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

2024 — № 4 (139)

Ярославль
2024

УЧРЕДИТЕЛИ:

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

Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin : научный журнал. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2024. — № 4 (139). — 243 с. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2024-4-139. — EDN EEIQQU.

2024, № 4 (139). 500 экз.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

М. В. Груздев, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, 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, и. о. ректора, Ярославский государственный театральный институт имени Фирса Шишигина; ***Л. А. Закс,*** доктор философских наук, профессор, ректор Гуманитарного университета, г. Екатеринбург; ***А. В. Золотарева***, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***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»; ***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; ***М. И. Рожков,*** доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, главный научный сотрудник Всероссийского центра художественного творчества и гуманитарных технологий, г. Москва; ***А. Э. Симановский,*** доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского***; Ю. Н. Слепко,*** доктор психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, декан педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***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; ***В. Д. Шадриков,*** доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Заслуженный деятель науки РФ, научный руководитель департамента психологии НИУ Высшая школа экономики; ***А. В. Юревич,*** доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заместитель директора Института психологии РАН.

Журнал входит в первую категорию Перечня 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», 2024

© Авторы статей, 2024

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, 2024. — № 4 (139). — 243 p. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2024-4-139. — EDN EEIQQU.

2024, № 4 (139). 500 pcs.

THE EDITORIAL BOARD

M. V. Gruzdev, doctor of pedagogical sciences, corresponding member of RAO; 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 cultural sciences, professor, acting rector, Yaroslavl state theater institute named after Firs Shishigin; ***L. A. Zaks,*** doctor of philosophical sciences, professor, rector of the Humanitarian university, Ekaterinburg; ***A. V. Zolotareva,*** doctor of pedagogical sciences, corresponding member of RAO, professor of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; ***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»; ***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; ***Yu. N. Slepko,*** Doctor of psychological sciences, associate professor of department of general and social psychology, dean of pedagogical faculty 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; ***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; ***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 in the first category of 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, 2024
© Authors of articles, 2024

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научный журнал
Издается с 1994 года
№ 4 (139)-2024

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Тарханова И. Ю. Дидактические затруднения педагогов в условиях цифровой трансформации общего образования ____ 8

Северин С. Н. Гуманитарная стратегия постнеклассических педагогических исследований ____ 19

Шустова Л. П. Социально-педагогическая модель интегративной экосистемы учреждения дополнительного образования детей ____ 28

Краснова А. В. Педагогическое сопровождение развития социальной ответственности студентов во внеаудиторной деятельности ____ 40

Ван Цзюнь Валидность тестовых заданий «Гаокао» на понимание русскоязычного текста ____ 51

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Головина И. В., Леонова О. И., Папуткова Г. А., Медведева Т. Ю., Вотинцев А. В. Трансфер научно-методических продуктов в практику образования ____ 62

Хазанов И. Я. Мультитехнологичность в педагогическом образовании: опыт реализации и перспективы исследования ____ 74

Кротенко Т. Ю. STEM-технология: актуальность и возможности дисциплинарной конвергенции в инженерном образовании ____ 85

Федорова С. Н., Голикова Н. Д. Использование цифрового помощника в развитии мотивов профессиональной деятельности у будущих педагогов ____ 93

Хуан Янань Междисциплинарный подход в подготовке педагогов начальной школы в России и Китае ____ 109

Воронцова И. А. Практики непрерывного профессионального образования педагогов в странах Западной Африки (опыт Республики Гана) ____ 117

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Толочек В. А. Исторические формы деятельности человека как объект и предмет исследования. Часть 3 ____ 126

Тучина О. Р. Адаптация опросника идентичности с городом (на материале исследования жителей Краснодара) ____ 139

Варавина Л. А., Корнеева Е. Н. Применение когнитивно-поведенческой терапии в работе с ненормативными кризисами личности ____ 148

Ожиганова Г. В. Взаимосвязь составляющих духовных способностей и субъективного благополучия ____ 159

Никулина А. А. Психологическая структура жизненных ориентаций личности в экстремальной социогенной ситуации _____ 167

Сманов Д. А. Модель когнитивных предикторов прокрастинации _____ 175

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

Липский В. Н. Редукция европейских эстетических идей и ценностей в XX веке (Новейшее время) _____ 187

Се Чжоу, Болдырева Е. М., Казьмина О. А. Религиозный синкретизм наскальных рельефов Дацзу _____ 196

Летина Н. Н. Коммуникативные стратегии культурного героя в контексте воспитания социокультурных интенций российских детей и подростков _____ 210

Попкова Т. Д., Воронцова А. А. Память детства: территориальные локусы мира детства – части культуры повседневности жителей Екатеринбурга (Свердловска) _____ 223

Белова Т. С. Учебная сцена – пространство фестиваля _____ 232

Правила приёма редакцией научного журнала рукописи статьи к рассмотрению о публикации _____ 242

YAROSLAVL
PEDAGOGICAL BULLETIN
Scientific journal
Published since 1994
№ 4 (139)-2024

THE CONTENT

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Tarkhanova I. Yu. Didactic difficulties of teachers in the context of digital transformation of general education _____ 9

Severin S. N. Humanitarian strategy of post-classical pedagogical studies _____ 19

Shustova L. P. Socio-pedagogical model of the integrative ecosystem of the additional education institution for children _____ 29

Krasnova A. V. Pedagogical support to develop students 'social responsibility in out-of-class activity _____ 40

Wang Jun Validity of Gaokao tests for understanding the russian-language text _____ 51

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Golovina I. V., Leonova O. I., Paputkova G. A., Medvedeva T. Yu., Votintsev A. V. Transfer of scientific and methodological products to education practice _____ 63

Khazanov I. Ya. Multi-technology in pedagogical education: experience in implementation and research prospects 74

Krotenko T. Yu. STEM-technology: relevance and possibilities of disciplinary convergence in engineering education _____ 85

Fedorova S. N., Golikova N. D. Using a digital assistant in developing motives for professional activity among future teachers _____ 93

Huang Yanan Interdisciplinary approach to training primary school teachers in Russia and China _____ 109

Vorontsova I. A. Continuous education practices for teachers in West Africa (the experience of the Republic of Ghana) _____ 118

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Tolochek V. A. Historical forms of human activity as an object and subject of research. Part 3 _____ 127

Tuchina O. R. Adaptation of the identity questionnaire with the city (based on a study of residents in Krasnodar) __ 139

Varavina L. A., Korneeva E. N. The use of cognitive behavioral therapy in working with abnormal personality crises _____ 148

Ozhiganova G. V. The relationship between the components of spiritual abilities and subjective well-being _____ 159

Nikulina A. A. The psychological structure of life orientations of a person in extreme sociogenic situation _____ 167

Smanov D. A. Model of cognitive predictors of procrastination _____ 175

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART (CULTUROLOGY, ART CRITICISM)

Lipsky V. N. Reduction of European aesthetic ideas and values in the XX century (Modern times) _____ 188

Xie Zhou, Boldyreva E. M., Kazmina O. A. Religious syncretism of Dazu rock reliefs _____ 197

Letina N. N.Communication strategies of a cultural hero in the context of education of russian children and adolescents' sociocultural intentions _____ 211

Popkova T. D., Vorontsova A. A. Memory of childhood: territorial loci of the world of childhood – parts of the culture of everyday life of residents in Yekaterinburg (Sverdlovsk) _____ 223

Belova T. S. Training scene – festival space _____ 232

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 37.02
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-8
EDN: BVFQSY

Дидактические затруднения педагогов в условиях цифровой трансформации общего образования

Ирина Юрьевна Тарханова
Доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, директор Института педагогики и психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. 150014, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108
tarhanova3000@mail.ru, https//orcid.org/0000-0002-7166-650X

Аннотация. Статья посвящена анализу затруднений учителей школ в организации процесса обучения в условиях цифровой трансформации общего образования. Актуальность данного анализа обусловлена наличием противоречий между существенным объемом дидактического знания, накопленным на данный момент в отечественной и зарубежной педагогике, и объективными и субъективными переживаниями педагогов, связанными с ощущением сложности применения этого знания на практике. Вызовы цифровой эпохи только усугубляют данные тревоги. Целью представленного исследования является анализ дидактических затруднений педагогов, обусловленных влиянием на учебный процесс вызовов цифровой трансформации жизни и отсутствием эффективного ответа на данные вызовы в традиционных, привычных, хорошо освоенных и ранее результативных педагогических средствах. В исследовании определены ключевые характеристики дидактических затруднений педагогов, обосновано их разделение на устойчивые и ситуативные. Сформулирована идея о том, что дидактические затруднения являются не столько препятствиями, сколько задачами практической деятельности, расширяющими границы возможностей организации процесса обучения в новой социокультурной ситуации. Исследование базируется на интеграции положений парадигмального и компетентностного подходов. Методами исследования стали теоретический анализ дидактических публикаций и анкетирование с помощью онлайн-сервисов 190 педагогов школ г. Ярославля и Ярославской области. По результатам исследования сделан вывод о направлении поиска дидактических решений не в сторону использования цифровых ресурсов и технологий для обучения, а в сторону поиска новых способов обучения человека, обладающего характеристиками «расширенной личности», привыкшей делегировать часть своих когнитивных функций цифровым средствам.

Ключевые слова: образование; обучение; дидактика; дидактическая парадигма; дидактические затруднения; цифровая трансформация; расширенная личность

Для цитирования: Тарханова И. Ю. Дидактические затруднения педагогов в условиях цифровой трансформации общего образования // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 8–18. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-8. https://elibrary.ru/BVFQSY

© Тарханова И. Ю., 2024

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Didactic difficulties of teachers in the context of digital transformation of general education

Irina Yu. Tarkhanova
Doctor of pedagogical sciences, professor of department of social pedagogy and organization of work with youth, director of the Institute of pedagogy and psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
tarhanova3000@mail.ru, https//orcid.org/0000-0002-7166-650X

Abstract. The article is devoted to the analysis of school teachers' difficulties in organizing the learning process in the context of the digital transformation of general education. The relevance of this analysis is due to the contradictions between the significant amount of didactic knowledge accumulated at the moment in domestic and foreign pedagogy, and the objective and subjective experiences of teachers associated with the feeling of the complexity of applying this knowledge in practice. The challenges of the digital age only exacerbate these anxieties. The purpose of the presented study is to analyze the didactic difficulties of teachers due to the impact on the educational process of challenges of digital transformation of life and the lack of an effective response to these challenges in traditional, familiar, well-mastered and previously effective pedagogical means. The study defines the key characteristics of didactic difficulties of teachers, justifies their division into stable and situational. The idea is formulated that didactic difficulties are not so much obstacles as practical tasks that expand the boundaries of possibilities in organizing the learning process in a new sociocultural situation. The study is based on the integration of the ideas of the paradimal and competence approaches. The research methods were a theoretical analysis of didactic publications and a survey using online services of 190 teachers of schools in Yaroslavl and the Yaroslavl region. According to the results of the study, it was concluded that the search for didactic solutions is not in the direction of using digital resources and technologies for training, but in the direction of finding new ways to train a person with the characteristics of an «extended personality» who is accustomed to delegating part of his cognitive functions to digital means.

Key words: education; training; didactics; didactic paradigm; didactic difficulties; digital transformation; extended personality

For citation: Tarkhanova I. Yu. Didactic difficulties of teachers in the context of digital transformation of general education. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2024; (4):* 8-18. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-8. https://elibrary.ru/BVFQSY

Введение

Дидактический процесс как совокупность направленных на достижение образовательного результата педагогических действий учителя и познавательной деятельности обучающихся опосредован социальными и культурными условиями, в которых он протекает. И в этой связи процессы цифровой трансформации общего образования и других сфер жизни современного общества вносят существенные изменения, требующие изучения и осмысления. Современный процесс обучения в школе меняется не только в связи с интеграцией в образовательные практики цифровых средств обучения и электронных образовательных сред, но и в связи с изменениями самих участников образовательного процесса и, прежде всего, учеников.

Современные дети социализируются одновременно в двух мирах – реальном и виртуальном, и это существенно изменяет способы их деятельности, которая становится опосредованной цифровой средой. Меняются практики общения – большая часть их осуществляется через социальные сети и месседжеры. Это стирает в сознании человека наличие физических, географических и временных границ коммуникации, поскольку появляется возможность в момент возникновения потребности написать человеку, находящемуся на другом конце света и в другом часовом поясе, и получить от него быстрый отклик. Изменяется отношение к знанию – оно перестаёт быть ценностью в силу его доступности. У современного человека появляется стойкое убеждение, что любую информацию в любой момент времени можно найти в интернете. Всё более широкое распро-

странение генеративного искусственного интеллекта подрывает отношение к творчеству как к высшему личностному уровню решения учебных задач, так как способность создавать новый продукт уже не является исключительной прерогативой человека. Эти и подобные им изменения социокультурной ситуации развития современных учеников диктуют необходимость поиска новых дидактических решений для обучения. И границы этой новизны проходят на стыке задач, стоящих перед современным учителем, и дефицитов традиционных дидактических средств их решения.

Целью данной статьи является анализ дидактических затруднений педагогов, обусловленных влиянием на учебный процесс вызовов цифровой трансформации жизни и отсутствием эффективного ответа на данные вызовы в традиционных, привычных, хорошо освоенных и ранее результативных педагогических средствах.

Методология и методы исследования

В основе исследования лежат положения парадигмального подхода [Степин, 2013], согласно которому исследование процесса обучения осуществляется в рамках доминирующей в данный момент времени системы мировоззрения, совокупности убеждений и ценностей [Легостаев, 2013], что позволяет исследовать влияние общественных процессов на образование и влияние образования на общественные процессы [Процесс обучения в условиях…, 2021], допускать существование различных парадигм в работе одного педагога как на стратегическом, так и на тактическом уровне и возможность творчески конструировать элементы различных парадигм в организации образовательного процесса [Белкин, 2007]. Парадигмальный подход к дидактике позволяет в характеристике процесса обучения исходить из потенциальной многомерности познавательного взаимодействия человека с миром [Колесникова, 2014], рассматривать инновационные практики учителей через обусловленность вызовами современности [Кларин, 2020], а также говорить о новых образовательных результатах, возникших в ответ на образовательные потребности личности и социума [Кларин, 2022].

Ещё одним основанием исследования стал компетентностный подход к деятельности учителя в аспекте обоснования сущности и содержания дидактической компетентности, понимаемой как «способность решать профессиональные задачи, связанные с организацией процесса обучения» [Сериков, 2010, с. 35.], положения данного подхода позволяют говорить о дидактических затруднениях учителей не как о проблеме, а как о точке роста [Каско, 2018], постулировать непрерывность формирования дидактической компетентности учителя [Khimmataliev, 2021].

Теоретическое исследование было проведено с применением методов сравнительно-сопоставительного анализа отечественных и зарубежных публикаций по вопросам дидактических затруднений педагогов. Сбор эмпирического материала для анализа проводился методом опроса, в котором приняли участие педагоги общеобразовательных школ г. Ярославля и Ярославской области.

Результаты исследования

Под дидактическими затруднениями педагогов мы понимаем как объективные, так и субъективные профессиональные переживания, связанные с ощущениями сложности в применении теоретических знаний и методических рекомендаций в реальном процессе организации учебной деятельности. При этом нам близка идея, что дидактические затруднения – это не столько препятствия, сколько «задачи практической деятельности, для которых характерны неопределенность условий, вариативность решений, обусловленных конкретными контекстами их возникновения» [Шукшина, 2020, с. 106].

Дидактические затруднения педагогов не единожды становились предметом психолого-педагогического анализа. Ещё в публикациях советского периода были фундаментальные работы, посвященные исследуемому нами вопросу. Изучение динамики взглядов на дидактические затруднения педагогов в исторической ретроспективе проведено Т. И. Шукшиной и Ж. А. Каско. Главным выводом данного анализа стала фиксация сходства позиций и совпадения многих проблем, наблюдающихся в образовательных практиках в разные исторические периоды, при выделении специфических затруднений, обусловленных социально-экономическими, идеологическими и ценностными трансформациями [Шукшина, 2021].

