshchensk, Lenin st., 104
voicehm@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9507-2319

Abstract. The article discusses the urgent problem of transforming learning methods in the conditions of distance and mixed learning. The combination of means, techniques of their use, which are the basis of any didactic method, make up the teacher's toolkit, and the increase in the number and change in the quality of digital means and electronic resources forces teachers to develop new techniques and methods of their use, modify already mastered methods, transform their pedagogical tools. Based on the analysis of the practical experience of teachers, the main software tools and

© Войцеховская М. Ф., 2022

services that are most successfully used by teachers during distance and which are the basis for the transformation of teaching methods are distinguished. Particular attention is paid to the transformation of the methodology for controlling knowledge and skills during the transition from full-time to distance learning. The possibility of adapting assessment materials for out-of-audit work and solving the problem of trust in the results of students' activities arising from mixed and distance learning is being considered. Attention is drawn to the fact that uncertainty caused by the problem of trust leads to distortion of control functions. Not trusting the results of control, the teacher is forced to make decisions based on incomplete data. The discrepancy between the data obtained as a result of monitoring and the real state leads to errors in correction, up to cases when the correction is considered unnecessary. The solution can be the use of electronic borrowing detection systems and proctoring services. We analyze the practical experience of seamless integration of LMS Moodle and ProctorEdu in organizing test knowledge control, changes made by proctoring both the control method itself and related organizational measures.

Keywords: tools; methods and techniques of training; pedagogical tools; distance and mixed learning; LMS (Learning Management System); digital transformation; control over the formation of competencies; the problem of trust

For citation: Voitsekhovskaya M. F. Some aspects of digital transformation of student learning methods in distance learning. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 81-87. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-81-87. https://elibrary.ru/kubonz

Введение

Пандемия 2020 г. изменила общество. Изменения не просто затронули все сферы деятельности (от личных до государственных), но и оказали существенное влияние на траектории их развития. Одной из таких сфер является образование, цифровизация которого и до 2020 г. осуществлялась довольно высокими темпами, но с началом пандемии приобрела взрывной характер, а Указ Президента РФ «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» стал как никогда актуальным [О Стратегии развития … , 2021]. При этом количество закономерно перешло в качество, и цифровое преобразование средств обучения привело к необходимости трансформации методов. Таким образом, рассматривая систему «преподаватель — студент», мы говорим не только об эволюции узлов, но и об изменении связей, которое выражается в их цифровой трансформации.

Постановка проблемы

Процесс формирования компетенций с точки зрения традиционной дидактики условно может быть разбит на 3 этапа: получения знаний (изучение нового материала), закрепления (применение знаний, формирование новых умений, компетенций) и контроля (компетенций). Это основные этапы, которые могут быть дополнены этапами мотивации, коррекции, систематизации и т. д. Учение рассматривается как процесс педагогического взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого учителем для достижения поставленных целей используются соответствующие средства и методы [Образцов, 2022]. Совокупность средств, приемов их использования, составляющих основу любого дидактического метода, — инструментарий учителя, и чем он богаче, тем эффективнее педагог может решать стоящие перед ним задачи.

Увеличение количества и изменение качества цифровых средств и электронных ресурсов, о котором мы говорили выше, вынуждает педагогов разрабатывать новые приемы и методы их использования, модифицировать уже освоенные методики, трансформировать свой педагогический инструментарий [Varma, 2021]. Такого рода трансформация получила название *цифровой* и определяется как процесс «…сбалансированного развития информационно-коммуникационной инфраструктуры и стимулирования граждан… к повсеместному внедрению цифровых технологий» [Конягина, 2022]. Согласно модели SAMR цифровые технологии сначала подменяют уже существующий инструмент, потом сами становятся инструментом оптимизации, модификации и, наконец, ведут к преобразованию — «постановке и решению новых педагогических задач, которые не могли быть решены ранее» [Блинов, 2019]. Н. В. Путилова призывает рассматривать цифровую трансформацию не только в рамках использования дистанционных образовательных технологий и электронных ресурсов, но «…как автоматизацию и цифровизацию управления образовательным процессом… на всех его этапах с возможностью анализа эффективности» [Путилова, 2022].

В настоящее время накоплен достаточно обширный опыт трансформации методов обучения, который требует анализа и систематизации для определения наиболее эффективных путей развития.

Методы исследования

Чтобы выявить основные инструменты, используемые преподавателями для решения дидактических задач в период дистанционного обучения, нами был проведен опрос преподавателей Благовещенского государственного педагогического университета. Преподавателям было предложено ответить на вопросы анкеты, основываясь на собственном опыте организации учебного процесса во время дистанционного обучения. Кроме результатов анкетирования, учитывались данные, полученные при собеседовании с преподавателями и студентами, проводился сравнительный анализ учебных результатов.

Результаты и их обсуждение

Результаты исследования показали, что для проведения лекции с точки зрения педагогов целесообразнее использовать слайд-шоу со звуковым сопровождением — так считают почти 38 % опрошенных. 24 % предпочитают использовать для этого системы видеоконференцсвязи — это в основном преподаватели, работающие в малочисленных или иноязычных аудиториях. И наконец, 20 % и 17 % респондентов соответственно считают, что хорошо зарекомендовало себя использование материалов, размещенных на открытых образовательных платформах или предлагаемых другими вузами в рамках сетевого взаимодействия.

Одним из способов реализации семинарских и практических занятий является обмен сообщениями в письменной форме через почтовые сервисы, мессенджеры и систему электронного обучения на базе LMS Moodle — это отметили 20 % опрошенных. Но большинство преподавателей (73 %) с этой целью используют системы видеоконференцсвязи: Яндекс.Телемост — 50 %, Zoom — 37 %, DingTalk — 12,5 %.

Преподаватели отмечают, что видеоконференцсвязь позволяет достаточно комфортно проводить семинарские занятия и те виды практических, где надо показать процесс или результат работы студентов во время демонстрации экрана. В этом случае, с нашей точки зрения, нивелируются проблемы, связанные с недостатком общения, который «сильно ограничивает воспитательный процесс в сфере образования» [Калашникова, 2021]. При этом часто возникают организационные проблемы — например, когда студенты находятся в различных часовых поясах. С другой стороны, такая форма работы позволяет вполне достоверно оценить самостоятельность выполнения студентом работы или качество формирующихся компетенций.

Еще один важный этап учебного процесса — контроль уровня сформированности компетенций — преподаватели предпочитали осуществлять следующими способами:

− анализ результатов учебной деятельности студентов (31 %) использовался в основном при реализации учебного процесса на базе системы электронного обучения в курсах, наполненных многовариантными индивидуальными заданиями, в которых легко определить авторство ответов;

− собеседование по видеконференцсвязи (≈27 %) характерно для дисциплин, требующих речевой активности студентов;

− тестирование и тестирование с прокторингом (10 % и 24 % соответственно) применялось для текущей и итоговой проверки теоретических знаний;

− другое (7 %): например, проведение письменных контрольных работ с развернутыми решениями под видеонаблюдением, выполнение индивидуальных творческих заданий, коллективная работа над проектами.

Таким образом, можно выделить основные программные средства, наиболее успешно используемые преподавателями при дистанционном и смешанном обучении и составляющие основу для трансформации методов обучения. Для изучения нового материала целесообразно использовать слайд-шоу со звуковым сопровождением (например, ISpringSute) и/или системы видеоконференсвязи. При закреплении знаний и формировании компетенций — также используются системы видеоконферцсвязи и LMS (например, LMS Moodle). Контроль уровня сформированности компетенций наиболее эффективно осуществляется посредством системы видеоконферцсвязи, LMS или LMS в сочетании с сервисами прокторинга и/или определения заимствований. Поэтому организация бесперебойного доступа к этим приложениям и сервисам является первоочередной задачей подразделений, обеспечивающих техническую поддержку учебного процесса в период дистанционного и смешанного обучения.

Вместе с тем собеседование с преподавателями показало, что наиболее значительные затруднения вызывает трансформация методики контроля знаний и умений при переходе с очной формы обучения на дистант. В силу объективных

причин фокус смещается с контроля процесса выполнения на результат, а продукт деятельности часто заменяется его представлением. Изменяются формы обратной связи. Поэтому преподаватели стремятся не только адаптировать оценочные материалы для внеаудиторной работы, но и решить проблему идентификации личности выполняющего эти задания, проблему доверия результатам деятельности студентов.

Многие авторы отмечают, что при дистанционном обучении у преподавателя «нет объективной возможности оценить самостоятельность выполнения общих заданий» [Мамчик, 2020], «преподаватель не имеет возможности удостовериться в том, что его ученики выполняют задания самостоятельно, не прибегая к списыванию или подлогам» [Матвиенко, 2021], а у студентов велик «соблазн несамостоятельной учебы … отсутствие личного контакта и общения приводят к тому, что ученик перестает видеть смысл и ценность в самостоятельном выполнении работы» [Умуров, 2021].

Неопределенность, вызываемая проблемой доверия, ведет к искажению функций контроля. Как известно, контроль — процедура мультифункциональная и, кроме контролирующей, выполняет корректирующую и развивающую функции [Горшенева, 2018]. В результате контроля преподаватель рассчитывает адекватно оценить уровень формирования компетенций у студента и диагностировать возникшие проблемы, чтобы затем грамотно спроектировать корректирующие мероприятия. Не доверяя результатам контроля, преподаватель вынужден принимать решения на основываясь на неполных данных, а любые попытки их восстановления за счет данных контроля смежных заданий или тем настолько трудоемки, что теряют смысл при работе с академической группой. Поэтому преподаватель либо не предпринимает ничего для восстановления реальных данных о формировании компетенций, либо заменяет кажущиеся ему ложными данные средними или медианными значениями. Это может не влиять на текущую оценку студента, весь процесс может даже не осознаваться преподавателем, но это всегда сказывается на планировании корректирующих мероприятий. Расхождение полученных в результате контроля данных с реальным состоянием ведет к ошибкам в коррекции, вплоть до случаев, когда коррекция признается излишней.

Отсутствие корректирующих мероприятий создает у студента ложную уверенность в хорошем качестве своих знаний и умений, препятствует и формированию системной научно-непротиворечивой картины мира и адекватной самооценки [Мухина, 2019]. И первое и второе может стать препятствием не только для дальнейшего образования, но и для социальной адаптации [Доронина, 2018].

Попытки определить степень самостоятельности выполнения заданий студентом для преподавателя чреваты, например, перегруженностью перекрестными проверками и перепроверками представляемых работ. Логичным решением было бы использовать системы обнаружения электронных заимствований. Система «Антиплагиат» (https://www.antiplagiat.ru) хорошо зарекомендовала себя при решении именно таких задач. Более того, как показывает опыт [Беленькая, 2020], она может быть интегрирована в те информационно-образовательные системы образовательных учреждений, которые базируются на платформе LMS Moodle [Войцеховская, 2018].

Другой вариант повышения доверия к результатам студентов — использование совокупного оценивания и продукта деятельности студента, и результатов онлайн-наблюдения, и протоколирования самого процесса выполнения работы, то есть прокторинга. Наиболее известные российские проторинговые платформы ProctorEdu [Proctor Edu, 2022] и Examus [Examus, 2022], предоставляют возможности как полностью автоматического варианта контроля, когда верификация личности студента, отслеживание и анализ его поведения осуществляются программно-аппаратными средствами, так и смешанный вариант, когда окончательное решение остается за человеком — проктором. Опыт использования прокторинга в БГПУ показал, что наиболее точные результаты дает именно второй вариант. При этом формы и методы контроля претерпевают существенную трансформацию. Например, с фронтального и группового при онлайн-обучении фокус смещается в сторону индивидуального контроля в силу технических особенностей организации занятий. Ограничение времени сеанса прокторинга повлекло использование тестовых заданий, причем вопросы в тестах — не обязательно закрытого типа, многие преподаватели использовали вопросы с открытой формой ответа, эссе. Некоторые авторы [Фомина, 2021] отмечают, что «тестирование ставит всех студентов в равные условия и исключает субъективизм преподавателя», но основное, с нашей точки зрения, — возможность установки жестких времен-

ных рамок с помощью настроек тестовых заданий и обеспечение индивидуализации контроля за счет генерации варианта задания для каждого студента на основе сформированной базы вопросов [Войцеховская, 2016].

Изменения коснулись не только собственно методики контроля, но и некоторых организационных моментов. Необходимость следить за общим расходом времени прокторинга и за тем, чтобы пиковые нагрузки на сервер ProctorEdu не превышали оговоренных в контракте, привело к тому, что при составляения расписания экзаменов определялась не только дата, но и время его проведения (с точностью до часа), учитывалось количество студентов в экзаменуемых группах. Необходимость соблюдать график сдачи вынудила переложить настройку тестов для прокторинга на сотрудников центра электронного обучения БГПУ, централизовать этот процесс, несмотря на простоту бесшовной интеграции ProctorEdu и LMS Moodle.

Таким образом, опыт показал, что для результативного использования сервисов прокторинга необходимы не только высокоскоростные каналы связи, качественное оборудование и программное обеспечение. Не менее важно нормативное обеспечение этого процесса, то есть заранее утвержденные процедуры организации экзаменов, описание прав и обязанностей студентов, преподавателей и администраторов системы. И, конечно, цифровая компетентность преподавателей должна быть достаточной для этой работы.

Выводы

Цифровой трансформации в процессе дистанционного обучения подвергаются все виды учебной деятельности на всех стадиях учебного процесса. Особенно ярко это проявляется при организации контроля — возникает проблема доверия к результатам деятельности студентов, которая не позволяет в полной мере реализовать диагностирующую и развивающую функции контроля. Это, в свою очередь, не позволяет грамотно спроектировать корректирующие мероприятия и препятствует формированию адекватной самооценки студентов. Решением может служить использование систем обнаружения электронных заимствований и сервисов прокторинга. Практический опыт показывает, что эффективным решением может быть использование бесшовной интеграции LMS Moodle и ProctorEdu при организации тестового контроля знаний.

Библиографический список

1. Беленькая О. С. Интеграция Moodle и Антиплагиат: опыт университетов // Университетская книга. URL: http://www.unkniga.ru/ostraya-tema/11262-integratsiya-moodle-i-antiplagiat-opyt-universitetov.html (дата обращения 20.01.2022).

2. Биленко П. Н. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев ; под науч. ред. В. И. Блинова. Москва : Перо, 2019. 98 с.

3. Войцеховская М. Ф. Решение методических задач средствами Moodle // Современное образование: методы и технологии внедрения ФГОС : сборник материалов IV Регионального научно-методического фестиваля «Единый методический день», Благовещенск, 10 апреля 2016 года / Благовещенский государственный педагогический университет. Благовещенск : Благовещенский государственный педагогический университет, 2016. С. 8-14.

4. Войцеховская М. Ф. Опыт использования электронных курсов в учебном процессе / М. Ф. Войцеховская, И. А. Ситникова // Право и образование. 2018. № 10. С. 55-58.

5. Горшенева И. А. Функции и формы контроля как важнейшего компонента учебно-воспитательного процесса / И. А. Горшенева, А. К. Буравлева, Е. А. Буравлев // Вестник экономической безопасности. 2018. № 4. С. 301-304.

6. Доронина А. О. Самооценка как условия личностной самореализации // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : материалы VII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием : в 3-х частях, Новосибирск, 19-21 декабря 2018 года / под редакцией Н. Е. Лукьянова. Институт истории, гуманитарного и социального образования. Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2018. С. 83-84.

7. Калашникова О. В. Актуальные проблемы обучения РКИ при полном или частичном переходе на дистанционное обучение в условиях вуза / О. В. Калашникова, А. В. Хон // Гуманитарный научный вестник. 2021. № 2. С. 50-55.

8. Конягина М. Н. Основы цифровой экономики : учебник и практикум для вузов / М. Н. Конягина и др. ; ответственный редактор М. Н. Конягина. Москва : Юрайт, 2022. 235 с.

9. Мамчик Н. П. Сравнительный анализ результатов обучения студентов при очной и дистанционной форме обучения / Н. П. Мамчик, О. Л. Мазина, Н. В. Габбасова // Актуальные проблемы образования и здоровья обучающихся : монография / под редакцией В. И. Стародубова, В. А. Тутельяна. Москва : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2020. С. 118-134.

10. Матвиенко С. В. Психологические сложности, возникающие в процессе дистанционного обучения и

способы их преодоления / С. В. Матвиенко, Е. В. Васильева, Н. Ю. Полякова, В. В. Евдикиенко // Образование и право. 2021. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-slozhnosti-voznikayuschie-v-protsesse-distantsionnogo-obucheniya-i-sposoby-ih-preodoleniya (дата обращения: 20.12.2021).

11. Мухина Е. С. Факторы формирования самооценки и ее значение в жизни человека // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 11 апреля 2019 года / Мининский университет. Нижний Новгород : Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2019. С. 216-218.

12. Образцов П. И. Основы профессиональной дидактики : учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2022. 230 с.

13. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы: Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203. URL: https://base.garant.ru/71670570/ (дата обращения: 03.12.2021).

14. Путилова Н. В. Автоматизированная разработка образовательных программ в условиях цифровой трансформации вуза // Обработка, передача и защита информации в компьютерных системах '22 : сборник докладов Второй Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 11-15 апреля 2022 года. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, 2022. С. 109-112.

15. Фомина Е. Е. Педагогический анализ результатов оценки качества знаний студентов по дисциплине «Информатика» с использованием тестирования: возможности и недостатки / Е. Е. Фомина, Г. В. Кошкина, М. А. Смирнова, Л. В. Семилетова // Открытое и дистанционное образование. 2021. № 2 (80). С. 44-51.

16. Умуров Н. К. Проблемы oneline-обучения : методические рекомендации по проведению уроков на дистанционном обучении // Проблемы современной науки и образования. 2021. № 3 (160). С. 40-43.

17. Examus. Экзамус Прокторинг. URL: https://ru.examus.net/benefits-of-proctoring (дата обращения 10.05.2022).

18. ProctorEdu. Полный перечень инструкций, необходимых для работы с системой прокторинга. URL: https://proctoredu.ru/docs (дата обращения 10.05.2022).

19. Varma R. B. R. et al. Digital Transformation in Higher Education Institutions-An Overview // International Journal of Applied Engineering Research. 2021. Т. 16. № 4. С. 278-282.

Reference list

1. Belen'kaja O. S. Integracija Moodle i Antiplagiat: opyt universitetov = Integration of Moodle and Antiplagiate: University Experience // Universitetskaja kniga. URL: http://www.unkniga.ru/ostraya-tema/11262-integratsiya-moodle-i-antiplagiat-opyt-universitetov.html (data obrashhenija 20.01.2022).

2. Bilenko P. N. Didakticheskaja koncepcija cifrovogo professional'nogo obrazovanija i obuchenija = Didactic concept of digital vocational education and training / P. N. Bilenko, V. I. Blinov, M. V. Dulinov, E. Ju. Esenina, A. M. Kondakov, I. S. Sergeev ; pod nauch. red. V. I. Blinova. Moskva : Pero, 2019. 98 s.

3. Vojcehovskaja M. F. Reshenie metodicheskih zadach sredstvami = Moodle Solving methodological problems with Moodle tools // Sovremennoe obrazovanie: metody i tehnologii vnedrenija FGOS : sbornik materialov IV Regional'nogo nauchno-metodicheskogo festivalja «Edinyj metodicheskij den'», Blagoveshhensk, 10 aprelja 2016 goda / Blagoveshhenskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. Blagoveshhensk : Blagoveshhenskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2016. S. 8-14.

4. Vojcehovskaja M. F. Opyt ispol'zovanija jelektronnyh kursov v uchebnom processe = Experience using e-courses in the learning process / M. F. Vojcehovskaja, I. A. Sitnikova // Pravo i obrazovanie. 2018. № 10. S. 55-58.

5. Gorsheneva I. A. Funkcii i formy kontrolja kak vazhnejshego komponenta uchebno-vospitatel'nogo processa = Functions and forms of control as an essential component of the educational process / I. A. Gorsheneva, A. K. Buravleva, E. A. Buravlev // Vestnik jekonomicheskoj bezopasnosti. 2018. № 4. S. 301-304.

6. Doronina A. O. Samoocenka kak uslovija lichnostnoj samorealizacii = Self-assessment as a condition of personal self-realization // Molodezh' XXI veka: obrazovanie, nauka, innovacii : materialy VII Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem : v 3-h chastjah, Novosibirsk, 19-21 dekabrja 2018 goda / pod redakciej N. E. Luk'janova. Institut istorii, gumanitarnogo i social'nogo obrazovanija. Novosibirsk : Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2018. S. 83-84.

7. Kalashnikova O. V. Aktual'nye problemy obuchenija RKI pri polnom ili chastichnom perehode na distancionnoe obuchenie v uslovijah vuza = Current problems of RCT training with a complete or partial transition to distance learning in a university / O. V. Kalashnikova, A. V. Hon // Gumanitarnyj nauchnyj vestnik. 2021. № 2. S. 50-55.

8. Konjagina M. N. Osnovy cifrovoj jekonomiki = Fundamentals of the digital economy : uchebnik i praktikum dlja vuzov / M. N. Konjagina i dr. ; otvetstvennyj redaktor M. N. Konjagina. Moskva : Jurajt, 2022. 235 s.

9. Mamchik N. P. Sravnitel'nyj analiz rezul'tatov obuchenija studentov pri ochnoj i distancionnoj forme obuchenija = Comparative analysis of student education results in full-time and distance learning / N. P. Mamchik, O. L. Mazina, N. V. Gabbasova // Aktual'nye problemy obrazovanija i zdorov'ja obuchajushhihsja : monografija / pod redakciej V. I. Starodubova, V. A. Tutel'jana. Moskva : Izdatel'sko-poligraficheskij centr «Nauchnaja kniga», 2020. S. 118-134.

10. Matvienko S. V. Psihologicheskie slozhnosti, voznikajushhie v processe distancionnogo obuchenija, i sposoby ih preodolenija = Psychological difficulties arising in the process of distance learning and ways to overcome them / S. V. Matvienko, E. V. Vasil'eva, N. Ju. Poljakova, V. V. Evdikienko // Obrazovanie i pravo. 2021. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-slozhnosti-voznikayuschie-v-protsesse-distantsionnogo-obucheniya-i-sposoby-ih-preodoleniya (data obrashhenija: 20.12.2021).

11. Muhina E. S. Faktory formirovanija samoocenki i ee znachenie v zhizni cheloveka = Factors of self-esteem formation and its importance in human life // Innovacionnye podhody k resheniju professional'no-pedagogicheskih problem : sbornik statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Nizhnij Novgorod, 11 aprelja 2019 goda / Mininskij universitet. Nizhnij Novgorod : Nizhegorodskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni Koz'my Minina, 2019. S. 216-218.

12. Obrazcov P. I. Osnovy professional'noj didaktiki = Fundamentals of professional didactics : uchebnoe posobie dlja vuzov. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2022. 230 s.

13. O Strategii razvitija informacionnogo obshhestva v Rossijskoj Federacii na 2017-2030 gody: Ukaz Prezidenta RF ot 09.05.2017 № 203 = On the Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017-2030: Decree of the President of the Russian Federation dated 09.05.2017 № 203. URL: https://base.garant.ru/71670570/ (data obrashhenija: 03.12.2021).

14. Putilova N. V. Avtomatizirovannaja razrabotka obrazovatel'nyh programm v uslovijah cifrovoj transformacii vuza = Automated development of educational programs in the context of the digital transformation of the university // Obrabotka, peredacha i zashhita informacii v komp'juternyh sistemah '22 : sbornik dokladov Vtoroj Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Sankt-Peterburg, 11-15 aprelja 2022 goda. Sankt-Peterburg : Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet ajerokosmicheskogo priborostroenija, 2022. S. 109-112.

15. Fomina E. E. Pedagogicheskij analiz rezul'tatov ocenki kachestva znanij studentov po discipline «Informatika» s ispol'zovaniem testirovanija: vozmozhnosti i nedostatki = Pedagogical analysis of the results of assessing the quality of knowledge of students in the discipline «Informatics» using testing: opportunities and disadvantages / E. E. Fomina, G. V. Koshkina, M. A. Smirnova, L. V. Semiletova // Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie. 2021. № 2 (80). S. 44-51.

16. Umurov N. K. Problemy oneline-obuchenija : metodicheskie rekomendacii po provedeniju urokov na distancionnom obuchenii = Problems of oneline-training: guidelines for conducting lessons on distance learning // Problemy sovremennoj nauki i obrazovanija. 2021. № 3 (160). S. 40-43.

17. Examus. Jekzamus Proktoring = Examus Proctoring. URL: https://ru.examus.net/benefits-of-proctoring (data obrashhenija 10.05.2022).

18. ProctorEdu. Polnyj perechen' instrukcij, neobhodimyh dlja raboty s sistemoj proktoringa = Complete list of instructions required to work with the proctoring system. URL: https://proctoredu.ru/docs (data obrashhenija 10.05.2022).

19. Varma R. B. R. et al. Digital Transformation in Higher Education Institutions-An Overview // International Journal of Applied Engineering Research. 2021. T. 16. № 4. S. 278-282.

Статья поступила в редакцию 29.04.2022; одобрена после рецензирования 27.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 29.04.2022; approved after reviewing 27.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

Научная статья
УДК 37.378
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-88-97
EDN: KSFBIW

Профилактика эмоционального выгорания педагогов-психологов

Нина Васильевна Тамарская[1]✉, Ирина Сергеевна Новикова[2]
[1]Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Моско́вский педагоги́ческий госуда́рственный университе́т». 119435, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1/1
[2]Магистрантка 2-го курса института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». 119435, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1/1
[1]nv.tamarskaya@mpgu.su✉, https://orcid.org/0000-0002-5012-8980
[2]novikovairinkaaa@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-2196-3522

Аннотация. Статья посвящена проблемам профилактики эмоционального выгорания педагогов-психологов в процессе профессиональной деятельности и проявлению у них данного феномена. Рассмотрен комплекс профилактических мер, которые способствуют предотвращению эмоционального выгорания и сохранению стабильности эмоциональной сферы педагогов-психологов в современных условиях неопределенности и цифровизации, осложняющих ситуацию стабильности, и корректируют данное состояние. Определена значимость исследования для системы профессионального психолого-педагогического образования. Исследуются особенности эмоционального выгорания у двух групп специалистов: педагогов-психологов и психологов-консультантов. Рассмотрены теоретические аспекты профессионального образования и феномена эмоционального выгорания. В ходе работы было проведено эмпирическое исследование проявления у психологов разной профессиональной направленности первичных симптомов эмоционального выгорания, а также степени выраженности их отдельных компонентов. Исследованы различные профессиональные характеристики специалистов помогающих профессий.

В результате проведенного исследования установлено, что специалисты помогающих профессий — психологи-консультанты и педагоги-психологи — подвержены эмоциональному выгоранию независимо от стажа работы и типа профессиональной деятельности, причем значимых различий между различными специалистами-психологами относительно стажа работы или вида профессиональной деятельности не наблюдается. В целом и психологи-консультанты, и педагоги-психологи не имеют первичных симптомов выгорания, у них преимущественно средний уровень эмоционального истощения, крайне высокий уровень деперсонализации и низкий уровень редукции профессиональных достижений. На основании проведенного исследования сделан вывод о том, что для специалистов помогающих профессий различных направлений профессиональной деятельности возможно создание адекватных профессиональных условий, для чего необходимо исследовать современные факторы возникновения эмоционального выгорания у специалистов помогающих профессий и разрабатывать эффективные меры по его предупреждению и коррекции, что может быть использовано в практике менеджмента и профессионального консультирования, а также в процессе профессиональной подготовки педагогов-психологов и психологов.

Ключевые слова: профилактика профессионального выгорания; специалисты помогающих профессий; эмоциональная сфера личности; эмоциональное выгорание; профессиональное выгорание

Для цитирования: Тамарская Н. В., Новикова И. С. Профилактика эмоционального выгорания педагогов-психологов // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 88-97. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-88-97. https://elibrary.ru/ksfbiw

Original article

Prevention of emotional burnout of educational-psychologists

Nina V. Tamarskaya[1], Irina S. Novikova[2]
[1]Doctor of pedagogical sciences, professor, head of department of social pedagogy and psychology, FSBEI HE «Moscow pedagogical state university». 119435, Moscow, Malaya Pirogovskaya st., 1/1

© Тамарская Н. В., Новикова И. С., 2022

[2]2nd year master's student of Institute of pedagogy and psychology, FSBEI HE «Moscow pedagogical state university». 119435, Moscow, Malaya Pirogovskaya st., 1/1
[1]nv.tamarskaya@mpgu.su✉, https://orcid.org/0000-0002-5012-8980
[2]novikovairinkaaa@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-2196-3522

Abstract. This article is devoted to the problems of prevention of emotional burnout of educational psychologists in the course of professional activity and the manifestation of this phenomenon in them. The complex of preventive measures is considered, that contribute both to the prevention of emotional burnout and the stability of the emotional sphere of teacher-psychologists in modern conditions of uncertainty and digitalization, complicating the situation of stability, and correct this condition. The significance of the study for the system of professional psychological and pedagogical education is determined. The given article is devoted to psychologists' professional activity problems and the phenomenon manifestation of emotional burnout in them. The features of emotional burnout were investigated in two groups of specialists: educational psychologists and psychologist-consultants. Theoretical aspects of professional education and the phenomenon of emotional burnout are considered. In the course of the work, an empirical study of the emotional burnout primary symptoms manifestation was carried out with psychologists of different professional orientations, as well as the severity of their individual components. Specialists` various professional characteristics in helping professions in the professional burnout aspect have been studied. As a result of the study, it was found out that specialists in helping professions — psychologist-consultants and educational psychologists — are prone to emotional burnout, regardless of the length of service and the type of professional activity, moreover, there are no significant differences between various psychologists regarding both the length of service and the type of their professional activity. In general, both counseling psychologists and educational psychologists do not have primary symptoms of burnout, they predominantly have an average level of emotional exhaustion, an extremely high level of depersonalization, and a low level of reduction in professional achievements. On the basis of the study, it was concluded that for specialists in helping professions in various professional activity areas, it is possible to create adequate professional conditions, for which it is necessary to investigate the modern factors in the occurrence of emotional burnout among specialists in helping professions and develop effective measures to prevent and correct this phenomenon, which can be used in the practice of pedagogical management and professional counseling, as well as in the process of educational psychologists and psychologists professional training.

Keywords: prevention of professional burnout; helping profession specialists` activity; personality`s emotional sphere; emotional burnout; professional burnout

For citation: Tamarskaya N. V., Novikova I. S. Prevention of emotional burnout of educational-psychologists. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 88-97. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-88-97. https://elibrary.ru/ksfbiw

Введение

Профессиональная деятельность специалистов в современном быстро развивающемся и динамично меняющемся обществе подвергается существенным рискам и порождает проблемы в эмоциональной сфере профессионала. Особенно это касается профессий, связанных с помогающей деятельностью, так называемых «помогающих» профессий (педагоги-психологи, психологи и др.). Процессами, детерминирующими проблемы в эмоциональной сфере, являются неопределенность и цифровизация.

В общем социальном контексте проблема, связанная с их эмоциональным выгоранием, стоит особенно остро, поскольку, чтобы оказывать качественную психологическую помощь, необходимо иметь здоровый эмоциональный фон и благополучное психологическое состояние. Эмоциональное благополучие, мотивация и желание работать важны не только для специалистов сферы помогающих профессий, но и для всех категорий специалистов различных сфер труда. Для профессионального направления в сфере «человек — человек» данная тема становится особенно значимой, поскольку психологическое состояние самого педагога-психолога — важный критерий его качественной работы.

Помимо этого, роль практикующего психолога имеет общую высокую ресурсоемкость и требует высокого уровня погруженности и эмпатии. Что касается именно психологов образования, в данной психолого-педагогической деятельности значимым является качество и содержание оказываемой помощи, поскольку работа педагога-психолога подразумевает системное взаимодействие с различными участниками образовательного процесса — обучающимися, педагогами, родителями, администрацией. Специалисту приходится решать системные задачи, а также уметь контролировать возникающие кризисные ситуации и минимизировать их негативное влияние, что требует от педагога-психолога и психолога высокого уровня эмоциональной выдержки, саморегуляции и развитых волевых качеств.

Ситуация существенно осложняется стремительно нарастающим процессом цифровизации, который привносит изменения как в сам процесс психолого-педагогической помощи, так и в сущность тех проблем, которые необходимо решать в рамках образовательной деятельности. Между тем в связи с острой востребованностью психолого-педагогической помощи в современных условиях развития общества, которая возникает на фоне постоянных изменений в социуме, мировом и российском образовательном пространстве, возрастает вероятность возникновения у педагогов-психологов и психологов стрессогенных ситуаций, разных форм профессиональной деформации, в том числе эмоционального выгорания. Современное высшее профессиональное психолого-педагогическое образование нуждается в исследованиях, результаты которых могут быть использованы в подготовке специалистов, владеющих профилактическими способами, предотвращающими эмоциональное выгорание.

Таким образом, в настоящее время обнаруживается противоречие между возрастающей потребностью в психолого-педагогической помощи образованию и подготовке соответствующих специалистов высокого уровня и недостаточной разработанностью теоретических положений о конкретных формах и методах по предупреждению и коррекции развития эмоционального выгорания специалистов.

Теоретические основания исследования

Профессиональная деятельность специалистов и ее профессиональные риски составляют предмет исследования в профессиональной педагогике в различные периоды. Очевидно, что настоящее время, трендом которого является неопределенность, предъявляет к педагогу-психологу и психологу особые требования. Они определяются значимостью стрессоустойчивости и работоспособности. Следствием проблем в профессиональной деятельности специалистов является эмоциональное выгорание. В подтверждение этого факта приведены практические результаты пилотажного исследования [Колтунович, 2012].

Определяя эмоциональное выгорание, Д. Боярле [Ермакова, 2010] считает, что эмоциональное выгорание — это прогрессирующее состояние, проходящее медленно и снижающее возможности психики в процессе профессиональной деятельности. Помимо этого, автор указывает на имеющиеся проявления и результаты подобного состояния: претензии, недовольство и уход с места с работы [Колтунович, 2012]. Согласно позиции Е. В. Ермаковой, «синдром выгорания в большей степени характеризует работу человека, чем его самого» [Ермакова, 2010, с. 34]. Из данного определения становится видна ведущая роль в явлении эмоционального выгорания, которая принадлежит именно процессу профессиональной деятельности.

А. С. Чернышев, Н. Е. Водопьянова, А. Б. Леонова, В. В. Лукьянов и А. А. Обознов понимают выгорание как «динамическое, целостное психическое образование в единстве и взаимодействии эмоциональных, когнитивных, мотивационных и поведенческих элементов, составляющих его основные компоненты: количественный и качественный, состав которых определяется спецификой профессиональной деятельности» [Выгорание и профессионализация … , 2013, с. 121].

Значимый вклад в исследование феномена выгорания внес В. В. Бойко, который представляет изучаемую категорию как «защитный механизм, который проявляется в виде полного или частичного исключения эмоциональной реакции из-за чрезмерного психотравматического воздействия» [Бойко, 1999]. По мнению автора, эмоциональное выгорание представляет собой исключение адекватной эмоциональной реакции вследствие повышенного уровня стресса.

Исходя из содержания данного процесса, можно перечислить конкретные характеристики, такие как состояние истощения, дереперсонализация и непонимание собственных эмоций, отрицательные внутриличностные переживания, отрицание и снижение уровня значимости собственных достижений, поведенческая дезадаптация и профессиональная деформация специалиста. Организм человека в процессе эмоционального выгорания включает прямую защитную реакцию, которая проявляется в отрицании эмоциональных реакций, экономии психологических ресурсов. Защитная функция необходима для предотвращения неблагополучных эмоционально-личностных изменений. Несмотря на то, что эмоциональное выгорание проявляется и имеет, в большей степени, причину внутри профессиональной среды, оно касается, в первую очередь, самой личности специалиста [Кузнецова, 2016].

Обозначим основные теоретические модели выгорания, которые построены по структурному принципу, где посчитывается количество значимых факторов, определяющих возникновение и развитие выгорания. Первая модель — *однофак-*

торная, где выгорание определено как состояние, характеризующееся истощением когнитивной, эмоциональной и физической активности вследствие долгих тяжелых эмоциональных событий. Следующая модель называется *двухфакторной* — в ее структуре два значимых элемента: истощение и деперсонализация (цинизм). Третьей, наиболее часто используемой моделью, служит трехфакторная модель эмоционального выгорания, включающая не только истощение, деперсонализацию, но и редукцию профессиональных достижений. В дальнейшем была разработана четырехфакторная модель, в которой не было дополнительных элементов, а деперсонализация и истощение были разделены на два звена по степени проявления [Водопьянова, 2008].

Важно обратить внимание на то, что обуславливает появление эмоционального выгорания в профессиональной деятельности. Таких групп факторов всего две: *внутренние* (личностные характеристики) и *внешние* (условия среды). Существуют также две группы значимых факторов: организационные и индивидуальные, внутри которых выделяют множество микрофакторов, оказывающих активное влияние на развитие эмоционального истощения и выгорания в будущем. Первая группа факторов включает в себя основные особенности профессиональной деятельности: содержание работы, продолжительность рабочего дня, перегрузки, условия работы, количество клиентов и временной дефицит. Вторая группа факторов обнаруживается через социальные и демографические особенности, пол и возраст, стаж работы, семейное положение, а также значительное влияние оказывают особенности характера.

Существует несколько точек зрения на то, каким образом протекает выгорание. Выделено три основных стадии [Рудницкий, 2014], основывающиеся на продолжительности профессионального стажа работы специалистов. Молодые специалисты, которые имеют опыт 3-5 лет, стараются активно проявить себя, имеют стремление проявить творческие идеи и показать себя как знающего специалиста, «заработать статус». Специалисты, которые имеют стаж от 5 до 15 лет работы, пренебрегают своими потребностями в отдыхе, пересматривают ценности и не видят возникающих проблем. Опытные специалисты со стажем работы от 15 лет находятся в апатичном состоянии, у них может проявляться деперсонализация, что может доводить до полного физического и эмоционального истощения.

Выделяют три основные фазы выгорания: напряжения, резистенции и истощения. На первой из них нервное напряжение выходит на первый план и становится постоянным, а также предопределяющим возникновение синдрома эмоционального выгорания. Первая фаза сопровождает «переживания психотравмирующих обстоятельств» (осознание и понимание психотравмирующих триггеров и воздействий, что провоцирует чувство недовольства); «неудовлетворенности собой» (срабатывает механизм переноса негативных оценок на собственную личность, способности и т. п.); «загнанности в клетку» (чувство безысходности и беспомощности, активная мобилизация всех имеющихся ресурсов для решения проблем); «тревоги и депрессии» (высокая степень тревожности за будущее, разочарование в своей профессиональной деятельности). Фаза резистенции — продолжение влияния стрессовых факторов на состояние личности, сопротивления нарастающей тревоге, когда активно начинает проявляться защитная функция психики. Третья фаза — истощение, когда происходит ослабление возможностей личности справиться с тревогой, падает также общий энергетический тонус [Нетребко, 2019].

Вследствие проявлений вышеописанных симптомов могут быть обнаружены последствия различного характера. В сферах психической деятельности это выражается на эмоциональном уровне в постоянном чувстве тревоги, переживании высокой значимости событий; на познавательном уровне — через восприятие угрозы, опасности, неопределенности; на мотивационном — в виде смены мобилизации на апатию; на уровне поведения — через изменение активности и смену привычного режима, суетливость, мышечные зажимы; также отмечаются проявления физиологического характера: расстройство сна, утомляемость, раздражительность, нарушение аппетита, частое обращение к вредным привычкам (алкоголь, курение) и др. [Водопьянова, 2008].

Значимость психологического состояния педагога, педагога-психолога подчеркивал В. А. Сластенин, описывая три вида готовности к осуществлению профессиональной деятельности: физическую, психофизиологическую и психологическую. Требования к специалистам психолого-педагогической направленности ориентированы на коммуникативные, академические и организаторские способности. Выгорание будет оказывать влияние на системное взаимодействие

данных компонентов, что скажется как на эмоциональном состоянии специалиста, так и на эффективном выполнении им профессиональных обязанностей. Особое место, по мнению В. А. Сластенина, занимает профессиональная направленность личности специалиста, поскольку «интерес к профессии учителя, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности» составляют основу педагогической и психолого-педагогической направленности [Сластенин, 2002].

Опираясь на представленные позиции авторов, следует определить категорию эмоционального выгорания как сложный многофакторный и динамический феномен, который вызван ответной реакцией на длительное напряжение в профессионально-деловой среде специалистов социальной сферы (частые межличностные контакты). Эмоциональное выгорание отрицательно влияет как на все сферы жизнедеятельности специалиста, так и на физиологическое и психологическое здоровье личности, а также сказывается на профессиональном становлении педагога-психолога.

База и методы исследования

В эмпирическом исследовании приняли участие 176 человек со стажем работы от 9 месяцев до 32 лет, в возрасте от 21 до 58 лет. Исследование было проведено онлайн с помощью google-форм на следующих базах: ГМО «Городское методическое объединение педагогов-психологов г. Москвы»; МПАП (Международная Профессиональная Ассоциация Психологов) и сообщество педагогов-психологов (г. Москва); ППЛ (Профессиональная психотерапевтическая лига); Объединение педагогов-психологов на базе выпускников ФГБОУ ВО «МПГУ»; интернет-сообщества и форумы психологов в период с 15 сентября по 21 ноября 2021. Возраст, пол и семейное положение при анализе результатов не учитывались. В исследовании применялся пакет следующих диагностических методик: опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» (Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова) и опросник «Экспресс-оценка выгорания» (В. Каппони, Т. Новак). Обработка данных проходила с помощью программы статистического пакета Statgraphics 18 — X64, использовались следующие методы: U-критерий Манна — Уитни; расчет r-коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Анализ полученных результатов

С помощью экспресс-оценки эмоционального выгорания специалистов выявлено, что в группе педагогов-психологов результаты находятся на среднем уровне. Данные по оценке первичных симптомов выгорания у психологов-консультантов говорят о низком уровне проявлений выгорания на момент диагностики. Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Показатели первичных симптомов эмоционального выгорания среди психологов разной направленности (в %)

Уровень / выборка	*Педагоги-психологи*	*Психологи-консультанты*
Низкий	61 чел. (46,5 %)	**27 чел. (60 %)**
Средний	**67 чел. (51,1 %)**	17 чел. (37,7 %)
Высокий	2 чел (1,5 %)	1 чел. (2,2 %)
Критический	1 чел (0,7 %)	0

Результаты говорят о том, что большинство психологов-консультантов не имеют на момент исследования первичных симптомов эмоционального выгорания и в целом благоприятно оценивают свою профессиональную деятельность, видят перспективу и поддерживают конструктивные отношения с коллегами и клиентами, в то время как у педагогов-психологов наличествуют первичные признаки эмоционального выгорания: нарастают тревожность и раздражительность, отношение к работе начинает приобретать неблагоприятный характер, но пока не является критическим. Это говорит о том, что негативных эмоциональных проявлений на момент прохождения исследования не выявлено, но отмечаются неблагоприятные отношения в коллективе и небольшая утомленность в процессе профессиональной деятельности.

Что касается сравнительного исследования опытных и молодых специалистов, то группа была разделена на две полярные выборки: специалисты со стажем до 3-х лет и специалисты, имеющие 10-летний и более стаж работы по специализации. Результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Показатели первичных симптомов эмоционального выгорания среди молодых и опытных специалистов-психологов (в %)

Уровень / стаж	*До 3-х лет*	*Более 10 лет*
Низкий	20 чел. (45,5 %)	**41 чел. (51 %)**
Средний	**22 чел. (50 %)**	39 чел. (48 %)
Высокий	2 чел (4,5 %)	0 чел. (0 %)
Критический	0 чел (0 %)	1 чел (1 %)

Анализе результатов позволяет отметить, что значительных различий между опытными и молодыми специалистами относительно склонности к первичным симптомам выгорания не было выявлено. Заметно, что специалисты, которые имеют десять и более лет стажа в профессиональной деятельности, менее подвержены выгоранию. Молодые психологи склонны к среднему уровню и могут иметь конфликты с коллегами, низкую мотивацию к началу трудовой деятельности, что может быть связано с трудностями и мыслями о правильности выбора профессии.

Содержательные результаты по нашему исследованию были выявлены с помощью методики Е. С. Старченковой и Н. Е. Водопьяновой. Данные представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Выраженность компонентов эмоционального выгорания у педагогов-психологов (в %)

Уровень / выборка	*Педагоги-психологи*	*Психологи-консультанты*
Эмоциональное истощение	Низкий — 2 % **Средний — 39 %** Высокий — 36 % Очень высокий — 23 %	Низкий — 0 % **Средний — 46 %** Высокий — 38 % Очень высокий — 16 %
Деперсонализация	Низкий — 0 % Средний — 18 % Высокий — 32 % **Очень высокий — 50 %**	Низкий — 0 % Средний — 26 % Высокий — 36 % **Очень высокий — 38 %**
Редукция профессиональных достижений	Низкий — 28 % **Средний — 60 %** Высокий — 11 % Очень высокий — 1 %	Низкий — 44 % **Средний — 49 %** Высокий — 7 % Очень высокий — 0 %

В результате анализа данных установлено, что уровень редукции профессиональных достижений средний, то есть педагоги-психологи низко оценивают свои профессиональные результаты и устремления. Эмоциональное истощение определяется на среднем, высоком и очень высоком уровнях, что говорит об апатии психологов, раздражительности и усталости. Самые высокие результаты — по шкале деперсонализация, большинство респондентов имеют высокий уровень и считают, что к ним в коллективе относятся несправедливо. Психологи-консультанты, хотя и с меньшим процентом, также склонны считать свои достижения в профессиональной деятельности несущественными.

Что касается эмоционального истощения, не было выявлено низкого уровня, что говорит об эмоциональной усталости и снижении интереса к профессиональной деятельности у психологов. По шкале деперсонализации наблюдаем повышенные результаты, что говорит о неблагоприятных отношениях с коллегами и безразличном отношении к ним.

Относительно первичных симптомов выгорания у молодых и опытных специалистов можем отметить, что опытные специалисты благоприятно оценивают свою профессиональную сферу, имеют налаженные отношения с коллегами и успешно развивают свои профессиональные навыки, в то время как молодые специалисты склонны к более негативной окраске своей профессии, возможно, на это влияет страх, связанный с началом профессиональной деятельности, наличествует непонимание в коллективе, молодые люди находятся на стадии определения дальнейшей карьеры. В то же вроемя опытные специалисты психологической направленности недооценивают свои профессиональные успехи, помимо этого, испытывают усталость и апатию, раздраженность. По показателям деперсонализации отмечаются пассивная агрессия, цинизм и безразличие в отношениях с коллегами, возникают негативные установки. Данные молодых специалистов также согласуются с результатами опытных специалистов, но здесь заметен больший процент недооценки своих достижений и успехов, это может быть связано с началом профессионального пути. Деперсонализация и негуманное отношение к окружению преобладают. Молодые психологи демонстрируют также высокие показатели раздраженности, апатии и истощения.

Анализ данных позволяет предположить, что высокий уровень деперсонализации у психологов, вне зависимости от сферы профессиональной деятельности и стажа работы, связан с защитной функцией психики. Учитывая, что существует две степени деперсонализации (первая степень — защитно-адаптивный процесс, вторая — губительный и невротический), можно

констатировать, что в данном случае эмоциональное выгорание поддерживается защитно-адаптивными процессами, хотя характеризуется динамикой и проявляется как у молодых, так и у опытных специалистов. Относительно статистических различий между выборками можно отметить, что различия исследовались с помощью U-критерия Манна — Уитни и не были доказаны. Результаты расчета представлены в Таблице 4.

Таблица 4

Расчет различий между выборками по шкалам эмоционального выгорания с помощью U-критерия Манна — Уитни

Шкалы	*Ср. знач. педагоги-психологи*	*Ср. знач. психологи-консультанты*	*U эмп.*	*P*
Эмоциональное истощение	28,5	26,7	2618,5	0,264545
Деперсонализация	13,6	12,6	2498	0,125899
Редукция профессиональных достижений	33,2	34,8	3439	*0,095233**
Шкалы	Ср. знач. молодые	Ср. знач. опытные	U эмп.	P
Эмоциональное истощение	27	28,3	1918	0,560866
Деперсонализация	13,6	13,4	1813	0,963078
Редукция профессиональных достижений	33,6	34,1	1902	0,615326

Примечание: * — существует тенденция к наличию изменений.

Как видно из приведенных данных, статистически подтвержденных различий между выборками нет, поскольку принимается гипотеза H0 о незначительности различий. Однако данные по шкале «редукция профессиональных достижений» говорят о том, что имеется тенденция к проявлению различий между выборками относительно сферы профессиональной деятельности. Мы можем предположить, что при ином количестве респондентов выборки различия могли быть существенными. Такие результаты могут объясняться тем, что выборка имеет общую сферу профессиональной направленности и, следовательно, отмечаются схожие проявления эмоционального выгорания.

Результаты корреляционного анализа между первичными симптомами эмоционального выгорания и шкалами эмоционального выгорания (эмоциональное истощение, редукция профессиональных достижений, деперсонализация) представлены в Таблице 5.

Таблица 5

Расчет корреляции между первичными симптомами эмоционального выгорания и шкалами эмоционального выгорания с помощью r-коэффициента ранговой корреляции Спирмена

Ср. знач. первичные симптомы	*Ср. знач. эмоциональное истощение*	*U эмп.*	*P*	*Гипотеза*
1,95	28	0,5058	*0,0000***	H1
	Ср. знач. деперсонализация	U эмп.	P	Гипотеза
	13,4	-0,1167	0,1228	H0
	Ср. знач. ред. проф. достижений	U эмп.	P	Гипотеза
	33,6	-0,1482	*0,0499***	H1

Примечание: ** — подтверждена корреляция между компонентами.

Опираясь на данные математической статистики, можем сделать следующий вывод: чем выше уровень проявления первичных симптомов выгорания, тем выше у респондентов степень эмоционального истощения, и наоборот. Принимается гипотеза H1 — корреляция между данными статистически значима по шкале «редукция профессиональных достижений». Исходя из этого, можем сформулировать следующий вывод: чем выше уровень проявления первичных симптомов выгорания, тем выше уровень редукции профессиональных достижений. Такой вывод может быть обоснован тем, что специалисты, которые высоко ценят свои достижения и результаты работы, напротив, проявляют нежелание приниматься за новые дела, возлагать на себя ответственность и воспринимают профессиональную деятельность как нежелательную.

Заключение

Проведенное исследование имеет практико-ориентированный аспект, поскольку, опираясь на результаты исследования эмоционального выгорания, можно сказать, что как педагоги-

психологи, так и психологи-консультанты испытывают эмоциональное выгорание и проявляется это, прежде всего, в деперсонализации и циничном отношении к окружению. Также можно отметить, что как молодые, так и опытные специалисты склонны недооценивать свои профессиональные умения и навыки. Что касается эмоционального состояния специалистов-психологов, обе выборки характеризуются истощением, раздражительностью и усталостью.

Анализ результатов исследования позволяет акцентировать внимание на следующих профилактических и корректирующих мерах. Очевидно, проблемы истощения и усталости могут свидетельствовать о нарушении гормонального фона, о недостатке конкретных веществ в организме, что актуализирует физиологическую составляющую профилактики и коррекции. Таким образом, постоянное внимание к состоянию гормонального фона и наличию необходимых для жизнедеятельности веществ является важнейшим условием профилактики и коррекции эмоционального выгорания. Регулирование физиологического состояния возможно как в результате поступления необходимых веществ извне, так и благодаря режимным моментам и физическим нагрузкам.

В то же время проблемы с недооценкой своих профессиональных умений и навыков могут являться следствием как физиологического состояния, так и объективных профессиональных дефицитов, возникающих в результате динамики развития профессиональной сферы и цифровизации, что требует своевременного повышения квалификации и участия в деятельности профессиональных сообществ, дающих ощущение причастности к инновациям в профессиональной сфере. Проблемы с деперсонализацией и циничным отношением к окружению могут решаться за счет регулирования физиологического состояния, аутотренировки (упражнения, например, «лимон», «путешествие», релаксация Джекобсона, «воздушный шар», «чужой пиджак», «ведро мусора» и т. д.), арт-терапии (музыка, танцы, рисование, например, «карта желаний», «мандала» и др.), песочной терапии, цвето-, фото-, кукло-, сказкотерапии и др. Профилактическими мерами могут быть поиск ресурсов (люди, с которыми приятно общаться; деятельность, которую нравится выполнять; предметы, за которыми приятно наблюдать; варианты сторонней помощи (психологическая служба, супервизия, личная терапия, коллеги, руководство, семья и друзья); работа над личными границами; адекватное восприятие ошибок и недочетов.

Данные выводы также могут привлечь внимание руководителей организаций к психоэмоциональному состоянию сотрудников, которые осуществляют психолого-педагогическую помощь, и позволят разработать мероприятия по профилактике эмоционального выгорания. К таким мероприятиям могут быть отнесены создание комфортного рабочего места, нормированные перерывы, отпуск; понятные критерии эффективности работы; объективность оценивания работы, возможность обращения за помощью при необходимости, создание условий для повышения квалификации, четкое распределение обязанностей между сотрудниками; система поощрений: премии, награды и др.

В целом проведенное исследование предоставляет педагогам-психологам, работающим в сфере профессионального психолого-педагогического образования, материалы о профилактике и коррекции эмоционального выгорания и для руководителей образовательных и иных организаций материалы для понимания профессионально-личностных проблем сотрудников педагогов-психологов и психологов. Перспективные исследования также могут заключаться в более подробном изучении причин деперсонализации и редукции профессиональных достижений у педагогов-психологов; выявлении особенностей деперсонализации как защитной функции эго-идентичности, а также проведении сравнительного исследования с респондентами, занятыми в другой профессиональной сфере.

Библиографический список

1. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 350 с.

2. Булавина Е. О. Особенности профессионального выгорания психологов // Развитие личности в образовательном пространстве : материалы XIX Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. Д. Сахарова, Бийск, 20 мая 2021 года. Бийск : Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В. М. Шукшина, 2021. С. 229-231.

3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 336 с.

4. Выгорание и профессионализация : Научное издание / Курский государственный университет, Ин-

ститут психологии РАН. Курск : Курский государственный университет, 2013. 440 с.

5. Ермакова Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 27-39.

6. Кириллова Ю. Г. Основные причины и следствия эмоционального выгорания психолога // Педагогика: история, перспективы. 2021. Т. 4. № 4. С. 47-53.

7. Козлова К. В. Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов / К. В. Козлова, О. И. Муравьева, Г. С. Корытова // Ped.Rev. 2019. № 1 (23). С. 18-27.

8. Колтунович Т. А. Профессиональное выгорание в исторической ретроспективе: описательный период осмысления феномена // Новый университет. Серия «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук». 2012. № 11. С. 46-50.

9. Корытова Г. С. Профессиональная деформация личности в педагогической деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2014. Вып. 1 (142). С. 13-20.

10. Корытова Г. С. Эмоциональное выгорание в профессиональной педагогической деятельности: защитно-совладающий аспект // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2013. Вып. 5 (133). С. 175-181.

11. Корытова Г. С. Эмоциональное выгорание как проявление защитного поведения в профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. 2005. № 4. С. 29-32.

12. Кузнецова Л. Э. Психологические факторы формирования синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности психолога // Молодой ученый. 2016. № 18 (122). С. 184-187.

13. Нетребко Е. Э. Профессиональное выгорание // Глобус: психология и педагогика. 2019. № 2 (30). С. 12-17.

14. Новикова И. С. К постановке проблемы эмоционального выгорания педагогов-психологов: теоретические аспекты / И. С. Новикова, М. Н. Швецова // Психология жизнеспособности личности: научные подходы, современная практика и перспективы исследований : материалы методологического семинара, Москва, 18 декабря 2020 года / отв. редактор Е. Ю. Бекасова. Москва : Московский педагогический государственный университет, 2021. С. 62-66.

15. Новикова И. С. Эмоциональное выгорание: структура явления и последствия / И. С. Новикова, М. Н. Швецова // Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы XII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося ученого-педагога, академика В. А. Сластенина, Москва, 23–24 сентября 2021 года / отв. редактор Л. С. Подымова. Москва : Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования», 2021. С. 243-250.

16. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. Москва : Ин-т психологии РАН, 2005. 330 с.

17. Рудницкий В. А. Эмоциональное выгорание как фактор творческой активности в деятельности инженеров-программистов компаний IT / В. А. Рудницкий, Т. Ю. Шлыкова, Е. И. Бараева // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых : материалы II Междунар. науч.-метод. конф. Минск : РИВШ, 2014. С. 183-191.

18. Сенин И. Г. Психическое выгорание личности в различных типах профессионального окружения // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. / под науч. ред. Ю. П. Поваренкова. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. С. 275-276.

19. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. Москва : Академия, 2002. 576 с.

20. Сластенин В. А. Психология и педагогика : в 2 ч. Часть 1 / под общей редакцией В. А. Сластенина, В. П. Каширина. Москва : Юрайт, 2022. 230 с.

21. Чердымова Е. И. Синдром эмоционального выгорания специалиста : монография. Самара : Изд-во Самарского университета, 2019. 124 с.

Reference list

1. Bojko V. V. Sindrom «jemocional'nogo vygoranija» v professional'nom obshhenii = «Emotional burnout» syndrome in professional communication. Sankt-Peterburg : Piter, 1999. 350 s.

2. Bulavina E. O. Osobennosti professional'nogo vygoranija psihologov = Features of professional burnout of psychologists / E. O. Bulavina // Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve : materialy = XIX Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii, posvjashhennoj 100-letiju so dnja rozhdenija A. D. Saharova, Bijsk, 20 maja 2021 goda. Bijsk : Altajskij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet im. V. M. Shukshina, 2021. S. 229-231.

3. Vodop'janova N. E. Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika = Burnout syndrome: diagnosis and prevention / N. E. Vodop'janova, E. S. Starchenkova. 2-e izd. Sankt-Peterburg : Piter, 2008. 336 s.

4. Vygoranie i professionalizacija = Burnout and professionalization: Nauchnoe izdanie / Kurskij gosudarstvennyj universitet, Institut psihologii RAN. Kursk : Kurskij gosudarstvennyj universitet, 2013. 440 s.

5. Ermakova E. V. Izuchenie sindroma jemocional'nogo vygoranija kak narushenija cennostno-smyslovoj sfery lichnosti (teoreticheskij aspekt) = Study of emotional burnout syndrome as violation of the value-meaning sphere of personality (theoretical aspect) // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2010. № 1. S. 27-39.

6. Kirillova Ju. G. Osnovnye prichiny i sledstvija jemocional'nogo vygoranija psihologa = The main causes and consequences of emotional burnout of a psychologist // Pedagogika: istorija, perspektivy. 2021. T. 4. № 4. S. 47-53.

7. Kozlova K. V. Ponjatie «vygoranie» v psihologii: analiz i obobshhenie podhodov = The «burnout» concept in psychology: analysis and generalization of approaches / K. V. Kozlova, O. I. Murav'eva, G. S. Korytova // Ped.Rev. 2019. № 1 (23). S. 18-27.

8. Koltunovich T. A. Professional'noe vygoranie v istoricheskoj retrospektive: opisatel'nyj period osmyslenija fenomena = Professional burnout in historical retrospective: descriptive period of understanding of the phenomenon // Novyj universitet. Serija «Aktual'nye problemy gumanitarnyh i obshhestvennyh nauk». 2012. № 11. S. 46-50.

9. Korytova G. S. Professional'naja deformacija lichnosti v pedagogicheskoj dejatel'nosti = Professional personality deformation in pedagogical activity // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (TSPU Bulletin). 2014. Vyp. 1 (142). S. 13-20.

10. Korytova G. S. Jemocional'noe vygoranie v professional'noj pedagogicheskoj dejatel'nosti: zashhitno-sovladajushhij aspekt = Emotional burnout in professional pedagogical activity: protective and coping aspect // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (TSPU Bulletin). 2013. Vyp. 5 (133). S. 175-181.

11. Korytova G. S. Jemocional'noe vygoranie kak projavlenie zashhitnogo povedenija v professional'noj dejatel'nosti = Emotional burnout as a manifestation of protective behavior in professional activities // Fundamental'nye issledovanija. 2005. № 4. S. 29-32.

12. Kuznecova L. Je. Psihologicheskie faktory formirovanija sindroma jemocional'nogo vygoranija v professional'noj dejatel'nosti psihologa = Psychological factors of the formation of emotional burnout syndrome in the professional activities of a psychologist // Molodoj uchenyj. 2016. № 18 (122). S. 184-187.

13. Netrebko E. Je. Professional'noe vygoranie = Professional burnout // Globus: psihologija i pedagogika. 2019. № 2 (30). S. 12-17.

14. Novikova I. S. K postanovke problemy jemocional'nogo vygoranija pedagogov-psihologov: teoreticheskie aspekty = To the formulation of the problem of emotional burnout of psychological teachers: theoretical aspects / I. S. Novikova, M. N. Shvecova // Psihologija zhiznesposobnosti lichnosti: nauchnye podhody, sovremennaja praktika i perspektivy issledovanij : materialy metodologicheskogo seminara, Moskva, 18 dekabrja 2020 goda / otv. redaktor E. Ju. Bekasova. Moskva : Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2021. S. 62-66.

15. Novikova I. S. Jemocional'noe vygoranie: struktura javlenija i posledstvija = Emotional burnout: event structure and consequences / I. S. Novikova, M. N. Shvecova // Pedagogicheskoe obrazovanie: vyzovy XXI veka : materialy = XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvjashhennoj pamjati vydajushhegosja uchenogo-pedagoga, akademika V. A. Slastenina, Moskva, 23–24 sentjabrja 2021 goda / otv. redaktor L. S. Podymova. Moskva : Nekommercheskoe partnerstvo «Mezhdunarodnaja akademija nauk pedagogicheskogo obrazovanija», 2021. S. 243-250.

16. Orel V. E. Sindrom psihicheskogo vygoranija lichnosti = Personality mental burnout syndrome. Moskva : In-t psihologii RAN, 2005. 330 s.

17. Rudnickij V. A. Jemocional'noe vygoranie kak faktor tvorcheskoj aktivnosti v dejatel'nosti inzhenerov-programmistov kompanij IT = Emotional burnout as a factor of creative activity in the activities of IT software engineers / V. A. Rudnickij, T. Ju. Shlykova, E. I. Baraeva // Sovremennye tendencii v dopolnitel'nom obrazovanii vzroslyh : materialy = II Mezhdunar. nauch.-metod. konf. Minsk : RIVSh, 2014. S. 183-191.

18. Senin I. G. Psihicheskoe vygoranie lichnosti v razlichnyh tipah professional'nogo okruzhenija = Mental burnout of personality in different types of professional environment // Sistemogenez uchebnoj i professional'noj dejatel'nosti : materialy IV Vseros. nauch.-prakt. konf. / pod nauch. red. Ju. P. Povarenkova. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2009. S. 275-276.

19. Slastenin V. A. Pedagogika = Pedagogics / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shijanov. Moskva : Akademija, 2002. 576 s.

20. Slastenin V. A. Psihologija i pedagogika = Psychology and pedagogy : v 2 ch. Chast' 1 / pod obshhej redakciej V. A. Slastenina, V. P. Kashirina. Moskva : Jurajt, 2022. 230 s.

21. Cherdymova E. I. Sindrom jemocional'nogo vygoranija specialista = Specialist emotional burnout syndrome : monografija. Samara : Izd-vo Samarskogo universiteta, 2019. 124 s.

Статья поступила в редакцию 04.05.2022; одобрена после рецензирования 25.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 04.05.2022; approved after reviewing 25.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-98-107
EDN: KNWFYW

Подходы к подготовке практико-ориентированных выпускных квалификационных работ в педагогическом университете

Григорий Александрович Филиппов
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической теории и менеджмента ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
gaf76@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-7114-8059

Аннотация. В статье представлены результаты исследования различных функций, которые выполняет выпускная квалификационная работа в процессе формирования и оценки образовательных результатов выпускников педагогического вуза. Предложен авторский взгляд на выпускную квалификационную работу не только как на элемент итоговой аттестации выпускника, но и как на источник формирования исследовательских компетенций будущих педагогов, а также формат взаимодействия с работодателем. Констатируется, что традиционные функции выпускной квалификационной работы в современных условиях не в полной мере обеспечивают перенос новых дидактических решений и методических инициатив студентов в реальную педагогическую практику.

На основе теоретического обзора подходов к исследовательской деятельности будущих педагогов обозначены преимущества практико-ориентированности на каждом этапе жизненного цикла выпускной квалификационной работы. По результатам теоретического анализа сформулированы методологические основы процесса трансфера результатов студенческих педагогических исследований в практику. Рассмотрены варианты источников актуальной тематики выпускных квалификационных работ, инициируемые как образовательными организациями, так и самими педагогическими университетами. Предложено видение практико-ориентированности в двух аспектах: исследования, направленные на решение имеющихся актуальных проблем образования, и проактивные исследования, формирующие новые возможности развития образовательных организаций. Автором предложен комплекс решений трансформации научно-образовательной деятельности педагогического университета, направленных на пересмотр роли научных коллективов кафедр, роли вуза в региональной образовательной системе. Сделан вывод о повышении значимости роли выпускной квалификационной работы в независимой оценке компетенций выпускника педагогического университета.

Ключевые слова: выпускная квалификационная работа; практико-ориентированность; субъектность выпускника вуза; трансфер результатов исследований; трудоустройство; итоговая аттестация; педагогический университет; образовательный результат

Для цитирования: Филиппов Г. А. Подходы к подготовке практико-ориентированных выпускных квалификационных работ в педагогическом университете // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 98-107. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-98-107. https://elibrary.ru/knwfyw

Original article

Approaches for preparing practical and oriented graduation qualification works at pedagogical University

Grigory A. Filippov
Candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of economic theory and management, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
gaf76@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-7114-8059

Abstract. The article presents the results of the study of various functions that graduate qualification work has in the process of forming and evaluating the educational results of graduates in the pedagogical university. The author's view of the final qualification work is offered not only as an element of the final certification of a graduate, but also as a source of the formation of research competencies of future teachers, as well as the format of interaction with the em-

© Филиппов Г. А., 2022

ployer. It is stated that the traditional functions of graduation qualification work in modern conditions do not fully ensure the transfer of new didactic solutions and methodological initiatives of students to real pedagogical practice.

Based on a theoretical review of approaches to the research activities of future teachers, the advantages of practical orientation at each stage of the life cycle of graduation qualification work are identified. Based on the results of theoretical analysis, the methodological foundations of the process of transferring the results of student pedagogical research into practice are formulated. Options of sources of actual topics of graduation qualification works initiated by both educational organizations and pedagogical universities themselves are considered. A vision of practical orientation in two aspects was proposed: research aimed at solving current pressing problems of education, and proactive research that forms new opportunities for the development of educational organizations. The author proposed a set of solutions for transforming the scientific and educational activities in the pedagogical university, aimed at revising the role of scientific teams of departments, the role of the university in the regional educational system. It was concluded that the role of graduation qualification work in an independent assessment of the competencies of a graduate of a pedagogical university is necessary to be increased.

Keywords: graduation qualification work; practical orientation; subjectivity of a university graduate; transfer of research results; employment; final attestation; pedagogical university; educational result

For citation: Filippov G. A. Approaches for preparing practical and oriented graduation qualification works at pedagogical University. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 98-107. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-98-107. https://elibrary.ru/knwfyw

Введение

Выпускная квалификационная работа (далее ВКР) является формой итоговой аттестации выпускников педагогического университета. В связи с важностью значения ВКР остро обозначается задача обеспечения их практико-ориентированности. По требованиям Министерства Просвещения РФ минимальная доля ВКР, нацеленных на решение практических задач организаций, соответствующих направлению обучения, должна составлять не менее 60 %. Необходимо отметить, что и прежде актуальность результатов работ подтверждалась визой руководителей учреждений, поддерживающих хорошие отношения с университетом, однако это носило скорее номинальный характер в рамках формальных соглашений. Часть работ действительно имели ярко выраженный практико-ориентированный характер, но составляли незначительную долю от общего числа. Таким образом, поиск и обоснование подходов к подготовке практико-ориентированных выпускных квалификационных работ в педагогическом университете представляется актуальной проблемой не только методического, но и научно-теоретического характера.

Методы исследования

В основе нашего исследования лежат аналитические и описательные методы, включенное наблюдение автора за существующими практиками государственной итоговой аттестации в формате ВКР, теоретический поиск подходов к инновированию исследовательской деятельности студентов — будущих педагогов. В качестве методологического ориентира данного анализа мы выбрали компетентностный подход, положенный в основу современных стандартов высшего образования, а также концепцию «третьей миссии» университетов. В данной статье с целью обоснования новых подходов к организации исследований в педагогическом университете представлен обзор публикаций как отечественных, так и зарубежных авторов по проблематике роли студенческих исследований в расширении границ образовательных, научных и технологических продуктов университета, чтобы они служили на благо общества.

Обзор литературы

В условиях современного мира университеты меняются фундаментальным образом, переходя от модели научно-исследовательского университета к университету, влияющему не только на выпускников и сотрудников, но и на развитие общества и внешней среды. Данная трансформация идет разными путями: через поиск альтернативного финансирования научных исследований, трансфер наукоемких технологий, коллаборации с производством и бизнесом [Clark, 1998; Clark, Bruno-Jofre, 2000; Wissema, 2009]. В результате некогда разделенные миры академических и промышленных исследований все больше переплетаются. Университет третьего поколения — это многопрофильный, интенсивно развивающийся учебный, исследовательский и инновационный комплекс, адаптирующийся к потребностям окружающей среды, генерирующий научные и технологические инновации, ориентированные на удовлетворение потребностей клиен-

тов на основных рынках [Golovko, 2016]. В случае с миссиями университетов вообще невозможно говорить, что одни являются более приоритетными, а другие — менее. Это обусловлено их смысловым значением: каждая из трех ключевых миссий (образовательная, научно-исследовательская, социальная) прямо или косвенно влияет друг на другие, они взаимосвязаны. Таким образом, согласимся с Т. А. Балмасовой, что «третья миссия» — это не отдельная миссия, а скорее способ совершенствования для двух других — обучения и исследований [Балмасова, 2016].

Университет, работающий в тесной связи с обществом, конкретными сферами экономики и бизнеса, требует активного участия в данных процессах всех субъектов образовательного и научного процессов, в том числе большей включенности студентов в практико-ориентированные исследования [Tajpour, 2020]. При этом участие студентов в исследованиях по заказу региона или работодателя повышает социальную ответственность и способствует развитию профессиональных компетенций. Проведенные нами исследования показывают, что пользу от таких проектов извлекают не только сами студенты, но и заказчик [Филиппов, 2022].

О роли научно-исследовательской деятельности в профессионализации личности обучающегося рассуждали многие авторы. Согласимся с мнением Е. В. Декиной, что научно-исследовательская деятельность приобретает все большее значение и превращается в один из основных компонентов профессиональной подготовки будущего специалиста [Декина, 2016]. В исследованиях И. Ю. Тархановой студенческие научные сообщества представляются эффективным средством развития целого ряда универсальных компетенций [Тарханова, 2018]. Н. М. Рябова с соавторами доказали, что «в процессе развития научно-исследовательской деятельности в университете происходит формирование личностных свойств и качеств обучающегося как исследователя, в результате чего он проявляет способность мыслить системно, решать нестандартные задачи, выдвигать конструктивные идеи, объединяя науку и практику и грамотно выполнять практическую деятельность» [Рябова, 2019, с. 179]. Л. А. Хохленкова отмечает, что практико-ориентированные исследования студентов ставят их в принципиально иную позицию: не потребителя готового знания, а творца, создающего инновации для решения профессиональных затруднений, что соответствует современной специфике многих видов профессиональной деятельности [Хохленкова, 2021].

Неотъемлемой частью исследования студента является выполнение выпускной квалификационной работы. Методике организации руководства и сопровождения данного вида деятельности посвящены работы многих авторов. Исследованы контексты самостоятельности выполнения ВКР, преемственности различных видов научно-исследовательской работы студентов [Морозов, 2019], приводятся типичные ошибки при выполнении ВКР [Аширова, 2017], роль научного руководителя [Ольховский, 2020]. Вместе с тем вопросы выполнения выпускных квалификационных работ прикладного характера освещены в научных и научно-методических публикациях недостаточно.

Результаты исследования

Каким же образом можно обеспечить выполнение заданного объема требований по повышению прикладного характера ВКР? Прежде всего, на наш взгляд, необходимо определиться с целями ВКР и субъектами, реализующими эти цели.

Первой целью ВКР традиционно считается контроль наличия сформированного комплекса компетенций у студента — автора ВКР. Однако здесь не все так очевидно. Во-первых, каждая ВКР имеет свой достаточно сфокусированный предмет исследования, который не всегда способен обеспечить демонстрацию всего комплекса компетенций, а значит, контроль носит объективно выборочный характер. Во-вторых, ФГОС является регламентом, определяющим деятельность преподавателя, а не студента. Согласно образовательному стандарту каждый университет посредством кафедр и руководителей образовательных программ самостоятельно определяет набор и содержание дисциплин, нацеленных на формирование требуемых компетенций у студентов. Демонстрация проявления компетенций, таким образом, является предметом проверки профессиональной деятельности преподавателей, качества логики, содержания и форм его учебных занятий, которые должны способствовать успешной подготовке ВКР. Однако в случае неудачной защиты ВКР санкции в отношении преподавателей практически не применяются, а все проблемы относятся исключительно к ответственности самого студента. В-третьих, можно отметить немало случаев, когда ВКР защищается на отметку «удовлетворительно», что является положитель-

ной оценкой и означает достаточный уровень освоения компетенций студентом. Вероятно, требования стандарта определяют лишь минимальный уровень (на отметку «3»), если даже в этом случае университет считает итоговую аттестацию пройденной успешно. Можно сделать вывод о том, что в отношении ФГОС ВО защита ВКР ставит целью выборочный контроль случайных компетенций на их минимальном уровне сформированности.

Второй целью ВКР называют получение новых научных результатов, и не случайно одним из обязательных требований является наличие научной новизны [Русакова, 2021]. Безусловно, мы говорим в данном случае лишь об относительной научной новизне. Однако и ее достижение требует хорошо выстроенного процесса генерации научного знания. ВКР должна стать одним из звеньев цепочки научного исследования соответствующей кафедры, возглавляемого доктором наук, имеющего продолжение в научных работах преподавателей и студентов. Роль студентов может быть весьма значительной, если изучение ими конкретного практического опыта организаций станет эмпирической базой для проверки научных гипотез ведущих ученых кафедры. В таком случае выбор направления ВКР должен быть четко детерминирован «фирменной» тематикой соответствующей научной школы и обеспечивать трансфер достижений науки в реальную практику работы [Груздев, 2020]. В настоящее время данное требование соблюдается далеко не всегда, что обусловлено рядом объективных причин: студент может не разделять интерес кафедры к заданной проблематике; организация, являющаяся базой исследования, может не иметь соответствующих запросов; тематика ВКР тяготеет к предметному содержанию избранных дисциплин; тема исследования кафедры может не в полной мере соответствовать всем ее профилям подготовки, а также научным интересам преподавателей.

Третью цель ВКР можно определить как *оказание действенной помощи в решении практических задач организации, являющейся базой исследования*. Вероятно, в этом и кроются условия обеспечения ее практико-ориентированности. Основными вопросами для университета становятся следующие: как обеспечить идентификацию проблем, подбор апробированных инструментов решения и внедрение результатов в деятельность соответствующей организации?

Для регионов России поставлена задача, чтобы местные университеты стали трансформируемыми опорными вузами для территорий, повышался уровень их автономии, устанавливались интернациональные связи, проводилась интеграция с научными организациями, реальным сектором экономики, осуществлялась коммерциализация результатов разработок, формировались и реализовались инновационные гуманитарные, социальные и культурные проекты, необходимые региону [Лизунов, 2021]. Но именно идентификация проблем, значимых и для региона, и для педагогической науки, является сложной задачей. Любая проблема у потенциального заказчика может находиться как минимум в трех состояниях: «латентном» — проблема не осознается, «остром» — организации активно ищут решение, как «видение» — организации самостоятельно решают свои проблемы доступными им способами. Учитывая относительную самостоятельность региональной системы образования и ее относительную автономность по отношению к педагогическим университетам, находящимся на ее территории, большинство проблем, безусловно, ежедневно решают директора с использованием собственных ресурсов и региональной образовательной инфраструктуры, прежде всего с помощью поддержки институтов развития образования. Длительный период конфедеративных отношений с высшей школой, а также некоторая потребительская позиция вуза, когда взаимодействие со школами требовалось лишь для обеспечения практик студентов (как части образовательного процесса вуза), привели к снижению интереса образовательных организаций к научному потенциалу педагогических университетов. Этому способствует и поток теоретических научных работ, созданных в жанре «интерпретации интерпретаций», не требующих в большинстве случаев даже минимальной эмпирической проверки [Сериков, 2020]. Идеальным вариантом для вуза является стихийное обращение конкретного заказчика со своей проблемой: «Пусть они скажут, что им надо, а мы поможем». Однако действенный механизм как сбора таких заявок, так и их гарантированной отработки в реальных исследованиях во многих университетах развит очень слабо.

Другой сложностью идентификации проблем заказчика является сама сущность феномена «проблемы», ведь чаще практики в силу уровня своей научно-теоретической подготовки не готовы распознать истинную проблему и имеют дело

с комплексом симптомов, следствий [Мальковец, 2019]. Задача научной диагностики причинно-следственных связей достаточно сложна и выполняется с помощью комплекса соответствующих валидных методик, что требует высокой квалификации автора ВКР, а также наличия достаточной специализации и временных ресурсов у научного руководителя.

Подбор инструментов решения проблемы заказчика можно рассматривать как выработку некоторого предложения по изменению существующих процессов образовательной организации, способствующих лучшему достижению поставленных ей целей. Основанием для генерации подобного решения, как правило, служат обзор и анализ научных публикаций по соответствующей предмету исследования тематике. Теоретическая глава ВКР содержит избыточный перечень решений, предлагаемых разными авторами на основе их теоретических представлений. На этом этапе исследование может тяготеть к универсальности, что становится принципиальной ошибкой. С одной стороны, необходимо принимать «рецепты» теоретиков исключительно в рамках их системы знаний и научных позиций, что не позволяет произвольно использовать отдельные решения, работающие исключительно в рамках их системы. С другой стороны, сама образовательная организация является сложной системой, содержащей критически мало общего и значительно больше особенного и единичного. Псевдоуниверсальность решений сталкивается со значительными противоречиями, связанными с имеющейся организационной культурой, традициями в использовании комплекса определенных педагогических технологий, с различиями в потребностях учеников и родителей разных школ, с общими целями руководителя, с отсутствием преемственности между предыдущими и последующими этапами образовательного процесса в конкретной образовательной организации. Подобные решения в некоторых случаях могут обладать потенциалом решения какой-то конкретной проблемы, но вызывают новые, вызванные общесистемными изменениями, последствия которых способны оказаться более губительными, чем изначальная локальная проблема.

Внедрение результатов ВКР является не менее сложной задачей. На наш взгляд, целесообразнее было говорить не о внедрении как проявлении модернизма, а об освоении решения самой образовательной организацией. Для успешного освоения требуется достаточно много: наличие субъектов освоения (заинтересованный учитель или группа учителей), соответствие решения целям этих субъектов, достаточный уровень подготовленности субъектов освоения, высокий уровень вовлеченности субъектов освоения, специальное организационно-педагогическое сопровождение по решению проблем естественного инновационного сопротивления и, часто, наличие поддержки руководителя образовательной организации. Простое предоставление текста с результатами ВКР в образовательную организацию — бесполезное действие в силу описанных обстоятельств.

Можно отметить и четвертую цель написания ВКР — цель студента. Она заключается в преодолении последнего барьера, отделяющего его от заветного диплома о высшем образовании. Мотивом подготовки студентом ВКР является чаще страх наказания, чем стремление к открытиям, научному поиску. В то же время стремительно растет рынок услуг подготовки ВКР на заказ [Koryagina, 2021]. Методические рекомендации вуза содержат массу формальных требований относительно структуры, оформления, объема, библиографического списка, норм оригинальности и т. д., что ни в какой мере не отражает интересы самого автора — студента. Безусловно, наиболее талантливые, а также работающие в какой-то сфере старшекурсники иногда демонстрируют примеры личной заинтересованности и включенности в исследование, но их процент не столь значителен, а вовлеченность вовсе не является результатом системной работы университета, который часто даже не ставит подобной задачи. Зачем нужен пряник, если и кнут прекрасно справляется? Именно на моменте защиты и заканчивается жизненный цикл большинства ВКР, которые передаются на кафедральное хранение и размещаются в вузовских информационных ресурсах. Причем цель хранения и размещения связана вовсе не с популяризацией или внедрением результатов, а с контролем повторов тем и возможностью проверки на копирование следующими поколениями студентов.

Наши аргументы иллюстрируют, что возникает достаточно много вопросов относительно достижимости заявленных целей к процессу подготовки практико-ориентированной ВКР. Да и смысловое содержание целей не всегда устраивает.

Выводы

Какие же решения можно предложить педагогическому университету? Мы предлагаем наше

видение мер, способных создать необходимые организационно-педагогические условия для подготовки, защиты и внедрения результатов *практико-ориентированных ВКР.*

1. Глобальная переориентация направлений научных исследований педагогического университета на решение стратегической задачи реализации «третьей миссии» — становления флагманом развития региональной образовательной системы. Это означает не декларативное заявление в Программе развития вуза как о важной задаче, а реальную расстановку в приоритетах научных исследований его ученых. Необходимо изменить регламенты и систему планирования, организации, мотивации и контроля научной работы. Ученая степень доктора или кандидата наук может позволять ведение авторских исследований в рамках собственных интересов, но должность профессора или доцента кафедры должна сопровождаться практико-ориентированными исследованиями как условием избрания. В идеальном варианте тематика исследований должна быть единой.

Необходимо пересмотреть роль кафедры, которая чаще выполняет функции образовательного подразделения, нежели научного. Интеграция научных исследований позволит создавать научные школы, обеспечивающие преемственность ведущего ученого, его коллег и студентов. Практико-ориентированность рождается первоначально в научном коллективе преподавателей, без чего невозможно выдвигать соответствующие требования к студентам. Исследования, реализуемые профессорско-преподавательским составом, связанные с реальной практикой, позволяют осуществлять постоянное обновление содержания учебных дисциплин, а результаты подготовки выпускников более приблизить к реальности. Важно, что это обеспечит не прагматичность подготовки, а инновационность, поскольку позволит вооружить новейшими научными достижениями реальные практические компетенции выпускников.

Переориентация научных исследований преподавателей создаст необходимость системного взаимодействия с образовательными учреждениями, позволит сформировать базу экспериментальных площадок, кафедр педагогического университета в школах, сообщества «ученый-учитель», стимулирует организацию научно-практических семинаров, повысит квалификацию самих преподавателей, создаст пул тренеров для организации актуальных программ повышения квалификации. Научные направления исследований должны быть максимально открытыми и публичными. Это важно для привлечения единомышленников из коллективов смежных факультетов, других вузов, широкого круга педагогических работников и управленцев. Но, главное, это должно обеспечить систему выбора для студентов, чьи интересы могут быть за пределами определенной кафедры, факультета, а может быть, и конкретного университета. Это значительно меняет систему организации учебного процесса, который превращается в сетевое взаимодействие на основе принципа вариативности. Одной из форм приглашения студентов к той или иной тематике может быть ярмарка научных направлений в виде презентации их актуальности для практического применения и, конечно, личностей ученых, которые их сопровождают.

2. *Смещение смысловых оснований работы университета с обучения студентов на подготовку инновационных специалистов.* Мы ни в коем случае не призываем вернуться к подготовке к определенной узкой профессии, это было бы шагом назад. Напротив, мы говорим о формировании компетенций, позволяющих действовать в условиях неопределенности, обладании стремлением к постоянному совершенствованию, инновационному мышлению и инновационному поведению, взращиванию субъектности выпускника. Традиционное смещение приоритетов с результата на процесс является частым явлением в образовании. Переосознание важности результата, нацеленность на него содержания, форм, направлений исследований и даже изменение системы оценивания как студентов, так и преподавателей станут необходимыми переменами. Мы должны сами достаточно четко понимать ожидаемый результат, предложить систему индикаторов его достижения на итоговом и промежуточном уровнях. Главным показателем оценки станет степень приближения к искомому результату. В связи с этим должны измениться многие традиционные формы образовательного процесса. Чтение (слово-то какое!) лекций и проведение экзаменов становится совершенно неэффективным в эпоху Google. Университеты второго поколения (образование + наука) сменяются третьим поколением, где добавляется еще один вид деятельности — предпринимательство. А это и есть способность внедрять решения в практику!

В развитии принципа ориентации на результат необходимы и значительные изменения в инфраструктуре университета, связанной с трудо-

устройством. Необходимо проведение не ярмарки рабочих мест, а ярмарки выпускников как интеллектуального продукта университета. Должны быть созданы рейтинговые профили студентов, доступные для их оценки и выбора потенциальными работодателями. И конечно, важнейшей информацией о студенте должна быть тема его научной специализации, то есть представление его максимальной полезности в определенном спектре реальных проблем развития организаций. Именно здесь практико-ориентированность тем ВКР приобретает гармоничное звучание и наполняется смыслом.

3. Генерация четвертой и, на наш взгляд, главной и интегрирующей цели подготовки ВКР. Тематика ВКР и компетенции, полученные при ее подготовке, составляют главное условие трудоустройства выпускника. Действительно, а что может предложить своему работодателю студент очной формы обучения, кроме диплома о высшем образовании? Пожалуй, ничего. Можно выделить следующие условия успешного прохождения собеседования при объективном отсутствии опыта работы: студент стремится попасть в эту организацию — его практика проходила именно здесь, его уже знают, он лучше узнал компанию, ее специфику, выявил и решил какую-то проблему. На момент профессионального собеседования у HR-специалиста или у директора организации данный кандидат (наш выпускник), пожалуй, наиболее подготовлен к решению проблемы его исследования, актуальной для организации, он лучший (как минимум в данном аспекте) специалист среди возможных кандидатов.

Если ВКР становится визитной карточкой выпускника, то это объединяет и наполняет смыслом все традиционные цели. Стремление генерировать актуальный и полезный результат потребует концентрированного внимания к изучению учебных дисциплин, изучения передовых научных достижений, владения комплексом валидных методов исследования, блестящего результата при защите. Результат может быть еще значительнее, если на защите ВКР будет присутствовать работодатель, возможна также выездная защита на территории организации, где принимать результаты совместно с экзаменационной комиссией будет и управленческая команда данной организации. Уверены, что предложение о трудоустройстве во многих случаях проступит непосредственно в день защиты. Нам крайне важно отметить субъектную позицию студента в определении направления тематики ВКР. Именно поэтому тематика не должна исходить из конечного списка направлений его выпускающей кафедры, а быть предметом выбора самого студента.

4. Поиск проблем для их потенциального решения может происходить по инициативе заказчика при условии открытости научных тем университета, их актуальности и практико-ориентированности, о чем мы говорили ранее. Положение «мы ждем на практику и проведение исследований студентов вот с такой-то тематикой, она для нас остро актуальная» — должно стать управляемой реакцией образовательных организаций при правильно организованной инфраструктуре университета по продвижению своих научных решений. Однако могут быть и варианты инициации новых исследований в направлении иных актуальных проблем. Институтами, способными осуществлять подобный заказ, могут являться методические объединения, совет директоров и другие профессиональные сообщества, в работе которых принимают участие ученые университета.

Встречным направлением идентификации проблем может быть инициатива самого университета. Мы не ждем, а сами проводим организационную диагностику, исследования, изучаем симптомы, выявляем проблемы и вместе со студентами ищем решения. Здесь необходимо отметить, что «решение проблем» часто понимается как «латание дыр» прошлого в настоящем. Однако можно это рассматривать и как генерацию новых возможностей. Именно наука позволяет делать шаги вперед, определять стратегии развития образовательных систем, развивать образовательные процессы на основе опережающих исследований. Институционализацией данной работы могут быть кафедры университета на базе школ, инновационные площадки и т. д. Важно, чтобы образовательная организация имела ощутимый выигрыш, осуществляя регулярное взаимодействие с педагогическим университетом. В настоящее время участие вуза в работе школы чаще мешает ее уставной деятельности и требует дополнительных, прямо не вознаграждаемых усилий. Участие университета должно быть реализовано в рамках программы, имеющей значимые, достижимые и измеримые результаты.

Важно создание системы стимулирования преподавателей вуза на выполнение определенной программы действий, оценку результативности которой представит школа-заказчик. Это потребует изменения подходов к определению нагрузки преподавателей, а также создания про-

ектного офиса, осуществляющего диспетчирование работы и сопровождение трансфера образовательных решений в практику.

5. Необходимо применение проектного подхода к реализации научных исследований. В проектную команду должны входить не только преподаватели, выступающие руководителями ВКР, и студенты как их исполнители, но и педагогические работники, которые будут осваивать новые решения. В данном случаем нам нужны «заряженные» на результат преподаватели, «заряженные» студенты и «заряженные» практики. Что мы под этим понимаем? Если вовлеченность преподавателей и студентов мы уже рассмотрели ранее, то проблему соответствующей подготовки практиков мы заимствуем из опыта Вятского государственного университета, выстроившего эффективную систему интеграции вуза и школ. Университет осуществляет повышение квалификации учителей по определенной актуальной тематике. Выпускники программы получают право организовать практику студентов как форму исследования конкретной проблемы в содружестве с учителем. Итогом работы студента является защита курсовой работы или ВКР, а формой итоговой аттестации учителя — демонстрация результатов проекта, разработанного совместно с ученым и студентом. Надо отметить, что вятский опыт демонстрирует целую систему проектных сессий, конкурсов, а свои достижения студент и учителя должны продемонстрировать и в предметной области, и в воспитательной работе в роли классного руководителя.

6. Источником тематики ВКР может быть передовой опыт отдельных образовательных организаций и учителей, требующий анализа, научного обобщения и выявления организационно-педагогических условий его распространения. Для этого в программу обучения студентов могут войти такие формы, как практики-стажировки, педагогические экспедиции по сбору опыта, мастер-классы победителей конкурса «Учитель года», решение кейсов, предложенных практиками, и т. д. Успешный опыт решения сложных задач, генерация современных подходов, личный пример и вдохновленность носителя инновации могут стать сильными инструментами мотивации студентов, чей возраст благоприятствует генерации амбициозных целей. Педагогические университеты имеют преимущества перед вузами других отраслей, поскольку каждый успешный практический работник уже готов, чтобы преподавать. Будет полезно привлекать к практическим занятиям реальных практиков, чей опыт станет предметом изучения или иллюстрацией определенной темы преподавателя. Это позволит создать еще один механизм интеграции университета и образовательных организаций.

Заключение

Подводя итоги, отметим, что задача генерации практико-ориентированных тем ВКР не может рассматриваться как локальная. Это бизнес-процесс, интегрированный в общую систему работы университета. Его изменение будет неизбежно влиять и на другие бизнес-процессы, причем для одних он будет «входом», а для других — «выходом». Системный реинжиниринг возможен, если цели каждого встроенного бизнес-процесса университета будут согласованы между собой. Структурные изменения не приведут к положительным результатам, если не произойдет изменения в смыслах, целях, приоритетах. Эти элементы ценностного поля университета должны быть осознаны, однозначно поняты и присвоены его профессиональным сообществом. Катализатором изменений может быть любой проблемный бизнес-процесс. Внешний вызов и обязательность требований по количеству практико-ориентированных ВКР может стать мощным импульсом внутренних изменений университета по повышению качества его работы при наличии управленческой воли руководителя или вызвать локальную имитацию достижения необходимых показателей формальными процедурами отчета.

Библиографический список

1. Аширова А. Д. Анализ типичных ошибок при самостоятельной работе обучающегося над выпускной квалификационной работой / А. Д. Аширова, Ф. Ф. Султанов, В. П. Перминов // Современное образование: развитие технологий и содержания высшего профессионального образования как условие повышения качества подготовки выпускников : материалы Международной научно-методической конференции. Томск : Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2017. С. 212-214.

2. Балмасова Т. А. «Третья миссия» университета новый вектор развития? // Высшее образование в России. 2016. № 8-9. С. 48-55.

3. Груздев М. В. Новая роль университета в развитии кадрового потенциала системы образования: трансфер образовательных технологий / М. В. Груздев, И. Ю. Тарханова, А. М. Ходырев, А. В. Репина // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 3 (114). С. 58-66.

4. Декина Е. В. Приоритетные направления научно-исследовательской деятельности студентов в условиях реализации ФГОС нового поколения // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 4-1. С. 44-48.

5. Лизунов В. В. Роль современных университетов в развитии регионов: третья миссия университета // Национальные приоритеты России. 2021. № 1 (40). С. 66-75.

6. Мальковец Н. В. Третья функция университета: потребность или обязанность // Societyand Security Insights. 2019. Т. 2. № 3. С. 177-184.

7. Морозов А. С. К вопросу о единообразии тем выпускных квалификационных (дипломных) работ и курсовых работ обучаемых // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. 2019. № 2 (6). С. 56-63.

8. Ольховский Д. В. Обобщение педагогического опыта: совершенствование методики работы руководителя выпускной квалификационной работы курсанта / Д. В. Ольховский, А. А. Лоскутов // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1. С. 1.

9. Русакова С. С. Системный подход как направление методологии научного познания и социальной практики в педагогических исследованиях / С. С. Русакова, Н. В. Шувалова, Д. Е. Гайнуллин // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 315-319.

10. Рябова Н. М. Влияние научно-исследовательской работы на формирование выпускной квалификационной работы обучающихся вуза / Н. М. Рябова, И. Н. Чешева, Н. А. Еремина // Актуальные вопросы образования. 2019. Т. 2. С. 175-180.

11. Сериков В. В. Доказательность результатов педагогического исследования как методологическая проблема // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 6 (72). С. 13-18.

12. Тарханова И. Ю. Формирование универсальных компетенций обучающихся средствами университетской среды // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 3. С. 123-128.

13. Хохленкова Л. А. Практико-ориентированное обучение студентов в университете // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 314-316.

14. Филиппов Г. А. Трансфер образовательных технологий: современный взгляд на предпринимательскую деятельность университетов / Г. А. Филиппов, А. В. Репина // Russian Economic Bulletin. 2022. Т. 5. № 2. С. 100-108.

15. Clark B. K. Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. Issues in Higher Education. Elsevier Science Regional Sales, New York, 1998.

16. Clark B. K., Bruno-Jofre R. D. Creating entrepreneurial universities: organisational pathways of transformation // The Canadian Journal of Higher Education. 2000. Vol. 30. № 2. p. 170-186.

17. Golovko N. V., Ol'ga V. Z., RuzankinaE. A. Third Generation University: B. Clark and J. Wissema // Vyssheeobrazovanie v Rossii = Higher education in Russia. 2016. № 8-9. P. 40-47.

18. Koryagina O. V., Ibraeva S. S. The problem of emotional development of primary school students in psychological and pedagogical research // Наука и реальность. 2021. № 2 (6). P. 104-106.

19. Tajpour M., Kawamorita H., Demiryurek K. Towards the third generation of universities with an entrepreneurial approach // International Journal of Technoentrepreneurship. 2020. Т. 4. № 2. P. 122-133.

20. Wissema J. Towards the Third Generation University: Man aging the University in Transition. Northampton, MA: Edward Elgar, 2009. P. 6.

Reference list

1. Ashirova A. D. Analiz tipichnyh oshibok pri samostojatel'noj rabote obuchajushhegosja nad vypusknoj kvalifikacionnoj rabotoj = Analysis of typical errors in the self-work of the student on the final qualification work / A. D. Ashirova, F. F. Sultanov, V. P. Perminov // Sovremennoe obrazovanie: razvitie tehnologij i soderzhanija vysshego professional'nogo obrazovanija kak uslovie povyshenija kachestva podgotovki vypusknikov : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Tomsk : Tomskij gosudarstvennyj universitet sistem upravlenija i radiojelektroniki, 2017. S. 212-214.

2. Balmasova T. A. «Tret'ja missija» universiteta — novyj vektor razvitija? = Is the «third mission» of the university a new vector of development? // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 8-9. S. 48-55.

3. Gruzdev M. V. Novaja rol' universiteta v razvitii kadrovogo potenciala sistemy obrazovanija: transfer obrazovatel'nyh tehnologij = New role of the university in the development of the personnel potential of the education system: transfer of educational technologies / M. V. Gruzdev, I. Ju. Tarhanova, A. M. Hodyrev, A. V. Repina // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 3 (114). S. 58-66.

4. Dekina E. V. Prioritetnye napravlenija nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti studentov v uslovijah realizacii FGOS novogo pokolenija = Priority areas of research activities of students in the context of the implementation of the new generation of the Federal State Educational System // Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija. 2016. № 4-1. S. 44-48.

5. Lizunov V. V. Rol' sovremennyh universitetov v razvitii regionov: tret'ja missija universiteta = The role of modern universities in the development of regions: the third mission of the university // Nacional'nye prioritety Rossii. 2021. № 1 (40). S. 66-75.

6. Mal'kovec N. V. Tret'ja funkcija universiteta: potrebnost' ili objazannost' = Third function of the university: need or duty // Societyand Security Insights. 2019. T. 2. № 3. S. 177-184.

7. Morozov A. S. K voprosu o edinoobrazii tem vypusknyh kvalifikacionnyh (diplomnyh) rabot i kursovyh rabot obuchaemyh = On the issue of uniformity of topics of final qualification (diploma) works and course works of students // Teorija i praktika nauchnyh issledovanij: psihologija, pedagogika, jekonomika i upravlenie. 2019. № 2 (6). S. 56-63.

8. Ol'hovskij D. V. Obobshhenie pedagogicheskogo opyta: sovershenstvovanie metodiki raboty rukovoditelja vypusknoj kvalifikacionnoj raboty kursanta = Generalization of pedagogical experience: improvement of the method of work of the supervisor of the graduate qualification work of the cadet / D. V. Ol'hovskij, A. A. Loskutov // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2020. № 1. S. 1.

9. Rusakova S. S. Sistemnyj podhod kak napravlenie metodologii nauchnogo poznanija i social'noj praktiki v pedagogicheskih issledovanijah = Systematic approach as the direction of the methodology of scientific knowledge and social practice in pedagogical research / S. S. Rusakova, N. V. Shuvalova, D. E. Gajnullin // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. № 71-2. S. 315-319.

10. Rjabova N. M. Vlijanie nauchno-issledovatel'skoj raboty na formirovanie vypusknoj kvalifikacionnoj raboty obuchajushhihsja vuza = The impact of research work on the formation of the final qualification work of university students / N. M. Rjabova, I. N. Chesheva, N. A. Eremina // Aktual'nye voprosy obrazovanija. 2019. T. 2. S. 175-180.

11. Serikov V. V. Dokazatel'nost' rezul'tatov pedagogicheskogo issledovanija kak metodologicheskaja problema = Evidence of pedagogical research results as a methodological problem // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2020. № 6 (72). S. 13-18.

12. Tarhanova I. Ju. Formirovanie universal'nyh kompetencij obuchajushhihsja sredstvami universitetskoj sredy = Formation of universal competencies of students by means of the university environment // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2018. T. 24. № 3. S. 123-128.

13. Hohlenkova L. A. Praktiko-orientirovannoe obuchenie studentov v universitete = Practical-oriented teaching of students at the university // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2021. T. 10. № 2 (35). S. 314-316.

14. Filippov G. A. Transfer obrazovatel'nyh tehnologij: sovremennyj vzgljad na predprinimatel'skuju dejatel'nost' universitetov = Educational technology transfer: modern perspective on University entrepreneurship / G. A. Filippov, A. V. Repina // Russian Economic Bulletin. 2022. T. 5. № 2. S. 100-108.

15. Clark B. K. Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. Issues in Higher Education. Elsevier Science Regional Sales, New York, 1998.

16. Clark B. K., Bruno-Jofre R. D. Creating entrepreneurial universities: organisational pathways of transformation // The Canadian Journal of Higher Education. 2000. Vol. 30. № 2. p. 170-186.

17. Golovko N. V., Ol'ga V. Z., RuzankinaE. A. Third Generation University: B. Clark and J. Wissema // Vyssheeobrazovanie v Rossii = Higher education in Russia. 2016. № 8-9. P. 40-47.

18. Koryagina O. V., Ibraeva S. S. The problem of emotional development of primary school students in psychological and pedagogical research // Nauka i real'nost'. 2021. № 2 (6). P. 104-106.

19. Tajpour M., Kawamorita H., Demiryurek K. Towards the third generation of universities with an entrepreneurial approach // International Journal of Technoentrepreneurship. 2020. T. 4. № 2. P. 122-133.

20. Wissema J. Towards the Third Generation University: Man aging the University in Transition. Northampton, MA: Edward Elgar, 2009. P. 6.

Статья поступила в редакцию 26.04.2022; одобрена после рецензирования 24.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 26.04.2022; approved after reviewing 24.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-108-116
EDN: KLIENR

Воспоминания о Е. В. Шороховой: личность ученого (к 100-летию со дня рождения)

Анатолий Лактионович Журавлев
Академик РАН, научный руководитель ФГБУН «Институт психологии РАН». 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1
alzhuravlev2018@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-7483-7530

Аннотация. В статье описываются воспоминания о личности Е. В. Шороховой одного из ее учеников в области социальной психологии А. Л. Журавлева, посвященные 100-летию со дня рождения ученого. Анализируются первые впечатления о ней, возникшие в ситуации знакомства, как о типичной деловой женщине, судя по ее невербальному поведению при встрече и первом разговоре, а также искреннем и доброжелательном человеке. Представлены изменения в восприятии автором Екатерины Васильевны по мере развития сотрудничества с ней и наиболее привлекательные ее качества. Среди них требовательность и даже жесткость в делах, особенно ответственных, принципиальность, стойкость и решительность. Показано, что привлекательным в ней были открытость для других людей, последовательность в действиях и упорство, а также качества бойца, проявлявшиеся и по жизни, и в науке. Выделяются особенности ее личности в оценках сотрудников, с которыми она проработала продолжительное время. Они ценили в ней качества организатора — надежность и предсказуемость, спокойствие и уверенность в ведении общих дел, готовность в экстремальных ситуациях брать ответственность на себя и создавать психологическую защиту своим сотрудникам. Другие люди высоко ценили искреннее и устойчиво положительное отношение к разным формам научной деятельности. Рассматриваются примеры ее влияния на других людей, в том числе на автора данной статьи, сотрудничество с которым имело место в течение 30,5 лет.

Продуктивное влияние Екатерины Васильевны на других объяснялось тем, что она открыто помогала, способствовала, советовала, особенно в работе с учениками. Она талантливо редактировала рукописи, при этом не только сохраняла смысл текста, но и улучшала презентацию авторской позиции. Описываются наиболее запомнившиеся ситуации взаимодействия с Е. В. Шороховой. В заключение характеризуется ее отношение к воспоминаниям об исторических событиях прошлого.

Ключевые слова: личность ученого; первые впечатления; привлекательные качества; восприятие личности другими; влияние личности на других; значимые ситуации взаимодействия; саморефлексия личности; отношение к воспоминаниям

Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием № 0138-2022-0001

Для цитирования: Журавлев А. Л. Воспоминания о Е. В. Шороховой: личность ученого (к 100-летию со дня рождения)// Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 108-116. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-108-116. https://elibrary.ru/klienr

© Журавлев А. Л., 2022

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Original article

Memories on E. V. Shorokhova: the personality of a scientist (to the 100th anniversary of the birth)

Anatoly L. Zhuravlev
Academician of the Russian academy of sciences, scientific director of FSBIS «Institute of psychology of the Russian academy of sciences». 129366, Moscow, Yaroslavskaya st., 13, building 1
alzhuravlev2018@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-7483-7530

Abstract. The article describes the memories of the personality of E. V. Shorokhova by one of her students in the field of social psychology, A. L. Zhuravlev, dedicated to the 100th anniversary of her birth. The first impressions about her that arose in the situation of acquaintance are analyzed: as a typical businesswoman, judging by her non-verbal behavior during our meeting and the first conversation, as well as a sincere and friendly person. The changes in the perception of Ekaterina Vasilievna by the author as the development of cooperation with her and her most attractive qualities are presented. Among them there is exactingness, and even «severeness» in tasks, especially responsible ones, adherence to principles, steadfastness and determination. It is shown that openness to other people, consistency in actions and perseverance, as well as the qualities of a fighter, manifested both in life and in science, were attractive in her. The features of her personality are highlighted in the assessments of employees with whom she worked for a long period. They appreciated her qualities as an organizer of joint activities — these are the reliability and predictability of her behavior, calmness and confidence in the conduct of common affairs, readiness to take responsibility in extreme situations and create psychological protection for her employees. Other people highly appreciated in her a sincere and consistently positive attitude towards various forms of scientific activity. Examples of its influence on other people are considered, including the author of this article, cooperation with whom took place over 30,5 years. Her productive influence on others was due to the fact that Ekaterina Vasilievna openly helped, promoted, advised, especially in work with students. She edited manuscripts with talent, while not only preserving the meanings in the texts, but also improving the presentation of the author's position. The most memorable situations of interaction with Shorokhova are described. In conclusion, her attitude to memories of historical events of the past is characterized.

Keywords: personality of a scientist; first impressions; attractive qualities; perception of personality by others; influence of personality on others; significant interaction situations; self-reflection of personality; attitude to memories

The research was carried out according to the state assignments № 0138-2022-0001

For citation: Zhuravlev A. L. Memories on E. V. Shorokhova: the personality of a scientist (to the 100th anniversary of the birth). *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 108-116. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-108-116. https://elibrary.ru/klienr

Первая встреча и первые впечатления о Е. В. Шороховой

Наша самая первая встреча — непосредственное знакомство с Екатериной Васильевной Шороховой — состоялась во второй половине июня 1973 г. Это был период экзаменационной сессии, завершался первый учебный год (1972/73) моей работы ассистентом кафедры общей психологии факультета психологии Ярославского государственного университета, в котором я работал по распределению после окончания в 1972 г. факультета психологии Ленинградского госуниверситета. Совместно с кандидатом философских наук Г. И. Тереховой, старшим преподавателем той же кафедры, причем именно по ее настоятельному требованию, завершив прием экзаменов, мы приехали в Институт психологии АН СССР, чтобы познакомиться с кем-то из его сотрудников, а если повезет, то и с Е. В. Шороховой, выпускницей ЛГУ. Нам было известно, что не только директор Института Б. Ф. Ломов, но и Екатерина Васильевна закончила Отделение психологии философского факультета ЛГУ. В этот период она работала в ИП АН СССР заместителем директора по научной работе, а Институт располагался в самом первом его помещении на улице Вавилова.

Шорохова находилась на своем рабочем месте в кабинете, в который, с ее разрешения, вошла Галина Ивановна и кратко рассказала, с кем она приехала из Ярославля. Согласно нашему с Тереховой сценарию я вошел в кабинет уже по приглашению Екатерины Васильевны, а Галина Ивановна, наоборот, вышла в коридор. Шорохова

встретила меня очень приветливо, более чем доброжелательно. После короткого общения у меня создалось впечатление разговора давно знакомых людей. Я рассказал ей о своих планах поступления в аспирантуру ИПАНа, на заочное отделение, так как меня не отпускали из ЯрГУ, ожидая, что я отработаю и второй год, как это было положено, хотя руководство университета, конечно, могло отпустить меня, но увы.... Поскольку я планировал поступать в лабораторию дифференциальной психофизиологии, Екатерина Васильевна порекомендовала мне встретиться с заведующим — Владимиром Михайловичем Русаловым, что и произошло в тот же предотпускной период 1973 г., но в другой приезд в Институт.

До этой встречи я был знаком с Е. В. Шороховой заочно, причем даже в двух формах. Во-первых, в период профессиональной подготовки на факультете психологии ЛГУ студенты знакомились с фундаментальными трудами по психологической проблематике, издававшимися в 1960-е гг. Институтом философии АН СССР и подготовленными коллективом Сектора философских проблем психологии. Е. В. Шорохова была его руководителем и ответственным редактором этих научных трудов. Например, в период моего обучения (1967-1972 гг.) стали уже классическими работы Сектора, анализировавшие и обобщавшие как общее состояние психологической науки за рубежом, так и исследования мышления в зарубежной и советской психологии [Исследования мышления … , 1966; Методологические и теоретические … , 1969, Основные направления … , 1966; Современная психология … , 1963; Шорохова, 1955; Шорохова, 1961]. Мы гордились теми удачами, когда могли приобрести такие книги в личное пользование, а тиражи издававшейся Академией наук СССР научной литературы по психологии в то время позволяли это делать.

Во-вторых, студенты факультета психологии ЛГУ, особенно старших курсов, неоднократно слышали о наших выпускниках, преподавателях и даже шире — о психологах-ленинградцах, которые переезжали в Москву и успешно там работали. В связи с этим более всего говорилось о С. Л. Рубинштейне, Б. Ф. Ломове, начиная с 1967 г., а также о Шороховой как представительнице самого первого (1948 г.) выпуска Отделения психологии (основано в 1944 г.) философского факультета ЛГУ. Конечно, эти персоналии вызывали у нас чувство гордости. Далее этот ряд был пополнен преподавателями факультета психологии А. А. Бодалевым, Ю. М. Забродиным, Е. А. Климовым, В. Ф. Рубахиным и др.

Самое первое впечатление, которое произвела на меня Шорохова — это образ деловой женщины. Об этом мне можно было судить по тому, как она выходила из кабинета, чтобы пригласить меня на разговор, как она сидела, слушала, задавала уточняющие вопросы, отвечала на телефонный звонок во время нашей беседы. Конечно, были и другие детали, прежде всего ее невербального поведения. Нельзя при этом отрицать и роли той социальной установки и тех социальных ожиданий, которые были у меня сформированы заранее.

Второе — это впечатление искреннего, доброжелательного человека, готового отложить текущие дела, чтобы выслушать совсем незнакомого человека. Она делала это не дежурно, не формально, а вникая в содержание того вопроса, с которым к ней на прием пришел посетитель со стороны. Екатерина Васильевна не просто слушала — она активно участвовала в том первом разговоре со мной.

Значительно позднее, по моей инициативе, я вернулся к ситуации нашего первого знакомства. Она вспоминала об этом с большим трудом и во многом благодаря тому, что я напомнил ей о «первом заходе» Г. И. Тереховой в кабинет Екатерины Васильевны и кратком рассказе обо мне. Галину Ивановну она запомнила лучше, что неудивительно: по своей природе Терехова была практическим психологом, обладала навыками общения и просто была очень яркой женщиной... Они сразу понравились друг другу, в чем я убеждался позже неоднократно, хотя большинство взаимодействовавших с Тереховой женщин негативно воспринимали ее.

На мой вопрос о том, какие текущие дела у нее «лежали на столе», она отложила их на время встречи и разговоров с Галиной Ивановной и мною, она ответила, что, учитывая вторую половину июня, скорее всего, занималась отчетом Института о НИР за первое полугодие 1973 г. В тот и в более поздние периоды такие научные отчеты делались в обязательном порядке, а их подготовка в Институте курировалась именно Шороховой.

Привлекательные качества личности Е. В. Шороховой

В последующие годы в процессе сотрудничества мое мнение о Екатерине Васильевне обога-

щалось: ее образ как деловой женщины, скорее, закреплялся, но я, естественно, узнавал и много нового. Были среди этого и изменения. Позднее я понял, что такого уровня доброжелательность, мягкость и сердечность в отношениях с людьми проявлялись ею далеко не во всех социальных ситуациях, далеко не со всеми людьми и не по любым поводам. Я видел Екатерину Васильевну требовательной и даже «жесткой» в делах, особенно ответственных, а также принципиальной, стойкой и решительной. Но об этом я никоим образом не думал в период нашего продолжительного взаимодействия. Заведующий отделом специальных прикладных проблем ИП АН СССР Владимир Алексеевич Попов первым назвал ее «железной Катериной», «железной женщиной», учитывая именно перечисленные и другие качества, которые Екатерина Васильевна проявляла в делах. Замечу, что феномена «железной леди» (так называли Маргарет Тэтчер) тогда еще не существовало, а образ «железной Катерины» в Институте уже был.

Владимир Алексеевич подчеркивал тем самым глубокое уважение к Екатерине Васильевне и говорил о том, что она его заслуживает, хотя реально у них складывались очень непростые отношения. Шорохова часто не соглашалась с В. А. Поповым, а он продолжительный период был секретарем партийной организации Института. Тем не менее, критикуя некоторые поступки Владимира Алексеевича, она всегда помнила о его большом вкладе в создание самого Института психологии АН СССР. Кстати многие называли ее «Катериной», причем как без отчества, так и с отчеством — «Катерина Васильевна», но такое было между собой, в ближайшем окружении, неофициальных ситуациях и т. п. Сама же Шорохова относилась к этому спокойно. Мне неизвестны какие-то ее реакции по этому поводу, кроме одного случая, свидетелем которого мне пришлось стать. Услышав однажды чье-то мнение о ней как о «железной Катерине», переданное другим человеком, Шорохова эмоционально высказала: «Они еще не видели по-настоящему “железных” людей, в том числе и женщин!». Мне показалось тогда, что в ней «заговорил» опыт ее жизни на малой родине (Волгоградской области) в период Великой Отечественной войны, до переезда в Ленинград на учебу.

В другом человеке нередко выделяют отдельные свойства личности, которые являются наиболее привлекательными для другого человека, других людей. Такую оценку мне сделать очень сложно по разным причинам. Во-первых, у У Е. В. Шороховой было очень много таких свойств, которые трудно разграничить — характеризуют они ее как личность или как ученого. Свойства личности как раз и проявляются в самых разных ситуациях и делового, и личного взаимодействия, совместной жизнедеятельности, в том числе научной. В то же время в ней одновременно было очень много привлекательного, что всегда затрудняло выделение, предпочтение и т. п.

Однако размышляя над этим вопросом, хочется отметить такие привлекательные ее качества, как открытость, глубокая принципиальность и последовательность, упорство и настойчивость и, что очень важно, качества бойца, коорые она проявляла и по жизни, и в науке (социальная смелость, моральная сила и решительность, волевые качества и т. п.). Говоря об этом, «ловишь» себя на мысли, что в Екатерине Васильевне меня привлекало многое из того, чего мне самому явно не хватало, учитывая самооценку.

Не могу также не отметить глубинное женское начало в самой природе Шороховой, а проявлялось оно по отношению к другим людям через выражение сопереживания, сочувствия, готовности помочь в сложных ситуациях. И такое личностное начало проявлялось даже в ее научных интересах, например, в том, чтобы разобраться в феномене сопричастности как свойстве прежде всего личности, но не только, так как сопричастность может характеризовать и группу, прежде всего, небольшую по своим размерам. Сожалею о том, что начатая работа по такой уникальной и сложнейшей теме не была ею завершена.

Если же иметь в виду проявлявшиеся у Шороховой качества ученого, то меня привлекали в ней высокая работоспособность, организованность, планомерность, последовательность в достижении научных целей, тщательность, связанная с глубиной анализа темы, проблемы и многое другое.

Е. В. Шорохова в глазах сотрудников

Для более полной характеристики личности Екатерины Васильевны интересен и важен вопрос о том, что высоко оценивали в ней сотрудники, непосредственно работавшие с ней, причем некоторые из них сотрудничали с ней многие десятилетия. Мне регулярно приходилось замечать, что сотрудники, как и я, высоко ценили в ней многое, иногда мы обменивались оценками, что позволяло их уточнять, конкретизировать и

т. п. Таким образом, мне представляется, что работавшие с Шороховой сотрудники наиболее ценили ее качества как руководителя, организатора общего дела: это надежность и предсказуемость поведения, спокойствие и уверенность в ведении дел, передававшиеся другим людям, готовность в сложных ситуациях публично брать ответственность на себя и создавать психологическую защиту участникам выполнения совместного дела. Многие, в том числе и я, ценили в ней отношение к науке, искреннее и устойчивое, организаторские способности, а точнее — одаренность, и др.

В ИПАНе функционировал один из многих социально-психологических феноменов, о котором уместно сказать именно в рассматриваемом контексте: о сотрудниках, которые работали совместно с Екатериной Васильевной продолжительный период, могли сказать: «это люди Шороховой» или «это человек Шороховой». Не «сотрудники» или «сотрудник», которых было значительно больше, чем близких по работе к ней людей. И вот их характеризовали некоторые общие качества, такие как готовность участвовать в совместном деле, дисциплинированность, психологическая преданность руководителю, им невозможно было допустить какой-то срыв в работе, тем более не выполнить ее или сделать плохо. Она требовала от каждого отвечать за дело, добивалась его выполнения, иногда поступая жестко. Однажды я был призван ею как свидетель такого взаимодействия, поскольку речь шла о нашем совместном деле, выполнявшемся втроем. В разговоре с ней до этого я предлагал выполнить работу, которая была запланирована для выполнения другим, чтобы, в конечном счете, потратить меньше времени в достижении общего результата. Но Екатерина Васильевна категорически отвергла мое предложение и все-таки добилась выполнения работы от сотрудника, хотя времени было потеряно при этом заметно больше.

Влияние Е. В. Шороховой на других

В подавляющем большинстве случаев и социальных ситуаций она влияла положительно, особенно на учеников или на сотрудников, тесно с ней взаимодействовавших. И главное объяснение состояло в том, что она открыто помогала, способствовала, советовала и т. п. Ее подлинные ученики, а здесь уместно напомнить, что учителей выбирают, всегда были ей безмерно благодарны. Она умела влиять, так как вела себя во взаимодействии с людьми открыто и искренне: она прочитывала тексты и высказывала пожелания по их доработке, выслушивала собеседника очень внимательно, молча и ничего не записывая, а после этого давала чрезвычайно полезные советы. Она умела талантливо редактировать рукописи, сохраняя смысл и более выпукло представляя авторскую позицию. Во всем этом одновременно выражалось ее отношение к науке и людям, занимавшимся разного рода исследованиями, подготовкой авторских текстов по их результатам и т. д.

Относительно ее влияния на коллег по Институту приводим мнение профессора В. Ф. Рубахина, тоже исполнявшего функции заместителя директора ИП АН СССР по научной работе, с которым мне приходилось очень много и тесно взаимодействовать в 1973-1984 гг. Владимир Федорович, хотя был чуть старше (на 1-2 года), считал Шорохову более опытным коллегой, глубоким ученым и талантливым организатором, с которого ему хотелось брать пример. Он говорил об этом неоднократно, искренне, причем в самых разных контекстах.

Естественно, Шорохова оказывала влияние и на меня. Мне очень трудно это оценивать, поскольку я осознаю и переживаю не какие-то частные проявления такого влияния, а рассматриваю его как многостороннее воздействие, которое я испытывал за 30,5 лет не просто нашего знакомства, а регулярного сотрудничества. Были периоды особенно ответственные, когда мы испытывали потребность согласовывать свои действия в ежедневном режиме, причем посредством встреч, разговоров по телефону, абсолютно не считаясь с выходными или праздничными днями. И это со временем вспоминается как самое важное.

Говоря же о ее влиянии на меня более конкретно, через описание примеров и социальных ситуаций, хочется, прежде всего, отметить ее отношение к научным изданиям, книгам (монографиям, сборникам научных трудов и т. п.), подготовку и издание которых она курировала как заместитель директора ИП АН СССР в течение 16 лет (1972-1988 гг.). Она целенаправленно учила и, считаю, научила ценить научные издания, тщательно их готовить, причем на самых разных этапах такой подготовки, радоваться их выходу и огорчаться, когда что-то не получалось, но при этом уметь терпеть и преодолевать трудности в редакционно-издательской деятельности и т. д. Я хорошо запомнил ее выражение: «Все в жизни уходит, а книги остаются!». Она это говорила,

обращаясь к каждому новому поколению аспирантов Института, которые участвовали в технической подготовке рукописей к публикации в издательстве «Наука», что было сложной и ответственной для Института процедурой. С ее стороны это были настоящие уроки отношения к книге научного содержания.

Второй пример, достойный упоминания, состоит в естественном процессе передачи опыта ведения ею научных собраний (заседаний лаборатории, семинаров и т. п.). Особый ее стиль заключался в очень внимательном отношении ко всем категориям участников научных мероприятий: не только к докладчику, что вполне естественно, но и к каждому задававшему вопрос и выступавшему в дискуссии. Шорохова предоставляла возможность каждому спросить и выступить, и она не останавливала, не ограничивала число вопросов и выступавших, за исключением каких-то крайних обстоятельств. Все это затягивало работу по времени, но многообразие активно действовавших участников делало эти мероприятия очень содержательными и полезными, они были важными элементами становления и реализации научной школы Сектора социальной психологии ИПАНа.

И третье. Я старался научиться не только у Е. В. Шороховой, но и у Б. Ф. Ломова, К. К. Платонова, В. Ф. Рубахина и других выдающихся ученых ИПАНа, при планировании научно-исследовательских тем учитывать их социальную значимость, возможные приложения в будущем, прогнозируемые практические значения. Хорошо помню, как сложно было это реализовать в конкретных формулировках на стадии планирования НИР. Конечно, ориентация на общественную практику у Шороховой, по-моему, была выражена несколько меньше, чем, например, у Платонова, но тоже оказывала влияние на сотрудников и аспирантов. Характеризовавшее ее качество состояло в том, что она умела делать это академично, тесно увязывая практическое значение с теоретическими положениями. Это воспринималось и оценивалось как ее явное достоинство, поэтому хотелось самому так же рассуждать и формулировать практические смыслы исследований.

Наиболее запомнившиеся ситуации взаимодействия с Е. В. Шороховой

Нередко думаю о том, что в сотрудничестве с конкретными людьми возникают ситуации, которые потом больше всего помнятся, хотя и не ясно, почему. Таких ситуаций во взаимодействии с Екатериной Васильевной было достаточно, запомнилось тоже очень многое. Описывать все это нецелесообразно — приведу лишь отдельные примеры.

Первая ситуация, которая заслуживает упоминания и которая меня удивила в свое время (1974-1976 гг.), состояла в ее поручении нам, аспирантам и совсем молодым сотрудникам секторов социальной психологии и философских проблем психологии нашего Института, вычитывать и, при необходимости, править рукописи статей из сборников научных трудов с целью их подготовки к публикации в издательстве «Наука». Примечательным было то, что авторами готовящихся статей были многие, а для нас практически все, известные психологи, например, сама же Шорохова, Анцыферова, Платонов, Бобнева, Асеев, Джидарьян, Зотова, Артемьева и др. Необходимо было выявлять опечатки, нестыковки текста, несогласованности предложений и даже заключенных в них смыслов и т. п. Сначала я не понимал допустимости такого поручения и возмущался (внутренне!) тем, как можно было нам доверить вычитку и правку таких текстов. Постепенно мы смогли разобраться в том, что машинописные рукописи сначала вычитывались самими авторами, но при этом после них могли оставаться «огрехи», которые ими пропускались, и вот здесь приводился в действие широко известный в нашем Институте «принцип дополнительных глаз» — именно так его называла Шорохова.

Как и другие, я долго удивлялся тому, что конкретно удавалось находить, в целом же наша работа приносила явную пользу общему делу. После нас рукописи смотрели ответственные редакторы и лишь после этого они передавались на правку машинисткам. Екатерина Васильевна всегда благодарила нас за работу, иногда говоря: «А это уже не блошки!», и такая оценка нам нравилась. Выполнение подобной функции в совместной научно-издательской деятельности, безусловно, было полезно нам, начинавшим исследователям и будущим авторам научных текстов.

Вторая ситуация: когда Б. Ф. Ломов поручил Е. В. Шороховой сформировать специализированный совет ИПАНа по защите кандидатских диссертаций по двум специальностям (общей психологии и социальной психологии), мне было предложено войти в его состав в качестве ученого секретаря, а Екатерина Васильевна должна была стать председателем совета. На это предло-

жение, не раздумывая ни минуты, я ответил категорическим отказом. Она так же быстро приняла мой отказ, нисколько не обидевшись на это, судя по внешним признакам. И потом Шорохова никогда не вспоминала об этом случае как-то недоброжелательно. Более того, после смерти К. К. Платонова, осенью 1984 г. она снова предложила мне войти в состав диссертационного совета по специальности 19.00.05 — социальная психология, по которой работал в совете Константин Константинович. И вот в этой ситуации Шорохова первый раз напомнила мне о моем прошлом отказе своим вопросом: «На этот раз, я надеюсь, Вы не откажетесь поработать в совете?» Внутренне, конечно, я был не просто согласен, а даже горд, так как в тот период был кандидатом наук. Прежде чем положительно ответить на ее предложение, я все-таки спросил: «Не потеряет ли что-то в своем научном статусе совет, если на место ушедшего дважды доктора наук войдет в состав кандидат наук?». Екатерина Васильевна ответила очень кратко, как часто она это делала: «Не потеряет!». Более мы никогда к этому вопросу не возвращались.

Третья ситуация, которая мне очень запомнилась, была связана с поручением Б. Ф. Ломова, директора ИП АН СССР, Екатерине Васильевне подготовить предложения по организации в структуре АН СССР второго института под названием «Институт социальной психологии». Это было весной 1987 г., а инициатива создания такого Института исходила из отдела науки ЦК КПСС. Ломов относился к этому, мягко говоря прохладно, а вообще — крайне негативно, но он не мог не выполнять поручение властных структур. Он хорошо понимал, что Институт психологии АН СССР могли разделить для реализации этой идеи на две части, чего нельзя было допустить, так как это обе части ослабляло. Выполняя поручение Ломова, Шорохова обратилась ко мне, ведущему научному сотруднику Лаборатории социальной психологии, и попросила, именно в такой форме было ее обращение, подготовить программу научно-исследовательской работы предлагавшегося института. Практически нужно было по форме сделать примерно то же, что делалось Ломовым в 1970 г. при обосновании организации Института психологии АН СССР и той же поддержке со стороны отдела науки ЦК КПСС. Таким ее поручением я был, в полном смысле, «ошарашен», поэтому стал сопротивляться... В таких ситуациях Шорохова бывала неоднократно, имела большой опыт «протестного» взаимодействия, поэтому могла привести практически любого сотрудника в «рабочее состояние», что она в данном случае и сделала со мной. У нас состоялся короткий, но запомнившийся мне диалог, который я передаю очень близко к содержанию. Я, естественно, ее спросил: «Почему **Я** должен выполнять столь ответственное поручение!?». Она ответила резковато: «А кому же как не Вам!? Не мне же в будущем руководить таким институтом, если он, конечно, будет создан!?». Воспользовавшись таким ответом, я снова позволил себе спросить: «А Вы лично верите в то, что он будет, в конечном счете, создан?». Екатерина Васильевна быстро ответила: «Не буду лукавить перед Вами: вряд ли такой Институт будет создан..., но я по-прежнему прошу Вас подготовить такую программу. И еще одно: очень Вас прошу пока не обсуждать это поручение с другими сотрудниками лаборатории». Во-первых, я отметил ее честную позицию; во-вторых, мне показалось при этом, что она не может меня проинформировать о деталях этого поручения, особенно о состоявшихся у нее разговорах с Ломовым, о которых я узнал несколько позднее в 1990-е гг. Они оба были против создания такого института, но это уже совсем другая тема.

Саморефлексия Е. В. Шороховой

Для характеристики личности того или иного человека важно понимать его саморефлексию, самопредставление и т. п. С феноменом самости связаны также самооценка, самоотношение и т. д., поэтому необходимо как-то ответить на вопрос о том, что Екатерина Васильевна ценила в себе более всего. Это вопрос чрезвычайно высокой сложности, так как ответ предлагает отрефлексировать ее саморефлексию. Ниже постараюсь осветить только те позиции, о которых в той или иной степени мне приходилось слышать в наших разговорах с Шороховой.

Во-первых, она неоднократно говорила о своем «сильном природном стержне» (это ее выражение), а также о том, что она «человек от земли», «выросшая в селе» и т. п. Было заметно, что Екатерина Васильевна этим гордилась. Этот «стержень» обеспечивал ее энергетикой, поддерживал высокую работоспособность, давал силы преодолевать жизненные трудности и т. д. В разговорах Екатерина Васильевна иногда вслух благодарила Природу за то, что она наделила ее качествами жизнеспособности, жизнестойкости. Во-вторых, она осознавала, что обладает органи-

заторскими качествами, что организация общих дел у нее получается на высоком уровне. Она хорошо понимала (и отмечала это), что сама социальная среда, социальное окружение, конкретные группы выдвигали ее на выполнение организационных функций. Для этого было много разных оснований, но ведущим из них всегда были ее качества, способности, а позднее — накопленный опыт, ставшее известным для многих мастерство. В-третьих, она осознавала себя специалистом, открытым и ориентированным на решение актуальных социальных проблем. Она считала, что у нее есть предрасположение к выполнению дел такого содержания. И в-четвертых, она очень непросто относилась к своему широко известному сотрудникам качеству — принципиальности, хорошо понимала, что «избавиться» от него она не может и не хочет. Но проявления принципиальности вызывали у нее психологическое напряжение в отношениях с другими людьми, что на самом деле было нередким явлением. Это, пожалуй, единственное из того, что мне хорошо известно и что как-то ей «мешало» в профессиональных отношениях, переживалось ею. Но она никогда не собиралась в этом смысле меняться. Безусловно, она была цельной личностью!

Заключение: отношение Е. В. Шороховой к своим воспоминаниям

В заключение хотелось бы сформулировать вопрос, к которому я неоднократно обращался после ее ухода из жизни в феврале 2004 г. (прошло уже полных 18 лет). Какие темы, ситуации, события во взаимодействии с Екатериной Васильевной так и остались мною непонятыми, не объясненными, возможно, даже «загадочными»? Но при этом мне хотелось бы их прояснить... Самое важное для меня из неясного — отношение Шороховой к ее воспоминаниям о прошлом. Принципиальная позиция состояла в том, что она многократно отказывалась от того, чтобы заниматься воспоминаниями, причем в категорической форме, что не было типичным для нее. С просьбами приступить к воспоминаниям, причем не общим, а по конкретным вопросам, обращался далеко не только я, но и другие наши бывшие сотрудники, о чем я тоже знал. Обычно это происходило в канун юбилеев Екатерины Васильевны, а также при обращении к ней как участнице событий по отдельным важным вопросам. Единственное исключение она сделала, ответив на вопросы В. И. Артамонова, редактора «Психологического журнала», который смог провести серию из 14-ти интервью с ведущими отечественными психологами и опубликовать их содержание. После очередного отказа Екатерины Васильевны я спросил у нее о причине согласия дать интервью Владимиру Ивановичу, и она ответила с легкостью: «Меня уговорила Людмила Ивановна!». Речь шла об Л. И. Анцыферовой, которая тоже отвечала на вопросы Артамонова. Другие исключения мне не были известны.

На мои просьбы объяснить причину отказов, с которыми я обращался примерно в течение 20-ти лет (1983-2003 гг.), она всегда мне отвечала: «Я не хочу!». При этом она не относилась отрицательно, хотя и сдержанно, к занятиям историей психологической науки. Но в отношении к воспоминаниям у нее проявлялась какая-то исключительность. Вначале мои просьбы были связаны с юбилеями образования Сектора социальной психологии ИП АН СССР (декабрь 1973 г.), от юбилея этого события отсчитывался мною указанное выше 20-летие. Затем, когда сотрудники нашей лаборатории стали читать лекции по социальной психологии студентам вузов (с 1993 г.), у меня возникла потребность прояснить в деталях некоторые исторические этапы, в частности, рассмотреть период так называемого возрождения отечественной социальной психологии начиная с конца 1950-х — начала 1960-х гг. В указанный период Шорохова стала непосредственно интересоваться проблемами этой отрасли психологии, выступать с научными докладами и публиковаться. Для меня было естественным обратиться именно к ней за воспоминаниями об этом периоде истории социальной психологии, но Екатерина Васильевна не соглашалась даже поговорить об этом. Повторно обращаясь к ней по тому же вопросу, я подготовил письменную совокупность тем, то есть некую анкету из открытых вопросов, а Шорохова ее даже не взяла, выразив категорическое нежелание не только ответить на них, но и познакомиться с ними. И так происходило до самой ее кончины...

Я всегда был уверен в том, что в основании такой позиции лежали какие-то серьезные причины, а ее «Я не хочу!» — лишь отговорка. В последующих моих беседах со специалистами — историками психологии я даже пытался прояснить для себя возможные причины обезличенного отказа известных ученых заниматься фиксацией своих воспоминаний. В результате у меня накопилось кое-что интересное, даже неожиданное, но все это не приблизило меня к ответу на

конкретный вопрос о причинах особого отношения Шороховой к воспоминаниям, которые, в отличие от нее, я готов продолжать и тем самым, хотя бы частично, компенсировать то, что сама Екатерина Васильевна недосказала...

Библиографический список

1. Исследования мышления в советской психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. Москва : Наука, 1966. 476 с.

2. Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. Москва : Наука, 1969. 376 с.

3. Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах / отв. ред. Е. В. Шорохова. Москва : Наука, 1966. 299 с.

4. Современная психология в капиталистических странах / отв. ред. Е. В. Шорохова. Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1963. 406 с.

5. Шорохова Е. В. Материалистическое учение И. П. Павлова о сигнальных системах. Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1955. 232 с.

6. Шорохова Е. В. Проблема сознания в философии и естествознании. Москва : Соцэкгиз, 1961. 363 с.

Reference list

1. Issledovanija myshlenija v sovetskoj psihologii = Thinking research in soviet psychology / otv. red. E. V. Shorohova. Moskva : Nauka, 1966. 476 s.

2. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii = Methodological and theoretical problems of psychology / otv. red. E. V. Shorohova. Moskva : Nauka, 1969. 376 s.

3. Osnovnye napravlenija issledovanij psihologii myshlenija v kapitalisticheskih stranah = The main areas of research on the psychology of thinking in capitalist countries / otv. red. E. V. Shorohova. Moskva : Nauka, 1966. 299 s.

4. Sovremennaja psihologija v kapitalisticheskih stranah = Modern psychology in capitalist countries / otv. red. E. V. Shorohova. Moskva : Izd-vo Akad. nauk SSSR, 1963. 406 s.

5. Shorohova E. V. Materialisticheskoe uchenie I. P. Pavlova o signal'nyh sistemah = Materialistic teaching of I. P. Pavlov on signal systems. Moskva : Izd-vo Akad. nauk SSSR, 1955. 232 s.

6. Shorohova E. V. Problema soznanija v filosofii i estestvoznanii = The problem of consciousness in philosophy and natural history. Moskva : Socjekgiz, 1961. 363 s.

Статья поступила в редакцию 03.05.2022; одобрена после рецензирования 01.06.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 03.05.2022; approved after reviewing 01.06.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

Научная статья
УДК 316.61-053.6
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-117-129
EDN: KLGGBK

Потребность в безопасности и опыт близких отношений в подростковом возрасте

Ольга Юрьевна Зотова[1]✉, Людмила Владимировна Тарасова[2], Дмитрий Николаевич Васьков[3]
[1]Доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной психологии АНО ВО «Гуманитарный университет». 620144, г. Екатеринбург, ул. Сурикова, д. 24а
[2]Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии АНО ВО «Гуманитарный университет». 620144, г. Екатеринбург, ул. Сурикова, д. 24а
[3]Аспирант факультета социальной психологии АНО ВО «Гуманитарный университет». 620144, г. Екатеринбург, ул. Сурикова, д. 24а
[1]oiambusheva@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-5607-6317.
[2]tarasovagu@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-3390-0454.
[3]vaskov.dm@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-9043-1549.

Аннотация. Состояние психологической безопасности способствует установлению межличностных связей, построению и укреплению социальных отношений. На сегодняшний день отсутствуют исследования, посвященные взаимосвязи финансовых проблем в семье, совместного/отдельного проживания с родителями, структуры семьи, очередности рождения детей и специфики романтических отношений и психологической безопасности.

В ходе исследования проверялась общая гипотеза о существовании связи особенностей близких отношений и психологической безопасности личности старшего подростка. В исследовании приняли участие 105 человек. Респондентами выступили студенты вузов г. Екатеринбурга. Возраст респондентов варьировался от 18 до 19 лет. Были использованы следующие методики: методика «Опыт близких отношений» К. Бреннана и Р. К. Фрейли, опросник «Оценка удовлетворенности потребности в безопасности» О. Ю. Зотовой и анкета, разработанная для сбора социально-демографических данных респондентов.

Результаты исследования показали, что степень психологической безопасности личности определяется через степень удовлетворенности ее потребности в безопасности; отсутствие старших братьев и сестер обеспечивает повышение удовлетворенности потребности в безопасности у юношей старшего подросткового возраста; наличие романтических отношений в период старшего подросткового возраста является одним из самых значимых факторов для формирования психологической безопасности личности; среди представительниц женского пола чаще встречаются типы «надежный» (автономия) и «боязливый» (дезориентированность), в то время как среди представителей мужского пола — «избегающий» (псевдоавтономия) и «надежный» (автономия).

Анализ связи удовлетворенности потребности в безопасности и особенностей близких отношений у представителей мужского и женского пола в период старшего подросткового возраста позволяет заключить, что немаловажным агентом формирования психологической безопасности подростка являются меры по развитию здоровых отношений.

Ключевые слова: старший подростковый возраст; потребность в безопасности; привязанность; типы близких отношений

Для цитирования: Зотова О. Ю., Тарасова Л. В., Васьков Д. Н. Потребность в безопасности и опыт близких отношений в подростковом возрасте // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 117-129. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-117-129. https://elibrary.ru/klggbk

Original article

The need for security and experience of intimate relationship during adolescence

Olga Yu. Zotova[1]✉, Lyudmila V. Tarasova[2], Dmitry N. Vaskov[3]
[1]Doctor of psychological sciences, corresponding member of RAE, professor of department of social psychology, ANO HE «Humanitarian university». 620144, Yekaterinburg, Surikov st., 24a

© Зотова О. Ю., Тарасова Л. В., Васьков Д. Н., 2022

[2]Candidate of psychological sciences, associate professor, department of general and applied psychology, ANO HE «Humanitarian university». 620144, Yekaterinburg, Surikov st., 24a
3Post-graduate student of department of social psychology, ANO HE «Humanitarian university». 620144, Yekaterinburg, Surikov st., 24a
[1]oiambusheva@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-5607-6317.
[2]tarasovagu@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-3390-0454.
[3]vaskov.dm@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-9043-1549.

Abstract. The state of psychological security contributes to building up and strengthening interpersonal connections and social relations. Few, if any research efforts addressing the linkage between financial family problems, cohabitation/separation from parents, family structure, birth order of the children, specific features of romantic relationships and psychological security have been undertaken to date.

The study tested the general hypothesis that there is a connection between the features of close relationships and the personality psychological security of an older teenager. The sample consisted of 105 respondents. They were 18–19-year-old students from Yekaterinburg universities. The techniques exploited included the measure Experiences in Close Relationships (ECR) by K. A. Brennan and R. C. Fraley, the questionnaire Need for Security Satisfaction by O. Yu. Zotova, and the questionnaire designed for collecting socio-demographic data of the respondents.

The findings showed that the degree of individual psychological security is determined by the degree of satisfaction of his/her need for security; the absence of older siblings provides for an increase in the satisfaction of the need for security among older male adolescents; the presence of romantic relationships during older teenage years is one of the most significant factors for personality's psychological security; among female representatives, reliable (autonomous) and fearful (disoriented) types occur more frequently, while among male representatives, avoidant (pseudo-autonomy) and reliable (autonomy) types are more common.

The analysis of the connection between the satisfaction of the need for security and characteristics of intimate relationships in male and female representatives of senior adolescence makes it possible to conclude that measures to develop healthy relationships are an essential agent for the psychological security of teenagers.

Keywords: senior adolescence; need for security; attachment; types of close relationships

For citation: Zotova O. Yu., Tarasova L. V., Vaskov D. N. The need for security and experience of intimate relationship during adolescence. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):*117-129. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-117-129. https://elibrary.ru/klggbk

Введение

Старший подростковый возраст — переходная стадия развития, которая считается решающей в развитии личности и исследовании отношений [Gomes, 2019; Umemura, 2017]. Данный возрастной период характеризуется сложными способами отношения к миру, что может привести как к негативной самооценке [Riva-Crugnola, 2017], так и к укреплению психического здоровья [Burt, 2012].

За последние два десятилетия психическое здоровье молодых людей привлекало большое внимание исследователей во всем мире [Tanner, 2016], поскольку есть данные, что три четверти всех проблем с психическим здоровьем начинаются в возрасте до 24 лет и молодые люди в возрасте от 15 до 19 лет демонстрируют повышенную уязвимость к проблемам психического здоровья во всем мире [Lugata, 2021]. В связи с этим исследователи уделяют большое внимание защитным факторам, таким как надежная привязанность и психологическая безопасность, которые могут способствовать улучшению самовосприятия и самооценки [Kansky, 2018].

Опыт близких отношений основывается на привязанности. Была выявлена взаимосвязь привязанности с психологическим стрессом [Riva-Crugnola, 2020; Umemura, 2017], однако мало известно о механизме, лежащем в основе этой связи [Ein-Dor, 2015]. Кроме того, не изучена связь опыта близких отношений с родителями, партнерами, членами семьи и т. д. и потребности в безопасности. Понимание этого, а также лежащего в основе механизма этой взаимосвязи может помочь в разработке стратегий профилактики и вмешательства для уменьшения психологического стресса среди молодых людей [Gomes, 2019].

Одним из основных механизмов, объясняющих негативную связь между привязанностью в близких отношениях, избеганием и тревожностью, может быть низкий уровень психологической безопасности. Психологическая безопасность — состояние личности, при котором она способна удовлетворить базовые потребности в самосохранении и восприятии собственной (психологической) защищенности в социуме [Зотова, 2012].

Состояние безопасности способствует установлению межличностных связей, построению и

укреплению социальных отношений. Действительно, предыдущие исследования показали, что состояние психологической безопасности влияет на степень самоуважения [Little, 2003], социальную компетентность [Helson, 1987], эмпатию [Van der Mark, 2002], сотрудничество [Zimmerman, 2001], уверенность [Edmondson, 2005], активность [Tegano, 1990], индивидуальное обучение [Carmeli, 2009], эффективность [Abror, 2017]. Опыт и выражение благодарности по отношению к партнеру положительно связаны с удовлетворенностью отношениями, а также с чувством связанности и приверженности [Gordon, 2012].

Привязанность относится к внутренним рабочим моделям, которых придерживаются люди в контексте близких отношений. Эти внутренние рабочие модели содержат мысленные представления о себе и о других и являются основой понимания и ожиданий людей в отношении окружающих их людей, направляют их социальные взаимодействия и опыт. Индивидуальные различия во взрослой привязанности концептуализируются с точки зрения двух непрерывных измерений, то есть избегания и беспокойства [Fraley, 2015]. Так, люди с высоким уровнем избегания привязанности и/или тревоги имеют ненадежную привязанность [Mikulincer, 2016].

Избегание привязанности характеризуется негативным отношением к другим, что приводит к дискомфорту от близости и нежеланию быть близкими с другими. Избегание привязанности включает в себя использование стратегий деактивации привязанности для регулирования эмоций, таких как чрезмерная уверенность в себе, отрицание потребности в привязанности и отвлечение внимания от информации, связанной с привязанностью. Эти стратегии мотивированы избеганием боли и страданий, вызванных постоянной недоступностью фигур привязанности в детстве. Люди с высоким уровнем избегания привязанности отрицают мысли, связанные с эмоциями, и пытаются подавлять эмоциональные реакции, поскольку знают, что признание и демонстрация страданий ведет к отвержению и разделению [Mikulincer, 2016].

Тревожность в отношениях привязанности характеризуется негативным отношением к себе и страхом быть отвергнутым. Тревога привязанности включает в себя использование стратегий гиперактивации привязанности для регулирования эмоций, таких как интенсивная потребность в заботе и цепляющееся поведение по отношению к другим. Цель этих стратегий — заставить фигуру привязанности обратить внимание и оказать поддержку. Поскольку люди с высоким уровнем тревожной привязанности считают, что фигуры привязанности были непоследовательны и недоступны в прошлом, они постоянно боятся разлуки [Mikulincer, 2016].

Предыдущие исследования показали, что более высокие уровни избегания привязанности и беспокойства привязанности связаны с более низкой удовлетворенностью близкими отношениями. Как деактивирующие стратегии, наблюдаемые у людей с высоким уровнем избегания привязанности, так и гиперактивирующие стратегии, наблюдаемые у людей с высоким уровнем тревоги привязанности, негативно влияют на удовлетворенность близкими отношениями. Было обнаружено, что избегание привязанности имеет более сильный негативный эффект, чем тревога привязанности, потому что люди с более высоким уровнем тревожности могут ценить и испытывать счастье своих отношений, в то время как люди с более высоким уровнем избегания стараются не допустить, чтобы отношения были важной частью их жизни [Li, 2012; Mikulincer, 2016]. Таким образом, необходимы дополнительные исследования, чтобы лучше понять конкретные стратегии и средства защиты людей с более высоким уровнем избегания привязанности и тревоги привязанности в определенных ситуациях.

Психологическая безопасность подростков и материальное положение семьи

Совсем недавно исследователи стали активно изучать психологическое влияние материального положения семьи. Было обнаружено, что брак коррелирует с финансовым благополучием. Благодаря разделению труда и специализации мужья и жены могут производить в два раза больше, чем каждый из них мог бы произвести в отдельности. Помимо заработка, брак поощряет сбережения. Дж. Луптон и Дж. Смит доказали в своем исследовании, что семейные пары имеют гораздо больший собственный капитал, по сравнению с никогда не состоявшими в браке, разведенными и овдовевшими [Lupton, 2003]. Это могло быть связано с тем, что женатые люди ведут себя более ответственно в отношении доходов и имущества из-за ответственности, которую они чувствуют по отношению к детям. Таким образом, занятость, доход и активы являются мощным «буфером безопасности» от финансовых про-

блем, а также психологических расстройств [Drydakis, 2015; Reiss, 2019]. А наличие финансовых проблем в семье может являться предиктором отсутствия психологической безопасности у детей. Мы предположили, что существует положительная связь между материальным положением семьи и психологической безопасностью подростков.

Совместное проживание с родителями и психологическая безопасность

Самостоятельная жизнь — одна из ключевых задач развития молодых людей, в связи с чем актуально рассмотрение психологической безопасности в зависимости от того, проживают молодые люди совместно с родителями или отдельно. Проведенные сравнения чаще всего основаны на проживающих совместно с родителями взрослых (многие из которых никогда не покидали родительский дом) и их независимо живущих сверстниках. На сегодняшний день ни одно исследование не учитывало различные истории совместного проживания с родителями и отдельного в отношении связи между проживанием с родителями и психологической безопасностью. Тем не менее в последние годы увеличилось количество взрослых детей, живущих с родителями, что, по-видимому, противоречит традиционному маркеру, связанному с независимой жизнью [Shanahan, 2005]. Как правило, брак является поворотным моментом, сигнализирующим об установлении независимой жизни. Средний возраст вступления в первый брак в России растет, поэтому не удивительно, что задержки со вступлением в брак повлияли и на задержки с уходом из родительского дома. Многие молодые люди в настоящее время полагаются на дом своих родителей как на систему безопасности, потому что эти все более распространенные внебрачные пути к независимости характеризуются высоким уровнем нестабильности, которая может поставить под угрозу независимую жизнь.

Психологическая безопасность детей и очередность рождения

Большой научный интерес представляет изучение взаимосвязи психологической безопасности и очередности рождения. Так, японские психологи Е. Фукуя, Т. Фудзивара, А. Исуми, С. Дои и М. Очи выявили, что младшие дети реже имели проблемы с психическим здоровьем и чаще проявляли просоциальное поведение и устойчивость. Средние дети демонстрируют самый низкий уровень счастья, а первенцы чаще связаны с проблемами поведения [Fukuya, 2021].

В целом наличие старших братьев и сестер может играть важную роль в снижении риска возникновения проблем с психическим здоровьем у детей, таким образом, младшие дети могут оказаться в наиболее выгодном положении. Во-первых, общение со старшими братьями и сестрами создает условия для развития социальных и эмоциональных компетенций. Во-вторых, старшие братья и сестры могут помогать в уходе. Когда родители недоступны, братья и сестры могут стать кандидатами на отношения привязанности, а также взять на себя роль «надежной базы» для младших братьев и сестер [Slaughter, 2015]. Эти отношения обеспечивают ощущение безопасности младшим братьям и сестрам. Таким образом, старшие братья и сестры могут выступать источником безопасности для последних, что может способствовать высокому уровню психологической безопасности младших детей.

Структура семьи и психологическая безопасность

Семейные характеристики также могут модулировать беспокойство ребенка о безопасности.

Во-первых, такие семейные характеристики, как полная/неполная семья, могут играть важную роль в качестве предикторов безопасности молодых людей. Например, наличие поддержки в более широкой семейной ячейке может способствовать развитию необходимых навыков и способностей, таких как регуляция эмоций и уверенность в себе. Таким образом, признаки неустойчивого функционирования семьи может усилить негативные последствия.

Во-вторых, неуверенность в семейных отношениях закладывает фундамент проблем в социально-эмоциональной, когнитивной и поведенческой сфере. Так, в исследовании П. Дэвиса и его коллег было обнаружено, что у детей из неполных семей чаще диагностировали депрессию, тревожность, а также агрессию и делинквентность [Davies, 2002].

Романтические отношения и психологическая безопасность

Для большинства людей романтические отношения — одни из самых важных отношений в жизни. Удовлетворяющие романтические отношения — мощный предиктор психологической безопасности, благополучия, удовлетворенности жизнью и физического здоровья [Robles, 2014].

Например, романтическая любовь, брак сами по себе — реализация потребности в безопасности [Зотова, 2011]. Исследования показали, что привязанность в романтических отношениях является важным предиктором удовлетворенности отношениями [Mikulincer, Shaver, 2016], однако основные механизмы еще полностью не изучены.

Психологическая безопасность и пол

Различия между мужчинами и женщинами в выраженности в потребности в безопасности могут быть связаны с биологическими или физиологическими (половыми) и социальными (гендерными) факторами. Например, различия между мужчинами и женщинами относительно значимости для них социальной поддержки на работе могут быть связаны со способностью женщин в большей степени испытывать эмпатию и распознавать эмоции других людей. Исторически избирательное давление формировало анатомию, физиологию и нейробиологию женщин, способствуя формированию заботливого поведения и эмоциональной настройки и, следовательно, их способности к просоциальному и кооперативному поведению [Christov-Moore, 2014].

Применяя преимущественно биологический подход к объяснению этих различий между мужчинами и женщинами, Ш. Тейлор и ее коллеги предположили, что реакция «заботиться и дружить», например, в стрессовой ситуации, может быть более распространена у женщин, чем хорошо известная реакция «бей или беги». При проявлении реакции «позаботься и подружись» люди могут искать социальную поддержку, а не реагировать агрессией. Согласно этой модели основным компонентом большей реакции на стресс, связанной с привязанностью, являются нейроэндокринные различия между мужчинами и женщинами, такие как более высокий уровень окситоцина и взаимодействие между окситоцином и эстрогеном, а также более низкий уровень гормонов, связанных с физической агрессивностью. Следует отметить, что, хотя эти различия являются биологическими, они могли развиться в результате социальных процессов, таких как различия в ролях по уходу [Taylor, 2000].

Авторы отмечают, что женщин также чаще, чем мужчин, поощряют искать и ценить признание в личных отношениях, и это социальное влияние может также формировать их поведение [Jiang, 2016]. Таким образом, отсутствие социальной поддержки может быть связано с более высоким уровнем стресса у женщин, по сравнению с мужчинами, из-за биологических и социальных различий.

Цель настоящего исследования — изучить специфику связи близких межличностных отношений представителей позднего подросткового возраста и психологической безопасности их личности.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи:

− определить степень психологической безопасности личности старшего подростка;

− выявить объективные аспекты близких отношений, являющиеся предикторами психологической безопасности старшего подростка;

− выявить типы близких отношений, наиболее характерные для старших подростков;

− определить связь психологической безопасности личности старшего подростка с типом и особенностями имеющихся у него близких отношений.

Таким образом, в ходе исследования проверяется общая гипотеза о существовании связи особенностей близких отношений и психологической безопасности личности старшего подростка.

Методы исследования

В исследовании приняли участие 105 человек. Респондентами выступили студенты вузов г. Екатеринбурга. Выборка была сформирована по принципу рандомизированного случайного отбора. Границы подросткового возраста, согласно определению Всемирной организации здравоохранения, определяются 10–19 годами [Здоровье подростков, 2022]. Причем 10–14 лет — ранний подростковый возраст, а 15–19 — поздний подростковый возраст.

В соответствии с этим возраст респондентов варьировался от 18 до 19 лет, средний возраст — 18,6 лет (SD = 0,51). Распределение выборки по полу составило 51 % мужчин (54 человека) и 49 % женщин (51 человек), что соответствует распределению по полу данной возрастной группы среди населения Свердловской области [Свердловская область … , 2022].

Данные собирались с января по февраль 2022 г. Критерии включения были следующими: а) информированное согласие участника; б) возраст от 18 до 19 лет; в) наличие ответов на все вопросы анкеты.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методики: адаптация В. Н. Куницыной, Т. В. Казанцевой модифицированной методики «Опыт близких отношений»

К. Бреннана и Р. К. Фрейли [Казанцева, 2008]; опросник «Оценка удовлетворенности потребности в безопасности» О. Ю. Зотовой [Зотова, 2011]; анкета, разработанная для сбора социально-демографических данных респондентов и содержащая вопросы о типе родительской семьи, совместном или раздельном проживании с родителями в настоящее время, наличии романтического партнера, наличии или отсутствии сиблингов, очередности рождения в семье и пр.

Для обработки данных использовались методы корреляционного анализа, множественный регрессионный анализ, непараметрический U-критерий Манна — Уитни. Обработка данных и их анализ были выполнены с использованием SPSS 20.0.

Результаты исследования

Поскольку в подростковом возрасте большое значение имеют различия, связанные с полом, обработка и анализ результатов строились дифференцированно для женской и мужской групп.

Степень психологической безопасности личности определяется степенью удовлетворенности ее потребности в безопасности.

Полученные результаты свидетельствуют об отсутствии значимых различий в степени психологической безопасности между представителями женской и мужской части исследуемой выборки старших подростков — значение U-критерия Манна — Уитни составляет 1372,500 при p = 0,453 (показатели мужской части выборки: M = 27,5; SD = 3,386; показатели женской части выборки: M = 26,49; SD = 5,981). Данный факт, опровергающий выдвинутую ранее гипотезу о том, что у представительниц женского пола сильнее выражена психологическая безопасность личности, может находить свое объяснение в том, какие факторы формируют психологическую безопасность старшего подростка.

Для определения объективных аспектов отношений, имеющих влияние на формирование потребности в безопасности у подростков, был предпринят множественный регрессионный анализ (метод — шаговый отбор). В качестве независимых переменных выступили объективные параметры близких отношений (семейных и романтических): тип родительской семьи (полная/неполная), наличие или отсутствие сестер и братьев, очередность рождения в семье, совместное или Проживание отдельно от родителей в настоящее время, степень материальной обеспеченности родительской семьи, место проживания родительской семьи, а также такой параметр, как наличие и длительность романтических отношений у подростка в настоящее время.

Таблица 1

Регрессионная модель зависимой переменной «Удовлетворенность потребности в безопасности» у представителей мужского пола (N = 54)

R2	*Скорректированный R2*	*F*	*Предикторы*	*β*	*t*	*p-value*
0,642	0,637	137,204	Наличие старших братьев/сестер	-0,629	-14,259	0,000
			Наличие романтических отношений в настоящий момент	0,601	13,210	0,000
			Проживание отдельно от родителей	0,411	8,512	0,000
			Полнота семьи	0,170	2,646	0,011

Примечание: R^2 — коэффициент детерминации, равный доле дисперсии переменной «Удовлетворенность потребности в безопасности», обусловленной влиянием независимых переменных; Скорректированный R^2 — исправленная величина R^2, которая ближе к реальным результатам; F — F статистика Фишера, оценивающая значимость уравнения регрессии; β — стандартные коэффициенты регрессии, отражающие относительную степень влияния каждого из предикторов; t — отношение нестандартизированного коэффициента к своей стандартной ошибке; p-value — величина p-уровня значимости, вероятность случайности полученного результата.

Полученная модель свидетельствует, что 63,7 % дисперсии переменной «Удовлетворенность потребности в безопасности» у мужской части выборки подростков обусловлены влиянием выделенных предикторов. Из Таблицы 1 следует, что значимыми предикторами психологической безопасности юношей выступают как параметры, имеющие отношение к связи с родительской семьей (полнота семьи, наличие/отсутствие старших братьев и сестер), так и параметры, отражающие автономию от родительской семьи (раздельное проживание, наличие романтических отношений). Исходя из модели, одним из наиболее значимых предикторов является факт наличия или отсутствия старших сиблингов, причем именно отсутствие старших братьев и сестер обеспечивает повышение удовлетворенности потребности в безопасности у юношей старшего

подросткового возраста. Вероятно, это связано с тем, что позиция старшего ребенка более привлекательна для подростков, поскольку старший ребенок наделен большим доверием родителей, ему в большей степени делегируются полномочия в семье, он обладает большей свободой, и при этом имеет власть над младшим ребенком. Старший ребенок имеет, как правило, более широкий опыт самостоятельных решений, действий, что дает ему большее ощущение контроля над собственной жизнью. Полученный результат согласуется с результатами, полученными О. С. Алексеевой, И. Е. Ржановой [Алексеева, 2016].