В данной статье мы сосредоточимся на анализе затруднений, которые возникают у учителей в изменяющейся социо-культурной ситуации профессиональной деятельности, обусловленной трендами цифровой трансформации, то есть тогда, когда привычные и ранее результативные способы обучения перестают соответствовать

социальному заказу, нормативам и регламентам, образовательным потребностям учеников и т. д.

Запрос на инновации в образовании стал особенно выраженным при попытке уйти от сложившейся в советское время системы и построить некую современную, соответствующую мировым трендам. При этом такой «инновационный бум» действительно несколько усложняет жизнь учителю, заставляя его, помимо решения задач достижения образовательных результатов, заниматься ещё педагогическим творчеством, беря на себя функции методиста, проектировщика, автора, новатора, исследователя. Безусловно, труд педагога творческий по своей сути, в работе учителя не может быть готовых рецептов, но оригинальные авторские технологии могут разрабатывать не все. Поэтому требование обязательных инноваций вызывает у учителей сопротивление. Но какова природа этого сопротивления: это простое нежелание что-то менять и выходить за рамки привычного или неготовность вследствие отсутствия дидактических знаний?

В статье О. Л. Никольской, посвященной анализу затруднений в процессе освоения инновационных технологий, выделены три группы затруднений: «барьеры деятельности (внутренние и внешние запреты на инновационную деятельность), объективные трудности личностно-профессионального характера (отсутствие отдельных способностей или недоразвитие профессиональных навыков), субъективные установки на традиционализм (страх выйти за пределы учебника и учебно-методического комплекса, неуверенность в результативности той или иной инновации и т. п.)» [Никольская, 2003, с. 92–93]. Интересно, что к последней группе автором отнесено затруднение в конструировании и проектировании учебного процесса, отнесение данной трудности к разряду субъективных автор объясняет тем, что они основаны на имеющемся у педагогов опыте традиционного обучения, который мешает им мыслить, творить, активно включаться в исследовательскую деятельность. Отметим, что статья Никольской написана в 2003 году, когда стремление к обновлению «устаревших» практик обучения в отечественной педагогике достигло пика, а понятие «традиционная дидактика» носило негативную коннотацию, что объясняет оценку автором опыта «традиционного обучения» как источника затруднений в построении «инновационного процесса».

На наш взгляд, трактовка дидактических затруднений как результата неготовности к изменению ситуации профессиональной деятельности несколько ограничена, а конструирование и проектирование учебного процесса в любых условиях зиждется на понимании природы процесса обучения, которая со временем существенно не поменялась. По-прежнему обучение – это целенаправленная совместная деятельность учителя и учащихся, решающая задачи образования и развития личности. И даже если эта деятельность опосредуется новыми техническими и цифровыми решениями, то они остаются лишь средством решения дидактических задач, принципиально не меняя природу процесса обучения в целом: «процесс обучения по-прежнему специально конструируется и целенаправленно осуществляется, без человека и его деятельности он не существует» [Осмоловская, 2023, с. 5]. Хотя характер дидактических отношений и содержание образования могут подвергаться реформированию (от субъект-объектных к субъект-субъектным, от знаниевого подхода к компетентностному и т. д.), а современные цифровые технологии – это лишь средства обучения, которые «делают процесс обучения более разнообразным, в какой-то мере, более эффектным, возможно, более эффективным, освобождают педагога от рутинных операций, но в целом революционного влияния на процесс обучения не оказывают» [Иванова, 2022, с. 103].

В связи с вышесказанным нам более близка позиция О. В. Коршуновой и О. Г. Селивановой, которые выделяют две группы затруднений педагогов: устойчивые (независящие от исторического времени и влияния внешних факторов осуществления профессиональной деятельности) и вариативные (обусловленные влиянием социальных трендов и индивидуально-психологических особенностей педагога). К первым авторы относят трудности в организации процесса обучения, развития учебной мотивации, учет индивидуальных особенностей обучающихся, работу с неуспевающими учениками и т. д. Вторые связываются с обновлением условий обучения: введением ФГОС, построением индивидуального образовательного маршрута ученика, информатизацией процесса обучения [Коршунова, 2020].

Именно к устойчивым затруднениям можно отнести ряд дидактических трудностей, выявленных отечественными авторами в последние несколько лет: затруднения в дидактическом целеполагании [Омарова, 2007], затруднения в контрольно-оценочной деятельности [Синебрюхова, 2013], затруднения в выборе технологий обуче-

ния [Абрамовских, 2017]. Ещё в одном, сравнительно недавнем, исследовании мы находим подтверждение тому, что дидактические затруднения весьма типичны и чаще касаются базиса дидактики, чем её социо-культурной надстройки. М. Л. Блинова и И. А. Загайнов зафиксировали типичные затруднения будущих педагогов-студентов педагогического вуза, испытываемых ими в процессе прохождения практики: «недостаточно развитые умения формулировать обучающие, воспитывающие, развивающие цели и задачи урока; подбирать в соответствии с поставленными целями содержание, формы, методы и средства обучения; применять дидактические средства обучения; организовать повторение учебного материала на уроке; объяснять учебный материал; организовать самостоятельную работу учащихся; осуществлять контроль и оценивать знания учащихся; создавать ситуацию успеха, стимулировать учебные мотивы; активизировать познавательную деятельность учащихся; общаться с ними; обеспечивать дисциплину; применять нетрадиционные формы и методы обучения; осуществлять самоанализ урока; работать с учителем-наставником по предмету» [Блинова, 2017, с. 137]. Как видим, фактически все выявленные авторами затруднения (за исключением затруднений в реализации нетрадиционных форм и методов обучения) касаются вполне традиционных задач, решение которых обосновано и описано в дидактике.

Таким образом, целый ряд дидактических затруднений педагогов решается простым обращением к наработкам теории обучения. Тем более что сегодня отечественному учителю открыто всё богатство мировой дидактики, осмыслены, проанализированы и опубликованы различные теории и подходы к организации обучения, обоснованы разные дидактические парадигмы, которые могут как сосуществовать и частично интегрироваться, так и определять диаметрально противоположные взгляды на образование. Современный учитель уже не может сказать «я учу так, потому что меня так научили», единственно возможная позиция сегодня: «я учу так, потому что это мой профессиональный выбор». Но вот для того чтобы понимать, где искать ответы на свои профессиональные затруднения, педагог должен осознать свою дидактическую позицию, а именно ответить на ряд ключевых вопросов современной дидактики [Клюс-Станьска, 2022].

Для выявления дидактических затруднений современных педагогов мы провели опрос среди учителей общеобразовательных школ г. Ярославля и Ярославской области. В нём приняли участие 190 педагогов.

На вопрос о природе знания большая часть респондентов (52,6 %) ответили: «результат записи и переработки сообщений/значений в мышлении обучающегося», 26,3 % опрошенных считают, что «знание – это коллекция сообщений, поступивших извне», а 21 % убеждены, что в современном мире «знание содержится во внешней информационной сети и хранится в различных цифровых форматах». Из данных ответов мы видим, что фактически половина опрошенных учителей нацелены на признание субъектной роли обучающегося в процессе усвоения и освоения информации, и примерно по четвертям распределились сторонники традиционного знаниевого подхода к образованию (передача знаний от одного субъекта к другому) и те, кто принимает особенности цифровой трансформации процессов познавательной деятельности человека (знания хранятся в сети).

Схожая позиция учителей проявилась и в ответах на второй вопрос: «Какой способ использования знания является наиболее важным в современном мире?». О важности умения применять полученные знания на практике заявили 68,4 % опрошенных; о приоритете способности находить знания во внешних источниках – 15,7 %, о неизменности ценности фактического знания – 5,2 % и 10,5 % отметили, что все эти способы важны в их совокупности.

В ответах на вопрос о смысле образования только 5 % учителей выбрали традиционную позицию «адаптация человека к жизни в обществе» и подавляющее большинство (89,4 %) считают, что смысл образования «в построении человеком собственных стратегий поиска, анализа и применения информации».

Среди оценки эффективности ролей современного учителя традиционную роль – «знающий преподаватель, прекрасно владеющий содержанием предмета» не отметил никто. При этом наиболее эффективной большинству респондентов (84,2 %) представляется роль «развивающий наставник, помогающий ученику найти собственные эффективные стратегии и тактики обучения», а 15,8 % выбрали роль «опытный фасилитатор, умеющий объяснять учебный материал».

Данные результаты позволяют сделать вывод, что большинство школьных учителей можно назвать приверженцами конструктивисткой па-

радигмы обучения (ученик сам конструирует своё знание), а отнюдь не традиционалистской (обучение – это передача знаний от поколения к поколению), как часто говорят, характеризуя российское учительство как консервативную профессиональную общность.

А вот в ответах на вопрос об источнике возникновения знания приоритеты несколько сместились. Здесь подавляющее большинство следует трендам цифровизации: 68,4 % ответили, что «процесс получения знания основан на способности искать информацию в сети и способности фильтровать информацию как истинную и ложную, полезную и бесполезную», и только 5,2 % респондентов отдают предпочтение традиционным источникам получения знания – «знание воспринимается индивидом из внешнего источника (книги, видео, рассказа знающего человека и т. д.)». При этом около четверти опрошенных продемонстрировали действительно дидактическую позицию, заявив, что «знание возникает в результате опыта взаимодействия индивида с содержанием образования».

Далее обратимся к анализу дидактических затруднений, обозначенных участниками опроса.

В постановке цели урока значительных затруднений не отметил никто, испытывают незначительные затруднения 58 % опрошенных, остальные указали, что никаких затруднений по данному компоненту организации учебного процесса не испытывают. Что же касается создания условий для постановки цели самими обучающимися, то здесь 10 % указали, что испытывают значительные затруднения, остальные ответы распределились примерно поровну между показателями «испытываю незначительные затруднения» и «не испытываю затруднений». Таким образом, педагогическое целеполагание не представляет значительных трудностей для учителей, а вот организация самостоятельного целеполагания учеников представляет большие трудности. Вместе с тем, постановка личных учебных целей школьниками является одним из важных компонентов современных ФГОС, и оказание дидактической и методической помощи педагогам по данному компоненту представляется актуальной задачей их методического сопровождения.

Что касается постановки и реализации различных типов задач урока, то здесь ответы респондентов распределились так: наибольшие затруднения вызывают воспитательные (26 %) и развивающие (37 %) задачи, трудности в постановке обучающих задач респонденты не отметили. Уточняющие беседы с участниками опроса показали, что, несмотря на понимание практического значения образовательных результатов и их личностной значимости для учеников, недостаточно освоенным в ходе профессиональной подготовки в вузе является понимание воспитательного потенциала школьных предметов и направленность урока на развитие универсальных учебных действий и функциональной грамотности обучающихся (по данному параметру всего 7 респондентов ответили, что затруднений не испытывают).

Интересным представляется тот факт, что на вопрос «Оцените основные параметры организации обучения с позиции Ваших личных профессиональных затруднений по компоненту “подбор учебных материалов для урока”» были получены полярные варианты ответов: 42 % опрошенных ответили, что не испытывают никаких затруднений и 38 % указали, что испытывают значительные затруднения. В выборе методов, приёмов и технологий обучения все варианты ответов распределились примерно поровну – треть респондентов испытывают здесь значительные затруднения, также треть не испытывает затруднений или их затруднения незначительны. В проектировании сценариев уроков различного типа большинство опрошенных (67 %) испытывают незначительные затруднения. Таким образом, по проектированию уроков выявлены существенные различия между респондентами. Возможно, эти различия объясняются опытом работы учителей, данный параметр в нашем исследовании не учитывался, поэтому эта гипотеза требует дополнительной проверки в дальнейших исследованиях.

Большие трудности зафиксированы по параметрам, описывающим организацию работы обучающихся на уроке. Так, незначительные затруднения у подавляющего большинства опрошенных (75 %) состоят в организации работы учеников на уроке; в формировании и поддержании учебной мотивации обучающихся, значительные трудности отметили 44 %, а незначительные 38 % опрошенных. Интересным представляется тот факт, что 68 % респондентов не испытывают трудностей с проектированием индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) обучающихся, а вот с контролем их реализации испытывают затруднения в совокупности 57 % опрошенных. То есть технологии создания ИОМ в школах отработаны, а форматы контроля за их выполнением нет. То же самое касается домашнего задания: 68 % респондентов

не испытывает никаких трудностей с организацией самостоятельной (домашней) работы учеников, но при этом 54 % отмечают трудности с контролем её выполнения. Полученные данные соотносятся с результатами исследований И. В. Усковой, которая фиксирует формальное отношение учителей к домашнему заданию и недостаточное понимание данного элемента в общей дидактической стратегии учителя [Ускова, 2023].

По контролирующим дидактическим аспектам ситуация выявлена следующая: у учителей нет затруднений в организации контроля и оценки образовательных результатов (только 10 респондентов, что составляет порядка 5 % опрошенных, отметили значительные затруднения с этим), а вот организация развивающей обратной связи представляется более проблемной (значительные и незначительные затруднения по этому параметру испытывают в совокупности 68 % респондентов).

Создание и поддержание психологически комфортной образовательной среды представляет значительные затруднения для половины опрошенных. В ходе уточняющих бесед учителя говорили, что данному компоненту их вообще не учили в вузе, и способы и приёмы данного вида профессиональной деятельности они выбирают интуитивно. При этом педагоги объясняют свои трудности поколенческими особенностями современных учеников, отмечая их общее нежелание следовать дисциплинарным требованиям и отсутствие уважения к учителю. Вместе с тем, современная педагогическая наука предлагает множество способов регулирования дидактических отношений, например, этому уделяется значительное внимание в парадигме позитивной педагогики [Андреева, 2020], в технологиях создания ситуации успеха [Лабусова, 2023] и концепции развития личностного потенциала в образовании [Казакова, 2022]. Возможно, вузовским преподавателям стоит уделять большее внимание данным теориям и их методическому обеспечению. Так же данный параметр представляется актуальным заказом для системы дополнительного профессионального образования.

В своих предыдущих исследованиях мы прогнозировали, что в ближайшее время сохранится приоритет нормативно-инструктивных (классических) парадигм с точечной интеграцией в них отдельных идей, технологий, приёмов «новых дидактик» [Тарханова, 2023]. Но данный опрос показал иное: ни один из опрошенных не указал проблем с применением цифровых технологий для преподавания, только 2 респондента ответили, что испытывают значительные затруднения с отбором качественного образовательного контента из ресурсов интернета. В уточняющих беседах выявлено, что такие трудности были в прошлом, но с появлением Федеральной государственной информационной системы «Моя школа» значительная часть их была снята. Педагоги отмечали, что для них важна уверенность, что все материалы данной цифровой платформы прошли научную и методическую экспертизы и рекомендованы к использованию в учебном процессе. Таким образом, в связи с упорядочиванием использования цифровых средств обучения данная группа затруднений снизилась. Пик таких трудностей приходится на дистанционное обучение, что отмечается не только российскими, но и западными учеными [Poroçani, Zaçellari, 2022]. В превалирующих сегодня в общеобразовтаельной школе очных и гибридных форматах проблема с цифровыми ресурсами не столь остра, да и опыт у современных учителей по этому вопросу накоплен уже достаточный.

Иная ситуация складывается с использованием цифровых технологий учениками для выполнения учебных задач – 58 % опрошенных отметили в этом значительные трудности для своей профессиональной деятельности. В уточняющих беседах педагоги отмечали, что не знают, как быть с использованием ресурсов ГДЗ (готовых домашних заданий) и искусственного интеллекта для выполнения обучающимися самостоятельной работы, и испытывают существенные трудности с оцениванием результатов такой работы. И вот здесь мы видим противоречие: в первой части нашего опроса четверть респондентов отметили, что в современном мире «знание содержится во внешней информационной сети и хранится в различных цифровых форматах», более половины уверены что «процесс получения знания основан на способности искать информацию в сети и способности фильтровать информацию как истинную и ложную, полезную и бесполезную», и подавляющее большинство самой эффективной назвали педагогическую роль «развивающий наставник, помогающий ученику найти собственные эффективные стратегию и тактики обучения», но при этом использование учениками средств той самой самостоятельности в работе с информацией вызывает у учителей тревогу.

Представляется, что проблема с использованием банков готовых домашних заданий и

средств искусственного интеллекта обучающимися для выполнения учебных задач имеет не только нормативно-регулятивную и этическую, но и дидактическую составляющую и кроется в противоречии со сложившейся практикой оценивания. Если учитель, как и многие участники нашего опроса, считает, что «знание содержится во внешней информационной сети и хранится в различных цифровых форматах», но применяет к результатам использования учеником такого знания традиционную систему оценки, он порождает порочный круг: оценка ставится за предъявление знания, при этом знание не принадлежит демонстрирующему его субъекту. Выходом из данного парадокса могут стать критериальное и формирующее оценивание, а также увеличение доли учебных заданий продуктивного, а не репродуктивного характера.

Заключение

Таким образом, выявленные нами в ходе опроса дидактические затруднения современных педагогов не касаются собственно использования цифровых средств и электронных образовательных ресурсов в учебном процессе. Скорее эти трудности связаны с недостаточным дидактическим осмыслением процессов цифровизации, изменивших отношение современного ученика к фактическому знанию, и со способами добычи и переработки информации. Сегодня дидактика не может игнорировать то, что современный человек приобрел потенциал «расширенной личности», сознание которой перестало быть сугубо индивидуальным феноменом и частично «переселилось» в цифровых помощников: «мыслительная деятельность человека перестраивается благодаря этим орудиям, некоторые умения и действия становится ненужными, они передаются орудиям, другие видоизменяются» [Семенов, 2021, с. 530]. Поэтому поиск новых дидактических решений должен осуществляться не столько в направлении использования цифровых ресурсов и технологий для обучения, сколько в поиске новых способов обучения человека, привыкшего удовлетворять свой познавательный интерес на пике его возникновения, делегирующего функцию памяти внешним носителям. А главная цивилизационная миссия современной дидактики, на наш взгляд, заключается в том, чтобы в процессе обучения человек научился сохранять в себе гуманистическое начало, осознал потребность использовать собственный интеллект, а не искусственный, пережил в этом ситуации успеха и удовольствия, а генеративность стала не характеристикой отдельных цифровых средств, а сквозной линией образования.

Библиографический список

1. Абрамовских Н. В. Анализ дидактических затруднений молодых педагогов при демонстрации опыта профессиональной деятельности // Актуальные проблемы психологии личности : сборник научных трудов / под науч. ред. Е. А. Казаевой. Екатеринбург : [б. и.], 2017. Вып. 14. С. 6–9.

2. Андреева Ю. В. Основы позитивной педагогики и дидактика оптимизма как авторское научное направление в педагогике: обоснование новой научной школы // Современные проблемы науки и образования. Т. XIX. Москва : Издательский дом Академии Естествознания, 2020. С. 48–51.

3. Белкин А. С. Инновационные процессы в образовании / А. С. Белкин, Н. О. Вербицкая // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2007. № 1(43). С. 113–121.

4. Блинова М. Л. Дидактические затруднения студентов в процессе прохождения практики / М. Л. Блинова, И. А. Загайнов // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 136–138.

5. Иванова Е. О. Современная дидактика: состояние и точки роста : монография / Е. О. Иванова, М. В. Кларин, И. М. Осмоловская // под ред. И. М. Осмоловской. Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 165 с.

6. Казакова Е. И. Школа развития личностного потенциала – опыт проектирования системно-ориентационного поля // Управление качеством образования. 2022. № 3. С. 3–9.

7. Каско Ж. А. Дидактическая компетентность будущего учителя как основной компонент профессиональной компетентности // Практико-ориентированная подготовка педагога в условиях инновационной образовательной среды вуза / под ред. Т. И. Шукшиной. Саранск : Мордовский гос. пед. интут им. М. Е. Евсевьева, 2018. С. 143–157.

8. Кларин М. В. Возможен ли мониторинг инновационных образовательных практик? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 1(65). С. 63–73.

9. Кларин М. В. Содержательно-целевые установки школьного учебника: к освоению социокультурных компетенций XXI века / М. В. Кларин, И. М. Осмоловская, В. В. Сериков // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5(87). С. 77–94. DOI 10.24412/2224-0772-2022-87-77-94

10. Клюс-Станьска Д. Парадигмы дидактики = Paradygmaty dydaktyki : мыслить теоретически о практике / под ред. Н. Д. Корчаловой ; пер. с пол. А. А. Полонникова ; предисл. С. И. Поздеевой. Москва : Национальное образование, 2022. 313 с.

11. Колесникова И. А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования //

Непрерывное образование: XXI век. 2014. №4 (8). С. 14–36.

12. Коршунова О. В. Сравнительный анализ дидактических затруднений российских и зарубежных педагогов / О. В. Коршунова, О. Г. Селиванова // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 468–486. doi: 10.32744/pse.2020.4.33

13. Лабусова Л. В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности // Современное образование Витебщины. 2023. № 2(40). С. 70–73.

14. Легостаев И. И. Парадигмальный подход к системной методологии педагогики // Вестник НВГУ. 2013. №4. С. 45–53.

15. Никольская О. Л. Анализ дидактических затруднений учителей при освоении инновационных технологий и психолого-педагогические условия их преодоления // Вестник томского государственного педагогического университета. 2003. Вып. 2 (34). С. 89–95.

16. Омарова Н. М. Дидактические затруднения учителей в постановке педагогических целей // Высшее образование сегодня. 2007. № 12. С. 57–59.

17. Осмоловская И. М. Развитие дидактических представлений о процессе обучения // Непрерывное образование. 2023. № 1(43). С. 4–11.

18. Процесс обучения в условиях цифровизации образования : коллективная монография / Е. В. Пискунова, Н. С. Авдонина, А. А. Ахаян [и др.] ; научн. ред. Е. В. Пискунова. Санкт-Петербург : Российский гос. пед. ун-тет им. А. И. Герцена, 2021. 248 с. ISBN 978-5-8064-3152-4

19. Семенов А. Л. Концепция расширенной личности как ориентир цифрового пути образования / А. Л. Семенов, К. Е. Зискин // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. № 4. С. 530–535. DOI 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-66

20. Сериков В. В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. 2010. № 5. С. 35–43.

21. Синебрюхова В. Л. Дидактические затруднения в контрольно-оценочной деятельности учителя при реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Концепт. 2013. Спецвыпуск № 06. URL: http://e-koncept.ru/ 2013/13558.htm (дата обращения: 05.06.2024).

22. Степин В. С. Типы научной рациональности и синергетическая парадигма // Сложность. Разум. Постнеклассика. 2013. № 4. С. 45–59.

23. Тарханова И. Ю. Полипарадигмальность современной дидактики // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3(55). С. 87–92. DOI 10.51609/2079-3499_2023_14_03_87

24. Ускова И. В. Результаты исследования практики организации самостоятельной деятельности обучающихся основной школы: научный отчет. Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 63 с.

25. Шукшина Т. И. Историко-педагогический аспект исследований дидактических затруднений будущих педагогов в зарубежной и российской педагогической теории / Т. И. Шукшина, Ж. А. Каско // Пространство и время в диалоге педагогических культур: интерсубъективность историко-педагогического понимания : сб. науч. тр. межд. научно-практ. конф. – XXXIV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования [07–09 октября 2021 года]. Волгоград : Волгоградская гос. академия последипломного образования, 2021. С. 103–106.

26. Шукшина Т. И. Способы преодоления дидактических затруднений будущих учителей в процессе прохождения педагогической практики / Т. И. Шукшина, Ж. А. Каско // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 11. С. 103–110.

27. Khimmataliev D. O. et al. Formation of didactic competence of students as a pedagogical problem // Annals of the Romanian Society for Cell Biology. 2021. С. 7552–7567.

28. Poroçani N., Zaçellari M. L. Challenges of distance didactics (data and recommendations) // Journal of Language and Linguistic Studies. 2022. Т. 18. P. 187–192.

Reference list

1. Abramovskih N. V. Analiz didakticheskih zatrudnenij molodyh pedagogov pri demonstracii opyta professional'noj dejatel'nosti = Analysis of didactic difficulties of young teachers when demonstrating professional experience // Aktual'nye problemy psihologii lichnosti : sbornik nauchnyh trudov / pod nauch. red. E. A. Kazaevoj. Ekaterinburg : [b. i.], 2017. Vyp. 14. S. 6–9.

2. Andreeva Ju. V. Osnovy pozitivnoj pedagogiki i didaktika optimizma kak avtorskoe nauchnoe napravlenie v pedagogike: obosnovanie novoj nauchnoj shkoly = Fundamentals of positive pedagogy and didactic optimism as an author's scientific direction in pedagogy: justification of a new scientific school // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. T. XIX. Moskva : Izdatel'skij dom Akademii Estestvoznanija, 2020. S. 48–51.

3. Belkin A. S. Innovacionnye processy v obrazovanii = Innovative processes in education / A. S. Belkin, N. O. Verbickaja // Obrazovanie i nauka. Izvestija UrO RAO. 2007. № 1(43). S. 113–121.

4. Blinova M. L. Didakticheskie zatrudnenija studentov v processe prohozhdenija praktiki = Didactic difficulties of students in the process of internship / M. L. Blinova, I. A. Zagajnov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2017. № 3. S. 136–138.

5. Ivanova E. O. Sovremennaja didaktika: sostojanie i tochki rosta = Modern didactics: condition and growth points : monografija / E. O. Ivanova, M. V. Klarin, I. M. Osmolovskaja // pod red. I. M. Osmolovskoj. Moskva : FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO», 2022. 165 s.

6. Kazakova E. I. Shkola razvitija lichnostnogo potenciala – opyt proektirovanija sistemno-

orientacionnogo polja = School for the development of personal potential - experience in designing a system-oriented field // Upravlenie kachestvom obrazovanija. 2022. № 3. S. 3–9.

7. Kasko Zh. A. Didakticheskaja kompetentnost' budushhego uchitelja kak osnovnoj komponent professional'noj kompetentnosti = Didactic competence of the future teacher as the main component of professional competence // Praktiko-orientirovannaja podgotovka pedagoga v uslovijah innovacionnoj obrazovatel'noj sredy vuza / pod red. T. I. Shukshinoj. Saransk : Mordovskij gos. ped. in-tut im. M. E. Evsev'eva, 2018. S. 143–157.

8. Klarin M. V. Vozmozhen li monitoring innovacionnyh obrazovatel'nyh praktik? = Is it possible to monitor innovative educational practices? // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2020. T. 1, № 1(65). S. 63–73.

9. Klarin M. V. Soderzhatel'no-celevye ustanovki shkol'nogo uchebnika: k osvoeniju sociokul'turnyh kompetencij XXI veka = Content-targeted attitudes of the school textbook: to the development of socio-cultural competencies of the XXI century / M. V. Klarin, I. M. Osmolovskaja, V. V. Serikov // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2022. T. 1, № 5(87). S. 77–94. DOI 10.24412/2224-0772-2022-87-77-94

10. Kljus-Stan'ska D. Paradigmy didaktiki = Paradigms of didactics : myslit' teoreticheski o praktike / pod red. N. D. Korchalovoj ; per. s pol. A. A. Polonnikova ; predisl. S. I. Pozdeevoj. Moskva : Nacional'noe obrazovanie, 2022. 313 s.

11. Kolesnikova I. A. Transdisciplinarnaja strategija issledovanija nepreryvnogo obrazovanija = Transdisciplinary continuing education research strategy // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2014. № 4 (8). S. 14–36.

12. Korshunova O. V. Sravnitel'nyj analiz didakticheskih zatrudnenij rossijskih i zarubezhnyh pedagogov = Comparative analysis of didactic difficulties of Russian and foreign teachers / O. V. Korshunova, O. G. Selivanova // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2020. № 4 (46). S. 468–486. doi: 10.32744/pse.2020.4.33

13. Labusova L. V. Sozdanie situacii uspeha v uchebnoj dejatel'nosti = Creating a situation of success in training activities // Sovremennoe obrazovanie Vitebshhiny. 2023. № 2(40). S. 70–73.

14. Legostaev I. I. Paradigmal'nyj podhod k sistemnoj metodologii pedagogiki = Paradigm approach to systems methodology of pedagogy // Vestnik NVGU. 2013. №4. S. 45–53.

15. Nikol'skaja O. L. Analiz didakticheskih zatrudnenij uchitelej pri osvoenii innovacionnyh tehnologij i psihologo-pedagogicheskie uslovija ih preodolenija = Analysis of didactic difficulties of teachers in mastering innovative technologies and psychological and pedagogical conditions for overcoming them // Vestnik tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2003. Vyp. 2 (34). S. 89–95.

16. Omarova N. M. Didakticheskie zatrudnenija uchitelej v postanovke pedagogicheskih celej = Teachers' didactic difficulties in setting pedagogical goals // Vysshee obrazovanie segodnja. 2007. № 12. S. 57–59.

17. Osmolovskaja I. M. Razvitie didakticheskih predstavlenij o processe obuchenija = Development of didactic ideas about the learning process // Nepreryvnoe obrazovanie. 2023. № 1(43). S. 4–11.

18. Process obuchenija v uslovijah cifrovizacii obrazovanija = Learning process in the context of digitalization of education : kollektivnaja monografija / E. V. Piskunova, N. S. Avdonina, A. A. Ahajan [i dr.] ; nauchn. red. E. V. Piskunova. Sankt-Peterburg : Rossijskij gos. ped. un-tet im. A. I. Gercena, 2021. 248 s. ISBN 978-5-8064-3152-4

19. Semenov A. L. Koncepcija rasshirennoj lichnosti kak orientir cifrovogo puti obrazovanija = The concept of extended personality as a guide to the digital path of education / A. L. Semenov, K. E. Ziskin // Gercenovskie chtenija: psihologicheskie issledovanija v obrazovanii. 2021. № 4. S. 530–535. DOI 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-66

20. Serikov V. V. Priroda pedagogicheskoj dejatel'nosti i osobennosti professional'nogo obrazovanija pedagoga = Nature of pedagogical activity and features of teacher's professional education // Pedagogika. 2010. № 5. S. 35–43.

21. Sinebrjuhova V. L. Didakticheskie zatrudnenija v kontrol'no-ocenochnoj dejatel'nosti uchitelja pri realizacii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija = Didactic difficulties in the control and evaluation activity of the teacher in the implementation of the federal state educational standard of primary general education // Koncept. 2013. Specvypusk № 06. URL: http://e-koncept.ru/2013/13558.htm (data obrashhenija: 05.06.2024).

22. Stepin V. S. Tipy nauchnoj racional'nosti i sinergeticheskaja paradigma = Types of scientific rationality and synergistic paradigm // Slozhnost'. Razum. Postneklassika. 2013. № 4. S. 45–59.

23. Tarhanova I. Ju. Poliparadigmal'nost' sovremennoj didaktiki = Polyparadigmality of modern didactics // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2023. T. 14, № 3(55). S. 87–92. DOI 10.51609/2079-3499_2023_14_03_87

24. Uskova I. V. Rezul'taty issledovanija praktiki organizacii samostojatel'noj dejatel'nosti obuchajushhihsja osnovnoj shkoly = Results of the study of the practice of organizing independent activities of students of the main school: nauchnyj otchet. Moskva : FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija», 2023. 63 s.

25. Shukshina T. I. Istoriko-pedagogicheskij aspekt issledovanij didakticheskih zatrudnenij budushhih pedagogov v zarubezhnoj i rossijskoj pedagogicheskoj teorii = The historical and pedagogical aspect of research on the didactic difficulties of future teachers in foreign and Russian pedagogical theory / T. I. Shukshina, Zh. A. Kasko // Prostranstvo i vremja v dialoge pedagogicheskih kul'tur: intersub#ektivnost' istoriko-pedagogicheskogo ponimanija : sb. nauch. tr. mezhd. nauchno-prakt. konf. – XXHIV sessii

Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovanija i pedagogicheskoj nauki pri otdelenii filosofii obrazovanija i teoreticheskoj pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovanija [07–09 oktjabrja 2021 goda]. Volgograd : Volgogradskaja gos. akademija poslediplomnogo obrazovanija, 2021. S. 103–106.