То же значение имеет и факт отдельного проживания от родителей: ощущение свободы принимаемых решений, последствий собственных поступков, возможность самостоятель планировать свою жизнь и в целом развитие самоконтроля способствуют большей психологической безопасности старшего подростка. При этом наличие эмоциональной связи в форме романтических отношений является важным, первым по значимости влияния, фактором для личности подростка на данном этапе.

На основе значений нестандартизованных коэффициентов и значения константы можно привести уравнение для множественного анализа:

Психологическая безопасность (юноши) = 23,821-4,478 * (Наличие старших сиблингов = 1) + 5,410 * (Наличие романтических отношений = 1) + 1,104 * (Проживание отдельно от родителей = 1) + 0,425 * (Полнота семьи = 1).

Результаты регрессионного анализа данных представительниц женского пола выглядят несколько иначе (Таблица 2).

Таблица 2

Регрессионная модель зависимой переменной «Удовлетворенность потребности в безопасности» у представителей женского пола (N = 51)

R2	*Скорректированный R2*	*F*	*Предикторы*	*β*	*t*	*p-value*
0,382	0,356	14,819	Наличие романтических отношений в настоящий момент	0,673	5,420	0,000
			Проживание отдельно от родителей	0,332	2,670	0,010

Примечание: R^2 — коэффициент детерминации, равный доле дисперсии переменной «Удовлетворенность потребности в безопасности», обусловленной влиянием независимых переменных; Скорректированный R^2 — исправленная величина R^2, которая ближе к реальным результатам; F — F статистика Фишера, оценивающая значимость уравнения регрессии; β — стандартные коэффициенты регрессии, отражающие относительную степень влияния каждого из предикторов; t — отношение нестандартизированного коэффициента к своей стандартной ошибке; p-value — величина p-уровня значимости, вероятность случайности полученного результата.

Полученная модель свидетельствует, что 35,6 % дисперсии переменной «Удовлетворенность потребности в безопасности» у женской части выборки подростков обусловлены влиянием двух выделенных предикторов. Самым значимым фактором в психологической безопасности девушек старшего подросткового возраста выступает наличие романтических отношений. Второй значимый предиктор — Проживание отдельно от родителей. Причем, как и в мужской группе, модель указывает, что для подростков выборки важен сам факт отношений, но не их продолжительность. Оба предиктора модели отражают автономию и сепарацию от родительской семьи.

Обращает на себя внимание следующий факт: и мужской и в женской группе оказались незначимыми для психологической безопасности такие факторы, как степень материальной обеспеченности родительской семьи, место проживания родительской семьи (крупный город, небольшой город или поселок городского типа), длительность романтических отношений у подростка в настоящее время.

Таким образом, в формировании психологической безопасности девушек старшего подросткового возраста было обнаружено лишь два фактора (проживание отдельно от родителей и наличие романтических отношений), причем оба имеют отношение к независимости от родительской семьи, в то время как в формировании психологической безопасности юношей задействован фактор семейных отношений (полнота семьи).

Полученные результаты не подтверждают выдвинутые ранее предположения о том, что материальное положение семьи, факт совместного проживания с родителями и наличие старших сиблингов обеспечивают более высокий уровень психологической безопасности. Более того, последние два фактора имеют негативное влияние на уровень психологической безопасности. Гипотеза о положительном влиянии на психологическую безопасность старшего подростка наличия

полной семьи (оба родителя) подтвердилась лишь частично для представителей мужской части выборки.

На основе значений нестандартизованных коэффициентов и значения константы можно привести уравнение для множественного анализа для показателя психологической безопасности девушек старшего подросткового возраста:

Психологическая безопасность (девушки) = 11,621 + 8,460 * (Наличие романтических отношений = 1) + 0,721 * (Проживание отдельно от родителей = 1).

Таким образом, согласно полученным результатам наличие романтических отношений в период старшего подросткового возраста является одним из самых значимых факторов для формирования психологической безопасности личности. То есть при переходе от раннего подросткового возраста к позднему подростковому возрасту романтические отношения играют все более важную роль [Furman, 2002] и обеспечивают важный контекст поддержки, общения и близости [Shulman, 2011]. При этом, как показывают исследования, романтические партнеры становятся одной из основных эмоциональных связей [Connolly, 2009]. Некоторые исследования определили романтические отношения в подростковом возрасте как сильнейший потенциал для содействия позитивной адаптации и высокому уровню благополучия [Kansky, 2018]. Вероятно, наличие романтических отношений способствует снижению уровня отчуждения и изоляции у подростков, улучшению самооценки, лучшим ожиданиям на будущее, более высокому уровню самооценки.

После анализа связи психологической безопасности личности старшего подростка с объективными факторами, характеризующими близкие отношения, был проведен анализ ее связи с субъективными факторами. То есть было установлено, какой тип близких отношений, привязанности в наибольшей степени связан с психологической безопасностью старшего подростка. Для анализа были использованы результаты модифицированной Т. В. Казанцевой методики «Опыт близких отношений» К. Бреннана и Р. К. Фрейли. Данный вариант методики содержит две равновесные шкалы: 1) тревожность в отношениях привязанности; 2) избегание близости в близких отношениях. Шкала тревожности в отношениях привязанности измеряет уровень уверенности или неуверенности в надежности и отзывчивости значимого лица, а шкала избегания близости устанавливает степень дискомфорта, переживаемого при психологическом сближении с другим человеком и формировании зависимости от него. Пересечение показателей по данным шкалам диагностирует 4 типа привязанности: надежный тип (автономия), боязливый тип (дезориентированность), зависимый тип (сверхзависимость) и избегающий тип (превдоавтономия).

Согласно полученным результатам (Таблица 3) среди представительниц женского пола чаще встречаются типы надежный (автономия) и боязливый (дезориентированность), в то время как среди представителей мужского пола — избегающий (псевдоавтономия) и надежный (автономия).

Таблица 3

Распределение в мужской и женской частях выборки типов отношений (n1 = 54, n2 = 51)

Тип отношений	*Группы сравнения*	
	Юноши (n = 54)	*Девушки (n = 51)*
1. Надежный тип (автономия)	27 %	30 %
2. Боязливый тип (дезориентированность)	17 %	27 %
3. Зависимый тип (сверхзависимость)	18 %	22 %
4. Избегающий тип (псевдоавтономия)	38 %	21 %

Корреляционный анализ с использованием коэффициента r Спирмена позволил обнаружить сильную положительную связь между надежным типом привязанности в отношениях и степенью удовлетворенности потребности в безопасности у старших подростков вне зависимости от пола (Таблица 4).

Таблица 4

Анализ связи типа близких отношений и степени психологической безопасности старшего подростка (r-Спирмена, p)

Тип отношений	*Группы сравнения*	
	Юноши (n = 54)	*Девушки (n = 51)*
1. Надежный тип (автономия)	r = 0,677; p = 0,000	r = 0,702; p = 0,000

Тип отношений	*Группы сравнения*	
	Юноши (n = 54)	*Девушки (n = 51)*
2. Боязливый тип (дезориентированность)	r = -0,322; p = 0,034	r = -0,441; p = 0,011
3. Зависимый тип (сверхзависимость)	r = -0,228; p = 0,051	r = -0,218; p = 0,064
4. Избегающий тип (псевдоавтономия)	r = 0,675, p = 0,027	r = -0,235; p = 0,075

Для респондентов мужского пола коэффициент r составил 0,677 при p = 0,000; для респондентов женского пола r = 0,702 при p = 0,000. То есть тип отношений, где личность принимает взаимозависимость в этих отношениях и при этом сохраняет свою самодостаточность, связан с наиболее выраженной психологической безопасностью. Также обнаружена сильная положительная связь между избегающим типом привязанности в отношениях (псевдоавтономия) и степенью удовлетворенности потребности в безопасности у старших подростков мужского пола (r = 0,675, p = 0,027). Боязливый тип отношений, характеризующийся неприятием как зависимости, так и независимости, обнаружил умеренную отрицательную связь с психологической безопасностью у представителей обоих полов.

Заключение

Психологическая безопасность личности определяется как особенностями самой личности, так и особенностями окружающей среды, а в детстве и подростковом возрасте фактор окружающей среды может быть решающим. Семья, учебная деятельность и сверстники признаны важными условиями для успешного развития подростка, но в результате исследования установлено, что не менее важными условиями являются возможность проявления независимости и самостоятельности, а также наличие романтических отношений в период старшего подросткового возраста. Романтические отношения и попытки жить самостоятельно представляют собой новое измерение в социальной жизни подростка. Данные факторы являются ключевыми компонентами и преобладающей частью социального развития в старшем подростковом возрасте, но до сих пор исследователя уделяли мало внимания их значению для личности подростка.

В то же время настоящее исследование свидетельствует, что тип близких отношений, свойственный старшему подростку, связан с психологической безопасностью его личности. Высокий уровень психологической безопасности связан с таким типом отношений, как автономия (отношения, в рамках которых индивид принимает свою зависимость от партнера, понимает и принимает зависимость партнера от него, но при этом сохраняет свою самодостаточность). У представителей мужского пола старшего подросткового возраста дополнительным типом отношений, связанным с высоким уровнем психологической безопасности, выступает избегающий тип, ориентированный на независимость.

Анализ связи удовлетворенности потребности в безопасности и особенностей близких отношений у представителей мужского и женского пола в период старшего подросткового возраста позволяет заключить, что немаловажным агентом формирования психологической безопасности подростка являются меры по развитию здоровых отношений. Другими словами, необходимо обучать молодых людей приобретать навыки, необходимые для поддержания удовлетворительных отношений. Поддержание романтических отношений требует особых способностей, которые отличаются от тех, которые изучаются и используются в других типах межличностных отношений. С этой точки зрения подростковый возраст, этап, на котором зарождаются и завязываются первые романтические отношения, можно рассматривать как лучший период для начала подобных шагов.

Следует отметить, что одним из ограничений проведенного исследования является небольшой объем изучаемой выборки. В связи с этим было бы целесообразно продолжить исследования в данном направлении с расширением численности выборки и введением в программу дополнительных методов. Последующие исследования могут углубить понимание психологической безопасности подростков и сделать более общие выводы о содержании данного феномена и его характеристиках.

Библиографический список

1. Алексеева О. С. Оценка сиблинговых отношений в дошкольном и подростковом возрасте / О. С. Алексеева, И. Е. Ржанова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 378–379.

2. Здоровье подростков // Всемирная организация здравоохранения: официальный сайт. URL: https://www.who.int/ru/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1 (дата обращения: 05.01.2022).

3. Зотова О. Ю. Потребность в безопасности у представителей разных социально-экономических групп // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 4. С. 84-91.

4. Зотова О. Ю. Технологии коммуникативного взаимодействия для обеспечения безопасности и доверия // Национальный психологический журнал. 2012. № 1 (7). С. 88-94.

5. Зотова О. Ю. Эмоциональная безопасность личности в контексте жизненного пути // Дискуссия. 2015. № 9 (61). С. 76-84.

6. Казанцева Т. В. Адаптация модифицированной методики «Опыт близких отношений» К. Бреннан и Р. К. Фрейли // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 74-2. С. 139-143.

7. Свердловская область — сколько населения в 1991-2020 году? // Численность населения : неофициальный сайт Федеральной службы государственной статистики. URL: https://численность-населения.рф/свердловская-область (дата обращения: 05.01.2022).

8. Abror A. The Relationship Between Psychological Safety, Self-Efficacy and Organisational Performance: A Case in Indonesian Companies. Doctoral dissertation. University of Hull, Kingston upon Hull, 2017. 327 p.

9. Burt K. B. Resilience in the transition to adulthood / K. B. Burt, A. A. Paysnick // Development and Psychopathology. 2012. № 24. P. 493-505.

10. Carmeli A. Learning behaviours in the workplace: the role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety / A. Carmeli, D. Brueller, J. E. Dutton // Systems Research and Behavioral Science. 2009. № 26. P. 81-98.

11. Christov-Moore L. Empathy: gender effects in brain and behavior / L. Christov-Moore, E. A. Simpson, G. Coudé, K. Grigaityte, M. Iacoboni, P. F. Ferrari // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. 2014. № 46 (Pt 4). P. 604-627.

12. Connolly J. A. Romantic relationships in adolescence / J. A. Connolly, C. McIsaac // Handbook of adolescent psychology / eds. R. M. Lerner, L. Steinberg. Hoboken : John Wiley and Sons, 2009. P. 104-151.

13. Davies P. T. Child emotional security and interparental conflict / P. T. Davies, G. T. Harold, M. C. Goeke-Morey, E. M. Cummings, K. Shelton, J. A. Rasi, J. M. Jenkins. Hoboken : Blackwell Publishing, 2002. 135 p.

14. Drydakis N. The effect of unemployment on self-reported health and mental health in Greece from 2008 to 2013: A longitudinal study before and during the financial crisis // Social Science and Medicine. 2015. № 128. P. 43-51.

15. Edmondson A. Explaining psychological safety in innovation teams: organizational culture, team dynamics, or personality? / A. Edmondson, J. Mogelof // Creativity and Innovation in Organizational Teams / eds. L. Thompson, H.-S. Choi. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2005. P. 109-136.

16. Ein-Dor T. Psychopathology and attachment / T. Ein-Dor, G. Doron // Attachment Theory and Research — New Directions and Emerging Themes / eds. J. A. Simpson, W. S. Rholes. New York : Guilford Press, 2015. P. 346-373.

17. Fraley R. C. Are adult attachment styles categorical or dimensional? A taxometric analysis of general and relationship-specific attachment orientations / R. C. Fraley, N. W. Hudson, M. E. Heffernan, N. Segal // Journal of Personality and Social Psychology. 2015. № 109. P. 354-368.

18. Fukuya Y. Association of Birth Order With Mental Health Problems, Self-Esteem, Resilience, and Happiness Among Children: Results From A-CHILD Study / Y. Fukuya, T. Fujiwara, A. Isumi, S. Doi, M. Ochi // Front Psychiatry. 2021. № 12. Article 638088. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.638088 (дата обращения: 05.01.2022).

19. Furman W. The emerging field of adolescent romantic relationships // Current Directions in Psychological Science. 2002. № 11. P. 177-180.

20. Gomes A. P. Mental disorders and suicide risk in emerging adulthood — The 1993 Pelotas birth cohort / A. P. Gomes, A. L. G. Soares, Ch. Kieling, L. A. Rohde, H. Gonçalves // Revista De Saúde Pública. 2019. № 53. Article 96. URL: https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2019053001235 (дата обращения: 05.01.2022).

21. Gordon A. M. To have and to hold: Gratitude promotes relationship maintenance in intimate bonds / A. M. Gordon, E. A. Impett, A. Kogan, C. Oveis, D. Keltner // Journal of Personality and Social Psychology. 2012. № 103. P. 257-274.

22. Helson R. Two conceptions of maturity examined in the findings of a longitudinal study. Personality processes and individual differences / R. Helson, P. Wink // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. № 53. P. 531-541.

23. Imran S. Secondary attachment and mental health in Pakistani and Scottish adolescents — A moderated mediation model / S. Imran, A. Macbeth, E. Quayle, S. W. Y. Chan // Psychology and Psychotherapy. 2021. № 94 (2). P. 339-358.

24. Jiang Z. Knowledge sharing and life satisfaction: the roles of colleague relationships and gender / Z. Jiang, X. Hu // Social Indicators Research. 2016. № 126. P. 379-394.

25. Kansky J. Long-term risks and possible benefits associated with late adolescent romantic relationship quality / J. Kansky, J. P. Allen // Journal of Youth and Adolescence. 2018. № 47. P. 1531-1544.

26. Li T. How anxious and avoidant attachment affect romantic relationship quality differently: A meta-analytic review / T. Li, D. K. S. Chan // European Journal of Social Psychology. 2012. № 42. P. 406-419.

27. Little M. Emotional security with teachers and children's stress reactivity: A comparison of special-education and regular-education classrooms / M. Little,

R. Kobak // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. 2003. № 32. P. 127-138.

28. Lugata S. Symptoms and predictors of depression among university students in the Kilimanjaro region of Tanzania — A cross-sectional study / S. Lugata, M. Elinisa, B. Doshi, R. Kashuta, S. Hango, W. Mallosa, C. Kelly, J. Ngocho // Journal of Mental Health. 2021. № 30 (2). P. 255-262.

29. Lupton J. Marriage, Assets, and Savings / J. Lupton, J. P. Smith // Marriage and the economy: Theory and evidence from industrailzied societies / ed. S. A. Grossbard-Shechtman. Cambridge : Cambridge Universtiy Press, 2003. P. 129-152.

30. Mikulincer M. Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change / M. Mikulincer, P. R. Shaver. New York : Guilford Press, 2016. 690 p.

31. Reiss F. Socioeconomic status, stressful life situations and mental health problems in children and adolescents: Results of the German BELLA cohort-study / F. Reiss, A.-K. Meyrose, C. Otto, T. Lampert, F. Klasen, U. Ravens-Sieberer // PLoS ONE. 2019. № 14 (3). Article e0213700. URL: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213700 (дата обращения: 05.01.2022).

32. Riva-Crugnola C. Emerging adulthood — Modalità di inter-vento clinic Psicol // Psicologia Clinica dello Sviluppo. 2017. № 21. P. 321-328.

33. Riva-Crugnolam C. Effectiveness of a university counselling intervention based on a psychodynamic approach / C. Riva-Crugnola, E. Preti, M. Bottini, M. R. Fontana, I. Sarno, E. Ierardi, F. Madeddu // Bulletin of the Menninger Clinic. 2020. № 84. P. 373-398.

34. Robles T. F. Marital quality and health: A meta-analytic review / T. F. Robles, R. B. Slatcher, J. M. Trombello, M. M. McGinn // Psychological Bulletin. 2014. № 140. P. 140-187.

35. Shanahan, M. J. Subjective age identity and the transition to adulthood: When do adolescents become adults? / M. J. Shanahan, E. J. Porfeli, J. T. Mortimer, L. D. Erickson // On the Frontier of Adulthood: Theory, Research, and Public Policy / eds. R. A. Settersten, F. F. Furstenberg, R. G. Rumbaut. Chicago : University of Chicago Press, 2005. P. 225-255.

36. Shulman S. Assessing romantic competence among older adolescents / S. Shulman, J. Davila, L. Shachar-Shapira // Journal of Adolescence. 2011. № 34 (3). P. 397-406.

37. Slaughter V. Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years / V. Slaughter, K. Imuta, C. C. Peterson, J. D. Henry // Child Development. 2015. № 86 (4). P. 1159-1174.

38. Tanner, J. L. Mental health in emerging adulthood // The Oxford handbook of emerging adulthood / ed. J. J. Arnett. Oxford : Oxford University Press, 2016. P. 499-520.

39. Taylor S. E. Biobehavioral responses to stress in females: tend-and-befriend, not fight-or-flight / S. E. Taylor, L. C. Klein, B. P. Lewis, T. L. Gruenewald, R. A. Gurung, J. A. Updegraff // Psychological Review. 2000. № 107 (3). P. 411-429.

40. Tegano D. W. Relationship of tolerance of ambiguity and playfulness to creativity // Psychological Reports. 1990. № 66. P. 1047-1056.

41. Umemura T. Longitudinal changes in emerging adults' attachment preferences for their mother, father, friends, and romantic partner — Focusing on start and end of romantic relationships / T. Umemura, L. Lacinova, P. Macek, K. E. Saskia // International Journal of Behavioral Development. 2017. № 41. P. 136-142.

42. Van der Mark I. L. Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament / I. L. Van der Mark, M. H. van Ibzendoorn, M. J. Bakermans-Kranenburg // Social Development. 2002. № 11. P. 451-468.

43. Zimmerman P. Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend / P. Zimmerman, M. A. Maier, M. Winter, K. E. Grossman // International Journal of Behavioral Development. 2001. № 25. P. 331-343.

Reference list

1. Alekseeva O. S. Ocenka siblingovyh otnoshenij v doshkol'nom i podrostkovom vozraste = Evaluation of sibling relationships in preschool and adolescence / O. S. Alekseeva, I. E. Rzhanova // Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta. 2016. № 5. S. 378–379.

2. Zdorov'e podrostkov = Adolescent health // Vsemirnaja organizacija zdravoohranenija: oficial'nyj sajt. URL: https://www.who.int/ru/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1 (data obrashhenija: 05.01.2022).

3. Zotova O. Ju. Potrebnost' v bezopasnosti u predstavitelej raznyh social'no-jekonomicheskih grupp = Need for safety in representatives of different socio-economic groups // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. 2011. № 4. S. 84-91.

4. Zotova O. Ju. Tehnologii kommunikativnogo vzaimodejstvija dlja obespechenija bezopasnosti i doverija = Communication technologies for security and trust // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2012. № 1 (7). S. 88-94.

5. Zotova O. Ju. Jemocional'naja bezopasnost' lichnosti v kontekste zhiznennogo puti = Emotional security of the individual in the context of the life path // Diskussija. 2015. № 9 (61). S. 76-84.

6. Kazanceva T. V. Adaptacija modificirovannoj metodiki «Opyt blizkih otnoshenij» K. Brennan i R. K. Frejli = Adaptation of the modified «Close Relationship Experience» technique by C. Brennan and R. K. Fraley // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. 2008. № 74-2. S. 139-143.

7. Sverdlovskaja oblast' — skol'ko naselenija v 1991-2020 godu? = Sverdlovsk region — what is population in 1991-2020? // Chislennost' naselenija : neoficial'nyj sajt Federal'noj sluzhby gosudarstvennoj statistiki. URL: https://chislennost'-naselenija.rf/sverdlovskaja-oblast' (data obrashhenija: 05.01.2022).

8. Abror A. The Relationship Between Psychological Safety, Self-Efficacy and Organisational Performance: A Case in Indonesian Companies. Doctoral dissertation. University of Hull, Kingston upon Hull, 2017. 327 p.

9. Burt K. B. Resilience in the transition to adulthood / K. B. Burt, A. A. Paysnick // Development and Psychopathology. 2012. № 24. P. 493-505.

10. Carmeli A. Learning behaviours in the workplace: the role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety / A. Carmeli, D. Brueller, J. E. Dutton // Systems Research and Behavioral Science. 2009. № 26. P. 81-98.

11. Christov-Moore L. Empathy: gender effects in brain and behavior / L. Christov-Moore, E. A. Simpson, G. Coudé, K. Grigaityte, M. Iacoboni, P. F. Ferrari // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. 2014. № 46 (Pt 4). P. 604-627.

12. Connolly J. A. Romantic relationships in adolescence / J. A. Connolly, C. McIsaac // Handbook of adolescent psychology / eds. R. M. Lerner, L. Steinberg. Hoboken : John Wiley and Sons, 2009. P. 104-151.

13. Davies P. T. Child emotional security and interparental conflict / P. T. Davies, G. T. Harold, M. C. Goeke-Morey, E. M. Cummings, K. Shelton, J. A. Rasi, J. M. Jenkins. Hoboken : Blackwell Publishing, 2002. 135 p.

14. Drydakis N. The effect of unemployment on self-reported health and mental health in Greece from 2008 to 2013: A longitudinal study before and during the financial crisis // Social Science and Medicine. 2015. № 128. P. 43-51.

15. Edmondson A. Explaining psychological safety in innovation teams: organizational culture, team dynamics, or personality? / A. Edmondson, J. Mogelof // Creativity and Innovation in Organizational Teams / eds. L. Thompson, H.-S. Choi. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2005. P. 109-136.

16. Ein-Dor T. Psychopathology and attachment / T. Ein-Dor, G. Doron // Attachment Theory and Research — New Directions and Emerging Themes / eds. J. A. Simpson, W. S. Rholes. New York : Guilford Press, 2015. P. 346-373.

17. Fraley R. C. Are adult attachment styles categorical or dimensional? A taxometric analysis of general and relationship-specific attachment orientations / R. C. Fraley, N. W. Hudson, M. E. Heffernan, N. Segal // Journal of Personality and Social Psychology. 2015. № 109. P. 354-368.

18. Fukuya Y. Association of Birth Order With Mental Health Problems, Self-Esteem, Resilience, and Happiness Among Children: Results From A-CHILD Study / Y. Fukuya, T. Fujiwara, A. Isumi, S. Doi, M. Ochi // Front Psychiatry. 2021. № 12. Article 638088. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.638088 (data obrashhenija: 05.01.2022).

19. Furman W. The emerging field of adolescent romantic relationships // Current Directions in Psychological Science. 2002. № 11. P. 177-180.

20. Gomes A. P. Mental disorders and suicide risk in emerging adulthood — The 1993 Pelotas birth cohort / A. P. Gomes, A. L. G. Soares, Ch. Kieling, L. A. Rohde, H. Gonçalves // Revista De Saúde Pública. 2019. № 53. Article 96. URL: https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2019053001235 (data obrashhenija: 05.01.2022).

21. Gordon A. M. To have and to hold: Gratitude promotes relationship maintenance in intimate bonds / A. M. Gordon, E. A. Impett, A. Kogan, C. Oveis, D. Keltner // Journal of Personality and Social Psychology. 2012. № 103. P. 257-274.

22. Helson R. Two conceptions of maturity examined in the findings of a longitudinal study. Personality processes and individual differences / R. Helson, P. Wink // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. № 53. P. 531-541.

23. Imran S. Secondary attachment and mental health in Pakistani and Scottish adolescents — A moderated mediation model / S. Imran, A. Macbeth, E. Quayle, S. W. Y. Chan // Psychology and Psychotherapy. 2021. № 94 (2). P. 339-358.

24. Jiang Z. Knowledge sharing and life satisfaction: the roles of colleague relationships and gender / Z. Jiang, X. Hu // Social Indicators Research. 2016. № 126. P. 379-394.

25. Kansky J. Long-term risks and possible benefits associated with late adolescent romantic relationship quality / J. Kansky, J. P. Allen // Journal of Youth and Adolescence. 2018. № 47. P. 1531-1544.

26. Li T. How anxious and avoidant attachment affect romantic relationship quality differently: A meta-analytic review / T. Li, D. K. S. Chan // European Journal of Social Psychology. 2012. № 42. P. 406-419.

27. Little M. Emotional security with teachers and children's stress reactivity: A comparison of special-education and regular-education classrooms / M. Little, R. Kobak // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. 2003. № 32. P. 127-138.

28. Lugata S. Symptoms and predictors of depression among university students in the Kilimanjaro region of Tanzania — A cross-sectional study / S. Lugata, M. Elinisa, B. Doshi, R. Kashuta, S. Hango, W. Mallosa, C. Kelly, J. Ngocho // Journal of Mental Health. 2021. № 30 (2). P. 255-262.

29. Lupton J. Marriage, Assets, and Savings / J. Lupton, J. P. Smith // Marriage and the economy: Theory and evidence from industrailzied societies / ed. S. A. Grossbard-Shechtman. Cambridge : Cambridge Universtiy Press, 2003. P. 129-152.

30. Mikulincer M. Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change / M. Mikulincer, P. R. Shaver. New York : Guilford Press, 2016. 690 p.

31. Reiss F. Socioeconomic status, stressful life situations and mental health problems in children and adolescents: Results of the German BELLA cohort-study / F. Reiss, A.-K. Meyrose, C. Otto, T. Lampert, F. Klasen, U. Ravens-Sieberer // PLoS ONE. 2019. № 14 (3). Article e0213700. URL: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213700 (data obrashhenija: 05.01.2022).

32. Riva-Crugnola C. Emerging adulthood — Modalità di inter-vento clinic Psicol // Psicologia Clinica dello Sviluppo. 2017. № 21. P. 321-328.

33. Riva-Crugnolam C. Effectiveness of a university counselling intervention based on a psychodynamic approach / C. Riva-Crugnola, E. Preti, M. Bottini, M. R. Fontana, I. Sarno, E. Ierardi, F. Madeddu // Bulletin of the Menninger Clinic. 2020. № 84. P. 373-398.

34. Robles T. F. Marital quality and health: A meta-analytic review / T. F. Robles, R. B. Slatcher, J. M. Trombello, M. M. McGinn // Psychological Bulletin. 2014. № 140. P. 140-187.

35. Shanahan, M. J. Subjective age identity and the transition to adulthood: When do adolescents become adults? / M. J. Shanahan, E. J. Porfeli, J. T. Mortimer, L. D. Erickson // On the Frontier of Adulthood: Theory, Research, and Public Policy / eds. R. A. Settersten, F. F. Furstenberg, R. G. Rumbaut. Chicago : University of Chicago Press, 2005. P. 225-255.

36. Shulman S. Assessing romantic competence among older adolescents / S. Shulman, J. Davila, L. Shachar-Shapira // Journal of Adolescence. 2011. № 34 (3). P. 397-406.

37. Slaughter V. Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years / V. Slaughter, K. Imuta, C. C. Peterson, J. D. Henry // Child Development. 2015. № 86 (4). P. 1159-1174.

38. Tanner, J. L. Mental health in emerging adulthood // The Oxford handbook of emerging adulthood / ed. J. J. Arnett. Oxford : Oxford University Press, 2016. P. 499-520.

39. Taylor S. E. Biobehavioral responses to stress in females: tend-and-befriend, not fight-or-flight / S. E. Taylor, L. C. Klein, B. P. Lewis, T. L. Gruenewald, R. A. Gurung, J. A. Updegraff // Psychological Review. 2000. № 107 (3). P. 411-429.

40. Tegano D. W. Relationship of tolerance of ambiguity and playfulness to creativity // Psychological Reports. 1990. № 66. P. 1047-1056.

41. Umemura T. Longitudinal changes in emerging adults' attachment preferences for their mother, father, friends, and romantic partner — Focusing on start and end of romantic relationships / T. Umemura, L. Lacinova, P. Macek, K. E. Saskia // International Journal of Behavioral Development. 2017. № 41. P. 136-142.

42. Van der Mark I. L. Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament / I. L. Van der Mark, M. H. van Ibzendoorn, M. J. Bakermans-Kranenburg // Social Development. 2002. № 11. P. 451-468.

43. Zimmerman P. Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend / P. Zimmerman, M. A. Maier, M. Winter, K. E. Grossman // International Journal of Behavioral Development. 2001. № 25. P. 331-343.

Статья поступила в редакцию 19.04.2022; одобрена после рецензирования 04.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 19.04.2022; approved after reviewing 04.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

Научная статья
УДК 159.9.07
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-130-137
EDN: RNJWSS

Специфика представлений о близости и близких отношениях у мужчин и женщин

Елена Викторовна Тихомирова[1]✉, Анна Геннадьевна Самохвалова[2]
[1]Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет». 156000, г. Кострома, ул. Дзержинского, д. 17
[2]Доктор психологических наук, директор Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет». 156000, г. Кострома, ул. Дзержинского, д. 17
[1]tichomirowa82@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-3844-4622
[2]a_samohvalova@ksu.edu.ru, https://orcid.org/0000-0002-4401-053X

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования структуры социальных представлений о близости и близких отношениях. Исследование выполнено в рамках идиографического, лексико-семантического подхода. Рабочей гипотезой исследования стало предположение, что в когнитивной карте российской общественности близость воспринимается как качество близких отношений, но ресурсность близости оценивается с позиции личной (индивидуальной) выгоды, а не с позиции выгоды для группового субъекта отношений — пары. Также было выдвинуто частное предположение, что мужской взгляд на близость отличается диффузностью представлений и отнесенностью их, в большей степени, к физиологическому контексту.

В исследовании приняли участие 46 женщин в возрасте от 19 до 55 лет (M = 34,5), 14 мужчин в возрасте от 20 до 57 лет (M = 33,9). Авторы приходят к выводу, что в восприятии близости существуют как общие тенденции, так и специфичные, связанные с полом. Превалирующими категориями представлений о сущности близости являются «доверие», «взаимопонимание», «самопроявление в отношениях». Мужской взгляд отличается большей узостью представлений и привязкой к сексуальному контексту, а женский — отнесенностью к «духовной связи». Мужчины реже обращаются к лексемам, отражающим «совместность» и «взаимопроцессы», их понимание близости в большей степени раскрывается через призму Эго-состояний и Эго-направленности. Более дифференцированы феномены близости и близких отношений в ментальной карте женщин. Барьеры и ресурсы достижения близости воспринимаются мужчинами и женщинами более однородно.

Ключевые слова: близость; близкие отношения; представления; ресурс; индикаторы достижения; барьеры

Исследование выполнено в рамках Государственного задания при финансовой поддержке Минобрнауки России FZEW-2020-0005 «Близкие отношения и семья в жизненном пространстве вызовов современности: совладание, ресурсы, развитие»

Для цитирования: Тихомирова Е. В., Самохвалова А. Г. Специфика представлений о близости и близких отношениях у мужчин и женщин // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 130-137. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-130-137. https://elibrary.ru/rnjwss

Original article

The specificity of men and women ideas about intimacy and close relationships

Elena V. Tikhomirova[1]✉, Anna G. Samokhvalova[2]
[1]Candidate of psychological sciences, associate professor of department of general and social psychology, FSBEI HE «Kostroma state university». 156000, Kostroma, Dzerzhinsky st., 17
[2]Doctor of psychological sciences, director of institute of pedagogy and psychology, FSBEI HE «Kostroma state university». 156000, Kostroma, Dzerzhinsky st., 17
[1]tichomirowa82@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-3844-4622
[2]a_samohvalova@ksu.edu.ru, https://orcid.org/0000-0002-4401-053X

Abstract. The article presents the results of the theoretical and empirical study on the structure of social ideas about intimacy and close relationships. The study was carried out in the idiographic, lexical-semantic approach. The working hypothesis of the study was the assumption that in the cognitive map of the Russian public, intimacy is perceived as a

© Тихомирова Е. В., Самохвалова А. Г., 2022

quality of close relationships, but the resourcefulness of intimacy is assessed from the position of personal (individual) benefit, and not from the position of benefit for the group subject of relations — the couple. A private assumption was also put forward that the male view of intimacy is distinguished by the diffuseness of ideas and their relation, to a greater extent, to the physiological context.

The study involved 46 women aged 19 to 55 years (M=34,5), 14 men aged 20 to 57 years (M=33,9). The authors come to the conclusion that there are both general tendencies in the perception of proximity, as well as specific ones related to gender. The prevailing categories of ideas about the essence of intimacy are «trust», «mutual understanding», «self-manifestation in relationships». The male gaze is characterized by a narrower view and attachment to the sexual context, while in women it is related to a «spiritual connection». Men are less likely to turn to lexemes that reflect «togetherness» and «mutual processes», their understanding of closeness is more revealed through the prism of ego-states and ego-orientation. The phenomena of proximity and close relationships are more differentiated in the mental map of women. Barriers and resources to achieve intimacy are perceived by men and women more uniformly.

Keywords: closeness; close relationships; perceptions; resource; indicators of achievement; barriers

The study was carried out as part of the State Assignment with the financial support of the Russian Ministry of Education and Science FZEW-2020-0005 «Close Relationships and the Family in the Living Space of Modern Challenges: Coping, Resources, Development»

For citation: Tikhomirova E. V., Samokhvalova A. G. The specificity of men and women ideas about intimacy and close relationships. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 130-137. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-130-137. https://elibrary.ru/rnjwss

Введение

В настоящее время в период острой социальной напряженности и социального отчуждения на большой арене геополитических отношений как никогда ранее актуализируется проблематика близости и близких отношений. Потребность человека быть связанным с кем-то признается учеными как одна из базовых [Erickson, 1950; Sullivan, 1953; Maslow, 1954], определяющих благополучный вариант развития личности и поддержания психического/физического здоровья, что становится первостепенно важно в эпоху интенсификации ненормативных социальных стрессов. Также отметим, что в настоящий период трендом является обращенность человека на самого себя, в обществе все больше популяризуется направленность личности на самоопределение, самоидентификацию, самопроявленность, самополезность и самопознаваемость. В фокусе внимания современников находится смысл собственного существования, его представителей отличает гносеологическая жажда, нарастает ценность сложности индивидуального сознания. При всех преимуществах и диалектической ценности данной жизненной позиции возникает серьезный риск разрыва связи «Я» со значимыми другими; замены близких отношений на «разовые», «функциональные», «текучие»; трансформации и сужения смысла и значения близости с другими. Это, в свою очередь, несет в себе возможность снижения жизнестойкости как индивидуального, так и группового субъекта.

Значение близости и близких отношений неоднократно подчеркивалось в психологической науке. Сторонники теории привязанности отмечают весомую роль близких отношений в развитии самости человека и компонентов личности внутри нее [Шарфф, 2009]. Феномен близости активно рассматривается и как ресурс долголетия. Установлено, что самыми счастливыми и здоровыми среди пожилых люди являются те, кто включен в одну или несколько систем близких отношений. Они находят энергию, мотивацию для самостоятельной и приносящей удовлетворение жизни благодаря наличию поддерживающих близких диадных отношений. При этом было отмечено, что существуют другие жизнеспособные формы близости, которые заменяют или дополняют стабильные гетеросексуальные отношения. К таким отношениям отнесли, например, дружбу [Lowenthal, 1968]. Современные исследования также подтверждают значение включенности в близкие отношения с точки зрения долголетия. Так, выявлено, что люди, находящиеся в счастливом брачном союзе, живут дольше разведенных или овдовевших благодаря постоянной социальной поддержке со стороны супруга/супруги [Kiecolt-Glaser, 2001; Robles, 2014; Smith, 2019; Shrout, 2021].

Несмотря на признаваемое учеными значение близости, сам феномен на уровне теоретико-эмпирического осмысления до сих пор не имеет однозначной трактовки и дифференциации с родственным, но не тождественным понятием близких отношений. Близость иногда используется в качестве характеристики идеального типа диад-

ных отношений, можно встретить и использование данного термина для обозначения близких/интимных отношений. Операционализация понятия близости затрудняется многозначностью феномена, сложностью его эмпирической верификации.

Так, близость связывается с диадическими паттернами соответствия, часто определяется с позиции сексуального участия, степени интимности, дистанции в отношениях. Например, близость рассматривалась через призму равновесия в отношениях, которое является следствием зрительного контакта, физической близости, общих тем обсуждения, количества улыбок и множества иных связанных переменных [Argail, 1965]. Также среди наиболее связанных с близостью понятий отметим феномен самораскрытия. Было выявлено, что уместность и объем раскрытия личной информации другим неоднозначно влияет на удовлетворенность отношениями [Derlega, 1975]. В связи с этим под близостью понимают в том числе глубину обмена между двумя людьми, что подразумевает глубокую форму принятия другого, а также приверженность отношениям [Gilbert, 1976], вследствие чего близость может быть рассмотрена как особый случай самораскрытия. Однако близость и самораскрытие не идентичны друг другу в связи с тем, что самораскрытие может не способствовать близости и быть «вне ее границ».

Также требуют дифференциации понятия «близость» и «интимность». В научной литературе они часто используются как синонимичные вслед за иностранными авторами. Например, D. H. Olson понимал интимность как процесс и делил ее на интимные переживания и интимные отношения. Переживание интимности, в его понимании, — это чувство близости с другим человеком в каком-либо виде отношений (сексуальном, романтическом, дружеском и др.) [Olson, 1975]. Близость следует понимать более широко в качественном плане: в отличие от интимности она может не иметь романтического/сексуального компонента. В количественном же плане близость обладает меньшей интенсивностью, по сравнению с интимностью [Казанцева, 2010].

В зарубежной научной литературе существует такое понятие, как «cohesion» (анг. «сплоченность», «связанность»), которое также соотносят с понятием интимности или близости. D. H. Olson с соавторами отмечают, что связанность в противовес «separateness» (анг. «отдельность») является центральным аспектом отношений. Сплоченность осуществляется через эмоциональное общение, в котором стороны понимают и чувствуют друг друга. Интимность составляет основу сплоченности [Olson, 1977].

Понятие близости тесно связано и с понятием «привязанности» [Ainsworth, 1973; Boulby, 1982; Калмыкова, 2007]. Привязанность можно определить как вид отношения к другому человеку, включающий в себя стремление быть с ним рядом и комплекс чувств по отношению к нему [Пастушик, 2009]. В. П. Ильин понимает привязанность как устойчивую потребность в общении с другим человеком [Ильин, 2001]. Таким образом, этот термин характеризует потребность в каком-либо человеке, но сами чувства субъекта к объекту его привязанности могут сильно отличаться. Так, при амбивалентной и избегающей привязанности эмоциональная близость, скорее всего, будет отсутствовать. Однако и надежная привязанность не означает обязательного наличия самораскрытия и других компонентов эмоциональной близости [Пастушик, 2009]. Анализ научного дискурса позволяет сделать вывод о том, что стабильная опекающая фигура в детстве играет важнейшую роль для развития эмоционального благополучия индивида, от чего зависит успешность выстраивания взаимоотношений с другими людьми в период взрослости.

Мы придерживаемся понимания близости как межличностного процесса, в ходе которого происходит передача личной информации и чувств одного человека, а также возникает понимание и сопереживание со стороны другого. То есть близость рассматривается как состояние. В рамках данного подхода выделяются следующие категории близости:

− эмоциональная — чувство близости;

− социальная — общие друзья и социальные сети;

− сексуальная — выражение нежности или сексуальная активность;

− рекреационная — общие интересы и хобби;

− интеллектуальная — общность идей [Schaefer, 1981].

В связи с многозначностью определения близости в теоретико-эмпирическом срезе возникает проблема явного разрыва в понимании близости на уровнях методологического и обыденного сознания. Ориентированность на понимание близости, ресурсов и барьеров ее достижения на уровне обывателя позволит, на наш взгляд, прогнозировать возможные мишени психологиче-

ской интервенции при оказании консультативной адресной помощи и приблизить теорию к практике и ее запросам в контексте современности. В связи с этим главный **проблемный вопрос** данного исследования: какова структура социальных представлений о близости и половая специфика понимания ресурсов и барьеров ее достижения? В контексте исследования была предпринята попытка анализа близких по проблематике исследований. В фокус внимания попала работа М. М. Пастушик, в которой приводились результаты исследования, посвященного дифференциации эмоциональной и психологической близости на уровне обыденных представлений. В то же время мы придерживаемся мнения, что разводить данные феномены на уровне психологии обывателя достаточно сложно, так как эмоциональная близость — один из частных случаев близости в целом.

Методы исследования

Исследование выполнено в гуманитарной парадигме в рамках идиографического подхода. Для изучения специфики восприятия феномена близости «обывателем» был использован лексико-семантический подход. Рабочей *гипотезой* исследования стало предположение, что в когнитивной карте российской общественности близость воспринимается как качество близких отношений, но ресурсность близости оценивается с позиции личной (индивидуальной) выгоды, а не с позиции выгоды для группового субъекта отношений — пары. Также было выдвинуто частное предположение, что мужской взгляд на близость отличается диффузностью представлений и отнесенностью их, в большей степени, к физиологическому контексту.

В *методический инструментарий* вошли метод корпусной лингвистики [Леонтьева, 2006] с последующей обработкой посредством контент-анализа, позволяющий выявить смысловое наполнение и дифференциацию представлений о близости и близких отношениях на уровне обывателя, ресурсов близости и барьеров ее достижения.

В исследовании приняли участие 60 человек: 46 женщин в возрасте от 19 до 55 лет (M = 34,5), 14 мужчин в возрасте от 20 до 57 лет (M = 33,9).

Основными *смысловыми частями* исследования являлись семантика близости и близких отношений, анализ ресурсов и барьеров достижения близости, специфика восприятия близости как ресурса.

Результаты исследования и их обсуждение

1. Частотный анализ используемых респондентами (N = 60) лексем (количество индикаторов 123) при ответе на вопрос *«Что такое близость в отношениях?»* показал, что в большей степени люди ассоциируют близость с доверием (26 %), взаимопониманием (11,4 %) и возможностью самопроявления в отношениях (7,3 %). Самопроявление респонденты характеризуют следующим образом: «отказ от ролей и проявление себя такой, какая есть», «быть самим собой, знать, что тебя принимают любым/любой», «открытость своим чувствам в отношениях, иметь возможность для их проявления», «проявление собственной естественности», «проявление своей слабости». При этом необходимо отметить, что индикаторы самопроявления характерны, в большинстве случаев, для женской части выборки. Видимо, для женщин быть собой в отношениях, проявлять свое истинное Я достаточно сложно в силу большей рефлексивности; ориентированности на социальные стереотипы «правильности», «идеальности»; страха отвержения со стороны мужчины при проявлении «истинного облика». При этом ценность самопроявления становится для них выше.

Для мужской части выборки на третьей ранговой позиции по частоте встречаемости стоит ответ, что «близость — это интимная, сексуальная связь». У женщин этот ответ также встречается, но занимает лишь 11 ранговую позицию. Также частотный анализ показал, что мужчины под близостью понимают открытость, возможность рассказать о своих проблемах, честность, уважение (в том числе уважение личных границ), поддержку (все на 6 ранговой позиции), чувство комфорта (9 ранг). При этом необходимо отметить, что они реже обращаются к лексемам, отражающим «совместность» и «взаимопроцессы», их понимание близости раскрывается через призму *Эго-состояний* и *Эго-направленности*: доверие к партнеру, возможность рассказать о своих проблемах человеку, который тебе дорог, понимание.

В женской выборке чаще встречаются лексемы с отнесением ко *взаимности*: взаимонимание, доверие друг другу, некая взаимосвязь, секс между двумя любящими людьми, поддержка друг друга и т. д.

У женщин поддержка (4Р), открытость (5Р), уважение (6Р) также частотно занимают превалирующие позиции, но к ним добавляются такие смысловые категории, как «духовная близость»

(родство душ, духовная связь, 7Р), «чувство связанности», «уверенность», «любовь», «забота», «принятие», «разделение чувств», «секс» (все 11 ранг). Отметим, что женщины воспринимают близость как более сложный, неоднозначный и многосторонний феномен, чем он мужчины.

2. При ответе на вопрос *«Чем, на ваш взгляд, отличаются близость и близкие отношения?»* женщины дифференцировали данные феномены более тонко, определяя родовое и видовое понятия, указывая конкретные индикаторы различий. Мужчины чаще использовали лексему «нечто» (нечто большее, нечто эмоциональное, нечто духовное), что является признаком неуверенности, размытости представлений. В женском представлении, *близость* — такой уровень внутренней общности, при котором достигается высокая степень самораскрытия без страха осуждения, интимности, при этом близость часто имеет сексуальный контекст, может быть только между романтическими партнерами, достигается с единицами и составляет эмоциональную основу близких отношений. В отличие от близости, *близкие отношения* определяются женщинами как более широкое понятие, могут выстраиваться с разными людьми (родными, друзьями, коллегами, единомышленниками и др.); могут быть как отношениями поддержки и принятия, так и отношениями без чувства взаимосвязанности с другими, существующими только на уровне формального статуса (родственник, супруг).

Мужчины рассматривают *близость* как более широкое понятие, «нечто большее, чем близкие отношения», «включающее в себя близкие отношения». В то же время они видят в близости превалирующую эмоциональную основу и сексуальный контекст. *Близкие отношения* мужчины также определяют преимущественно через категорию духовной близости, что подводит к выводу о большей диффузности их представлений о близости и близких отношениях. В то же время стоит отметить, что именно в мужской когнитивной карте отношения представляются в динамическом аспекте. Мужчины рассматривают близкие отношения не как данность, статичное состояние, а через категории «процесс», «совместные действия», что требует совместной работы и усилий по их достижению, поддержанию.

Специфика дифференциации феноменов близости и близких отношений в зависимости от пола представлена в Таблице 1.

Таблица 1

Особенности дифференциации близости и близких отношений мужчинами и женщинами

Категория «Близость»		*Категория «Близкие отношения»*	
Женщины (n = 46, M = 34,5, 60 индикаторов)	*Мужчины (n = 14, M = 33,9, 16 индикаторов)*	*Женщины (n = 46, M = 34,5, 45 индикаторов)*	*Мужчины (n = 14, M = 33,9, 17 индикаторов)*
Момент душевного соприкосновения, духовная связь, уровень внутренней общности (23,3 %)	Это нечто большее, чем близкие отношения, включает в себя их (37,5 %)	Могут быть с разными людьми (31,1 %)	Это нечто духовное, что-то внутреннее (личная тяга к любимому человека, определенный уровень общения) (41,2 %)
Более интимное (18,3 %)	Это нечто эмоциональное (18,8 %)	Отношения поддержки, принятия (15,6 %)	Это процесс, совместные действия (29,4 %)
Это уровень самораскрытия без страха осуждения (16,7 %)	Отношения между мужчиной и женщиной с сексуальным подтекстом (18,8 %)	Без чувства взаимосвязанности, душевности (13,3 %)	Могут быть с разными людьми (17,6 %)
У близости сексуальный подтекст (10 %)	Родственность душ (12,5 %)	Близкие отношения более широкое понятие (11,1 %)	Менее тесная связь (5,9 %)
Это основа близких отношений (10 %)	Максимальное доверие, два человека как единое целое (6,3 %)	Могут быть формализованы (статус) (11,1 %)	Не знаю (5,9 %)
Только между партнерами (8,3 %)	Не знаю (6,3 %)	Это предыдущий уровень перед близостью (8,9 %)	
Может быть только с единицами (6,7 %)		Переживание партнера (4,4 %)	
Это позитивно окрашенное чувство (6,7 %)		Разное (4,4 %)	

3. В качестве *индикаторов достижения близости* женщины рассматривают момент, когда «понимаешь, что можно доверить человеку самое дорогое (тайны, детей)» (1Р), «можешь быть собой» (2Р), «начинаешь понимать его без слов», «появляются точки соприкосновения» (3Р) и «возникает чувство покоя рядом» (4Р). Мужчины

главными индикаторами достижения близости с партнером считают возникновение понимания: когда можешь «довериться партнеру», «поделиться сокровенным», «своими переживаниями» (1Р), когда видишь знаки внимания со стороны партнера (2Р), «осознаешь, что вы понимаете, чувствуете друг друга» (3Р), когда «возникает желание быть рядом» (4Р).

4. Ответ на вопрос *«Что мешает достижению близости?»* позволяет выявить *барьеры достижения близости*. Женщины указали, в первую очередь, обман, ложь (1Р), недоверие (2Р), игнорирование/отчужденность (3Р), закрытость (4Р), разрыв в ценностях и целях (5Р), нежелание близости одним из партнеров (5Р), отсутствие взаимопонимания (6Р), разный характер/темперамент (8Р), прошлые травмы и страхи (9,5Р), насилие (11Р) и прочие (единичные ответы). Спектр барьеров достижения близости, в представлении мужчин, более узкий: эгоизм (1Р), недоверие (2Р), отсутствие чувств (3Р), непонимание со стороны партнера (4Р), разные взгляды (5Р), ложь (6Р).

5. Ответы мужчин и женщин на вопрос *«Что помогает достижению близости?»* были достаточно однородны. В частотное ядро ответов у обеих групп попали искренность, доверие, открытость, взаимность, любовь. Но у женщин на первое место вышли совместные действия, совместная деятельность, обсуждение, общие цели — совместность (1Р); у мужчин — эмпатия как способность партнера сопереживать, разделять, понимать и чувствовать.

Таким образом, женщины считают, что близости способствует разделяемое бытие и его совместное построение; мужчины ориентированы в большей степени на эмоциональную основу близости и нуждаются в партнере, с которым можно открыто поделиться трудностями и получить эмоциональный отклик. Видимо, у женщин канал эмоциональной разрядки более актуализирован вне близких отношений и близости. Мужчины же под давлением социального стереотипа «немужского поведения», связанного с открытым, прямым выражением эмоций, больше нуждаются в близости как пространстве, психологической плоскости выражения эмоций, получения эмоциональной поддержки и разделения чувств. В связи с этим неэмпатичного партнера, его эмоциональную скупость они воспринимают как главный барьер достижения близости.

6. Отвечая на вопрос *«Что вам дает близость?»*, женщины и мужчины, в первую очередь, отметили «счастье», «уверенность», «спокойствие», «любовь». У мужчин частотно в ядро вошли категории «эмоциональная поддержка», «комфорт», «возможность чувствовать себя целостным», «семья». Несмотря на то, что *уверенность* вошла в ядро представлений и у мужчин, и у женщин, мужчины рассматривают ее как «уверенность в партнере», а женщины — как «уверенность в завтрашнем дне». У женщин также частотны категории «ощущение стабильности», «ощущение защищенности», «опора». Таким образом, женщины более чувствительны по отношению к ситуации социальной неопределенности, в большей степени чувствуют свою незащищенность и рассматривают близость как важный ресурс жизнестойкости. Мужчины склонны рассматривать близость как ресурс поддержания собственной целостности и душевного равновесия.

Заключение

Существуют как общие тенденции в восприятии близости и близких отношений, так и специфичные, связанные с полом. Превалирующими категориями представлений о сущности близости являются «доверие», «взаимопонимание», «самопроявление в отношениях». При этом индикаторы самопроявления характерны, в большинстве случаев, для женской части выборки. Мужской взгляд отличается большей узостью представлений и привязкой к сексуальному контексту, а женский — отнесенностью к «духовной связи». Мужчины реже обращаются к лексемам, отражающим «совместность» и «взаимопроцессы», их понимание близости в большей степени раскрывается через призму Эго-состояний и Эго-направленности. Более дифференцированны феномены близости и близких отношений в ментальной карте женщин, для которые близость выступает эмоциональной основой близких отношений, рассматривающихся как более широкий феномен. Мужчины, напротив, рассматривают близость как более широкое понятие, «включающее в себя близкие отношения».

Барьеры и ресурсы достижения близости воспринимаются как мужчинами, так и женщинами весьма однородно. К частотному ядру барьеров достижения близости независимо от пола относятся обман, недоверие, непонимание, разные ценности, взгляды. В частотное ядро ресурсов достижения близости у обеих групп включены искренность, доверие, открытость, взаимность, любовь.

Несмотря на то, что независимо от пола близость рассматривается как ресурс ощущения счастья, мужчины склонны рассматривать ее как ресурс поддержания собственной целостности и душевного равновесия, а женщины — как ресурс уверенности в завтрашнем дне и защищенности.

Библиографический список

1. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 752 с.

2. Казанцева Т. В. Исследование психологической близости в теории привязанности // Вестник СпбГУ. Серия 12. Социология. 2010. № 4. С. 94-98.

3. Калмыкова Е. С. Роль типа привязанности в генезе и динамике аддиктивного поведения / Е. С. Калмыкова, М. А. Гагарина, М. А. Падун // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 1. С. 107-114.

4. Куликов Л. В. Обзор зарубежных исследований по проблеме эмоциональной близости / Л. В. Куликов, М. М. Пастушик // Вестник СпбГУ. Серия 12. Социология. 2009. № 4. С. 161-167.

5. Леонтьева Н. Н. Автоматическое понимание текстов: системы, модели, ресурсы. Москва : Академия, 2006. 304 с.

6. Пастушик М. М. Эмоциональная близость: построение структурной и функциональной моделей // Вестник СпбГУ. Серия 12. Социология. 2009. № 2-1. С. 27-35.

7. Шарфф Д. С. Основы теории объектных отношений / Д. С. Шарфф, Д. Э. Шарфф. Москва : Когито-Центр, 2009. 304 с.

8. Ainsworth M. D. Patterns of infant-mother attachment as related to maternal care // Magnusson D., Allen V. (eds.). Human development : An interactional perspective. N. Y., 1973. 432 p.

9. Argail M., Dean J. Eye contact, distance, and affiliation // Sociometry. 1965. № 28. P. 289-304.

10. Bowlby J. Attachment and Loss. Attachment. N. Y., 1982. 213 p.

11. Chaikin A. L., Derlega V. J. Variables Affecting the Appropriateness of self-disclosure // Journal of consulting and clinical psychology. Washington, 1974. Vol. 42. P. 18-23.

12. Erickson E. Childhood and Society. New York : W. W. Norton, 1950. 448 p.

13. Gilbert S. J., Whiteneck G. G. Toward a multidimensional approach to the study of self-disclosure // Human Communication Research. 1976. № 2. P. 347-355.

14. Kiecolt-Glaser J. K., Newton T. L. Marriage and health: his and hers // Psychol. Bull. 2001. 127 (4). P. 472-503.

15. Lowenthal M. F., Haven C. Interaction and adaptation: Intimacy as a critical variable // American Sociological Review. 1968. 33 (1). P. 20-30.

16. Maslow A. H. Motivation and personality. New York : Harper and Row, 1954. 453 p.

17. Olson D. H. Intimacy and the aging family. Realities of aging / College of Home Economics, University of Minnesota // British Journal of Medical Psychology. 1975. № 72. P. 285-299.

18. Olson D. H. Quest for Intimacy // Unpublished paper, University of Minnesota, 1977.

19. Robles T. F., Slatcher R. B., Trombello J. M., McGinn M. M. Marital quality and health: a meta-analytic review // Psychol. Bull. 2014. 140 (1). P. 140-187.

20. Schaefer M. T., Olson D. H. Assessing intimacy: The PAIR Inventory // Journal of Marital and Family Therapy. 1981. 7 (1), P. 47-60.

21. Shrout M. R. The health consequences of stress in couples. A review and new integrated Dyadic Biobehavioral Stress Model // Brain, behavior, & immunity — health. 2021. № 16. P. 100328.

22. Smith T. W. Relationships matter: progress and challenges in research on the health effects of intimate relationships // Psychosom. Med. 2019. 81 (1). P. 2-6.

23. Sullivan H. S. The interpersonal theory of psychiatry. New York: W. W. Norton, 1953. 393 p.

Reference list

1. Il'in E. P. Jemocii i chuvstva = Emotions and feelings. Sankt-Peterburg : Piter, 2001. 752 s.

2. Kazanceva T. V. Issledovanie psihologicheskoj blizosti v teorii privjazannosti = A Study of psychological intimacy in the attachment theory // Vestnik SpbGU. Serija 12. Sociologija. 2010. № 4. S. 94-98.

3. Kalmykova E. S. Rol' tipa privjazannosti v geneze i dinamike addiktivnogo povedenija = Role of attachment type in the genesis and dynamics of addictive behavior / E. S. Kalmykova, M. A. Gagarina, M. A. Padun // Psihologicheskij zhurnal. 2007. T. 28. № 1. S. 107-114.

4. Kulikov L. V. Obzor zarubezhnyh issledovanij po probleme jemocional'noj blizosti = Overview of overseas research on emotional intimacy / L. V. Kulikov, M. M. Pastushik // Vestnik SpbGU. Serija 12. Sociologija. 2009. № 4. S. 161-167.

5. Leont'eva N. N. Avtomaticheskoe ponimanie tekstov: sistemy, modeli, resursy = Automatic understanding of texts: systems, models, resources. Moskva : Akademija, 2006. 304 s.

6. Pastushik M. M. Jemocional'naja blizost': postroenie strukturnoj i funkcional'noj modelej = Emotional proximity: building structural and functional models // Vestnik SpbGU. Serija 12. Sociologija. 2009. № 2-1. S. 27-35.

7. Sharff D. S. Osnovy teorii ob#ektnyh otnoshenij = Fundamentals of object relationship theory / D. S. Sharff, D. Je. Sharff. Moskva : Kogito-Centr, 2009. 304 s.

8. Ainsworth M. D. Patterns of infant-mother attachment as related to maternal care // Magnusson D., Allen V. (eds.). Human development : An interactional perspective. N. Y., 1973. 432 r.

9. Argail M., Dean J. Eye contact, distance, and affiliation // Sociometry. 1965. № 28. R. 289-304.

10. Bowlby J. Attachment and Loss. Attachment. N. Y., 1982. 213 r.

11. Chaikin A. L., Derlega V. J. Variables Affecting the Appropriateness of self-disclosure // Journal of consulting and clinical psychology. Washington, 1974. Vol. 42. R. 18-23.

12. Erickson E. Childhood and Society. New York : W. W. Norton, 1950. 448 r.

13. Gilbert S. J., Whiteneck G. G. Toward a multidimensional approach to the study of self-disclosure // Human Communication Research. 1976. № 2. R. 347-355.

14. Kiecolt-Glaser J. K., Newton T. L. Marriage and health: his and hers // Psychol. Bull. 2001. 127 (4). R. 472-503.

15. Lowenthal M. F., Haven C. Interaction and adaptation: Intimacy as a critical variable // American Sociological Review. 1968. 33 (1). R. 20-30.

16. Maslow A. H. Motivation and personality. New York : Harper and Row, 1954. 453 r.

17. Olson D. H. Intimacy and the aging family. Realities of aging / College of Home Economics, University of Minnesota // British Journal of Medical Psychology. 1975. № 72. R. 285-299.

18. Olson D. H. Quest for Intimacy // Unpublished paper, University of Minnesota, 1977.

19. Robles T. F., Slatcher R. B., Trombello J. M., McGinn M. M. Marital quality and health: a meta-analytic review // Psychol. Bull. 2014. 140 (1). R. 140-187.

20. Schaefer M. T., Olson D. H. Assessing intimacy: The PAIR Inventory // Journal of Marital and Family Therapy. 1981. 7 (1), R. 47-60.

21. Shrout M. R. The health consequences of stress in couples. A review and new integrated Dyadic Biobehavioral Stress Model // Brain, behavior, & immunity — health. 2021. № 16. R. 100328.

22. Smith T. W. Relationships matter: progress and challenges in research on the health effects of intimate relationships // Psychosom. Med. 2019. 81 (1). R. 2-6.

23. Sullivan H. S. The interpersonal theory of psychiatry. New York: W. W. Norton, 1953. 393 r.

Статья поступила в редакцию 21.04.2022; одобрена после рецензирования 26.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 21.04.2022; approved after reviewing 26.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-138-147
EDN: RCGMHG

Полидеятельностный подход к психологическому анализу карьеры профессионала

Юрий Павлович Поваренков
Доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
y.povarenkov@yspu.org, https://orcid.org/0000-0001-6326-479X

Аннотация. Статья посвящена обсуждению актуальной в практическом и теоретическом плане проблемы психологического анализа карьеры профессионала. Профессиональная карьера является ведущим конструктом психологической теории профессионализации. В статье показано, что существуют различные подходы к пониманию карьеры, которые в основном затрагивают ее результативные аспекты и маскируют ее психологические механизмы. Абсолютизация результативных аспектов создает теоретические и методические трудности при изучении карьеры, ее диагностики и организации формирования. В статье реализуется деятельностный подход к пониманию и психологическому анализу карьеры профессионала, который широко используется и другими исследователями.

Особенность авторского подхода заключается в том, что его методологической основой является системогенетическая теория деятельности В. Д. Шадрикова. Специфика системогенетического подхода выражается в стремлении рассматривать карьеру профессионала как динамическую систему деятельности, предмет которой представляет собой процесс и результат профессионализации личности. Данный подход акцентирует внимание на психологических механизмах проектирования и реализации карьеры. Цель настоящей статьи — обосновать и конкретизировать полидеятельностный поход к психологическому анализу карьеры профессионала. Опираясь на результаты теоретического анализа и материалы эмпирических исследований, автор доказывает, что карьера является полисистемным образованием. Как суперсистема карьера реализуется различными типами и видами карьерной деятельности, которые ориентированы на решение конкретных задач карьерного развития субъекта профессионализации.

В статье анализируются карьерные задачи трудового и профессионального пути личности, а также ориентированные на их решение виды карьерной деятельности. Показано, что полидеятельностный подход позволяет выявить реальные психологические механизмы проектирования и реализации профессиональной карьеры и способствует повышению эффективности сопровождения профессионала на разных стадиях его карьерного развития.

Ключевые слова: профессиональная карьера; карьерная деятельность ; проектирование карьеры; реализация карьеры

Для цитирования: Поваренков Ю. П. Полидеятельностный подход к психологическому анализу карьеры профессионала // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 138-147. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-138-147. https://elibrary.ru/rcgmhg

© Поваренков Ю. П., 2022

PSYCHOLOGY OF LABOR, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

Original article

Polyactivity approach to the psychological analysis of a professional's career

Yuri P. Povarionkov
Doctor of psychological sciences, professor of department of general and social psychology, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
y.povarenkov@yspu.org, https://orcid.org/0000-0001-6326-479X

Abstract. The article is devoted to the discussion of the problem of the psychological analysis of a professional's career that is relevant in practical and theoretical terms. Professional career is the leading construct of the psychological theory of professionalization. The article shows that there are different approaches to understanding a career, which mainly affect its productive aspects and mask its psychological mechanisms. The absolutization of effective aspects creates theoretical and methodological difficulties in the study of a career, its diagnosis and organization of formation. The article implements an activity approach to understanding and psychological analysis of a professional career, which is widely used by other researchers. The peculiarity of the author's approach lies in the fact that its methodological basis is the system genetic theory of V. D. Shadrikov. The specificity of the system genetic approach is expressed in the desire to consider the career of a professional as a dynamic system of activity, the subject of which is the process and result of the professionalization of the individual. This approach focuses on the psychological mechanisms of designing and implementing a career. The purpose of this article is to substantiate and concretize the multi-activity approach to the psychological analysis of a professional's career. Based on the results of theoretical analysis and materials of empirical research, the author proves that a career is a polysystemic entity. As a supersystem, a career is implemented by various types and types of career activities that are focused on solving specific problems of career development of the subject of professionalization. The article analyzes the career tasks of the labor and professional path of the individual, as well as the types of career activities focused on their solution. The article shows that the multi-activity approach makes it possible to identify the real psychological mechanisms for designing and implementing a professional career and helps to increase the effectiveness of accompanying a professional at different stages of his career development.

Keywords: professional career; career activity; career design; career realization

For citation: Povarionkov Yu. P. Polyactivity approach to the psychological analysis of a professional's career. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 138-147. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-138-147. https://elibrary.ru/rcgmhg

Введение

Карьера профессионала (профессиональная карьера) является базовым конструктом психологической теории профессионализации личности. Учитывая концептуальную значимость данного понятия, анализу и уточнению его психологического содержания посвящено большое количество исследований отечественных и зарубежных психологов [Могилевкин, 2007; Толочек, 2017; Lent, 2002; London, 1997; Savickas, 2002]. При этом авторы стремятся подчеркнуть различные аспекты карьеры профессионала, включая ее структуру, функции, объективные и субъективные факторы, ее типы и виды и т. д. Это, несомненно, свидетельствует о высокой практической и теоретической актуальности данной проблемы [Akmal, 2021; Ang, 2021; Dostanic, 2021; Haratsis, 2015].

Именно актуальность проблемы способствует тому, что в психологии сформировались различные концепции, различные подходы к пониманию психологического содержания карьеры профессионала [Larson, 2002; Lent, 1987; Schaub, 2005]. Один из ведущих зарубежных специалистов в области психологии профессиональной карьеры Совискас [Savickas, 2012] считает, что такое разнообразие концепций связано со стремлением авторов к абсолютизации отдельных аспектов карьеры профессионала и ее сведению к этим аспектам. Признавая теоретическую и практическую значимость этих концепций, следует отметить, что на современном этапе разработки теории профессионализации существует острая необходимость в создании комплексных, интегративных концепций карьеры профессионала, ориентированных на выявление ее реальных психологических механизмов.

В рамках наших исследований мы придерживаемся подхода, в котором профессиональная карьера в процессуальном плане рассматривается как форма осознанной целенаправленной активности развивающегося субъекта труда [Березовская, 2012; Лотова, 2008; Москаленко, 2007]. Поскольку в данном случае речь идет об осознанной целенаправленной активности субъекта труда, такой подход может быть назван деятельностным. Его суть, как это следует из названия, заключается в том, чтобы рассматривать карьеру профессионала как специфический тип или вид его деятельности.

Учитывая сказанное, цель настоящей статьи заключается в том, чтобы уточнить психологическое содержание деятельностной концепции карьеры профессионала и наметить перспективы реализации полидеятельностного подхода к ее психологическому анализу.

Деятельностная концепция карьеры профессионала

Раскрывая психологическое содержание деятельностного похода, Л. И. Анцыферова отмечает, что ведущей формой становления, осуществления и развития личности (в нашем случае личности профессионала) является социально значимая деятельность, которую автор понимает в самом широком смысле этого слова — как создание материальных и духовных ценностей [Анцыферова, 2006]. Целью и результатом так понимаемой деятельности, по мнению Л. И. Анцыферовой, может быть не только производство материального продукта, но и переоценка собственных ценностей человека, работа над упорядочиванием своего внутреннего мира, переосмысливание своего прошлого и проектирование будущего и т. д. [Анцыферова, 2006]. Развивая эту мысль, исследователь подчеркивает, что психологическим механизмом формирования и реализации личности являются закрепленные в ее психологической структуре способы преобразования. Именно деятельность выступает в качестве основного способа развития и существования человека в мире, а личности — в обществе.

Необходимость обращения к деятельностному подходу продиктована рядом причин, главная из которых заключается в том, что именно деятельность, как было отмечено выше, является ведущим механизмом развития и осуществления личности профессионала, реальным механизмом построения и реализации его карьеры. И глубокое знание этих механизмов приближает исследователей к пониманию психологической сущности карьеры профессионала и способствует повышению качества его психологического сопровождения на различных стадиях трудового и профессионального пути.

Основные положения деятельностного подхода к анализу карьеры профессионала обозначены в ряде наших работ [Поваренков, 2019а; Поваренков, 2019б; Поваренков, 2021а]. Исходным пунктом психологического анализа карьеры профессионала как вида деятельности (далее будем использовать словосочетание «карьерная деятельность профессионала») является определение ее психологической структуры. В работах отечественных и зарубежных авторов [Заводчиков, 2012; Haratsis, 2015; London, 1997] выделяются такие компоненты психологической структуры карьерной деятельности, как мотивы и мотивация, цели и целеполагание, планы и планирование, принятие решений, карьерная компетентность и т. д.

При этом следует отметить, что определение и характеристика отдельных компонентов карьерной деятельности не всегда согласуются с их традиционным пониманием в рамках психологической теории деятельности. Например, ведущий отечественный специалист в области изучения карьеры профессионала Е. А. Могилевкин определяет цель карьеры как причину, которая побуждает ее строить. Он пишет: «Цели карьеры проявляются в причине, по которой человек хотел бы иметь конкретную работу, занимать определенную ступеньку в иерархической лестнице должностей. В качестве целей карьеры могут выступать самые разнообразные устремления работников...» [Могилевкин, 2007, с. 36].

Однако в психологии в качестве индивидуальных причин, побуждающих человека к деятельности (проявлению активности), рассматриваются чаще всего не цели, а мотивы деятельности. По этому поводу Б. Ф. Ломов пишет: «Для субъекта его мотив выступает как непосредственная побудительная сила, как непосредственная причина его поведения» [Ломов, 1984, с. 206]. Х. Хекхаузен также отмечает: «...для того чтобы определить мотивы активности человека, необходимо ответить на вопрос, зачем он действует именно так, а не иначе» [Хекхаузен, 1986, с. 12]. Цель в психологии, в отличие от мотива, определяется как опережающее отражение будущего результата, который позволяет удовлетворить мотивы, побуждающие человека к деятельности.

В литературе отмечаются концептуальные нестыковки в трактовке понимания и других структурных компонентов карьерной деятельности профессионала. В частности, ряд авторов [Киселева, 2010; Могилевкин, 2007] придерживаются расширенного понимания планирования карьеры, которое рассматривается как проектирование карьеры в целом, а не только способов достижения цели. Кроме того, не всегда четко дифференцируются индивидуальная и организационная карьера профессионала и т. д.

В основе концептуальной противоречивости в трактовке структурных компонентов карьерной деятельности профессионала лежат разные причины. Во-первых, влияние экономических и социологических подходов к пониманию карьеры профессионала, в которых нивелируется или только приговаривается ее психологическое содержание. Во-вторых, использование авторами разных теоретических подходов при определении отдельных компонентов психологической структуры карьерной деятельности. В-третьих, игнорирование авторами, в ряде случаев, научных подходов к пониманию психологической структуры карьерной деятельности профессионала в силу их слабой разработанности и исключительная опора на житейские представления о профессиональной карьере. И другие причины.

Каковы бы ни были причины концептуальной противоречивости представлений о компонентах психологической структуры карьерной деятельности, она создает теоретические трудности в понимании того, что такое карьера профессионала, и методические сложности в плане организации эффективного сопровождения профессионала на разных стадиях трудового и профессионального пути.

Преодолевая наметившуюся противоречивость, в рамках наших исследований карьерной деятельности профессионала мы опираемся на концептуальную базу и основные положения психологической теории деятельности В. Д. Шадрикова [Шадриков, 2013]. С позиций системогенетической теории В. Д. Шадрикова карьерная деятельность развивающегося профессионала рассматривается как динамическая система, состоящая из двух подсистем: процессуальной подсистемы и подсистемы карьерно важных качеств субъекта труда. В состав первой подсистемы входят мотивы и цели карьеры, карьерные планы и решения, информационная основа, самоконтроль и коррекция карьеры.

В состав второй подсистемы входят качества и свойства человека, которые положительно влияют на успешность выстраивания профессионалом карьеры. Ряд авторов [Березовская, 2012; Заводчиков, 2012; Могилевкин, 2007] для обозначения этой подсистемы карьерной деятельности используют понятие «карьерная компетентность». Использование данного понятие оправдано, если в состав карьерной компетентности включаются такие компоненты, как диспозиции, опыт и одаренность профессионала, структура профессионального самосознания и ряд других.

Отдельные положения системогенетического подхода к психологическому анализу карьерной деятельности профессионала были обозначены в наших статьях и монографии [Поваренков, 2019а; Поваренков, 2019б; Поваренков, 2021а; Поваренков, 2021б] Однако они нуждаются в дальнейшем развитии и уточнении, на что, собственно, и направлено настоящее исследование.

В данном направлении ведутся исследования и другими авторами. Так, в работах А. Э. Цымбалюк [Цымбалюк, 2016; Цымбалюк, 2021], которая опирается в том числе и на наши данные, представлена развернутая характеристика процессуальной подсистемы карьерной деятельности. Автор подробно анализирует психологическое содержание отдельных компонентов процессуальной подсистемы, прослеживает возможные связи между ними, намечает перспективы ее развития в процессе профессионализации. Вместе с тем в работах А. Э. Цымбалюк не раскрывается состав и структурная организация подсистемы карьерно важных качеств. В целом следует отметить теоретическую ценность подобного рода исследований.

Таким образом, специфика системогенетического подхода к психологическому анализу карьеры профессионала заключается в следующем. Во-первых, карьера профессионала определяется как специфический вид его деятельности, предмет которой составляют процесс и результаты профессионализации человека. Во-вторых, методологической основой разрабатываемой психологической концепции карьерной деятельности выступает системогенетическая теория В. Д. Шадрикова [Шадриков, 2013], с позиций которой анализируются отдельные компоненты и психологическая структура карьерной деятельности в целом, ее состояния и тенденции развития. В-третьих, в составе динамической системы карьерной деятельности профессионала выделяются две взаимосвязанные подсистемы: процес-

суальная подсистема (мотивы, цель, план карьеры и т. д.) и подсистема карьерно важных качеств профессионала (качества, положительно влияющие на успешность осуществления карьеры). В-четвертых, становление профессионала включает формирование и развитие как профессионально важных качеств (ПВК), так и формирование и развитие карьерно важных качеств личности, которые влияют соответственно и на эффективность профессиональной деятельности, и на успешность карьерной деятельности субъекта труда.

Полидеятельностная (полисистемная) концепция карьеры профессионала

Как следует из проведенного выше анализа, системогенетический подход является методологической основой разработки психологической концепции карьерной деятельности профессионала. Однако речь не может идти о формальном использовании положений данной теории при определении психологической структуры карьерной деятельности — без учета ее специфики. Материалы эмпирических исследований и результаты практических наблюдений свидетельствуют, что карьерная деятельность профессионала реализуется как суперсистема различных видов и типов карьерной деятельности, которая имеет структурно-уровневую природу. Ниже мы попытаемся это показать, но прежде уточним определение понятия карьеры профессионала с позиций деятельностного подхода.

Профессиональная карьера — это процесс и результат целенаправленной деятельности профессионала по проектированию, реализации, контролю и коррекции как профессионализации в целом, так и ее отдельных стадий, связанных с решением карьерных задач трудового и профессионального пути.

Из определения следует, что профессиональная карьера является комплексной проблемой, которая включает решение профессионалом совокупности различных, но тесно взаимосвязанных карьерных задач. С учетом сказанного профессиональная карьера может быть рассмотрена как процесс и результат, последовательного и параллельного решения системы карьерных задач, возникающих перед человеком на разных стадиях трудового и профессионального пути.

Задачный подход к анализу карьеры профессионала является традиционным для психологии профессионализации. Его основы были заложены в трудах Д. Сьюпера [Super, 1957] в рамках разрабатываемой им теории профессиональной зрелости личности. Однако использование понятия задачи (в данном случае карьерной задачи) важно для нас еще и потому, что задачи могут выступать в качестве ориентира для выделения соответствующих типов и видов деятельности профессионала.

Данный подход к пониманию задачи прослеживается в работах С. Л. Рубинштейна [Рубинштейн, 2000], К. А Абульхановой-Славской [Абульханова-Славская, 1980], Н. Ф. Талызиной [Талызина, 2007] и других авторов, которые рассматривают задачи как основания для определения и выделения различных видов деятельности, адекватных их содержанию. Например, Н. Ф. Талызина пишет: «...в экспериментальных исследованиях школы П. Я. Гальперина фактическим критерием выделения деятельности служит задача. Система действий, приводящая к решению задачи, обозначается как деятельность, адекватная задаче» [Талызина, 2007, с. 159].

Говоря другими словами, процесс осуществления любой деятельности обуславливается объективной логикой задач, в разрешение которых включается человек. Единство, целостность деятельности определяется наличием больших задач (задач высокого уровня интеграции), подчиняющих себе ряд более мелких, частных задач, входящих в них в качестве компонентов или элементов. Данная функция задачи чрезвычайно важна в методологическом и методическом плане, но мы не будем на этой проблеме подробно останавливаться, так как она рассмотрена и всесторонне проанализирована в наших предыдущих работах [Поваренков, 2021б].

В теоретическом и методическом плане следует различать внутренние и внешние задачи карьерной деятельности профессионала. Внутренние задачи связаны с формированием психологической структуры различных типов и видов самой карьерной деятельности и с ее функционированием. Внешние задачи — это подробно описанные в психологии конкретные задачи трудового и профессионального пути личности, которые решаются профессионалом в процессе осуществления карьерной деятельности. Рассмотрим первоначально внутренние задачи и связанные с ними виды карьерной деятельности.

Опираясь на определение карьеры, представленное выше, можно выделить 4 внутренние задачи, которые должен решить профессионал в ходе осуществления карьеры. Во-первых, необходимо разработать проект карьеры, адекватный

объективным и субъективным условиям и возможностям ее реализации; во-вторых, осуществить реализацию проекта; в-третьих, оценить степень соответствия полученных результатов реализации карьеры проекту; в-четвертых, откорректировать проект в случае невозможности реализовать его исходный вариант. Более развернутый анализ свидетельствует, что и проектирование карьеры реально распадается на решение трех задач: определение мотивационной основы карьеры, разработка цели и плана карьеры.