26. Shukshina T. I. Sposoby preodolenija didakticheskih zatrudnenij budushhih uchitelej v processe prohozhdenija pedagogicheskoj praktiki = Ways to overcome the didactic difficulties of future teachers in the process of passing pedagogical practice / T. I. Shukshina, Zh. A. Kasko // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2020. № 11. S. 103–110.

27. Khimmataliev D. O. et al. Formation of didactic competence of students as a pedagogical problem // Annals of the Romanian Society for Cell Biology. 2021. S. 7552–7567.

28. Poroçani N., Zaçellari M. L. Challenges of distance didactics (data and recommendations) // Journal of Language and Linguistic Studies. 2022. T. 18. R. 187–192.

Статья поступила в редакцию 15.04.2024; одобрена после рецензирования 20.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 15.04.2024; approved after reviewing 20.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

Научная статья
УДК 37:167
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-19
EDN: AKEQSY

Гуманитарная стратегия постнеклассических педагогических исследований

Сергей Николаевич Северин
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии и лингводидактики, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина. 224016, Республика Беларусь, г. Брест, б. Космонавтов 21
severin_sn@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1940-7674

Аннотация. В статье акцентируется внимание на тенденциях постнеклассической науки (гуманитаризация, конвергенция наук, науки и культуры, науки и технологий, интенсификация меж- и трансдисциплинарных исследований, гуманитарная экспертиза процесса и результатов исследований и др.), культурно-научных факторах и содержании трансформаций парадигмы постнеклассической педагогики, гуманитаризации педагогики (включая методологию педагогики), институциализации гуманитарного идеала научно-педагогического познания, формировании постнеклассической (гуманитарной) парадигмы педагогических исследований, сопряженности гуманитаризации образования и гуманитаризации исследований образования, методологических процедурах, в которых наиболее рельефно проявляется субъектность педагога-исследователя, «человеческое измерение» (обоснование и конструирование методологической стратегии, выбор концептуально образующих подходов, конструирование предмета и цели исследования, обоснование авторской педагогической концепции и др.); предлагается авторское определение понятия «методологическая стратегия исследования», утверждается, что методологическая стратегия в контексте конкретного педагогического исследования есть авторская методологическая конструкция, задающая прогностическое видение исследования как целостности, отражающая философско-аксиологическую, методологическую, концептуальную позицию ученого по отношению к человеку, образованию человека, пониманию, исследованию, проектированию образования человека, которая выражается в предмете и цели научно-педагогического познания, приоритетном методологическом инструментарии (подходы, методы, критерии) решения научно-педагогической проблемы. Обосновывается авторский подход к типологии методологических стратегий исследований образования, специфика гуманитарной стратегии постнеклассических педагогических исследований; в связи со сложностью, многомерностью образования, разнотипностью научных задач, которые решаются в контексте конкретных исследований (методологические, аксиологические, дескриптивные теоретические, онтодидактические, конструктивно-технологические, квалитативные и др.), обосновывается целесообразность конструирования «гибридных» стратегий (междисциплинарно-гуманитарной, эко-техно-гуманитарной) постнеклассических исследований образования с доминированием гуманитарной методологической компоненты.

Ключевые слова: постнеклассическая наука; постнеклассическая педагогика; гуманитаризация педагогики; гуманитарная методологическая стратегия постнеклассических педагогических исследований; «гибридные» методологические стратегии постнеклассических педагогических исследований

Для цитирования: Северин С. Н. Гуманитарная стратегия постнеклассических педагогических исследований // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 19-27. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-19. https://elibrary.ru/AKEQSY

Original article

Humanitarian strategy of post-classical pedagogical studies

Sergei N. Severin
Candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of german philology and linguodidactics, Brest state university named after A. S. Pushkin. 224016, Republic of Belarus, Brest, Kosmonavty boulevard, 21
severin_sn@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1940-7674

Abstract. The article focuses on the trends of post-classical science (humanization, convergence of sciences, science and culture, science and technology, intensification of inter- and transdisciplinary research, humanitarian examination of the process and research results, etc.), cultural and scientific factors and the content of transformations of the paradigm

© Северин С. Н., 2024

of post-classical pedagogy, humanization of pedagogy (including the methodology of pedagogy), institutionalization of the humanitarian ideal of scientific and pedagogical knowledge, the formation of post-classical the (humanitarian) paradigm of pedagogical research, the conjugacy of the humanization of education and the humanization of educational research, methodological procedures in which the subjectivity of the teacher-researcher is most clearly manifested, «human dimension» (justification and construction of the methodological strategy, selection of conceptually forming approaches, design of the subject and purpose of research, justification of the author's pedagogical concept, etc.); the author's definition of the concept of «methodological research strategy» is proposed, it is argued that the methodological strategy in the context of a specific pedagogical study is the author's methodological construction, setting a prognostic vision of research as integrity, reflecting the philosophical-axiological, methodological, conceptual position of the scientist in relation to humans, human education, understanding, research, design of human education, which is expressed in the subject and purpose of scientific and pedagogical knowledge, priority methodological tools (approaches, methods, criteria) for solving the scientific and pedagogical problem. The author's approach to the typology of methodological strategies for educational research, the specifics of the humanitarian strategy of post-classical pedagogical research are substantiated; due to the complexity, multidimensionality of education, the diversity of scientific problems that are solved in the context of specific studies (methodological, axiological, descriptive theoretical, ontodidactic, constructive-technological, quantitative, etc.), the feasibility of constructing «hybrid» strategies (interdisciplinary-humanitarian, eco-techno-humanitarian) post-classical studies of education with the dominance of the humanitarian methodological component.

Key words: post-classical science; post-classical pedagogy; humanization of pedagogy; a humanitarian methodological strategy for post-classical pedagogical studies; «hybrid» methodological strategies for post-classical pedagogical research

For citation: Severin S. N. Humanitarian strategy of post-classical pedagogical studies. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (4): 19-27. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-19. https://elibrary.ru/AKEQSY

Введение

Формирование постнеклассической педагогики, постнеклассической (гуманитарной) парадигмы педагогических исследований обусловлено трансформациями культурно-образовательно-научного контекста: формированием постнеклассической культуры (человекомерность, культурное многообразие, диалог культур, экология культуры, экология человека в эпоху духовной деградации др.), постнеклассического образования (открытость, герменевтичность, инклюзивность, непрерывность [Колесникова, 2013], экогуманитарность [Колесникова, 2020], трансдисциплинарность [Колесникова, 2014; Киященко, 2018] и др.); постнеклассического типа научной рациональности [Степин, 2000]: аксиологизация и гуманитаризация исследований [Микешина, 1992], институциализация постнеклассического (гуманитарного) идеала научности [Огурцов, 2011], формирование многомерно-плюралистического стиля научного мышления [Пивоев, 2012]; конвергенцией культуры, науки, технологий, интенсификацией меж- и трансдисциплинарных исследований [Морен, 2005; Князева, 2011] и др. *Парадигма постнеклассической педагогики* – открыто-закрытая гуманитарная потенциально полипарадигмальная онтометодологическая система, ядро которой составляют ценности постнеклассической культуры, науки, образования, эксплицирующая проблемно-концептуальное пространство, гуманитарный методологический инструментарий (идеал научности, методологические стратегии, подходы, методы, критерии) постнеклассических педагогических исследований, выступающая методологическим эталоном управления качеством исследований, функционирования и развития образовательных систем. Парадигмальные трансформации педагогики выражаются в аксиологизации, онтологизации, антропологизации исследований, интеграции в критериальное ядро оценки качества исследований гуманитарных критериев, в структуру исследований – аксиологического компонента, гуманитарной экспертизы [Северин, 2017; Северин, 2021]. Таким образом, гуманитаризация педагогики выражается в институциализации гуманитарного идеала научно-педагогического познания, утверждении парадигмального статуса гуманитарной (экогуманитарной [Колесникова, 2020]), трансдисциплинарной [Колесникова, 2014] стратегии исследований, антропологического, культурологического, личностно развивающего, субъектного, компетентностного подходов, гуманитарных критериев, гуманитарной экспертизы. Указанные методологические инструменты выполняют парадигмальную функцию, формируют парадигмальное пространство постнеклассических педагогических исследований.

Гуманитаризация педагогики, аксиологизация исследований актуализирует задачу определения «точек» наиболее рельефного проявления *«человеческого измерения»,* субъективно-иррационального в процессе научно-педагогического познания: позиционирование, самоопределение в проблемном поле конкретно-научной дисциплины, выбор проблемы исследования; ориентир на тот или иной идеал научности (естественнонаучный, технологический, гуманитарный); выбор специально-научных и философско-методологических средств решения научно-педагогической проблемы (концептуальнообразующих подходов) в условиях полипарадигмальности, культурно-научно-методологического многообразия; конструирование методологической стратегии исследования; выбор объекта, конструирование предмета и цели исследования; обоснование и конструирование гипотезы исследования; обоснование и конструирование авторской педагогической концепции, авторской методической системы, методики обучения или воспитания.

Парадигмальные трансформации в науке сопряжены с «перестройкой» исследовательских стратегий [Степин, 2000]. К понятию «стратегия исследования» апеллируют ряд методологов, например, А. А. Арламов, Н. М. Борытко, Е. Н. Князева, И. А. Колесникова, Э. Морен, В. С. Степин, В. А. Ядов и др. [Арламов, 2009; Борытко, 2008; Князева, 2011; Колесникова, 2014; Морен, 2005; Степин, 2000; Ядов, 2007]. Методологическая стратегия исследования – это результат философско-методологической рефлексии ученого [Пружинин, 2009]. Для конкретного культурно-научного дискурса характерно доминирование той или иной методологической стратегии. Например, Э. Морен, характеризуя современную науку, акцентирует внимание на «кооперации» наук, доминировании «междисциплинарных исследований», «трансдисциплинарной стратегии исследований» [Морен, 2005]. В тот или иной культурно-исторический период конкретно-научные исследования могут осуществляться на основе альтернативных методологических стратегий.

Методология исследования

Приоритетными методами исследования выступали: контент-анализ докторских диссертаций по педагогике («единицы» контент-анализа: «стратегия исследования», «спектр и функции методологических подходов», «экспликация концептуальнообразующих подходов», «гуманитарная экспертиза процесса и результатов исследования»), методологическая и трансдисциплинарная рефлексия, методологическое конструирование. В частности, на основе контент-анализа докторских диссертаций по педагогике (117) установлено: концептуальное пространство постнеклассических педагогических исследований характеризуется осцилляциями (гуманистические, технократические, гуманитарные, экогуманитарные, трансдисциплинарные и др. концепции); доминируют, обладают парадигмальным статусом в постнеклассической педагогике антропологический (в 25 % исследований), компетентностный (40 %), культурологический (45 %), личностно и субъектно-ориентированный (58 %) подходы; только в 19 % исследований гуманитарная стратегия является приоритетной; только в 4 % исследований обосновываются критерии и осуществляется гуманитарная экспертиза образовательных новаций. Это позволило заключить следующее: гуманитарный идеал научно-педагогического познания находится в процессе институциализации, постнеклассическая парадигма педагогики – в стадии формирования («протопарадигма»).

Результаты исследования

Субъектность педагога-исследователя наиболее рельефно проявляется на этапе методологического проектирования исследования в ситуации полипарадигмальности (культурно-научно-методологического многообразия) и заключается в ценностном и методологическом самоопределении и конструировании методологической стратегии исследования, системы подходов, конкретизирующих стратегию. С нашей точки зрения, в контексте конкретного педагогического исследования *методологическая стратегия исследования* – авторская методологическая конструкция, задающая прогностическое видение исследования как целостности, отражающая философско-аксиологическую, методологическую, концептуальную позицию ученого по отношению к человеку, образованию человека, пониманию/исследованию/проектированию образования человека, которая выражается в предмете и цели научно-педагогического познания, приоритетном методологическом инструментарии (философские концепции, методологические подходы, мультидисциплинарные специально-научные

теории, методы и критерии качества исследования) решения научно-педагогической проблемы.

При конструировании стратегии исследования необходимо определить функции методологических подходов в исследовании (в связи с полифункциональностью подходов, полифункциональностью одного и того же подхода, например, системного), концептуальнообразующие подходы, обеспечить функциональную комплементарность подходов. Конструирование стратегии постнеклассических педагогических исследований основано на интеграции следующих типов методологических подходов: а) *подходов, определяющих технологию исследования* (например, системный, междисциплинарный); б) *подходов, специально-научных теорий, концепций, выполняющих аксиологическую функцию* (культуроцентрический, антропоцентрический, социоцентрический, экоцентрический; концепции постмодернизма, метамодернизма и др.); в) *подходов, акцентирующих на онтологическом, антропологическом, герменевтическом измерениях образования,* на основе которых конструируются «бытийные» модели образования [Сулима, 2014]; г) *подходов, выполняющих научно-онтологическую функцию,* с позиции которых конструируются дескриптивные теоретические модели образования (например, системно-синергетический); д) *подходов, раскрывающих специфику психологических и педагогических механизмов формирования (развития) у целевой группы определенного свойства, качества* (субъектно-деятельностный, «задачный», ситуационный, средовой, событийный, когнитивно-стилевой, имитационно-игровой, творческо-проектный и др.). В условиях многообразия подходов, мультипарадигмальности крайне важно определить *концептуальнообразующие подходы, теории,* сообразно которым конструируются предмет, цель исследования, авторская педагогическая концепция, проект педагогической системы будущего (личностно развивающий [Сериков, 1999], субъектно-ориентированный [Байбородова, 2018]).

Полагаем возможным рассмотреть методологические стратегии педагогических исследований в разных методологических «системах координат» и, соответственно, дифференцировать их по разным основаниям. В зависимости от сложности образовательного феномена как объекта исследования, уровня и типа проблемы (экзистенциальная проблематика; научная проблематика: локально-методическая, дидактическая, общепедагогическая, социогуманитарная, общенаучная), ценностно-целевых установок (познание образования сквозь призму предмета и задач педагогики или познание образования как целостности), типа рефлексии (методологическая конкретно-научная, методологическая общенаучная, трансдисциплинарная и др.), уровней и источников методологической рефлексии и методологического обеспечения исследования (философский, общенаучный уровни методологии, уровни методологии естественных, технических и социально-гуманитарных наук, уровень методологии меж- и трансдисциплинарных исследований образования, уровень общей и нормативной методологии педагогики) методологические стратегии исследования образования дифференцируем на *монодисциплинарную, полидисциплинарную, междисциплинарную и трансдисциплинарную.*

Ценностно-смысловая, мировоззренческая позиция педагога-исследователя по отношению к образованию человека как объекту исследования (как понимается культурная, экзистенциальная, человекоразвивающая, цивилизационная, социальная, ноосферная и др. миссии образования и какие смыслы образования приоритетны) определяет методологические стратегии его исследования. Образование может исследоваться как гуманитарный феномен – «антропопрактика» [Слободчиков, 2009], сфера культуротворчества [Бондаревская, 2001], способ духовного бытия человека, культурное пространство смыслопоиска, смыслопостижения, смыслопорождения, «мироосвоения» [Закирова, 2012; Сулима, 2014]. Однако сегодня образование рассматривается и как феномен технокультуры: как система, технология, информационно-коммуникационно-сетевое пространство, объект управления и проектирования, сфера экономики и маркетинга (экономика образования, рынок образовательных услуг, экспорт образовательных услуг и др.), фактор национальной безопасности, государственного суверенитета и конкурентоспособности и др. *Технологическая стратегия исследований* образования конструируется сообразно приоритетам технологического идеала научности, применяется в исследованиях, направленных на решение научных проблем, связанных с цифровизацией образования, управления качеством образования, инновационными процессами в образовании, проектированием образовательных систем будущего, конвергенцией образования с наукой и производством, кластеризацией образования и др. Технологическая стратегия являет-

ся приоритетной в 10 % постнеклассических педагогических исследований.