Таким образом, выделяется 6 внутренних карьерных задач, решение которых обеспечивает возможность эффективного выполнения карьерной деятельности профессионала. Учитывая сложность содержания выявленных карьерных задач, для их решения формата или уровня действия недостаточно. Поэтому, в соответствие с логикой карьерного подхода, решение каждой карьерной задачи осуществляется не в рамках действия, а в рамках конкретного вида карьерной деятельности.

Первая деятельность может быть названа *мотивационной*. Ее нормативная цель заключается в обосновании необходимости построения профессиональной карьеры и в определении того, зачем, ради чего ее нужно строить развивающемуся профессионалу (борьба мотивов). Ее результатом является формирование мотивационной основы карьерной деятельности.

Вторая деятельность традиционно в психологи называется *целеобразованием* (в данном случае ее следует называть карьерным целеобразованием), ее результатом является выработка основной и второстепенных карьерных целей (подцелей).

Третья деятельность, как и предыдущая, традиционно выделяется в психологии и называется *планированием* (в данном случае ее следует называть карьерным планированием). Ее результатом является разработка карьерного плана по быстрому и точному достижению поставленных карьерных целей.

Четвертая деятельность, с учетом традиций деятельностного подхода (П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Н. Ф. Талызина и др.), может быть названа *исполнительской*. Ее нормативная цель заключается в реализации карьерного плана с учетом конкретных объективных и субъективных условий профессионализации.

Пятая деятельность, с учетом ее специфики, может быть названа *контрольной* или *контролирующей*. Ее нормативная цель состоит в том, чтобы определить степень соответствия или несоответствия результатов карьеры ее проекту в целом и его отдельным компонентам (мотивационной основе карьеры, карьерной цели и карьерному плану).

Шестая деятельность называется *корректировочной*. Она запускается только в том случае, когда в ходе контролирующей деятельности обнаруживаются нежелательные расхождения между результатами карьеры и ее проектом. Ее результатом может стать перестройка карьерного проекта в целом или его отдельных компонентов. Возможен и полный отказ от выбранной карьеры, если исходный проект не удается реализовать в данных конкретных условиях.

Проведенный анализ подтверждает выдвинутое выше предположение, что карьерная деятельность является сложным полисистемным образованием. Она, как было показано выше, состоит из шести отдельных и относительно самостоятельных, но функционально и содержательно взаимосвязанных между собой систем деятельностей. Каждая из выделенных деятельностей ориентирована на решение специфической задачи формирования и реализации карьерной деятельности, а в совокупности они обеспечивают успешное построение и осуществление профессиональной карьеры в целом. Необходимо отметить, что каждая из выделенных видов карьерной деятельности, в свою очередь, включает процессуальную подсистему и подсистему специфических карьерно важных качеств. Компонентный состав этих подсистем рассмотрен выше с позиций системогенетической теории деятельности.

Обратимся к анализу решения внешних карьерных задач, то есть задач трудового и профессионального пути, которые соотносятся с определенными типами и вида карьерной деятельности.

Трудовой путь — это часть жизненного пути человека, который начинается в подростковом возрасте и завершается на более поздних его этапах, обычно после выхода профессионала на пенсию. Человек чаще всего рассматривает трудовой путь как процесс и результат решения самостоятельной карьерной задачи. В этом случае следует говорить о специфическом типе профессиональной карьеры, которую можно назвать карьерой трудового пути, и о специфическом типе карьерной деятельности, которая обеспечивает ее проектирование и реализацию.

Как показывают многочисленные исследования [Поваренков, 2021а], карьера трудового пути состоит из отдельных стадий, на которых реша-

ются более частные задачи карьерного развития профессионала. Например, Д. Сьюпер выделяет следующие стадии, которые соотносятся с решением следующих конкретных карьерных задач: пробуждение, исследование, консолидация, сохранение и спад.

На каждой стадии решаются специфические виды карьерных задач. На первой стадии ведущая карьерная задача заключается в актуализации интереса к профессионализации; на второй — состоит в апробации и изучении своих профессиональных возможностей; на третьей стадии ведущая карьерная задача заключается в обеспечении устойчивой позиции профессионала в найденном профессиональном поле; на четвертой стадии — в сохранении положения, достигнутого в рамках карьеры; на пятой стадии ведущая карьерная задача заключается в подготовке условий для завершения карьеры.

Принимая во внимание сказанное, можно предположить, что выделенные ведущие карьерные задачи будут активизировать специфические виды карьерных деятельностей, которые обеспечивают их решение. Поэтому карьерная деятельность трудового пути будет выступать как полисистемное образование, включающее частные виды карьерных деятельностей, ориентированных на решение карьерных задач, характерных для отдельных стадий трудового пути профессионала. Говоря другими словами, карьерная деятельность трудового пути реализуется как система частных видов карьерной деятельности, как динамическое полидеятельностное образование.

Обратимся к анализу профессионального пути личности. Профессиональный путь рассматривается как часть трудового пути и отражает процесс и результаты карьерного развития человека в рамках выбранной профессии. Профессиональный путь начинается и завершается на определенных стадиях трудового пути. В ряде случаев он может совпадать с трудовым путем и завершаться вместе с ним.

В отличие от трудового пути, профессиональный путь является полициклическим образованием, то есть в ходе профессионализации может неоднократно повторяться при смене человеком профессии или специальности. Как и трудовой путь, карьерный путь — стадиальный процесс, причем структура стадий остается инвариантной в ходе повторения и является специфической, то есть отличной от стадий трудового пути. Выделяются следующие стадии профессионального пути: выбор профессии, профессиональное образование, профессиональная адаптация, профессиональная стагнация, смена профессии и ряд других.

Не трудно заметить, что на каждой стадии ставятся и решаются конкретные карьерные задачи, которые способствуют активизации соответствующих видов карьерной деятельной. Назовем некоторые из них: оптационная деятельность, профессионально-образовательная, адаптационная, совладающая деятельность и ряд других.

Таким образом, карьерная деятельность профессионального пути, как и карьерная деятельность трудового пути, выступает как динамическая суперсистема более частных видов карьерной деятельности, которые активизируются профессионала при возникновении соответствующих задач карьерного развития.

Подводя итог проведенному анализу, необходимо отметить следующее: недостаточно зафиксировать тот факт, что профессиональная карьера — это процесс и результат карьерной деятельности профессионала, необходимо определить, о каком типе и виде карьерной деятельности идет речь. Это особенно важно в методическом плане при формировании карьерной компетентности профессионала, диагностике и коррекции ее состояния.

Выделенные типы и виды карьерной деятельности различаются по степени интегративности и уровню их системной организации. По данному основанию выделяется три базовых уровня психологического анализа карьерной деятельности: суперсистемный (полидеятельностный), системный и субсистемный.

На суперсистемном уровне анализа исследуется карьерная деятельность профессионала как сложная суперсистема, ориентированная на формирование и реализацию целостной карьеры, охватывающей трудовой и профессиональный путь человека. Ее нормативные цели заключаются в построении и реализация карьеры трудового и профессионального пути профессионала как целостных образований.

На системном уровне анализа исследуются отдельные виды карьерной деятельности, входящие в состав ее суперсистемы и ориентированные на решение карьерных задач отдельных стадий трудового и профессионального пути. Их нормативные цели, как было показано выше, заключаются в обеспечении карьерного и профессионального развития человека на конкретных стадиях трудового и профессионального пути.

На субсистемном уровне анализа исследуются виды деятельности, ориентированные на решение внутренних задач карьерной деятельности по формированию и реализации ее отдельных компонентов. Их нормативные цели состоят в том, чтобы проектировать (планировать, формировать цели и мотивационную основу) и реализовать (исполнять планы, достигать целей, контролировать и корректировать) различные типы и виды карьерной деятельности.

Теоретическая и методическая значимость полисистемного анализа карьерной деятельности

Результаты проведенного анализа имеют, прежде всего, теоретическое значение, так как расширяют и уточняют имеющиеся представления о психологических механизмах построения профессиональной карьеры субъекта труда. Они позволяют преодолеть формальный, а поэтому, в ряде случаев, упрощенный подход к карьерной деятельности профессионала, которая в реальности имеет полисистемную природу.

Вместе с тем результаты анализа, проведенного в статье, имеют существенное методическое значение. Они показывают, в каком направлении должен осуществляться поиск причин, определяющих успешность или неуспешность осуществления профессиональной карьеры и определяют направления содержательной оптимизации программ обучения профессионалов по эффективному проектированию и реализации своей карьеры.

Полидеятельностный подход к анализу профессиональной карьеры подтверждает имеющиеся в литературе данные, что ее успешность (или неуспешность) зависит от сформированности и адекватности базовых компонентов карьерной деятельности. В качестве таковых, как было показано выше, выступают мотивационная основа карьеры, ее цель, план, способ реализации, контроля и коррекции. В свою очередь, формирование каждого из выделенных компонентов является результатом осуществления специфического вида карьерной деятельности, более низкого уровня интегративности, но имеющего такую же архитектонику. Такая взаимозависимость характеризует содержание технологии сопровождения профессионалов, нуждающихся в оптимизации карьеры.

Ведущей составляющей данной технологии является психологическая диагностика сформированности отдельных видов карьерной деятельности, включая процессуальную подсистему и подсистему карьерно важных качеств профессионала. Грамотно проведенная психодиагностика позволяет получить достоверную информацию, которая может быть использована для оптимизации отдельных видов карьерной деятельности профессионала и повышения их результативности.

В ходе оптимизации видов карьерной деятельности необходимо учитывать специфику карьерно важных качеств профессионала. Полидеятельностный подход и теория оперативности профессионального становления ориентирует на то, что по составу и уровню развития карьерно важные качества для каждого вида карьерной деятельности, скорее всего, будут различаться и частично совпадать.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва : Наука, 1980. 350 с.

2. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Москва : Институт психологии РАН, 2006. 512 с.

3. Березовская Р. А. Психология профессиональной карьеры : учебное пособие. Санкт-Петербург : Изд-во С. Петерб. ун-та, 2012. 152 с.

4. Заводчиков Д. П. Психология карьеры : учебное пособие / Д. П. Заводчиков, М. В. Кормильцева. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2012. 156 с.

5. Киселева Е. В. Планирование и развитие карьеры : учебное пособие. Вологда : Легия, 2010. 332 с.

6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 444 с.

7. Лотова, И. П. Профессиональная карьера государственных служащих: теория, методология, практика. Москва : Изд-во РАГС, 2008. 446 с.

8. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинги : монография. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 336 с.

9. Москаленко О. В. Акмеология профессиональной карьеры личности : учебное пособие. Москва : Изд-во РАГС, 2007. 352 с.

10. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика индивидуальной цели профессиональной карьеры // Ярославский педагогический вестник. 1919а. № 2, с. 98-105

11. Поваренков Ю. П. Соотношение понятий «карьера профессионала» и «становление профессионала» // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019б. Т. 29. Вып. 1. С. 48-54.

12. Поваренков Ю. П. Системогенетический подход к анализу карьерного целеобразования профессионала // Ярославский педагогический вестник. 2021а. № 3 (120). С. 118-126.

13. Поваренков Ю. П. Психология деятельности профессионала : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021б. 180 с.

14. Талызина Н. Ф. Сущность деятельностного подхода в психологии // Методология и история психологии. 2007. Том 2. Выпуск 4. С. 157-162.

15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 720 с.

16. Хекхаузен Х Мотивация и деятельность. Т. 1. Москва : Педагогика, 1986. 408 с.

17. Цымбалюк А. Э. Характеристика основных проблем психологии карьерного развития // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 233-238.

18. Цымбалюк А. Э. Психологическое содержание карьеры с позиций системогенетического подхода // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 6. С. 160-168.

19. Толочек В. А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. Москва : Институт психологии РАН, 2017. 262 с.

20. Талызина Н. Ф. Сущность деятельностного подхода в психологии // Методология и история психологии. 2007. Том 2. Выпуск 4. С. 157-162.

21. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 720 с.

22. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва : Институт психологии РАН, 2013. 464 с.

23. Akmal S. Z. The Positive Career Goal Discrepancy Scale: Development and Initial Validation / S. Z. Akmal, P. A. Creed, M. Hood, A. Duffy // Journal of Career Assessment. 2021. Volume 29. Issue 2. P. 338-354.

24. Ang A. Late-Career Planning and Job Crafting for Older Workers // Asia Pacific Career Development Journal. 2021. Vol. 4. № 1. P. 6-35.

25. Dostanic´ J. Decision-Making Styles, Career Decision Self-Efficacy, and Career Adaptability Among High School Students / J. Dostanic´, K. Suvajdžic´, Ž. Krpovic´-Bojanic´ // The Career Development Quarterly. 2021. Volume 69. P. 63-77.

26. Haratsis J. M. Career Goals in Young Adults: Personal Resources, Goal Appraisals, Attitudes, and Goal Management Strategies / J. M. Haratsis, M. Hood, P. A. Creed // Journal of Career Development. 2015. Vol 42. Issue 5. P. 431-445.

27. Larson L. M., Rottinghaus P. J., Borgen F. H. Meta-analyses of big six interests and big five personality variables. Journal of Vocational Behavior, 2002. 61, 217-239.

28. Lent R. W., Hackett G. Career selfeffi cacy: Empirical status and future directions // Journal of Vocational Behavior. 1987. 30, 347-382.

29. Lent R. W. Social Cognitive Career Theory / R. W. Lent, S. D. Brown, G. Hackett // Career choice and development / Duane Brown and associates. 4th ed., 2002. P. 255-311.

30. London M. London's Career Motivation Theory: An Update on Measurement and Research / M. London, R. A. Noe // Journal of Career Assessment. 1997. Vol. 5. Number 1. P. 61-80.

31. Savickas M. L. A Developmental Theory of Vocational Behavior // Career choice and development / Duane Brown and associates. 4th ed., 2002. P. 149-205.

32. Savickas M. L., Porfeli E. J. Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. Journal of Vocational Behavior. 2012. 80. 661-673

33. Schaub M., Tokar D. M. The role of personality and learning experiences in social cognitive career theory // Journal of Vocational Behavior, 2005. 66 (2). 304-325.

34. Super D. E. The Psychologie of careers. N. Y.: Harper&Brothers, 1957. 400 с.

Reference list

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Dejatel'nost' i psihologija lichnosti = Personality activity and psychology. Moskva : Nauka, 1980. 350 s.

2. Ancyferova L. I. Razvitie lichnosti i problemy gerontopsihologii = Development of personality and problems of gerontopsychology. Moskva : Institut psihologii RAN, 2006. 512 s.

3. Berezovskaja R. A. Psihologija professional'noj kar'ery = Psychology of professional career : uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg : Izd-vo S. Peterb. un-ta, 2012. 152 s.

4. Zavodchikov D. P. Psihologija kar'ery = Career psychology : uchebnoe posobie / D. P. Zavodchikov, M. V. Kormil'ceva. Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof. ped. un-ta, 2012. 156 s.

5. Kiseleva E. V. Planirovanie i razvitie kar'ery = Career planning and development : uchebnoe posobie. Vologda : Legija, 2010. 332 s.

6. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii = Methodological and theoretical problems of psychology. Moskva : Nauka, 1984. 444 s.

7. Lotova, I. P. Professional'naja kar'era gosudarstvennyh sluzhashhih: teorija, metodologija, praktika = Professional career of civil servants: theory, methodology, practice. Moskva : Izd-vo RAGS, 2008. 446 s.

8. Mogilevkin E. A. Kar'ernyj rost: diagnostika, tehnologii, treningi = Career development: diagnostics, technology, training : monografija. Sankt-Peterburg : Rech', 2007. 336 s.

9. Moskalenko O. V. Akmeologija professional'noj kar'ery lichnosti = Acmeology of professional career of personality : uchebnoe posobie. Moskva : Izd-vo RAGS, 2007. 352 s.

10. Povarenkov Ju. P. Psihologicheskaja harakteristika individual'noj celi professional'noj kar'ery = Psychological characterization of the individual goal of the professional career // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 1919a. № 2, s. 98-105

11. Povarenkov Ju. P. Sootnoshenie ponjatij «kar'era professionala» i «stanovlenie professionala» = The relationship of the concepts «career of a professional» and «formation of a professional» // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija: Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2019b. T. 29. Vyp. 1. S. 48-54.

12. Povarenkov Ju. P. Sistemogeneticheskij podhod k analizu kar'ernogo celeobrazovanija profescionala = Systemogenetic approach to the analysis of career goal formation of a professional // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021a. № 3 (120). S. 118-126.

13. Povarenkov Ju. P. Psihologija dejatel'nosti professionala = Psychology of professional activity : monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021b. 180 s.

14. Talyzina N. F. Sushhnost' dejatel'nostnogo podhoda v psihologii = The essence of the activity approach in psychology // Metodologija i istorija psihologii. 2007. Tom 2. Vypusk 4. S. 157-162.

15. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii = Fundamentals of general psychology. Sankt-Peterburg : Piter, 2000. 720 s.

16. Hekhauzen H Motivacija i dejatel'nost' = Motivation and activity. T. 1. Moskva : Pedagogika, 1986. 408 s.

17. Cymbaljuk A. Je. Harakteristika osnovnyh problem psihologii kar'ernogo razvitija = Characterization of the main problems of career development psychology // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2016. № 6. S. 233-238.

18. Cymbaljuk A. Je. Psihologicheskoe soderzhanie kar'ery s pozicij sistemogeneticheskogo podhoda = Psychological content of a career from the standpoint of a systemogenetic approach // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 6. S. 160-168.

19. Tolochek V. A. Professional'naja kar'era kak social'no-psihologicheskij fenomen = Professional career as a socio-psychological phenomenon. Moskva : Institut psihologii RAN, 2017. 262 s.

20. Talyzina N. F. Sushhnost' dejatel'nostnogo podhoda v psihologii = The essence of the activity approach in psychology // Metodologija i istorija psihologii. 2007. Tom 2. Vypusk 4. S. 157-162.

21. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii = Fundamentals of general psychology. Sankt-Peterburg : Piter, 2000. 720 s.

22. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti cheloveka = Psychology of human activity. Moskva : Institut psihologii RAN, 2013. 464 s.

23. Akmal S. Z. The Positive Career Goal Discrepancy Scale: Development and Initial Validation / S. Z. Akmal, P. A. Creed, M. Hood, A. Duffy // Journal of Career Assessment. 2021. Volume 29. Issue 2. P. 338-354.

24. Ang A. Late-Career Planning and Job Crafting for Older Workers // Asia Pacific Career Development Journal. 2021. Vol. 4. № 1. P. 6-35.

25. Dostanic´ J. Decision-Making Styles, Career Decision Self-Efficacy, and Career Adaptability Among High School Students / J. Dostanic´, K. Suvajdžic´, Ž. Krpovic´-Bojanic´ // The Career Development Quarterly. 2021. Volume 69. P. 63-77.

26. Haratsis J. M. Career Goals in Young Adults: Personal Resources, Goal Appraisals, Attitudes, and Goal Management Strategies / J. M. Haratsis, M. Hood, P. A. Creed // Journal of Career Development. 2015. Vol 42. Issue 5. R. 431-445.

27. Larson L. M., Rottinghaus P. J., Borgen F. H. Meta-analyses of big six interests and big five personality variables. Journal of Vocational Behavior, 2002. 61, 217-239.

28. Lent R. W., Hackett G. Career selfeffi cacy: Empirical status and future directions // Journal of Vocational Behavior. 1987. 30, 347-382.

29. Lent R. W. Social Cognitive Career Theory / R. W. Lent, S. D. Brown, G. Hackett // Career choice and development / Duane Brown and associates. 4th ed., 2002. P. 255-311.

30. London M. London's Career Motivation Theory: An Update on Measurement and Research / M. London, R. A. Noe // Journal of Career Assessment. 1997. Vol. 5. Number 1. P. 61-80.

31. Savickas M. L. A Developmental Theory of Vocational Behavior // Career choice and development / Duane Brown and associates. 4th ed., 2002. P. 149-205.

32. Savickas M. L., Porfeli E. J. Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. Journal of Vocational Behavior. 2012. 80. 661-673

33. Schaub M., Tokar D. M. The role of personality and learning experiences in social cognitive career theory // Journal of Vocational Behavior, 2005. 66 (2). 304-325.

34. Super D. E. The Psychologie of careers. N. Y.: Harper&Brothers, 1957. 400 s.

Статья поступила в редакцию 15.04.2022; одобрена после рецензирования 04.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 15.04.2022; approved after reviewing 04.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-148-159
EDN: RCCZDR

Гендерные аспекты эмоционального отношения к профессии у курсантов военного вуза

Ольга Сергеевна Михно
Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГКВОУ ВО «Военный университет Министерства обороны Российской Федерации». 125047, г. Москва, ул. Большая Садовая, д. 14
omihno@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0001-5480-8388

Статья посвящена изучению гендерных аспектов эмоционального отношения курсантов военных вузов к событиям их профессионального пути и к профессии в целом. В основе исследования — событийно-биографический подход к изучению личности, за единицу анализа эмоционального отношения курсантов к профессии было взято понятие «жизненное событие».

В ходе эмпирического исследования были выявлены особенности субъективного восприятия курсантами наиболее значимых для них профессиональных событий. Также в исследовании представлены результаты изучения взаимосвязи эмоционального отношения курсантов к профессии с такими их индивидуально-личностными качествами, как жизнестойкость, смысложизненные ориентации и копинг-стратегии. Выявлены полоролевые различия данных психологических особенностей личности военнослужащих.

Неразрывная связь между человеком и условиями его жизни диктует необходимость изучения жизненных событий и ситуаций, в которых находится военнослужащий, с целью организации эффективной психологической работы. Полученные результаты исследования можно использовать в ходе психологического сопровождения курсантов военных вузов для повышения их адаптации к условиям учебно-служебной деятельности. Особое внимание стоит уделить военнослужащим-женщинам, поскольку процесс профессиональной адаптации женщин в военно-профессиональной среде зависит от множества факторов, в том числе негативных: например, связан с необходимостью действовать в боевых условиях, несовершенством современного законодательства, неприятием роли женщин в профессиональной среде, традиционно считающейся «маскулинной» и пр., и может быть существенно осложнен ими.

Организация психологической работы с военнослужащими на всех этапах их профессионального развития с учетом выявленной специфики эмоционального отношения к событиям профессионального пути будет способствовать профилактике таких негативных явлений, как профессиональное выгорание и деформация личности военнослужащих, повышению их профессиональной стрессоустойчивости.

Ключевые слова: профессиональный путь; военнослужащие; гендерные аспекты; событийно-биографический подход; жизненное событие; эмоциональное отношение; жизнестойкость; смысложизненные ориентации; копинг-стратегии

Для цитирования: Михно О. С. Гендерные аспекты эмоционального отношения к профессии у курсантов военного вуза // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 148-159. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-148-159. https://elibrary.ru/rcczdr

Original article

Gender aspects of the emotional attitude to the profession among cadets of a military university

Olga S. Mikhno
Candidate of psychological sciences, associate professor, department of psychology, FSSMEI HE «Military university of the ministry of defense of the Russian Federation». 125047, Moscow, Bolshaya Sadovaya st., 14
omihno@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0001-5480-8388

Abstract. The article is devoted to the study of gender aspects of the emotional attitude of cadets of military universities to the events of their professional path and to the profession as a whole. The study is based on an event-biographical approach to the study of personality; the concept of «life event» was taken as a unit of analysis of the emotional attitude of cadets to their profession.

© Михно О. С., 2022

In the course of the empirical study, the features of subjective perception by cadets of the most significant professional events for them were revealed. The study also presents the results of studying the relationship between the emotional attitude of cadets to the profession with such individual and personal qualities as resilience, life orientations and coping strategies, gender-role differences in these psychological characteristics of the personality of military personnel are revealed.

The inextricable link between a person and the conditions of his life dictates the need to study life events and situations in which a serviceman finds himself in order to organize effective psychological work. The results of the study can be used in the course of psychological support for cadets of military universities to improve their adaptation to the conditions of training and service activities. Particular attention in this matter should be paid to female military personnel, since the process of professional adaptation of women in the military professional environment depends on many factors, including negative ones: for example, the need to carry out activities in combat conditions, the imperfection of modern legislation, and the rejection of the role of women in a professional environment, traditionally considered «masculine» and can be significantly complicated by them.

The organization of psychological work with military personnel at all stages of their professional development, taking into account the identified specifics of the emotional attitude to the events of the professional path, will help to prevent such negative phenomena as professional burnout and deformation of the personality of military personnel, and help to increase their professional resistance to stress.

Keywords: professional path; servicemen; gender aspects; event-biographical approach; life event; emotional attitude; resilience; meaningful life orientations; coping strategies

For citation: Mikhno O. S. Gender aspects of the emotional attitude to the profession among cadets of a military university. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 148-159. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-148-159. https://elibrary.ru/rcczdr

Введение

На всех этапах исторического развития профессии в ходе профессиональной подготовки военнослужащих особое внимание уделялось развитию их военно-профессиональных качеств: особых ценностных ориентаций, устойчивых морально-волевых качеств, нравственности, жизнестойкости, психологической готовности к деятельности в особых условиях военной службы и др. Современные тенденции высшего военного образования также направлены на решение этих задач. Вместе с тем существенные социально-культурные изменения в обществе диктуют и новые условия для организации образовательно-воспитательного процесса в военном вузе. Так, изменение традиционных образов мужественности и женственности в общественном сознании, изменение отношения в обществе к стремлению женщин овладевать традиционно «маскулинными» профессиями привело к тому, что женский состав армии имеет тенденцию к постоянному увеличению. Это необходимо учитывать в процессе социализации курсантов в военной профессии [Михно, 2018].

Ряд исследователей показывают, что гендерные аспекты существенно влияют на мотивы выбора профессии: женщины-военнослужащие чаще руководствуются социальными мотивами, их приоритеты основываются на социальных гарантиях, льготах, социальной поддержке, стабильной работе и пр. Вместе с тем анализ литературы позволяет сделать вывод, что целенаправленное профессиональное развитие личности может начаться только в ситуации принятия профессии, когда профессиональные требования рассматриваются человеком как личностно значимые, появляется направленность личности на глубокое и осознанное освоение профессии (А. Г. Асмолов, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.). Таким образом, существует риск, что преобладание внешних мотивов к военной службе может привести к росту псевдопрофессионализма, то есть в профессию придут специалисты с недостаточно сформированной профессиональной идентичностью и личностной компетентностью, а это противоречит усилиям государства по формированию профессиональной армии [Гербач, 2018].

Профориентологическое описание деятельности должно включать не только описание функционирования психики специалиста в процессе выполнения профессиональных задач, но и психологический анализ самого содержания деятельности, в том числе всех субъективных и объективных факторов, закономерностей и условий, которые отражаются психикой в процессе деятельности, влияют на нее и обуславливаются ею [Андриянова, 2015; Щипаков, 2017]. Так, например, успешность и скорость вхождения человека в профессию определяют качественные и количественные характеристики начала профессионального пути, включающего период выбора профессии и студенчества [Поваренков, 2022].

Поэтому в процессе профессионализации курсантов большое значение имеет их эмоциональное отношение к событиям, оказывающим влияние как на мотивацию к службе и учебе, так и на профессиональное развитие, формирование определенного отношения к профессии военнослужащего и военно-профессиональной направленности в целом. Причем эти события могут происходить в разных сферах: в ходе военной службы и обучения, в личной жизни, общении, досуге и др.

Цель данного исследования — изучение гендерных аспектов эмоционального отношения курсантов к тем событиям профессионального пути, которые они выделяют как наиболее значимые для своего профессионального становления и развития, а также выявление связи эмоционального отношения с такими личностными характеристиками, как жизнестойкость, смысложизненные ориентации, копинг-стратегии и их полоролевые различия.

Обзор литературы

Процесс профессионального формирования личности активно исследуется в различных отраслях психологической науки. Каждая из них предлагает свои способы изучения профессионализации и имеет определенные достоинства и недостатки. Например, психология развития, несмотря на большое число теоретических и практических разработок в изучении разнообразных сфер формирования профессионализма, ориентирована в основном на однонаправленную возрастную периодизацию и не учитывает ее цикличности и ряд других специфических закономерностей профессионального развития и становления [Поваренков, 2020].

В основе данного исследования — событийно-биографический подход к изучению личности, в котором основой периодизации жизненного пути личности служат конкретные биографические события, переживаемые и эмоционально оцениваемые личностью [Бергис, 2014]. В современной профориентологии биографическим методам отводится значимая роль и в структуре психологического анализа профессионального пути [Поваренков, 2020].

Событийно-биографический подход начал формироваться с начала XX в., но активное развитие получил в 70-е гг. XX в. Его применяют представители различных психологических школ и направлений:

− Sh. Buhler впервые в 20-х гг. XX в. попыталась описать жизненный путь человека не как набор случайных событий, а как последовательность закономерных этапов, наполненность и качество которых зависит в том числе и от личностных особенностей индивида;

− в психоаналитических исследованиях (M. Roff, U. Bronfenbrenner) большое внимание уделяется событиям детства [Бурлачук, 1998];

− биодромальная теория личности (R. Lerner, J. Tubman) рассматривает влияние на личность как событий прошлого, а также возможные будущие события;

− P. Baltes рассматривает формирующие личность события с точки зрения их прерывности и разнонаправленности;

− подход к личности как к субъекту жизненного пути, состоящего из череды разнообразных и разноплановых жизненных событий, разработан в отечественной психологии (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев и др.). Также в отечественной психологии представлено обсуждение взаимосвязи внутреннего содержания личности и внешних социально-психологических условий. Например, К. А. Абульхановой-Славской показано, что интегральные структуры личности формируются и проявляются в жизнедеятельности. Анализ различных субъективных и объективных факторов, обеспечивающих профессиональную реализацию личности, представлен в работах Е. В. Шорохова, Н. В. Логиновой, В. И. Уваровой и др.

Основной единицей анализа в событийно-биографическом подходе служит жизненное событие, соответственно, события профессиональной карьеры выступают в качестве единиц анализа профессионального пути. Они соотносятся со стадиями, периодами и фазами профессионализации личности.

По определению С. Л. Рубинштейна, жизненное событие — это поворотный этап жизненного пути, когда принимаются важные решения на длительное время. При этом факты биографии становятся жизненными событиями только при условии эмоционального отклика внутреннего мира человека. А. Кроник и Е. Кроник дают следующее определение события: событие — это перемена в жизни, некоторое конкретное изменение, происходящее мгновенно или достаточно быстро. В исследованиях, посвященных образу жизни, жизненную ситуацию определяют как категорию, позволяющую анализировать образ жизни с помощью пространственно-временных характеристик [Бурлачук, 1998], а осуществление

жизнедеятельности человека представляется как единство условий сознания и деятельности [Корышева, 2020]. Следовательно, вовлеченность человека в те или иные жизненные события позволяет прогнозировать его дальнейшее развитие и в профессиональном, и личностном плане, что позволит повышать эффективность его жизнедеятельности в целом [Павлова, 2021]. Внешний аспект профессиональной карьеры также проявляется на уровне жизненного пути: профессиональная карьера предстает в виде карьерного (трудового и т. п.) пути, выраженного как события, связанные с ней, изменение статусов субъекта деятельности и его профессиональных ролей [Цымбалюк, 2021].

Профессиональные события могут быть объективными (увольнение с работы в связи с сокращением) или субъективными (осознание того, что не удовлетворяет в профессии), относится к макро- или микросреде, поэтому важное значение в восприятии человеком жизненных событий имеет эмоциональное отношение к ним, которое определяется как избирательность эмоциональной связи с объектами. По В. Н. Мясищеву, эмоциональное отношение имеет связь с отражением человеком окружающей действительности. Эмоциональное отношение к жизненным событиям в структуре личности формируется как результат отражения сознанием социальных отношений. [Ковалевская, 2019]. Отдельно можно отметить такую характеристику жизненного события, как неопределенность. По утверждению некоторых ученых, именно неопределенность события лежит в основе многих эмоциональных трудностей [Boswell, 2013], вызывает состояние тревоги, в отдельных случаях — депрессии [Hebert, 2019], а это приводит к ощущению нестабильности и общего психологического неблагополучия [Тихомирова, 2021].

В ходе теоретического анализа литературы были выявлены следующие существующие и экспериментально доказанные гендерные различия, касающиеся эмоционального отношения к происходящим событиям: 1) более высокий уровень тревожности у женщин [Ласкина, 2021]; 2) более высокая эмоциональная привязанность женщин, по сравнению с мужчинами, к межличностным отношениям; 3) более высокая точность женщин в определении качества эмоций [Рыжова, 2021]; 4) более высокая эмоциональность переживания жизненных событий у женщин по сравнению с мужчинами; 5) высокая степень чувствительности у женщин к переживаемым эмоциям [Ермолаева, 2021] и др.

Можно сделать вывод, что события жизни человека напрямую связаны с активностью индивида в социальной жизни, которая, помимо уверенности в себе и низкой подверженности стрессам [Павлова, 2021], включает такие категории, как жизнестойкость, смысложизненные ориентации и копинг-стратегии. В свою очередь, совокупность данных характеристик определяет высокую эффективность личности, в том числе и в профессиональном плане.

Методика и методы исследования

В исследовании приняли участие 60 курсантов военного вуза: 30 курсантов-девушек и 30 курсантов — мужчин, обучающихся на 1 и 2 курсах военного вуза.

В исследовании были использованы методики, представленные ниже:

1. Модифицированная (с учетом цели и задач исследования) методика исследования эмоционального отношения к событиям, повлиявшим на профессиональное развитие. Испытуемым предлагалось в течение получаса вспомнить различные события, так или иначе оказавшие влияние на их профессиональное развитие и становление. Воспоминаниям необходимо было присвоить две оценки: 1) степень эмоционального отношения к событию (от 0 до 10); 2) приблизительная дата (год) события. Для удобства дальнейшего анализа эти оценки можно было расположить на графике, где шкала X обозначала даты, а шкала Y — степень эмоционального отношения к событиям.

В ходе исследования было получено три группы значений: низкие (от 1 до 4 баллов), средние (от 4 до 7 баллов) и высокие (от 7 до 10 баллов).

2. Методика жизнестойкости (разработанная С. Мадди, адаптированная Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой).

3. Тест смысложизненных ориентации (разработанный Д. Крамбо и Л. Махолик, адаптированный Д. А. Леонтьевым).

Для изучения копинг-стратегий была использована методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана. Курсантам было предложено вспомнить наиболее используемые в стрессовых ситуациях стратегии поведения и выделить те, которые реально помогают справиться с напряжением и беспокойством.

Статистический анализ данных осуществлялся с помощью лицензионного пакета программ

IBM SPSS Statistics 22. Достоверность различий между выборками устанавливалась с помощью t-критерия Стьюдента; для изучения взаимосвязей использовался критерий корреляции Спирмена.

Результаты исследования и обсуждение

На первом этапе исследования было изучено эмоциональное отношение курсантов к различным событиям профессионального пути, которые они определяли самостоятельно и оценивали как положительные, нейтральные или отрицательные. Обобщение результатов позволило выделить основные группы событий (они представлены в первом столбце Таблицы 1). Полученные данные показали, курсанты-девушки вспомнили гораздо больше событий, повлиявших на их профессиональное развитие, чем курсанты-мужчины (то есть суммарный «вес» событий в группе курсантов-девушек оказался более высоким). Можно предположить, что курсанты-девушки способны к более высокой продуктивности воспроизведения воспоминаний о своей жизни, а во-вторых — к большему количеству событий своей жизни испытывают эмоциональное отношение. В Таблице 1 представлены результаты изучения эмоционального отношения курсантов к различным событиям профессионального пути.

Таблица 1

Обобщенные результаты исследования эмоционального отношения курсантов к жизненным событиям, влияющим на их профессиональное развитие

События	*Эмоциональное отношение к событиям (среднее значение)*		*(t-критерий Стьюдента)*
	Курсанты-девушки	*Курсанты-мужчины*	
Поступление в вуз	3.7	2.3	2.9*
События, связанные с адаптацией к обучению в военном вузе и военной службе (наряды, дежурства и др.)	2.8	4.4	2.8*
Личные успехи в учебе	5.2	4.3	1.3
Личные успехи в службе	2.6	4.3	4.5***
Взаимоотношения в коллективе (с другими курсантами)	7.2	6.9	0.7
Будущее распределение к предстоящему месту службы (через несколько лет)	7.1	7.2	0.4
События личной жизни, оказавшие воздействие на восприятие профессионального пути военнослужащего (женитьба, развод, события в родительской семье)	4.1	1.9	6.7***
Косвенные события, повлиявшие на отношение к профессии (сообщения в СМИ, художественные фильмы и др.)	1.7	1.4	0.5

Как видно из результатов Таблицы 1, существуют значимые различия эмоционального отношения к событиям профессионального пути в двух выборках по отдельным группам событий. Такое событие, как поступление в вуз, оказало большее влияние на эмоциональное отношение к профессии у курсантов-девушек, чем у курсантов-мужчин (показатели 3,7 и 2,3 при $p \leq 0{,}01$). Скорее всего, это обусловлено внешними факторами: традиционно военные вузы выделяют меньшее количество мест для абитуриентов-девушек, чем для абитуриентов-мужчин. Следовательно, и факт поступления в военный вуз может восприниматься курсантами-девушками как более значимое достижение. События, связанные с адаптацией к обучению в военном вузе и военной службе (наряды, дежурства и др.), и личные успехи в службе оказывают большее внимание на эмоциональное отношение к профессии курсантов-мужчин (показатели 2,8 и 4,4; 2,6 и 4,3 соответственно в двух выборках при $p \leq 0{,}01$). Наибольшее статистическое различие выявлено в группе событий личной жизни (женитьба/замужество, развод, взаимоотношения в родительской семье, переезд близких, смерть кого-либо из значимых родственников и пр.), показатели в двух выборках составили 4,1 у курсантов-девушек и 1,9 у курсантов-мужчин при $p \leq 0.01$).

Наибольшее количество позитивных событий у курсантов обоего пола выявлено в группе событий «взаимоотношения в коллективе» (7,2 и 6,9 при $p \leq 0{,}01$), что свидетельствует о нормальных взаимоотношениях между сослуживцами, отсутствии ярко выраженных негативных событий в этой сфере.

Также можно отметить в целом позитивное отношение курсантов к группе событий, связанных с «предстоящим распределением» (7,1 и 7,2 при $p \leq 0{,}01$). Можно сделать вывод, что и девушки, и мужчины задумываются о будущих

перспективах, и в целом возможные будущие события, связанные с распределением к месту службы, оценивают положительно. У курсантов обеих групп выражено наличие целей и планов на будущее, что можно объяснить их амбициозностью и рациональностью. Также данный показатель может свидетельствовать о мобильности, стремлении к изменениям в жизни, или указывать на выраженную карьерную ориентированность.

В Таблице 2 представлены обобщенные данные по методикам «Методика жизнестойкости» С. Мадди, «Методика смысложизненных ориентаций» Д. Крамбо, «Индикатор копинг–стратегий» Д. Амирхана.

Таблица 2

Обобщенные результаты исследования курсантов по методикам

Методики и шкалы	*Средние значения у курсантов-девушек*	*Средние значения у курсантов-мужчин*
«Методика жизнестойкости» С. Мадди		
«Вовлеченность»	36,32	39,44
«Контроль»	28,17	29,06
«Принятие риска»	9,16	11,19
«Жизнестойкость»	85,12	86, 25
«Методика смысложизненых ориентаций» Д. Крамбо		
«Цели в жизни»	37,17	36,92
«Процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни»	31,36	27,16
«Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией»	27,12	32,17
«Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана		
«Решение проблем»	22,14	33,16
«Избегание»	14,11	11,17
«Поиск социальной поддержки»	34,12	24,22

Анализ полученных результатов по методике жизнестойкости (разработанной С. Мадди, адаптированной Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой) показал, что все полученные значения находятся в пределах среднестатистической нормы: по шкале «вовлеченность» получены средние значения 36,32 у курсантов-девушек и 39,44 у курсантов-мужчин; по шкале «контроль» средние значения у курсантов-девушек составили 28,17, у курсантов-мужчин — 29,06; по шкале «принятие риска» средние значения у курсантов-девушек — 9,16, у курсантов-мужчин — 11,19; параметр «жизнестойкость» у курсантов-девушек — 85,12, у курсантов-мужчин — 86,25. Статистически значимых различий между выборками не выявлено.

Можно предположить, что большинство курсантов способны к эффективной деятельности в условиях повышенного стресса, к сохранению своего психического состояния на удовлетворительном уровне, несмотря на интенсивность стрессового воздействия.

Далее в ходе исследования проведено сравнение показателей методики смысложизненных ориентаций (разработанной Д. Крамбо и Л. Махолик, адаптированной Д. А. Леонтьевым) у курсантов разного пола. Были получены следующие результаты:

− по субтесту «цели в жизни» в выборке курсантов-девушек среднегрупповой показатель составил 37,17, а в выборке курсантов-мужчин — 36,92 балла. Полученные по субтесту показатели соответствуют норме, что свидетельствует о наличии в жизни испытуемых значимых целей, об их ориентированности на будущее, целенаправленности и осмысленности жизни;

− по субтесту «процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни» среднегрупповой показатель в выборке у курсантов-девушек составил 31,36, у курсантов-мужчин — 27,16. В группе курсантов-девушек показатель граничит с высокими баллами, что дает основание полагать, что они воспринимают сам процесс своей жизни как эмоционально насыщенный, интересный и наполненный смыслом. Показатели курсантов-мужчин находятся в пределах статистической нормы;

− по субтесту «результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» среднегрупповой показатель в выборке курсантов-девушек составил 27,12 баллов, у курсантов-мужчин — 32,17, что соответствует нормативным показателям по данному субтесту, следова-

тельно, для испытуемых в целом характерно оценивание прожитого отрезка жизни как результативного и осмысленного.

Статистически значимых различий между выборками по данной методике также не выявлено.

Статистически значимые различия между выборками были выявлены по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана. Были получены следующие результаты: средние значения у курсантов-девушек по шкале «поиск социальной поддержки» выше нормы — 34,12, у курсантов-мужчин в пределах среднестатистической нормы — 24,22. По данной шкале между выборками выявлено статистически значимое различие — 2,18 при $p \leq 0,01$. По шкале «решение проблем» среднегрупповые значения у курсантов-девушек составили 22,14 (в пределах нормы), у курсантов-мужчин средние значения высокие — 33,16. Здесь также обнаружено статистически значимое различие между выборками — 2,24 при $p \leq 0,01$. По шкале «избегание» были получены в основном низкие результаты: среднегрупповое значение у курсантов-девушек 14,17, у курсантов-мужчин — 11, 17. При этом статистически значимых различий между выборками не выявлено.

Данные результаты свидетельствуют, что курсанты-девушки больше склонны опираться на социальную поддержку, прислушиваться к мнению окружающих при решении проблем. Для них значимо общественное мнение, актуальной является как информационная, так и эмоциональная поддержка. У курсантов-мужчин в большей мере выражена такая копинг-стратегия, как решение проблем, что свидетельствует о тяготении к самостоятельности, ответственности за свои решения и поступки, стремлении выделиться из окружения, проявить себя, тяготении к лидерству.

В Таблице 3 представлены отдельные (наиболее значимые) корреляции эмоционального отношения курсантов-девушек к событиям профессионального пути и шкал методик. В таблице используются следующие условные обозначения наиболее значимых событий профессионального пути курсантов: 1 — поступление в вуз, 2 — личные успехи в учебе; 3 — личные успехи в службе; 4 — взаимоотношения в коллективе; 5 — будущее распределение к предстоящему месту службы. Значимых корреляций между шкалами методик и такими событиями, как «события личной жизни» и «косвенные события, повлиявшие на отношение к профессии», не выявлены.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа методик в группе курсантов-девушек

Методика	*Шкалы*	*Эмоциональное отношение к наиболее значимым событиям профессионального пути*				
		1	*2*	*3*	*4*	*5*
Тест жизнестойкости	«Вовлеченность»		0,532	0,587		
	«Контроль»			0, 512		0,326
«Методика смысложизненных ориентаций» Д. Крамбо	«Цели в жизни»		0,341	0,522		
	«Процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни»	0,244			0,533	
	«Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией»		0,402	0,331		
«Индикатор копинг–стратегий» Д. Амирхана	«Решение проблем»				0,471	
	«Поиск социальной поддержки»				0,561	0,354

Корреляционный анализ результатов в группе курсантов-девушек показал наличие взаимосвязи между следующими показателями:

− Эмоциональное отношение к событию «Поступление в вуз» со шкалой «процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни» — 0,244 при $p \leq 0,05$.

− Эмоциональное отношение к событиям «личные успехи в учебе» коррелирует со следующими шкалами: «вовлеченность» — 0,532 при $p \leq 0,05$; «цели в жизни» 0,341 при $p \leq 0,05$; «результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» 0,402 при $p \leq 0,05$. Можно предположить, что курсанты-девушки эмоционально вовлечены в процесс учебы, считают успехи в учебе личными достижениями, основными целями в жизни на данном этапе профессионального развития, ее основным результатом, что в целом соответствует концепции возрастной периодизации личности.

− Значимые корреляции по этим же шкалам были обнаружены с эмоциональным отношением к событиям «личные успехи в службе»: «вовлеченность» 0,587 при $p \leq 0,05$; «контроль» 0, 512 при $p \leq 0,05$; «цели в жизни» 0,522 при $p \leq 0,05$; «результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» 0,331 при $p \leq 0,05$. При этом выявлено, что личные успехи на службе имеют большую зависимость от контроля, чем личные успехи в учебе. Это может быть связано с тем, что для курсантов-девушек служба является новой деятельностью (по сравнению с учебой), требующей максимального сосредоточения и напряжения сил.

− Эмоциональное отношение к событиям «взаимоотношения в коллективе» коррелируют с такими шкалами, как «процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни» — 0,533 при $p \leq 0,05$; «решение проблем» — 0,471 при $p \leq 0,05$; «поиск социальной поддержки» — 0,561 при $p \leq 0,05$. Данные показатели обусловлены высокой социальной ориентированностью курсантов-девушек, стремлениями найти опору и поддержку в коллективе, установить более тесные эмоциональные контакты с сослуживцами.

− Эмоциональное отношение к событию «будущее распределение к предстоящему месту службы» коррелирует со шкалами «контроль» — 0,326 при $p \leq 0,05$; «поиск социальной поддержки» — 0,354 при $p \leq 0,05$. Обнаружено, что событие «будущее распределение» для курсантов-девушек наиболее тесно связано с контролем за ситуацией и влиянием на ситуацию с помощью имеющихся социальных связей и контактов.

В Таблице 4 представлены отдельные (наиболее значимые) корреляции эмоционального отношения курсантов-мужчин к событиям профессионального пути и различных шкал методик.

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа методик в группе курсантов-мужчин

Методика	*Шкалы*	*Эмоциональное отношение к наиболее значимым событиям профессионального пути*				
		1	*2*	*3*	*4*	*5*
Тест жизнестойкости	«Вовлеченность»				0,414	
	«Контроль»			0,355		
	«Принятие риска»					0,312
«Методика смысложизненных ориентаций» Д. Крамбо	«Цели в жизни»	0,302		0,441		0,502
	«Процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни»				0,361	
	«Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией»			0,512		0,448
«Индикатор копинг–стратегий» Д. Амирхана	«Решение проблем»		0,222	0,457		0,552
	«Поиск социальной поддержки»		0,349			0,363

В ходе анализа полученных данных были выявлены следующие статистически значимые результаты:

− Эмоциональное отношение к событию «поступление в вуз» со шкалой «цели в жизни» — 0,302 при $p \leq 0,05$. Можно сделать вывод, что для курсантов-мужчин поступление в военный вуз является важным жизненным достижением, осмысленным выбором, значимым этапом профессионального становления и развития.

− Эмоциональное отношение к событиям «личные успехи в учебе» коррелирует со следующими шкалами: «решение проблем» — 0,222 при $p \leq 0,05$; «поиск социальной поддержки» — 0,349 при $p \leq 0,05$. Результаты показывают, что успешность в учебе курсанты-мужчины связывают, прежде всего, со своим умением решать проблемы, социальной компетентностью и социальной поддержкой окружения. Это свидетельствует также о том, что учеба не является для данной группы наиболее важным процессом (по сравнению, например, с выполнением служебных обязанностей).

− Эмоциональное отношение к событиям «личные успехи в службе» коррелирует со шкалами: «контроль» — 0,355 при $p \leq 0,05$; «цели в жизни» — 0,441 при $p \leq 0,05$; «результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» — 0,512 при $p \leq 0,05$; «решение проблем» — 0,457 при $p \leq 0,05$. Личные успехи в службе для курсантов-мужчин имеют приоритетное значе-

ние, с ними они связывают свои карьерные возможности, профессиональное развитие.

− Эмоциональное отношение к событиям «взаимоотношения в коллективе» коррелирует с такими шкалами, как «вовлеченность» — 0,414 при $p \leq 0,05$; «процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни» — 0,361 при $p \leq 0,05$. Можно сделать вывод, что социальная жизнь и взаимоотношения в коллективе имеют для курсантов-мужчин большое значение. Эта сфера обеспечивает им ощущение полноты и разнообразия жизни, уверенности, что происходящими событиями можно управлять.

− Эмоциональное отношение к событию «будущее распределение к предстоящему месту службы» коррелирует со шкалами «принятие риска» — 0,312 при $p \leq 0,05$; «цели в жизни» — 0,502 при $p \leq 0,05$; «результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» — 0,448 при $p \leq 0,05$; «решение проблем» — 0,552 при $p \leq 0,05$; «поиск социальной поддержки» — 0,363 при $p \leq 0,05$. Будущее распределение большинство курсантов рассматривают как возможность для профессиональной реализации, построения успешной карьеры. Анализ результатов выявил, что курсанты-мужчины склонны в этом вопросе решать проблемы как самостоятельно (за счет своих индивидуально-личностных характеристик, приобретенных в ходе обучения компетенций), так и за счет социальной поддержки, установления необходимых контактов.

Заключение

В ходе эмпирического изучения эмоционального отношения к событиям профессионального пути у курсантов-девушек и курсантов-мужчин были выявлены следующие результаты и различия между группами:

− Курсанты-девушки вспомнили больше событий, оказавших влияние на их профессиональное развитие, чем курсанты-мужчины. Большее значение девушки придают таким событиям, оказавшим влияние на их профессиональное развитие, как «поступление в вуз», «события в личной жизни». Наибольшую положительную оценку из всех событий получили «взаимоотношения в коллективе» и «распределение к новому месту службы».

− Курсанты-мужчины из событий, оказавших влияние на их профессиональное развитие, чаще выделяли относящиеся к сферам «адаптация к службе», «успехи в учебе» и «успехи в службе». Больше всего положительных откликов, как и в группе курсантов-девушек, получили события, связанные с «взаимоотношениями в коллективе» и предстоящим «распределением к новому месту службы». В отличие от курсантов-девушек, курсанты-мужчины оценивают события, связанные с «личной жизнью» и повлиявшие на профессиональный путь, как «негативные».

− Изучение жизнестойкости и смысложизненных ориентаций в обеих группах не выявило статистически значимых различий. Все полученные значения находятся в пределах среднестатистической нормы, следовательно, курсанты обладают такими профессионально важными качествами, как способность выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности. У испытуемых есть профессиональные цели, ориентированные в том числе и на перспективу. При этом обнаружено, что группе девушек больше свойственны такие копинг-стратегии, как «поиск социальной поддержки», а для курсантов-мужчин — «принятие решений».

− Корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи между эмоциональным отношением к событиям профессионального пути и шкалами методик в обеих группах. Было выявлено, что для курсантов-мужчин приоритетное значение имеют «личные успехи в службе», которые в основном зависят как от сформированности необходимых профессионально важных качеств, так и от определенной социальной поддержки, установления необходимых контактов. Для курсантов-девушек большое значение, наравне с «успехами в службе», имеют «успехи в учебе», которые являются для них полноценной целью в жизни, а такие события профессионального пути, как «взаимоотношения в коллективе» и «будущее распределение», зависят от социальной поддержки и выстраивания необходимых социальных контактов.

Библиографический список

1. Андриянова Н. А. Механизмы и факторы формирования ценностных ориентаций личности / Н. А. Андриянова, А. М. Жуков // Вестник Екатерининского института. 2015. № 1 (29). С. 86-91.

2. Бергис Т. А. Событийно-биографический подход в анализе жизненного пути (на примере женщин-предпринимателей) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4 (9). С. 14-17.

3. Бергис Т. А. Стратегии преодоления критических жизненных ситуаций женщинами-предпринимателями // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 3. С. 84-88.

4. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций : учебное пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. Москва : Российское педагогическое агентство, 1998. 263 с.

5. Гербач Ж. В. Институализация военнослужащих женского пола в современной российской армии // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2018. № 1. С. 179-183.

6. Гербач Ж. В. Профессиональная самореализация женщин в условиях военно-профессиональной среды // Человеческий капитал. 2018. № 4 (112). С. 125-130.

7. Гончарова С. С. Особенности психологического преодоления негативных событий жизненного пути современных юношей и девушек / С. С. Гончарова, П. С. Каллаур // Концепции, теория и методика фундаментальных и прикладных научных исследований : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Стерлитамак : АМИ, 2020. С. 60-63.

8. Григорьева М. А. Особенности воинского труда женщин в Вооруженных силах Российской Федерации / М. А. Григорьева, В. И. Екимова // Человеческий капитал. 2020. № 4 (136). С. 177-183.

9. Ермолаева Ю. О. Особенности эмоциональной привязанности у старшеклассников и студентов // Актуальные вопросы педагогики и психологии образования: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году науки и технологий в Российской Федерации. Барнаул : АлтГПУ, 2021. С. 29-33.

10. Ерохина Я. В. Специфика профессиональной самореализации женщин в армии: отечественный и зарубежный опыт // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2020. № 1 (3). С. 52-54.

11. Зубок Ю. А. Смысловая саморегуляция жизнедеятельности молодежи: гендерные различия в сфере труда / Ю. А. Зубок, В. И. Чупров, О. В. Сорокин // Женщина в российском обществе. 2021. № S. С. 38-59.

12. Ковалевская А. А. Эмоциональное отношение первокурсников к будущей профессии // Психологическая служба учреждений высшего образования: интеграция учащейся молодежи Республики Крым в социокультурное пространство РФ : коллективная монография / под общей редакцией С. В. Кучеренко. Ялта : РИО ГПА КФУ, 2019. С. 88-96.

13. Корышева С. Е. Формирование профессиональной направленности обучающихся в образовательных организациях ФСИН России с применением дистанционных образовательных технологий / С. Е. Корышева, И. Е. Скопина, Е. Ю. Холопова // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 2-1. С. 411-418.

14. Ласкина А. А. Психологическое исследование гендерных особенностей тревожности у студентов КРАГСМУ им. В. Ф. Войно-Ясенецкого / А. А. Ласкина, Ж. Г. Василькова // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал : материалы VII-й Международной научно-практической конференции. Красноярск : Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого, 2021. С. 410-416.

15. Леонтьев Д. А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт // Мир психологии. 2014. № 1. С. 104-117.

16. Михно О. С. Гендерный аспект в формировании профессиональной идентичности курсантов // Россия и мир: развитие цивилизаций. Феномен развития радикальных политических движений в Европе : материалы VIII Международной научно-практической конференции. Москва : Институт мировых цивилизаций, 2018. С. 301-304.

17. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 2010. № 5. С. 20-30.

18. Павлова С. А. Анализ жизненных ситуаций в психологическом сопровождении служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения — 2021) : материалы Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский университет МВД России, 2021. С. 611-615.

19. Поваренков Ю. П. Определение и виды возраста профессионала // Ярославский педагогическия вестник. 2022. № 1 (124). С. 150-161.

20. Поваренков Ю. П. Психологическая периодизация профессионального и карьерного развития личности : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 179 с.

21. Рыжова О. Б. Определение эмоционального благополучия и его соотношение с типами привязанности // Мировая наука. 2021. № 8 (53). С. 32-36.

22. Тихомирова Е. В. Психологическое благополучие студентов в условиях высокой неопределенности будущего / Е. В. Тихомирова, А. Г. Самохвалова, О. Н. Вишневская // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 4 (121). С. 88-96.

23. Цымбалюк А. Э. Психологическое содержание карьеры с позиций системогенетического подхода // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 6 (123). С. 160-168.

24. Щипаков В. Э. Современные подходы к анализу военно-профессиональной деятельности // Прикладная психология: современное состояние, эффективность исследований, перспективы развития : сборник материалов Международной научно-практической конференции «XII Левитовские чтения». Москва : ИИУ, 2017. С. 105-106.

25. Boswell J. F., Thompson-Hollands J., Farchione T. J., Barlow D. H. Intolerance of uncertainty: a common factor in the treatment of emotional disorders // Journal of clinical psychology. 2013. № 69 (6). P. 630-645.

26. Hebert E. A., Dugas M. J. Behavioral experiments for intolerance of uncertainty: challenging the un-

known in the treatment of generalized anxiety disorder // Cognitive and Behavioral Practice. 2018. № 26 (2). P. 421-436.

Reference list

1. Andrijanova N. A. Mehanizmy i faktory formirovanija cennostnyh orientacij lichnosti = Mechanisms and factors of formation of personality value orientations / N. A. Andrijanova, A. M. Zhukov // Vestnik Ekaterininskogo instituta. 2015. № 1 (29). S. 86-91.

2. Bergis T. A. Sobytijno-biograficheskij podhod v analize zhiznennogo puti (na primere zhenshhin-predprinimatelej) = Event-biographical approach in the analysis of the life path (on the example of women entrepreneurs) // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2014. № 4 (9). S. 14-17.

3. Bergis T. A. Strategii preodolenija kriticheskih zhiznennyh situacij zhenshhinami-predprinimateljami = Strategies for overcoming critical life situations by women entrepreneurs // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: Psihologija i pedagogika. 2011. № 3. S. 84-88.

4. Burlachuk L. F. Psihologija zhiznennyh situacij = Psychology of life situations : uchebnoe posobie / L. F. Burlachuk, E. Ju. Korzhova. Moskva : Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1998. 263 s.

5. Gerbach Zh. V. Institualizacija voennosluzhashhih zhenskogo pola v sovremennoj rossijskoj armii = Institutionalization of female servicemen in the modern Russian army // Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski. 2018. № 1. S. 179-183.

6. Gerbach Zh. V. Professional'naja samorealizacija zhenshhin v uslovijah voenno-professional'noj sredy = Professional self-realization of women in a military-professional environment // Chelovecheskij kapital. 2018. № 4 (112). S. 125-130.

7. Goncharova S. S. Osobennosti psihologicheskogo preodolenija negativnyh sobytij zhiznennogo puti sovremennyh junoshej i devushek = Features of psychological overcoming of negative events of the life path of modern boys and girls / S. S. Goncharova, P. S. Kallaur // Koncepcii, teorija i metodika fundamental'nyh i prikladnyh nauchnyh issledovanij : sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sterlitamak : AMI, 2020. S. 60-63.

8. Grigor'eva M. A. Osobennosti voinskogo truda zhenshhin v Vooruzhennyh silah Rossijskoj Federacii = Features of military labor of women in the Armed Forces of the Russian Federation / M. A. Grigor'eva, V. I. Ekimova // Chelovecheskij kapital. 2020. № 4 (136). S. 177-183.

9. Ermolaeva Ju. O. Osobennosti jemocional'noj privjazannosti u starsheklassnikov i studentov = Features of emotional attachment in high school students and students // Aktual'nye voprosy pedagogiki i psihologii obrazovanija : materialy XII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvjashhennoj Godu nauki i tehnologij v Rossijskoj Federacii. Barnaul : AltGPU, 2021. S. 29-33.

10. Erohina Ja. V. Specifika professional'noj samorealizacii zhenshhin v armii: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt = Specifics of professional self-realization of women in the army: domestic and foreign experience // Voenno-pravovye i gumanitarnye nauki Sibiri. 2020. № 1 (3). S. 52-54.

11. Zubok Ju. A. Smyslovaja samoreguljacija zhiznedejatel'nosti molodezhi: gendernye razlichija v sfere truda = Semantic self-regulation of youth: gender differences in the field of labor / Ju. A. Zubok, V. I. Chuprov, O. V. Sorokin // Zhenshhina v rossijskom obshhestve. 2021. № S. S. 38-59.

12. Kovalevskaja A. A. Jemocional'noe otnoshenie pervokursnikov k budushhej professii = The emotional attitude of freshmen to the future profession // Psihologicheskaja sluzhba uchrezhdenij vysshego obrazovanija: integracija uchashhejsja molodezhi Respubliki Krym v sociokul'turnoe prostranstvo RF : kollektivnaja monografija / pod obshhej redakciej S. V. Kucherenko. Jalta : RIO GPA KFU, 2019. S. 88-96.

13. Korysheva S. E. Formirovanie professional'noj napravlennosti obuchajushhihsja v obrazovatel'nyh organizacijah FSIN Rossii s primeneniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij = Formation of professional orientation of students in educational organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia using distance learning technologies / S. E. Korysheva, I. E. Skopina, E. Ju. Holopova // Pedagogicheskij zhurnal. 2020. T. 10. № 2-1. S. 411-418.

14. Laskina A. A. Psihologicheskoe issledovanie gendernyh osobennostej trevozhnosti u studentov KRAGSMU im. V. F. Vojno-Jaseneckogo = Psychological study of gender characteristics of anxiety in students of KRASSMI named after V. F. Voino-Yasenetsky / A. A. Laskina, Zh. G. Vasil'kova // Psihologicheskoe zdorov'e cheloveka: zhiznennyj resurs i zhiznennyj potencial : materialy VII-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnojarsk : Krasnojarskij gosudarstvennyj medicinskij universitet imeni professora V. F. Vojno-Jaseneckogo, 2021. S. 410-416.

15. Leont'ev D. A. Smysloobrazovanie i ego konteksty: zhizn', struktura, kul'tura, opyt = Meaning formation and its contexts: life, structure, culture, experience // Mir psihologii. 2014. № 1. S. 104-117.

16. Mihno O. S. Gendernyj aspekt v formirovanii professional'noj identichnosti kursantov = Gender aspect in shaping cadets' professional identity // Rossija i mir: razvitie civilizacij. Fenomen razvitija radikal'nyh politicheskih dvizhenij v Evrope : materialy = VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva : Institut mirovyh civilizacij, 2018. S. 301-304.

17. Nartova-Bochaver S. K. «Coping behavior» v sisteme ponjatij psihologii lichnosti» = Copying behavior» in the system of concepts of personality psychology // Psihologicheskij zhurnal. 2010. № 5. S. 20-30.

18. Pavlova S. A. Analiz zhiznennyh situacij v psihologicheskom soprovozhdenii sluzhebnoj dejatel'nosti sotrudnikov organov vnutrennih del = Analysis of life situations in psychological support of the work of employees of the internal affairs bodies // Aktual'nye problemy psihologii pravoohranitel'noj dejatel'nosti: koncepcii, podhody, tehnologii (Vasil'evskie chtenija — 2021) : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg : Sankt-Peterburgskij universitet MVD Rossii, 2021. S. 611-615.

19. Povarenkov Ju. P. Opredelenie i vidy vozrasta professionala = Definition and types of professional age // Jaroslavskij pedagogicheskija vestnik. 2022. № 1 (124). S. 150-161.

20. Povarenkov Ju. P. Psihologicheskaja periodizacija professional'nogo i kar'ernogo razvitija lichnosti = Psychological periodization of professional and career development of the individual: monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. 179 s.

21. Ryzhova O. B. Opredelenie jemocional'nogo blagopoluchija i ego sootnoshenie s tipami privjazannosti = Definition of emotional well-being and its relationship to attachment types // Mirovaja nauka. 2021. № 8 (53). S. 32-36.

22. Tihomirova E. V. Psihologicheskoe blagopoluchie studentov v uslovijah vysokoj neopredelennosti budushhego = Psychological well-being of students amid high uncertainty of the future / E. V. Tihomirova, A. G. Samohvalova, O. N. Vishnevskaja // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 4 (121). S. 88-96.

23. Cymbaljuk A. Je. Psihologicheskoe soderzhanie kar'ery s pozicij sistemogeneticheskogo podhoda = Psychological content of a career from the standpoint of a systemogenetic approach // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 6 (123). S. 160-168.

24. Shhipakov V. Je. Sovremennye podhody k analizu voenno-professional'noj dejatel'nosti = Modern approaches to the analysis of military-professional activities // Prikladnaja psihologija: sovremennoe sostojanie, jeffektivnost' issledovanij, perspektivy razvitija : sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «XII Levitovskie chtenija». Moskva : IIU, 2017. S. 105-106.

25. Boswell J. F., Thompson-Hollands J., Farchione T. J., Barlow D. H. Intolerance of uncertainty: a common factor in the treatment of emotional disorders // Journal of clinical psychology. 2013. № 69 (6). P. 630-645.

26. Hebert E. A., Dugas M. J. Behavioral experiments for intolerance of uncertainty: challenging the unknown in the treatment of generalized anxiety disorder // Cognitive and Behavioral Practice. 2018. № 26 (2). P. 421-436.

Статья поступила в редакцию 25.04.2022; одобрена после рецензирования 17.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 25.04.2022; approved after reviewing 17.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-160-167
EDN: OYWSKJ

Особенности психологической структуры учебной деятельности студентов в разные периоды цифровизации и дистанционного обучения

Надежда Викторовна Нижегородцева[1], Татьяна Вячеславовна Жукова[2]✉
[1]Доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
[2]Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль ул. Республиканская, д. 108/1
[1]nnvdoc@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-2836-3789
[2]mishina_tatiana@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-4629-0643

Аннотация. Актуальность проблемы обусловлена значимостью происходящих в системе образования изменений, связанных с ее цифровизацией. В статье рассматривается влияние цифровизации и дистанционного обучения на развитие когнитивных, регуляционных и личностных процессов психики учащихся. Результаты представленного в статье эмпирического исследования отвечают на вопрос о том, существуют ли изменения в степени выраженности учебно важных качеств студентов под влиянием цифровизации и внедрения дистанционных форм обучения, а также их психологической структуры учебной деятельности. Представлены результаты исследования психологической структуры учебной деятельности студентов, обучавшихся в вузе до начала активного использования цифровых технологий и дистанционных форм обучения (2010 г.), и студентов, обучавшиеся в период активного использования средств цифровизации и дистанционных форм обучения (2021 г.). Проводится сравнительный анализ степени выраженности учебно важных качеств, а также показателей учебной деятельности с точки зрения ее структурно-функциональной организации у студентов, обучавшихся до и после активного внедрения цифровых технологий в системе образования. Установлены значимые изменения в степени выраженности качеств, обеспечивающих учебную деятельность (учебно важных качеств) студентов педагогического вуза под влиянием цифровизации и дистанционных форм обучения. Определены различия в показателях развития учебной деятельности студентов, обучавшихся в вузе до начала активного использования цифровых технологий и дистанционных форм обучения (2010 г.), и студентов, обучавшихся в период активного использования средств цифровизации и дистанционных форм обучения (2021 г.), с точки зрения ее структурно-функциональной организации. Полученные результаты могут применяться в образовательной практике для оптимизации учебного процесса в условиях цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: цифровизация; цифровизация образования; дистанционное обучение; учебная деятельность; учебно важные качества; психологическая структура учебной деятельности; студенты

Для цитирования: Нижегородцева Н. В., Жукова Т. В. Особенности психологической структуры учебной деятельности студентов в разные периоды цифровизации и дистанционного обучения // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 160-167. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-160-167. https://elibrary.ru/oywskj

© Нижегородцева Н. В., Жукова Т. В., 2022

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Original article

Features of the psychological structure of students' educational activities in different periods of digitalization and distance learning

Nadezhda V. Nizhegorodtseva[1], Tatiyana V. Zhukova[2]✉
[1]Doctor of psychological sciences, professor, head of department of pedagogical psychology, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[2]Candidate of psychological sciences, associate professor of department of pedagogical psychology, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[1]nnvdoc@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-2836-3789
[2]mishina_tatiana@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-4629-0643

Abstract. The relevance of the problem is due to the significance of the ongoing changes in the education system associated with its digitalization. The article discusses the impact of digitalization and distance learning on the development of cognitive, regulatory and personal processes in the psyche of students. The results of the empirical study presented in the article answer the question of whether there are changes in the degree of expression of educationally important qualities of students under the influence of digitalization and the introduction of distance learning, as well as their psychological structure of educational activity. The results of a study of the psychological structure of the educational activity of students who studied at the university before the active use of digital technologies and distance learning (2010) and students who studied during the period of active use of digitalization tools and distance learning (2021) are presented.

A comparative analysis of the degree of expression of educationally important qualities, as well as indicators of educational activity in terms of its structural and functional organization among students who studied before and after the active introduction of digital technologies in the education system, is carried out. Significant changes in the degree of expression of qualities that provide educational activities (educational-important qualities) of students in a pedagogical university under the influence of digitalization and distance learning have been established. The differences in the indicators of the development of educational activities of students who studied at the university before the active use of digital technologies and distance learning (2010) and students who studied during the period of active use of digitalization tools and distance learning (2021) are determined in terms of its structural and functional organization. The results obtained can be used in educational practice to optimize the educational process in a digital educational environment.

Keywords: digitalization; digitalization of education; distance learning; educational activities; educational-important qualities; psychological structure of educational activities; students

For citation: Nizhegorodtseva N. V., Zhukova T. V. Features of the psychological structure of students' educational activities in different periods of digitalization and distance learning. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 160-167. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-160-167. https://elibrary.ru/oywskj

Введение

Стремительные изменения во всех сферах общества, включая экономику и рынок труда, в начале XXI в. не могли не оказать влияния на образование как систему и социальный институт. Инновации мировой и национальных систем образования привели к принятию новой образовательной парадигмы, переходу от ориентации на опыт прошлых поколений к ориентации на будущее, на формирование у учащихся внутренних ресурсов, компетенций, обеспечивающих возможности работы в новых условиях в соответствии с потребностями рынка труда [Ильинский, 2002; Hutmacher, 1997]; существенной перестройке структуры и содержания образования, внедрению новых образовательных технологий, расширению форм образования и способов обучения, изменению профессиональных функций педагога. Внедрение и широкое использование информационно-коммуникативных, цифровых технологий рассматривается как наиболее значимый тренд, определивший новый этап развития общества и образования, получивший название «эпоха цифровизации». Цифровые технологии не только изменили организационные и методические основы учебного процесса, но и способствовали расширению и активному применению дистанционного обучения как в формальном, так

и в неформальном образовании [Семенова, 2018; Smith, 2002; Poluekhtova, 2020; Kalabina, 2021].

Термин «цифровизация» в значении «преобразование информации в цифровую форму» впервые был использован автором концепции «цифровая экономика» Н. Негропонте в 1995 г. [Negroponte, 1995]. В наиболее общем смысле понятие «цифровизация» (digitalization) означает использование процессов, моделей и инструментов, основанных на информационных технологиях, которые позволяют получить полезный результат путем обмена цифровыми данными о параметрах и свойствах объектов внутри цифровых сетей. В то же время понятно, что речь идет не только о внедрении новых технологий и переводе информации в цифру — под влиянием цифровизации происходит принципиальное изменение парадигмы мышления, способов деятельности и взаимодействия в социуме. Цифровизация затрагивает все сферы общественной жизни, в том числе и образование. В контексте проблемы цифровизации образования особого внимания заслуживают два аспекта: во-первых, расширение возможностей обеспечения непрерывного образования с использованием ресурсов цифровизации, расширение дистанционных форматов обучения и онлайн-курсов; во-вторых, влияние цифровизации на личностное и профессиональное развитие учащихся, деятельность, динамику когнитивных и регулятивных процессов.

Непрерывность образования признана одним из основных условий стабильного развития общества и цивилизации [Transformation of Our World … , 2015]. В современных условиях очевидна несостоятельность парадигмы «образование на всю жизнь» — ей на смену пришла парадигма «образование на протяжении всей жизни» [A Memorandum on Lifelong Learning, 2000; Osborne, Thomas, 2003]. Современный человек, чтобы быть благополучным в личностном и профессиональном плане, вынужден постоянно обучаться (самообучаться); включаясь в разные формы образования, независимо от возраста и профессионального статуса, становиться учащимся и выполнять адекватную ситуации обучения деятельность — учебную. Учебная деятельность специфический вид человеческой деятельности в триаде «игра — учение — труд», сознательной целью которой является освоение новых знаний, опыта, новых видов деятельности. Результат учебной деятельности — развитие учащегося. Чем лучше организована учебная деятельность, чем в большей степени учащийся владеет учебной деятельностью, тем эффективнее и успешнее будет его обучение. В современных условиях успешен тот, кто быстрее учится, следовательно, быстрее и успешнее адаптируется к новым условиям.

Обзор литературы

Цифровизация образования определяется как процесс трансформации содержания, методов и организации учебной работы в условиях цифровой образовательной среды, направленный на достижение целей социально-экономического развития и становления цифровой экономики и затрагивающий все сферы образования (управление образовательными учреждениями и учебным процессом; профессиональная деятельность и личность педагога; психология учащегося; методы, технологии и форматы образования и т. д.) [Буданцев, 2020; Гаирбекова, 2021]. В публикациях активно обсуждаются изменения в сфере управления системой образования и учебного процесса, трансформация учебного процесса и проблема разработки новых дидактических средств, основанных на информационных технологиях, создание эффективных обучающих и развивающих программ; проблемы, обусловленные переходом на дистанционные формы обучения [Балуева, 2021; Гаирбекова, 2021; Starkey, 2012]; профессиональная деятельность и цифровая компетентность [Карпов, 2021; Приходько, 2020], влияние цифровизации и информационно-коммуникативных технологий (IT) на психическое развитие учащихся (школьников и студентов) и пользователей IT [Буслаева, 2020; Погожина, 2019; Paulus, 2019].

Активно обсуждаются противоречия, барьеры и риски, связанные с цифровизацией системы образования [Андрюхина, 2020; Трудности и перспективы … , 2019; Dollmat, 2021; Seadle, 2003]. Опубликованы результаты эмпирических исследований специфических последствий цифровизации в отношении отдельных когнитивных, регуляторных процессов и личности пользователей информационных технологий [Карпов, 2021; Zierer, 2019], вместе с тем вопрос о специфических изменениях в психологии учебной деятельности под влиянием цифровизации остается неисследованным. В связи с этим была определена проблема нашего исследования: существуют ли изменения в степени выраженности учебно важных качеств студентов под влиянием цифровизации и внедрения дистанционных форм обучения,

а также их психологической структуры учебной деятельности?

Методы исследования

Исследование проведено на основе методологии системогенетического подхода (В. Д. Шадриков, А. В. Карпов, В. Н. Дружинин), системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению (Н. В. Нижегородцева). В рамках данного подхода мы можем рассматривать деятельность в единстве трех связанных между собой аспектов: внешнепредметного (внешние действия субъекта и результаты деятельности), нейрофизиологического (деятельность функциональных систем мозга, обеспечивающих целостную деятельность), психологического (психологическая структура деятельностно важных качеств, обеспечивающих реализацию деятельности). Предмет психологического анализа учебной деятельности: целостное единство учебно важных качеств (УВК), обеспечивающих побуждение, направленность, управление и реализацию учебной деятельности. Строение психологической структуры учебной деятельности соответствует общей архитектуре деятельности [Нижегородцева, 2004], инвариантно на всех этапах системогенеза учебной деятельности и включает пять функциональных блоков УВК: личностно-мотивационный, цели деятельности, представления о содержании и способах выполнения деятельности, информационная основа деятельности, управление деятельностью.

Содержание структуры (состав УВК) обусловливается содержанием, целями и организацией обучения на определенном этапе и возрастными особенностями учащегося. На основе этих положений сформулирована *гипотеза* исследования: у студентов, обучавшихся в разных условиях, будут значимо различаться уровни развития учебно важных качеств, реализующих учебную деятельность, и структурно-функциональные показатели организации психологической структуры учебной деятельности. В качестве вариативных условий рассматривалась интенсивность применения цифровых технологий и дистанционного обучения. Принимается допущение: в 2010 г. интенсивность цифровых технологий и дистанционных форм обучения — низкая, в 2021 — выраженная. В процессе организации исследования исходили из того, что начало активной цифровизации образования следует связывать с началом реализации федерального проекта под названием «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» в 2016 г., утвержденного Правительством Российской Федерации в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013-2020 гг.; в 2018-2021 гг. существенно активизировалось использование дистанционных форм обучения в системе как формального, так и неформального образования. В период пандемии достаточно длительное время обучение в школах и образовательных учреждениях СПО и ВО проводилось исключительно в формате онлайн.

Цель исследования: выявить значимые изменения в степени выраженности учебно важных качеств и психологической структуры учебной деятельности студентов педагогического вуза под влиянием цифровизации и дистанционных форм обучения.

Выборка исследования

В исследовании приняли участие студенты педагогического вуза разных лет обучения: *выборка 1* — студенты, обучавшиеся в вузе до начала активного использования цифровых технологий и дистанционных форм обучения (35 студентов первого курса обучения, возраст 17-18 лет, 2010 г.); *выборка 2* — студенты, обучавшиеся в период активного использования средств цифровизации и дистанционных форм обучения (35 студентов первого курса обучения, возраст 17-18 лет, 2021 г.).

Дизайн исследования

− Сопоставление и статистический анализ значимости различий степени выраженности качеств, обеспечивающих учебную деятельность (УВК) у студентов, обучавшихся в педагогическом вузе в 2010 и 2021 гг.

− Анализ показателей учебной деятельности с точки зрения ее структурно-функциональной организации у студентов, обучавшиеся в педагогическом вузе в 2010 и 2021 гг.

Методика эмпирического исследования

В соответствии с методологией, целью и гипотезой исследования применялась стандартизированная методика «Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в педагогическом вузе — (КДГс)» [Нижегородцева, 2020; Nizhegorodtseva, 2019].

Методы статистического анализа: коэффициенты корреляции Спирмена и Пирсона, U-критерий Манна — Уитни, t-критерий Стьюдента.

Результаты и их обсуждение

Установлено, что у студентов, обучавшихся в вузе до начала активного использования цифровых технологий и дистанционных форм обучения (2010 г.), наиболее высокие значения имеют потребность в достижении (Мх = 2,4), принятие задачи (Мх = 2,4), вербальная память (Мх = 2,6) и производительность внимания (Мх = 2,3). Это свидетельствует о формировании у студентов личностного смысла задач обучения, стремлении реализовать себя, свои способности в новой для них учебной деятельности в вузе. В это же время ведущее значение в приеме учебной информации, ее переработке и сохранении играют вербальная память и производительность внимания.

Отношение к себе (Мх = 1,8), гибкость мышления (Мх = 1,9), логическая память (Мх = 1,8), обучаемость (Мх = 1,8) и произвольная регуляция деятельности (Мх = 1,8) имеют уровень выраженности ниже среднего. Данный факт обусловлен тем, что при переходе от обучения в школе к обучению в вузе происходит изменение (усложнение) содержания, методов и организации вузовского обучения, и студент вынужден искать новые приемы учебной деятельности.