Термин «гуманитарность» означает две смысловые доминанты: культуро- и человекомерность. Ценностными приоритетами гуманитарности образования являются: признание самоценности, уникальности каждого человека; ценностно-смысловое равенство участников образовательного процесса, позиционирование педагогов и воспитанников как субъектов образования [Сенько, 2009; Колесникова. 2020]; акцент на развитие «духовной множественности» человека [Лихачев, 1990], его гуманитарной культуры; культуросообразность содержания образования (культурное многообразие; ценности, смыслы, традиции национальной культуры, этнокультуры; экология культуры); интеграция в содержание образования глобальной экзистенциальной проблематики, гуманитарных задач; проектирование концепций образования, педагогических систем с учетом многообразия духовных практик человека, способов его «мироосвоения» (религия, мораль, философия, наука, творчество, искусство и др.) [Сулима, 2014], инкорпорирование в содержание образования различных типов культурного и личного опыта (когнитивного, творческо-проектного, исследовательского, ценностно-смыслового, рефлексивного и др.); открытость, гетерогенность, инклюзивность образовательной среды и другие.

Гуманитаризация педагогики, гуманитаризация образования являются приоритетами развития педагогической науки и образовательной практики, сопряжены аксиологически, находятся в отношении комплементарности. Однако стратегии образования и стратегии исследования образования не тождественны. Гуманитарная стратегия педагогического исследования – это результат гуманитарной, трансдисциплинарной (объект – взаимодействия в системе «культура – наука – социум»), методологической (объект – педагогика) рефлексии, методологического конструирования, результат научно-методологической деятельности, а концепции гуманитаризации образования, проекты образовательных систем гуманитарного типа (культурные и экзистенциальные смыслы, цели, критерии качества, содержание, методы, формы) – это результаты специально-научных педагогических исследований.

С позиции гуманитарной методологии разработаны вариативные гуманитарные концепции образования: концепция личностно-ориентированного воспитания (Е. В. Бондаревская) [Бондаревская, 2001], концепция экзистенциальной педагогики (М. И. Рожков) [Рожков, 2002; Рожков, 2005], концепция образования как антропопрактики (В. И. Слободчиков) [Слободчиков, 2009], концепция личностно-развивающего образования (В. В. Сериков и др.) [Сериков, 1999], концепция субъектно-ориентированного образования (Л. В. Байбородова и др.) [Байбородова, 2018], концепции эвристического образования, человекосообразного образования (А. В. Хуторской) [Хуторской, 2013], герменевтическая концепция «бытийного» образования (И. И. Сулима) [Сулима, 2014], концепция непрерывного образования (И. А. Колесникова и др.) [Колесникова, 2013], культуродигма цифрового образования как непрерывного (С. Ю. Степанов) [Степанов, 2019], концепция трансдисциплинарного образования (Л. П. Киященко) [Киященко, 2018], концепция ноосферного образования (А. И. Субетто) [Субетто, 2018].

Гуманитарная стратегия исследования образовательного феномена есть методологический инструмент реализации гуманитарного идеала научно-педагогического познания, основывается на понимании ценностных доминант гуманитарности образования (культуро- и человекомерность, сопряженность образовательного многообразия с многообразием духовного бытия человека, смысл, диалог, эмпатия, событийность, сотворчество и др.) и заключается в:

– Осуществлении трансдисциплинарной и гуманитарной рефлексии образовательных практик.

– Конструировании интегративной цели исследования (выявить культурные, экзистенциальные смыслы образовательного феномена, объяснить сущность, эксплицировать закономерные связи, выявить факторы развития, обосновать концепцию и проект образовательной системы будущего сообразно идеалу, трендам культурного, цивилизационного развития).

– Комплементарности культурного, этнокультурного, философского, антропологического, междисциплинарного научного и др. измерений исследования образовательного феномена (методологический императив). Применении в качестве концептуальнообразующих гуманитарных подходов (в том числе интегративных): аксиологического, экзистенциального, феноменологического, культурологического, герменевтического, субъектно-деятельностного и др. С позиции В. И. Слободчикова: «Антропологический подход в сфере гуманитарного знания – это, в первую очередь, ориентация на человеческую реальность во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях. Это по-

иск средств и условий становления *полного, всего человека,* человека как *субъекта* собственной жизни, как *личности* во встрече с Другими, как *индивидуальности…»* [Слободчиков, 1995, с. 13]. Антропологическая миссия образования заключается в развитии у человека субъектных способностей, рефлексивной самостоятельности, потребности и способности к непрерывному самообразованию, саморазвитию, а системообразующими принципами проектирования образования как «антропопрактики» являются принципы «развития, событийности, субъектности, природо-, культуро-, социосообразности» [Слободчиков, 1995, с. 13]. С позиции онтопарадигмального подхода *полипарадигмальность образования, парадигмальная множественность образовательной реальности онтологически обусловлена* [Колесникова, 2014], прежде всего, культурным многообразием, многообразием форм духовного бытия человека. А. Ф. Закировой конкретизированы принципы педагогической герменевтики применительно к проектированию содержания образования: принцип интегральности (наука, религия, язык, этнокультура и др. как источники проектирования содержания образования), «принцип культурного опосредования, в соответствии с которым Знак, Слово, Символ, Миф являются культурными медиаторами постижения реальности» [Закирова, 2012, с. 27], принцип концептуализации метафор, принцип интертекстуальности («продуктивность понимания и смыслообразования существенно повышается в ситуации пересечения (или аппликации) разножанровых культурных текстов» [Закирова, 2012, с. 29]) С позиции И. И. Сулимы приоритетными принципами проектирования содержания и процесса «бытийного» образования являются принципы философизации, языковой доминанты, психологизации [Сулима, 2014].

– Применении методов социогуманитарных наук (ретроспективное моделирование, «герменевтический круг», гуманитарная экспертиза, педагогическое проектирование и др.), включая методы гуманистической психологии (рефлексия жизненного контекста, эмпатия, эмоциональная идентификация, со-рефлексия и др.).

– Легализации поликонцептуальности – потенциальной альтернативности педагогических концепций относительно смыслов, сущности, целей, критериев, содержания, технологий, стратегий развития образования.

– Трансдисциплинарном обосновании и разработке авторской педагогической концепции, интегрирующей аксиологический, онтологический, герменевтический, дескриптивный теоретический и нормативный (технологический) аспекты.

– *Гуманитарной экспертизе как прогностико-превентивной оценке философско-аксиологических оснований, методологических подходов, цели, задач, методов, процесса и результатов исследования* (методологический императив) с позиции гуманитарных ценностей, в частности, оценке гуманитарного качества авторской педагогической концепции и технологии. В контексте постнеклассики гуманитарные ценности интегрированы в этос науки, контекст исследований, являются методологическими регулятивами. В контексте постнеклассической педагогики гуманитарные критерии, гуманитарная экспертиза выполняют парадигмальную функцию. Интегративными критериями гуманитарной экспертизы концепций и проектов авторских педагогических систем, с нашей точки зрения, выступают: а) «человекосообразность педагогической системы»: ориентация педагогического процесса на развитие ценностно-смысловой сферы, переживаний, субъектности, креативности воспитанников, освоение ими гуманитарных способов мышления (смыслопорождение, полилог, само- и со-рефлексия и др.), рациональных (значение, понятие, модель, система и др.) и иррациональных (смысл, метафора, ассоциация, символ, образ и др.) средств познания; создание условий для удовлетворения воспитанниками духовных потребностей (смыслопостижение, творчество, искусство, игра и др.), развитие вариативного интеллектуально-стилевого репертуара и др.; б) «экогуманитарный потенциал педагогической системы»: создание условий для развития у воспитанников ноосферного мышления, экоцентрического сознания, формирования нравственных и экологических императивов; ценность образовательных ресурсов с позиции сохранения, развития психического, физического, генетического здоровья, духовно-нравственного иммунитета обучающихся и др.; в) «культуросообразность педагогической системы»: сообразность содержания образования контексту культуры, системе традиционных общечеловеческих ценностей; интеграция в содержание образования глобальной экзистенциальной проблематики (экзистенциальные риски, экология культуры и человека и др.); ориентация на формирование у воспитанников культурного кода, ценностей национальной культуры, этнокультуры (нравственные смыслы, ментальность, язык, традиции и др.).

Заключение

Таким образом, гуманитарная стратегия педагогических исследований основывается на понимании ценностных доминант гуманитарности образования (культуро- и человекосообразность и др.), сопряжена с гуманитарным идеалом научности и заключается в: трансдисциплинарной и гуманитарной рефлексии образования; комплементарности гуманитарных (онтологического, герменевтического, этнокультурного и др.) подходов к исследованию образовательных феноменов, обоснованию авторских педагогических концепций, проектов педагогических систем, ориентированных на развитие ценностно-смысловой сферы обучающихся, их национального самосознания, субъектности, креативности, компетентности и др.; конструировании цели исследования, интегрирующей герменевтический, дескриптивный теоретический и проспективно-прескриптивный компоненты; применении методов социогуманитарных наук; гуманитарной экспертизе процесса и результатов исследований (императив). В связи с тем, что образование является сложным гуманитарным феноменом, технологией «будущетворения» [Субетто, 2018], *монодисциплинарный подход к познанию, пониманию образования, основанный на конкретно-научной методологии, моноподходе (одномерной стратегии) является малопродуктивным.* Возможно ли решить проблемы наукоемкого обеспечения гуманитаризации образования, цифровой трансформации образования, образования для безопасного и устойчивого планетарного развития, инклюзивного образования, научно-методологического образования, гуманитарной экспертизы концепций и технологий образования, комплексной экспертизы качества образования и др. только на основе специально-научного и методологического научно-педагогического знания, посредством педагогических или других монодисциплинарных исследований? Для выявления культурных, бытийных смыслов образования, познания образования как целостности, для наукоемкого проектирования образовательных систем будущего и др. специально-научного и методологического ресурса педагогики недостаточно. Заявленные проблемы возможно решить только посредством междисциплинарных и трансдисциплинарных исследований образования, педагогических исследований на междисциплинарной, трансдисциплинарной основе, посредством триангуляции методологических средств классической, неклассической, постнеклассической науки (педагогики). Сложность и разнотипность научных проблем образования (методологические, аксиологические, дескриптивные теоретические, онтодидактические, конструктивно-технологические, квалитативные, квалиметрические и др.) обуславливают конструирование «гибридных» методологических стратегий постнеклассических педагогических исследований (эко-техно-гуманитарной, междисциплинарно-гуманитарной и др.), основанных на комплементарности элементов гуманитарной (экогуманитарной [Колесникова, 2020]), технологической, меж- и трансдисциплинарной стратегий, *триангуляции гуманитарных подходов, методов социально-гуманитарного познания.* Однако в «гибридных» методологических стратегиях постнеклассических исследований образования гуманитарная методологическая компонента является приоритетной.

Библиографический список

1. Арламов А. А. Целостность методологических подходов в педагогическом исследовании (универсализация и отношение компенсаторности) // Изв. ВГПУ. 2009. № 5. С. 14–18.

2. Байбородова Л. В. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе / Л. В. Байбородова, В. Н. Белкина, М. В. Груздев, Т. Н. Гущина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8, № 4. С. 7–21.

3. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. № 1. С. 17–24.

4. Борытко Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. Москва : Академия, 2008. 320 с.

5. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике // Образование и наука. 2012. № 6. С. 19–42.

6. Киященко Л. П. Математика – трансдисциплинарная парадигма образования (случай биоэтики) // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2018. № 1 (22). С. 224–239.

7. Князева Е. Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований // Вестник ТГПУ. 2011. № 10 (112). С. 193–201.

8. Колесникова И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 1. URL: http://lll21.petrsu.ru/journal/content_list.php?id=8541 (дата обращения: 13.05.2024).

9. Колесникова И. А. Регуманитаризация образования: методологическая перезагрузка // Экопоэзис: экогуманитарные теория и практика. 2020. Т. 1, № 2. URL: http:// ecopoiesis.ru (дата обращения: 17.06.2024).

10. Колесникова И. А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2014. Вып. 4. URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2642 (дата обращения: 19.12.2023).

11. Лихачев Д. С. О национальном характере русских // Вопросы философии. 1990. № 4. С. 3–7.

12. Микешина Л. А. Методология научного познания в контексте культуры : монография. Москва : Исслед. центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1992. 174 с.

13. Морен Э. Метод. Природа Природы / пер с фр. Е. Н. Князевой. Москва : Прорес-Традиция, 2005. 464 с.

14. Огурцов А. П. Философия науки: двадцатый век : концепции и проблемы. В 3 ч. Ч. 2. Философия науки: наука в социокультурной системе. Санкт-Петербург : Міръ, 2011. 495 с.

15. Пивоев В. М. Эволюция стилей мышления // Среднерусский вестник общественных наук. 2012. № 3. С. 20–27.

16. Пружинин Б. И. Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии : монография. Москва : РОССПЭН, 2009. 423 с.

17. Рожков М. И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4 (33). С. 1–15.

18. Рожков М. И. Экзистенциальный подход к организации образовательного процесса // Известия ВГПУ. 2005. № 2. С. 35–38.

19. Северин С. Н. Парадигмальное пространство и стратегии развития постнеклассической педагогики : монография. Брест : БрГУ, 2021. 162 с.

20. Северин С. Н. Функции и критерии гуманитарной экспертизы качества постнеклассических педагогических исследований // Адукацыя і выхаванне. 2017. № 6. С. 44–50.

21. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы модернизации непрерывного образования / Ю. Ф. Сенько, М. Н. Фроловская, В. Г. Шкунов // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 4. С. 192–196.

22. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва : Логос, 1999. 272 с.

23. Слободчиков В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования // Образование и наука. 2009. № 1 (69). С. 11–22.

24. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. Москва : Школа-Пресс, 1995. 384 с.

25. Степанов С. Ю. К проблеме выбора стратегии развития цифрового образования как непрерывного // Непрерывное образование: XXI век. 2019. Вып. 1 (25). DOI: 10.15393/j5.art.2019.4464

26. Степин В. С. Теоретическое знание : монография. Москва : Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.

27. Субетто А. И. Учительство XXI века: ноосферная миссия // Педагогическое образование : история, современность, перспективы : сб. ст. по мат. X Всероссийской научно-практ. конф. с межд. участием «Педагогическое образование : история, современность, перспективы» [Великий Новгород, 4–5 октября 2018 г.] / сост. Е. В. Иванов. Великий Новгород : НовГУ им. Я. Мудрого, 2018. С. 4–22.

28. Сулима И. И. Гуманитарные принципы организации образовательного процесса // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 6. С. 178–182.

29. Хуторской А. В. О фундаментальных научных исследованиях Научной школы человекосообразного образования в 2014–2017 гг. // Вестник Института образования человека. 2013. № 2. URL: https://eidos-institute.ru/journal/2013/200/Eidos-Vestnik2013-201-Khutorskoy.pdf. (дата обращения: 15.05.2024).

30. Ядов В. А. Стратегии социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. 3-е изд., испр. Москва : Омега-Л, 2007. 567 с.

Reference list

1. Arlamov A. A. Celostnost' metodologicheskih podhodov v pedagogicheskom issledovanii (universalizacija i otnoshenie kompensatornosti) = Integrity of methodological approaches in pedagogical research (universalization and compensatory ratio) // Izv. VGPU. 2009. № 5. S. 14–18.

2. Bajborodova L. V. Kljuchevye idei subyektno-orientirovannoj tehnologii individualizacii obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom vuze = Key ideas of subject-oriented technology of individualization of the educational process in a pedagogical university / L. V. Bajborodova, V. N. Belkina, M. V. Gruzdev, T. N. Gushhina // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. T. 8, № 4. S. 7–21.

3. Bondarevskaja E. V. Smysly i strategii lichnostno orientirovannogo vospitanija = Meanings and strategies of personality-oriented education // Pedagogika. 2001. № 1. S. 17–24.

4. Borytko N. M. Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskih issledovanij = Methodology and methods of psychological and pedagogical research : ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ucheb. zavedenij / N. M. Borytko, A. V. Molozhavenko, I. A. Solovcova. Moskva : Akademija, 2008. 320 s.

5. Zakirova A. F. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoj germenevtiki i varianty ee realizacii v nauchno-obrazovatel'noj praktike = Theoretical foundations of pedagogical hermeneutics and options for its implementation in scientific and educational practice // Obrazovanie i nauka. 2012. № 6. S. 19–42.