У студентов, обучавшихся в период активного использования средств цифровизации и дистанционных форм обучения (2021 г.), наиболее высокие значения имеют потребность в достижении (Мх = 2,4), профессиональная направленность (Мх = 2,5) и вербальная память (Мх = 2,6). Полученные результаты связаны с высокой профессиональной направленностью современных студентов, положительным отношением к будущей профессии, потребностью в достижении успеха в новой для них деятельности. При этом ведущее значение в приеме учебной информации, ее переработке и сохранении имеет вербальная память.

Гибкость мышления (Мх = 1,4), память логическая (Мх = 1,5), эмпатия (Мх = 1,9), производительность внимания (Мх = 1,4), отношение к себе (Мх = 1,6), коммуникабельность (Мх = 1,7) и обучаемость (Мх = 1,6) имеют уровень выраженности ниже среднего. Полученные результаты согласуются с исследованиями других авторов [Карпов, 2021].

У студентов, обучавшихся в вузе до начала активного использования цифровых технологий и дистанционных форм обучения (2010 г.), и студентов, обучавшихся в период активного использования средств цифровизации и дистанционных форм обучения (2021 г.), установлены общие учебно важные качества со средним уровнем развития: потребность в достижении (2010 — Мх = 2,4; 2021 — Мх = 2,4), принятие задачи (2010 — Мх = 2,4; 2021 — Мх = 2,1), профессиональная направленность (2010 — Мх = 2,2; 2021 — Мх = 2,5), вводные навыки (2010 — Мх = 2,1; 2021 — Мх = 2,3), логическое мышление (2010 — Мх = 2,2; 2021 — Мх = 2) и вербальная память (2010 — Мх = 2,6; 2021 — Мх = 2,6). Эти качества определяют успешное формирование психологической структуры учебной деятельности в соответствии с целями и задачами обучения в вузе.

Были проанализированы значимые различия, которые установлены в отношении качеств, обеспечивающих учебную деятельность (УВК) студентов, обучавшихся в 2010 и 2021 гг. У студентов, обучавшихся в период активного использования средств цифровизации и дистанционных форм обучения (2021 г.), выраженность развития коммуникабельности, логического мышления и производительности внимания ниже, чем у студентов, обучавшихся в вузе до начала активного использования цифровых технологий и дистанционных форм обучения (2010 г.). Это свидетельствует об изменениях в развитии учебно важных качеств студентов под влиянием цифровизации и внедрения дистанционных форм обучения, запаздывании в развитии когнитивных и регулятивных механизмов учебной деятельности [Буданцев, 2020].

Были выявлены различия в показателях учебной деятельности с точки зрения ее структурно-функциональной организации у студентов, обучавшихся в педагогическом вузе в 2010 и 2021 гг. Общая характеристика показателей структурно-функциональной организации учебной деятельности студентов, обучавшихся в педагогическом вузе в 2010 и 2021 гг., представлена в Таблице 1.

Более высокие значения показателей развития психологической структуры учебной деятельности наблюдаются у студентов, обучавшихся в вузе до начала активного использования цифровых технологий и дистанционных форм обучения (2010 г.). В отношении общего количества корреляций в структуре (2010 — 16; 2021 — 13), количества корреляций учебно важных качеств с уровнем $P > 0,95$ и выше (2010 — 11; 2021 — 8), количества качеств в структуре (2010 — 14 (все компоненты структуры), 2021 — 12 (в структуру не вошли мышление, гибкость и обучаемость)), среднего веса качеств в структуре (2010 — 4,5;

2021 — 3,9), индекса организованности структуры (2010 — 32; 2021 — 24). Это свидетельствует об изменениях в психологической структуре учебной деятельности под влиянием цифровизации и внедрения дистанционных форм обучения.

Таблица 1

Показатели структурно-функциональной организации учебной деятельности студентов, обучавшихся в педагогическом вузе в 2010 и в 2021 гг.

Показатели структурно-функциональной организации учебной деятельности	*2010 г.*	*2021 г.*
Общее количество корреляций в структуре учебной деятельности	16	13
Количество корреляций качеств, обеспечивающих учебную деятельность студентов (УВК), с уровнем Р>0,95 и выше	11	8
Количество качеств, обеспечивающих учебную деятельность студентов (УВК)	14	12
Средний вес качеств, обеспечивающих учебную деятельность студентов (УВК)	4,5	3,9
Индекс организованности структуры учебной деятельности	32	24
Базовые качества, обеспечивающих учебную деятельность студентов (УВК)	отношение к себе, логическая память и вводные навыки	профессиональная направленность, логическая память и логическое мышление

Также выявлены различия в отношении учебно важных качеств, имеющих наибольший вес в структуре учебной деятельности и определяющих эффективность ее реализации (базовые учебно важные качества). Для студентов, обучавшихся в вузе до начала активного использования цифровых технологий и дистанционных форм обучения (2010 г.), характерны такие базовые качества, как логическая память (вес в структуре — 12), отношение к себе (вес в структуре — 9) и вводные навыки (вес в структуре — 7). У студентов, обучавшихся в период активного использования средств цифровизации и дистанционных форм обучения (2021 г.), наибольший вес в структуре их учебной деятельности имеют логическое мышление (вес в структуре — 8), логическая память (вес в структуре — 8) и профессиональная направленность (вес в структуре — 6).

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Цифровизация оказывает влияние на личностную, когнитивную и регуляторную сферы психики учащихся.

2. Под влиянием цифровизации и дистанционных форм обучения происходят изменения в степени выраженности качеств, обеспечивающих учебную деятельность (УВК) студентов, и показателях развития их учебной деятельности с точки зрения ее структурно-функциональной организации.

Гипотеза исследования была подтверждена. Результаты, которые мы получили, существенно раскрывают особенности учебной деятельности студентов, обучающихся в период цифровизации образования, и могут применяться в образовательной практике для оптимизации учебного процесса в условиях цифровой образовательной среды.

Библиографический список

1. Андрюхина Л. М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры / Л. М. Андрюхина, Н. О. Садовникова, С. Н. Уткина, А. М. Мирзаахмедов // Образование и наука. 2020. № 22 (3 (172). С. 116-147.

2. Балуева В. Д. Цифровизация и ее влияние на образовательное пространство в контексте формирования ключевых компетенций / В. Д. Балуева, Е. А. Махрина // Universum: психология и образование. 2021. № 7 (85). URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/12045 (дата обращения: 26.03.2022).

3. Буданцев Д. В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций // Молодой ученый. 2020. № 27 (317). С. 120-127.

4. Буслаева Е. Л. Цифровизация общества как фактор психического и психосоциального развития младших школьников // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 2 (835). С. 158-172.

5. Гаирбекова П. И. Актуальные проблемы цифровизации образования в России // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30673 (дата обращения: 26.04.2022).

6. Ильинский И. М. Образовательная революция. Москва : Моск. гуманит.-социальн. академия, 2002. 592 с.

7. Карпов А. В. Специфика метакогнитивной регуляции образовательной деятельности в условиях применения компьютерных средств обучения / А. В. Карпов, А. А. Карпов, Е. В. Маркова, Ю. В. Филиппова // Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 334-353.

8. Нижегородцева Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению : монография. Ярославль : Аверс пресс, 2004. 367 с.

9. Нижегородцева Н. В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в высшем учебном заведении : учебно-методическое пособие / Н. В. Нижегородцева, Т. В. Жукова. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. 50 с.

10. Погожина И. Н. Цифровая компетентность и детство — уникальный вызов 21 века (анализ современных исследований) / И. Н. Погожина, М. В. Сергеева, В. А. Егорова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 4. С. 80-106.

11. Приходько О. В. Особенности формирования цифровой компетентности студентов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т. 9. 2020. № 1 (30). С. 235-238.

12. Семенова Т. В. Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России / Т. В. Семенова, К. А. Вилкова, И. А. Щеглова // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 173-197.

13. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. Москва : ВШЭ, 2019. 343 с.

14. A Memorandum on Lifelong Learning // European Council Presidency Conclusions, 23-24 March 2000. Lisbon, 2000. 87 p.

15. Dollmat K. S., Abdullah N. A. Machine learning in emotional intelligence studies: a survey // Behaviour & Information Technology. 2021.

16. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzezland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997 г., p. 11.

17. Kalabina I. A., Progackaya T. K. Defining Digital Competence for Older Preschool Children // Psychology in Russia: State of the Art, 2021. 14 (4). P. 38-54. 000-000.

18. Nadezhda Nizhegorodtseva, Tatyana Zhukova, Tatyana Ledovskaya Dynamics Of Readiness For Learning Of University Students // 19Th PCSF Professional Culture of the Specialist of the Future. 28-29 November 2019. St. Petersburg / The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Volume LXXIII (02 December 2019). P. 314-321.

19. Negroponte N. Being Digital. Knopf. (Paperback edition, 1996, Vintage Books) New York. 1995. 243 с.

20. Osborne M. J. and Thomas, E. J. Lifelong Learning in a Changing Continent: Continuing education in the Universities of Europe (Leicester, NIACE). 2003. URL: https://5-bal.ru/bank/86656/index.html?page=22 (дата обращения: 26.04.2022).

21. Paulus Trena M., Friend A. Wise in search of understanding, transformation, and learning in online conversation. New York : Routledge, 2019. 216 pp.

22. Poluekhtova I. A., Vikhrova O. Yu., Vartanova E. L. Effectiveness of Online Education for the Professional Training of Journalists: Students' Distance Learning During the COVID-19 Pandemic. Psychology in Russia: State of the Art. 2020. 13 (4). 26-37.

23. Seadle M. Copyright in a networked world: digital distance education // Library Hi Tech. 2003. № 2/21. P. 253-256.

24. Smith M. K. Informal, non-formal and formal education: a brief overview of different approaches // The encyclopedia of informal education. 2002. URL: http://www.infed.org/foundations/informal_nonformal.htm (дата обращения: 26.04.2022).

25. Starkey L. Teaching and learning in the digital age / Louise Starkey. Routledge, 2012. 146 pp.

26. Transformation of Our World: An Agenda for Sustainable Development for the period until 2030. Un General Assembly, seventieth session, declaration of 25 September 2015. URL: https://docs.cntd.ru/document/420355765 (дата обращения: 26.03.2022).

27. Zierer K. Putting education above technology! Opportunities and limitations of digitalization. New York: Routledge, 2019. 120 p.

Reference list

1. Andrjuhina L. M. Cifrovizacija professional'nogo obrazovanija: perspektivy i nezrimye bar'ery = Digitalization of vocational education: perspectives and invisible barriers / L. M. Andrjuhina, N. O. Sadovnikova, S. N. Utkina, A. M. Mirzaahmedov // Obrazovanie i nauka. 2020. № 22 (3 (172). S. 116-147.

2. Balueva V. D. Cifrovizacija i ee vlijanie na obrazovatel'noe prostranstvo v kontekste formirovanija kljuchevyh kompetencij = Digitalization and its impact on the educational space in the context of the formation of key competencies / V. D. Balueva, E. A. Mahrina // Universum: psihologija i obrazovanie. 2021. № 7 (85). URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/12045 (data obrashhenija: 26.03.2022).

3. Budancev D. V. Cifrovizacija v sfere obrazovanija: obzor rossijskih nauchnyh publikacij = Digitalization in the field of education: an overview of Russian scientific publications // Molodoj uchenyj. 2020. № 27 (317). S. 120-127.

4. Buslaeva E. L. Cifrovizacija obshhestva kak faktor psihicheskogo i psihosocial'nogo razvitija mladshih shkol'nikov = Digitalization of society as a factor in the mental and psychosocial development of younger schoolchildren // Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2020. Vyp. 2 (835). S. 158-172.

5. Gairbekova P. I. Aktual'nye problemy cifrovizacii obrazovanija v Rossii = Current problems of digitalization of education in Russia // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2021. № 2. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30673 (data obrashhenija: 26.04.2022).

6. Il'inskij I. M. Obrazovatel'naja revoljucija = Educational revolution. Moskva : Mosk. gumanit.-social'n. akademija, 2002. 592 s.

7. Karpov A. V. Specifika metakognitivnoj reguljacii obrazovatel'noj dejatel'nosti v uslovijah primenenija komp'juternyh sredstv obuchenija = Specifics of metacognitive regulation of educational activities in the context of the use of computer training tools / A. V. Karpov, A. A. Karpov, E. V. Markova, Ju. V. Filippova // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2021. № 5 (53). S. 334-353.

8. Nizhegorodceva N. V. Sistemogeneticheskij analiz gotovnosti k obucheniju = Systemogenetic analysis of training readiness: monografija. Jaroslavl' : Avers press, 2004. 367 s.

9. Nizhegorodceva N. V. Kompleksnaja diagnostika gotovnosti studentov k obucheniju v vysshem uchebnom zavedenii = Comprehensive diagnosis of student readiness to study at a higher educational institution : uchebno-metodicheskoe posobie / N. V. Nizhegorodceva, T. V. Zhukova. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2010. 50 s.

10. Pogozhina I. N. Cifrovaja kompetentnost' i detstvo — unikal'nyj vyzov 21 veka (analiz sovremennyh issledovanij) = Digital competence and childhood are a unique challenge of the 21st century (analysis of modern research) / I. N. Pogozhina, M. V. Sergeeva, V. A. Egorova // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. 2019. № 4. S. 80-106.

11. Prihod'ko O. V. Osobennosti formirovanija cifrovoj kompetentnosti studentov vuza = Features of the formation of university students' digital competence // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. T. 9. 2020. № 1 (30). S. 235-238.

12. Semenova T. V. Rynok massovyh otkrytyh onlajn-kursov: perspektivy dlja Rossii = Mass open online courses market: prospects for Russia / T. V. Semenova, K. A. Vilkova, I. A. Shheglova // Voprosy obrazovanija. 2018. № 2. S. 173-197.

13. Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovanija = Challenges and prospects for digital transformation of education. Moskva : VShJe, 2019. 343 s.

14. A Memorandum on Lifelong Learning // European Council Presidency Conclusions, 23-24 March 2000. Lisbon, 2000. 87 p.

15. Dollmat K. S., Abdullah N. A. Machine learning in emotional intelligence studies: a survey // Behaviour & Information Technology. 2021.

16. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzezland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997 g., r. 11.

17. Kalabina I. A., Progackaya T. K. Defining Digital Competence for Older Preschool Children // Psychology in Russia: State of the Art, 2021. 14 (4). P. 38-54. 000-000.

18. Nadezhda Nizhegorodtseva, Tatyana Zhukova, Tatyana Ledovskaya Dynamics Of Readiness For Learning Of University Students // 19Th PCSF Professional Sulture of the Specialist of the Future. 28-29 November 2019. St. Petersburg / The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Volume LXXIII (02 December 2019). P. 314-321.

19. Negroponte N. Being Digital. Knopf. (Paperback edition, 1996, Vintage Books) New York. 1995. 243 s.

20. Osborne M. J. and Thomas, E. J. Lifelong Learning in a Changing Continent: Continuing education in the Universities of Europe (Leicester, NIACE). 2003. URL: https://5-bal.ru/bank/86656/index.html?page=22 (data obrashhenija: 26.04.2022).

21. Paulus Trena M., Friend A. Wise in search of understanding, transformation, and learning in online conversation. New York : Routledge, 2019. 216 pp.

22. Poluekhtova I. A., Vikhrova O. Yu., Vartanova E. L. Effectiveness of Online Education for the Professional Training of Journalists: Students' Distance Learning During the COVID-19 Pandemic. Psychology in Russia: State of the Art. 2020. 13 (4). 26-37.

23. Seadle M. Copyright in a networked world: digital distance education // Library Hi Tech. 2003. № 2/21. P. 253-256.

24. Smith M. K. Informal, non-formal and formal education: a brief overview of different approaches // The encyclopedia of informal education. 2002. URL: http://www.infed.org/foundations/informal_nonformal.htm (data obrashhenija: 26.04.2022).

25. Starkey L. Teaching and learning in the digital age / Louise Starkey. Routledge, 2012. 146 pp.

26. Transformation of Our World: An Agenda for Sustainable Development for the period until 2030. Un General Assembly, seventieth session, declaration of 25 September 2015. URL: https://docs.cntd.ru/document/420355765 (data obrashhenija: 26.03.2022).

27. Zierer K. Putting education above technology! Opportunities and limitations of digitalization. New York: Routledge, 2019. 120 p.

Статья поступила в редакцию 19.04.2022; одобрена после рецензирования 11.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 19.04.2022; approved after reviewing 11.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

Научная статья
УДК 37.015.3
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-168-175
EDN: OVAETB

Профессиональная субъектность в структуре личностной субъектности будущего педагога

Светлана Петровна Будникова
Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики профессионального образования, проректор по воспитательной работе и социальной политике ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого». 300026, г. Тула, пр. Ленина, д. 125
svpbu@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4942-175X

Аннотация. Субъектность предстает как свойство личности, раскрывающее ее сущность через деятельную природу и отношения, в отрыве от которой она существовать не может. Проявление субъектности — это способность личности, характеризующая степень ее зрелости и автономности. Как характеристика личности, прошедшей определенные этапы онтологического развития, в рамках современных подходов в области человекознания субъектность определяется как уровневая характеристика человека. происходит одновременно становление субъектности происходит одновременно с процессом становления личности. В свою очередь, становление же профессиональной субъектности предстает как сложная, открытая система, отличающаяся многообразием содержания и вариативностью способов развития карьеры. Карьерный путь будущего педагога неизбежно подвергается постоянному влиянию разнообразных социальных отношений и при этом имеет тенденции к нелинейному развитию, так как каждый участник вышеупомянутых социальных взаимодействий обладает возможностью реализовать разные сценарии профессионального становления. Личность через ее деятельностно-преобразующую природу раскрывает субъектные свойства человека.

В процессе профессионального обучения личная субъектность студента претерпевает изменения, на ее основе начинает оформляться профессиональная субъектность. Поэтапное восхождение к профессиональной субъектности связывает ее с понятиями «самоопределение и «самореализация». С этими понятиями, в свою очередь, связан также сложный процесс субъектогенеза, исследующий причины, условия и итоги профессионального самоопределения. Профессиональная субъектность формируется в пространстве личной субъектности и на ее основе — в процессе включения в профессиональную деятельность. Критически важно для успешного осуществления дальнейшей работы укоренение в сознании будущего педагога отношения к ученику как к ценности, как к субъекту учебной деятельности.

Ключевые слова: субъектность; профессиональное образование; профессиональная субъектность; субъектогенез; студенты; будущие педагоги; личность педагога

Для цитирования: Будникова С. П. Профессиональная субъектность в структуре личностной субъектности будущего педагога // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 168-175. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-168-175. https://elibrary.ru/ovaetb

Original article

Professional subjectivity in the structure of personal subjectivity of the future teacher

Svetlana P. Budnikova
Candidate of psychological sciences, associate professor of department of psychology and pedagogy of professional education, vice-rector for educational work and social policy, FSBEI HE «Tula state pedagogical university named after L. N. Tolstoy». 300026, Tula, Lenin avenue, 125
svpbu@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4942-175X

Abstract. Subjectness represents a property of the individual, revealing its essence through its active nature and relations, and in isolation from which it cannot exist. The manifestation of subjectness is a personality capacity that characterizes the degree of maturity and autonomy of a person, as a characteristic of a personality that has passed certain stages of its ontological development and according to modern approaches in the field of human studies subjectness is defined as a level characteristic of a person. The formation of professional subjectness comes across as a complex, open

© Будникова С. П., 2022

system with a variety of content and variability of career paths, constantly influenced by a variety of social relations, but also tending towards non-linear development, as each participant has the opportunity to implement different scenarios of professional development. Personality, through its activity-transformative nature, reveals the subjective properties of an individual. During vocational training, the personal subjectness starts to form into a professional one. The step-by-step ascent to professional subjectness links it to the concepts of 'self-determination' and 'self-realization'. Professional subjectness is formed in the space of personal subjectness and on its basis in the process of contact and inclusion into professional activity, and it is crucial to root the attitude towards the student as a value, as a subject of learning activity in the mind of a future teacher. The process of subjectness formation appears as a complex, open system, characterized by a variety of contents and variations in the ways of professional development, subject to the constant influence of various social relations, while also having tendencies towards non-linear development, as each participant has the possibility to implement different scenarios of professional development.

Keywords: Subjectness; vocational education; professional subjectness; subject genesis; students; future teachers; teacher's personality

For citation: Budnikova S. P. Professional subjectivity in the structure of personal subjectivity of the future teacher. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 168-175. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-168-175. https://elibrary.ru/ovaetb

Введение

В современных условиях традиционная социально-профессиональная структура общества претерпевает серьезные изменения, а в силу трансформации глобального экономического уклада мы наблюдаем и общемировую смену ценностно-нормативной системы, идеологических парадигм и стратегии профессионального поведения молодых людей, что придает необходимости исследовать процессы профессионализации личности практическую направленность. [Яковук, 2005; Кавалевіч, 2009].

В психологической науке исторически складывалось два основных подхода к пониманию природы личности. Один основывается на ролевой концепции и доминанте социальной среды в качестве главного фактора развития личности, другой, обычно именуемый субъектным, опирается на индивидуальные характеристики человека. Однако постепенно появляется более сложная концепция понимания личности. В. А. Петровский, стремясь преодолеть уязвимость каждого из подходов, отстаивал динамическую природу личности, утверждая диалектическую связь ролевой и субъектной компонент. Субъектность предстает как свойство личности, раскрывающее ее сущность через деятельную природу и отношения, в отрыве от которой она существовать не может. Проявление субъектности определяется как крайне важная способность личности, характеризующая степень ее зрелости и автономности; как характеристика личности, прошедшей определенные этапы своего онтологического развития, и, согласно современными подходам в области человекознания, субъектность определяется как уровневая характеристика человека.

Сложный процесс субъектогенеза — это вопрос самодетерминации человека. Его исследование рассматривает причины, условия и итоги этого пути [Алексеенко, 2017]. Становление субъектности начинается с принятия ребенком социальной роли (ролей) и их интериоризации. Но чем сложнее становится система взаимодействия с окружающей реальностью, прежде всего социальной, чем больше субъектных свойств проявляет личность, тем скорее происходит отказ от ролевой стратегии [Петровский, 1996]. Исследования Е. Н. Волковой, В. В. Давыдова, Г. А. Цукерман демонстрируют, что развитие личности происходит через увеличение и усложнение субъектных свойств, преодоление общей зависимости от внешних условий, отказ от «объектности». Потребность реализовать себя как субъекта, согласно В. А. Петровскому, внутренне присуща каждому, неотделима и рождается от самопроизвольности и ответственности. Проявляя субъектность, человек утверждает свою свободу действия и выбора, самодетерминацию.

Становление субъектности опосредовано характером взаимодействия с окружающей действительностью: первоначально как с системой раздражителей, затем как с системой уже условных раздражителей, и наконец, целенаправленно как с объектом, а с людьми — как с субъектами. [Брушлинский, 2003] С. Л. Рубинштейн полагал, что субъектность проявляется и развивается через познавательное отношение к миру и через построение отношений с людьми [Рубинштейн, 1974]. В возрасте 7–10 лет, утверждает А. В. Брушлинский, человек уже приобретает общие субъектные характеристики. Этот процесс связан с овладением абстрактными, инвариантными понятиями, характеризующими явления окружающей действительности и людей. В по-

следующие возрастные периоды идет его усложнение и развитие. Аналогичных взглядов на восхождение по ступеням развития субъектности придерживаются В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев, определяя ее связь с уровнем развития интеллекта и личности. Они полагают, что реализуемая деятельность позволяет уже осознанно, целенаправленно производить изменения в окружающей реальности, в самом человеке и сопряжена с произвольностью и ответственностью, определяющими движение субъектогенеза через следующие стадии оживления, одушевления, персонализации, индивидуализации, универсализации, подразумевая постепенное развитие и усложнение этого феномена [Слободчиков, 1995].

Становление субъектности происходит одновременно с процессом становления личности, формированием характера, обнаруживаются их достаточно сложные взаимообусловленности и связи. Различные уровни субъектности определяются способностью человека регулировать свою деятельность, определять ее цели, подбирать средства, при необходимости корректировать тактику и анализировать результаты. Произвольность и свобода являются особо значимыми характеристиками субъектности. Возможность выбора демонстрирует ценностное отношение личности к выбранному, характеризуя уже ее нравственное содержание [Асмолов, 2007; Коржова, 2020]. Иерархизация ценностей разворачивается в процессе личностного развития, что еще раз подчеркивает неразрывную связь категорий субъектности и личности и может иметь значительные вариации в содержательном плане у разных людей.

В качестве признаков субъектогенеза В. А. Петровский и К. А. Огнев определяли оформление способностей принимать ответственность за зависящие от человека поступки; инвариантно смотреть на развитие ситуации и ставить оптимальные цели; реализовать имеющиеся возможности в совершаемых поступках; решать, когда закончить действие; оценивать результаты своего поступка. Волеизъявление как результат осознанного решения на основе опыта, выбранных целей, доминирующих ценностей, мировоззрения есть проявление субъектности, полагает К. А. Осницкий. Ценности определяют систему мотивов деятельности и поведения, а свобода выбора рождает ответственность за принимаемые решения и, как указывал Г. С. Братищев, является производным внутренней позиции личности. Таким образом, общая структура субъектности включает рефлексивный опыт, ценности, мотивацию, первичную активацию, сотрудничество, операционный опыт [Осницкий, 1996, 2007]. Мы видим, что это сложная система взаимообусловленности нескольких компонентов, которые, солидарно функционируя, дополняясь, и обеспечивают гармонию человеческой личности. Личность невозможно представить вне социальных отношений и деятельности. Постепенно развиваясь и усложняя свое содержание, оформляются система ценностей, направленность. Строя себя, человек рефлексирует, стремится соотнести свой образ с образом другого, а также понять, как он, его качества, поведение, деятельность воспринимаются другим. Все эти виды деятельности требуют от него выбора, возможного только в условиях свободы и ответственности, определяют становление субъектности [Каяшева, 2018]. В течение жизни у человека происходит усложнение личностной и субъектной конструкций. Постепенно оформляется представление о себе, собственных свойствах и смыслах, определяется Я-концепция, которая также требует деятельности, самопознания и развивающего, преобразующего самоизменения. Осознание себя личностью, способной произвольно осуществлять свою деятельность, рождает ее как субъекта.

Участие в деятельности, выстроенной в субъектной логике, должно быть постоянным, так как она и есть проявление субъектности человека. При нормальном и полном процессе реализации этих способностей продолжается и закрепляется субъектогенез. Если же у человека нет возможности последовательно и полно реализовать свою субъектность, то складывается ощущение несвободы, он воспринимает себя как объект манипуляций, и можно наблюдать искажение, инволюцию, переход к доминированию ролевых стратегий во взаимодействиях с социумом. В ткани человеческой жизни ежедневно присутствует необходимость осуществления выбора и принятия ответственности за него. Поэтому реализация поступка определяет необходимость развития субъектного потенциала. При этом постоянно происходит взаимопереход интериоризированной (внутренняя картина жизни) в экстериоризированную (осуществление выбора поступка) форму [Коржова, 2020]. Алгоритм субъектного акта складывается из осознания смысла деятельности как индивидуального, так и контекстно-социального, постановки цели, осуществления действий, анализа выполненного и рефлексии результатов.

Субъектность возникает и развивается в результате осуществления деятельности при взаи-

модействии с людьми, демонстрирующими свою субъектность. Субъектность имеет социальную природу, и необходимым условием ее развития является выступает человек-деятель [Развитие субъектности … , 2012; Знаков, 2017]. Человеческие отношения являются определяющими для развития личности. Внутренний образ другого, ценностное отношение к нему, признание его субъектом позволяет строить и свою субъектность. Удивительное свойство субъектности проявляется в том, что обнаружить ее возможно только при встрече с другой личностью, демонстрирующей свою субъектность (Л. А. Анцыферова, Е. Н. Волкова, В. А. Петровский). Можно наблюдать отраженную, идеальную представленность субъектности одного человека в другом, когда поступки одной личности влияют на жизнь другой. Так, часто можно наблюдать рост творческой, трудовой активности в присутствии другого — креативного, деятельного человека, проявление альтруизма или рост деликвентности в условиях соответствующего примера. Значение социального окружения и ситуации является критическим для понимания траектории и характера генезиса субъектности, так как особое пространство человеческих отношений делает субъектность реальной.

В настоящее время в отечественной науке достаточно активно формируется представление о феномене коллективного субъекта. А. В. Брушлинский, К. М. Гайдар отстаивают идею существования коллективного субъекта, когда при условии общности целей, интересов, совместной деятельности группа может им стать [Брушлинский, 2003]. Эта общность будет обладать субъектными свойствами, которые, по мнению К. М. Гайдар, проявляются в способности группы к совместности, самоорганизации, саморазвитию. Таким образом, субъектность перерастает представление о ней как об исключительно индивидуальном феномене, обнаруживаются признаки ее метаиндивидуальности, которые еще предстоит изучать [Мухаметзянова, 2020].

Исследуя вопросы становления субъектности, следует понимать открывающиеся возможности, и в первую очередь потенциал влияния на процесс субъектогенеза. Содействие позитивному самоизменению строится в логике и с опорой на собственные силы человека, его ценности, принятие им ответственности за свои поступки и свой выбор. Высокий уровень субъектности проявляется деятельностной активностью, самостоятельностью, рефлексией, принятием ответственности и умением контролировать себя.

Субъектность пронизывает все сферы жизни личности. В период профессионального обучения на основе личной субъектности начинает оформляться профессиональная. Этот процесс еще недостаточно изучен и описан. Практически все исследователи, занимающиеся проблемами профессиональной субъектности (А. Г. Асмолов, Л. И. Анцыферова, Н. М. Борытко, А. В. Брушлинский, Е. Н. Волкова, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинина, К. А. Осницкий, В. А. Петровский, С. А. Нелюбов и др.) [Анцыферова, 2000; Котелевцев, 2019; Котелевцев, 2022; Нелюбов, 2006], сходятся во мнении о необходимости построения теоретической модели, описывающей ее становление, что дало бы возможность создания научно обоснованной технологии управления процессом ее формирования.

Специфика деятельности определяет особенности профессиональной субъектности педагога, главная из которых — встреча не просто с другим человеком, а с ребенком, и построение совместной деятельности с ним, направленной на его развитие, воспитание и обучение. При этом реализация педагогической деятельности невозможна без отклика и совместности [Коновалова, 2021]. Ребенок уже обладает определенной мерой субъектности. У разных детей в силу обстоятельств их онтологического пути, в различных возрастных группах уровень субъектности будет различаться. При этом ученики, побуждаемые педагогом, должны двигаться в направлении совершенствования своих субъектных характеристик. Традиционная объектная, акциональная модель взаимодействия с учениками как объектами педагогического воздействия, нагруженная императивной стратегией, противоречит возможности полноценно развивать субъектность ребенка и в то же время деформирует субъектность педагога, так как оформляет манипулятивную стратегию взаимодействия и закрепляет в границах профессиональной роли. Возможность преодолеть эти недостатки связана с реализацией развивающей парадигмы образования, где главными выступают субъектные характеристики [Ольховая, 2019]. «Педагогика развития» позволяет создавать треки формирования тех способностей, которые дают возможность человеку быть истинным субъектом своего жизненного пути [Слободчиков, 2013].

Профессиональное образование будущих педагогов — это начальный период оформления профессиональной субъектности. Его понимание как поэтапного восхождения к субъектности связывает ее с понятиями «самоопределение и «самореализация» [Борытко, 2009]. Формирование

мотива к профессиональной деятельности, определение целей, учебно-профессиональная деятельность и общность, рефлексия результатов создают пространство, в котором постепенно развивается профессиональная субъектность будущего педагога [Осипова, 2022]. Субъектная активность студента проявляется в стремлении ставить личностно и общественно значимые цели, оптимально организовать процесс их достижения, требуя развития волевых качеств, принятия ответственности. Наблюдать субъектную активность студента возможно в самых разных видах деятельности — социальной, академической, коммуникативной, а В. Франкл выделил субъектность, характерную для становления и развития личности — смыслообразующую [Франкл, 1990]. Профессиональная деятельность должна становиться одним из смыслов жизни человека, способствуя наиболее полной самореализации.

Педагогическое сопровождение становления субъектности студентов в профессиональном образовании включает последовательно организованную работа с содержанием ценностно-смысловой и мотивационной сфер, формирование учебно-профессионального целеполагания, наполнение содержания обучения профессионально значимыми компонентами, стимулирование личностного развития, организацию учебно-профессиональной деятельности. Помимо этого, процесс профессионального обучения педагога организационно подразумевает включение студента в группу таких же обучающихся, проходящих определенные этапы группового и профессионального развития, опосредованные наличной социальной ситуацией. По мнению К. М. Гайдар, наиболее естественными на первом этапе становления группы видятся поступательная эволюция к кооперации и коллективу, а затем следует инволюция к ассоциации [Гайдар, 2008].

То есть на заключительном этапе существования группы идет движение от высших форм организации к низшим. На первый взгляд, это противоречит теории групповой динамики, определяющей развитие группы по восходящей, через усложнение связей, повышение сплоченности. В то же время студенческая группа создается как формальная и имеет срок существования, ограниченный сроком обучения и, по сути, выполняет функцию инкубатора по построению пространства единомышленников, служащего, в числе прочего, и для развития индивидуальной субъектности. Когда же срок обучения подходит к концу и все сориентированы на будущую, самостоятельную, деятельность вне группы, то она и превращается в ассоциацию [Огнев, 2017]. Учебная группа — это пространство, где начинает проявляться профессиональная субъектность, а период профессионального обучения выступает в качестве начала профессионального субъектогенеза. Организуемая в первые месяцы учебы в вузе диагностика ценностно-смысловой, мотивационной сферы помогает студентам лучше понять себя, определиться с траекторией личного и профессионального развития [Панов, 2017; Капцов, 2018]. Активное вовлечение в педагогическое волонтерство позволяет студенту познакомиться, как будущему педагогу, с педагогической реальностью [Будахина, 2019]. Одним из значимых компонентов в построении системы развития профессиональной субъектности является реализация специально разработанного для студентов четвертого года обучения курса «Психология профессионального самоопределения будущего учителя», консолидирующего основные достижения процесса субъектогенеза в вузе. Постепенное овладение будущими педагогами критически значимыми компетенциями (психологическими, аксиологическими), а также профессиональными знаниями определяет выбор оптимальных стратегий профессионального становления. В ходе реализации этого курса нами ставится цель активизации профессионального мышления, предполагается работа с ценностным аппаратом, поиск оригинальных способов решения учебно-профессиональных проблем в рамках разработанных кейс-заданий, рефлексия достижений и проблем, построение образа профессионального будущего. Учебные профессиональные практики, выпускная квалификационная работа — все это должно последовательно работать на становление субъектности. Кроме этого, в течение года в нашем вузе организовано сопровождение молодых педагогов, для них реализуются семинары, мастер-классы, ведется консультативная работа, организутеся общеуниверситетская «Неделя стажера». Только системная, комплексная работа на протяжении всего периода обучения и на этапе профессионального старта позволяет содействовать становлению профессиональной деятельности и субъектногенезу [Ольховая, 2017].

Заключение

Процесс становления субъектности предстает как сложная, открытая система, отличающаяся многообразием содержания и вариативностью способов профессионального развития, подвергающаяся постоянному влиянию разнообразных социальных отношений, при этом имеющая тенденцию к нелинейному развитию, так как каж-

дый участник обладает возможностью к реализации разных сценариев профессионального становления. Личность через ее деятельностно-преобразующую природу раскрывает субъектные свойства человека. Субъектность подразумевает продуктивную и преобразующую деятельность [Ананьев, 1967]. В академической познавательной сфере она проявляется как «способность преодолевать собственную ограниченность» [Давыдов, 1992], менять себя, становиться лучше. Профессиональная субъектность формируется в пространстве личной субъектности, и на ее основе в процессе включения в профессиональную деятельность критически важным является укоренение в сознании будущего педагога отношения к ученику как к ценности, как к субъекту учебной деятельности.

Библиографический список

1. Алексеенко И. Н. Профессиональная субъектность личности в рамках системного исследования // Научная мысль Кавказа. 2017. № 2 (90). С. 40-44.

2. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество. Ленинград : ЛГУ, 1967. Вып. 2. С. 235-249.

3. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. Москва : Академический проект, 2000. 320 с.

4. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология». Москва : Смысл, 2007. 526 с.

5. Борытко Н. М. Педагогика / Н. М. Борытко, И. А. Словцова, А. М. Байбаков. 2-е изд. Москва : Академия, 2009. 496 с.

6. Брушлинский А. В. К определению субъекта // Психология субъекта. Санкт-Петербург : Алетейя, 2003. 268 с.

7. Будахина Н. Л. Формирование субъектного опыта студентов-бакалавров в процессе внеучебной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 20-23.

8. Гайдар К. М. Проблема развития группового субъекта // Российский психологический журнал. 2008. Т. 5. № 3. С. 9-24.

9. Давыдов В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. 1992. № 3-4. С. 14-19.

10. Знаков В. В. Новый этап развития психологических исследований субъекта // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 3-16.

11. Кавалевіч М. С. Аксіялагічныя асновы і стратэгіі арганізацыі прафесійнага самавызначэння выпускнікоў агульнаадукацыйных школ // Вес. Беларус. дзярж. пед. ун-та. Серия 2. 2009. № 4. 149 с.

12. Капцов А. В. Диагностика стадий становления субъектности обучающихся / А. В. Капцов, Е. И. Колесникова, М. В. Селезнева, И. В. Плаксина // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7. № 5А. С. 158-169.

13. Каяшева О. И. Рефлексивность как фактор формирования профессиональной успешности будущих специалистов в контексте субъектно-деятельностного подхода (на примере студентов-психологов) / О. И. Каяшева, З. Г. Ханова // Казанский педагогический журнал. 2018. № 4. С. 171-174.

14. Коновалова О. В. Взаимосвязь жизнеспособности и уровня субъектности у будущих педагогов / О. В. Коновалова, Е. А. Шерешкова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 2. С. 97-103.

15. Коржова Е. Ю. Психология личности : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2020. 544 с.

16. Котелевцев Н. А. Определение субъекта и субъектности в отечественной психологической науке // Ученые записки. 2019. № 3 (51). С. 208-212.

17. Котелевцев Н. А. Современное понимание категории субъекта и субъектности в исследованиях зарубежных ученых / Н. А. Котелевцев, О. М. Хомутова // Ученые записки. 2020. № 2 (54). С. 246-250.

18. Литвинова Н. Ю. Субъектная активность личности будущего психолога как компонент профессиональной компетенции // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 41-44.

19. Мухаметзянова Ф. Г. Феномен субъектности личности: теоретико-методологические ориентиры / Ф. Г. Мухаметзянова, И. И. Лушпаева, Р. Р. Хайрутдинов // Личность и вызовы современности: интерпретация проблем различными научными школами : сборник статей. Майкоп : Адыгейский гос. ун-т ; Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2020. С. 49-52.

20. Нелюбов С. А. Субъектно-профессиональная позиция руководителя образовательного учреждения. Новосибирск : НГПУ, 2006. 242 с.

21. Огнев А. С. Формирование субъектности студентов на начальном этапе профессиональной подготовки посредством программы адаптации / А. С. Огнев, С. Н. Гончар // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2017. № 1. С. 5-9.

22. Ольховая Т. А. Становление субъектности студентов как показатель качества современного университетского образования. Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2017. 7 с.

23. Ольховая Т. А. Субъектно-ориентированные технологии в контексте высшего профессионального образования / Т. А. Ольховая, О. М. Осиянова, В. Л. Темкина // Вестник ОГУ. 2019. № 5. С. 62-68.

24. Осипова С. И. Исследование содержания категории профессионально-личностного развития педагога: научное издание / С. И. Осипова, М. Л. Коцуба //

Современное педагогическое образование. 2022. № 1. С. 140-144.

25. Осницкий А. К. Структура и функции регуляторного опыта в развитии субъектности человека // Субъект и личность в психологии саморегуляции. Ставрополь : СевКавГТУ, 2007. 430 с.

26. Осницкий К. А. Проблемы исследования субъектности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5-19.

27. Панов В. И. Методика оценки стадий субъектности участников образовательного процесса / В. И. Панов, А. В. Капцов, Е. И. Колесникова // Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Москва : КРЕДО, 2017. С. 294-296.

28. Петровский В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. 109 с.

29. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи : учебное пособие / Е. Н. Волкова, О. В. Суворова, Н. И. Дунаева и др. Нижний Новгород : НГПУ имени К. Минина, 2012. 250 с.

30. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. Москва : Наука, 1974. 253 с.

31. Слободчиков В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. Москва : ПСТГУ, 2013. 395 с.

32. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъектности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. Москва : Школа-ПРЕСС, 1995. 384 с.

33. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 369 с.

34. Яковук Т. И. Неопределенность как регулятор духовной жизни молодежи : монография. Брест : БГТУ, 2005. 172 с.

Reference list

1. Alekseenko I. N. Professional'naja sub#ektnost' lichnosti v ramkah sistemnogo issledovanija = Professional personality in a systemic study // Nauchnaja mysl' Kavkaza. 2017. № 2 (90). S. 40-44.

2. Anan'ev B. G. Psihologicheskaja struktura cheloveka kak sub#ekta = The psychological structure of man as a subject // Chelovek i obshhestvo. Leningrad : LGU, 1967. Vyp. 2. S. 235-249.

3. Ancyferova L. I. Psihologicheskoe soderzhanie fenomena «sub#ekt» i granicy sub#ektno-dejatel'nostnogo podhoda = The psychological content of the phenomenon «subject» and the boundaries of the subject-activity approach // Problema sub#ekta v psihologicheskoj nauke / pod red. A. V. Brushlinskogo, M. I. Volovikovoj, V. N. Druzhinina. Moskva : Akademicheskij proekt, 2000. 320 s.

4. Asmolov A. G. Psihologija lichnosti. Kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitija cheloveka = Personality psychology. Cultural and historical understanding of human development : uchebnik dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchajushhihsja po special'nosti «Psihologija». Moskva : Smysl, 2007. 526 s.

5. Borytko N. M. Pedagogika = Pedagogics / N. M. Borytko, I. A. Slovcova, A. M. Bajbakov. 2-e izd. Moskva : Akademija, 2009. 496 s.

6. Brushlinskij A. V. K opredeleniju sub#ekta = To the definition of the subject // Psihologija sub#ekta. Sankt-Peterburg : Aletejja, 2003. 268 s.

7. Budahina N. L. Formirovanie sub#ektnogo opyta studentov-bakalavrov v processe vneuchebnoj dejatel'nosti = Formation of subject experience of undergraduate students in the process of extracurricular activities // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2019. № 4 (77). S. 20-23.

8. Gajdar K. M. Problema razvitija gruppovogo sub#ekta = The problem of developing a group subject // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. 2008. T. 5. № 3. S. 9-24.

9. Davydov V. V. Mladshij shkol'nik kak sub#ekt uchebnoj dejatel'nosti = Junior student as a subject of educational activity / V. V. Davydov, V. I. Slobodchikov, G. A. Cukerman // Voprosy psihologii. 1992. № 3-4. S. 14-19.

10. Znakov V. V. Novyj jetap razvitija psihologicheskih issledovanij sub#ekta = A new stage in the development of psychological research of the subject // Voprosy psihologii. 2017. № 2. S. 3-16.

11. Kavalevich M. S. Aksijalagichnyja asnovy i stratjegii arganizacyi prafesijnaga samavyznachjennja vypusknikoŭ agul'naadukacyjnyh shkol // Ves. Belarus. dzjarzh. ped. un-ta. Serija 2. 2009. № 4. 149 s.

12. Kapcov A. V. Diagnostika stadij stanovlenija sub#ektnosti obuchajushhihsja = Diagnosis of the stages of formation of subjectivity of students / A. V. Kapcov, E. I. Kolesnikova, M. V. Selezneva, I. V. Plaksina // Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovanija. 2018. T. 7. № 5A. S. 158-169.

13. Kajasheva O. I. Refleksivnost' kak faktor formirovanija professional'noj uspeshnosti budushhih specialistov v kontekste sub#ektno-dejatel'nostnogo podhoda (na primere studentov-psihologov) = Reflexivity as a factor in the formation of professional success of future specialists in the context of the subject-activity approach (using the example of psychology students) / O. I. Kajasheva, Z. G. Hanova // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2018. № 4. S. 171-174.

14. Konovalova O. V. Vzaimosvjaz' zhiznesposobnosti i urovnja sub#ektnosti u budushhih pedagogov = Relationship of viability and level of subject in future educators / O. V. Konovalova, E. A. Shereshkova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2021. T. 27. № 2. S. 97-103.

15. Korzhova E. Ju. Psihologija lichnosti = Personality psychology : uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg : Piter, 2020. 544 s.

16. Kotelevcev N. A. Opredelenie sub#ekta i sub#ektnosti v otechestvennoj psihologicheskoj nauke = Definition of subject and subjectivity in domestic psychological science // Uchenye zapiski. 2019. № 3 (51). S. 208-212.

17. Kotelevcev N. A. Sovremennoe ponimanie kategorii sub#ekta i sub#ektnosti v issledovanijah zarubezhnyh uchenyh = Modern understanding of subject category and subjectivity in studies of foreign scientists / N. A. Kotelevcev, O. M. Homutova // Uchenye zapiski. 2020. № 2 (54). S. 246-250.

18. Litvinova N. Ju. Sub#ektnaja aktivnost' lichnosti budushhego psihologa kak komponent professional'noj kompetencii = Subject activity of the personality of the future psychologist as a component of professional competence // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2022. № 2 (93). S. 41-44.

19. Muhametzjanova F. G. Fenomen sub#ektnosti lichnosti: teoretiko-metodologicheskie orientiry = The phenomenon of personality subjectivity: theoretical and methodological guidelines / F. G. Muhametzjanova, I. I. Lushpaeva, R. R. Hajrutdinov // Lichnost' i vyzovy sovremennosti: interpretacija problem razlichnymi nauchnymi shkolami : sbornik statej. Majkop : Adygejskij gos. un-t ; Krasnodar : Kubanskij gos. un-t, 2020. S. 49-52.

20. Neljubov S. A. Sub#ektno-professional'naja pozicija rukovoditelja obrazovatel'nogo uchrezhdenija = Subject-professional position of the head of the educational institution. Novosibirsk : NGPU, 2006. 242 s.

21. Ognev A. S. Formirovanie sub#ektnosti studentov na nachal'nom jetape professional'noj podgotovki posredstvom programmy adaptacii = Formation of student subjectivity at the initial stage of professional training through an adaptation program / A. S. Ognev, S. N. Gonchar // Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Serija: Chelovek v sovremennom mire. 2017. № 1. S. 5-9.

22. Ol'hovaja T. A. Stanovlenie sub#ektnosti studentov kak pokazatel' kachestva sovremennogo universitetskogo obrazovanija = The formation of student subjectivity as an indicator of the quality of modern university education. Orenburg : Orenburgskij gosudarstvennyj universitet, 2017. 7 s.

23. Ol'hovaja T. A. Sub#ektno-orientirovannye tehnologii v kontekste vysshego professional'nogo obrazovanija = Subject-oriented technologies in the context of higher professional education / T. A. Ol'hovaja, O. M. Osijanova, V. L. Temkina // Vestnik OGU. 2019. № 5. S. 62-68.

24. Osipova S. I. Issledovanie soderzhanija kategorii professional'no-lichnostnogo razvitija pedagoga: nauchnoe izdanie = Research of the content of the category of professional and personal development of the teacher: scientific publication / S. I. Osipova, M. L. Kocuba // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 1. S. 140-144.

25. Osnickij A. K. Struktura i funkcii reguljatornogo opyta v razvitii sub#ektnosti cheloveka = Structure and functions of regulatory experience in the development of human subjectivity // Sub#ekt i lichnost' v psihologii samoreguljacii. Stavropol' : SevKavGTU, 2007. 430 s.

26. Osnickij K. A. Problemy issledovanija sub#ektnosti = Problems of the study of subjectivity // Voprosy psihologii. 1996. № 1. S. 5-19.

27. Panov V. I. Metodika ocenki stadij sub#ektnosti uchastnikov obrazovatel'nogo processa = Methodology for assessing the stages of subjectivity of participants in the educational process / V. I. Panov, A. V. Kapcov, E. I. Kolesnikova // Jeffektivnost' lichnosti, gruppy i organizacii: problemy, dostizhenija i perspektivy : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Moskva : KREDO, 2017. S. 294-296.

28. Petrovskij V. A. Sub#ektnost': novaja paradigma v obrazovanii = Subjectivity: a new paradigm in education // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 1996. № 3. 109 s.

29. Razvitie sub#ektnosti v ontogeneze v sovremennom sociokul'turnom prostranstve obrazovanija i sem'i = Development of subjectivity in ontogenesis in the modern sociocultural space of education and family : uchebnoe posobie / E. N. Volkova, O. V. Suvorova, N. I. Dunaeva i dr. Nizhnij Novgorod : NGPU imeni K. Minina, 2012. 250 s.

30. Rubinshtejn S. L. Chelovek i mir = Man and the world // Problemy obshhej psihologii. Moskva : Nauka, 1974. 253 s.

31. Slobodchikov V. I. Psihologija razvitija cheloveka. Razvitie sub#ektivnoj real'nosti v ontogeneze = Psychology of human development. Development of subjective reality in ontogenesis : uchebnoe posobie / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. Moskva : PSTGU, 2013. 395 s.

32. Slobodchikov V. I. Osnovy psihologicheskoj antropologii. Psihologija cheloveka. Vvedenie v psihologiju sub#ektnosti = Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. Moskva : Shkola-PRESS, 1995. 384 s.

33. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla. = Man in search of meaning. Moskva : Progress, 1990. 369 s.

34. Jakovuk T. I. Neopredelennost' kak reguljator duhovnoj zhizni molodezhi = Uncertainty as a regulator of the spiritual life of young people : monografija. Brest : BGTU, 2005. 172 s.

Статья поступила в редакцию 22.04.2022; одобрена после рецензирования 14.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 22.04.2022; approved after reviewing 14.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

Научная статья
УДК 159.955
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-176-185
EDN: ORUPBB

Изменение психологического благополучия школьников с задержкой психического развития при переходе в среднее звено

Наталья Алексеевна Деревянкина
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
derevo110971@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4091-737X

Аннотация. Психологическое благополучие школьников является важным показателем качества образовательной среды, в которую они включены. Переход в среднее звено считается «узким местом» нашей образовательной системы с точки зрения сохранения эмоционального благополучия учащихся. Школьники с задержкой психического развития испытывают те же трудности перехода, что и сверстники с «нормативным развитием», но при этом их ресурсы совладания со школьными трудностями снижены. Сравнение эмоционального благополучия школьников с задержкой психического развития, обучающихся в разных формах обучения, позволяет выявить неявные угрозы и трудности, сопровождающие детей при переходе из младшей школы в среднее звено. Опыт обучения в смешанном классе, вероятно, помогает ребенку с ЗПР получать поддержку не только учителей, но и одноклассников без ограниченных возможностей здоровья, ориентирует в способах реагирования на трудности и нагрузку, развивает, сохраняет и поддерживает более здоровые паттерны поведения. Обучение в коррекционном классе на этапе начального образования является формой, щадящей самооценку и эмоциональное благополучие детей. Но переход в среднее звено оказывается для них драматическим изменением, катастрофически ухудшающим эмоциональное благополучие.

Ключевые слова: задержка психического развития; совместное обучение; коррекционное обучение; самооценка; тревога

Для цитирования: Деревянкина Н. А. Изменение психологического благополучия школьников с задержкой психического развития, обучающихся в разных формах обучения, при переходе в среднее звено // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 176-185. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-176-185. https://elibrary.ru/orupbb

Original article

Changes in the psychological well-being of schoolchildren with mental retardation studying in different forms of education during the transition to the secondary level

Nataliya A. Derevyankina
Candidate of psychological sciences, associate professor of department of general and social psychology, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
derevo110971@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4091-737X

Abstract. The psychological well-being of schoolchildren is an important indicator of the quality of the educational environment in which they are included. The transition to the secondary level is considered a «bottleneck» of our educational system in terms of preserving the emotional well-being of students. Schoolchildren with mental retardation experience the same transition difficulties as peers with «normative development», but at the same time their coping resources with school difficulties are reduced. Comparing the emotional well-being of schoolchildren with mental retardation, studying in different forms of education, allows us to identify implicit threats and difficulties accompanying children during the transition from primary school to secondary school. The experience of learning in a mixed classroom probably helps a child with developmental delay to receive support not only from teachers, but also from classmates without disabilities, orients in ways of responding to difficulties and stress, develops, preserves and supports healthier patterns of behavior. Education in the correctional class at the stage of primary education is a form that spares the self-

© Деревянкина Н. А., 2022

esteem and emotional well-being of children. But the transition to the middle link turns out to be a dramatic change for them, catastrophically worsening emotional well-being.

Keywords: mental retardation; coeducation; correctional training; self-esteem; anxiety

For citation: Derevyankina N. A. Changes in the psychological well-being of schoolchildren with mental retardation studying in different forms of education during the transition to the secondary level. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 176-185. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-176-185. https://elibrary.ru/orupbb

Введение

Современная ситуация в системе образования характеризуется двумя разнонаправленными тенденциями. Первая заключается в стремлении включать все большее число детей разных категорий в общее образовательное пространство. Предполагается, что совместное обучение дает всем детям возможность «горизонтального научения» — включаясь в коммуникацию друг с другом, они перенимают друг у друга отдельные поведенческие модели и целые стратегии. Вторая тенденция связана со стремлением к экономии ресурсов и требованием их оптимального использования. С учетом этой тенденции вопросы о целесообразности совместного обучения приобретают дополнительное значение. Существует также «надобразовательный» культурный контекст, требующий учета эмоционального благополучия детей как важного показателя качества их жизни. Как маркеры эмоционального благополучия традиционно рассматривают тревогу (тревожность) и уровень самооценки. Тревога — показатель и проявление переживания потенциальной угрозы. Школьная тревога указывает на «уязвимость» ребенка в той или иной школьной ситуации. При этом уровень тревоги может быть оптимальным — в этом случае тревога выполняет мобилизационную функцию, помогая ребенку справиться с трудностью. Высокий или сверхвысокий уровень тревоги свидетельствует о запредельной сложности ситуации для ребенка, соответственно, требуется немедленная поддержка со стороны взрослых. Самооценка выступает индикатором вовлеченности в новую форму межличностных отношений. Для младших школьников в норме характерно снижение уровня самооценки (по сравнению с дошкольниками), их самооценка становится более реалистичной и интегрированной.

Наше исследование было проведено в 2 этапа — 1 этап проходил в 2019 г. и включал 307 учащихся третьих классов, из которых 54 ребенка имели диагноз «задержка психического развития» и обучались в коррекционных классах; 107 детей — диагноз «задержка психического развития» и обучались в смешанных классах, 146 детей обучались в смешанных классах и не имели никаких диагнозов. Подробно результаты 1 этапа исследования представлены в публикациях автора за 2020 г. На первом этапе исследования мы обнаружили, что значимые различия в уровне самооценки третьеклассников наблюдаются только между мальчиками и девочками. Среднее значение по всем шкалам у девочек значительно выше, чем у мальчиков во всех группах испытуемых. Очевидно, что мальчики более критичны в оценках себя, чем девочки. Наличие ЗПР ухудшает самооценку мальчиков. Мальчики с ЗПР из смешанных классов — наиболее критичны к себе. Самооценка детей с ЗПР, обучающихся в общеобразовательных классах, существенно ниже самооценки детей с ЗПР из коррекционных классов. Структура самооценки третьеклассников из общеобразовательных классов выступает как целостная и интегральная характеристика, в которой все параметры связаны друг с другом. Самооценка детей из коррекционных классов имеет другую внутреннюю структуру — в ней меньше связей между параметрами (как прямых, так и обратных), есть парадоксальные связи [Деревянкина, 2020а]. Для всех детей с ЗПР характерно снижение психической активности, обусловленное тревогой (истощенность). Среди детей с ЗПР детей с высоким уровнем тревоги, связанной с оценкой окружающих, существенно больше, чем среди детей без ЗПР. Тревога, связанная с успешностью в обучении, очевидно, выше в группе детей с ЗПР, обучающихся в общеобразовательных классах. Труднее всего справляться со стрессом детям с ЗПР из общеобразовательных классов. Легче всего это делают дети с ЗПР из коррекционных классов — для них характерна дробная структура тревожности. Взаимоотношения с родителями и отношения с друзьями оказываются изолированными параметрами, сильно влияющими друг на друга и слабо влияющими на все другие виды тревоги [Деревянкина, 2020б].

В 2021 г. мы провели 2 этап исследования эмоционального благополучия школьников с ЗПР, обучающихся в смешанных и коррекционных классах.

Цель исследования: измерение динамики психологического благополучия младших школьников с ЗПР при переходе в среднее звено.

Методы исследования: методика «Составление расписания на неделю» С. Я. Рубинштейн в модификации В. Ф. Моргуна [Организация системы отслеживания … , 2019]; Методика изучения самооценки Дембо — Рубинштейн, модифицированная А. М. Прихожан [Костина, 2002]; Метод многомерной оценки детской тревожности (В.М. Астапов, Е.Е. Малкова, 2011) [Психологическая диагностика расстройств … , 2014]; методы математической и статистической обработки данных.

Характеристика выборки исследования

Исследование психологического благополучия младших школьников проводилось в образовательных учреждениях Ярославской области в апреле 2021 г. Структура выборки представлена в Таблице 1. В повторное исследование были включены только те дети, которые участвовали в исследовании 2019 г.

Таблица 1

Выборка исследования 2021 г.

	Дети с ЗПР, обучающиеся в смешанных классах		*Дети с ЗПР, обучающиеся в коррекционных классах*	
	Мальчики	*Девочки*	*Мальчики*	*Девочки*
Число детей	48	25	30	12
	73		42	
	115			
Число классов	18		8	
	26 классов в 26 образовательных учреждениях			

Результаты исследования

Мы сравнивали данные учащихся, полученные в 2019 и в 2021 гг. — в 3-м и в 5-м классе. Для анализа использовались результаты только тех детей, которые приняли участие на всех этапах исследования. В отличие от результатов 2019 г., результаты 2021 г. значимых различий между мальчиками и девочками не показали. Очевидно, что наличие диагноза сглаживает различия, обусловленные полом (по крайней мере, в 5-м классе).

На наш взгляд, для решения задач исследования наиболее целесообразно сравнить результаты 3 и 5 классов отдельно для каждой формы обучения. Средние значения для школьников с ЗПР, обучающихся в разных формах обучения, представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Средние значения для групп школьников с ЗПР (жирным шрифтом выделены статистически значимые различия между группами; критерий знаковых рангов Вилкоксона)

		Смешанные классы 2019	*Смешанные классы 2021*	*Коррекционные классы 2019*	*Коррекционные классы 2021*
Медидика изучения самооценки Дембо — Рубинштейн	Аккуратный	**72,71**	**61,32**	**75,13**	**55,83**
	Умелый	70,25	65,99	72,03	62,68
	Умный	**73,46**	**60,88**	**77,98**	**59,30**
	Добрый	**80,94**	**74,69**	75,15	72,40
	Есть друзья	89,04	83,24	91,78	84,20
	Веселый	83,07	78,24	81,15	69,38
	Хороший ученик	**81,79**	**66,04**	**81,85**	**65,75**
	Средний балл самооценки	**78,75**	**70,06**	**79,29**	**67,08**
	Максимальная	96,87	93,38	94,88	92,75
	Минимальная	**53,75**	**39,35**	47,58	36,00
	Разброс	**43,12**	**54,03**	47,30	56,75
Метод многомерной оценки детской тревожности	1. Общая тревожность	2,09	2,26	2,08	2,45
	2. Тревога во взаимоотношениях со сверстниками	**1,90**	**2,28**	**1,80**	**2,40**
	3. Тревога, связанная с оценкой окружающих	**1,91**	**2,29**	**1,88**	**2,55**
	4. Тревога во взаимоотношениях с учителями	1,99	2,18	**1,70**	**2,38**

		Смешанные классы 2019	*Смешанные классы 2021*	*Коррекционные классы 2019*	*Коррекционные классы 2021*
	5. Тревога во взаимоотношениях с родителями	**1,96**	**2,16**	**1,88**	**2,33**
	6. Тревога, связанная с успешностью в обучении	2,28	2,37	**2,05**	**2,63**
	7. Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения	**1,90**	**2,24**	**1,85**	**2,50**
	8. Тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний	2,18	2,31	**2,10**	**2,63**
	9. Снижение психической активности, обусловленное тревогой	**2,09**	**2,38**	**1,98**	**2,73**
	10. Повышенная вегетативная реактивность, обусловленная тревогой	**1,94**	**2,24**	**1,95**	**2,45**
КР	Процент выполнения КР	26,92	26,04	**35,70**	**24,60**
Составление расписания на неделю	Всего уроков	**18,62**	**21,81**	19,25	19,95
	Процент соответствия	80,95	77,85	**83,70**	**69,81**
	Понедельник	5,07	5,09	5,50	4,73
	Вторник	**3,97**	**4,65**	4,00	4,50
	Среда	**3,63**	**4,28**	3,86	3,73
	Четверг	3,68	3,62	3,22	2,95
	Пятница	3,96	3,53	3,46	3,00
	ИЗО	154,41	166,18	**177,50**	**95,00**
	Русский язык	40,74	47,45	**59,75**	**35,33**
	Иностранный язык	32,35	30,64	**55,00**	**21,67**
	Музыка	75,00	69,12	62,50	97,50
	Математика	56,25	53,63	65,63	51,67
	Литература	47,06	44,36	**60,00**	**34,58**
	Физкультура	**128,19**	**150,98**	104,17	136,67
	Технология	108,82	119,85	62,50	122,92

Данные, представленные в Таблице 2, свидетельствуют, что все школьники с ЗПР к 5 классу стали оценивать себя гораздо ниже — средний балл самооценки снизился в обеих группах. Общее снижение самооценки произошло по параметрам *Аккуратный, Умный* и *Хороший ученик*. Самооценка качества *Добрый* снизилась только у детей из смешанных классов. Для них также оказалось характерно существенное снижение минимальной самооценки и повышение разброса в оценках себя.

В целом самооценка школьников с ЗПР из коррекционных классов снизилась в большей степени и стала ниже, чем у их сверстников из смешанных классов. В третьем классе эти же дети в среднем оценивали себя более высоко, чем сверстников из смешанных классов.

В Таблице 2 также представлены средние стены по разным видам тревоги в двух группах в 2019 и 2021 гг. В коррекционных классах значимо повысился уровень всех видов тревоги, кроме *Общей тревожности*. У детей из смешанных классов значимо не изменился уровень тревоги во взаимоотношениях с учителями (4), связанный с успешностью в обучении (6), в ситуациях проверки знаний (8). Это разные виды школьной тревоги. Таким образом, при повышении уровня тревоги как таковой для детей из смешанных классов не произошло ухудшения учебной ситуации. Более наглядно изменение уровня разных видов тревоги в исследуемых группах представлено в Таблице 3, которая отражает изменение числа детей (в%) с приемлемым (низким и оптимальным) уровнем тревоги и деструктивным (высоким и крайне высоким) уровнем тревоги в двух формах обучения в 3-м и 5-м классе.

Таблица 3

Количество детей с разным уровнем выраженности тревоги в двух группах (в процентах)

	Приемлемый уровень				*Деструктивный (высокий и крайне высокий)*			
	Смешанные		*Коорекционные*		*Смешанные*		*Коррекционные*	
	2019	2021	2019	2021	2019	2021	2019	2021
Общая тревожность	78,26	62,32	78,05	68,29	21,74	37,68	21,95	31,71
Тревога во взаимоотношениях со сверстниками	85,51	73,91	95,12	68,29	14,49	26,09	4,88	31,71

	Приемлемый уровень				*Деструктивный (высокий и крайне высокий)*			
Тревога, связанная с оценкой окружающих	89,86	75,36	87,80	63,41	10,14	24,64	12,20	36,59
Тревога во взаимоотношениях с учителями	84,06	76,81	95,12	70,73	15,94	23,19	4,88	29,27
Тревога во взаимоотношениях с родителями	86,96	81,16	95,12	75,61	13,04	18,84	4,88	24,39
Тревога, связанная с успешностью в обучении	73,91	66,67	87,80	51,22	26,09	33,33	12,20	48,78
Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения	85,51	73,91	90,24	63,41	14,49	26,09	9,76	36,59
Тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний	81,16	66,67	82,93	53,66	18,84	33,33	17,07	46,34
Снижение психической активности, обусловленное тревогой	78,26	65,22	90,24	53,66	21,74	34,78	9,76	46,34
Повышенная вегетативная реактивность, обусловленная тревогой	85,51	69,57	90,24	63,41	14,49	30,43	9,76	36,59

Количество детей с экстремальными показателями тревоги увеличилось в обеих группах и по всем видам тревоги. Однако в коррекционных классах это увеличение произошло гораздо более резко и в больше степени. Число детей с ЗПР, обучающихся в коррекционных классах и испытывающих экстремально высокий уровень тревоги, связанной с успешностью в обучении, достигает практически 50 %. Самым «редким» видом тревоги высокого и крайне высокого уровня выраженности в этой группе остается *Тревога в отношениях с родителями* — 25 % 5-классников ее испытывают на этом уровне выраженности.

В смешанных классах по всем видам тревоги также произошло резкое увеличение числа детей с высоким и крайне высоким уровнем выраженности. Наиболее значимыми видами тревоги для детей с ЗПР из смешанных классов являются *Общая тревожность; Тревога, связанная с успешностью в обучении; Тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний; Снижение психической активности, обусловленное тревогой.*

Динамика отношения к разным видам тревоги в двух группах показывает, что в смешанных классах ситуация не изменилась. Выросло число детей с высоким и крайне высоким уровнем всех видов тревоги, но ранг каждого вида тревоги практически не изменился. А вот в коррекционных классах ситуация иная. 2019 г. уровень тревоги детей в этих классах был существенно ниже, чем в смешанных классах. В 2021 г. дети из коррекционных классов в своем отношении к разным видам тревоги приблизились к детям с ЗПР из смешанных классов.

Похоже, что с точки зрения всех видов тревоги пятиклассники с ЗПР из смешанных классов чувствуют себя гораздо лучше, чем их сверстники из коррекционных классов.

В Таблице 2 представлены данные об успешности выполнения учащимися контрольной работы. В 2019 г. это была контрольная работа по метапредмету. В 2021 г. — по математике. Мы в анализе учитывали процент выполнения контрольной работы. Значимые различия получены только для учеников коррекционных классов — процент выполнения в 5 классе существенно снизился по отношению к показателям третьего класса. В смешанных классах процент выполнения существенно не изменился.

Данные методики «Расписание» позволяют увидеть отношение детей к учебной нагрузке в целом и к отдельным предметам. Школьники из смешанных классов готовы увеличивать свою учебную нагрузку — они назначают себе в 5-м классе больше уроков, чем в 3-м. Хотя процент соответствия числа уроков реальному расписанию сокращается, все же это адекватная тенденция. Школьники из коррекционных классов назначают себе примерно столько же уроков, что и в 3-м. И это существенно ниже их реальной нагрузки. Очевидно, что дети из коррекционных классов не готовы принимать свою настоящую нагрузку и хотели бы ее снизить.

Дети из смешанных классов отличаются от учащихся коррекционных классов отношением к недельной динамике учебной нагрузки — они также готовы повышать и ее.

В отношении к учебным предметам обнаружена следующая особенность — дети из смешанных классов в 2021 г. чаще выбирали *физкультуру*. Увеличилась популярность *ИЗО, русского языка* и *технологии*, но значимые различия подтверждены только для *физкультуры*. В коррекционных классах увеличилась популярность *музыки, физкультуры* и *технологии*. Но все достоверные различия касаются предметов, потерявших популярность: *ИЗО, русский язык, иностранный язык* и *литература*. Существенное уменьшение числа выборов этих предметов детьми из коррекционных классов может свиде-

тельствовать о кризисе учебной мотивации, которая «бьет», в первую очередь, по наиболее трудным и важным предметам.

Анализ значимых взаимосвязей между данными показывает, что структура эмоционального благополучия различается не только у 3 и 5 классами, но и в смешанной и коррекционной формах обучения.

В смешанных классах в 2019 г. самым «нагруженным» параметром являлась *Тревога в отношениях с родителями*. Она получила максимальное число взаимосвязей высокого уровня значимости, при этом все эти связи имеют обратный характер и касаются самооценки. Другими словами, третьеклассники с ЗПР из смешанных классов, проявляющие высокую тревогу в отношениях с родителями, склонны оценивать себя существенно ниже своих сверстников. В 5 классе ситуация изменилась. Наиболее «нагруженными» параметрами оказались *Процент выполнения контрольной работы* и *Разброс оценок себя* (по данным методики Дембо — Рубинштейн). Процент выполнения контрольной работы связан обратной высокозначимой связью с 8 видами тревоги из 10. Очевидно, что повышение тревоги снижает учебную успешность этих детей. Высокая оценка себя по критерию «Умный», напротив, связана прямой высокозначимой связью с успешностью в контрольной работе.

Разброс в оценках себя связан прямой значимой связью с *Тревогой во взаимоотношениях со сверстниками; Тревогой, связанной с оценкой окружающих; Тревогой во взаимоотношениях с родителями* и *Тревогой в ситуациях самовыражения*. Эти виды тревоги мешают ребенку интегрировать оценку себя по разным параметрам, увеличивая разницу между оценкой своих «хороших» качеств и «не очень хороших».

Число значимых взаимосвязей для коррекционных классов в 2019 г. существенно меньше, чем для смешанных. Присутствуют «нелогичные» связи — например, оценка себя по критерию «Умелый» прямо коррелирует с *Тревогой во взаимоотношениях с учителями*. Другими словами, дети с высоким уровнем такой тревоги так же высоко оценивают в себе это качество. В 5-м классе число взаимосвязей существенно увеличивается, меняется их характер. Самым «нагруженным» параметром становится самооценка по критерию «Веселый». Она имеет максимальное число взаимосвязей с различными видами тревоги. Очевидно, что повышение тревоги в коррекционных классах связано с уменьшением ощущения себя как «веселых» учащихся.

Таким образом, данные исследования эмоционального благополучия и отношения к школьным предметам детей с ЗПР из смешанных и коррекционных классов позволяют сделать следующие выводы:

− Во всей выборке школьников с задержкой психического развития к 5-му классу снизилась самооценка и повысился уровень всех видов тревожности. Но в коррекционных классах эти тенденции выражены существенно сильнее.

− Изменения в степени выраженности школьной тревоги в смешанных классах оказались несущественными.

− Отношение к школьной нагрузке и школьным предметам различно у школьников с разной формой обучения. В смешанных классах присутствует тенденция к большей адекватности в оценке и принятию уровня реальной нагрузки. В коррекционных классах реальная нагрузка воспринимается как избыточная. Популярность «основных» учебных предметов в коррекционных классах значимо уменьшилась.

− Структура эмоционального благополучия в смешанных и коррекционных классах различается и меняется со временем. Для третьеклассников с ЗПР из смешанных классов наиболее важным фактором благополучия являются родители. В 5-м классе наиболее важным фактором самооценки стала учебная успешность. В коррекционных классах явную структуру удалось выявить только для 5 класса. Центральное место в этой структуре занимает оценка себя по критерию «Веселый», которая значимо связана с уровнем всех видов тревоги.

Заключение

Результаты исследования динамики психологического благополучия младших школьников с ЗПР, перешедших в среднее звено, позволяют сделать следующие выводы:

− психологическое благополучие всех детей снизилось в угрожающих размерах;

− психологическое благополучие учащихся коррекционных классов ухудшилось в большем объеме, чем в общеобразовательных классах;

− это отражается на желании детей учиться и посещать школу — оно снизилось;

− академическая успешность детей с ЗПР из общеобразовательных классов несколько улучшилась, в коррекционных классах — ухудшилась.

На наш взгляд, целесообразно продолжать изучать психологическое благополучие школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и без таковых на разных ступенях обучения в разных условиях обучения. А также развивать практику совместного обучения детей с ЗПР и «нормативным» развитием, контролируя негативные факторы психологического благополучия: уменьшать размеры смешанных классов, обеспечивать детей и учителей таких классов тьюторами и ассистентами; менять способ оценивания учебных результатов всех детей. Необходимо усилить психологическое сопровождение всех участников коррекционного обучения — детей, родителей, педагогов и других сотрудников.

Библиографический список

1. Азлецкая Е. Н. Реалистичная самооценка как фактор нормализации тревожности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Е. Н. Азлецкая, К. Э. Дубницкая // Инклюзивное образование: тенденции, проблемы, перспективы : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Благовещенск : Благовещенский государственный педагогический университет, 2019. С. 20-23.

2. Бороздина Л. В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 1. С. 54-65.

3. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. Москва : Педагогика, 1990. 140 с.

4. Деревянкина Н. А. Самооценка третьеклассников с нормальным уровнем развития и задержкой психического развития // Ярославский педагогический вестник. 2020а. № 3 (114). С. 142-149

5. Деревянкина Н. А. Школьная тревожность третьеклассников с задержкой психического развития // Интеграция в психологии: теория, методология, практика : материалы III национальной научно-практической конференции с международным участием / под научной редакцией В. А. Мазилова. Ярославль : 2020б. С. 177-183.

6. Захаров А. И. Своеобразие психического развития детей // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития : хрестоматия. Санкт-Петербург : ПИТЕР, 2002. С. 93-128.

7. Коваленко Г. А. Генезис самооценки личности как психологической категории // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. № 3.

8. Крылова С. С. Оценка достижения метапредметных результатов обучающихся начальной школы. Классы: 1, 2, 3, 4. Инструктивно-методические и диагностические материалы / С. С. Крылова, Е. Б. Балуева, А. Н. Фалина. Ярославль : Государственное учреждение Ярославской области «Центр оценки и контроля качества образования», 2016. 241 с.

9. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 198 с.

10. Мастюкова Е. М. Виды и причины отклонений в развитии // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития : хрестоматия. Санкт-Петербург : ПИТЕР, 2002. С. 166-194.

11. Молчанова О. Н. Роль самооценки в реагировании на ситуации «угрозы Я» / О. Н. Молчанова, Т. Ю. Соколова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2019. Т. 9. Вып. 2. С. 138-154.

12. Платонова З. Н. Особенности самооценки детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / З. Н. Платонова, И. П. Борисова // Вестник северо-восточного федерального университета им.М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2018. № 4 (12). С. 84-90.

13. Психологическая диагностика расстройств эмоциональной сферы и личности : коллективная монография / науч. ред. Л. И. Вассерман, О. Ю. Щелкова. Санкт-Петербург : Скифия-принт, 2014. 408 с.

14. Результаты оценки удовлетворенности родителей образовательной средой, в которой учатся дети с ограниченными возможностями здоровья / Е. Б. Балуева, Н. А. Деревянкина, Н. И. Петухова, Н. Л. Серова // Педагогика и психология современного образования: теория и практика : материалы 73-й научно-практической конференции. ГОРОД : Изд-во, 2019. С. 260-266.

15. Серебренникова С. Ю. Психолого-педагогические аспекты мониторинга личностных результатов образования обучающихся с задержкой психического развития / С. Ю. Серебренникова, А. А. Гостар // Педагогический ИМИДЖ. 2018. Т. 12. № 4 (41). С. 142-149.

16. Скворцов И. А. Детские болезни растущего мозга // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития : хрестоматия. Санкт-Петербург : ПИТЕР, 2002. С. 74-92.

17. Смирнова В. И. Организация системы отслеживания образовательных достижений обучающихся с задержкой психического развития: методические рекомендации / В. И. Смирнова, Н. В. Павлова, Н. Н. Посысоев. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019. 126 с.

18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598). 22.06.2022. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-1598/ (дата обращения: 09.04.2022).

19. Федоренко Ю. В. Исследование особенностей адаптации детей с задержкой психического развития к обучению в инклюзивном классе / Ю. В. Федоренко,

Т. В. Слюсарская, Е. Е. Киселева // Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 1. С. 321-328.

20. Хватова М. В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // Гаудеамус. 2015. № 1 (25). С. 9-17.

21. Azletskaya E. N., Dubnitskaya K. E. Realistic self-esteem as a factor of normalization of anxiety of primary school children with mental retardation // Inclusive education: trends, problems, prospects. Collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. 2019. pp. 20-23.

22. Borozdina L. V. The essence of self–esteem and its relationship with the Self-concept // Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology. 2011. № 1. pp. 54-65.

23. Breslav G. M. Emotional features of personality formation in childhood: Norm and deviations. Moscow : Pedagogika, 1990. 140 p.

24. Derevyankina N. A. Psychological features of preschoolers with mental retardation: Study guide. Yaroslavl : Publishing house of YAGPU, 2003. 77 c.

25. Derevyankina N. A. Self-assessment of third graders with a normal level of development and mental retardation // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2020a. № 3 (114). pp. 142-149.

26. Derevyankina N. A. The attitude of third-graders with mental retardation to academic subjects // Pedagogy and psychology of modern education: theory and practice. Materials of the scientific and practical conference. Yaroslavl, 2020b. p. 199-205.

27. Derevyankina N. A. School anxiety of third graders with mental retardation // Integration in psychology: theory, methodology, practice. Materials of the III National Scientific and practical conference with international participation. Under the scientific editorship of V. A. Mazilov. 2020v. pp. 177-183.

28. Derevyankina N. A., Krylova S. S. Psychological conditions for the implementation of the Federal State Educational Standard for primary general education of students with disabilities // Problems and prospects for the development of education quality assessment systems. Mechanisms of education quality management in the context of the implementation of regional policy in the field of education quality assessment. Collection of materials of the V interregional scientific and practical conference. In 2 parts. Edited by A. A. Barabas. 2020. p. 90-100.

29. Derevyankina N. A., Krylova S. S. Results of complex verification work of third-graders with mental retardation // Educational panorama. 2020d. № 2 (14). pp. 84-88.

30. Egorova T. V. Features of memory and thinking of younger schoolchildren lagging behind in development. Moscow : Pedagogika, 1973. 150 p.

Reference list

1. Azleckaja E. N. Realistichnaja samoocenka kak faktor normalizacii trevozhnosti detej mladshego shkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija = Realistic self-assessment as a factor in normalizing anxiety in primary school children with delayed mental development / E. N. Azleckaja, K. Je. Dubnickaja // Inkljuzivnoe obrazovanie: tendencii, problemy, perspektivy : sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Blagoveshhensk : Blagoveshhenskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2019. S. 20-23.

2. Borozdina L. V. Sushhnost' samoocenki i ee sootnoshenie s Ja-koncepciej = The essence of self-assessment and its relation to the self-concept // Vestnik moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. 2011. № 1. S. 54-65.

3. Breslav G. M. Jemocional'nye osobennosti formirovanija lichnosti v detstve: Norma i otklonenija = Emotional features of personality formation in childhood: Norm and deviations. Moskva : Pedagogika, 1990. 140 s.

4. Derevjankina N. A. Samoocenka tret'eklassnikov s normal'nym urovnem razvitija i zaderzhkoj psihicheskogo razvitija = Self-esteem of third graders with normal developmental status and delayed mental development // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020a. № 3 (114). S. 142-149.

5. Derevjankina N. A. Shkol'naja trevozhnost' tret'eklassnikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija = School anxiety of third graders with delayed mental development // Integracija v psihologii: teorija, metodologija, praktika : materialy III nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem / pod nauchnoj redakciej V. A. Mazilova. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020b. S. 177-183.

6. Zaharov A. I. Svoeobrazie psihicheskogo razvitija detej = The peculiarity of the mental development of children // Psihologija detej s narushenijami i otklonenijami psihicheskogo razvitija : hrestomatija. Sankt-Peterburg : PITER, 2002. S. 93-128.

7. Kovalenko G. A. Genezis samoocenki lichnosti kak psihologicheskoj kategorii = Genesis of self-assessment of personality as a psychological category // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 3: Pedagogika i psihologija. 2011. № 3.

8. Krylova S. S. Ocenka dostizhenija metapredmetnyh rezul'tatov obuchajushhihsja nachal'noj shkoly. Klassy: 1, 2, 3, 4. Instruktivno-metodicheskie i diagnosticheskie materialy = Assessment of achievement of meta-subject results of primary school students. Classes: 1, 2, 3, 4. Instructional, methodological and diagnostic materials / S. S. Krylova, E. B. Balueva, A. N. Falina. Jaroslavl' : Gosudarstvennoe uchrezhdenie Jaroslavskoj oblasti «Centr ocenki i kontrolja kachestva obrazovanija», 2016. 241 s.

9. Kostina L. M. Metody diagnostiki trevozhnosti = Methods for diagnosing anxiety. Sankt-Peterburg : Rech', 2002. 198 s.

10. Mastjukova E. M. Vidy i prichiny otklonenij v razvitii = Types and causes of developmental abnormalities // Psihologija detej s narushenijami i otklonenijami psihicheskogo razvitija : hrestomatija. Sankt-Peterburg : PITER, 2002. S. 166-194.

11. Molchanova O. N. Rol' samoocenki v reagirovanii na situacii «ugrozy Ja» = The role of self-assessment in responding to «threat Self» situations / O. N. Molchanova, T. Ju. Sokolova // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologija. 2019. T. 9. Vyp. 2. S. 138-154.

12. Platonova Z. N. Osobennosti samoocenki detej mladshego shkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija = Features of self-assessment of children of primary school age with delayed mental development / Z. N. Platonova, I. P. Borisova // Vestnik severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im.M. K. Ammosova. Serija: Pedagogika. Psihologija. Filosofija. 2018. № 4 (12). S. 84-90.

13. Psihologicheskaja diagnostika rasstrojstv jemocional'noj sfery i lichnosti = Psychological diagnosis of emotional and personality disorders : kollektivnaja monografija / nauch. red. L. I. Vasserman, O. Ju. Shhelkova. Sankt-Peterburg : Skifija-print, 2014. 408 s.

14. Rezul'taty ocenki udovletvorennosti roditelej obrazovatel'noj sredoj, v kotoroj uchatsja deti s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Results of the assessment of parental satisfaction with the educational environment in which children with disabilities study / E. B. Balueva, N. A. Derevjankina, N. I. Petuhova, N. L. Serova // Pedagogika i psihologija sovremennogo obrazovanija: teorija i praktika : materialy 73-j nauchno-prakticheskoj konferencii. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2019. S. 260-266.

15. Serebrennikova S. Ju. Psihologo-pedagogicheskie aspekty monitoringa lichnostnyh rezul'tatov obrazovanija obuchajushhihsja s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija = Psychological and pedagogical aspects of monitoring the personal results of education of students with delayed mental development / S. Ju. Serebrennikova, A. A. Gostar // Pedagogicheskij IMIDZh. 2018. T. 12. № 4 (41). S. 142-149.

16. Skvorcov I. A. Detskie bolezni rastushhego mozga = Childhood diseases of a growing brain // Psihologija detej s narushenijami i otklonenijami psihicheskogo razvitija : hrestomatija. Sankt-Peterburg : PITER, 2002. S. 74-92.

17. Smirnova V. I. Organizacija sistemy otslezhivanija obrazovatel'nyh dostizhenij obuchajushhihsja s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija = Organization of a system for tracking educational achievements of students with delayed mental development : metodicheskie rekomendacii / V. I. Smirnova, N. V. Pavlova, N. N. Posysoev. Jaroslavl' : GAU DPO JaO IRO, 2019. 126 s.

18. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja (utv. prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 19 dekabrja 2014 g. № 1598). 22.06.2022 = Federal State Educational Standard for Primary General Education of Students with Disabilities (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 19, 2014 № 1598). 22.06.2022. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-1598/ (data obrashhenija: 09.04.2022).

19. Fedorenko Ju. V. Issledovanie osobennostej adaptacii detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija k obucheniju v inkljuzivnom klasse = Study of the features of adapting children with delayed mental development to learning in an inclusive class / Ju. V. Fedorenko, T. V. Sljusarskaja, E. E. Kiseleva // Gumanitarnye i social'nye nauki. 2019. № 1. S. 321-328.

20. Hvatova M. V. Samootnoshenie v strukture psihologicheski zdorovoj lichnosti = Self-association in the structure of a psychologically healthy personality // Gaudeamus. 2015. № 1 (25). S. 9-17.

21. Azletskaya E. N., Dubnitskaya K. E. Realistic self-esteem as a factor of normalization of anxiety of primary school children with mental retardation // Inclusive education: trends, problems, prospects. Collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. 2019. pp. 20-23.

22. Borozdina L. V. The essence of self–esteem and its relationship with the Self-concept // Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology. 2011. № 1. pp. 54-65.

23. Breslav G. M. Emotional features of personality formation in childhood: Norm and deviations. Moscow : Pedagogika, 1990. 140 p.

24. Derevyankina N. A. Psychological features of preschoolers with mental retardation: Study guide. Yaroslavl : Publishing house of YAGPU, 2003. 77 c.

25. Derevyankina N. A. Self-assessment of third graders with a normal level of development and mental retardation // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2020a. № 3 (114). pp. 142-149.

26. Derevyankina N. A. The attitude of third-graders with mental retardation to academic subjects // Pedagogy and psychology of modern education: theory and practice. Materials of the scientific and practical conference. Yaroslavl, 2020b. p. 199-205.

27. Derevyankina N. A. School anxiety of third graders with mental retardation // Integration in psychology: theory, methodology, practice. Materials of the III National Scientific and practical conference with international participation. Under the scientific editorship of V. A. Mazilov. 2020v. pp. 177-183.

28. Derevyankina N. A., Krylova S. S. Psychological conditions for the implementation of the Federal State Educational Standard for primary general education of students with disabilities // Problems and prospects for the development of education quality assessment systems. Mechanisms of education quality management in the context of the implementation of regional policy in the field of education quality assessment. Collection of materials of the V interregional scientific and practical conference. In 2 parts. Edited by A. A. Barabas. 2020. p. 90-100.

29. Derevyankina N. A., Krylova S. S. Results of complex verification work of third-graders with mental retardation // Educational panorama. 2020d. № 2 (14). pp. 84-88.

30. Egorova T. V. Features of memory and thinking of younger schoolchildren lagging behind in development. Moscow : Pedagogika, 1973. 150 p.

Статья поступила в редакцию 13.04.2022; одобрена после рецензирования 24.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 13.04.2022; approved after reviewing 24.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья
УДК 130.2:316.74
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-186-195
EDN: OPACDF

Институты как социокультурный феномен

Лев Абрамович Закс[1]✉, Наталья Алексеевна Стрижкова[2]
[1]Доктор философских наук, профессор, ректор АНО ВО «Гуманитарный университет»; профессор кафедры истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина». 620049, г. Екатеринбург, ул. Студенческая, д. 19
[2]Начальник отдела научных и издательских проектов ФГБУК «Всероссийский музей декоративно-прикладного и народного искусства». 127473, г. Москва, Делегатская ул., д. 3
[1]rector@guniver.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-1219-3404
[2]n_alex_st@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-4302-7225

Аннотация. В социогуманитарных науках широкое применение получил институциональный подход. Статья предлагает осмысление института с позиций культурологии — как необходимого социокультурного феномена. Во-первых, дается объяснение социокультурной природы институтов и институционализации. Показано, что в логике культурологии само общество как совместная жизнь и деятельность людей является порождением культуры, ее особой, социально организующей, подсистемы. Последняя создает внебиологические (внегенетические) формы совместного деятельного существования людей и коллективов, стабильной системы их отношений. Фундаментальной, всеобщей для общества формой совместности как способа организации и воспроизводства коллективной деятельности людей выступают создаваемые культурой институты. Показано базовое значение организационной (упорядочивающей) функции институтов, а также других важнейших их функций: социальной интеграции, управления (регуляции) и социализации индивидов. Отмечаются множественные позитивные эффекты институционализации для всех сфер общественной жизни.

Во-вторых, в статье рассмотрены основные онтофункциональные свойства институтов, как «общекультурные», так и специфические. Отмечается несводимость созданных культурой форм социальной организации к институтам; основанием такой неправомерной редукции, по мнению авторов, выступает понимание института как нематериальной системы норм и ценностей.

Авторы отстаивают противоположный взгляд, видя важнейшую особенность институтов именно в материальном характере этого типа организации: институт — объективированный, материально воплощенный конструкт-установление, реализованный в «теле» материальной организации порядок деятельностей и отношений со своим реальным хронотопом. В составе институтов выделяются универсальные, но разноприродные компоненты: материальные, к каким, наряду с материальной организацией, относятся вещно-инструментальные («технические») средства совместности; информационные, включающие цели, ценности и нормы («хартия», по Б. Малиновскому), а также институциональное самосознание (идеологию), что в целом образует программное основание деятельности института; энергетические, или силовые, в том числе материальные, психические и духовные, обеспечивающие институциональную «волю», императивный характер, то есть власть институтов. Для эффективной реализации функций и властных механизмов институтов их состав включает в себя особых субъектов-управленцев (еще одна существенная их особенность). И все эти компоненты образуют целостную онтофункциональную систему.

Ключевые слова: институт; культура; социально-организующая подсистема культуры; институционализация; институт как организационная форма; функции институтов; институциональная организация; материальные; компоненты институтов

© Закс Л. А., Стрижкова Н. А., 2022

Для цитирования: Закс Л. А., Стрижкова Н. А. Институты как социокультурный феномен // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 186-195. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-186-195. https://elibrary.ru/opacdf

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Original article

Institutions as a sociocultural phenomenon

Lev A. Zaks[1]✉, Nataliya A. Strizhkova[2]
[1]Doctor of philosophical sciences, professor, rector of ANO HE «Humanitarian university»; professor, department of history of philosophy, philosophical anthropology, aesthetics and theory of culture, FSAEI HE «Ural federal university named after First President of Russia B. N. Yeltsin». 620049, Yekaterinburg, Studencheskaya st., 19
[2]Head of department of scientific and publishing projects, FSBIC «All-Russian museum of decorative, applied and folk art». 127473, Moscow, Delegatskaya st., 3
[1]rector@guniver.ru✉, https://orcid.org/ 0000-0003-1219-3404
[2]n_alex_st@mail.ru, https://orcid.org/https://orcid.org/ 0000-0002-4302-7225

Abstract. In social and human sciences, an institutional approach has become widely applicable and influential. The paper suggests insights into the institution from the culturological perspective — as an essential sociocultural phenomenon. First, the authors explain a sociocultural nature of institutions and institutionalization. They demonstrate that in the logic of cultural studies, the society itself as a joint life and activity of people is a product of culture, its special, socio-organizing subsystem. The latter creates extra-biological (extra-genetic) forms of operational co-existence of people and collectives, a sustainable system of their relationships. For a society, a fundamental, universal form of being-in-common as a way to organize and reproduce the human collective activity is institutions established by culture. The authors also show the basic significance of an organizing (order-producing) function of institutions as well as the necessity of their other essential functions: social integration, guidance (regulation), and socialization of individuals. The paper highlights multiple positive effects of institualization for all spheres of public life. Second, the paper considers general onto-functional properties of institutions, both 'all-cultural' and specific ones. The authors emphasize the irreducibility of culturally-created forms of social organization to institutions; they argue that the understanding of an institution as an intangible system of norms and values acts as the foundation for this unjustified reduction. The authors advocate the opposite view seeing the most significant feature of an institution precisely in the material character of this type of organization: the institution is an objectified, materially-embodied construct — establishment, an order of activities and relations with its real chronotope implemented in the 'body' of the material organization. The paper singles out universal, but heterogeneous components in the composition of institutions. Material components along with the material organization include physical-instrumental ('technical') means of being-in common. Information-based ones embrace goals, values and norms ('charter', by B. Malinowski), and institutional identity (ideology), which, in its entirety, shape the flagship base of the institutions activity. Energetic or power components involving material, mental, and spiritual ones provide institutional 'will', their imperative character, i.e. the power of institutions. The composition of institutions comprises special actors-managers (one more essential feature of institutions) to effectively implement their functions and power mechanisms. All these components form an integral onto-functional system.

Keywords: institution; culture; socially-organizing subsystem of culture; institualization; institution as an organizing form; material nature of institutional organization (order); material; information; energetic (power) components of institutions

For citation: Saks L. A., Strizhkova N. A. Institutions as a sociocultural phenomenon. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 186-195. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-186-195. https://elibrary.ru/opacdf

Введение

Одним из наиболее заметных трендов в социогуманитарных науках последнего полувека, несомненно, является утверждение институционального подхода. Его развивают в таких «базисных» науках об обществе, как экономика, политология, социология, где возникли специальные исследовательские направления: институциональные экономика [Норт, 2010; Грейф, 2013; Институциональная экономика, 2005], политология [Институциональная политология … , 2006],

социология [Гидденс, 2003; Штомпка, 2010; Эльстер, 2011]. Но этот процесс затронул и гуманитарные науки: литературоведение [Зенкин, 2012; Венедиктова, 2018], искусствоведение [Гилен, 2015; Грав, 2016; Буррио, 2016; Гройс, 2020], религиоведение [Элбакян, 2011; Филлипов, 2022]. В силу специфики задач социологии эта наука захватила лидерство в концептуальной апроприации и исследовании институтов. Именно она придала институциональному плану/аспекту социальных систем универсальный характер. И, видимо, в силу этого выделение институционализации самых разных сфер общественной жизни стало прочно ассоциироваться именно с социологией этих сфер. Так, институциональные аспекты рыночной экономики ассоциируются с экономической социологией [Радаев, 2005; Западная экономическая социология, 2004]), а институциональная сторона «сферы культуры» — прерогатива социологии культуры [Сибрук, 2020; Хезмондалш, 2014], в том числе социологии искусства [Дуков, 2001; Гудков, 2004]. Цель этой статьи — показать социокультурную природу и характеристики институтов с позиций культурологии.

Социокультурная природа институтов

Культурология — наука не только много более молодая, чем социология, но и до сих пор не вполне определившаяся со своим объектом и предметом. Несмотря на накопленный культурфилософией и конкретными науками о культуре опыт, многие ее творцы и «потребители» до сих пор не в полной мере осознали фундаментальный и универсальный характер феномена культуры для общества и человека. До сих пор в силе «ведомственный» взгляд на культуру, сводящий ее к искусству и «примыкающим» к нему музеям, библиотекам, театрам (сами работники искусства с удовольствием называют свою деятельность «культурой»). Но и взгляд многих культурологов (а также философов, социологов) часто ненамного шире. Они продолжают традицию классического идеализма, сводившего культуру к сфере духа, правда, заменив его терминологию более современной («информация»), хотя и не всегда более точной («смыслы» — любимое слово современных культурологов, как и почти всех гуманитариев).

Результатом такого положения вещей стало, кроме прочего, сохранение «однобокого» понимания фундаментальной проблемы соотношения общества и культуры, социального и культурного. Это понимание, несомненно, родилось в рамках социологии и сводится (если коротко) к признанию общества первичным по отношению к культуре, ее творцом-субъектом, а она сама оказывается вторичным по отношению к обществу его «инструментом» (совокупностью инструментов): ценностей, норм, традиций, реже — особых практик [Парсонс, 1998; Смелзер, 1994; Гидденс, 2005; Штомпка, 2010]. При этом интересующие нас здесь институты рассматриваются как «чисто» социальные явления, как непосредственная материализация и выражение социальности, часто как просто ее синоним. Они если и вступают в отношения с культурой, то «извне»: как своего рода собственный ресурс социальности, помогающий культуре и выступающий именно социальным условием ее функционирования. Потому существующие в системе культуры институты, как и вся ее институционализация, закономерно оказываются «подведомственны» социологии (ее отраслевой субдисциплине — социологии культуры).

Совсем иная картина отношений общества и культуры и места институтов в этих отношениях возникает при понимании культуры как предельно широкого, всеохватного явления, определяющего и содержащего специфику общества и всех людей: как *внебиологического способа их существования и развития, заключающегося в деятельности на основе создаваемых ею же программ, средств и форм.*

С такой, культурологической, точки зрения общество, не запрограммированное в биогенетических программах людей, является порождением-созданием культуры, ее специально возникшей для этого социально-организующей подсистемы [Закс, 2016]. Именно последняя творит социум как целостность совместной деятельности и отношений людей, создавая для их системного существования-осуществления систему разномасштабных и разнофункциональных организационных форм, а также программ, запускающих и направляющих работу этих форм, место и активность людей в них. Одной из таких универсальных для мира людей «искусственных» (то есть внебиологического генезиса) форм совместного деятельного существования и выступают институты (наряду с формами общения и социального поведения). Они, таким образом, суть порождения культуры и часть этого интегрального внебиологического способа существования людей, онтологически неотрывны от нее как функционирующей системы, то есть в полном

смысле выступают *феноменами культуры*. Так, напомним, мыслили институты классики культурологии Б. Малиновский [Малиновский, 2000] и М. С. Каган [Каган, 1996]. Но в то же время институты становятся органическими, сросшимися с ним формами жизни самого общества, плотными, прочными, самыми весомыми и опорными первоструктурами социальной ткани, ее активными участниками и репрезентантами общества и его субъектов. Примечательно, что обыденное сознание, даже имея словарь для обозначения/различения институтов, самые базовые из них от обозначения своих социальных общностей не отделяет: для него, например, «государство» — синоним страны, общества, нации. Потому институты с полным правом могут называться и *социальными феноменами.* И это прямотаки «модельный» пример онтофункционального неразрывного единства-слиянности общества и культуры, для выражения которого и выработан центральный и ключевой термин современных социогуманитарных наук — *социокультурный,* который адекватно характеризует и институты.

Сущность институционализации

Из сказанного следует (и историческим опытом человечества подтверждается), что общество не существует без институтов, или что *институционализация* есть необходимое условие и универсальная закономерность существования и развития общества. Это сформулировал еще Б. Малиновский, а позже — Э. С. Маркарян [Маркарян, 1983]. «Институт» в переводе с латинского означает ‘установление’. И это слово фиксирует одновременно и процесс «устанавливания» чего-то, и результат этого процесса: нечто «установленное», ставшее, построенное. О чем тут идет речь, что *устанавливается* и становится *установленным*? В чем качественная определенность и определенная же *непреложность* последнего (один из важных семантических аспектов «установления» — «постановление»)? Интересно, что тем самым институт онтофункционально, как бытийная «данность», оказывается родственным во всем остальном весьма далекой от него технике (= созданным культурой средствам воздействия на природные и культурные объекты), чью сущность онтологически прочитывающий ее Хайдеггер описывает-характеризует как *постав* [Хайдеггер, 1993].

Для общества как «единораздельного целого» (А. Ф. Лосев) многих людей, их множественной совместности фундаментальна, прежде всего, задача *организации*, то есть соединения, упорядочения и закрепления/стабилизации положения и отношений конкретных индивидуальных и групповых акторов-субъектов и их активностей. Э. Гидденс это называет *структурацией* [Гидденс, 2003], что вполне точно, поскольку единство и порядок воплощаются и закрепляются в структуре. Эта задача, как и само «содержание» социальных систем, многомерна. Организации подлежат: а) индивидуальнаые субъекты; б) их объединения (которые еще нужно создать); в) процессы их активности (разных видов); г) сознание акторов как условие-основание любой социальности; д) образуемые этими взаимно необходимыми и потому неизбежно сопрягаемыми компонентами социума реальные сферы социокультурной жизни. Достижение фундаментальной цели организации социума идет разными путями — *полиморфно*, поскольку происходит на разных «участках» и «уровнях» социальной системы, применительно к разным объектам, специфика которых и определяет специфику *способа структурации*. У осмысливающих этот социально-всеохватный фундаментальный процесс и его результаты социальных философов и социологов также разные ракурсы/способы его рассмотрения-описания. У Н. Лумана это идея «автопойезиса». У М. Фуко — власти и дисциплинарных практик, это «начало» власти реализующих. У П. Бурдье — «полей» (идея, уже предполагающая предметную конкретику и организованность определенных сфер) и «габитусов» (самый сокровенный уровень организации — через тотальную социализацию человеческого существа).

Задача организации подразумевает другие и дополняется другими, также требующими «установлений» (хотя и не только их — создание и бытие социума, повторим, обеспечивает более широкая и сложная по составу социально организующая подсистема культуры [Закс, 2012; Закс, 2016]). Это задачи интеграции (соединения людей в группы и коллективы и их сплочения «установлением» посредством реализации их нематериальной общности); управления (регулирования) структур и функций, процессов и результатов совместной жизни людей; социализации индивидов как условия их компетентного существования в обществе, функционирования в рамках институтов. Способность институтов решать названные весьма сложные задачи оказалась залогом их универсальной (для всех сфер социокультурной системы) жизнеспособности,

далеко выходящей за пределы базовых задач полифункциональности, плодотворности и эффективности. Вот как охарактеризовал эффективность институтов для экономики их знаменитый исследователь А. Грейф: «Полезные для общества институты способствуют сотрудничеству и действиям, увеличивающим благосостояние. Они создают фундамент рынков путем эффективного распределения, зашиты и изменения прав собственности, обеспечения гарантий по контрактам и мотивирования специализации и обмена.

Хорошие институты также поощяют производство, благоприятствуя сбережениям, инвестициям в человеческий и физический капитал, развитию и применению полезных знаний. Они укрепляют мир, способствующий благосостоянию, поддерживают постоянные темпы роста населения, совместную мобилизацию ресурсов и полезную для общества политику, например, предоставления общественных благ» [Грейф, 2013]. Но и для художественной культуры, ее творческих процессов значение институтов ничуть не меньше. Несомненно, изобретение институтов — одно из наиболее гениальных абсолютных достижений культуры, сопоставимое с таким ее шедевром, как разделение деятельностей и обмен их продуктами.

Здесь необходимо одно важное «отступление». Институционализация (то есть организация посредством институтов) представляется не единственной формой социокультурной самоорганизации. Теоретическим основанием чрезмерно широкого, по нашему мнению, взгляда на институт служит его понимание как устойчивого комплекса норм. Парадокс: такого понимания придерживаются представители тех наук, что имеют дело с институтами с очевидно и ярко выраженными материальными сторонами (организацией и оснащением) и включенными в материальные процессы общественной жизни: экономические, политические, правовые [Норт, 1997; Аузан, 2014; Бержель, 2000; Шмерлина, 2008]. И наоборот, ученые, занимающиеся традициями и обычаями, на основании «нормативного» определения тоже попадающими в разряд «института» (этнологи, культурологи, историки, социальные психологи), как правило, не испытывают потребности называть и считать их институтами. Язык русской гуманитаристики тоже сопротивляется таким словосочетаниям, как «институт обычая», «институт традиции». А ведь институциональная «инфлюэнца» проникла даже в литературоведение, и там заговорили об «институте жанра», «институте романа». Естественно, возникает задача уточнения понятия института и его предикатов.

Основные свойства и компоненты институтов

Ряд свойств институтов связаны с тем обстоятельством, что институты существуют и работают в обществе — в поле совместного существования и деятельности людей. Поэтому некоторые универсальные свойства социальности (всякой) «достаются» и институтам, но не являются их исключительным достоянием и признаком. К таким относится, прежде всего, общение как межсубъектное взаимодействие. Без него не может быть непосредственного осуществления-воспроизводства отношений людей, которые отличают любое общество и любую его сферу. Институты также ассимилируют общение и «стоят» на нем, но ведь и «не-институты» — тоже. К таким же признакам можно отнести коммуникацию (как информационную связь), язык, сознание — без них не обходится ни один институт.

Однако и общение, и язык, и сознание, и деятельность, институционализируясь, существенно специфицируются. Гидденс говорит об «институционализированных практиках», «институционализированных свойствах», как раз и имея в виду предикаты социальной системы, задаваемые институциональной их организацией. Специфицируется и такая культурная универсалия информационно-регулятивного характера, как *норма, нормативность.* Язык, языковая (речевая) деятельность, скажем, это тоже устойчивая система норм — просто для того, чтобы все понимали друг друга. Но ведь язык — первоатом общества, живущий в любой его человеческой и межчеловеческой «точке», но он — не институт. Это притом, что в определенных обществах и культурах сам язык и его нормативная сторона опираются на поддержку общих институтов (таких, как государство) и институтов специальных (каким, например, была созданная Ришелье Французская академия — институт властного обеспечения, нормативного утверждения и защиты языка и литературы, грамматики, поэтики и эстетики всей сферы национальной словесности).

Что же делает со всеми этими универсалиями культуры институт? Какой спецификой наделяет он их и в какой специфический комплекс (систему) соединяет? Общая необходимость и роль ин-

ституционализации понятны. Важны ее особое место и роль — на фоне других способов самоорганизации и воспроизводства общества. Понимание этой специфики подсказывается известной, в общем, «феноменологией» институтов. Поэтому прежде уточнения вопроса «зачем?» зададимся вопросом «что?». Попробуем выделить ряд заметных и существенных свойств-признаков институтов.

Начнем с базовых «условий существования»: пространства и времени. Где и когда есть институты? В обществе — везде и всегда. В любых общественных сферах — на основе любых видов деятельности («социальных практик»); в любых странах и регионах. Причем ключевые и наиболее универсальные институты не имеют пространственной ограниченности и замкнутости. Во временно́м плане они «длинные», длительные, отличаются значительной продолжительностью существования. Как социальные формы институты соизмеримы со своим сущностным (деятельностным) содержанием и его субъектами: там, где есть деятельность и ее субъекты, есть и институты, без которых содержание неосуществимо. Поскольку деятельность локализуется, институты пространственно «районированы» по зонам-локусам. Фактически эти зоны, или сферы, они и создают (что является одной из задач институтов и причиной их существования). Но в их рамках институты имеют трансвременной характер, создавая свой особый темпоральный и событийный план.

Это не значит, что у институтов нет временных границ. Они перестают существовать вместе с обществом, которому дают свершиться-состояться-сбыться и материально-структурным «телом» которого являются. Конец одних и начало других институтов — моменты перелома, скачки в развитии; радикальные (качественные) метаморфозы формально тех же, а на деле уже других, институтов. Традиция в этом смысле более пластична, всепроникающа, жизнеспособна. Она может жить в разные эпохи, в разных институциональных системах.

Особо следует выделить *материальность способа существования* институтов. Эта онтологическая особенность обращает нас к их главной сущностной характеристике: быть *материальной формой организации* (= материально-организационной формой) социальных практик и отношений разных субъектов, то есть формой организации прежде всего материально-практических аспектов социальности и социальных практик. Институты — генераторы фундаментальных групповых порядков и форма их материальной объективации-закрепления. Поэтому институт — и процесс организации как генерирования порядка, и ее результат: осуществленный в социальном пространстве и времени *порядок* определенных практик и отношений. Устойчивый и всеохватный. Устанавливающий определенные пространственно-временные и деятельностные рамки, конфигурации и «колеи» отношений, их и их акторов диспозиция, соположенность; устойчивые типы поведения и стандартов, практик и взаимодействий.

И это, повторим, не только «имплицитный», идеально-информационный порядок, но, прежде всего, порядок, практически реализованный (реализуемый) в материальном мире, сделавший нечто фактом материально-практического мира культуры. Именно материально-практическая природа и характер институтов/организаций и обеспечиваемых ими порядков объясняет несводимость институтов к идеально-информационной программно-нормативной стороне.

В целом же в системном составе институтов можно выделить следующие универсальные, но специфические по содержанию и онтологическому субстрату компоненты/способы институциональной организации и регуляции:

1. Материальные, включающие

− *организационные*, уже выделенные и охарактеризованные нами отдельно — в качестве главной и отличительной особенности институтов. Что представляют собой онтологически, или как можно себе представить материально-организационные формы как сущность и «костяк» институтов? Мы предлагаем понимать их как *объективные сверхчувственные конструкции*/*конструкты* со своей внутренней логикой и строением (архитектоникой), внешне (чувственно) реализуемые на/в субстратах (предметном материале) базовых для данного института деятельностей, их акторов и технических средств (инструментов). Видеть или осязать эти конструкции нельзя, но (используя слова М. М. Бахтина о примере такой конструкции — сверхчувственном государстве [Бахтин, 1975]), «мы ответственно имеем дело» с такими конструкциями-институтами;

− *материально-вещные:* системы материальных средств-инструментов-техник: орудия труда, материалы, здания, транспорт, носители информации и т. п., помимо воздействия на объекты

деятельности и среду, обеспечения материальных и духовных процессов деятельностей, оснащающие и опосредующие порядок, участвующие в его формировании = его материальные «орудия» (исследованию вещных аспектов институционализации посвящены осуществляемые на основе «теории практик» исследования под руководством В. Волкова и О. Хархордина [Инфраструктура свободы … , 2013]);

2. Информационные — в обществе связанные, прежде всего, с сознанием, психикой; отсюда, такие черты этого «механизма» организации и регуляции, как а) идеальный; б) ценностно-смысловой (восходящий к субъективности людей); в) нормативный (посредством идеальных императивных образцов-моделей) его характер (все три особенности, разумеется, едины, слитны). Система этих ценностно-нормативных компонентов образует *программно-технологический* «*блок*» (а метафорически говоря — мозг) институтов. Некоторые из них традиционного происхождения, но б*о*льшая часть — осознанно сконструированы, обоснованы и артикулирована. И это еще одно важное отличие института от неинститута: формализованность институциональных норм — их «выделенность» посредством специального нормативного языка, рефлексивность и специальная легитимация.

Ценности и нормы, выражающие возможности и потребности, цели самих институтов и интитуционализированных акторов, — часть идеологии института, его в точном (идеологическом и кибернетическом) смысле *программа.* Не зря Б. Малиновский торжественно-возвышенно назвал ее *хартией* [Малиновский, 2000]. Ценностно-нормативной регуляции (императивной унификации, контролю, изменению) подлежит весь социопрактический хронотоп института: его природопреобразующие практики, отношения между акторами и группами акторов, их внутренний мир (сознание, самосознание, бессознательное). Степень жесткости, плотности, полноты охвата, функциональной конкретности нормативной системы меняется в зависимости от исторического типа общества и культуры, от вида социокультурной сферы и ннституциональной организации. От этого же зависит и ценностно-смысловое преломление-оформление нормативных матриц и вытекающих из них, программируемых ими форм социальных отношений, практик и поведения.

3. Энергетические, или **силовые**, причем это начало (сила/энергия) может существовать и существует, действует и как материальное («телесное»), и как «психическое» (идеальное), и как особый качественный уровень идеального — «духовное».

Они обеспечивают усилие свершения организации, интеграции, регуляции и т. д.; преодоление сопротивления косной и активной среды, самих объектов управления; доведение их до нужных свойств и параметров; контроль за их поддержанием и сохранением и, в итоге, создание нужной организации (порядка, единства, гармонии, справедливости) и достижения с ее помощью всех необходимых целей. Все вместе это силовое (энергийное) господство-принуждение, или механизм власти. Духовная власть, власть авторитета и определенных ценностей, духовных состояний и воздействий, конечно, также имеет место в институциональных практиках, но эта очень важная сторона регуляции опирается на материальную силу, на властное давление-принуждение, апеллирует к ней и ею «прикрывается» и «подпирается». Чем сложнее деятельность, чем многограннее и в целом сложнее отношения, чем более велик масштаб организуемых акторов («объем действующей массы», по Марксу), тем больших усилий требует организация. Тем, следовательно, б*о*льшую роль играет властно-силовой регулятор внутри института. К тому же он будет опираться на авторитет и силу внешних «соприродных» и релевантных факторов, прежде всего внешних — по отношению к данному — институтов, так сказать, *метаинститутов*, институтов-«родителей», опекунов и т. п. Названные выше материально-вещные средства — орудия этой воли и этой силы, ее каналы-проводники. Само же силовое начало реализуется как специальные практики власти, направленные на основную деятельность (содержание институтов) и на управление (в том числе принуждения и санкции).

Но у этой институциональной воли должно быть «начало», исходный пункт: субстратноситель и руководитель. Поэтому у институтов есть то, чего нет у других способов организации совместной жизни и индивидуального социального поведения людей: *особые субъекты управления-власти* — главные действующие лица институтов и институций и осуществляемая ими управленческая деятельность.

Ориентация, регуляция, контроль, подчинение, словом, управление институтом требует не

только участия субъекта-руководителя, но и определенного институционального и метаинституционального, шире — социально-мировоззренческого сознания, что можно с полным правом назвать *институциональным самосознанием*. А с учетом его ценностно-познавательной, мотивационно-побудительной и проектной составляющих — *институциональной идеологией* (об этом писал еще Б. Малиновский). Эта идеология, чтобы быть действенной, должна проникнуть в сознание акторов, контролируемых данным институтом, и стать их собственным сознанием, самосознанием, системой личных ценностей, побуждений и убеждений.

Здесь хорошо видно, что силовая сторона и «питается», и «питает» программный «блок». Но также онтофункционально связаны с ними оба модуса материального блока, что манифестирует единую структуру и, соответственно, системность института.

Библиографический список

1. Аузан А. Экономика всего. Как институты определяют нашу жизнь. Москва : Манн, Иванов и Фарбер, 2014. 160 с.

2. Бахтин М. М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве // Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. Москва : Худож. лит., 1975. С. 6-71.

3. Бержель Ж-Л. Общая теория права. Москва : Издательский дом Nota Bene, 2000. 576 с.

4. Буррио Н. Реляционная эстетика. Постпродукция. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2016. (Garage pro) 216 с.

5. Венедиктова Т. Литература как опыт, или «Буржуазный читатель» как культурный герой. Москва : Новое литературное обозрение, 2018. 280 с.

6. Гидденс Э. Социология. Москва : Едиториал УРСС, 2005. 632 с.

7. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структурации. Москва : Академический Проект, 2003. 528 с.

8. Гилен П. Бормотание художественного множества. Глобальное искусство, политика и постфордизм. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2015. (Garage pro) 288 с.

9. Грав И. Высокая цена: искусство между рынком и культурой знаменитости. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2016. (Garage pro) 288 с.

10. Грейф А. Институты и путь к современной экономике. Уроки средневековой торговли. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. 536 с.

11. Гройс Б. Частные случаи. Москва : Ад Маргинем Пресс: Музей современного искусства «Гараж», 2020. 220 с.

12. Гудков Л. Д. Литература как социальный институт. Статьи по социологии литературы / Л. Д. Гудков, Б. В. Дубин. Москва : Новое литературное обозрение, 2004. 350 с.

13. Дуков Е. В., Жидков В. С., Осокин Е. В., Соколов К. Б., Хренов Н. А. Введение в социологию искусства : учебное пособие для гуманитарных вузов. Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. 256 с.

14. Закс Л. А. Общество в культурологическом дискурсе: К проблеме «культурное vs социальное», или культурология vs социология // Уральская философская школа: 50 лет — 50 имен. Екатеринбург : Изд-во Уральского института управления 2016. С. 296-309.

15. Закс Л. А. Социально-организующая культура и ее роль в историко-культурных исследованиях // Альманах кафедры эстетики и философии культуры СПбГУ. № 3 Юбилейный выпуск. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2012. С. 215-227.

16. Западная экономическая социология: Хрестоматия современной классики / сост. и науч. ред. В. В. Радаев ; пер. М. С. Добряковой и др. Москва : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 680 с.

17. Зенкин С. Работы о теории: Статьи. Москва : Новое литературное обозрение, 2012. 560 с.

18. Институциональная политология: Современный институционализм и политическая трансформация России / под ред. С. В. Патрушева. Москва : ИСП РАН, 2006. 586, [3] с.

19. Институциональная экономика : учебник / под общ. ред. А. Олейника. Москва : ИНФРА-М, 2005. 704 с.

20. Инфраструктура свободы: общие вещи и res publica : коллективная монография. Санкт-Петербург : Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013. 352 с.

21. Каган М. С. Философия культуры. Санкт-Петербург : ТОО ТК «Петрополис», 1996. 416 с.

22. Малиновский Б. Научная теория культуры. Москва : ОГИ, 2000. 208 с.

23. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука: логико-методологический анализ. Москва : Мысль, 1983. 284 с.

24. Норт Д. Институты, институциональные изменения и фунционирование экономики. Москва : Фонд экономической книги «Начала», 1997. 180 с.

25. Норт Д. Понимание процесса экономических изменений. Москва : Изд. дом Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010. 256 с.

26. Парсонс Т. Система современных обществ. Москва : Аспект Пресс, 1998. 270 с.

27. Радаев В. В. Экономическая социология : учебное пособие для вузов. Москва : Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2005. 603, [5] с.

28. Сибрук Дж. Nobrow. Культура маркетинга. Маркетинг культуры. Москва : Ад Маргинем Пресс, Музей современного искусства «Гараж», 2020. 240 с.

29. Смелзер Н. Социология. Москва : Феникс, 1994. 688 с.

30. Филиппов А., дьякон. Институциональный подход к социологическому изучению религии. URL: http://platonist.narod.ru/podhodreligii.htm (дата обращения: 25.04.2022).

31. Хайдеггер М. Вопрос о технике // Время и бытие. Статьи и выступления. Москва : Республика, 1993. С. 221-238.

32. Хезмондалш Д. Культурные индустрии. Москва : Изд. Дом Высшей школы экономики, 2014. 456 с.

33. Шмерлина И. А. Понятие «социальный институт»: анализ исследовательских подходов // Социологический журнал. 2000. № 4. С. 53-69.

34. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / пер. с польск. С. М. Червонной. Москва : Логос, 2010. 664 с.

35. Элбакян Е. С. Институциональные характеристики религии — Москва, Узкое, сентябрь 2011 года // сайт Центра религиоведческий исследований. URL: http://www.religiopolis.org/documents/3203-eselbakjan-es-institutsionalnye-harakteristiki-religii-moskva-uzkoe-sentjabr-2011-goda.html (дата обращения: 23.04.2022).

36. Эльстер Ю. Объяснение социального поведения: еще раз об основах социальных наук / пер. с англ. И. Кушнаревой. Москва : Изд. Дом Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2011. 472 с.

Reference list

1. Auzan A. Jekonomika vsego. Kak instituty opredeljajut nashu zhizn' = Economics of everything. How institutions define our lives. Moskva : Mann, Ivanov i Farber, 2014. 160 s.

2. Bahtin M. M. Problema soderzhanija, materiala i formy v slovesnom hudozhestvennom tvorchestve = The problem of content, material and form in verbal artistic creativity // Voprosy literatury i jestetiki. Issledovanija raznyh let. Moskva : Hudozh. lit., 1975. S. 6-71.

3. Berzhel' Zh-L. Obshhaja teorija prava = General theory of law. Moskva : Izdatel'skij dom Nota Bene, 2000. 576 s.

4. Burrio N. Reljacionnaja jestetika. Postprodukcija = Relational aesthetics. Post-products. Moskva : Ad Marginem Press, 2016. (Garage pro) 216 s.

5. Venediktova T. Literatura kak opyt, ili «Burzhuaznyj chitatel'» kak kul'turnyj geroj = Literature as an experience, or «Bourgeois Reader» as a cultural hero. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2018. 280 s.

6. Giddens Je. Sociologija = Sociology. Moskva : Editorial URSS, 2005. 632 s.

7. Giddens Je. Ustroenie obshhestva: Ocherk teorii strukturacii = Organization of society: An essay on the theory of structuring. Moskva : Akademicheskij Proekt, 2003. 528 s.

8. Gilen P. Bormotanie hudozhestvennogo mnozhestva. Global'noe iskusstvo, politika i postfordizm = The muttering of the artistic set. Global Art, Politics and Postfordism. Moskva : Ad Marginem Press, 2015. (Garage pro) 288 c.

9. Grav I. Vysokaja cena: iskusstvo mezhdu rynkom i kul'turoj znamenitosti = High price: Art between the market and celebrity culture. Moskva : Ad Marginem Press, 2016. (Garage pro) 288 c.

10. Grejf A. Instituty i put' k sovremennoj jekonomike. Uroki srednevekovoj torgovli = Institutions and the path to modern economics. Lessons from medieval trade. Moskva : Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2013. 536 s.

11. Grojs B. Chastnye sluchai = Special cases. Moskva : Ad Marginem Press: Muzej sovremennogo iskusstva «Garazh», 2020. 220 s.

12. Gudkov L. D. Literatura kak social'nyj institut. Stat'i po sociologii literatury = Literature as a social institution. Articles on sociology of literature / L. D. Gudkov, B. V. Dubin. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2004. 350 s.

13. Dukov E. V. Vvedenie v sociologiju iskusstva = Introduction to the sociology of art : uchebnoe posobie dlja gumanitarnyh vuzov / E. V. Dukov i dr. Sankt-Peterburg : Aletejja, 2001. 256 s.

14. Zaks L. A. Obshhestvo v kul'turologicheskom diskurse: K probleme «kul'turnoe vs social'noe», ili kul'turologija vs sociologija = Society in cultural discourse: To the problem of «cultural vs social», or cultural studies vs sociology // Ural'skaja filosofskaja shkola: 50 let — 50 imen. Ekaterinburg : Izd-vo Ural'skogo instituta upravlenija 2016. S. 296-309.

15. Zaks L. A. Social'no-organizujushhaja kul'tura i ee rol' v istoriko-kul'turnyh issledovanijah = Socio-organizing culture and its role in historical and cultural research // Al'manah kafedry jestetiki i filosofii kul'tury SPbGU. № 3 Jubilejnyj vypusk. Sankt-Peterburg : Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshhestvo, 2012. S. 215-227.

16. Zapadnaja jekonomicheskaja sociologija: Hrestomatija sovremennoj klassiki = Western economic sociology: A textbook of modern classics / sost. i nauch. red. V. V. Radaev ; per. M. S. Dobrjakovoj i dr. Moskva : Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija (ROSSPJeN), 2004. 680 s.

17. Zenkin S. Raboty o teorii: Stat'i = Works on theory: Articles. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2012. 560 s.

18. Institucional'naja politologija: Sovremennyj institucionalizm i politicheskaja transformacija Rossii = Institutional political science: modern institutionalism and political transformation of Russia / pod red. S. V. Patrusheva. Moskva : ISP RAN, 2006. 586, [3] s.

19. Institucional'naja jekonomika = Institutional economics : uchebnik / pod obshh. red. A. Olejnika. Moskva : INFRA-M, 2005. 704 s.

20. Infrastruktura svobody: obshhie veshhi i res publica = Freedom infrastructure: common things and res publica : kollektivnaja monografija. Sankt-Peterburg : Izdatel'stvo Evropejskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2013. 352 s.

21. Kagan M. S. Filosofija kul'tury = Philosophy of culture. Sankt-Peterburg : TOO TK «Petropolis», 1996. 416 s.

22. Malinovskij B. Nauchnaja teorija kul'tury = Scientific theory of culture. Moskva : OGI, 2000. 208 s.

23. Markarjan Je. S. Teorija kul'tury i sovremennaja nauka: logiko-metodologicheskij analiz = Cultural theory and modern science: logical and methodological analysis. Moskva : Mysl', 1983. 284 s.

24. Nort D. Instituty, institucional'nye izmenenija i funcionirovanie jekonomiki = Institutions, institutional changes and the functioning of the economy. Moskva : Fond jekonomicheskoj knigi «Nachala», 1997. 180 s.

25. Nort D. Ponimanie processa jekonomicheskih izmenenij = Understanding the process of economic change. Moskva : Izd. dom Gos. un-ta — Vysshej shkoly jekonomiki, 2010. 256 s.

26. Parsons T. Sistema sovremennyh obshhestv = The system of modern societies. Moskva : Aspekt Press, 1998. 270 s.

27. Radaev V. V. Jekonomicheskaja sociologija = Economic sociology : uchebnoe posobie dlja vuzov. Moskva : Izd. Dom GU VShJe, 2005. 603, [5] s.

28. Sibruk Dzh. Nobrow. Kul'tura marketinga. Marketing kul'tury = Marketing culture. Culture marketing. Moskva : Ad Marginem Press, Muzej sovremennogo iskusstva «Garazh», 2020. 240 s.

29. Smelzer N. Sociologija = Sociology. Moskva : Feniks, 1994. 688 s.

30. Filippov A., d'jakon. Institucional'nyj podhod k sociologicheskomu izucheniju religii = Institutional approach to sociological study of religion. URL: http://platonist.narod.ru/podhodreligii.htm (data obrashhenija: 25.04.2022).

31. Hajdegger M. Vopros o tehnike = The Question on technology // Vremja i bytie. Stat'i i vystuplenija. Moskva : Respublika, 1993. S. 221-238.

32. Hezmondalsh D. Kul'turnye industrii = Cultural industries. Moskva : Izd. Dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2014. 456 s.

33. Shmerlina I. A. Ponjatie «social'nyj institut»: analiz issledovatel'skih podhodov = The concept of «social institute»: analysis of research approaches // Sociologicheskij zhurnal. 2000. № 4. S. 53-69.

34. Shtompka P. Sociologija. Analiz sovremennogo obshhestva = Sociology. Analysis of modern society / per. s pol'sk. S. M. Chervonnoj. Moskva : Logos, 2010. 664 s.

35. Jelbakjan E. S. Institucional'nye harakteristiki religii = Institutional characteristics of religion — Moskva, Uzkoe, sentjabr' 2011 goda // sajt Centra religiovedcheskij issledovanij. URL: http://www.religiopolis.org/documents/3203-eselbakjan-es-institutsionalnye-harakteristiki-religii-moskva-uzkoe-sentjabr-2011-goda.html (data obrashhenija: 23.04.2022).

36. Jel'ster Ju. Ob#jasnenie social'nogo povedenija: eshhe raz ob osnovah social'nyh nauk = Explanation of social behavior: once again about the basics of social sciences / per. s angl. I. Kushnarevoj. Moskva : Izd. Dom Gos. un-ta — Vysshej shkoly jekonomiki, 2011. 472 s.

Статья поступила в редакцию 11.04.2022; одобрена после рецензирования 18.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 11.04.2022; approved after reviewing 18.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

Научная статья
УДК 821.161.1
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-196-203
EDN: QTOZBH

Постправда и постсоветское прочтение советского романа («Как закалялась сталь» Н. Островского)

Екатерина Павловна Аристова
Кандидат философских наук, научный сотрудник Института философии ФГБУН «Российская академия наук».
109240, г. Москва, ул. Гончарная, д. 12, стр. 1
ekaterina.ftwr@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-5340-2642

Аннотация. В настоящей статье, посвященной исследованию повести «Как закалялась сталь» Н. А. Островского, ставятся три основных вопроса: Что в новой информационной среде подвергает сомнению устоявшееся с 1990-х гг. понимание «тоталитарных» художественных произведений? Какова природа эмоционального воздействия произведения? Какую модель соотнесения убеждений, личных и почерпнутых извне, предлагает читателю Н. А. Островский и в чем видит ценность этой модели?

Понятие постправды, активно употребляемое в современной политической риторике, характеризует приоритет эмоционально воспринимаемой информации и образов над фактами в условиях избытка информации, потери авторитета крупными институциями. Причина ситуации — упрощение творческой и интеллектуальной работы и публикации, избыток и обесценивание высказываний, конкуренция за внимание.

Существование индивидуальной точки зрения, независимой от манипуляций, становится проблемой. Пропагандистское искусство 1930-х гг. можно рассматривать как часть доминирующей в наши дни массовой культуры: для повести Н. А. Островского характерны кинематографичность, высокая скорость восприятия, сцены насилия, использование упрощенных, типичных образов. Исследуемый текст насыщен образами, восходящими к христианской агиографии, что позволяет интерпретировать его как попытку завоевать авторитет политических убеждений через эмоции аудитории. Мировоззрение автора предполагает добровольный отказ от христианского персонализма и добровольное слияние индивидуальных взглядов и высказываний с общественной повесткой, проповедь достижения бессмертия, отличающегося от проповедуемого христианством персонального воскресения.

Ключевые слова: Н. А. Островский; «Как закалялась сталь»; сталинизм; большевизм; пропаганда; постправда; агиография; персонализм

Статья подготовлена в рамках работы над проектом Российского научного фонда НФ 20-68-46013 «Философско-антропологический анализ советского бытия. Предпосылки, динамика, влияние на современность».

Для цитирования: Аристова Е. П. Постправда и постсоветское прочтение советского романа («Как закалялась сталь» Н. Островского) // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 196-203. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-196-203. https://elibrary.ru/qtozbh

Original article

Post-truth and post-soviet reading of N. A. Ostrovsky's «How the steel was tempered» novel

Ekaterina P. Aristova
Candidate of philosophical sciences, researcher at Institute of philosophy, FSBIS «Russian academy of sciences».
109240, Moscow, Goncharnaya st., 12, building 1
ekaterina.ftwr@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-5340-2642

Abstract. This article analyses the novel «How the Steel Was Tempered» of N. A. Ostrovsky by posing three main questions: How does the new information environment make the definition of «totalitarian» works of art, dominating since the 1990s, questionable? What is the nature of the emotional impact of the work? What model of correlating personal and social beliefs does N. A. Ostrovsky present and what is the value of this model for him? The concept of post-truth, which is actively used in modern political rhetoric, characterises the priority of emotionally perceived information

© Аристова Е. П., 2022

and images over facts in the situation of information superfluity and loss of authority by large institutions. The reason of the situation is the simplification of creative and intellectual work and publication, causing the abundance and devaluation of speech, competition for attention. The existence of an individual point of view, resistible to propaganda, is a problem now. Propaganda art of the 1930s can be considered as just a part of the mass culture that dominates today: the novel of N. A. Ostrovsky is similar to cinema with its «montage» composition, high speed of perception, scenes of violence, simplified typical characters. The text also contains many images relating to Christian hagiography, so it can be interpreted as an attempt to gain the authority of political beliefs through emotions of the audience. The author's point of view implies a voluntary rejection of Christian personalism and a voluntary merging of individual views and speech with the public agenda, preaching the achievement of immortality, which is different from the personal resurrection preached by Christianity.

Keywords: N. A. Ostrovsky; «How the Steel Was Tempered», Stalinism; Bolshevism; propaganda; post-truth; hagiography; personalism

This research was carried out with the support of a grant from the Russian Science Foundation RSF project № 20-68-46013 «Philosophic-anthropological analysis of the Soviet being. Prerequisites, dynamics, impact on modernity»

For citation: Aristova E. P. Post-truth and post-Soviet reading of N. A. Ostrovsky's «How the steel was tempered» novel. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 196-203. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-196-203. https://elibrary.ru/qtozbh

Введение

Политические процессы на постсоветском пространстве, прежде всего, острые конфликты на национальной почве, подкрепляемые неприятием советского прошлого, делают актуальной ревизию советской идеологической культуры. С 1990-х гг. официальное искусство СССР интерпретировалось как тоталитарное [Голомшток, 1994] и противопоставлялось искусству какого-то другого, свободного, мира. Постепенно развитие информационной среды так обострило тему манипуляций сознанием, в том числе в демократических обществах, что проблемой стало повсеместное доминирование риторики пропаганды, возник интерес к механизму ее воздействия.

В настоящей статье будет анализироваться повесть Н. А. Островского «Как закалялась сталь», которая увидела свет в 1932 г. и до самого конца СССР тиражировалась как каноничный для воспитания советского гражданина текст. После исключения из образовательных программ в 1989 г. произведение было забыто почти мгновенно. Прочитывая его заново после нескольких постсоветских десятилетий, хотелось бы поставить следующие вопросы: 1. Что в новой информационной среде ставит под сомнение устоявшееся с 1990-х гг. отвержение «тоталитарных» художественных произведений? 2. Какова природа эмоционального воздействия повести «Как закалялась сталь»? 3. Какую модель соотнесения убеждений личных и почерпнутых извне предлагает читателю Н. А. Островский и в чем видит ее ценность?

Постправда и образ сталинизма

Уже два взрослых поколения на постсоветском пространстве не имеют опыта жизни в СССР и в своих оценках опираются на образ советского мира, сформированный благодаря культуре, в том числе массовой — от кинофильмов до компьютерных игр. Образование и наука не могут противостоять этому явлению и скорее под него подстраиваются: финансирование исследований и создание учебной литературы во всем мире преимущественно лежит на плечах государств и иных политически ангажированных институций, заинтересованных в работе с образами: в подкреплении образов позитивных для конкретной общественной повестки, в отрицании образов негативных.

При этом в последние годы в России все более актуален положительный образ сталинского периода истории СССР. По данным Левада-центра, в 2019 г. каждый второй респондент характеризовал свое отношение к Сталину как уважение и восхищение. В общей сложности 70 % опрошенных сочли его историческую роль в судьбе нашей страны однозначно положительной или преимущественно положительной. Не более 15 % опрошенных относились к Сталину с негативом или страхом, не более 5 процентов дали его роли в истории однозначно негативную оценку [Динамика отношения к Сталину].

Нельзя не признать, что с 1991 г. было сделано многое для осознания трагических сторон сталинизма. Появились открытые издания документов, рассказывающих, о коллективизации и истории ГУЛАГа. Работают мемориалы и музеи, посвященные жертвам репрессий. Издаются литератур-

ные произведения, отражающие мрачные и противоречивые стороны советской жизни первой половины прошлого столетия: работы Е. Замятина, М. А. Булгакова, А. П. Платонова, Б. Л. Пастернака, В. Шаламова и др. В кинофильмах и сериалах затрагивается тема террора, в том числе по отношению к положительным героям, вызывающим у зрителя сочувствие. Русская православная церковь открыто почитает новомучеников XX в., пострадавших от богоборчества. Почему же, несмотря на эти усилия, общественное мнение воспринимает период положительно и готово простить и затушевать его трагедии?

Этот вопрос имеет смысл рассмотреть в связи с понятием «постправды», оказывающим заметное влияние на мировую политическую и общественную риторику.

В 2016 г. Оксфордский словарь английского языка объявил термин post truth словом года из-за резкого скачка частоты его употребления. Его смысл объясняется следующим образом: «Обстоятельства, в которых объективные факты менее важны для формирования общественного мнения, чем отсылки к эмоциям и личной вере» [World of the year, 2016].

Дж. Хэрсин в подробной статье 2018 г. «Постправда и критическое исследование коммуникаций» охарактеризовал состояние постправды как период, когда большие институты (правительства, наука, церковь и т. п.) больше не могут создать у аудитории ощущение своего авторитета, из-за чего ощущается повсеместное недоверие всех ко всем даже при открытом распространении информации. Причина ситуации — развитие технологий, упрощающих создание и публикацию произведений. Журналистика, аналитика, творчество больше не являются делом влиятельных профессионалов и доступны каждому, даже программы-роботы уже способны решать многие задачи из этих сфер. Как следствие, высказывание одновременно демократизировалось и обесценилось: в жесткой конкуренции за внимание важны не факты, а эмоциональные оценки [Harsin, 2015].

С. Фуллер в обширном исследовании постправды 2018 г. представляет истину, в том числе философскую и даже научную, отражением общественного консенсуса, который, как и правила его формирования, в любую минуту может быть оспорен [Фуллер, 2021]. Таким образом, правда в его мировоззрении — это скорее не константа, а бесконечный политический процесс, связанный с борьбой за симпатии последователей.

Таким образом, в современной цифровой среде, предполагающей конкуренцию небывалого множества высказываний за внимание, любое слово (и даже молчание!) можно рассматривать как явление политическое. Сфера личных переживаний и оценок срастается со сферой общественных коммуникаций. Едва ли в такой ситуации можно отличить трансляцию идеологии от свободного творческого самовыражения. Граница между пропагандой тоталитарного режима и манипуляцией режима демократического стирается. Схожая атмосфера ощущается во многих художественных произведениях прошлого столетия, чьи авторы испытывали к общественной идеологии искренне сочувствие — у Н. А. Островского в том числе.

Литература как средство массовых коммуникаций

Интересно, что Американский идеолог Холодной войны З. Бжезинский в середине прошлого столетия связал формирование так называемых «тоталитарных» режимов XX в. именно с развитием средств массовой коммуникации и связи [Brzezinski, 1961]. В наши дни присутствие вокруг человека экранов и ретрансляторов привычно и избыточно, но в СССР 1930-х действительно велась активная борьба за их распространение: по отдаленным регионам ездили агитационные поезда, на ходу монтируя новостные сводки для трансляции на перевозном оборудовании, создавались кинозалы, точки просмотра в рабочих и сельских клубах, множились кинотеатры-«передвижки» [Ламберг, 1930].

Литература тоже была интересна как самый легко тиражируемый на тот момент информационный носитель. Произошло отречение от элитарной культуры XIX в. — книги печатались для малограмотного выходца из деревни, проводящего много часов у станка по шесть дней в неделю. В 1920-е гг. доминировали простейшие агитационные и антирелигиозные брошюры, приветствовались приключенческие романы. С начала 1930-х гг. власти ужесточили контроль наполнения библиотек, формируя канон произведений массового чтения. Акцент делался на демонстрации «правильных» взглядов, способствующих упрочению идеологии и положения новых элит, а рабфаковцы и стахановцы, то есть люди, претендующие на новые социальные лифты, стали самыми активными читателями. Повесть «Как закалялась сталь» в 1936 г. возглавила канон, став самой читаемой [Лебина, 2015].

Ни с чем иным как с кинофильмом сравнивает ее в очерке «Обрученные с идеей» Л. А. Аннинский. Для произведения, по его мнению, характерна «монтажность» композиции и «вихревая» атмосфера — неожиданно вводя нового героя, автор то и дело крупно описывает глаза, дает пару ярких черт, словно чередуя планы камеры, тут же персонаж навсегда исчезает, и новые эпизоды продолжают свое быстрое мелькание [Аннинский]. Читатель вовлекается как зритель, едва ли имея возможность анализировать неспешно. Усиливая эмоциональное воздействие, Островский прямолинейно демонстрирует жестокие сцены нападений, погромов, грабежей, изнасилований, убийств и т. д. Прорабатывая персонажей, он опирается на идеальные типы, строго подчиняя характеры классовому происхождению. Его рабочие романтичны и самоотверженны; крестьяне, привязанные к земле, увязают в грязи, тяжелом быте и религиозной архаике; городская буржуазия мелочна и ограниченна; интеллигенты и дворяне — изнеженны и высокомерны. Главный герой, Павел Корчагин, тоже являет образ благородного пролетария, доведенный до предела. Выходец из семьи рабочих, комсомолец и красноармеец, он охотно жертвует всем в борьбе за лучшее общество, забывая любые личные интересы, включая даже здоровье собственного тела. Даже парализованный и ослепший в результате ранения, он стремится служить обществу через писательское творчество. Существует литература о той же эпохе — проза Б. Л. Пастернака, М. А. Шолохова, М. А. Булгакова и др., которая отразила сложность Гражданской войны: вражду в обществе, в семье, противоречия и потерю ориентиров в душе человека. Но Н. А. Островский, напротив, предпочел героев без полутонов и сомнений, которые будто сошли с агитационного плаката, так что их добрая или дурная природа считывается мгновенно.

Идеальные коммунисты

Контрастную «черно-белую» образность поразному оценивают исследователи. Е. Толстая-Сегал ищет ее корни в политической ситуации начала 1930-х гг., когда люди, подобные Островскому, предавались ностальгии по революционному прошлому, уже чувствуя себя обделеными [Толстая-Сегал, 1981]. В тот же период велось преследование «троцкизма», и повесть множество раз правили [Толстая-Сегал, 1981], пока идеологическая корректность Павки Корчагина не приобрела свою знаменитую «монолитность».

Л. А. Аннинский проникается сочувствием к несомненному романтизму произведения. В силе убеждений героя и автора, их «обрученности с идеей» он видит источник надежды и чуда, необходимый в самых тяжелых обстоятельствах. Не случайно тираж повести «Как закалялась сталь» напечатали жители Блокадного Ленинграда в 1942 г., вручную приводя обесточенные станки в движение [Аннинский].

С. А. Никольский, напротив, подчеркивает, что писатель отразил мировоззрение только одного низового комсомольского активиста, причем идеология бесконечной классовой борьбы вытеснила в восприятии героя многогранное отношение к действительности. Действуя как молчаливый исполнитель, он не замечает отрицательных сторон новой действительности: жестокость власти к крестьянству в ходе коллективизации, террор, карьеризм комсомольских и партийных работников, превращавшихся в новых «хозяев жизни», то есть в социальных паразитов и т. д. [Никольский, 2020].

Возможна и еще одна оценка. Образы Павла Корчагина и других положительных героев-коммунистов поданы у Островского не просто однобоко, но апофатически, то есть через отрицание любых «земных» определений. Так можно говорить о чем-то нечеловеческом — напомним, что апофатически описывалось высшее божество в христианском богословии. Рассказывая о комсомольской стройке в Боярке, писатель через образный ряд подчеркивает, что героических добровольцев не ограничивают естественные потребности. У них нет ни одежды, ни пищи, ни теплого укрытия (в их пристанище «дыры», «пробоины», «ветер»), что они не требуют награды, и их труд не знает завершения (перед ними только уходящая вперед даль, конца которой не видно) [Островский, 1984]. Все добросовестные большевики у Островского также подчеркнуто асексуальны и не нуждаются в использовании женщин для личного удовлетворения. Лишены они и страха смерти — отвергая желание безопасности, они «не отсиживаются» и откликаются на военный призыв, стремятся в гущу событий, подобно мученикам, лишаются жизни, но не убеждений:

«Когда были недалеко от виселицы, запела Валя. Не слыхал никогда я такого голоса — с такой страстью может петь только идущий на смерть. Она запела “Варшавянку”; ее товарищи

тоже подхватили. Хлестали нагайки конных; их били с тупым бешенством. Но они как будто не чувствовали ударов. Сбив с ног, их к виселице волокли, как мешки. Бегло прочитали приговор и стали вдевать в петли. Тогда запели мы: Вставай, проклятьем заклейменный…» [Островский, 1984, с. 162].

Святость и авторитет

Поскольку большевики известны как противники религии, обращение к богословским мотивам требует пояснений. Религиозные практики — это древний тип коммуникации, используемый разными силами для политического влияния на протяжении тысячелетий. И. В. Семененко-Басин в работе «Святость в русской православной культуре XX века» показал, что почитание святых (оно подразумевало пышные церемонии по случаю обретения мощей, масштабные крестные ходы, поддержке крупных центров паломничества и т. д.) до 1917 г. было важной частью политического антуража правления русского императорского дома. Ассоциировать себя не с государственной машиной, а с национальными святыми было важно для простых людей [Семененко-Басин, 2010]. Сторонники ВКПБ, придя к власти, разрушили старые традиции религиозности (закрывали храмы, захоранивали и передавали в музеи мощи и т. п.), чтобы демонтировать механизмы, подкреплявшие власть предшественников [Семененко-Басин, 2010]. Параллельно они учреждали собственные схожие по форме культы (мавзолей В. И. Ленина на Красной площади — яркий тому пример) [Семененко-Басин, 2010]. Исследователь отмечает: «…имело место не уничтожение, а присвоение сакрального, его перераспределение в интересах новой власти» [Семененко-Басин, 2010]. Повесть «Как закалялась сталь», по-видимому, была частью такого присвоения. Тем более, что Ю. Б. Борев, исследуя формирование социалистического реализма, подчеркнул влияние житий и на текст Островского и на стиль в целом [Борев, 2008]. В категоричных образах идеальных литературных коммунистов присутствуют разные типы святости: апостольство, аскетизм, бессребреничество, страстотерпничество, исповедничество, мученичество [Живов, 1994].

Святость, в особенности муки и гибель за веру, в христианской традиции с древности ассоциируются с истиной и ее публичным утверждением. Греческое мартюс, «мученик» — слово из древней юридической практики, которое означало «соклятвенника» [Пантелеев, 2017], то есть достаточно уважаемого и добросовестного человека, способного поручиться за подсудимого на процессе и своим авторитетом повлиять на судий. Готовность к страданиям и смерти тоже придает авторитет убеждениям. Кроме того, суд в древности был публичным, а разбирательства и казни по делам христиан нередко проходили в цирках в качестве шоу для толпы [Пантелеев, 2017]. Отказ христиан от жертвы идолам ради сохранения жизни, несомненно, впечатлял зрителей. Дошедшие до нас жития этот момент подчеркивают: святым приписываются неестественные чудеса стойкости, ораторские защитительные речи, которые вряд ли на самом деле произносились, особенно остроумные и дерзкие ответы на допросах и т. д. Известный исследователь агиографии В. М. Лурье сравнивает жития ни с чем иным, как с современными средствами массовой информации, подчеркивая, что их писали не для того, чтобы сообщить факты [Лурье, 2009], а для того, чтобы эмоционально воздействовать на читателей.

Л. А. Аннинский справедливо называет ее «красным житием» и «исповедью, пронявшей миллионы» [Аннинский]. Однобокость, преувеличенная непререкаемость убеждений автора и его героев — свойство жанра, который отнюдь не ставит себе целью объективное отражение сложной исторической действительности. Подчеркнутая демонстрация святости коммунистов — источник авторитета их политических убеждений (заметим, что латинское «auctoritas» можно перевести в том числе как «власть»).

Отказ от христианского персонализма

Есть, впрочем, черта, отделяющая Н. А. Островского и политический культ, становлению которого способствовало его произведение, от христианства. Последнее предполагает персонализм — ценность каждой отдельной сотворенной Богом души. В эпоху становления древней церкви это в том числе означало приоритет личных религиозных убеждений христианина, когда они вступали в конфликт с общественными. Отказываясь от символической жертвы идолу императора, пусть и представлявшей собой в позднем Риме скорее формальный бюрократический ритуал лояльности [Пантелеев, 2017], древние святые нарушали государственный закон, тем самым вступая с ним в спор и призывая дать гражданам пространство индивидуальных взглядов, в которое власти и социум не

могут вторгнуться ни при каких благих намерениях. Миланский эдикт 312 г. императоров Константина и Лициния, остановивший гонения, ознаменовал определенный успех их борьбы за свое мировоззрение.

Христианский персонализм, несомненно, оказал влияние на «антитоталитарную» риторику. В классической работе по данной теме «Свободное общество и его враги» 1939 г. философ К. Поппер противопоставил иррациональную веру в проповедуемые «оракулами» надличностные законы и механизмы (в том числе в законы экономики у К. Маркса) критическому рациональному мышлению. Первые приписывают суждения абстрактным общественным группам, например, нации или классу, последнее — внимательно к каждому индивидуальному мнению, анализируя его в отдельности [Поппер, 1992].

Островский, современник Поппера, как будто смотрел на ситуацию зеркально и стремился не отстоять пространство сугубо личных убеждений, а скорее напротив, добровольно им пожертвовать. Последовательно определяя характеры своих героев классовым происхождением, он акцентировал внимание на взаимодействии именно надличностных сил. Более того, он долго отказывался от индивидуальности собственного творческого высказывания, отрицая автобиографичность повести «Как закалялась сталь» [Бузни, 2017], хотя она была несомненна.

Р. П. Островская, супруга писателя, подробно рассказала непростую историю создания произведения: муж, контуженный во время Гражданской войны, несмотря на усилия врачей, с 22 лет был прикован к постели, и из-за прогрессирующих слепоты и паралича вскоре оказался полностью обездвижен. Запертый в окаменевшем теле, как и его главный герой, он стал писателем [Островская, 1974] и создал шедевр, прозябая в тяжелейших условиях. Демонстрируя чудеса стойкости духа, он по шестнадцать часов в сутки проводил без присмотра и ухода, пока жена была на работе [Островская, 1974], писал под диктовку с помощниками или один с самодельным картонном трафаретом, наощупь вписывая буквы в прорези.

Почему для Островского было так важно сгладить индивидуальность собственного высказывания, даже с таким трудом ему дававшегося?.. Вряд ли дело в слишком доверчивом поверхностном отношении к идеологии, поскольку мало кто понес больше ответственности за идейный выбор, чем двадцатидвухлетний юноша, слепой и искалеченный. Не было ли стремление писателя слиться с тоталитарным дискурсом отчаянным стремлением свою личность не потерять, а сохранить, избежав инфляции собственной жизни, перемолотой жерновами истории?.. Соединившись с общественной силой, даже в беспомощном состоянии, он все-таки был силой. В этом плане понятна фанатичность Павки: будь этот персонаж хоть немного сомневающимся, его жизнь была бы только отдельной жизнью, а не идеалом, общезначимым, а потому неуничтожимым через чью-то единичную гибель. «Как закалялась сталь» — это не только агиография, но и подкрепленная авторитетом собственных страданий автора проповедь воскресения, но не персонального, утверждаемого в христианстве, а какого-то совсем иного, создаваемого причастностью к надличностной силе, перемалывающей множество отдельных жизней ради великих свершений.

Выводы

Итак, современная цифровая среда, характеризуемая избытком информации и всеобщей конкуренцией за внимание, породила представление о правде как о политическом явлении, изменчивом и зависящем от эмоциональных симпатий максимального числа сторонников. В постоянной борьбе говорящих субъектов за доверие любое высказывание становится политическим, противопоставление свободного и несвободного социума постепенно теряет смысл, поскольку проблемной оказывается сама возможность индивидуальной точки зрения, независимой от манипуляций сознанием общества.

Повесть «Как закалялась сталь» Н. А. Островского, произведение эпохи «тоталитарных режимов» XX в., — это отражение опыта осознанного добровольного подчинения индивидуального мышления общественной повестке. Ее выразительность воздействует на эмоции: используется «кинематографичная» монтажная композиция в сочетании с высокой скоростью повествования, демонстрируются сцены насилия, персонажи представляют собой яркие идеализированные типы, будто сошедшие с агитационных плакатов. Кроме того, автор обращается к религиозной по происхождению теме святости и мученичества, помогающей свидетельствовать о важности и истинности убеждений.

В подчеркнутой самоотверженности главного героя, Павки Корчагина, выражена надежда его создателя на своеобразное воскрешение через добровольное слияние индивидуальности с об-

щественной силой и отказ от христианского персонализма, лежащего в основе не только традиционного для Европы представления о гуманности, но и многих правовых и культурных институтов, в представлении большевиков, по большей части ложных и устаревших. Принимая во внимание мировоззрение Островского как представителя первого советского поколения, можно сказать, что персонализм как предмет религиозной веры всегда может быть подвергнут сомнению, и его нельзя раз и навсегда интегрировать в социальные процессы. Впрочем, в современном мире, воспринимающем информацию через эмоции и доверие, этот персонализм уже не может быть и полностью отброшен.

Библиографический список

1. Аннинский Л. А. Обрученные с идеей (О повести «Как закалялась сталь Николая Островского») // Электронная библиотека RoyalLib.com. URL: https://royallib.com/book/anninskiy_lev/obruchennie_s_ideey_o_povesti_kak_zakalyalas_stal_nikolaya_ostrovskogo.html (дата обращения: 01.03.2022).

2. Борев Ю. Б. Социалистический реализм: взгляд современника и современный взгляд. Москва : Аст, 2008. 478 с.

3. Бузни Е. Литературное досье Николая Островского. Москва : ЛитРес: Самиздат, 2017. 168 с.

4. Голомшток И. Н. Тоталитарное искусство. Москва : Галарт, 1994. 296 с.

5. Динамика отношения к Сталину // Левада центр. URL: https://www.levada.ru/2019/04/16/dinamika-otnosheniya-k-stalinu/ (дата обращения: 01.03.2022).

6. Живов В. М. Святость. Краткий словарь агиографических терминов. Москва : Гнозис, 1994. 112 с.

7. Ламберг Эфр. Кинопромышленность СССР. Экономика советской кинематографии. Москва : Теакинопечать, 1930. 285 с.

8. Лебина Н. Советская повседневность: нормы и аномалии от военного коммунизма к большому стилю. Москва : НЛО, 2015. 245 с.

9. Лурье В. М. Введение в критическую агиографию. Санкт Петербург : Axioma, 2009. 238 с.

10. Никольский С. А. Николай Островский: «место в железной схватке за власть». Россия накануне и после Октября. Статья вторая // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 4 (23). С. 161-168.

11. Островская Р. Николай Островский. Москва : Молодая Гвардия, 1974. 237 с.

12. Островский Н. Как закалялась сталь. Рожденные бурей. Москва : Правда, 1984. 592 с.

13. Пантелеев А. Д. Ранние мученичества. Переводы, комментарии, исследования / пер., коммент., вступ. статья, приложение и общ. ред. А. Д. Пантелеев. Санкт-Петербург : ИЦ «Гуманитарная академия», 2017. 384 с.

14. Поппер К. Свободное общество и его враги. Т. II. Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы / пер. с англ. и общ. ред. В. Н. Садовский. Москва : Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. 528 с.

15. Семененко-Басин И. В. Святость в русской православной культуре XX в. История персонификации. Москва : Российский государственный гуманитарный университет, 2010. 291 с.

16. Толстая-Сегал Е. К литературному фону книги : Как закалялась сталь // Cahiers du monde russe et soviétique. 1981. Vol. 22. № 4. P. 375-399.

17. Фуллер С. Постправда. Знание как борьба за власть / пер. с англ. Д. Кралечкина ; науч. ред. А. Смирнов. Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2021. 368 с.

18. Brzezinski Z. K. Totalitarisn dictatorship and autocracy / Z. K. Brzezinski, C. J. Freidrich. New York: Frederick A. Praeger, 1961. 346 p.

19. Harsin J. Post-Truth and Critical Communication Studies // Communication Culture & Critique. 2015. № 8 (2). URL: https://www.researchgate.net/publication/272752872_Regimes_of_Post-truth_Post-politics_and_Attention_Economies (дата обращения 01.03.2022).

20. Word of the Year 2016 // Oxford languages. URL: https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/ (дата обращения 01.03.2022).

Reference list

1. Anninskiĭ L. A. Obruchennye s ideeĭ (O povesti «Kak zakaljalas' stal' Nikolaja Ostrovskogo») = Betrothed with the idea (About the Nikolai Ostrovsky's novel «How steel was tempered») // Jelektronnaja biblioteka RoyalLib.com. URL: https://royallib.com/book/anninskiy_lev/obruchennie_s_ideey_o_povesti_kak_zakalyalas_stal_nikolaya_ostrovskogo.html (data obrashhenija: 01.03.2022).

2. Borev Ju. B. Socialisticheskij realizm: vzgljad sovremennika i sovremennyj vzgljad = Socialist realism: the view of a contemporary and the modern view. Moskva : Ast, 2008. 478 s.

3. Buzni E. Literaturnoe dos'e Nikolaja Ostrovskogo = Literary dossier of Nikolai Ostrovsky. Moskva : LitRes: Samizdat, 2017. 168 s.

4. Golomshtok I. N. Totalitarnoe iskusstvo = Totalitarian art. Moskva : Galart, 1994. 296 s.

5. Dinamika otnoshenija k Stalinu = Dynamics of attitude towards Stalin // Levada-centr. URL: https://www.levada.ru/2019/04/16/dinamika-otnosheniya-k-stalinu/ (data obrashhenija: 01.03.2022).

6. Zhivov V. M. Svjatost'. Kratkij slovar' agiograficheskih terminov = Holiness. A brief dictionary of hagiographic terms. Moskva : Gnozis, 1994. 112 s.

7. Lamberg Jefr. Kinopromyshlennost' SSSR. Jekonomika sovetskoj kinematografii = Film industry of the USSR. Economics of Soviet cinematography. Moskva : Teakinopechat', 1930. 285 s.

8. Lebina N. Sovetskaja povsednevnost': normy i anomalii ot voennogo kommunizma k bol'shomu stilju = Soviet everyday: norms and anomalies from war communism to big style. Moskva : NLO, 2015. 245 s.

9. Lur'e V. M. Vvedenie v kriticheskuju agiografiju = Introduction to critical hagiography. Sankt Peterburg : Axioma, 2009. 238 s.

10. Nikol'skiĭ S. A. Nikolaĭ Ostrovskiĭ: «mesto v zheleznoĭ shvatke za vlast'». Rossija nakanune i posle Oktjabrja. Stat'ja vtoraja = Nikolai Ostrovsky: «a place in the iron battle for power». Russia on the eve and after October. Article Two // Verhnevolzhskiĭ filologicheskiĭ vestnik. 2020. № 4 (23). S. 161-168.

11. Ostrovskaja R. Nikolaj Ostrovskij = Nikolai Ostrovsky. Moskva : Molodaja Gvardija, 1974. 237 s.

12. Ostrovskij N. Kak zakaljalas' stal'. Rozhdennye burej = How the steel was tempered. Born by storm. Moskva : Pravda, 1984. 592 s.

13. Panteleev A. D. Rannie muchenichestva. Perevody, kommentarii, issledovanija = Early martyrs. Translations, comments, studies / per., komment., vstup. stat'ja, prilozhenie i obshh. red. A. D. Panteleev. Sankt-Peterburg : IC «Gumanitarnaja akademija», 2017. 384 s.

14. Popper K. Svobodnoe obshhestvo i ego vragi. T. II. Vremja lzheprorokov: Gegel', Marks i drugie orakuly = Free society and its enemies. V. II. Time of false prophets: Hegel, Marx and other oracles / per. s angl. i obshh. red. V. N. Sadovskij. Moskva : Feniks, Mezhdunarodnyj fond «Kul'turnaja iniciativa», 1992. 528 s.

15. Semenenko-Basin I. V. Svjatost' v russkoj pravoslavnoj kul'ture XX v. Istorija personifikacii = Holiness in Russian Orthodox culture of the XX century. The history of personification. Moskva : Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 2010. 291 s.

16. Tolstaja-Segal E. K literaturnomu fonu knigi : Kak zakaljalas' stal' = To the literary background of the book: How steel was tempered // Cahiers du monde russe et soviétique. 1981. Vol. 22. № 4. P. 375-399.

17. Fuller S. Postpravda. Znanie kak bor'ba za vlast' = Post-truth. Knowledge as a power struggle / per. s angl. D. Kralechkina ; nauch. red. A. Smirnov. Moskva : Izdatel'skij dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2021. 368 s.

18. Brzezinski Z. K. Totalitarisn dictatorship and autocracy / Z. K. Brzezinski, C. J. Freidrich. New York: Frederick A. Praeger, 1961. 346 p.