6. Kijashhenko L. P. Matetika – transdisciplinarnaja paradigma obrazovanija (sluchaj biojetiki) = Matics is a transdisciplinary paradigm of education (case of bioethics) // Filosofija osviti. Philosophy of Education. 2018. № 1 (22). S. 224–239.

7. Knjazeva E. N. Transdisciplinarnye strategii issledovanij = Transdisciplinary research strategies // Vestnik TGPU. 2011. № 10 (112). S. 193–201.

8. Kolesnikova I. A. Nepreryvnoe obrazovanie kak fenomen XXI veka = Continuing education as a phenomenon

of the XXI century // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2013. Vyp. 1. URL: http://lll21.petrsu.ru/journal/content_list.php?id=8541 (data obrashhenija: 13.05.2024).

9. Kolesnikova I. A. Regumanitarizacija obrazovanija: metodologicheskaja perezagruzka = Education regumanitarization: a methodological reset // Jekopojezis: jekogumanitarnye teorija i praktika. 2020. T. 1, № 2. URL: http:// ecopoiesis.ru (data obrashhenija: 17.06.2024).

10. Kolesnikova I. A. Transdisciplinarnaja strategija issledovanija nepreryvnogo obrazovanija = Transdisciplinary continuing education research strategy // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2014. Vyp. 4. URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2642 (data obrashhenija: 19.12.2023).

11. Lihachev D. S. O nacional'nom haraktere russkih = About the national character of Russians // Voprosy filosofii. 1990. № 4. S. 3–7.

12. Mikeshina L. A. Metodologija nauchnogo poznanija v kontekste kul'tury = Methodology of scientific knowledge in the context of culture: monografija. Moskva : Issled. centr po problemam upravlenija kachestvom podgotovki specialistov, 1992. 174 s.

13. Moren Je. Metod. Priroda Prirody = Method. Nature Nature / per s fr. E. N. Knjazevoj. Moskva : Proress-Tradicija, 2005. 464 s.

14. Ogurcov A. P. Filosofija nauki: dvadcatyj vek : koncepcii i problemy = Philosophy of science: Twentieth Century: concepts and challenges V 3 ch. Ch. 2. Filosofija nauki: nauka v sociokul'turnoj sisteme. Sankt-Peterburg : Mir, 2011. 495 s.

15. Pivoev V. M. Jevoljucija stilej myshlenija = Evolution of thinking styles // Srednerusskij vestnik obshhestvennyh nauk. 2012. № 3. S. 20–27.

16. Pruzhinin B. I. Ratio serviens? Kontury kul'turno-istoricheskoj jepistemologii = Ratio serviens? Contours of cultural and historical epistemology : monografija. Moskva : ROSSPJeN, 2009. 423 s.

17. Rozhkov M. I. Koncepcija jekzistencial'noj pedagogiki = The concept of existential pedagogy // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2002. № 4 (33). S. 1–15.

18. Rozhkov M. I. Jekzistencial'nyj podhod k organizacii obrazovatel'nogo processa = Existential approach to the organization of the educational process // Izvestija VGPU. 2005. № 2. S. 35–38.

19. Severin S. N. Paradigmal'noe prostranstvo i strategii razvitija postneklassicheskoj pedagogiki = Paradigm space and strategies for the development of post-classical pedagogy : monografija. Brest : BrGU, 2021. 162 s.

20. Severin S. N. Funkcii i kriterii gumanitarnoj jekspertizy kachestva postneklassicheskih pedagogicheskih issledovanij = Functions and criteria for humanitarian quality assessment of post-classical pedagogical studies // Adukacyja i vyhavanne. 2017. № 6. S. 44–50.

21. Sen'ko Ju. V. Gumanitarnye osnovy modernizacii nepreryvnogo obrazovanija = Humanitarian foundations for modernizing continuing education / Ju. F. Sen'ko, M. N. Frolovskaja, V. G. Shkunov // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2009. № 4. S. 192–196.

22. Serikov V. V. Obrazovanie i lichnost'. Teorija i praktika proektirovanija pedagogicheskih sistem = Education and personality. Theory and practice of pedagogical systems design. Moskva : Logos, 1999. 272 s.

23. Slobodchikov V. I. Konceptual'nye osnovy antropologii sovremennogo obrazovanija = Conceptual foundations of anthropology of modern education // Obrazovanie i nauka. 2009. № 1 (69). S. 11–22.

24. Slobodchikov V. I. Osnovy psihologicheskoj antropologii. Psihologija cheloveka: vvedenie v psihologiju subyektivnosti = Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: an introduction to the psychology of subjectivity : ucheb. posobie dlja vuzov / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. Moskva : Shkola-Press, 1995. 384 s.

25. Stepanov S. Ju. K probleme vybora strategii razvitija cifrovogo obrazovanija kak nepreryvnogo = To the problem of choosing a strategy for the development of digital education as a continuous // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2019. Vyp. 1 (25). DOI: 10.15393/j5.art.2019.4464

26. Stepin V. S. Teoreticheskoe znanie = Theoretical knowledge : monografija. Moskva : Progress-Tradicija, 2000. 744 s.

27. Subetto A. I. Uchitel'stvo XXI veka: noosfernaja missija = XXI Century Teaching: A Noosphere Mission // Pedagogicheskoe obrazovanie : istorija, sovremennost', perspektivy : sb. st. po mat. H Vserossijskoj nauchno-prakt. konf. s mezhd. uchastiem «Pedagogicheskoe obrazovanie : istorija, sovremennost', perspektivy» [Velikij Novgorod, 4–5 oktjabrja 2018 g.] / sost. E. V. Ivanov. Velikij Novgorod : NovGU im. Ja. Mudrogo, 2018. S. 4–22.

28. Sulima I. I. Gumanitarnye principy organizacii obrazovatel'nogo processa = Humanitarian principles of the educational process // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. 2014. № 6. S. 178–182.

29. Hutorskoj A. V. O fundamental'nyh nauchnyh issledovanijah Nauchnoj shkoly chelovekosoobraznogo obrazovanija v 2014–2017 gg. = On fundamental scientific research of the Scientific School of Humanoid Education in 2014–2017 // Vestnik Instituta obrazovanija cheloveka. 2013. № 2. URL: https://eidos-institute.ru/journal/2013/200/Eidos-Vestnik2013-201-Khutorskoy.pdf. (data obrashhenija: 15.05.2024).

30. Jadov V. A. Strategii sociologicheskogo issledovanija. Opisanie, ob#jasnenie, ponimanie social'noj real'nosti = Sociological research strategies. Description, explanation, understanding of social reality.3-e izd., ispr. Moskva : Omega-L, 2007. 567 s.

Статья поступила в редакцию 16.04.2024; одобрена после рецензирования 20.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 16.04.2024; approved after reviewing 20.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

Научная статья
УДК 37.072
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-28
EDN: HKWSQA

Социально-педагогическая модель интегративной экосистемы учреждения дополнительного образования детей

Любовь Порфирьевна Шустова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательных технологий и коррекционной педагогики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова. 432071 г. Ульяновск, площадь Ленина, д. 4/5
lp_shustova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-2552-2310

Аннотация. Актуальность исследования определяется недостаточной теоретико-методической разработанностью проблемы создания образовательных экосистем в системе дополнительного образования детей. Цель: разработать модель образовательной экосистемы как пространства интеграции ресурсов учреждения дополнительного образования и социума. Гипотеза исследования состояла в следующем: интеграция ресурсов учреждения дополнительного образования и социума позволит обеспечить условия для создания образовательной экосистемы как предиктора обогащения социокультурного опыта обучающихся, развития их субъектной позиции. В ходе исследования применялись методы: анализ психолого-педагогической литературы и нормативно-правовых источников, анкетирование, обобщение, моделирование. В качестве инструментария для проведения эмпирического исследования выступили методики «Анкета готовности педагогов к развитию партнёрских связей», «Анкета удовлетворённости обучающихся услугами дополнительного образования» и «Анкета удовлетворённости родителей услугами дополнительного образования» (авторы: А. Г. Прохорова, Л. П. Шустова). В результате исследования уточнено содержание понятия «образовательная экосистема», которое трактуется как «интегративная среда взаимодействия участников образовательных отношений между собой с разнообразным вариативным образовательным контентом, инновационными продуктами, технологиями и другими элементами экосистемы, обеспечивающей формирование навыков XXI века, личностную, социальную и профессиональную самореализацию человека в условиях сетевого общества». Осуществлено моделирование образовательной экосистемы учреждения дополнительного образования детей на основе интеграции его ресурсов с ресурсами социума. Обоснованы научные подходы (средовый, экосистемный, антропологический) и принципы организации деятельности в условиях образовательной экосистемы. Выделены «внутренние» (ТЕХСАП-пространство, АКТИВИТИ-пространство, ТЕХНО-пространство, АРТ-пространство) и «внешние» (социальные и сетевые партнёры, предоставляющие свои услуги и ресурсы) элементы образовательной экосистемы детско-юношеского центра. Определены критерии и показатели, характеризующие развитие образовательной экосистемы учреждения дополнительного образования.

В результате проведенного исследования автор статьи приходит к выводу о том, что интеграция ресурсов учреждения дополнительного образования и социума, взаимодействие и сотрудничество с организациями-партнёрами обеспечит создание образовательной экосистемы с целью максимальной самореализации обучающихся, их становления в качестве субъектов жизнедеятельности.

Ключевые слова: образовательная экосистема; экосистемный подход; учреждение дополнительного образования; пространства интеграции ресурсов; взаимодействие с партнёрами

Для цитирования: Шустова Л. П. Социально-педагогическая модель интегративной экосистемы учреждения дополнительного образования детей // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 28–39. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-28. https://elibrary.ru/HKWSQA

© Шустова Л. П., 2024

Original article

Socio-pedagogical model of the integrative ecosystem of the additional education institution for children

Lyubov P. Shustova
Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of educational technologies and correctional pedagogy, Ulyanovsk state pedagogical university named after I. N. Ulyanov. 432071, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
lp_shustova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-2552-2310

Abstract. The relevance of the study is determined by the insufficient theoretical and methodological development of the problem of creating educational ecosystems in the additional education system for children. Goal is to develop a model of the educational ecosystem as space for integrating resources of the institution of additional education and society. The hypothesis of the study was as follows: the integration of the resources of the additional education institution and society will provide conditions for creating an educational ecosystem as a predictor of enrichment of the sociocultural experience of students, the development of their subject position. In the course of the study, methods were used: analysis of psychological and pedagogical literature and regulatory and legal sources, generalization, modeling, questioning. The methods «Questionnaire of teachers' readiness for the development of partnerships», «Questionnaire of student satisfaction with additional education services» and «Questionnaire of parents' satisfaction with additional education services» (authors: A. G. Prokhorova, L. P. Shustova) acted as tools for conducting empirical research. As a result of the study, the content of the concept of «educational ecosystem» was clarified, which is interpreted as «an integrative environment for the interaction of participants in educational relations with each other with a variety of variable educational content, innovative products, technologies and other elements of the ecosystem that provides the formation of XXI century skills, personal, social and professional self-realization of a person in a networked society». Modeling of the educational ecosystem of the additional education institution for children was carried out based on the integration of its resources with the resources of society. Scientific approaches (environmental, ecosystem, anthropological) and the principles of organizing activity in the educational ecosystem are justified. «Internal» (techsap-space, activity-space, techno-space, ART-space) and «external» (social and network partners providing their services and resources) elements of the educational ecosystem of the children's and youth center are highlighted. Criteria and indicators characterizing the development of the educational ecosystem of the additional education institution have been determined.

As a result of the study, the author of the article comes to the conclusion that the integration of the resources of the additional education institution and society, interaction and cooperation with partner organizations will ensure to build an educational ecosystem with the aim of maximizing the self-realization of students, their formation as subjects of life.

Key words: educational ecosystem; an ecosystem approach; institution of additional education; resource integration spaces, interaction with partners

For citation: Shustova L. P. Socio-pedagogical model of the integrative ecosystem of the additional education institution for children. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2024; (4):* 28–39. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-28. https://elibrary.ru/HKWSQA

Введение

Конец XX века и начало XXI века знаменуется появлением инноваций во всех сферах жизнедеятельности человека: экономики, техники, политики, культуры, образовании, медицины. Наращивание и распространение инноваций вызвало необходимость внедрения новых подходов к деятельности, создания экосистем разного уровня на основе сотрудничества и интеграции ресурсов.

В сфере науки и образования возникает необходимость перехода от образовательных сред и пространств к созданию моделей образовательных экосистем, пересмотру научных подходов и форматов для формирования у обучающихся новых навыков, способствующих профессиональному, общественному и личному успеху и достижениям в XXI веке.

Согласно К. В. Шевченко и А. В. Уткину, «традиционная модель обучения всё меньше соответствует современным вызовам и трендам: часто неформальное и дополнительное образование, предоставляя личности возможности для развития широкого спектра компетенций, дают человеку больше возможностей для самореализации, чем основное образование» [Уткин, 2022]. На необходимость изучения потенциала экосистемного подхода в условиях неопределённости и сверхсложности изменений указывается в работе П. Лукша [Лукша, 2021].

Несмотря на предпринимаемые учёными и практиками усилия в развитии экосистем в обра-

зовании, не вполне раскрыта проблема создания образовательной экосистемы в системе дополнительного образования детей. Опираясь на опыт работы педагогического коллектива Детско-юношеского центра № 3 г. Ульяновска, был разработан инновационный проект «Создание образовательной экосистемы как пространства интеграции ресурсов учреждения дополнительного образования и социума». Он позволит изучить феномен образовательных экосистем и создать научно-обоснованную, апробированную модель образовательной экосистемы учреждения дополнительного образования детей (УДО).

Проект направлен на решение задач государственной политики в сфере образования, которые сформулированы в документах как федерального, так и регионального уровней. Так, в качестве одного из результатов подпроекта «Успех каждого ребёнка» (п. 1.4) Национального проекта «Образование» значится, что «функционирование механизмов реализации образовательных программ основного общего и среднего общего образования *в сетевой форме с участием организаций дополнительного образования детей*, среднего профессионального и высшего образования, предприятий реального сектора экономики, учреждений культуры, спорта, негосударственных образовательных организаций» [Федеральный проект].

В Концепции развития дополнительного образования детей в РФ до 2030 года говорится, что в системе дополнительного образования детей сохраняется ряд проблем, требующих решения, в том числе «обособленность дополнительного образования детей от общего и профессионального образования, низкий уровень вовлечённости профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования в реализацию дополнительных общеобразовательных программ; недостаточное использование потенциала организаций негосударственного сектора для развития дополнительного образования детей» [Концепция, 2022].

В Государственной программе Ульяновской области «Развитие и модернизация образования в Ульяновской области» на 2020–2024 гг. среди актуальных значится проблема «недостаточно эффективного использования новых форм и технологий образовательного процесса, включая использование информационных, сетевых, дистанционных, коммуникационных и других технологий». При достижении цели подпрограммы «Развитие дополнительного образования детей и реализация мероприятий молодёжной политики» необходимо обеспечить «эффективное взаимодействие с молодёжными общественными объединениями, некоммерческими организациями» [Об утверждении…, 2020]. Таким образом, содержание проекта, направленного на развитие образовательной экосистемы УДО, согласуется с национальными задачами государственной и региональной политики в сфере образования.

В качестве *цели* проекта выступает создание образовательной экосистемы как пространства интеграции ресурсов учреждения дополнительного образования и социума. Для её достижения на данном этапе были поставлены следующие *задачи:* выявить актуальность проблемы развития образовательных экосистем; проанализировать понятия «экосистемный подход» и «образовательная экосистема»; провести анкетирование субъектов образовательной среды УДО (обучающихся, родителей и педагогов), теоретически обосновать и разработать модель образовательной экосистемы как пространства интеграции ресурсов учреждения дополнительного образования и социума.

Методология и методы исследования

Методологической основой исследования выступают средовый, экосистемный и антропологический подходы в образовании, положения которых направлены на развитие индивидуальности и субъектности личности, стремления к непрерывному обучению и самосовершенствованию в постоянно меняющихся условиях. В рамках выделенных подходов ведутся теоретические разработки в разных направлениях: исследования компонентов образовательной среды, влияния социального окружения на становление субъекта (В. А. Ясвин); выявления синергетических эффектов взаимодействия элементов образовательной системы и окружающей среды, способствующих быстрой адаптации личности к различным форматам образования и формированию востребованных в XXI веке компетенций (В. В. Розин, И. М. Федоров); изучения условий для развития ребенка на протяжении всей жизни как человека целостного и уникального, в единстве и гармонии личности, индивидуальности и субъекта (К. Д. Ушинский, В. П. Вахтеров).

В качестве *методов*, позволяющих решать весь комплекс задач исследования, выступают: теоретические (анализ, систематизация и обобщение нормативно-правовых источников, современной научной литературы, методических материалов по изучаемой проблеме; моделирова-

ние); эмпирические (анкетирование). Для проведения эмпирического исследования были разработаны авторские методики «Анкета готовности педагогов к развитию партнёрских связей», «Анкета удовлетворённости обучающихся услугами дополнительного образования» и «Анкета удовлетворённости родителей услугами дополнительного образования» (авторы: А. Г. Прохорова, Л. П. Шустова), которые позволяют выявить особенности образовательной среды учреждения дополнительного образования, а также готовность педагогов к деятельности в условиях образовательной экосистемы.

Результаты исследования

Отечественная система образования характеризуется направленностью на инновационное развитие всех её подсистем, поиск обновления содержания и технологий на основе использования различных методологических подходов и концепций. Одним из инновационных подходов в науке, в целом, и в образовании, в частности, является экосистемный подход [Изотова, 2022; Куклина, 2021; Розин, 2021]. Находясь в стадии становления, он позволяет исследовать как элементы образовательной системы, так и окружающей её среды, а также взаимосвязи между ними. Согласно П. Лукше, «появление образовательных экосистем – это не частный ответ на проблемы сферы образования; скорее, это инструмент вовлечения различных секторов в коллективное обучение» [Лукша].

Вместе с тем, у учёных, занимающихся изучением данного феномена, не сложилось единого понимания его сущности и содержания [Вайндорф-Сысоева, 2021; Игропуло, 2022; Олейникова, 2021; Уткин, 2022; Hannon, Thomas, Ward, Beresford, 2019; Moore, 1993]. Её трактуют как: «сеть образовательных пространств, в которых провайдеры образования с помощью различных учебных ресурсов организуют обучение в течение всей жизни» [Куклина, 2021, с. 27]; «динамично развивающуюся и взаимосвязанную сеть образовательных пространств, состоящую из индивидуальных и институциональных поставщиков образования, которые предлагают разнообразные учебные материалы для учащихся в течение всего образовательного цикла» [Шустова, 2023, с. 52]; «открытое и развивающееся сообщество различных поставщиков образования, которые способны удовлетворять различные потребности обучающихся в конкретном контексте, в определённый период их жизни, на конкретной территории или онлайн» [Хангельдиева, 2022, с. 70] и др.

Согласно А. В. Уткину и К. В. Шевченко, «*образовательную экосистему дополнительного образования* можно определить в качестве образовательного пространства, в котором организация, содержание и осуществление образовательного процесса происходит благодаря деятельности заинтересованных и взаимодействующих между собой сообществ – правомерных участников, чьё типовое разнообразие и совместная деятельность формируют новые образовательные возможности развития детей, обеспечивая оптимальность и эффективность функционирования элементов системы» [Уткин, 2022, с. 185].

К ключевым характеристикам образовательных экосистем следует отнести разнообразие элементов системы, человекоцентрированность и целенаправленность, многообразие ресурсов и их интеграция, взаимовыгодное сотрудничество и синергетический эффект. Целью развития образовательной экосистемы является максимальная реализация каждого участника и эффективность всей системы благодаря взаимодействию и сотрудничеству.

С целью изучения образовательной среды и выявления проблем в образовательной деятельности учреждения дополнительного образования, а также готовности педагогов к работе в условиях образовательной экосистемы, было проведению эмпирическое исследование с использованием методик «Анкета удовлетворённости обучающихся услугами дополнительного образования», «Анкета удовлетворённости родителей услугами дополнительного образования», «Готовность педагогов к сотрудничеству и развитию партнёрских связей». Содержание анкет позволяет определить: наличие в учреждении широкого выбора видов деятельности для обучающихся; привлекательность занятий для детей и подростков; направленность и успешность решения педагогами образовательных задач; особенности связей между субъектами образовательных отношений; обусловленность выбора учреждения для дополнительного образования ребёнка и оправданность ожиданий родителей; удовлетворённость результатами образовательной деятельности и качеством образовательных услуг; готовность педагогического коллектива к более интенсивному развитию связей между субъектами образовательных отношений и партнёрами на основе сотрудничества; а также фак-

торы, препятствующие налаживанию связей с организациями-партнерёми.

Анкетирование проводилось в январе 2024 года. В исследовании приняли участие 520 человек: 235 обучающихся, 255 родителей и 30 педагогов. Выборочно проанализируем полученные результаты.

Первые две анкеты позволяют выявить степень удовлетворённости детей и родителей различными сторонами образовательного процесса и образовательных отношений, скорректировать характеристики, негативно влияющие на результативность образовательной деятельности, наметить дальнейшее действия по её совершенствованию. Так, отвечая на вопрос «Нравится ли вам заниматься в объединении, которое посещаете?», преобладающая часть детей (98 %) ответили утвердительно. Родители практически единогласно (99 %) ответили, что их удовлетворяют результаты обучения ребёнка. Совпадение желания детей обучаться в УДО, с одной стороны, и удовлетворённости родителей результатами обучения, с другой, даёт позитивный эффект, поскольку снимает проблему мотивации детей к занятиям в УДО, дальнейшего поиска родителями учреждений для удовлетворения образовательных потребностей ребёнка.

Чем же привлекательны для детей занятия в детско-юношеском центре (с позиции обучающихся и родителей)? На первом месте у обеих групп значится «возможность получать новые интересные знания», так указывают 54 % детей и 58 % родителей. На втором по значимости месте у родителей стоит «получение полезных навыков, которые пригодятся в жизни» (56 %), у детей – «возможность проявить себя» и «получение полезных навыков, которые пригодятся в жизни» (45 %). На третьем месте и в родительском, и в детском рейтинге значится «доброжелательная, творческая атмосфера на занятиях» (55 % и 42 % соответственно). Отметим, что несмотря на сходные позиции учащихся и родителей на параметры привлекательности УДО, оценки родителей по каждому из них несколько выше. Та же тенденция наблюдается в ответах на вопрос об удовлетворённости взаимодействием в отношениях «ребёнок–педагог» (97 % детей и 99 % родителей демонстрируют высокую удовлетворённость) и «ребёнок–ребёнок» (93 % и 96 % – соответственно).

Вместе с тем, подчеркнём, что ни дети, ни родители не видят в занятиях потенциала для профессионального самоопределения ребёнка. Лишь 15 % обучающихся и 11 % родителей ответили, что занятия в ДЮЦ «пригодятся при выборе профессии». Любопытно, что и сами педагоги недооценивают профориентационный потенциал своих занятий. Лишь 17 % из них отметили, что благодаря их занятиям «дети лучше понимают, какая профессия им больше подходит». Полученные результаты свидетельствуют о необходимости усиления профориентационной направленности программ дополнительного образования, поиска внешних партнёров (промышленных предприятий, вузов, ссузов, научно-исследовательских объединений и т. д.) для привлечения и использования их ресурсов (материально-технических, кадровых, информационных) в образовательном процессе учреждения.

Среди задач образовательной деятельности в УДО наиболее успешно решаемыми с позиции родителей являются: «развитие способностей каждого ребёнка» – 65 % респондентов, «воспитательная работа с детьми» – 44 %, «социализация детей и подростков» – 40 %. Вместе с тем, лишь 24 % родителей указали в ряду успешно решённых проблему «сопровождения и поддержки одарённых детей», 22 % – «удовлетворения персональных образовательных потребностей и наличия большего выбора услуг» и 19 % – «взаимодействия с другими организациями (учреждения культуры, спорта, медицины и др.)». Ответы родителей подчёркивают необходимость расширения сети организаций-партнёров ДЮЦ № 3, заключения договоров о сотрудничестве, разработки программ, реализующихся на основе сетевых соглашений, прежде всего, в отношении детей талантливых и одарённых.

Ответы большинства детей (98 %) свидетельствуют о том, что, помимо выбранного занятия, они желают попробовать свои силы в других видах деятельности. Так, 72 % учащихся хотят дополнительно заниматься спортом, 38 % – творчеством и дизайном, 23 % – компьютерными технологиями и т. д. Обучающиеся хотели бы также больше участвовать в различных воспитательных мероприятиях, среди которых: участие в мастер-классах (39 % респондентов), посещение выставок и музеев (23 %), проведение социальных акций (17 %), совместных мероприятиях с родителями (15 %), а также участие в конкурсах, соревнованиях, поездках, встречах с известными людьми и др. Эту проблему можно попытаться решить посредством усиления интеграции содержания, форм и методов объединений различной направленности как внутри УДО, так и путём координации деятельности с внешними ор-

ганизациями-партнёрами (театрами, выставочными залами, музеями, организациями спорта и туризма), что становится возможным в условиях образовательной экосистемы.

Анализируя данные, полученные по анкете «Готовность педагогов к сотрудничеству и развитию партнёрских связей», были сделаны следующие предварительные выводы. На лидирующие позиции среди привлекательных сторон профессиональной деятельности педагоги ставят: «творческий характер работы» и «возможность общаться с детьми, реализовать себя как наставник» (60 %); «помогать в становлении ярких, талантливых детей» (47 %). Вместе с тем, «возможность продуктивно взаимодействовать со своими коллегами» отмечают лишь 27 % педагогов; «конструктивно взаимодействовать с руководством» и «перспективы профессионального роста и развития» – всего 17 % участников опроса. Ответы респондентов свидетельствуют о наличии скрытых проблем в отношениях «педагог–педагог» и «педагог–руководитель», что затрудняет развитие их профессиональной карьеры и препятствует профессиональной деятельности в условиях образовательной экосистемы, основанной на тесном взаимодействии и сотрудничестве как внутри организации, так и за ее пределами.

Преобладающая часть педагогического коллектива (96 % респондентов) ориентирована на взаимодействие и сотрудничество с педагогами объединений другой направленности, прежде всего, внутри образовательного учреждения. 76 % участников опроса готовы налаживать более широкие внешние связи с коллегами из других организаций. Наблюдается явное противоречие между потенциальной готовностью педагогов к сотрудничеству и невозможностью выстраивания продуктивного взаимодействия с коллегами и руководством, разрешение которого требует специально организованной деятельности психолого-педагогической службы УДО.

В ответах респондентов значатся причины, мешающие педагогам налаживать партнёрские связи и выстраивать сотрудничество. Среди них: отсутствие информации о заинтересованных во взаимодействии сторонах, недоступность потенциальных партнёров, низкая заинтересованность организаций-партнёров во взаимодействии, недостаток коммуникативных навыков и др. Названные причины демонстрируют в своём большинстве «объект-объектную» позиции педагогов, что будет затруднять их деятельность в условиях образовательной экосистемы, направленной на развитие субъектности личности. По результатам исследования социально-психологической и методической службами ДЮЦ № 3 была разработана программа подготовки педагогов к реализации инновационного проекта и проведён ряд занятий в форме мини-лекций, семинаров-практикумов, тренингов, мастер-классов, деловых игр, моделирования учебных занятий, способствующих совершенствованию компетенций педагогов для деятельности в условиях образовательной экосистемы. Резюмируя результаты анкетирования, можно сделать предварительный вывод о наличии ряда проблем, негативно влияющих на результативность образовательной деятельности в УДО, и необходимости её совершенствования в соответствии с новыми вызовами и трендами развития современного образования.

Следующей задачей реализации проекта стало моделирование образовательной экосистемы на основе анализа и обобщения современных научных источников, опыта создания образовательных экосистем в стране и регионе, а также результатов проведённого эмпирического исследования.

Проблема «моделирования», «проектирования», «создания», «развития» образовательных сред, пространств, экосистем в научной литературе рассматривается преимущественно через призму средового, антропологического и экосистемного подходов в образовании [Игоропуло, 2020; Федоров, 2019; Фрумин, 1993; Ямбург, 1994; Ясвин, 2001; Ceallaigh, 2022; Xianhan, Lin, Sun, Xu, 2021; Daza, Gudmundsdottir, Lund, 2021; Abraham, 2021].

Моделирование начинается с определения научного подхода, а чаще – группы методологических подходов, в рамках которых будет осуществляться инновационная деятельность [Шустова, 2020; Шустова, 2023]. Теоретическое исследование проблемы развития образовательной экосистемы как пространства интеграции ресурсов учреждения дополнительного образования и социума, а также обобщение опыта работы педагогов дополнительного образования в рамках экспериментальной деятельности позволили разработать педагогическую модель образовательной экосистемы. Модель включает в себя три компонента: концептуально-целевой, содержательно-деятельностный и оценочно-результативный. В качестве элементов модели нами рассматриваются: цель и задачи исследова-

ния, научные подходы и принципы, условия и компоненты экосистемы, критерии, показатели и результат [Шустова, 2020].

I. Концептуально-целевой компонент образовательной экосистемы. Первым структурным элементом модели является *цель,* определяемая как создание условий для развития образовательной экосистемы организации посредством интеграции ресурсов УДО и социума. Данная цель реализуется путем решения следующих *задач: и*зучение степени разработанности проблемы создания образовательных экосистем и опыта их развития в стране и регионе; выявление эффективных форм интеграции ресурсов учреждения дополнительного образования и социума; теоретическое обоснование, разработка и апробация модели образовательной экосистемы как пространства интеграции ресурсов учреждения дополнительного образования и социума; разработка критериального аппарата и средств оценки развития образовательной экосистемы; определение комплекса организационно-управленческих и психолого-педагогических условий для развития образовательной экосистемы; совершенствование форм и механизмов социального партнёрства с целью развития образовательной экосистемы УДО.

В основе исследовательской деятельности лежат средовый, экосистемный и антропологический *подходы в образовании,* положения которых позволяют создать условия для максимальной самореализации обучающихся, поддержки их стремления к непрерывному развитию. Методологические подходы определяют и *принципы* развития образовательной экосистемы: системность и целостность деятельности; опора на опыт инновационный практики образовательной организации; диферсификация образовательных услуг, субъектов, ресурсов экосистемы; интеграция и сотрудничество с социальными партнёрами; синергетический эффект от взаимодействия с социумом и др.

II. Содержательно-деятельностный компонент образовательной экосистемы. Психолого-педагогические условия являются значимыми обстоятельствами, определяющими достижение поставленной цели. Осуществлённый теоретический анализ позволил обозначить необходимые *условия* развития образовательной экосистемы УДО, в качестве важнейших из которых выступают: широкое вовлечение в образовательном процессе социальных партнёров; интеграция ресурсов (информационных, кадровых, материально-технических, методических) УДО и внешних партнёров; интенсификация связей между субъектами образовательной экосистемы; расширение возможностей и опыта самореализации обучающихся в условиях интеграции ресурсов УДО и социума.

Нами были определены *элементы экосистемы* учреждения дополнительного образования (ДЮЦ № 3): «внутренние» и «внешние». В качестве *внутренних элементов* нами рассматриваются четыре пространства:

ТЕХСАП-пространство: координационный совет, методическая служба, психолого-педагогическая служба учреждения дополнительного образования;

ТЕХНО-пространство: творческие объединения «Робототехника», «Спортивная робототехника», «Компьютерная грамотность»;

АКТИВИТИ-пространство: объединения «Бокс», «Спортивная аэробика», «На гребне волны» (гребля на байдарках и каноэ), «Аполлон» (тренажёрный зал), «Здорово», «Флорбол»;

АРТ-пространство: хореографические коллективы «Веснушки» и «Фаворит», студия спортивного бального танца «Идеал», музыкальная студия «Триумф», «Театр моды “Образ”», Музыкальный театр «Чародеи», объединения декоративно-прикладного творчества «Изо и творчество», «Акварель и скетчинг», «Художественная обработка древесины», «Биодизайн», «Флористика и фитодизайн», «Умелые руки».