19. Harsin J. Post-Truth and Critical Communication Studies // Communication Culture & Critique. 2015. № 8 (2). URL: https://www.researchgate.net/publication/272752872_Regimes_of_Post-truth_Post-politics_and_Attention_Economies (data obrashhenija 01.03.2022).

20. Word of the Year 2016 // Oxford languages. URL: https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/ (data obrashhenija 01.03.2022).

Статья поступила в редакцию 18.04.2022; одобрена после рецензирования 28.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 18.04.2022; approved after reviewing 28.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья
УДК 18
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-204-211
EDN: QTAPLV

Особенности эстетического восприятия природы драматургом А. Н. Островским

Ирина Михайловна Фатеева
Кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой архитектуры и изобразительных дисциплин ФГБОУ ВО «Костромская государственная сельскохозяйственная академия». 156530, Костромская обл., Костромской р-н, пос. Караваево, ул. Учебный городок, д. 34
i_fateewa@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0002-9555-4641

Аннотация. А. Н. Островский — признанный мастер социально-бытовой драмы — понимал и любил природу. Общение с ней неизменно отражалось в дневниках, письмах, путевых заметках. В настоящей статье впервые рассматриваются особенности эстетического восприятия природы драматургом, оценивается степень влияния такого эстетического созерцания на его творческую деятельность. Опыт общения с природой определяется автором как «светлое царство" духовной жизни А. Н. Островского. Писателя привлекают пейзажи-панорамы с высокими эстетическими качествами, с характеристикой безграничного, масштабного, с активным преобразующим действием света, с выраженным рельефом, акваторией. Эмоциональная открытость к впечатлениям, волнения, мучительные переживания, многократно описанные им в дневниках, позволяют заключить, что драматург Островский воспринимал природу в модусе возвышенного. «Свет" — как компонент, корректирующий драматургию пейзажа, вносится им в поле возвышенного. В исследовании акцентируется высокий уровень эстетической культуры писателя: умение сочетать восприимчивость к возвышенному с восхищением красотой. Анализ литературных зарисовок эстетического общения драматурга с природой позволяет говорить о важности этой созерцательной жизни как серьезного занятия воображения, способствующего продуктивности его литературной деятельности. Результаты исследования особенностей эстетического восприятия природы А. Н. Островским дополняют характеристику его эстетических взглядов, устанавливают основание связи «писатель — природа — творчество", наполняют содержанием «светлое царство" духовной жизни выдающегося русского драматурга.

Ключевые слова: А. Н. Островский; природа; творчество; эстетическое восприятие; эстетический объект; пейзаж; возвышенное; свет; красота; творческий метод

Для цитирования: Фатеева И. М. Особенности эстетического восприятия природы драматургом А. Н. Островским // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 204-211. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-204-211. https://elibrary.ru/qtaplv

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Original article

Features of aesthetic perception of nature by playwright A. N. Ostrovsky

Irina M. Fateeva
Candidate of philosophical sciences, associate professor, head of department of architecture and fine disciplines, FSBEI HE «Kostroma state agricultural academy». 156530, Kostroma region, Kostroma district, settlement Karavaevo, Uchebny Gorodok st., 34
i_fateewa@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0002-9555-4641

Abstract. Ostrovsky is a recognized master of social drama, he understood and loved nature. Communication with it was invariably reflected in diaries, letters, travel notes. In this article, for the first time, the features of the aesthetic perception of nature by the playwright are considered, the degree of influence of such aesthetic contemplation on his crea-

© Фатеева И. М., 2022

tive activity is assessed. The experience of communication with nature is defined by the author as the «bright kingdom» of the spiritual life of N. A. Ostrovsky. The writer is attracted by panorama landscapes with high aesthetic qualities, with a characteristic of boundless, large-scale, with an active transformative effect of light, with a pronounced relief, water area. Emotional openness to impressions, excitement, painful experiences, repeatedly described by him in his diaries, allows us to conclude that the playwright Ostrovsky perceived nature in the mode of the sublime. «Light» is as a component that corrects the dramaturgy of the landscape, he introduces into the field of the sublime. The study emphasizes the high level of the writer's aesthetic culture: the ability to combine susceptibility to the sublime with admiration for beauty. The analysis of the literary sketches of the playwright's aesthetic communication with nature leads to the conclusion about the importance of this contemplative life as a serious exercise of the imagination, contributing to the productivity of his literary activity. The results of the study of the features of the aesthetic perception of nature by N. A. Ostrovsky supplement the characterization of his aesthetic views, establish the basis for the connection «writer — nature — creativity», fill with content the «light realm» of the spiritual life of the outstanding Russian playwright.

Keywords: N. A. Ostrovsky; nature; creativity; aesthetic perception; aesthetic object; landscape; sublime; light; beauty; creative method

For citation: Fateeva I. M. Features of aesthetic perception of nature by playwright A. N. Ostrovsky. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 204-211. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-204-211. https://elibrary.ru/qtaplv

Введение

Творчество Александра Николаевича Островского — автора «пьес жизни» — и сегодня вызывает интерес в обществе: ставятся спектакли, публикуются статьи, выполняются исследования, организуются научные конференции, проводятся театральные фестивали, но при этом тема творчества писателя не исчерпана полностью.

До сих пор в наследии драматурга мы находим ответы на главные вопросы: о смысле жизни, о назначении человека, о любви, о добре и зле. Героев многочисленных социально-психологических драм и комедий Островского, жителей Калинова и Бряхимова, можно встретить и в окружающей нас действительности. А. Н. Островский — «драматург на все времена», и он по-прежнему актуален.

Но при этом личность самого писателя как бы остается в тени яркой картины русской жизни, описываемой в его произведениях, или, как отмечает современный исследователь его творчества Т. В. Москвина: «создатель русского театра оказывается лишен личностного колорита» [Москвина, 2009, с. 8]. В настоящее время есть необходимость обратиться к личности А. Н. Островского, преодолеть «закрытость» писателя, попытаться смоделировать мировоззренческий портрет, коснуться его внутреннего мира, философских и эстетических взглядов, ближе узнать Островского-человека.

Обзор литературы

А. Н. Островский — мастер социально-бытовой драмы, погружаясь в жизнь, яркими красками живописует реалистические образы, дает точные характеристики, тонкие сатирические оценки. Для него как драматурга важен сюжет, жизненная коллизия, характеры, взаимоотношения. В 1847 г. молодой Островский публикует очерки «Записки замоскворецкого жителя» — представив, таким образом, свой первый опыт изучения жизни. Исследования социальной русской действительности на всю жизнь станут основой творчества выдающегося драматурга [Соколова, 2016].

Одним из первых оценку творческим устремлениям писателя дал Н. А. Добролюбов в статьях — «Темное царство» (1859 г.), «Луч света в темном царстве» (1860 г.) [Добролюбов, 1956]. Во вступительной статье «Островский-драматург» к избранным пьесам А. Н. Островского В. А. Лакшин пишет: «Суждения и оценки Добролюбова, относившиеся к ранним пьесам Островского, зачастую просто переносили на последующие его сочинения. В этом одна из причин того, что творческая деятельность драматурга изучена так неровно и рассматривается обыкновенно вне движения его художественного таланта» [Островский, 1970, с. 6]. При этом некоторые театральные критики, оценивая известную интенцию творчества драматурга, делали заключение о неизменности его сюжетов, образов, тем, определенной традиционности. Вместе с тем исследование творчества драматурга никогда не прекращалось.

Театровед и литературовед Е. Г. Холодов изучил особенности творческой лаборатории писателя, законы «творения» языка в его драматических произведениях, дал глубокий анализ мастерства А. Н. Островского, определил значение его наследия — как «драматурга на все времена»

[Холодов, 1967]. В своих работах А. И. Журавлева, рассматривая жанровое мышление драматурга, поэтику его комедий, отмечала, что описанные ею «…жанровые каноны комедии Островского — своего рода полюса, между которыми располагается реальное разнообразие его творчества» [Журавлева, 1981, с. 215]. В. И. Мильдон представил творческий мир Островского как философию русской драмы [Мильдон, 2007], в работе О. Марьяновской анализируется роль Островского в развитии национальной драматургии [Марьяновская, 2018]. Исследования о месте и роли драматурга в культуре конца XIX — начала XX в. обсуждались участниками Щелыковских чтений [Поэтика пьес … , 2014]. Щелыковские чтения неизменно собирают исследователей творчества Островского: в сборниках представлены работы по теме «Москва и усадьба в творческой жизни А. Н. Островского и русских писателей XVIII-XIX веков» [Щелыковские чтения … , 2017], — «А. Н. Островский и его наследие: судьба во времени» [Щелыковские чтения … , 2018], а также — «Жизнь и творчество А. Н. Островского: историко-культурные аспекты» [Щелыковские чтения … , 2019]. Все вышеперечисленное составляет лишь часть работ, посвященных творчеству драматурга. Проблема, обозначенная во введении настоящего исследования, возвращает к личности писателя.

Талант А. Н. Островского состоял в умении анализировать, конструировать сюжетную линию, моделировать образы, «пригоняя свою мысль в рамки действий и явлений» [Островский, 1978, с. 361]. Пространство жизни героев многочисленных пьес драматурга — «темное царство», уже по определению в значительной степени является отрицательной реальностью. В известной символике черный цвет — это небытие … , а «темное» как бытие вызывает надежду, оно интенционально связано со светлым. В том, что «темное царство» не совсем темное, определенно состоит секрет долголетия наследия писателя.

Но возникает вопрос: могла ли неприкрашенная, грубая действительность, которую он переводил в сюжеты драматических произведений, в которой находил героев для своих многочисленных пьес, быть единственной силой, вдохновляющей к творчеству.

Чтобы высветить темное, нужен свет в самом себе. Островский умел получать наслаждение от встречи с природой, городским пейзажем, красивым человеком: он имел талант эстетического восприятия действительности. Приобретенный эстетический опыт помогал ему острее ощущать дисгармонию, безнравственность обыденной человеческой жизни, служил для высветления «темного царства», для создания отдельных положительных образов, более снисходительного отношения к отрицательным. Традиционно считается, что положительные образы Островского составляют «светлое царство» его драматургии. Тогда как в жизни «светлое царство» самого писателя, кроме прочего, наполнено опытом его общения с природой.

Е. Г. Холодов, рассматривая категории времени, пространства в пьесах писателя, заключает, что «Островский был первым, если можно так выразиться, пейзажистом в русской драматической литературе» [Холодов, 1967, с. 375]. Это справедливая оценка таланта Островского, который порой несколькими строчками ремарок и незначительными репликами героев, передавая их душевное состояние, помимо декораций, точно живописал пейзаж. Однако взгляды драматурга на природу не декларируются в пьесах. Лишь сказка «Снегурочка» пронизана тонким поэтическим чувством Островского по отношению к природе.

Исследователи рассматривали тему природы параллельно с другими задачами, внутри драматургии Островского, где она звучит камерно, коннотативно окрашивая образы и ситуации. Совсем иначе эта тема представлена в эпистолярном наследии. Многочисленные литературные зарисовки, созданные Островским не для использования в пьесах, а лишь для того, чтобы выразить, запечатлеть волнения, растроганность от встреч с любимой природой, составляют «светлое царство» духовной жизни писателя.

Цель настоящей работы — анализ особенностей эстетического восприятия природы А. Н. Островским — рассмотрение «светлого царства» духовной жизни писателя, определение основания связи «писатель — природа — творчество», степени влияния эстетического созерцания природы на его литературную деятельность.

Методы исследования

Обозначенные эстетические взгляды в полной мере обнаруживаются в эпистолярном наследии. Они связаны с путешествиями, поездками заграницу, пребыванием в имении Щелыково, в котором Островский прожил «в общей сложности, более семи лет» [Холодов, 1967, с. 111]. Картины-пейзажи, описываемые им в путевых запис-

ках, письмах, дневниках, это виды на город, естественные ландшафты. Если город с близкого расстояния — это реальность в лицах, «сцена», где разыгрываются драматические сюжеты, то природные виды-панорамы, а также вид на город как удаленное пространство — «с колокольнями, церквями, храмами, где живут люди…», воспринимаются как объекты, приводящие к ощущению трансцендентальности увиденного.

Дневниковые записи о природе — это маленькие литературные произведения. Островского привлекают виды с высокими эстетическими качествами, с характеристикой безграничного, масштабного. В структуре природных пейзажей важную роль играет рельеф: обрывы, овраги, гребни гор, с которых он наслаждается открывающимися панорамами, а также озера, реки. Большое внимание писатель уделяет Волге, путешествие по которой позволило ему создать художественное пространство двух волжских городов Калинова и Бряхимова, олицетворяющих среднерусский город середины XIX в. [Красникова, 2019].

Писатель безошибочно определяет «золотую» визуальную точку — лучший вид на город. Так, о Переславле он записал: «За 2 версты до Переславля с горы открывается очаровательнейший вид на город, на озеро, которое от ветра было похоже на огромное синее вспаханное поле…» [Островский, 1979, с. 351]. В другом месте — о Ярославле: «Не доезжая до Ярославля верст за 8, открывается такой восхитительный вид — верст за 30 или больше во все стороны, что невольно расчувствуешься» [Островский, 1979, с. 354].

В эпистолярном наследии Островский предстает мастером пейзажа: по сделанному им описанию легко возникает зрительный образ — художественная картина: «…я приехал на берег Селигера. Новые невиданные картины открылись предо мной. На берегу вся увешанная сетями деревня, через пролив Рудинского плеса тянется непрерывная цепь мереж, безгранично протянулось синее озеро со своими островами, вдали колокольни и дома, почти утонувшего в воде Осташкова, покрытый дремучим лесом остров Городомля и почти на горизонте окруженные водой белые стены обители Нила преподобного…» [Островский, 1979, с. 347]. А в Нижнем Новгороде он восхищен речными просторами: «…и открывается Волга, песок и низкий берег, на сколько глаз хватит города, села, озера». [Островский, 1979, с. 350]. Волга, как вспоминал С. В. Максимов, «указала ему новые темы для драм и комедий и вдохновила его» [А. Н. Островский в воспоминаниях … , 1966,с. 165] Писателя не оставляет равнодушным и дорога от Ярославля: «По луговой стороне виды восхитительные: что за села, что за строения, точно как едешь не по России, а по какой-нибудь обетованной земле» [Островский, 1979, с. 354].

В эстетическом восприятии «обетованной земли» важную роль у Островского играет свет. Философ В. С. Соловьев в работе «Красота природы» (1889 г.) пишет: «Свет — есть первичная реальность идеи в ее противоположности весомому веществу, и в этом смысле он есть первое начало красоты в природе» [Соловьев, 1988, с. 363–364], уточняя, что материя в неорганической природе «становится носительницей красоты через поверхностное озарение» и в эстетическом плане «обусловлена не механическим движением как таковым, а впечатлением игры живых сил» [Соловьев, 1988, с. 364]. Не удивительно, что в своих заметках Островский, живописуя пейзажи, восхищен действиями света — «игрой живых сил», преобразующих вид, что он «кажется не делом природы, а произведением художника» [Островский, 1979, с. 357]. Особенно яркие впечатления о действиях солнца у Островского связаны с Костромой. Здесь вновь панорамный вид с горы на Волге: «С правой стороны у нас собор и главный город, все это вместе с устьем Костромы облито таким светом, что нельзя смотреть». В другом месте он наблюдает рощицу, в которую «…солнце при закате забралось в нее как-то чудно, с корня, и наделало много чудес. Я измучился, глядя на это» [Островский, 1979, с. 357].

Писатель воспринимает свет преобразующим компонентом, выявляющим красоту природы, усиливающим эмоциональную реакцию зрителя. В эстетическом восприятии природы «свет» у Островского вносится в поле возвышенного. Природа, залитая светом, активизирует воображение писателя.

Свет в пейзаже способен поразить, привести в волнение, растрогать до слез, и Островский это хорошо чувствует: после прогулок по Костроме 29 апреля 1848 г. он запишет: «Измученный, воротился я домой и долго, долго не мог уснуть. Какое-то отчаяние овладело мной. Неужели мучительные впечатления этих 5 дней будут бесплодны для меня?» [Островский, 1979, с. 359]

Переполненный впечатлениями от Щелыково, Островский делится: «Первое и самое сильное чувство, которое производят на меня эти красоты

природы, для меня болезненно, мне тяжело, мне надобно облегчить свою грудь, надобно поделиться с кем-нибудь этими неотступными впечатлениями, которые лезут в душу со всех сторон» [Островский, 1979, с. 359].

Почему же красота природы так волнительна, болезненна, мучительна для писателя и почему он все же стремится к общению с ней?

Небезынтересный вывод делает Островский в оценке поместья: «Щелыково настолько лучше воображаемого, насколько природа лучше мечты» [Островский, 1979, с. 359]. В этом суждении драматург — единомышленник философа И. Кантом, который ставил красоту природы выше красоты искусства. Возникающее же у писателя чувство «удовольствия-неудовольствия» связывается с возвышенным. В работе «Критика способности суждения» (1790 г.) И. Кант указывает: «Чувство возвышенного есть удовольствие, которое возникает лишь опосредованно, а именно, порождается чувством мгновенного торможения жизненных сил и следующего за этим приливом, таким образом, вызывая растроганность, оно не игра, а серьезное занятие воображения» [Кант, 1994, с. 114]. При этом философ определяет основание для возвышенного только в нас, в образе мыслей, и относит возвышенное к идеям разума. Возвышенное как духовная настроенность опосредовано тем, что созерцается, поэтому с некоторой условностью можно называть объект возвышенным («возвышающим»), то есть заключить, «что предмет годится для изображения возвышенного, которое может существовать в нашей душе» [Кант, 1994, с. 115].

Чтобы разобраться в переживаниях писателя по поводу впечатлений от природы и ответить на поставленный выше вопрос, воспользуемся характеристикой возвышенного Ф. Шиллера: «Возвышенным мы называем объект, при представлении которого наша чувственная природа ощущает свою ограниченность, разумная же природа — свое превосходство, свою свободу от всяких ограничений: объект, перед лицом которого мы, таким образом, оказываемся в невыгодном физически положении, но морально, то есть через превосходство идей, над ним возвышаемся» [Шиллер, 1957, с. 171]. Действие таких природных пейзажей «возвышает воображение до изображения тех случаев, когда душа может ощутить возвышенность своего назначения даже по сравнению с природой» [Шиллер, 1957, с. 176]. Ощущения возможности творить, осознание своего предназначения вдохновляет писателя на творчество.

В эстетическом опыте драматурга можно обнаружить и встречу с динамически возвышенным. Островский, неоднократно подчеркивал ценность таких впечатлений. Так в путешествии на Кавказ, по дороге в Батум Островский испытал подобное от встречи с морской стихией: «…море бушует, пенистые валы разбиваются о каменные скалы и лезут под самый поезд, волны светятся слабым фосфорическим блеском. Рев морской и гремучий гул катящихся камней сливаются в какую-то адскую музыку. Восторга моего описать невозможно. Это величественная, дикая, адская красота» [Островский, 1979, с. 419].

Таким образом, подобные впечатления от природы делали писателя способным ощутить «возвышенность своего назначения», пережить творческий подъем. А. Н. Островский воспринимал природу в модусе возвышенного.

В дневниках Островского можно обнаружить его признание в любви природе: «Природа — ты любовница верная, только страшно похотливая; как ни люби тебя, ты все недовольна; неудовлетворенная страсть кипит в твоих взорах, и как ни клянись тебе, что не в силах удовлетворить твоих желаний, — ты не сердишься, не отходишь прочь, а все смотришь своими стр<астными> очами, и эти полные ожидания взоры — казнь и мука для человека» [Островский, 1979, с. 357]. Общение с любимой природой для писателя — это постоянный, желанный вызов, и сам Островский это подтверждает.

В письме к Н. Я. Соловьеву по поводу пьесы «Дикарка» писатель тезисно озвучил главные моменты авторского метода: «важны постройка и диалог, нужно строить пьесу, нужна техника» [Островский, 1978, с. 617]. Проведенное исследование позволяет предварить творческий процесс создания пьесы результатами эстетического созерцания природы и определить основание связи «писатель — природа — творчество» категорией возвышенного.

Способность ощущать возвышенное составляет одну из важных черт эстетической природы писателя. Философ Ф. Шиллер акцентировал, что эта черта «проистекает из самостоятельности нашей способности мышления и хотения и заслуживает наибольшего развития, ибо влияет на нравственную сторону человека» [Шиллер, 1957, с. 174]. Влияние возвышенного на нравственное усиливает исследуемую связь «писатель — природа — творчество». Безусловное служение драматурга А. Н. Островского нравственному связа-

но с его глубоким убеждением в том, что «в театре она (публика. — И. Ф.) очеловечивается» [Островский, 1979, с. 257].

Путешествия, прогулки, составляющие созерцательную жизнь А. Н. Островского, обнаруживают множество примеров, подтверждающих высокий уровень эстетической культуры, восприимчивость писателя к возвышенному, красоте. Сам автор «пьес жизни» был убежден, что «реальное получило преобладание, но оно не исключило и возвышающего лиризма… Лиризм и возвышенные чувства существуют в человеке, значит, и они реальны. Умей только найти их в человеческой душе» [Островский, 1978, с. 543]. В этом наброске к будущей статье Островский говорил о том, что уже наличествовало в его душе и осуществлялось в творчестве.

Реализм XIX в. воспринял положительный опыт романтизма: «…все, что способно служить выражению правды жизни, — было творчески использовано и развито в реалистическом искусстве» [Ванслов, 1966, с. 382], в том числе всевозможные проявления национального, народного в драматургии Островского. Но писатель был способен проявить свои романтические интенции и в обычной жизни, своеобразно объективируя эстетический акт.

Так, например, о свидании с истоком Волги он засвидетельствовал: «Из-под упавшей и уже сгнившей березы Волга вытекает едва заметным ручьем. Я нарвал у самого истока цветов на память…» [Островский, 1979, с. 371], а в путешествии по Пруссии, в красивой местности у гор Гарца: «Я на память сорвал листок мать-мачехи» [Островский, 1979, с. 385]. Подобные романтические проявления дают повод еще раз подтвердить, что Островскому ближе восприятие природы через категорию возвышенного.

Красота природной формы также не остается им не замеченной. При любой возможности дома, в путешествии Островский наслаждается красотой природы. Так, рассматривая цветы, он восхищается не только формой, но и цветовыми сочетаниями: «За Гардским озером увидел первые васильки. Прелестные полевые цветы — первую роль играет мак; особенно красив в голубых цветах льна» [Островский, 1979, с. 393]. Как известно, усадебный дом Островских в Щелыково утопал в цветах, здесь в имении он написал следующие восторженные строки: «…зацвела черемуха, и восхитительный запах ее как-то короче знакомит меня с природой — это русский fleur d'orange {Померанец}. Я по несколько часов упиваюсь благовонным воздухом сада. И тогда мне природа делается понятней, все мельчайшие подробности, которых бы прежде не заметил или счел бы лишними, теперь оживляются и просят воспроизведения» [Островский, 1979, с. 359]. Удивительные обонятельные возможности эстетической натуры писателя в синтезе со зрительными позволяют ему во всей полноте чувствовать окружающую природу, которую он любил и понимал.

Результаты исследования

Рассмотрение образов «светлого царства» — объектов природы, описанных в дневниках, путевых заметках, дает представление о высоком уровне писательского таланта и эстетической культуры драматурга. Как исключительно одаренная, тонко чувствующая натура А. Н. Островский воспринимал природу в модусе возвышенного, в общении с природой часто сочетал восприимчивость к возвышенному с умением наслаждаться красотой природной формы. Выявленные особенности эстетического восприятия природы А. Н. Островским позволяют сделать заключение о ценности этой созерцательной жизни для писателя как серьезного занятия воображения, способствующего продуктивности литературной деятельности. Эстетическое восприятие природы драматургом определяется преддверием к творчеству.

Заключение

Результаты исследования особенностей эстетического восприятия природы драматургом А. Н. Островским дополняют характеристику его эстетических взглядов, устанавливают основанием выявленной связи «писатель — природа — творчество» способность ощущать возвышенное, присущую эстетической природе писателя, наполняют содержанием «светлое царство» духовной жизни выдающегося русского драматурга.

Библиографический список

1. Ванслов В. В. Эстетика романтизма. Москва : Искусство, 1966. 404 с.

2. Добролюбов Н. А. Статьи об Островском / послеслов. и примеч. О. С. Смирновой. Москва : Гослитиздат, 1956. 270 с.

3. Журавлева А. И. А. Н. Островский-комедиограф. Москва : МГУ, 1981. 216 с.

4. Кант И. Критика способности суждения. Москва : Искусство, 1994. 367 с.

5. Красникова О. Н. Калинов и Бряхимов: волжские города, созданные А. Н. Островским // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2019. Том 12. Выпуск 10. С. 26.

6. Марьяновская О. На семи холмах. Островский стоит особняком: главным лицом национальной драматургии Александр Островский стал полтора века назад // Свой (Приложение к газете «Культура»). 2018. Апрель. С. 24-27.

7. Мильдон В. И. Философия русской драмы: мир Островского. Москва : РОССПЭН, 2007. 239 с. Серия: «Лики культуры».

8. Москвина Т. В. В спорах о России: А. Н. Островский : статьи, исследования. Москва : Автор, 2009. 310 с.

9. Островский А. Н. Избранные пьесы. Москва : Художественная литература, 1970. 463 с.

10. Островский А. Н. Полное собрание сочинений : в 12-ти т. / под общ. ред. Г. И. Владыкина и др. Т. 10 Статьи, записки, речи. Дневники. Словарь ; подг. текста и коммент. Т. И. Орнатской. Москва : Искусство, 1978. 720 с.

11. Островский А. Н. Полное собрание сочинений : в 12-ти т. / под общ. ред. Г. И. Владыкина и др. Т. 11. Письма 1848-1880. Москва : Искусство, 1979. 781 с.

12. А. Н. Островский в воспоминаниях современников / подгот. текста, вступит. статья и примеч. А. И. Ревякина. Москва : Художественная литература, 1966. 631 с.

13. Поэтика пьес А. Н. Островского // А. Н. Островский и культура конца XIX — начала XX века: Щелыковские чтения 2014 : сб. статей / науч. ред., сост. И. А. Едошина. Кострома : Авантитул, 2015. С. 5-88

14. Соколова В. Ф. Народоведческие истоки творчества А. Н. Островского // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Грамота. 2016. № 5. Ч. 3. С. 51-54.

15. Соловьев В. С. Сочинения : в 2 т. Т. 2 / общ. ред. и сост. А. В. Гулыги. А. Ф. Лосева ; примеч. С. Л. Кравца и др. Москва : Мысль, 1988. 822 с.

16. Федеральное государственное бюджетное учреждение культуры «Государственный мемориальный и природный музей-заповедник А. Н. Островского «Щелыково» : сайт. Костромская область, Островский район, с. Щелыково. URL: http://museumschelykovo.ru/news/fc93e08e-ae30-4254-98ef-6ee8a36febc6.aspx (дата обращения: 24.03.2022).

17. Шиллер Ф. Собрание сочинений : в 7-ми т. Т. 6. Москва : Государственное изд-во художественной литературы, 1957. 793 с.

18. Щелыковские чтения 2017. Москва и усадьба в творческой жизни А. Н. Островского и русских писателей XVIII-XIX веков : сборник статей / науч. ред. и сост. И. А. Едошина. Кострома : Авантитул, 2018. 288 с.

19. Щелыковские чтения 2018. А. Н. Островский и его наследие: судьба во времени : сборник статей / науч. ред. и сост. И. А. Едошина. Кострома : Авантитул, 2019. 336 с.

20. Щелыковские чтения 2019. Жизнь и творчество А. Н. Островского: историко-культурные аспекты : сборник статей / науч. ред. и сост. И. А. Едошина. Кострома : Авантитул, 2020. 320 с.

21. Холодов Е. Г. Мастерство Островского. Москва : Искусство, 1967. 542 с.

Reference list

1. Vanslov V. V. Jestetika romantizma = Aesthetics of Romanticism. Moskva : Iskusstvo, 1966. 404 s.

2. Dobroljubov N. A. Stat'i ob Ostrovskom = Articles about Ostrovsky / posleslov. i primech. O. S. Smirnovoj. Moskva : Goslitizdat, 1956. 270 s.

3. Zhuravleva A. I. A. N. Ostrovskij-komediograf = Ostrovsky-comediographer. Moskva : MGU, 1981. 216 s.

4. Kant I. Kritika sposobnosti suzhdenija = Criticism of judgment ability. Moskva : Iskusstvo, 1994. 367 s.

5. Krasnikova O. N. Kalinov i Brjahimov: volzhskie goroda, sozdannye A. N. Ostrovskim = Kalinov and Bryakhimov: Volga cities created by A. N. Ostrovsky // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov : Gramota, 2019. Tom 12. Vypusk 10. S. 26.

6. Mar'janovskaja O. Na semi holmah. Ostrovskij stoit osobnjakom: glavnym licom nacional'noj dramaturgii Aleksandr Ostrovskij stal poltora veka nazad = On seven hills. Ostrovsky stands apart: Alexander Ostrovsky became the main face of national drama a century and a half ago // Svoj (Prilozhenie k gazete «Kul'tura»). 2018. Aprel'. S. 24-27.

7. Mil'don V. I. Filosofija russkoj dramy: mir Ostrovskogo = Philosophy of Russian drama: the world of Ostrovsky. Moskva : ROSSPJeN, 2007. 239 s. Serija: «Liki kul'tury».

8. Moskvina T. V. V sporah o Rossii: A. N. Ostrovskij : stat'i, issledovanija = In disputes about Russia: A. N. Ostrovsky: articles, research. Moskva : Avtor, 2009. 310 s.

9. Ostrovskij A. N. Izbrannye p'esy = Selected plays. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1970. 463 s.

10. Ostrovskij A. N. Polnoe sobranie sochinenij : v 12-ti t. = Complete works: in 12 vol. / pod obshh. red. G. I. Vladykina i dr. T. 10 Stat'i, zapiski, rechi. Dnevniki. Slovar' ; podg. teksta i komment. T. I. Ornatskoj. Moskva : Iskusstvo, 1978. 720 s.

11. Ostrovskij A. N. Polnoe sobranie sochinenij : v 12-ti t. = Complete works: in 12 vol. / pod obshh. red. G. I. Vladykina i dr. T. 11. Pis'ma 1848-1880. Moskva : Iskusstvo, 1979. 781 s.

12. A. N. Ostrovskij v vospominanijah sovremennikov = A. N. Ostrovsky in the memoirs of contemporaries / podgot. teksta, vstupit. stat'ja i primech. A. I. Revjakina. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1966. 631 s.

13. Pojetika p'es A. N. Ostrovskogo = Poetics of plays by A. N. Ostrovsky // A. N. Ostrovskij i kul'tura konca XIX — nachala XX veka: Shhelykovskie chtenija 2014 : sb. statej / nauch. red., sost. I. A. Edoshina. Kostroma : Avantitul, 2015. S. 5-88.

14. Sokolova V. F. Narodovedcheskie istoki tvorchestva A. N. Ostrovskogo = Folk studies of the work of A. N. Ostrovsky // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Gramota. 2016. № 5. Ch. 3. S. 51-54.

15. Solov'ev V. S. Sochinenija : v 2 t. T. 2 Writings: in 2 vols. V. 2/ obshh. red. i sost. A. V. Gulygi. A. F. Loseva ; primech. S. L. Kravca i dr. Moskva : Mysl', 1988. 822 s.

16. Federal'noe gosudarstvennoe bjudzhetnoe uchrezhdenie kul'tury «Gosudarstvennyj memorial'nyj i prirodnyj muzej-zapovednik A. N. Ostrovskogo «Shhelykovo» : sajt. Kostromskaja oblast', Ostrovskij rajon, s. Shhelykovo = Federal state budgetary institution of culture «State Memorial and Natural Museum-Reserve of A. N. Ostrovsky» Shchelykovo» : website. Kostroma region, Ostrovsky district, settlement Shchelykovo. URL: http://museumschelykovo.ru/news/fc93e08e-ae30-4254-98ef-6ee8a36febc6.aspx (data obrashhenija: 24.03.2022).

17. Shiller F. Sobranie sochinenij = Collected works : v 7-mi t. T. 6. Moskva : Gosudarstvennoe izd-vo hudozhestvennoj literatury, 1957. 793 s.

18. Shhelykovskie chtenija 2017. Moskva i usad'ba v tvorcheskoj zhizni A. N. Ostrovskogo i russkih pisatelej XVIII-XIX vekov = Schelykovo readings 2017. Moscow and the estate in the creative life of A. N. Ostrovsky and Russian writers of the XVIII-XIX centuries : sbornik statej / nauch. red. i sost. I. A. Edoshina. Kostroma : Avantitul, 2018. 288 s.

19. Shhelykovskie chtenija 2018. A. N. Ostrovskij i ego nasledie: sud'ba vo vremeni = Schelykovo readings 2018. A. N. Ostrovsky and his legacy: fate in time : sbornik statej / nauch. red. i sost. I. A. Edoshina. Kostroma : Avantitul, 2019. 336 s.

20. Shhelykovskie chtenija 2019. Zhizn' i tvorchestvo A. N. Ostrovskogo: istoriko-kul'turnye aspekty = Schelykovo readings 2019. The life and work of A. N. Ostrovsky: historical and cultural aspects : sbornik statej / nauch. red. i sost. I. A. Edoshina. Kostroma : Avantitul, 2020. 320 s.

21. Holodov E. G. Masterstvo Ostrovskogo = Ostrovsky's skill. Moskva : Iskusstvo, 1967. 542 s.

Статья поступила в редакцию 21.04.2022; одобрена после рецензирования 19.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 21.04.2022; approved after reviewing 19.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

Научная статья
УДК 7.072.2
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-212-221
EDN: QKJVXX

Марина Цветаева на театральной сцене: трагическая героиня или автор-интеллектуал? (по материалам периодики)

Татьяна Николаевна Карпова
Кандидат искусствоведения, доцент кафедры общих гуманитарных наук и театроведения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный театральный институт». 150000, г. Ярославль, ул. Депутатская, 15/43
tatiana-n-karpova@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0003-1576-7303

Аннотация. Статья посвящена проблеме театральной интерпретации творчества Марины Цветаевой в период с середины 80-х гг. XX в. до современности.

Целью исследования является выяснение причин фрагментарного интереса театральных деятелей к ее творчеству. В задачи исследования входил анализ материалов периодики, посвященных спектаклям по произведениям Цветаевой и постановкам о самой поэтессе, а также анализ специфики восприятия ее личности и написанных ею произведений деятелями театра.

В статье представлен анализ высказываний как практиков театра (актрисы А. Демидовой, драматурга Е. Нарши, автора пьесы о Цветаевой), так и теоретиков театрального искусства (литературоведов, исследующих творческое наследие Цветаевой (Н. Катаевой-Лыткиной, А. Саакянц), критиков, рецензирующих спектакли о поэтессе и по ее произведениям (Н. Песочинского, А. Карась, Г. Демина, О. Егошиной и др.). В ходе исследования было выделено два модуса восприятия личности Цветаевой театральными деятелями: Цветаева-персонаж, Цветаева-автор.

Проведенный анализ позволил сделать вывод о неоднозначном отношении деятелей театра к Цветаевой и ее творчеству, что, по-видимому, и является основной причиной непостоянства интереса к литературному наследию поэтессы. Если высказывания, относящиеся к первому модусу (Цветаева-персонаж), демонстрируют единство восприятия театральными деятелями поэтессы как трагической героини, весьма привлекательной для театра, то суждения, отражающие второй модус (Цветаева-автор), содержат различные, подчас диаметрально противоположные, точки зрения. Одни деятели театра, признавая гений поэтессы, считают ее произведения сложным для воплощения на сцене материалом и выражают сомнения в способности зрителя к адекватному восприятию смыслов творчества Цветаевой (А. Плавинский, С. Николаевич, Н. Литвиненко). Другие, наоборот, убеждены в необходимости найти «ключ» к сценическому решению ее литературного наследия и, в подтверждение своей позиции, приводят примеры удачной интерпретации цветаевской драматургии на сцене (Г. Демин, П. Богданова, Е. Лебединцева, А. Карась и др.).

Ключевые слова: Цветаева; драматургия Цветаевой; пьеса; поэтическая драма; сценическое воплощение; театральная интерпретация; театральная периодика

Для цитирования: Карпова Т. Н. Марина Цветаева на театральной сцене: трагическая героиня или автор-интеллектуал? (по материалам периодики) // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 212-221. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-212-221. https://elibrary.ru/qkjvxx

Original article

Marina Tsvetaeva on the theater stage: a tragic heroine or an intellectual author? (based on periodicals)

Tat`jana N. Karpova
Candidate of art criticism, associate professor of department of general humanities and theater studies, FSBEI HE «Yaroslavl state theater institute». 150000, Yaroslavl, Deputatskaya st., 15/43
tatiana-n-karpova@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0003-1576-7303

Abstract. The article is devoted to the problem of theatrical interpretation of Marina Tsvetaeva's creativity in the period from the mid-80s of the XX century to the present.

The aim of the study is to find out the reasons for the fragmentary interest of theatrical figures in her work. The objectives of the study included the analysis of periodicals devoted to performances based on Tsvetaeva's works and pro-

© Карпова Т. Н., 2022

ductions about the poetess herself, as well as the analysis of the specifics of the perception of her personality and the her works by theater figures.

The article presents an analysis of the statements of both theater practitioners (actress A. Demidova, playwright E. Narshi, the author of the play about Tsvetaeva) and theater art theorists (literary critics researching the creative heritage of Tsvetaeva (N. Kataeva-Lytkina, A. Saakyants), critics reviewing performances about the poetess and her works (N. Pesochinsky, A. Karas, G. Demin, O. Egoshina, etc.)). In the course of the study, two modes of perception of Tsvetaeva's personality by theatrical figures were identified: Tsvetaeva is a character, Tsvetaeva is an author.

The analysis made it possible to conclude about the ambiguous attitude of theater figures to Tsvetaeva and her work, which, apparently, is the main reason for the inconstancy of interest in the literary heritage of the poetess. If the statements relating to the first mode (Tsvetaeva is a character) demonstrate the unity of the perception of the poetess by theatrical figures as a tragic heroine, very attractive to the theater, then the judgments reflecting the second mode (Tsvetaeva is the author) contain various, sometimes diametrically opposite points of view. Some theater figures, recognizing the genius of the poetess, consider her works difficult to embody on stage and express their doubts about the viewer's ability to adequately perceive the meanings of Tsvetaeva's work (A. Plavinsky, S. Nikolaevich, N. Litvinenko). Others, on the contrary, are convinced of the need to find the «key» to the stage solution of her literary heritage and, in confirmation of their position, give examples of successful interpretation of Tsvetaeva's dramaturgy on stage (G. Demin, P. Bogdanova, E. Lebedintseva, A. Karas, etc.).

Keywords: Tsvetaeva; Tsvetaeva's dramaturgy; play; poetic drama; stage performance; theatrical interpretation; theatrical periodicals

For citation: Karpova T. N. Marina Tsvetaeva on the theater stage: a tragic heroine or an intellectual author? (based on periodicals). *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 212-221. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-212-221. https://elibrary.ru/qkjvxx

Введение

Ситуация, сложившаяся в театральной среде вокруг личности и драматургического наследия Марины Цветаевой, имеет основания быть квалифицированной как неоднозначная. Действительно, отношение деятелей театра к М. Цветаевой как к автору, в том числе драматургу, было и остается до сегодняшнего дня сложным и противоречивым.

С одной стороны, театр, не проявлявший интереса к творчеству поэтессы как при ее жизни, так и долгое время после ее смерти (годы жизни Цветаевой — 1892-1941), наконец, с середины 80-х гг. XX в. стал обращаться к ее литературному наследию, о чем свидетельствует, во-первых, опыт постановки спектаклей биографического характера о Цветаевой; во-вторых, осуществленные театральные интерпретации, созданные непосредственно по ее драматическим произведениям.

С другой стороны, следует учесть, что большая часть спектаклей была поставлена во второй половине 80-х — начале 90-х гг. XX в. В те годы интерес к Цветаевой был спровоцирован ситуацией объявленной гласности и фокусированием внимания на судьбах поэтов рубежа XIX-XX вв., а также отмечавшейся в 1992 г. круглой датой — 100-летием со дня рождения поэтессы. В дальнейшем, вплоть до настоящего времени, интерес театральных деятелей к Цветаевой и ее литературному наследию носил нестойкий, эпизодический характер, о чем свидетельствуют факты постановок спектаклей о поэтессе и по ее произведениям со значительными временными промежутками: 2001 г. (спектакль С. Свирко «Ариадна» в Театре Сатиры на Васильевском острове) — 2008 г. (спектакль П. Яцко «Каменный Ангел» в театре «Школа драматического искусства»), 2010 г. (спектакль А. Огарева «В обществе мертвых поэтов» в «Другом театре») — 2019 г. (спектакль А. Брунер и А. Лузгиной «Руки, которые не нужны. Роман ее души» во Владимирском театре драмы).

Выяснить причины вспыхнувшего, но оказавшегося непостоянным интереса театра к Цветаевой поможет анализ театральной периодики времени постановок спектаклей о поэтессе и по ее произведениям, то есть периода с середины 1980-х гг. до современности. Более ранних по времени материалов, которые отражали бы отношение деятелей театра к поэтессе и ее творчеству, не существует по причине отсутствия артефактов воплощения ее произведений на сцене.

Как известно, сами поэты рубежа XIX-XX вв., авторы стихотворных драм, сознавали специфичность своих творений для театра. Так, А. Блок писал, что в драме поэтов «зачастую нет… действия. Она парализована лирикой» [Блок, 1907]; М. Цветаева восклицала: «Это не пьеса, это поэма, — просто любовь: тысяча первое объяснение в любви…» [Цветаева, 1921].

Учитывая обретенный современным театром опыт работы с самым разнообразным материа-

лом, связывать причину нестойкого интереса театральных деятелей к Цветаевой только с создающим трудности постановщикам фактом преобладания в ее творчестве лирического начала над драматическим, безусловно, неверно.

Имеющиеся в нашем распоряжении материалы периодики — театроведческие статьи, рецензии на спектакли, интервью с драматургом (автором пьесы о Цветаевой), режиссерами и актерами — содержат определенную составляющую исследовательского характера, что позволяет зафиксировать особенности восприятия личности поэтессы и ее литературного наследия, в частности драматургии, театральными деятелями.

Методология исследования

В процессе классификации имеющихся материалов периодических изданий, в ходе выявления творческих позиций практиков театра, режиссеров-постановщиков спектаклей о Цветаевой и по ее произведениям, актрис, исполнительниц ролей в этих спектаклях, драматурга, автора пьесы о Цветаевой, а также театральных критиков, выразивших свою точку зрения относительно цветаевских постановок, использован метод театроведческого анализа.

При рассмотрении высказываний практиков и теоретиков театра оказались востребованы элементы психологической и историко-культурной методологии.

Формулировка выводов исследования осуществлена с использованием метода индукции.

Результаты исследования. Классификация цветаевских спектаклей по характеру драматургического материала

Было выделено два типа постановок: 1) спектакли, поставленные по инсценировкам, написанным с использованием текстов Цветаевой, но не самой поэтессой; 2) спектакли, поставленные непосредственно по произведениям Цветаевой, в частности, пьесам.

В качестве драматургической основы первого типа постановок, как правило, избирались стихи, прозаические произведения, эпистолярные и дневниковые высказывания поэтессы. Сама Цветаева выступала в качестве главной либо одной из главных героинь.

К такого рода постановкам следует отнести «Пленный дух» С. Арцибашева в «Театре на Покровке» (1992), «Сонечка и Казанова» М. Левитина в театре «Эрмитаж» (1996), «В обществе мертвых поэтов» А. Огарева в «Другом театре» (2010), «Руки, которые не нужны. Роман ее души» А. Брунер и А. Лузгиной во Владимирском театре драмы (2019), «Тайный жар» В. Филонова в Челябинском театре «Манекен» (2022) и др.

Поскольку авторами текстов спектаклей о поэтессе в подавляющем большинстве случаев являлись либо сами постановщики (М. Левитин, режиссер спектакля «Сонечка и Казанова, В. Филонов, режиссер спектакля «Тайный жар»), либо актрисы (А. Брунер и А. Лузгина, режиссеры и исполнительницы спектакля «Руки, которые не нужны. Роман ее души»), то есть практики театра, тяготеющие к интерпретации готового, написанного, текста, главным драматургическим достоинством их инсценировок являлась в большей или в меньшей степени удачная компоновка произведений Цветаевой, ее стихов, выдержек из дневников, писем, воспоминаний современников о поэтессе.

Исключением в данном случае является драматургический материал, положенный в основу спектакля А. Огарева «В обществе мертвых поэтов», — режиссер воспользовался пьесой «Марина. По праву августа», созданной Е. Нарши, журналисткой по образованию, но пишущей пьесы и сценарии для телесериалов.

В смысле художественных достоинств более совершенными выглядят инсценировки, построенные на высказываниях самой Цветаевой, — безусловный гений поэтессы, явленный в ее текстах, перекрывает недостаток драматургического мастерства создателей литературной основы спектаклей.

Что касается пьесы Е. Нарши о Цветаевой, она, представляя собой оригинальный авторский текст, увы, проигрывает другим инсценировкам. Причина творческой неудачи Е. Нарши обусловлена, на наш взгляд, ярко выраженным бытовизмом драмы, проявляющимся не только в подчеркнуто разговорной манере авторских, сочиненных Е. Нарши, реплик и монологов персонажей, но и в широко использованном в пьесе переведении эмоционально приподнятых, с выраженной художественной составляющей, эпистолярных, дневниковых, мемуарных высказываний Цветаевой в сферу разговорно-бытового языка. С нашей точки зрения, такой подход к созданию образа Цветаевой противоречит одной из хорошо известных ее личностных особенностей, а именно, неприспособленности к быту, невозможности ощущать себя в нем психологически комфортно. Использованный Е. Нарши художественный при-

ем обытовления не позволяет читателю (зрителю) ощутить специфический, цветаевский, романтизм натуры, в конечном счете, делает образ поэтессы неоправданно рациональным, «головным».

Драматургической основой второго типа постановок являлись драматические произведения Цветаевой. Так, были осуществлены постановки по пьесам «Приключение», «Феникс», «Федра», «Ариадна», «Каменный Ангел», воплотившимся в спектакли «Три возраста Казановы» на сцене Театра им. Е. Вахтангова, режиссер Е. Симонов (1985); «Федра» на сцене Театра на Таганке, режиссер Р. Виктюк (1988); «Приключение» на сцене Учебного театра РАТИ, режиссер И. Поповски (1992); «Ариадна» на сцене Театра Сатиры на Васильевском острове, режиссер С. Свирко (2001), «Каменный Ангел» на сцене театра «Школа драматического искусства», режиссер П. Яцко (2008). С сожалением приходится констатировать факт внимания театра лишь к пяти из восьми (чуть больше, чем к половине!) написанных Цветаевой пьес.

Результаты исследования. Классификация цветаевских спектаклей по «роли» Цветаевой в постановках

Проведенный анализ позволил выделить два модуса, «роли», в которых выступает Цветаева в спектаклях о ней и по ее произведениям: 1) Цветаева-персонаж; 2) Цветаева-автор.

Рассмотрим содержательное наполнение каждого из модусов.

Модус первый. Цветаева-персонаж.

Вне зависимости от характера драматургического материала, положенного в основу спектаклей, Цветаева во всех постановках, за редким исключением, предстает трагической героиней.

Формированию такого представления о Цветаевой способствовало не только непосредственно ее творчество, но и факт опубликования в специальных, театральных, изданиях (журналах «Театр», «Театральная жизнь») материалов, посвященных поэтессе, представляющих ее жизнь и судьбу как трагедию, знакомство с которыми могло повлиять и, наверняка, повлияло на театральные интерпретации.

Так, С. Карлинский и Е. Стрельцова, говоря о ситуации жизни Цветаевой, акцентируют ее тотальное одиночество [Карлинский, 1989, Стрельцова, 1992]. С. Карлинский, в частности, приводит факты равнодушия к Цветаевой не только со стороны советских литераторов, но и со стороны эмигрантского литературного мира, включая тех писателей, которые высоко ценили ее творчество и некогда числились в друзьях (Н. Асеев, Н. Тихонов, И. Эренбург, П. Антокольский), добавляя, что ситуация одиночества сложилась и в семье поэтессы, по возвращении из эмиграции лишившейся мужа, дочери и обвиненной сыном в том, что родители «ввели его в заблуждение (вероятно, относительно ситуации в России. — Т. К.) и разрушили его жизнь» [Карлинский, 1989].

Н. Катаева-Лыткина и Е. Стрельцова пишут об осознании Цветаевой уникальности человека, наделенного поэтическим даром, что обусловливает его одиночество среди обычных людей, делая его уязвимым, ранимым, аутсайдером, превращая его жизнь, таким образом, в трагедию [Катаева-Лыткина, 1989; Стрельцова, 1992].

Авторы статей, опубликованных в театральных журналах, представили Цветаеву не только в трагическом, но и в героическом ореоле, формируя представление о ней именно как о героине.

Так, С. Карлинский, рассказывая о событиях жизни Цветаевой последнего года эмиграции и периоде после возвращения на Родину, упоминает о «мощи ее поэтической силы, пережившей все испытания» [Карлинский, 1989], таким образом, отдавая ей дань не только как великому поэту, но и сильной, героической, личности.

Н. Катаева-Лыткина, говоря о Цветаевой как об авторе «Повести о Сонечке», посвященной неоцененной в должной мере, подававшей надежды актрисе Софье Голлидэй, акцентирует готовность поэтессы защищать талант, восхищаться им, убеждать в необходимости внимания к нему [Катаева-Лыткина, 1989], формируя представление о Цветаевой как о натуре, готовой бороться, не падать духом, способствуя созданию героического ореола ее личности.

Именно трагическая и героическая составляющие личности и судьбы Цветаевой получили отражение в театральных интерпретациях, представляющих поэтессу в качестве персонажа спектакля.

Так, в постановке С. Арцибашева «Пленный дух» (1992) в «Театре на Покровке», построенной как коллаж из стихов, прозы и воспоминаний современников о деятелях культуры рубежа XIX-XX вв., в числе персонажей которой оказывается и Цветаева, поэтесса представлена как личность одинокая, отторгнутая, страдающая от «половинчатости, расколотости, невозможности гар-

моничного слияния женского и поэтова» [Стрельцова, 1992], что явлено в монологах, цитирующих ее прозаические и поэтические высказывания.

В то же время Е. Стрельцова подмечает акцентируемую актрисой Е. Стародуб, исполнительницей роли Цветаевой, внутреннюю силу поэтессы, способность быть соломинкой в руках утопающего, готовность откликнуться, поддержать, защитить другого такого же одинокого, не понимаемого, отторгаемого большинством поэта (Б. Пастернака, А. Белого, О. Мандельштама), актрису (Сонечку Голлидэй). В подтверждение сказанному автор статьи цитирует звучащие в спектакле слова Цветаевой: «Я поделила мир на поэта и всех, и выбрала — поэта; защищать поэта — от всех» [Стрельцова, 1992].

Если в спектакле С. Арцибашева в качестве причины, сформировавшей трагическую основу жизни творческой личности, представлена эпоха, то в постановке А. Огарева «В обществе мертвых поэтов» (2010) в «Другом театре» трагизм судьбы творца оказался обусловлен неким особым строем души, приводящим художника к внутреннему разладу и драматическому переживанию дисгармонии мира [Копылова, 2010].

Трактовка, явленная в спектакле А. Огарева, отражает идею, заложенную Е. Нарши, автором литературной основы постановки, пьесы «Марина. По праву августа», представившей в одном хронотопе в качестве персонажей М. Цветаеву, А. Пушкина, Б. Рыжего.

Парадоксально, но, как отмечает автор рецензии на спектакль В. Копылова, «режиссер Александр Огарев совершил невероятное: поставил о самоубийстве через повешение поэтов Марины Цветаевой и Бориса Рыжего смешной спектакль» [Копылова, 2010], что также соответствует жанровым характеристикам, данным написанному драматургическому тексту автором пьесы, Е. Нарши.

Действительно, рассуждая о своей работе над произведением, драматургесса говорит, что жанр пьесы видится ей как «романтическая комедия… Эпатажная, ироничная» [Нарши, 2008].

Понять причину неожиданного выбора жанра помогает высказывание Е. Нарши о Цветаевой, касающееся давно осознанной в личности поэтессы проблемы совмещения быта и творчества. Е. Нарши, в отличие от других, рассуждает об этой проблеме без патетики и трагизма, спокойно и здраво, соотнося при этом личность и судьбу поэтессы с собственными жизненными устремлениями и интенциями других женщин, занимающихся творчеством: «Я ее (Цветаеву. — Т. К.) по-женски люблю и жалею. Мы, женщины, родившиеся после нее, уже понимаем: так жить нельзя!.. Она нас всех сильно напугала, мы испугались каждая за себя. Цветаева жила в момент краха одной империи и зарождения другой — мы тоже. Она пыталась соединить материальное выживание и попытку иметь судьбу и художественное творчество — мы тоже. Но она делала это с безоглядным максимализмом — и к чему это привело? Голодная смерть ребенка, трагические метания по Европе и, в конце концов, гибель всей семьи. Никто из нас этого не желает. Даже во имя великой поэзии!» [Нарши, 2008]. Некоторая опрощенность оценок Е. Нарши личности Цветаевой, а также сопоставление ее поступков с представлениями о жизненных ценностях современных женщин по принципу противопоставления свидетельствуют о снижении и обытовлении в глазах драматурга образа поэтессы, что лишает ее героического ореола и, в итоге, обусловливает жанровую комедийную характеристику пьесы, но вследствие включения в текст большого количества фактов драматичной судьбы Цветаевой все же сохраняет трагическую подоплеку жизни поэтессы.

Заложенная в пьесе жанровая нечеткость, не до конца реализованное намерение Е. Нарши написать комедию получили отражение и в спектакле А. Огарева, характеризуемом В. Копыловой как «странная, милая фантазия, печальная, но без лишнего пафоса», в которой Цветаева (актриса В. Воронкова) после трагических событий на земле не разговаривает ни с кем, кроме Пушкина, ему жалуется на плохое зрение, рыдает об умершей дочке Ирине [Копылова, 2010]. Данная рецензентом постановки характеристика свидетельствует, что спектакль в целом и образ Цветаевой в частности не лишены драматизма и не противоречат тенденции представления поэтессы в трагическом свете.

Спектакли С. Арцибашева и А. Огарева являют зрителю целый сонм творческих личностей-персонажей и стремятся представить, пусть кратко, через узловые моменты, если не всю биографию художника, то значительную ее часть — постановка актрис Владимирского театра драмы А. Лузгиной и А. Брунер «Руки, которые не нужны» (2019) предлагает всего одно действующее лицо, Марину Цветаеву, и фиксирует внимание на единственном эпизоде ее жизни.

Опираясь на поэтические и эпистолярные тексты Цветаевой, А. Лузгина и А. Брунер попытались рассказать об одном из самых ярких событий ее биографии, истории любви к Константину Родзевичу, как известно, спровоцировавшей острый внутренний конфликт и ввергшей поэтессу в состояние крайней эмоциональной нестабильности, выражавшейся в попеременном переживании невероятного счастья и сильнейшего страдания.

Рецензент спектакля Е. Лебединцева подмечает верно найденный постановщиками режиссерский ход, позволяющий показать внутренний раскол, переживаемый поэтессой в драматичный период жизни: обе актрисы, в течение всего спектакля находясь на сцене, сменяя друг друга в монологах разной эмоциональной тональности, воплощают разные, противоположные состояния души поэтессы. Особо отмечает Е. Лебединцева используемые в спектакле декорации и реквизит, также «работающие» на создание атмосферы драматизма происходящего: лестницу-стремянку, символизирующую, по мнению автора статьи, эшафот, Голгофу, пик напряжения, и чемодан — аллегорию разлуки [Лебединцева, 2019].

Как следует из текста статьи Е. Лебединцевой, весь художественный строй спектакля, поставленного владимирскими актрисами А. Лузгиной и А. Брунер, подчинен идее показать Цветаеву как трагическую героиню.

В постановке челябинского театра «Манекен» «Тайный жар» (2022), режиссура В. Филонова, поэтесса также явлена в двух ипостасях, именуемых Цветаева (актриса К. Рыжкова) и Марина (актрисы Ю. Мерзлякова и Е. Ламыкина), воплощающих, с одной стороны, Цветаеву-человека, проживающую свою земную жизнь, с другой, — душу поэтессы, творческую стихию, «Марину Великую» [Агеева, 2022]. Тяжело переживаемые Цветаевой-человеком события и обстоятельства ее жизни, представленные в спектакле, дополняются полными накалом страстей поэтическими и прозаическими отрывками из произведений поэтессы [Агеева, 2022], создавая напряженную атмосферу драматизма.

В рецензии П. Агеевой и В. Федорова на спектакль делается акцент на эмоциональных состояниях, переживаемых зрителем, получаемых недвусмысленно толкуемые характеристики («дрожь», «мурашки», «смятение», «комок подступил к горлу», «начали тихо капать слезы», «чувство боли не оставляло меня» [Агеева, 2022]), свидетельствующие о том, что главная героиня постановки представлена именно как трагическая фигура.

Важно отметить, что в ракурсе трагической героини поэтесса подается не только в спектаклях о ней, но и в постановках по ее произведениям, где она объективно является автором пьесы, а не персонажем. Тем не менее, по свидетельству театральной критики, в интерпретации трагических героинь драм Цветаевой возможно увидеть драму не только персонажа, но и самой поэтессы. В частности, именно эту ситуацию отмечают рецензенты спектакля Р. Виктюка «Федра». Так, А. Плавинский, передавая впечатления от игры А. Демидовой, исполнительницы роли главной героини, подмечает, что на сцене «одновременно создание и творец, горестная дочь Пасифаи и ее горький автор» [Плавинский, 1988].

С. Николаевич, рассуждая о Демидовой-Федре, готовящейся к очередному монологу, прохаживающейся вдоль рампы, пишет: «Нам, видевшим Цветаеву только на фотографиях, кажется, — это она, живая» [Николаевич, 1988]. Представленное фактическое единство впечатления, производимого главной героиней спектакля, Федрой, не позволяет усомниться в точности истолкования рецензентами спектакля образа, создаваемого А. Демидовой как объединяющего персонажа и автора, о чем свидетельствуют и слова самой актрисы, цитируемые С. Николаевичем: «Можно соединить судьбу поэта и художественный вымысел, биографию поэта и творчество» [Николаевич, 1988].

Явленность самой Цветаевой в ее героинях как вариант сценической интерпретации оказывается интересен не только для актрис, исполнительниц ролей в цветаевских пьесах, но и для постановщиков, в частности, Р. Виктюка, что подтверждается подмеченным С. Николаевичем режиссерским ходом, использованным, по мнению критика, с целью показать поэтическую «кухню» Цветаевой, пишущей «Федру», то есть акцентировать внимание зрителя не только на судьбе античной героини, но и на ситуации творчества ее создательницы. Согласно режиссерскому замыслу, зритель видит исполнителей ролей цветаевской «Федры» еще до начала спектакля: «На фоне кирпичной, оголенной стены… стоит женщина… Она старается быть невозмутимой и гордой… За спиной у нее четыре партнера… Они пока никто — статисты, манекены, марионетки. Это она выберет из них Ипполита, Тезея, Поэта, Кормилицу… Это она вдохнет в них жизнь, заставит подчиниться, зажить ритмами ее стихов,

энергией ее страстей… К финалу… женщина вдруг окажется в плену у статистов, в полной зависимости от манекенов» [Николаевич, 1988]. Как видим, заложенные режиссером смыслы, «считываемые» рецензентом спектакля, действительно свидетельствуют о стремлении Р. Виктюка представить на сцене не только (и, может быть, не столько) инвариант цветаевской Федры, сколько самого автора поэтической драмы.

При этом принципиальным моментом для режиссера оказывается акцентирование трагизма судьбы античной героини, что достигается, в числе прочего, и с помощью деталей оформления сцены (сценограф В. Боер), в частности, как отмечает С. Николаевич, переброшенной через подмостки веревкой, предвещающей насильственный уход из жизни Федры, а также ямой у полуразрушенного иконостаса, символизирующего спуск в Аид или могилу [Николаевич, 1988]. С учетом предложенного Р. Виктюком в спектакле режиссерского хода идентификации Федры с Цветаевой отмеченные выше детали сценического оформления закономерно вызывают у зрителя ожидаемые ассоциации с самоубийством поэтессы, способствуя формированию представления о ее судьбе как об античной трагедии.

Модус второй. Цветаева-автор.

В отношении Цветаевой-автора в театральной среде отсутствует единство мнений.

С одной стороны, литературное, в том числе драматургическое, наследие поэтессы вызывало интерес у деятелей театра, что, вероятно, связано с их известным вниманием к новому, никем не воплощенному на сцене материалу, каковым до середины 1980-х гг. и являлось творчество Цветаевой.

Высказанное нами предположение подтверждается, в частности, не только фактом размещения в журнале «Театр» не публиковавшейся ранее пьесы Цветаевой «Фортуна», но и содержанием предваряющей произведение статьи А. Саакянц, фиксирующей внимание на истории создания драмы, но не затрагивающей проблему ее постановки [Саакянц, 1987]. Вероятно, автору статьи действительно важно было актуализировать в сознании деятелей театра и потенциальных зрителей сам факт существования этой ранее не известной, никем не перенесенной на сцену пьесы.

Осуществленные в период второй половины 1980-х — начала 1990-х гг. постановки цветаевских драм («Приключение», «Феникс» в Театре им. Е. Вахтангова, режиссер Е. Симонов; «Приключение» в учебном театре ГИТИСа, режиссер И. Поповски; «Федра» в Театре на Таганке, режиссер Р. Виктюк) актуализировали вопрос сценической интерпретации цветаевского наследия, в связи с чем в театральной печати стали появляться статьи, фокусирующие внимание на осознанной проблеме.

В частности, отмечается ярко выраженный лирический характер цветаевских драм, создающий серьезную проблему для передачи в театральной интерпретации специфической, цветаевской, атмосферы, созданной, в числе прочего, эпиграфами, предваряющими пьесы, метафорическими авторскими характеристиками персонажей и ремарками, игнорирование которых, по мнению театральных критиков, обеднит спектакль [Ануфриева, 1992, Литвиненко, 1992]; вызывают сомнения, с точки зрения нахождения адекватной формы театральной интерпретации, и присутствие в произведениях Цветаевой весьма пространных, сложных для восприятия на слух лирических монологов персонажей, в частности, пьесы «Федра», признаваемой шедевром драмы для чтения, но не для сценического воплощения [Литвиненко, 1992].

Полемика относительно сценичности пьес Цветаевой, поиска ключа к их удачной театральной интерпретации и зрителя, готового к адекватному восприятию текстов поэтессы, продолжилась в связи с конкретными спектаклями.

Так, сойдясь во мнении, что постановка Р. Виктюка «Федра» рассчитана на «квазиэлитарного зрителя» [Николаевич, 1988, Плавинский, 1988], критики продемонстрировали разную степень категоричности в оценке способности публики откликнуться на новый художественный опыт — в одном случае это позиция, что «право Цветаевой быть полноценным участником живого театрального процесса еще придется отстаивать другим спектаклям» [Плавинский, 1988], в другом, — что опыт Р. Виктюка и А. Демидовой все же обретет своего, благодарного, зрителя, так как «нет сейчас в Москве интереснее спектакля, чем «Федра» М. Цветаевой» [Николаевич, 1988].

Следует отметить, что проблема готовности зрителя воспринимать цветаевский текст со сцены видится театральным критикам как одна из главных, о чем свидетельствует факт ее обозна-

ченности в театральных рецензиях на разные спектакли, поставленные в разные годы.

В частности, этот вопрос поднимался не только в связи со спектаклем Р. Виктюка «Федра» (1988), но и в связи с постановками И. Поповски «Приключение» (1992), С. Свирко «Ариадна» (2001), И. Яцко «Каменный Ангел» (2008), В. Филонова «Тайный жар» (2022) и других [Агеева, 2022; Демин, 1992; Шендерова, 2008; Николаевич, 1988; Плавинский, 1988].

Отмеченная проблема проговаривается критиками даже в рецензиях на те спектакли, которые, в целом, считаются удачными. Так, постановка И. Яцко «Каменный Ангел», воспринятая теоретиками театра как состоявшийся художественный опыт [Богданова, 2008; Зайонц, 2008; Карась, 2008], тем не менее в некоторых критических высказываниях ставится под сомнение, в числе прочего по причине «претенциозно и однообразно» [Шендерова, 2008] звучащего цветаевского поэтического текста.

Своеобразной «вишенкой на торте» можно считать нетрадиционную рецензию П. Агеевой и В. Федорова, посвященную биографическому цветаевскому спектаклю «Тайный жар», драматургическую основу которого составили поэтические и прозаические произведения поэтессы, построенную как фиксация спонтанных реакций зрительницы, не являющейся театральным критиком, не искушенной в творчестве Цветаевой [Агеева, 2022], свидетельствующую о действительно существующих проблемах понимания созданных поэтессой текстов, в связи с чем фиксируемый поток восприятия спектакля перемежается литературоведческими комментариями об особенностях языка, стиля, ритмической организации стихов Цветаевой. Обозначенный театроведческий ход, видимо, выбран рецензентами не случайно — вероятно, спектакль, действительно, сложен для восприятия неподготовленным зрителем.

Театральная критика не ограничилась только обозначением проблем интерпретации и восприятия цветаевского наследия, но и попыталась предложить вариант их разрешения, обращая внимание на родственный характер поэзии и музыки, высказывая предположение о возможном удачном перенесении пьес поэтессы на сцену в случае соединения стихов с музыкой [Ануфриева, 1992].

Высказанное критикой предположение получило подтверждение в сценической практике — действительно, сочетание поэзии с музыкой и пластикой, в качестве художественного приема активно используемое в спектакле С. Свирко по пьесе Цветаевой «Ариадна», призванное выразить драматизм отношений, складывающихся между персонажами пьесы, помогло, по свидетельству рецензента постановки, развеять миф о несценичности драмы поэтессы [Песочинский, 2001].

Вообще, как следует из театральных статей о цветаевских спектаклях, использование режиссерами приемов различных видов искусств решает проблему театральной интерпретации творческого наследия поэтессы в той или иной степени.

Об этом, в частности, свидетельствует опыт постановки цветаевского «Приключения» И. Поповски, особенность и новизна режиссуры которого заключается в ее кинематографичности, проявляющейся в решении сценического пространства и выстраивании мизансцен, позволяющей создать яркий, нетривиальный спектакль, адекватный литературной основе [Демин, 1992]; «Каменный Ангел» в режиссуре И. Яцко, как следует из театрально-критических рецензий, достоин внимания, в том числе по причине музыкальной выстроенности голосовой партитуры спектакля, удивительной изысканности костюмов и реквизита искусной ручной работы, создающих необходимый для восприятия произведения Цветаевой звуковой и визуальный колорит [Егошина, 2008; Зайонц, 2008].

Заключение

Таким образом, фиксируется противоречивое отношение театральных деятелей к Цветаевой: с одной стороны, образ трагической героини, каковой поэтесса видится подавляющему большинству практиков театра, в высшей степени притягателен, что и провоцирует режиссеров и актеров вновь и вновь обращаться к попыткам вывести Цветаеву на сцену в качестве персонажа; с другой стороны, и практики, и теоретики театрального искусства признают заложенное в творчестве поэтессы мощное интеллектуальное начало, проявляющееся и в смысловом наполнении ее произведений, и на формальном уровне организации текстов, прежде всего, поэтических, что осложняет как подход к театральной интерпретации, так и процесс восприятия цветаевских спектаклей зрителем.

Неоднозначное отношении деятелей театра к Цветаевой и ее творчеству, по-видимому, и является основной причиной непостоянства интереса к литературному наследию поэтессы.

Весьма любопытным, к сожалению, обойденным вниманием практиками театра могла бы послужить сценическая версия, объединившая драматические произведения М. Цветаевой с материалами, вскрывающими историко-культурный и биографический контекст их создания, что позволило бы показать многокомпонентный, обусловленный различными влияниями, процесс художественного творчества, «кухню» Цветаевой-драматурга, что могло бы стать новой страницей в прочтении ее творческого наследия.

Библиографический список

1. Агеева П. Я полюбила вас, Марина Цветаева: неклассическая рецензия на спектакль «Тайный жар» / П. Агеева, В. Федоров // Медиапортал факультета журналистики Челябинского государственного университета. URL: https://jourcsu.ru/review/ya-polyubila-vas-marina-cvetaeva-neklassicheskaya-recenziya-na-spektakl-tajjnyjj-zhar/ (дата обращения: 20.04.2022).

2. Ануфриева А. «Это не пьеса, это поэма…»? // Театр. 1992. № 11. С. 24-32.

3. Блок А. О драме. URL: http://blok.lit-info.ru/blok/kritika/o-drame.htm (дата обращения: 20.04.2022).

4. Богданова П. Продолжение // Новая газета. 16 октября 2008 года. URL: http://www.smotr.ru/2008/2008_shdi_angel.htm (дата обращения: 20.04.2022).

5. Демидова А. «Федра» // Театр. 1988. № 2. С. 32.

6. Демин Г. Поднятая перчатка // Театр. 1992. № 11. С. 40-47.

7. Егошина О. Родилась. Влюбилась. Умерла // Новые известия. 14 октября 2008 года. URL: http://www.smotr.ru/2008/2008_shdi_angel.htm (дата обращения: 20.04.2022).

8. Зайонц М. Красоту не убьешь // Итоги. 20 октября 2008 года. URL: http://www.smotr.ru/2008/2008_shdi_angel.htm (дата обращения: 20.04.2022).

9. Карась А. Ангел Цветаевой // Российская газета. 22 октября 2008 года. URL: http://www.smotr.ru/2008/2008_shdi_angel.htm (дата обращения: 20.04.2022).

10. Карлинский С. Марина Цветаева (женщина, ее мир, ее поэзия) // Театральная жизнь. 1989. № 11. С. 25-26.

11. Катаева-Лыткина Н. Вновь «Повесть о Сонечке» // Театральная жизнь. 1989. № 9. С. 26-27.

12. Копылова В. Петля русской поэзии // Московский комсомолец. 13 апреля 2010 года. URL: https://www.mk.ru/culture/article/2010/04/13/467489-petlya-russkoy-poezii.html (дата обращения: 20.04.2022).

13. Лебединцева Е. Режиссерский дебют: Две актрисы сами поставили поэтический спектакль // Ключ MEDIA: интернет-портал. URL: https://kluch.media/materials/rezhisserskiy-debyut-dve-aktrisy-sami-postavili-poeticheskiy-spektakl/ (дата обращения: 20.04.2022).

14. Литвиненко Н. Тайна занавеса // Театр. 1992. № 11. С. 8-24.

15. Нарши Е. «Драматург имеет дело с идеалом» (Интервью С. Новиковой) // Современная драматургия. 2008. № 1. С. 192-198.

16. Николаевич С. Федра — значит светлая // Театральная жизнь. 1988. № 19. С. 3-4.

17. Песочинский Н. Театр сатиров играет Цветаеву // Петербургский театральный журнал. 2001. № 4 (26). URL: https://ptj.spb.ru/archive/26/chronicle-26/teatr-satirov-igraet-cvetaevu/ (дата обращения: 20.04.2022).

18. Плавинский А. «С мародером, с вором, но не дай с гастрономом…» // Театральная жизнь. 1988. № 19. С. 2-3.

19. Саакянц А. «Плащ Казановы, плащ Лозена…» // Театр. 1987. № 3. С. 174-176.

20. Стрельцова Е. «Одна из всех — за всех — противу всех!» // Театр. 1992. № 11. С. 32-39.

21. Цветаева М. Два слова о театре // Об искусстве. Москва : Искусство, 1991. С. 259-260.

22. Шендерова А. Ангел-искуситель» // Коммерсант. 15 октября 2008 года. URL: http://www.smotr.ru/2008/2008_shdi_angel.htm (дата обращения: 20.04.2022).

Reference list

1. Ageeva P. Ja poljubila vas, Marina Cvetaeva: neklassicheskaja recenzija na spektakl' «Tajnyj zhar» = I fell in love with you, Marina Tsvetaeva: non-classical review of the play «Secret Heat» / P. Ageeva, V. Fedorov // Mediaportal fakul'teta zhurnalistiki Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. URL: https://jourcsu.ru/review/ya-polyubila-vas-marina-cvetaeva-neklassicheskaya-recenziya-na-spektakl-tajjnyjj-zhar/ (data obrashhenija: 20.04.2022).

2. Anufrieva A. «Jeto ne p'esa, jeto pojema…»?» = It's not a play, it's a poem...»? // Teatr. 1992. № 11. S. 24-32.

3. Blok A. O drame = About drama. URL: http://blok.lit-info.ru/blok/kritika/o-drame.htm (data obrashhenija: 20.04.2022).

4. Bogdanova P. Prodolzhenie = Continuation // Novaja gazeta. 16 oktjabrja 2008 goda. URL: http://www.smotr.ru/2008/2008_shdi_angel.htm (data obrashhenija: 20.04.2022).

5. Demidova A. «Fedra» = «Phaedra» // Teatr. 1988. № 2. S. 32.

6. Demin G. Podnjataja perchatka = Raised glove // Teatr. 1992. № 11. S. 40-47.

7. Egoshina O. Rodilas'. Vljubilas'. Umerla = Was Born. Fell in love. Died // Novye izvestija. 14 oktjabrja 2008 goda. URL: http://www.smotr.ru/2008/2008_shdi_angel.htm (data obrashhenija: 20.04.2022).

8. Zajonc M. Krasotu ne ub'esh' = You can't kill beauty // Itogi. 20 oktjabrja 2008 goda. URL: http://www.smotr.ru/2008/2008_shdi_angel.htm (data obrashhenija: 20.04.2022).

9. Karas' A. Angel Cvetaevoj = Angel of Tsvetaeva // Rossijskaja gazeta. 22 oktjabrja 2008 goda. URL: http://www.smotr.ru/2008/2008_shdi_angel.htm (data obrashhenija: 20.04.2022).

10. Karlinskij S. Marina Cvetaeva (zhenshhina, ee mir, ee pojezija) = Marina Tsvetaeva (woman, her world, her poetry) // Teatral'naja zhizn'. 1989. № 11. S. 25-26.

11. Kataeva-Lytkina N. Vnov' «Povest' o Sonechke» = Again «The Tale of Sonechka» // Teatral'naja zhizn'. 1989. № 9. S. 26-27.

12. Kopylova V. Petlja russkoj pojezii = Loop of Russian poetry // Moskovskij komsomolec. 13 aprelja 2010 goda. URL: https://www.mk.ru/culture/article/2010/04/13/467489-petlya-russkoy-poezii.html (data obrashhenija: 20.04.2022).

13. Lebedinceva E. Rezhisserskij debjut: Dve aktrisy sami postavili pojeticheskij spektakl' = Directorial debut: Two actresses themselves staged a poetic performance // Kljuch MEDIA: internet-portal. URL: https://kluch.media/materials/rezhisserskiy-debyut-dve-aktrisy-sami-postavili-poeticheskiy-spektakl/ (data obrashhenija: 20.04.2022).

14. Litvinenko N. Tajna zanavesa = Mystery of curtain // Teatr. 1992. № 11. S. 8-24.

15. Narshi E. «Dramaturg imeet delo s idealom» (Interv'ju S. Novikovoj) = «The playwright deals with the ideal» (Interview with S. Novikova) // Sovremennaja dramaturgija. 2008. № 1. S. 192-198.

16. Nikolaevich S. Fedra — znachit svetlaja = Phaedra means light // Teatral'naja zhizn'. 1988. № 19. S. 3-4.

17. Pesochinskij N. Teatr satirov igraet Cvetaevu = Satire Theater plays Tsvetaeva // Peterburgskij teatral'nyj zhurnal. 2001. № 4 (26). URL: https://ptj.spb.ru/archive/26/chronicle-26/teatr-satirov-igraet-cvetaevu/ (data obrashhenija: 20.04.2022).

18. Plavinskij A. «S maroderom, s vorom, no ne daj s gastronomom…» = «With a looter, with a thief, but forbid with a gastronome..» // Teatral'naja zhizn'. 1988. № 19. S. 2-3.

19. Saakjanc A. «Plashh Kazanovy, plashh Lozena…» = «The cloak of Casanova, the cloak of Lozen...» // Teatr. 1987. № 3. S. 174-176.

20. Strel'cova E. «Odna iz vseh — za vseh — protivu vseh!» = «One of all — for all — I oppose everyone!» // Teatr. 1992. № 11. S. 32-39.

21. Cvetaeva M. Dva slova o teatre = Two words about theatre // Ob iskusstve. Moskva : Iskusstvo, 1991. S. 259-260.

22. Shenderova A. Angel-iskusitel' = Angel Tempter // Kommersant. 15 oktjabrja 2008 goda. URL: http://www.smotr.ru/2008/2008_shdi_angel.htm (data obrashhenija: 20.04.2022).

Статья поступила в редакцию 26.04.2022; одобрена после рецензирования 17.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 26.04.2022; approved after reviewing 17.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Научная статья
УДК 008
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-222-229
EDN: QJAZPT

Советский дискурс Всероссийского театрального фестиваля им. В. С. Розова «Розовфест»

Татьяна Иосифовна Ерохина[1]✉, Ольга Витальевна Семенихина[2]
[1]Доктор культурологии, профессор, проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный театральный институт». 150000, г. Ярославль, ул. Первомайская, д. 43
[2]Магистрант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль ул. Республиканская, д. 108/1
[1]tatyaner@yandex.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-8328-2546
[2]semeniha78@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5210-0132

Аннотация. В современной отечественной культуре театральные фестивали занимают особое место: они являются площадкой пропагандирования театрального искусства, обмена профессиональным опытом, коммуникативным пространством, моделирующим взаимодействие со зрителями. Типология и тематика театральных фестивалей разнообразна и представляет собой сложное символическое пространство, в котором важно подчеркнуть уникальность и значимость каждого фестиваля. Авторы обращаются к театральным фестивалям, проводимым в Ярославле, акцентируя внимание на Всероссийском театральном фестивале им. В. С. Розова «Розовфест». Анализируя специфику генезиса фестиваля и его эволюцию, отмечая синтетический характер «Розовфеста» как фестиваля особого типа, имеющего в основе черты именного и территориального (событийного) фестиваля, исследователи выявляют уровни советского дискурса фестиваля, позволяющие обозначить его специфику.

В статье обозначена роль В. С. Розова в отечественной драматургии советского периода; проанализированы программы фестиваля, включающие театральные постановки, работу лабораторий и творческих площадок, обозначена репертуарная политика театров — участников фестиваля, отмечена актуальность персонажей драматургии В. С. Розова («розовских мальчиков») для современного театра. Обращаясь к Положению о «Розовфесте», определяющему концепцию, цель и задачи фестиваля, авторы обращают внимание на то, что советский дискурс фестиваля становится неотъемлемой частью «Розовфеста» и успешно коррелирует с тенденциями «ностальгического» обращения к советской культуре, характерными для современности.

Ключевые слова: советский дискурс; советская культура; театральный фестиваль; В. С. Розов; «Розовфест»

Выполнено по гранту Российского научного фонда № 20-68-46013 «Философско-антропологический анализ советского бытия. Предпосылки; динамика; влияние на современность»

Для цитирования: Ерохина Т. И., Семенихина О. В. Советский дискурс Всероссийского театрального фестиваля им. В. С. Розова «Розовфест» // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 222-229. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-222-229. https://elibrary.ru/qjazpt

Original article

Soviet discourse of the all-Russian theater festival named after V. S. Rozov «Rozovfeast»

Tatiyana I. Erokhina[1]✉, Olga V. Semenikhina[2]
[1]Doctor of culturology, professor, vice-rector for education, FSBEI HE «Yaroslavl state theater institute». 150000, Yaroslavl, Pervomaiskaya st., 43
[2]Master student of FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

© Ерохина Т. И., Семенихина О. В., 2022

[1]tatyaner@yandex.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-8328-2546
[2]semeniha78@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5210-0132

Abstract. In modern domestic culture, theater festivals has a special place: they are a platform for promoting theatrical art, a platform for exchange of professional experience, communicative space that simulates interaction with spectators. The typology and theme of theatrical festivals are diverse and represent a complex symbolic space in which it is important to emphasize the uniqueness and significance of each festival. The authors turn to theater festivals held in Yaroslavl, focusing on the All-Russian Theater Festival named after V. S. Rozov «Rozovfeast». Analyzing the specifics of the genesis of the festival and its evolution, noting the synthetic nature of «Rosovfeast» as a festival of a special type, which is based on the features of a nominal and territorial (event) festival, researchers identify the levels of the Soviet discourse of the festival, allowing to indicate its specifics. The article indicates the role of V. S. Rozov in the domestic drama of the Soviet period, analyzes the festival programs, including theatrical performances, the work of laboratories and creative venues, outlines the repertoire policy of the theaters participating in the festival, notes the relevance of the playwriting characters of V. S. Rozov («Rosov boys») for modern theater. Referring to the Regulation on «Rosovfeast», which defines the concept, purpose and objectives of the festival, the authors draw attention to the fact that the Soviet discourse of the festival becomes an integral part of «Rosovfeast» and successfully correlates with the characteristic tendencies of the «nostalgic» appeal to the Soviet culture typical for modernity.

Keywords: Soviet discourse; Soviet culture; a theater festival; V. S. Rozov; «Rosovfeast»

It is performed according to the grant of the Russian Scientific Foundation № 20-68-46013 «Philosophical and Anthropological Analysis of Soviet Life. Prerequisites; dynamics; influence on modernity»

For citation: Erokhina T. I., Semenikhina O. V. Soviet discourse of the all-Russian theater festival named after V. S. Rozov «Rozovfeast». *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 222-229. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-222-229. https://elibrary.ru/qjazpt

Введение

Современное театральное пространство трудно представить без фестивального движения, при этом театральные фестивали получили распространение не столь давно: в отечественной культуре фестивальное движение зародилось в 20-30-ее гг. XX в., а широкое распространение получило во второй половине XX — начале XXI в. Театральные фестивали, по мнению исследователей, стали самостоятельной институцией художественной культуры, имеющей ряд значимых характеристик, к которым относятся содержательные особенности, наличие идейно-целостной программы, хронотопа, функций и др. [Закс, 2018]. Фестиваль как феномен культуры формирует особое коммуникативное пространство, которое определяется представлением о фестивале как празднике (этимология франц. festival — ‘празднество’, от лат. festivus — ‘веселый’, ‘праздничный’), профессиональной площадке обмена опытом для участников фестиваля (The official website of the Avignon festival http://www.festivalavignon.com/en/), осмыслением фестиваля как объекта маркетинга во взаимосвязях и коммуникационных взаимодействий со зрителем [Меньшиков, 2004].

Обилие театральных фестивалей в России позволяет определить общие черты фестивалей, акцентируя внимание на типологии и институциональных характеристиках, и выявить особенности фестивалей, каждый из которых пытается занять свою нишу в отечественном театральном пространстве. В этом контексте исследовательский интерес представляют фестивали, существующие в регионах, в том числе театральные фестивали, которые проводятся в Ярославле, позиционирующем себя как родина первого русского театра.

В рамках данного исследования авторы обращаются к осмыслению советского дискурса Всероссийского театрального фестиваля им. В. С. Розова «Розовфест», занимающего особое место в культуре региона. Актуальность темы обусловлена выбором ракурса исследования, в центре внимания которого анализ специфики именного фестиваля и его репертуарной политики в аспекте репрезентации советской культуры. Синтетический характер генезиса и эволюции фестиваля им. В. С. Розова позволяет предположить, что именно советский дискурс определяет специфику данного фестиваля.

Целью исследования стало изучение советского дискурса как символического текста «Розовфеста», который обнаруживается на разных уровнях коммуникативного пространства театрального фестиваля. Эмпирическим материалом исследования стали документы, определяющие специфику фестиваля (Положение О Всероссийском театральном фестивале им. В. С. Розова «Розовфест»), а также программы фестиваля за пять лет.

Методология исследования

Методология исследования базируется на социокультурном и семиотическом подходах к явлениям культуры и опирается на исследования В. Н. Дмитриевского [Дмитриевский, 2013], Т. С. Злотниковой [Злотникова, 2005], Л. Н. Когана [Коган, 1992], Н. А. Хренова [Хренов, 2019], обращавшихся к осмыслению социологии культуры и искусства, аспектам взаимодействия театра и общества, изучавшим динамику отношений театра и зрителей, а также к работам по семиотике Р. Барта [Барт, 1989], Т. И. Ерохиной [Ерохина, 2019], Ю. М. Лотмана [Лотман, 2002], Н. В. Песочинского [Песочинский, 2010], в которых обосновывается семиотический подход к культуре и театральному пространству. В рамках исследования были востребованы работы, посвященные осмыслению феномена современного театрального фестиваля: Е. А. Батениной [Батенина, 2006], М. Дмитревской [Дмитревская, 2013], Л. А. Закса, Е. В. Малининой [Закс, 2018], Е. Ю. Куделиной [Куделина, 2017], А. М. Меньшикова [Меньшиков, 2004], а также критические статьи, посвященные В. С. Розову и театральному фестивалю им. В. С. Розова: И. Азеевой [Азеева, 2018], П. Богдановой [Богданова, 2010], Т. Н. Денисовой [Денисова, 2013; Денисова, 2016], В. Попова [Попов, 2013].

Результаты исследования

Театральные фестивали в нашей стране появились еще в 30-е гг. прошлого века. Однако основным видом обмена опытом между театрами, способом знакомства зрителей с театральными достижениями была активная и продолжительная гастрольная деятельность. После распада Советского Союза по причинам экономического характера для большинства театров масштабные гастроли оказались недоступны. Своеобразной компенсацией гастрольной деятельности стало возникшее в 90-е гг. современное театральное фестивальное движение, еще одной задачей которого было познакомить российского зрителя с многообразием театрального мира, малодоступным в советский период. Согласно «Концепции долгосрочного развития театральной деятельности до 2030 года» «Указанные векторы продолжают определять развитие этой системы и сегодня» [Концепция долгосрочного развития …]. К концу 2010-х гг. в нашей стране регулярно проводилось 226 театральных фестивалей [Концепция долгосрочного развития …]. В фестивальное движение активно включились не только столичные, но и провинциальные города. Развитие театральной фестивальной деятельности актуально и сегодня, так как фестивали остаются самым популярным способом обмена опытом между театральными коллективами и дают публике уникальную возможность увидеть спектакли театров из других регионов и стран в одном месте и за относительно короткое время [Куделина, 2017].

Если в Москве, Санкт-Петербурге фестивали идут круглый год, сменяя друг друга по темам и направлениям, то в регионах возникает необходимость распределения площадок и тем. Чаще всего провинциальные театральные фестивали можно разделить на два типа: те, что носят имя известного театрального деятеля-уроженца данного региона, и те, что возникли в связи с историческим событием или «местом памяти» (территориальный признак). В этом отношении Ярославль является одним из самых «театральных» городов, объединившим в себе оба типа фестивалей. В Ярославле прошли детские и юношеские годы первого русского актера Ф. Г. Волкова, здесь он основал первый общедоступный театр. В Ярославле родился, а впоследствии и содействовал созданию Театра юного зрителя советский драматург В. С. Розов. Эти факторы в разное время послужили поводом для организации трех театральных фестивалей в Ярославле: Международного фестиваля имени Ф. Г. Волкова, Молодежного фестиваля «Будущее театральной России» (БТР), Всероссийского театрального фестиваля имени В. С. Розова «Розовфест».

Всероссийский театральный фестиваль имени В. С. Розова «Розовфест» возник в 2018 г. Площадкой для его проведения стал ярославский Театр юного зрителя. С именем драматурга связана история возникновения ТЮЗа на его малой родине. В 1984 г. ярославский ТЮЗ был торжественно открыт спектаклем «Вечно живые» по пьесе В. С. Розова. С 2014 г. театр носит имя знаменитого драматурга. Первым художественным руководителем театра был сын драматурга С. В. Розов, он же является президентом «Розовфеста».

В 2022 г. фестиваль уже в пятый раз прошел на сцене ярославского ТЮЗа. Согласно «Положению о Всероссийском театральном фестивале им В. С. Розова «Розовфест» главная цель фестиваля — содействие сохранению «исторической памяти о выдающемся русском драматурге Викторе Сергеевиче Розове и актуализация интереса

к его творчеству» [Положение о Всероссийском …]. Данная цель определяет выбор программы: «Программа формируется таким образом, чтобы создать наиболее полный образ Розова и представить атмосферу его времени сквозь призму современного театрального процесса» [Положение о Всероссийском …].

Таким образом, первым уровнем советского дискурса, выделяемый нами в «Розовфесте», стал уровень наименования фестиваля — имя В. С. Розова. Помимо личного участия В. С. Розова в создании ярославского ТЮЗа, определяющим фактором выбора имени становится вклад драматурга в развитие отечественного театра. Не останавливаясь на анализе специфики розовской драматургии (поскольку это требует отдельного осмысления, а кроме того, данная тема была предметом анализа театроведов и критиков [Богданова, 2010; Кожемяко, 2010; Попов, 2013; Смелянский, 1999], отметим, что не случайно, помимо фестиваля им. В. С. Розова, в отечественном театральном пространстве есть Международный театральный фестиваль «Пять вечеров» им. А. Володина (Санкт-Петербург), Международный театральный фестиваль современной драматургии имени Александра Вампилова (Иркутск). Таким образом, имена советских драматургов участвуют в создании советского дискурса отечественных театральных фестивалей.

Помимо выбора имени, второй уровень советского дискурса «Розовфеста» обнаруживается в формировании программы фестиваля.

На основе анализа фестивальной программы за пять лет можно говорить о его динамике. С каждым годом растет число поданных заявок и участников. Сохраняется основная тематика спектаклей: театральные постановки по пьесам советских драматургов, среди которых на первом месте — драматургия В. Розова. И хотя согласно Положению о фестивале «основная программа фестиваля формируется из спектаклей, созданных не только по драматургии В. С. Розова, но и по произведениям его современников и последователей» [Положение о Всероссийском …], можно обнаружить, что интерес к советской драматургии в пространстве фестиваля растет. Так, в 2018 г. на первом фестивале было представлено только два спектакля по пьесам В. Розова, а в 2019 г. было отобрано уже шесть спектаклей. Также в программу фестиваля обязательно входят работы других советских драматургов: А. Арбузова, А. Вампилова, А. Володина, В. Шукшина. Проанализировав программы «Розовфеста», мы убедились, что основная часть фестивальных спектаклей — постановки по пьесам Розова (девятнадцать спектаклей), а также других советских авторов (тринадцать спектаклей). За пять лет проведения фестиваля было представлено всего девять спектаклей, драматургия которых не относится к советскому времени. В 2021 г. в фестивальной программе было представлено рекордное количество спектаклей по пьесам советских авторов: девять из одиннадцати фестивальных постановок, причем пять из девяти — спектакли по драматургии В. Розова. А самым «несоветским» стал пятый «Розовфест», на котором из одиннадцати спектаклей больше половины (шесть) театральных постановок были представлены по пьесам современных авторов или русской классики.

Отметим, что, с одной стороны, выбор режиссерами пьес В. Розова и его современников обусловлен советским дискурсом фестиваля, обозначенным в Положении о фестивале. С другой стороны, изучив репертуар театров-участников фестиваля, мы обнаружили, что театральные постановки советской драматургии являются неотъемлемой частью репертуарной политики этих театров. Так, в Московском драматическом театре «Сфера» спектакль «Старший сын» по пьесе А. Вампилова идет с 2015 г., в Санкт-Петербургском театре «Суббота» постановка «Прощай июнь» по пьесе В. Розова — с 2017 г., в Московском областном государственном театре юного зрителя «Пять вечеров» А. Володина — с 2016 г. Режиссеры продолжают обращаться к советским драматургам, в репертуар вводятся новые постановки: в 2020 г. на сцене Театра юного зрителя г. Заречного поставлены «В дороге» В. Розова, «А зори здесь тихие» Б. Васильева, «Старший сын» А. Вампилова; в 2021 г. на сцене Московского областного государственного театра юного зрителя поставлены «Валентин и Валентина» М. Рощина, в 2021 г. на сцене РАМТа появляется «В добрый час» В. Розова. «Рекордсменом» по количеству обращений к советской драматургии является Омский драматический театр «Галерка», в репертуаре которого в разное время мы обнаружили шестнадцать спектаклей по пьесам советских драматургов, среди которых три спектакля по пьесам В. Розова (включая новую постанову 2020 г. «В день свадьбы»), четыре постановки по произведениям А. Вампилова. За пять лет проведения Всероссийского театрального фестиваля «Розовфест» в нем приняли участие

двадцать девять театров, в двадцати четырех из которых спектакли, поставленные по пьесам советских драматургов, входят или в свое время входили в основной репертуар.

Таким образом, советский дискурс современного отечественного театра выходит за рамки «Розовфеста» и отражает специфику современной репертуарной политики в отечественных театрах.

На наш взгляд, данная специфика обусловлена ролью советской драматургии в развитии отечественной культуры: «Социокультурная ситуация второй половины XX в. оказала существенное влияние на русскую драматургию и обусловила появление в ней новых типов героев и новых художественных средств в их изображении» [Денисова, 2016, с. 5].

Новый тип героя, представленный в советской драматургии второй половины XX в., конструирует *третий уровень советского дискурса* «Розовфеста». В период оттепели появляется новый тип героя-романтика, который остается востребованным и в современной культуре. Романтические герои в пьесах В. Розова, А. Володина, А. Арбузова «совершают свой драматический выбор между общепринятым и личным, защищают свою индивидуальность от давления стандарта, навязываемого общественным мнением, стремятся к идеалу, пытаясь по-романтически пересоздать действительность» [Денисова, 2013, с. 90-91]. Новые романтики пытаются проявить активную жизненную позицию и изменить мир вокруг себя. В их душе идет борьба между противоречивыми чувствами, они ищут свое место в жизни, пытаются обрести свободу от укоренившихся в обществе стереотипов. Не случайно «Современник» открывался пьесой В. Розова «Вечно живые». Он ставит в центр своих произведений человека, который решает вопросы повседневной жизни: любовь и верность, выбор профессии, юношеский максимализм, нравственность («розовские мальчики» вели «неравный бой» против приспособившихся взрослых, которые их окружали). Его пьесы 50–60-х гг. были наполнены светлым миром юности («В поисках радости», «В добрый час», «Перед ужином»). Их герои — молодые люди, непримиримые ко лжи, стремящиеся к поискам нравственных истин. Бескомпромиссные и прямые, с наивным требованием добра и справедливости, с ненавистью к человеческой черствости и глухоте» [Денисова, 2013, с. 91]. Среди героев нет однокрасочных персонажей, каждый из них наделен целым спектром чувств и эмоций. Это и романтики, и подлецы, и сомневающиеся в себе люди.

Режиссер П. Монастырский писал о Викторе Розове и его работах: «Читаешь текст, и кажется, что автор ничего не сочиняет. Персонажи реалистичны, жизнь настоящая, характеры индивидуальные, яркие и в то же время имеющие масштабное, общечеловеческое значение» [Игнашов]. Также он подчеркивал, что В. Розов никого не учил жизни: «В центре его пьес нравственные проблемы и выбор, который каждому из нас приходится делать в жизни…» [Игнашов]. Ситуации, которые описывает драматург в своих пьесах, понятны современному зрителю и волнуют его не меньше, чем несколько десятилетий назад, поэтому режиссеры продолжают обращаться к произведениям драматурга и активно включают их в репертуар театров. Драматургия Розова — это драматургия психологического театра. «Розовские мальчики», возможно, кажутся наивными и идеализированными, но в фестивальной программе все чаще появляется современная драматургия, героями которой являются такие же молодые люди («Чужие подъезды» Д. Рубиной, «Леха» Ю. Поспеловой), решающие те же вопросы.

Как отмечает один из организаторов фестиваля Лейла Сулимова, очень важным является возникновение современной драматургии на фестивальной сцене: происходит репрезентация героев советской драматургии второй половины XX в. в пространстве театрального фестиваля «Розовфест», а также представлен вариант интерпретации «розовских мальчиков» в пьесах современных драматургов. Имя В. Розова становится связующим звеном между разными поколениями и временными отрезками. По словам В. Долгачева, художественного руководителя Московского Нового драматического театра (участника первого фестиваля «Розовфест»), «Виктор Розов — драматург на века. И чем дальше мы уходим от времени написания его пьес и времени их действия, тем больше понимаем их масштаб. Тот нравственный ориентир, который Виктор Сергеевич всю жизнь утверждал в драматургии… сегодня востребован как никогда… такие драматурги, как Розов, нужны как талисманы в дальнейшем «путешествии» человечества, чтобы оно не потеряло в себе человеческое» [Труханова].

Четвертый уровень советского дискурса определяет программу мероприятий, проводимых в рамках фестиваля. «Розовфест» расширяет свои

границы и представляет собой творческую, образовательную и лабораторную площадку. Основная часть лекций, кинофильмов, обсуждений посвящена советской тематике с целью погрузить зрителя в атмосферу времени, в котором жили и работали В. Розов и его современники. Так, подчеркивая связь времен и актуальность советской тематики, а также интерес к ней со стороны молодежи, в 2021 г. в рамках фестиваля был представлен новый творческий проект «Розов Эскиз-2020», созданный при поддержке и участии Российского института театрального искусства (ГИТИС). Это студенческая режиссерская лаборатория, в рамках которой были показаны четыре эскиза по пьесам Виктора Розова и современной драматургии о подростках. В ней приняли участие студенты старших курсов, представившие режиссерские мастерские ГИТИСа. Куратором лаборатории выступил Президент фестиваля «Розовфест», режиссер и педагог С. В. Розов. На наш взгляд, сложные характеры и их вневременность объясняют внимание молодых режиссеров к советской драматургии. Таким образом, фестиваль не только объединил театры из разных регионов в рамках определенной тематики, но и способствовал актуализации тем и проблем, затронутых советскими драматургами.

Заключение

Таким образом, советский дискурс Всероссийского театрального фестиваля им. В. С. Розова «Розовфест» имеет несколько уровней репрезентации и осмысления. Советский дискурс представлен в выборе имени советского драматурга, культурная память о котором сохраняется в пространстве Ярославля (в том числе — в театральном пространстве). Кроме того, советский дискурс связан с Положением о фестивале, в котором обозначены «сохранение исторической памяти о выдающемся драматурге и актуализация интереса к его творчеству» [Положение о Всероссийском …], что находит воплощение в выборе спектаклей для включения в программу фестиваля (спектакли по драматургии В. Розова, его современников и последователей). При этом мы обнаруживаем, что советский дискурс выходит за рамки театрального фестиваля им. В. Розова и представлен также в репертуарной политике современных отечественных театров, обращающихся к советской драматургии второй половины XX в. Внимание к советской драматургии связано с появлением в указанный период новых типов героев (в том числе «розовских мальчиков»), которые оказались актуальными и востребованными в современной культуре в качестве образца нравственных поисков и справедливости, а также в силу психологизма как отличительной черты авторского стиля В. Розова. Наконец, советский дискурс представлен в программе мероприятий, проводимых в период работы театрального фестиваля, которые также рассчитаны на знакомство с советской драматургией. Советский дискурс не исчерпывает содержания и функций фестиваля «Розовфест», но определяет его самобытность и успешно коррелирует с характерной для современной культуры «ностальгией» по советскому времени. Соединяя в себе черты синтетического фестиваля, связанного с именем (советский драматург В. Розов), территорией (Ярославль как место рождения драматурга и место функционирования театра юного зрителя им. В. Розова) и временем (ТЮЗ строится и начинает работать в советский период), советский дискурс является важнейшей составляющей брэнда «Розовфест» и способствует его продвижению, создавая особое коммуникативное пространство, в котором обращение к советской культуре выглядит обоснованно и убедительно.

Библиографический список

1. Азеева И. Восполняя внутреннюю пустоту / I Международный театральный фестиваль им. В. С. Розова // Страстной бульвар, 10: журнал. 2018. Вып. № 7-207. URL: http://www.strast10.ru/node/4543 (дата обращения: 18.13.2022).

2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / пер. с фр. ; сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. Москва : Прогресс, 1989. 616 с.

3. Батенина Е. А. Театральные фестивали России // Обсерватория культуры. 2006. № 6. С. 56-63.

4. Богданова П. Режиссеры-шестидесятники. Москва : Новое литературное обозрение, 2010. 176 с.

5. Денисова Т. Н. Концепция героя в русской драматургии второй половины XX — начала XXI в. : монография / Т. Н. Денисова, Э. Я. Фесенко. Москва : URSS ЛЕНАНД, 2016. 197 с.

6. Денисова Т. Н. Романтический герой русской драматургии 60-х гг. XX в. // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013. № 2. С. 90-92.

7. Дмитревская М. Фестивалей — масса. Есть жизнь, а есть гримасы // ПТЖ. URL: http://ptj.spb.ru/archive/37/festivals-37/festivalejmassa-estzhizn-aest-grimasy/ (дата обращения: 08.04.2022).

8. Дмитриевский В. Н. Театр и публика опыт социологического исследования 1960-1970-х гг. Москва : Государственный институт искусствознания, 2013. 400 с.

9. Ерохина Т. И. Современная драма на отечественной сцене: уровни и уроки интерпретации // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 5 (110). С. 202-210.

10. Закс Л. А. Театральный фестиваль как институция художественной культуры: опыт пермского фестиваля «Пространство режиссуры» / Л. А. Закс, Е. В. Малинина // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2018. Том 24. № 4 (180). С. 145-158.

11. Злотникова Т. С. Часть мира... театр : очерки теории и истории театра ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, Моск. пед. гос. ун-т. Москва ; Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2005. 340 с.

12. Игнашов А. Автор пьесы — В. Розов // Информационный портал «Самарские судьбы» URL: https://samsud.ru/articles/journal/samsud/victor-rozov.html (дата обращения: 08.04.2022).

13. Имя Розова всех объединило / II Международный театральный фестиваль имени В. С. Розова // Страстной бульвар, 10: журнал. 2019. Вып. № 7-217. URL: http://www.strast10.ru/node/4930 (дата обращения: 03.12.2021).

14. Коган Л. Н. Социология культуры. Екатеринбург : УрГУ, 1992. 120 с.

15. Кожемяко В. С. Виктор Розов: Свидетель века. Москва : Алгоритм, 2010. 304 с

16. Концепция долгосрочного развития театрального дела в Российской Федерации на период до 2030 года [Проект]. URL: http://stdrf.ru/media/cms_page_media/216/koncepcia.pdf (дата обращения: 08.04.2022).

17. Куделина Е. А. Социально-культурная значимость театра и театральных фестивалей // Власть. 2017. № 10. С. 96-99.

18. Куделина Е. А. Феномен международного театрального фестиваля им. А. П. Чехова // Власть. 2017. № 11. С. 187-190.

19. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства. Санкт-Петербург : Академический проект, 2002. 544 с.

20. Меньшиков А. М. Разработка маркетинговой стратегии фестивального проекта // Маркетинг и маркетинговые исследования. 2004. № 1. С. 37-46.

21. Песочинский Н. В. Семиотика как театроведческий метод // Театрон. 2010. № 2. С. 3-13.

22. Положение о Всероссийском театральном фестивале им. В. С. Розова «Розовфест» // URL: http://stdrf.ru/media/cms_page_media/2020/9/7/Положение%20Розовфест.docx (дата обращения: 08.04.2022).

23. Попов В. С. Свет Розова. Люди театра, родные и близкие, ученики и критики о великом драматурге XX века Викторе Сергеевиче Розове. Москва : Лит. учеба, 2013. 334 с.

24. Смелянский А. М. Предлагаемые обстоятельства: Из жизни русского театра второй половины XX века. Москва : Артист. Режиссер. Театр, 1999. 351 с.

25. Труханова Э. Российская газета. URL: https://rg.ru/2018/02/13/reg-cfo/iurij-galcev-pokazhet-v-iaroslavle-spektakl-po-vasiliiu-shukshinu.html 3.02.2018 (дата обращения: 08.04.2022).

26. Хренов Н. А. Социальная психология искусства: учебное пособие для вузов. 2-е изд. Москва : Юрайт, 2019. 549 с.

Reference list

1. Azeeva I. Vospolnjaja vnutrennjuju pustotu / I Mezhdunarodnyj teatral'nyj festival' im. V. S. Rozova = Filling the inner void / I International Theater Festival named after V. S. Rozov // Strastnoj bul'var, 10: zhurnal. 2018. Vyp. № 7-207. URL: http://www.strast10.ru/node/4543 (data obrashhenija: 18.13.2022).

2. Bart R. Izbrannye raboty: Semiotika: Pojetika = Selected works: Semiotics: Poetics / per. s fr. ; sost., obshh. red. i vstup. st. G. K. Kosikova. Moskva : Progress, 1989. 616 s.

3. Batenina E. A. Teatral'nye festivali Rossii = Theater festivals of Russia // Observatorija kul'tury. 2006. № 6. S. 56-63.

4. Bogdanova P. Rezhissery-shestidesjatniki = Directors men of the sixties. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2010. 176 s.

5. Denisova T. N. Koncepcija geroja v russkoj dramaturgii vtoroj poloviny XX — nachala XXI v. = The concept of the hero in Russian drama of the second half of the XX — beginning of the XXI century : monografija T. N. Denisova, Je. Ja. Fesenko. Moskva : URSS LENAND, 2016. 197 s.

6. Denisova T. N. Romanticheskij geroj russkoj dramaturgii 60-h gg. HH v. = Romantic hero of Russian drama of the 60-s of the XX century // Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. 2013. № 2. S. 90-92.

7. Dmitrevskaja M. Festivalej — massa. Est' zhizn', a est' grimasy = There are a lot of festivals. There is life, and there are grimaces // PTZh. URL: http://ptj.spb.ru/archive/37/festivals-37/festivalejmassa-estzhizn-aest-grimasy/ (data obrashhenija: 08.04.2022).

8. Dmitrievskij V. N. Teatr i publika opyt sociologicheskogo issledovanija 1960-1970-h gg. = Theater and the public experience of sociological research in the 1960s and 1970s. Moskva : Gosudarstvennyj institut iskusstvoznanija, 2013. 400 c.

9. Erohina T. I. Sovremennaja drama na otechestvennoĭ scene: urovni i uroki interpretacii = Contemporary drama on the domestic stage: levels and interpretation lessons // Jaroslavskiĭ pedagogicheskiĭ vestnik. 2019. № 5 (110). S. 202-210.

10. Zaks L. A. Teatral'nyj festival' kak institucija hudozhestvennoj kul'tury: opyt permskogo festivalja «Prostranstvo rezhissury» = Theater festival as an institution of artistic culture: the experience of the Perm festival «Space of Direction» / L. A. Zaks, E. V. Malinina // Izvestija Ural'skogo federal'nogo universiteta. Serija 1: Problemy obrazovanija, nauki i kul'tury. 2018. Tom 24. № 4 (180). S. 145-158.

11. Zlotnikova T. S. Chast' mira... teatr : ocherki teorii i istorii teatra = Part of the world... theatre: essays on theatre theory and history ; M-vo obrazovanija i nauki Ros. Federacii, Jarosl. gos. ped. un-t im. K. D. Ushinskogo, Mosk. ped. gos. un-t. Moskva ; Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2005. 340 s.

12. Ignashov A. Avtor p'esy — V. Rozov = The author of the play is V. Rozov // Informacionnyj portal «Samarskie sud'by». URL: https://samsud.ru/articles/journal/samsud/victor-rozov.html (data obrashhenija: 08.04.2022).

13. Imja Rozova vseh ob#edinilo = Rozov's name united everyone / II Mezhdunarodnyj teatral'nyj festival' imeni V. S. Rozova // Strastnoj bul'var, 10: zhurnal. 2019. Vyp. № 7-217. URL: http://www.strast10.ru/node/4930 (data obrashhenija: 03.12.2021).

14. Kogan L. N. Sociologija kul'tury = Sociology of culture. Ekaterinburg : UrGU, 1992. 120 c.

15. Kozhemjako V. S. Viktor Rozov: Svidetel' veka = Victor Rozov: Witness of the century. Moskva : Algoritm, 2010. 304 s

16. Koncepcija dolgosrochnogo razvitija teatral'nogo dela v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda [Proekt] = The concept of long-term development of theatrical affairs in the Russian Federation for the period up to 2030 [Project]. URL: http://stdrf.ru/media/cms_page_media/216/koncepcia.pdf (data obrashhenija: 08.04.2022).

17. Kudelina E. A. Social'no-kul'turnaja znachimost' teatra i teatral'nyh festivalej = Socio-cultural significance of theater and theater festivals // Vlast'. 2017. № 10. S. 96-99.

18. Kudelina E. A. Fenomen mezhdunarodnogo teatral'nogo festivalja im. A. P. Chehova = Phenomenon of the International Theater Festival named after A. P. Chekhov // Vlast'. 2017. № 11. S. 187-190.

19. Lotman Ju. M. Stat'i po semiotike kul'tury i iskusstva = Articles on the semiotics of culture and art. Sankt-Peterburg : Akademicheskij proekt, 2002. 544 s.

20. Men'shikov A. M. Razrabotka marketingovoj strategii festival'nogo proekta = Develop a marketing strategy for the festival project // Marketing i marketingovye issledovanija. 2004. № 1. S. 37-46.

21. Pesochinskij N. V. Semiotika kak teatrovedcheskij metod = Semiotics as a theatrical method // Teatron. 2010. № 2. S. 3-13.

22. Polozhenie O Vserossijskom teatral'nom festivale im. V. S. Rozova «Rozovfest» = Regulation On the All-Russian Theater Festival named after V. S. Rozov «Rosovfeast». URL: http://stdrf.ru/media/cms_page_media/2020/9/7/Polozhenie%20Rozovfest.docx (data obrashhenija: 08.04.2022).

23. Popov V. S. Svet Rozova. Ljudi teatra, rodnye i blizkie, ucheniki i kritiki o velikom dramaturge XX veka Viktore Sergeeviche Rozove = Light of Rozov. Theater people, relatives and friends, students and critics about the great playwright of the XX century Viktor Sergeevich Rozov. Moskva : Lit. ucheba, 2013. 334 s.

24. Smeljanskij A. M. Predlagaemye obstojatel'stva: Iz zhizni russkogo teatra vtoroj poloviny XX veka = Proposed circumstances: From the life of the Russian theater of the second half of the XX century. Moskva : Artist. Rezhisser. Teatr, 1999. 351 s.

25. Truhanova Je. Rossijskaja gazeta = Rossiiskaya gazeta. URL: https://rg.ru/2018/02/13/reg-cfo/iurij-galcev-pokazhet-v-iaroslavle-spektakl-po-vasiliiu-shukshinu.html 3.02.2018 (data obrashhenija: 08.04.2022).

26. Hrenov N. A. Social'naja psihologija iskusstva = Social psychology of art : uchebnoe posobie dlja vuzov. 2-e izd. Moskva : Jurajt, 2019. 549 c.

Статья поступила в редакцию 11.04.2022; одобрена после рецензирования 06.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 11.04.2022; approved after reviewing 06.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

Научная статья
УДК 93/94+008.2
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-4-127-230-239
EDN: QEPEGF

Традиции культуртрегерства как ресурс развития российского агротуризма

Сергей Алексеевич Козлов[1], Виктория Михайловна Марасанова[2]✉
[1]Доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник Института российской истории ФГБУН «Российская академия наук». 117292, г. Москва, ул. Дмитрия Ульянова, д. 19
[2]Доктор исторических наук, профессор, заведующая кафедрой рекламы и связей с общественностью ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова». 150003, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14
[1]sa-kozlov@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-7458-4825
[2]vmm@uniyar.ac.ru✉, https://orcid.org/000-0001-8973-7831

Аннотация. Культуртрегерство понимается авторами как хозяйственно-просветительская деятельность, имеющая ярко выраженный подвижнический характер и способствующая как формированию передовых навыков аграрного труда, так и просвещению сельского населения; воспитанию нового хозяйственного менталитета, ориентированного на рыночную конкуренцию. В статье рассматриваются ключевые аспекты отечественного сельскохозяйственного культуртрегерства XIX — начала XX в. как важнейшего социокультурного ресурса современного российского агротуризма. Сделаны выводы о значимости этого социокультурного явления в контексте как дореволюционной, так и современной модернизации. В XIX — начале XX в. в России внедрение аграрных новаций происходило в результате культуртрегерских усилий со стороны помещиков-пассионариев (рационализаторов-дворян), имения которых являлись культурно-хозяйственными «гнездами». Культуртрегеры-аграрники внесли огромный вклад в модернизацию российского сельского хозяйства. Ключевые аспекты российского агротуризма проанализированы сквозь призму глобальных социокультурных проблем первой четверти XXI в., с учетом культурно-цивилизационной специфики исторического пути России. Подчеркивается практическая важность опыта дореволюционной аграрной рационализации для российского агротуризма. Особое внимание уделяется восстановлению русских помещичьих усадеб как потенциальных центров туриндустрии. В настоящее время агротуризм (включающий в себя собственно сельское, кулинарно-гастрономическое и прочие направления) все активнее заявляет о себе в качестве эффективного, прибыльного (с мультипликативным эффектом) и перспективного вида туризма в России. Раскрытие уникального историко-культурного потенциала сельской России в среднесрочной и долгосрочной перспективе может стать важнейшим конкурентным преимуществом отечественного агротуризма. Социокультурные ресурсы агротуризма являются залогом устойчивого развития и роста российской туриндустрии в постпандемический период.

Ключевые слова: культуртрегерство; агротуризм; аграрная рационализация; Россия

Работа выполнена при поддержке проекта ЯрГУ VIP-018.

Для цитирования: Козлов С. А., Марасанова В. М. Традиции культуртрегерства как ресурс развития российского агротуризма // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 230-239. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-230-239. https://elibrary.ru/qepegf

Original article

Traditions of kulturtregerstvo as the most important resource for the development of Russian agrotourism

Sergei A. Kozlov[1], Victoriya M. Marasanova[2]✉
[1]Doctor of historical sciences, leading researcher at Institute of russian history, FSBIS «Russian academy of sciences». 117292, Moscow, Dmitry Ulyanov st., 19
[2]Doctor of historical sciences, professor, head of department of advertising and public relations, FSBEI HE «Yaroslavl state university named after P. G. Demidov». 150003, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14
[1]sa-kozlov@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-7458-4825
[2]vmm@uniyar.ac.ru✉, https://orcid.org/000-0001-8973-7831

© Козлов С. А., Марасанова В. М., 2022

Abstract. Kulturtregerstvo is economic and educational activity, which has a pronounced ascetic character and contributes to the formation of both advanced agricultural labor skills and the education of the rural population; education of a new economic mentality focused on market competition. The article discusses the key aspects of the domestic agricultural culturetragers of the XIX — early XX centuries as the most important socio-cultural resource of modern Russian agrotourism. Conclusions are drawn about the significance of this socio-cultural phenomenon in the context of both pre-revolutionary and modern modernization. In the 19th and early 20th centuries, agrarian innovations were introduced in Russia as a result of culturaletrader's efforts on the part of landowner-passionaries (innovators-gentry), whose estates were cultural and economic «nests». Innovator-agrarians have made a huge contribution to the modernization of Russia's agriculture. The key aspects of Russian agrotourism are analyzed through the prism of global socio-cultural problems of the first quarter of the XXI century, taking into account the cultural and civilizational specifics of the historical path of Russia. The practical importance of the experience of pre-revolutionary agrarian rationalization for Russian agrotourism is emphasized. Special attention is paid to the restoration of Russian landlords' estates as potential centers of the tourism industry. Currently, agrotourism (which includes rural, culinary, gastronomic and others) is increasingly asserting itself as an effective, profitable (with a multiplier effect) and promising type of tourism in Russia. Uncovering the unique historical and cultural potential of rural Russia in the medium and long term can become the most important competitive advantage of domestic agritourism. The socio-cultural resources of agritourism are the key to sustainable development and growth of the Russian tourism industry in the post-pandemic period.

Keywords: kulturtregerstvo; agrotourism; agrarian rationalization; Russia

The work was supported by YarSU project VIP-018

For citation: Kozlov S. A., Marasanova V. M. Traditions of kulturtregerstvo as the most important resource for the development of Russian agrotourism. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(4):* 230-239. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-230-239. https://elibrary.ru/qepegf

Введение

Термин «культуртрегерство» пока еще не получил широкого распространения в современной российской историографии. Вместе с тем его все чаще начинают использовать как в культурологии, так и в других отраслях гуманитарных знаний. В частности, обращают внимание на важную миссию культуртрегеров в современном искусстве в качестве энтузиастов-подвижников; анализируется культуртрегерская роль литературных изданий [Скибинская, 2016].

Понятие «культуртрегерство» все активнее используется в исторических исследованиях, включая труды по истории различных общественных организаций в России во второй половине XIX — начале XX в., эволюции государственной аграрной политики, а также социокультурных проблем [Балдин, 2016; Колобова, 2016].

В статье под культуртрегерством понимается хозяйственно-просветительская деятельность, имеющая ярко выраженный подвижнический характер и способствующая формированию как передовых навыков аграрного труда, так и просвещению сельского населения; воспитанию нового хозяйственного менталитета, ориентированного на рыночную конкуренцию.

Рассмотрим подробнее роль культуртрегерства в сельском хозяйстве России XIX-XX вв., его воздействие на культуру и экономическую жизнь, а главное — его значимость для развития современного отечественного агротуризма. Для любознательных и креативных горожан сельский туризм — это возможность не только отдыха-«релакса», но и получения новых знаний и впечатлений, в том числе от знакомства с крестьянской и помещичьей культурой. И здесь историческое, культурное и воспитательное наследие аграрной рационализации России трудно переоценить.

В дореволюционный период (до февраля 1917 г.) в качестве культуртрегеров-аграрников чаще всего выступали дворянские помещики-рационализаторы, объединенные в сельскохозяйственных и просветительских обществах: Императорском Московском обществе сельского хозяйства (ИМОСХ), Императорском Вольном экономическом обществе к поощрению в России земледелия и домостроительства (ИВЭО) и др. Их хозяйственно-просветительская деятельность по праву может стать центром притяжения в рамках современного агротуризма.

Долгие годы в советской историографии не было принято говорить о положительной культуртрегерской миссии русского дворянства: главное внимание традиционно уделялось истории крестьянства [Горская, 2006]. Кроме того, большинство членов сельскохозяйственных обществ составляли дворяне («классово чуждая» для Советской власти социальная группа), поэтому многие из них были признаны «врагами народа». Между тем в России, как и в западноевропейских странах, внедрение аграрных новаций происходило в XIX — начале XX в., прежде всего, путем культуртрегерских усилий со стороны помещи-

ков-пассионариев (рационализаторов-дворян). Их имения являлись культурно-хозяйственными «гнездами». Культуртрегеры-аграрники внесли огромный вклад в модернизацию российского сельского хозяйства. Их отличали такие качества, как исключительная работоспособность, любовь к науке и русскому крестьянину, широкий кругозор. Обращают на себя внимание идейно-нравственные императивы аграрников.

Уже в начале XX в. в свидетельствах деятелей российской культуры встречается использование термина «культуртрегер» как синонима предпринимателя-новатора. Так, известный культуролог, историк, филолог и краевед Н. П. Анциферов в своих воспоминаниях обращал внимание на стремление дворянина Н. Н. Белокопытова (владельца имения «Дубравы» в Киевской губернии) стать «идейным помещиком», «культуртрегером» родного ему сельского района [Анциферов, 1992].

Выделим также масштабную культуртрегерскую деятельность по преображению российской деревни, проведенную сотрудниками местных земств [Волкова, 2016].

Просветители уделяли особое внимание развитию естественно-научных основ образования, которые приобретают огромную значимость и в начале XXI в. [Мамедов, 2020]. Основу всей созидательной работы российских помещиков-рационализаторов XIX — начала XX в. составляла патриотическая социокультурная установка на подъем отечественного аграрного сектора на основе эволюционных, а не насильственно-радикальных социально-экономических процессов [Козлов, 2020].

Наиболее проницательные деятели российской культуры прекрасно это понимали — так, М. С. Цветаева в 1923 г. подчеркивала: «Настоящее помещичество — сотворчество, сподвижничество... И настоящее наследничество прежде всего — преемничество. …владелец родового имения преемник, на нем жестокая двойная ответственность: сохранить и довершить» [Волконский, 1992, с. 12]. Они рассматривали нерешенные проблемы нашей страны в контексте общеевропейского хозяйственного и социокультурного развития; такого же мнения придерживались и многие предприниматели [Бурышкин, 1990]. Этот ценный опыт прошлого необходимо творчески использовать в современном агротуризме.

Митрополит Смоленский и Калининградский Кирилл (ныне Патриарх Московский и всея Руси) в 2001 г., говоря о подвижнических духовных традициях дореволюционного российского общества, отмечал: «Служение — вот ключевое слово в церковном понимании того, кого следует именовать истинной аристократией духа» [Кирилл, 2001]. Такими «аристократами духа» и являлись аграрники-подвижники. Их деятельность, de facto, развенчивает домыслы зарубежных аналитиков, резко критикующих традиционную российскую ментальность, а вместе с нею — и саму великую культуру России [Бердяев, 1916; Национальная идентичность … , 2014]. Даже в страшный для большинства представителей русской интеллигенции день — 25 октября 1917 г. — один из видных культуртрегеров начала XX в. Н. П. Анциферов записал в своем дневнике, что остается главное — вера «в вечное» и любовь к человеческой личности [Анциферов, 1992]. Этому завету многие интеллигенты следовали и в последующие годы.

Зарубежные аналитики, резко критикуя русскую культуру за «архаику», как правило, «забывают» об аналогичных тенденциях в их собственных странах: так, большинство британских исследователей традиционно отводят огромную роль в истории цивилизаций доминирующему государственному началу, a priopi жестко подавлявшему Личность и Социум [Scott, 2009; Козлов, 2015].

В советскую эпоху на передний план неоправданно вышли вопросы идеологии, ключевая же роль частной собственности в роли «зова» человека к созидающе-трудовому творчеству была полностью отброшена. Замалчивались достижения дореволюционных культуртрегеров. Были уничтожены либо заброшены десятки тысяч усадеб, что в дальнейшем крайне негативно отразилось и на развитии агротуризма. В конце советской эпохи успех большинства хозяйственных и социокультурных инноваций напрямую зависел от поддержки «властной вертикали» и государственных субсидий [И Гитлер хотел победить таких людей?, 2012]. При этом пассионарная инициатива, как правило, «заглушалась» [Абовин-Егидес, 1998; Лемешев, 2005].

В современной России традиции аграрного культуртрегерства возрождаются, но крайне медленно. На этом пути встает множество препятствий, включая последствия фактического уничтожения в СССР крестьянства как наиболее работоспособной части социума. Наметились, однако, и позитивные тенденции в массовых настроениях инициативных жителей ряда сельских территорий России: сельские труженики перестают надеяться на «подачки государства», начиная успешно претворять в жизнь свои мечты в виде конкретных позитивных начинаний [Березин, 2019].

Вместе с тем и российская, и советская, и, наконец, постсоветская власть упорно отторгала наиболее эффективные формы хозяйственной и социокультурной деятельности своих сограждан, причем не только частно-индивидуальные, но и коллективные [Туманов, 2004]. Интересам отечественной чиновничьей бюрократии отвечает лишь «обезличенный коллективизм», ограничивающий частную инициативу. В современном агротуризме отмеченная тенденция также отчасти имеет место.

Именно традиции дореволюционного культуртрегерства являются важнейшим ресурсом дальнейшего развития агротуризма в России. Во-первых, приобретает ключевое значение многолетний пассионарный опыт, накопленный аграрниками-подвижниками прошлого: их предприимчивость и креативность, умение искусно использовать специфику отдельных локальных местностей и регионов и др. Во-вторых, актуальнейшей задачей становится творческое использование богатейшего экономического и социокультурного наследия, частично сохранившегося в целом ряде «хозяйственно-культурных гнезд» — имениях помещиков-рационализаторов, успешно занимавшихся просветительской работой в крестьянской, дворянской и купеческой среде [Козлов, 2020; Марасанова, 2018; Топорина, 2015]. Так, в одной лишь Вологодской области в рамках федерального проекта «Русские усадьбы» действует 10 усадебных объектов (70 экскурсионных программ); кроме того, функционирует 114 гостевых домов в 20 муниципальных районах. Активно развивается усадебный туризм в других областях (включая Ярославскую, Московскую, Калужскую и Нижегородскую), а также в Краснодарском и Ставропольском краях и в Республике Крым. Отметим также проект «Усадебное достояние РФ» (при поддержке Фонда президентских грантов).

Сохранение исторической памяти о культуртрегерстве через агротуризм и усадебную культуру

Агротуризм, как правило, опирается на усилия местных энтузиастов, в том числе восстанавливающих заброшенные усадьбы меценатов-подвижников. Творческая жизнь в провинции зачастую опирается на усилия небольших групп единомышленников. Выделим, в частности, экопоселение родовых поместий «Мирополье» в подмосковной деревне Васьково: там сохраняются местные традиции, с которыми знакомят многочисленных туристов. Отмеченная тенденция четко проявляется в организации и работе эко-ферм: популярны среди туристов «Эко деревушка», «Российские альбааки» и «Коза Ностра» в Подмосковье, калужская органическая ферма «История в Бугримово», «Горчичная поляна» в деревне Льва Толстого в Тульской области, «Экзарха» в горах Мацесты и многие другие. Примечательно, что на фермах и в усадьбах все чаще используется труд волонтеров-горожан. Государство также не остается в стороне: с 2021 г. под эгидой Министерства сельского хозяйства РФ работает проект «Земляне. Волонтерское фермерское движение».

Заслуживает пристального внимания ярославский региональный опыт развития агротуризма. В Ярославской области сохранилось более 300 усадеб [Ярославские усадьбы, 2016]. По мнению местных чиновников, высказанному на первом региональном форуме сельского и агротуризма «Ярославич. Свое. За городом» 3 дек. 2021 г., «агротуризм может стать фактором сохранения отдаленных населенных пунктов» ([https://yartpp.ru/news/detail/pervyy-regionalnyy-forum-agroturizma/). Особый интерес у туристов вызывают культурные мероприятия «на стыке» усадебного и событийного туризма (https://yartpp.ru/news/detail/pervyy-regionalnyy-forum-agroturizma/). В Ярославле ежегодно проводится выставка «Парад ремесел». При Ярославском областном отделении ВООПИиК с 2020 г. действует секция «Деревянное зодчество». В регионе имеются солидные ресурсы нематериального культурного наследия в контексте сельского туризма (межрегиональный семейно-сказочный туристический маршрут «Сказочное кольцо России» и др.). Создание туристической инфраструктуры в ярославских селах и деревнях (лидер местного агротуризма — с. Вятское) поддерживает ключевой кредитор АПК России — АО «Россельхозбанк». К 2025 г. туристский поток в области планируется довести до 7,9 млн человек.

На наш взгляд, именно восстановлению усадеб помещиков-рационализаторов России следует уделить особое внимание, учитывая их богатейший историко-культурный потенциал, являющийся прочной основой для развития агротуризма на местах. Однако удачных примеров такого рода крайне мало. Выделим музей-усадьбу А. Т. Болотова Дворяниново в с. Дворяниново Тульской области, имеющую статус «объекта культурного наследия народов РФ» и открытую для посещения с декабря 1993 г. В то же время тысячи усадеб других дворян-новаторов либо разрушены, либо пребывают в запустении, либо используются отнюдь не в культурно-

просветительских целях. Так, замок-усадьба Щербатовых в подмосковном с. Васильевском в настоящее время является одним из лечебных корпусов санатория им. Герцена; доступ в него ограничен, а любующиеся издалека оригинальной постройкой в викторианском стиле туристы даже не подозревают о выдающейся хозяйственно-просветительской деятельности его бывшего владельца кн. А. Г. Щербатова. Он руководил имением с начала 1880-х гг., организовав эффективное хозяйство, оказавшее огромное воздействие на местных крестьян.

Нуждается в помощи орловская усадьба Шатиловых в с. Моховом, где в XIX в. фактически зародилось российское научное лесоводство. Не восстановлена калужская усадьба Полторацких в с. Акчурина — уникальное «хозяйственно-культурное гнездо» начала XIX в. [Козлов, 2020].

Усадьбы большинства помещиков-новаторов не сохранились. Так, выдающимся культуртрегером-аграрником дореформенной эпохи являлся известный помещик-рационализатор Е. С. Карнович, секретарь Ярославского общества сельского хозяйства. Его имение «Пятницкая Гора» Ярославского уезда стало важнейшим хозяйственно-культурным «гнездом» Центральной России. Помещик постоянно помогал своим крепостным крестьянам, заслужив у них непререкаемый авторитет. Труд малолетних детей был запрещен. Подростков в возрасте до 16 лет разрешалось посылать только на легкие работы. По распоряжению Е. С. Карновича, были значительно сокращены трудовые повинности и оброк для бобылок, инвалидов и пожилых крестьянок. За успехи в труде крестьянам выплачивалось вознаграждение. Благодарная память о Е. С. Карновиче (как о строгом, но «справедливом» барине, первым в округе внедрившем посевы картофеля) сохранялась у местных жителей вплоть до 80-х гг. XX в. [Козлов, 2020]. Однако даже могила этого выдающегося подвижника не сохранилась, а в с. Великом в наши дни отсутствует (в рамках агротуризма) база для более подробного знакомства и с этой уникальной личностью (так много сделавшей и для России в целом, и для Ярославского края), и с полностью разрушенным имением.

Возрождение традиций культуртрегерства в современной России: примеры, успехи, сложности

В современном российском социуме крайне низок интерес к проектам, относящимся непосредственно к сельскому хозяйству. Социокультурные виртуальные проекты, касающиеся крестьянской культуры (в частности, предметов быта), напротив, пользуются популярностью. Вместе с тем во многих селах и деревнях в начале XXI в. проводится активная образовательная и воспитательная работа, направленная на возрождение патриотизма, коллективной памяти о «малой родине» (www.shapkino.ru; www.malajarodina.narod.ru и др.). Необходимо активнее привлекать эти ресурсы к развитию агротуризма.

В ряде случаев в роли культуртрегеров выступают переселившиеся в Россию пассионарии-иностранцы (британский фермер Д. М. Кописки, работающий в Петушинском районе Владимирской губернии; американский сыродел Д. Клоуз в Подмосковье и др.). Многие из них успешно занимаются и агротуризмом («Итальянская сырная ферма» Пьетро Маца в тверском с. Медное, агрокультурный туристический комплекс «Бондарня» Д. Кописки и др.).

Не вызывает сомнений, что невзирая на многочисленные трудности [Марасанова, 2013; и др.] именно аграрное культуртрегерство (тесно связанное с проявлением инициативного, «хозяйского» начала) будет определять возрождение огромных российских пространств. Аграрный туризм может и должен выступить при этом в роли мощного драйвера общенациональной социокультурной модернизации.

В настоящее время агротуризм (включающий собственно сельское, кулинарно-гастрономическое и прочие направления) все активнее заявляет о себе в качестве эффективного, прибыльного (с мультипликативным эффектом) и перспективного вида туризма в России [Егорова, 2019; Саранчин, 2021], постепенно обретая ведущую роль в индустрии сервиса и туризма. При этом есть благоприятные возможности для его комбинирования не только с культурно-историческим [Чудина, 2019], но и с религиозным, этнографическим, лечебно-оздоровительным, экологическим и событийным туризмом, а также с этнотуризмом. Весьма перспективно творческое сочетание агротуризма с новым для России направлением — научно-популярным туризмом. Характерный пример — выставочный комплекс «Атаманъ» в Темрюкском районе Краснодарского края, где воссоздана традиционная казачья станица Южной России; проект эффективно объединил культурно-исторические, событийные и научно-популярные туристические ресурсы региона.

Восстановленные сельские усадьбы, наряду с гостевыми домами, конными клубами, экофермами, пасеками и сыроварнями, неуклонно пре-

вращаются в главные объекты российского агротуризма. При этом агротуризм становится не только источником получения новых впечатлений, знаний и навыков, но и средством воспитания, преображения человеческой души: усадьбы — поистине «затопленные Атлантиды» русской культуры, а историческая память — ключевой элемент самосознания нации, ее духовного роста. Не случайно возрожденные усадьбы («Гребнево» в Щелковском районе Подмосковья, ярославская усадьба «Воронино», усадьба Понизовкиных в ярославском поселке Красный Профинтерн, «Хвалевское» в Вологодской области и др.), как правило, становятся культурными центрами регионов, а зачастую — и «гнездами» агротуризма.

На наш взгляд, взлет популярности агротуризма в нашей стране необходимо рассматривать и как «пробуждение» традиционных ценностей национальной культуры в ответ на негативные вызовы урбанизации, секуляризации и неоглобализма. Разнообразие и вариативность российского агротуризма, опирающиеся на уникальное историко-культурное и природное наследие, в ближайшие годы могут привлечь миллионы туристов. Эти моменты, в том числе региональные традиции помещичьей и крестьянской культуры [Шустрова, 2006], нужно учитывать и в рекламе, и в практике туристического бизнеса, включая организацию такого нового и перспективного для России направления, как авторские туры, а также семейного агротуризма. Период пандемии заметно усилил стремление множества людей к восстановлению душевного спокойствия путем обращения к традиционным ценностям сельского бытия; возможности агротуризма здесь велики. Перспективное направление — экотуризм, развивающийся необычайно активно, о чем свидетельствует множество успешных бизнес-проектов: оленья ферма «Судимир» Анны Овчаренко в Тверской области, зооферма Инны Авериной в Ярославской области и др. Существуют большие резервы сочетания культурно-познавательного, лечебно-оздоровительного и гастрономического туризма на селе, — например, в ярославском поселке Некрасовское, где успешно работает центр медицинской реабилитации «Большие Соли» со СПА-отелем, дважды проходил гастрономический фестиваль «КартофельФест», действует районный краеведческий музей.

Однако как организация экоферм, так и восстановление усадеб требуют огромных средств. Так, на возрождение подмосковной усадьбы «Гребнево», которым занимается ставший ее покупателем в 2018 г. бизнесмен А. А. Ковалев (ОАО «Экоофис»), по его предварительным подсчетам, в течение 10 лет потребуется около 10 млрд руб. На восстановление крайне редкой для средней полосы России по своей архитектуре (замок в стиле неоготика и шатоэск) усадьбы выдающегося лесовода и культуртрегера В. С. Храповицкого в поселке Муромцево Судогодского района Владимирской области необходимо около 2 млрд рублей. Парадокс состоит в том, что финансовая помощь со стороны области невозможна: усадьба как музейный объект входит в Государственный перечень объектов культурного наследия России (https://vladmuseum.ru/ru/geografiya-muzeya/muromcevo/kompleks-usadby-v-s-khrapovitskogo/) и является федеральной собственностью. Между тем ее ресурсы в качестве объекта агротуризма, на наш взгляд, велики. Единственный выход и в этом и в аналогичных случаях — организация эффективного партнерства государства и частного бизнеса.

Крайне важна поддержка со стороны культуртрегеров-спонсоров: так, в январе 2022 г. учительнице Алене Петуховой, решившейся на выкуп и восстановление купеческого дома в деревне Заозерье Ярославской области и организацию в нем бутик-отеля для туристов, предложил помощь (от благотворительного фонда социальной поддержки и содействия культурно-нравственному развитию общества «12») Н. С. Михалков.

Перспективным направлением отечественного агротуризма является также создание усадеб современными аграрниками. Так, выделим усадьбу ученого-агронома И. С. Брызовского в поселке Славянское Калининградской области. Посещая ее, туристы получают возможность обрести ценный садоводческий опыт и экологические знания. Заслуживает внимательного изучения и широкой пропаганды многолетний опыт и других выдающихся аграрников-новаторов современности: Ю. М. Лужкова (обосновавшего концепцию «Одноэтажной (усадебной)» России), В. А. Семенова (ОАО «Белая Дача» и ЗАО «Белая Дача Трейдинг») и др. Не случайно именно пассионарные личности продвигают развитие агротуризма на местах.

Реклама российского агротуризма в контексте исторических и социокультурных аспектов также является эффективной маркетинговой стратегией для продвижения местной сельскохозяйственной продукции, ценным элементом регионального брендинга. Между тем она все еще слабо развита в нашей стране; необходима также стандартизация агротуристических объектов.

Актуальной задачей для агротуризма России, на наш взгляд, является обращение к организационно-управленческому и пиар-опыту начала XX в., когда ведущие специалисты (А. В. Чаянов и др.) успешно лоббировали аграрные интересы в «высших эшелонах» власти.

Раскрытие уникального историко-культурного потенциала сельской России в среднесрочной и долгосрочной перспективе может стать важнейшим конкурентным преимуществом отечественного агротуризма на европейском и мировом рынке туризма и сервиса. Так, 2 декабря 2021 г. были объявлены результаты конкурса Всемирной туристской организации, согласно которым российская деревня Бехово в Тульской области (где работает Государственный мемориальный историко-художественный и природный музей-заповедник В. Д. Поленова) вошла в число лучших населенных пунктов мира с потенциалом сельского туризма, а также с признанными культурными и природными ценностями, одновременно став победителем на всем постсоветском пространстве. И населенных пунктов с уникальным наследием в нашей стране немало.

Необходимо также активно перенимать передовой социокультурный и инфраструктурный опыт агротуризма таких европейских стран (лидеров в этой сфере туризма), как Италия (в круглогодичном агротуризме здесь участвует свыше 10 000 усадеб, вилл и ферм), Испания, Франция, Австрия, Германия (в том числе в рамках немецкой федеральной программы «Обновление деревень»), а также опыт Республики Беларусь (включая развитие в братском союзном государстве детского и юношеского агротуризма, трудового воспитания молодежи). Заслуживает внимания также опыт Евросоюза по реализации концепции «Community led local development — CLLD» — «Местное развитие силами местного населения».

В то же время дальнейшее развитие российского агротуризма, на наш взгляд, во многом будут определять факторы, обусловленные его евразийской историко-культурной и цивилизационной спецификой. Так, в отличие от зарубежных стран, входящих в пресловутый «золотой миллиард» (США, Канады, Японии, стран Западной Европы и др.), в которых быстро растет популярность элитных и дорогостоящих видов (кейсов) туризма — авиатуризма, кинотуризма, танатотуризма (туризма скорби), «туризма темнокожих путешественников» и др. [Consumer Tribes in Tourism, 2021], — отечественный агротуризм, невзирая на все трудности, по-прежнему остается одним из наиболее универсальных и широкодоступных средств отдыха, досуга и познания.

С 2022 г. в Российской Федерации запущен новый грант для сельхозпроизводителей — «Агротуризм» (его максимальный размер — 10 млн рублей). Российский агротуризм выступает как фактор социальной стабильности.

Предсказуемо негативно отразились на интересе зарубежных туристов к российскому агротуризму геополитические факторы 2022 г., поэтому наиболее перспективным в данное время является внутренний туризм.

Выводы

Огромные резервы отрасли, таящиеся в недрах Прошлого и нашей исторической памяти (2022 г. объявлен Годом культурного наследия народов России), остаются неиспользованными. Так, в 2020 г. доходы российских фермеров от агротуризма не превышали 1 % их общих доходов. Между тем его перспективы и для отечественных, и для зарубежных туристов поистине безграничны: «Российские регионы — это другая планета», как отмечал выдающийся культуртрегер-фотограф современности Уильям Брумфилд, внесший весомый вклад в изучение и пропаганду уникального архитектурного наследия сельской России (http://cultinfo.ru/brumfield/photoarchive/index.htm).

Творческая реализация рассмотренных нами социокультурных ресурсов (при условии объединения усилий ученых, аграрников-новаторов на местах, представителей бизнеса и государственных структур) является важнейшей практической задачей; залогом не только динамичного восстановления, устойчивого развиия и роста российской туриндустрии в постпандемийный период, но и подъема национального самосознания, а также эффективного оздоровления населения.

Библиографический список

1. Абовин-Егидес П. М. Философ в колхозе. Москва : Федоров, 1998. 252 с.

2. Анциферов Н. П. Из дум о былом: Воспоминания. Москва : Феникс, 1992. 511 с.

3. Архитектурно-храмовый комплекс усадьбы Владимира Храповицкого в Муромцево // Владимиро-Суздальский музей : сайт. URL: https://vladmuseum.ru/ru/geografiya-muzeya/muromcevo/kompleks-usadby-v-s-khrapovitskogo/ (дата обращения: 08.02.2022).

4. Балдин К. Е. Сергей Смирнов — забытый провинциальный культуртрегер (конец XIX — начало XX в.) // Лабиринт. 2016. № 1-2. С. 38-45.

5. Бердяев Н. А. Смысл творчества (Опыт оправдания человека). Москва : Г. А. Леман и С. И. Сахаров, 1916. 358 с.

6. Березин П. Мечтать не вредно, вредно не мечтать. URL: https://predsedatel-apk.ru/slovo-redaktora/noyabr-2019/ (дата обращения: 01.12.2019).

7. Бурышкин П. А. Москва купеческая. Москва : Столица, 1990. 349 с.

8. Волкова Т. И. Земство и социокультурная модернизация российской провинции в начале XX в. (по материалам губерний Центральной России). 2-е изд. Москва : Наука и слово, 2016. 280 с.

9. Волконский С. М. Мои воспоминания : в 2 т. Т. 1. Москва : Искусство, 1992. 398 с.

10. Горская Н. А. Русская феодальная деревня в историографии XX в. Москва : Памятники исторической мысли, 2006. 360 с.

11. Егорова Е. Н. Особенности организации продвижения услуг аграрного туризма / Е. Н. Егорова, В. А. Горобец // Евразийское научное объединение. 2019. № 9-2 (55). С. 123-125.

12. И Гитлер хотел победить таких людей? URL: https://www.sb.by/articles/igitler-khotel-pobedit-takikh-lyudey.html (дата обращения: 22.11.2019).

13. [Кирилл, митрополит Смоленский и Калининградский]. (2001). «От социальной элиты к аристократии духа». URL: http://www.mospat.ru/archive/nr111084.htm (дата обращения: 31.03.2021).

14. Козлов С. А. «Вся награда трудов в общем благе»: хозяйственно-просветительская деятельность Дмитрия и Константина Полторацких / С. А. Козлов, В. М. Марасанова // IX Бартеневские чтения : материалы Всероссийской науч. конф. с междунар. участием, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Липецк : Липецкий государственный университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. С. 182-209.

15. Козлов С. А. «Служение интересам всей страны»: Московское общество сельского хозяйства (1820-1930 гг.). Т. 1. Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2020. 588 с.

16. Козлов С. А. Русские люди об англичанах в XIX — начале XX в. Москва : Новый Хронограф, 2015. 240 с.

17. Колобова Ю. И. Проектное сознание культуртрегера: истоки формирования (на материале культуры рубежа XIX–XX вв.) // ОБЩЕСТВО, НАУКА, ИННОВАЦИИ. (НПК — 2016) : всерос. ежегод. науч.-практ. конф. : сб. статей, 18–29 апреля 2016 г. / Вят. гос. ун-т. 2-е изд., испр. и доп. Киров, 2016. 5714 с. URL: http://vestnik43.ru/obschestvo.-nauka.-innovacii-(npk-2016)2?ysclid=l6mab3h8sd821915088 (дата обращения: 18.02.2022).

18. Лемешев М. Я. Земля тревоги нашей. Москва : Энциклопедия российских деревень, 2005. 444 с.

19. Мамедов Н. М. Естественно-научная грамотность как условие адаптации и выживания человека в эпоху перемен / Н. М. Мамедов, С. Е. Мансурова // Ценности и смыслы. 2020. № 5 (69). С. 45-59.

20. Марасанова В. М. Возможности и трудности развития культурно-познавательного туризма в Ярославской области // Проблемы развития туризма в Центральной России: культурный потенциал как фактор устойчивого развития региона : материалы Междунар. конф. / под ред. А. Ю. Данилова, Д. А. Цапука. Ярославль : ЯрГУ, 2013. С. 165-168.

21. Марасанова В. М. Ярославские усадьбы: заметки на полях каталога // Карабихские научные чтения. Музей — усадьба — литература: пути и проблемы взаимодействия традиционных культурных институтов в современном мире : материалы научно-практической конф. Ярославль : ООО «Академия 76», 2018. С. 59-63.

22. МБОУ СОШ с. Степановка им. И. А. Никулина : персональный сайт. URL: www.malajarodina.narod.ru (дата обращения: 18.02.2022).

23. Национальная идентичность в русской культуре / пер. с англ. Москва : Политическая энциклопедия, 2014. 254 с.

24. Первый региональный форум агротуризма. 06.12.2021 г. // Торгово-промышленная палата Ярославской области : официальный сайт. URL: https://yartpp.ru/news/detail/pervyy-regionalnyy-forum-agroturizma/ (дата обращения: 03.02.2022).

25. Саранчин Д. А. Потенциал российского агротуризма / Д. А. Саранчин, С. М. Семенкова // Мир Инноваций. 2021. № 2. С. 42-47.

26. Село Шапкино : сайт. URL: www.shapkino.ru (дата обращения: 18.02.2022).

27. Скибинская О. Н. Литературное периодическое издание — культуртрегер русской провинции начала XXI в. // Ярославский педагогический вестник. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 6. С. 428-432.

28. Строева А. Г. Сельский туризм как перспективное направление развития сельских территорий регионов России / А. Г. Строева, А. Г. Иволга, Ю. М. Елфимова // Сервис в России и за рубежом. 2021. Т. 15. № 2 (94). С. 110-120.

29. Топорина В. А. Русская провинциальная дворянская усадьба как природное и культурное наследие / В. А. Топорина, Е. И. Голубева. Москва : URSS: Красанд, 2015. 254 с.

30. Туманов В. И. «Все потерять — и вновь начать с мечты…». Москва : Новости, 2004. 416 с.

31. Уильям Крафт Блумфельд. Фотоархив «Архитектура Русского Севера». URL: http://cultinfo.ru/brumfield/photoarchive/index.htm (дата обращения: 18.02.2022).

32. Чудина Л. А. Усадебный туризм как фактор сохранения культурного наследия / Л. А. Чудина, А. А. Трошина // Синергия наук. 2019. № 36. С. 876-889.

33. Шустрова И. Ю. Традиционная культура русских Верхнего Поволжья в XIX — начале XX в. Ярославль : ЯрГУ, 2006. 71 с.

34. Ярославские усадьбы: каталог с картой расположения усадеб / В. В. Стерлина, Е. А. Графова, А. Б. Чижков, Ю. В. Стародубов. Москва : Русская усадьба, 2016. 193 с.

35. Consumer Tribes in Tourism: Contemporary Perspectives on Special-Interest Tourism / Ch. Pforr, R. Dowling, M. Volgger (eds.). New York : Springer, 2021.268 p.

36. Scott J. C. The Art of Not Being Governed: An Anarchist History of Upland Southeast Asia. New Haven; London : Yale University Press, 2009. 442 p.

Reference list

1. Abovin-Egides P. M. Filosof v kolhoze = Philosopher on the collective farm. Moskva : Fedorov, 1998. 252 s.

2. Anciferov N. P. Iz dum o bylom: Vospominanija = From the thoughts about the past: Memories. Moskva : Feniks, 1992. 511 s.

3. Arhitekturno-hramovyj kompleks usad'by Vladimira Hrapovickogo v Muromcevo = Architectural and temple complex of the estate of Vladimir Khrapovitsky in Muromtsevo // Vladimiro-Suzdal'skij muzej : sajt. URL: https://vladmuseum.ru/ru/geografiya-muzeya/muromcevo/kompleks-usadby-v-s-khrapovitskogo/ (data obrashhenija: 08.02.2022).

4. Baldin K. E. Sergej Smirnov — zabytyj provincial'nyj kul'turtreger (konec XIX — nachalo HH v.) = Sergei Smirnov is a forgotten provincial cultural trader (late XIX — early XX centuries) // Labirint. 2016. № 1-2. S. 38-45.

5. Berdjaev N. A. Smysl tvorchestva (Opyt opravdanija cheloveka) = The meaning of creativity (Experience of justifying a person). Moskva : G. A. Leman i S. I. Saharov, 1916. 358 s.

6. Berezin P. Mechtat' ne vredno, vredno ne mechtat' = Dreaming is not harmful, it is harmful not to dream. URL: https://predsedatel-apk.ru/slovo-redaktora/noyabr-2019/ (data obrashhenija: 01.12.2019).

7. Buryshkin P. A. Moskva kupecheskaja = Moscow is merchant. Moskva : Stolica, 1990. 349 s.

8. Volkova T. I. Zemstvo i sociokul'turnaja modernizacija rossijskoj provincii v nachale HH v. (po materialam gubernij Central'noj Rossii) = Zemstvo and socio-cultural modernization of the Russian province at the beginning of the XX century (based on materials from the provinces of Central Russia). 2-e izd. Moskva : Nauka i slovo, 2016. 280 s.

9. Volkonskij S. M. Moi vospominanija = My memories : v 2 t. T. 1. Moskva : Iskusstvo, 1992. 398 s.

10. Gorskaja N. A. Russkaja feodal'naja derevnja v istoriografii HH v. = Russian feudal village in historiography of the XX century. Moskva : Pamjatniki istoricheskoj mysli, 2006. 360 s.

11. Egorova E. N. Osobennosti organizacii prodvizhenija uslug agrarnogo turizma = Peculiarities of organization of promotion of agricultural tourism services / E. N. Egorova, V. A. Gorobec // Evrazijskoe nauchnoe ob#edinenie. 2019. № 9-2 (55). S. 123-125.

12. I Gitler hotel pobedit' takih ljudej? = And Hitler wanted to defeat such people? URL: https://www.sb.by/articles/igitler-khotel-pobedit-takikh-lyudey.html (data obrashhenija: 22.11.2019).

13. [Kirill, mitropolit Smolenskij i Kaliningradskij]. (2001). «Ot social'noj jelity k aristokratii duha». [Kiril, Metropolitan of Smolensk and Kaliningrad]. (2001) = «From the social elite to the aristocracy of the spirit». URL: http://www.mospat.ru/archive/nr111084.htm (data obrashhenija: 31.03.2021).

14. Kozlov S. A. «Vsja nagrada trudov v obshhem blage»: hozjajstvenno-prosvetitel'skaja dejatel'nost' Dmitrija i Konstantina Poltorackih = The whole award of works in the common good: economic and educational activities of Dmitry and Konstantin Poltoratsky / S. A. Kozlov, V. M. Marasanova // IX Bartenevskie chtenija : materialy Vserossijskoj nauch. konf. s mezhdunar. uchastiem, posvjashhennoj 75-letiju Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne. Lipeck : Lipeckij gosudarstvennyj universitet im. P. P. Semenova-Tjan-Shanskogo, 2020. S. 182-209.

15. Kozlov S. A. «Sluzhenie interesam vsej strany»: Moskovskoe obshhestvo sel'skogo hozjajstva (1820-1930 gg.) = «Service to the interests of the whole country»: Moscow Society of Agriculture (1820-1930). T. 1. Moskva ; Sankt-Peterburg : Centr gumanitarnyh iniciativ, 2020. 588 s.

16. Kozlov S. A. Russkie ljudi ob anglichanah v XIX — nachale HH v. = Russian people about the British in the XIX — early XX centuries. Moskva : Novyj Hronograf, 2015. 240 s.

17. Kolobova Ju. I. Proektnoe soznanie kul'turtregera: istoki formirovanija (na materiale kul'tury rubezha XIX–XX vv.) = Project consciousness of the cultural trader: the origins of formation (based on the material of culture at the turn of the XIX-XX centuries) // OBShhESTVO, NAUKA, INNOVACII. (NPK — 2016) : vseros. ezhegod. nauch.-prakt. konf. : sb. statej, 18–29 aprelja 2016 g. / Vjat. gos. un-t. 2-e izd., ispr. i dop. Kirov, 2016. 5714 s. URL: http://vestnik43.ru/obschestvo.-nauka.-innovacii-(npk-2016)2?ysclid=l6mab3h8sd821915088 (data obrashhenija: 18.02.2022).

18. Lemeshev M. Ja. Zemlja trevogi nashej. = The land of our anxiety. Moskva : Jenciklopedija rossijskih dereven', 2005. 444 s.

19. Mamedov N. M. Estestvenno-nauchnaja gramotnost' kak uslovie adaptacii i vyzhivanija cheloveka v jepohu peremen = Natural science literacy as a condition for human adaptation and survival in an era of change / N. M. Mamedov, S. E. Mansurova // Cennosti i smysly. 2020. № 5 (69). S. 45-59.

20. Marasanova V. M. Vozmozhnosti i trudnosti razvitija kul'turno-poznavatel'nogo turizma v Jaroslavskoj oblasti = Opportunities and difficulties in the development of cultural and educational tourism in the Yaroslavl region // Problemy razvitija turizma v Central'noj Rossii: kul'turnyj potencial kak faktor ustojchivogo razvitija regiona : materialy Mezhdunar. konf. / pod red. A. Ju. Danilova, D. A. Capuka. Jaroslavl' : JarGU, 2013. S. 165-168.

21. Marasanova V. M. Jaroslavskie usad'by: zametki na poljah kataloga = Yaroslavl estates: notes on the margins of the catalogue // Karabihskie nauchnye chtenija. Muzej — usad'ba — literatura: puti i problemy vzaimodejstvija tradicionnyh kul'turnyh institutov v sovremennom mire : materialy nauchno-prakticheskoj konf. Jaroslavl' : OOO «Akademija 76», 2018. S. 59-63.

22. MBOU SOSh s. Stepanovka im. I. A. Nikulina : personal'nyj sajt. = SCHOOL in Stepanovka named after I. A. Nikulin: personal site. URL: www.malajarodina.narod.ru (data obrashhenija: 18.02.2022).

23. Nacional'naja identichnost' v russkoj kul'ture = National identity in Russian culture / per. s angl. Moskva : Politicheskaja jenciklopedija, 2014. 254 s.

24. Pervyj regional'nyj forum agroturizma. 06.12.2021 g. = The first regional forum of agritourism. 06.12.2021 // Torgovo-promyshlennaja palata Jaroslavskoj oblasti : oficial'nyj sajt. URL: https://yartpp.ru/news/detail/pervyy-regionalnyy-forum-agroturizma/ (data obrashhenija: 03.02.2022).

25. Saranchin D. A. Potencial rossijskogo agroturizma = Potential of Russian agritourism / D. A. Saranchin, S. M. Semenkova // Mir innovacij. 2021. № 2. S. 42-47.

26. Selo Shapkino = Shapkino village : sajt. URL: www.shapkino.ru (data obrashhenija: 18.02.2022).

27. Skibinskaja O. N. Literaturnoe periodicheskoe izdanie — kul'turtreger russkoj provincii nachala XXI v. = Literary periodical — cultural trader of the Russian province of the beginning of the XXI century // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Serija: Gumanitarnye nauki. 2016. № 6. S. 428-432.

28. Stroeva A. G. Sel'skij turizm kak perspektivnoe napravlenie razvitija sel'skih territorij regionov Rossii = Rural tourism as a promising direction for the development of rural areas of the regions of Russia / A. G. Stroeva, A. G. Ivolga, Ju. M. Elfimova // Servis v Rossii i za rubezhom. 2021. T. 15. № 2 (94). S. 110-120.

29. Toporina V. A. Russkaja provincial'naja dvorjanskaja usad'ba kak prirodnoe i kul'turnoe nasledie = Russian provincial noble estate as natural and cultural heritage / V. A. Toporina, E. I. Golubeva. Moskva : URSS: Krasand, 2015. 254 s.

30. Tumanov V. I. «Vse poterjat' — i vnov' nachat' s mechty…» = «To lose everything — and start again with a dream...». Moskva : Novosti, 2004. 416 s.

31. Uil'jam Kraft Blumfel'd. Fotoarhiv «Arhitektura Russkogo Severa» = William Kraft Bloomfeld. Photo archive «Architecture of the Russian North». URL: http://cultinfo.ru/brumfield/photoarchive/index.htm (data obrashhenija: 18.02.2022).

32. Chudina L. A. Usadebnyj turizm kak faktor sohranenija kul'turnogo nasledija = Manor tourism as a factor in the preservation of cultural heritage / L. A. Chudina, A. A. Troshina // Sinergija nauk. 2019. № 36. S. 876-889.

33. Shustrova I. Ju. Tradicionnaja kul'tura russkih Verhnego Povolzh'ja v XIX — nachale HH v. = The traditional Russian culture of the Upper Volga region in the XIX — early XX centuries. Jaroslavl' : JarGU, 2006. 71 s.

34. Jaroslavskie usad'by: katalog s kartoj raspolozhenija usadeb = Yaroslavl estates: catalogue with a map of the location of estates / V. V. Sterlina, E. A. Grafova, A. B. Chizhkov, Ju. V. Starodubov. Moskva : Russkaja usad'ba, 2016. 193 s.

35. Consumer Tribes in Tourism: Contemporary Perspectives on Special-Interest Tourism / Ch. Pforr, R. Dowling, M. Volgger (eds.). New York : Springer, 2021.268 p.

36. Scott J. C. The Art of Not Being Governed: An Anarchist History of Upland Southeast Asia. New Haven; London : Yale University Press, 2009. 442 p.

Статья поступила в редакцию 27.04.2022; одобрена после рецензирования 16.05.2022; принята к публикации 23.06.2022.
The article was submitted on 27.04.2022; approved after reviewing 16.05.2022; accepted for publication on 23.06.2022.

Научный журнал

2022 — № 4 (127)

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 30 п. л., 25,5 уч.-изд. л. Формат 60×90/8.
Печать ризографическая. Заказ № 189. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 17.10.2022
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, Которосльная наб., 44