К *внешним элементам* относятся организации-партнёры (сетевые и социальные), предоставляющие свои ресурсы и услуги для более широкой самореализации обучающихся в условиях образовательной экоситемы УДО. В качестве *сетевых партнеров* рассматриваются организации, с которыми ДЮЦ № 3 сотрудничает на основе сетевых договоров: Спортивная школа Олимпийского резерва по боксу им. П. Т. Липатова, Ульяновское училище (техникум) Олимпийского резерва, Ульяновский профессиональный политехнический колледж, Детский дом «Гнездышко», МБОУ детский сад № 226 «Капитошка», МБОУ СОШ № 82, МБОУ СОШ № 85, МБОУ «Губернаторский лицей № 100». Центр осуществляет тесное взаимодействие и сотрудничество со множеством *социальных партнёров*. Ими являются: образовательные организации; учреждения культуры и здравоохранения; правоохранительные и общественные организации; промышленные предприятия; родительская общественность и др.

III. Оценочно-результативный компонент образовательной экосистемы. Данный компонент

включает в себя *критерии и показатели*, характеризующие развитие образовательной экосистемы, а также методы и методики, направленные на оценку результатов инновационной деятельности (Таблица 1).

Таблица 1.

Система критериев и показателей, характеризующих развитие образовательной экосистемы учреждения дополнительного образования

Критерии	Показатели	Диагностические методики и процедуры
Внутриличностные предпосылки активности обучающихся	Сформированность субъектной позиции обучающихся.	Опросник «Субъектная позиция» (Авторы: Ю. В. Зарецкий, В. К. Зарецкий, И. Ю. Кулагина).
Продуктивность деятельности, освоение социального опыта	Опыт участия в разнообразных видах деятельности. Достижения обучающихся.	Наблюдение. Беседа. Портфолио достижений обучающихся (грамоты, дипломы, благодарности, сертификаты).
Результативность образовательной экосистемы	Количественные: увеличение ресурсов УДО посредством их интеграции с ресурсами социума. Качественные: удовлетворённость обучающихся и родителей условиями образовательной экосистемы.	Количество организаций-партнёров и услуг, ими предоставляемых. Анкета удовлетворённости обучающихся услугами дополнительного образования. Анкета удовлетворённости родителей услугами дополнительного образования. Анкета готовности педагогов к развитию партнёрских связей.

Результаты развития образовательной экосистемы как пространства интеграции ресурсов учреждения дополнительного образования и социума можно условно разделить на внутренние и внешние. К *внутреннему* результату мы отнесём субъектную позицию обучающихся как психологическое новообразование, формирующееся в условиях образовательной экосистемы. В качестве *внешнего* результата следует рассматривать, с одной стороны, портфолио достижений и продукты творческой деятельности обучающихся, с другой – количество организаций-партнёров и увеличение ресурсов и услуг, ими предоставляемых. Помимо прочего, к *количественным показателям* результативности инновационной деятельности УДО следует отнести: численность педагогов, вовлечённых в инновационную деятельность; количество привлечённых партнеров из образовательных и социально-экономических сфер на договорной основе; количество разработанных и реализованных педагогами инициативных проектов, в которых участвовало учреждение, грантов; количество публикаций по теме проекта.

Ожидаемыми *эффектами* реализации инновационного проекта являются: совершенствование профессиональных компетенций педагогов в сфере реализации экосистемного подхода в образовании; повышение возможностей самореализации обучающихся учреждения дополнительного образования, увеличение количества победителей конкурсов, олимпиад, соревнований и др. *Обобщённым результатом* будет выступать развитие образовательной экосистемы как пространства интеграции ресурсов учреждения дополнительного образования и социума.

Заключение

Перенос понятия «экосистема» в плоскость образования привёл к пониманию *экосистемы образования* как целостной многоуровневой и саморазвивающейся открытой системы, нацеленной на формирование навыков XXI века, личностную, социальную и профессиональную самореализацию человека в условиях сетевого общества. Её характеристики, такие как разнообразие участников и ресурсов, сотрудничество и синергия, интеграция ресурсов и установление партнёрских связей для достижения непрерывности и персонализированного характера образовательной деятельности, – способствуют реализации концепции «обучения в течение всей жизни».

Образовательная экосистема дополнительного образования детей характеризуется как обра-

зовательное пространство, в котором организация, содержание и реализация образовательного процесса происходят посредством совместной деятельности заинтересованных и взаимодействующих между собой участников, разнообразие которых формирует новые образовательные возможности для развития детей, их самореализации. Новые тренды развития современного образования диктуют необходимость моделирования, создания и развития образовательных экосистем на разных уровнях образования, в том числе в системе дополнительного образования детей.

Проведение *эмпирического исследования* в учреждении дополнительного образования «ДЮЦ № 3» выявило ряд проблем в образовательной деятельности центра, для решения которых требуется расширение перечня образовательных услуг и ресурсов; усиление профориентационной направленности программ посредством привлечения ресурсов внешних партнёров; направленность педагогических усилий на поддержку и сопровождение одарённых и талантливых детей; поиск организаций-партнёров, механизмов интеграции и совместного использования ресурсов учреждения и социума; реализация программ на сетевой основе; совершенствование профессиональных компетенций и субъектной позиции педагогов, позволяющих осуществлять деятельность в условиях образовательной экосистемы.

Идея создания образовательной экосистемы учреждения дополнительного образования основывается на *средовом, экосистемном и антропологическом подходах* в образовании, положения которых направлены на развитие субъектности личности, стремления к непрерывному обучению и самосовершенствованию в постоянно меняющихся условиях. В качестве ведущего подхода в исследовании выступает экосистемный подход, основанный на принципах целостности и системности, интеграции и сотрудничества, опережающего развития, сетевого взаимодействия и синергии.

Моделирование образовательной экосистемы учреждения дополнительного образования на основе выделенных подходов, принципов, условий, внутренних и внешних элементов экосистемы и связей между ними, а также разработка педагогической модели, включающей концептуально-целевой, содержательно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты, будут способствовать преобразованию образовательной среды учреждения в образовательную экосистему с целью расширения сфер самореализации обучающихся УДО.

Новизна проведенного исследования определяется выделением основных подходов (средовый, экосистемный, антропологический) и принципов деятельности, обеспечивающих расширение сфер и ресурсов для самореализации обучающихся в условиях образовательной экосистемы; проектированием педагогической модели, способствующей созданию образовательной экосистемы учреждения; определением комплекса условий для её развития на основе интеграции ресурсов УДО и социума.

Реализация инновационного проекта на основе научно-обоснованной модели будет способствовать инновационному развитию системы дополнительного образования региона. Разработанные инновационные механизмы (интеграции ресурсов УДО и социума, взаимодействия участников с разнообразным образовательным контентом и другими элементами экосистемы) позволят руководителям организаций создавать образовательные экосистемы, способствующие формированию у обучающихся навыков будущего, что определяет *практическую значимость* исследования.

Библиографический список

1. Вайндорф-Сысоева М. Е. Образовательная экосистема: терминологический аспект / М. Е. Вайндорф-Сысоева, М. Л. Субочева // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4 (44). С. 5–11.

2. Об утверждении государственной программы Ульяновской области «Развитие и модернизация образования в Ульяновской области». 2020. URL: https://ulgov.ru/page/index/permlink/id/18882/ (дата обращения: 08.05.2024).

3. Игропуло И. Ф. Образовательные экосистемы как предмет педагогической рефлексии // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2022. № 4. С. 48–54.

4. Игропуло И. Ф. Моделирование экосистемы социально ориентированного предпринимательского образования в университете / И. Ф Игропуло, В. К. Шаповалов, М. М. Арутюнян // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2020. № 3. С. 19–27.

5. Изотова А. Г. Экосистемный подход как новый тренд развития высшего образования / А. Г. Изотова, Е. С. Гаврилюк // Вопросы инновационной экономики. 2022. Т. 12, № 2. С. 1211–1226. doi: 10.18334/vinec.12.2.114869

6. Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2030 года. 2022. URL: https://vcht.center/wp-

content/uploads/Goncharova-O.V.-Kontseptsiya-DOD.-Proforientatsiya.pdf (дата обращения: 08.05.2024).

7. Куклина Л. В. Теоретические основы исследования экосистемного подхода к управлению образовательной деятельностью / Л. В. Куклина, С. Я. Куклин // Современное педагогическое образование. 2021. № 8. С. 27–33.

8. Лукша П. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования / П. Лукша, Д. Спенсер-Кейс, Д. Кубиста. 2021. URL: https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/ (дата обращения: 08.05.2024).

9. Олейников Б. В. Образовательная среда как экосистема / Б. В. Олейников, Н. Ю. Фоминых, Э. И. Койкова, А. В. Бубенчикова // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3. С. 292–294.

10. Розин В. М. Экосистемный, культурно-средовой подход в образовании // Культура культуры. 2021. URL: http://www.cult-cult.ru/ecosystem-approach-in-education/ (дата обращения: 08.05.2024).

11. Уткин А. В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике / А. В. Уткин, К. В. Шевченко // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 2 (107). С. 175–189.

12. Федеральный проект «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование». 2019. URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/ (дата обращения: 08.05.2024).

13. Федоров И. М. Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме // Молодой ученый. 2019. № 28 (266). С. 246–250.

14. Фрумин И. Д. Образовательное пространство как пространство развития / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.

15. Хангельдиева И. Г. Образовательные экосистемы – тренд развития современного российского образования в ближайшем будущем // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 1. С. 68–88.

16. Шустова Л. П. Модель использования социокультурных практик как средства самоактуализации обучающихся в организации дополнительного образования / Л. П. Шустова, В. В. Гриценко // Нижегородское образование. 2020. № 3. С. 42–48.

17. Шустова Л. П. Центр научной и методической коллаборации работников сферы образования как инновационный компонент образовательной экосистемы педагогического университета / Л. П. Шустова, С. В. Данилов // Нижегородское образование. 2023. № 3. С. 51–60.

18. Шустова Л. П. Моделирование образовательного пространства кадетской школы-интерната как потенциала для самореализации воспитанников / Л. П. Шустова, Е. В. Камаева, А. П. Файзрахманов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 256–266.

19. Ямбург Е. А. Единое образовательное пространство // Народное образование. 1994. № 1. С. 24–32.

20. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

21. Abraham S. Crafting a pedagogical third space in a transnational teacher education project. Teaching and Teacher Education. January 2021. Vol. 97. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103207 (дата обращения: 08.05.2024).

22. Ceallaigh T. J. Ó. Designing, navigating and nurturing virtual learning spaces: Teacher educators' professional development priorities and potential pathways. Teaching and Teacher Education. July 2022. Vol. 115. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103697 (дата обращения: 08.05.2024).

23. Daza V., Gudmundsdottir G. B., Lund A. Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. Teaching and Teacher Education. June 2021. Vol. 102. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338 (дата обращения: 08.05.2024).

24. Hannon V., Thomas L., Ward S., Beresford T. Local Learning Ecosystems: Emerging Models / World Innovation Summit for Education (WISE) report. 2019. URL: https://www.changemakercommunities.org/thought-pieces-full/2019/5/15/local-learning-ecosystems-emerging-models (дата обращения: 08.05.2024).

25. Moore J. F. Predators and Prey: The New Ecology of Competition // Harward Business Review. 1993. Vol. 71. № 3. P. 75–86.

26. Xianhan H., Lin C.-H., Sun M., Xu P. What drives teaching for creativity? Dynamic componential modelling of the school environment, teacher enthusiasm, and metacognition. Teaching and Teacher Education. November 2021. Vol. 107. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103491 (дата обращения: 08.05.2024).

Reference list

1. Vajndorf-Sysoeva M. E. Obrazovatel'naja jekosistema: terminologicheskij aspekt = Educational ecosystem: terminological aspect / M. E. Vajndorf-Sysoeva, M. L. Subocheva // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2021. № 4 (44). S. 5–11.

2. Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Ul'janovskoj oblasti «Razvitie i modernizacija obrazovanija v Ul'janovskoj oblasti». 2020 = On the approval of the state program of the Ulyanovsk region «Development and modernization of education in the Ulyanovsk region». 2020. URL: https://ulgov.ru/page/index/permlink/id/18882/ (data obrashhenija: 08.05.2024).

3. Igropulo I. F. Obrazovatel'nye jekosistemy kak predmet pedagogicheskoj refleksii = Educational ecosystems as a subject of pedagogical reflection // Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 4. S. 48–54.

4. Igropulo I. F. Modelirovanie jekosistemy social'no orientirovannogo predprinimatel'skogo obrazovanija v universitete = Modeling the ecosystem of socially oriented entrepreneurial education at the university / I. F Igropulo, V. K. Shapovalov, M. M. Arutjunjan // Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. № 3. S. 19–27.

5. Izotova A. G. Jekosistemnyj podhod kak novyj trend razvitija vysshego obrazovanija = Ecosystem approach as a new trend in the development of higher education / A. G. Izotova, E. S. Gavriljuk // Voprosy innovacionnoj jekonomiki. 2022. T. 12, № 2. S. 1211–1226. doi: 10.18334/vinec.12.2.114869

6. Koncepcija razvitija dopolnitel'nogo obrazovanija detej v Rossijskoj Federacii do 2030 goda. 2022. = Concept for the development of additional education for children in the Russian Federation until 2030. 2022. URL: https://vcht.center/wp-content/uploads/Goncharova-O.V.-Kontseptsiya-DOD.-Proforientatsiya.pdf (data obrashhenija: 08.05.2024).

7. Kuklina L. V. Teoreticheskie osnovy issledovanija jekosistemnogo podhoda k upravleniju obrazovatel'noj dejatel'nost'ju = Theoretical foundations of the study of the ecosystem approach to the management of educational activity / L. V. Kuklina, S. Ja. Kuklin // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2021. № 8. S. 27–33.

8. Luksha P. Obrazovatel'nye jekosistemy: voznikajushhaja praktika dlja budushhego obrazovanija = Educational ecosystems: emerging practice for the future of education / P. Luksha, D. Spenser-Kejs, D. Kubista. 2021. URL: https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/ (data obrashhenija: 08.05.2024).

9. Olejnikov B. V. Obrazovatel'naja sreda kak jekosistema = Educational environment as an ecosystem / B. V. Olejnikov, N. Ju. Fominyh, Je. I. Kojkova, A. V. Bubenchikova // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2021. № 3. S. 292–294.

10. Rozin V. M. Jekosistemnyj, kul'turno-sredovoj podhod v obrazovanii = Ecosystem, cultural and environmental approach in education // Kul'tura kul'tury. 2021. URL: http://www.cult-cult.ru/ecosystem-approach-in-education/ (data obrashhenija: 08.05.2024).

11. Utkin A. V. Jekosistemnyj podhod v obrazovanii: ot metafory k metodologii i praktike = Ecosystem approach in education: from metaphor to methodology and practice / A. V. Utkin, K. V. Shevchenko // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. № 2 (107). S. 175–189.

12. Federal'nyj proekt «Uspeh kazhdogo rebenka» nacional'nogo proekta «Obrazovanie». 2019. = Federal project «Success of every child» of the national project «Education». 2019.URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/ (data obrashhenija: 08.05.2024).

13. Fedorov I. M. Perehod ot obrazovatel'noj sredy k obrazovatel'noj jekosisteme = Transition from educational environment to educational ecosystem // Molodoj uchenyj. 2019. № 28 (266). S. 246–250.

14. Frumin I. D. Obrazovatel'noe prostranstvo kak prostranstvo razvitija = Educational space as a development space / I. D. Frumin, B. D. Jel'konin // Voprosy psihologii. 1993. № 1. S. 24–32.

15. Hangel'dieva I. G. Obrazovatel'nye jekosistemy – trend razvitija sovremennogo rossijskogo obrazovanija v blizhajshem budushhem = Educational ecosystems – a trend in the development of modern Russian education in the near future // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 1. S. 68–88.

16. Shustova L. P. Model' ispol'zovanija sociokul'turnyh praktik kak sredstva samoaktualizacii obuchajushhihsja v organizacii dopolnitel'nogo obrazovanija = Model of using sociocultural practices as a means of self-actualization of students in the organization of additional education / L. P. Shustova, V. V. Gricenko // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2020. № 3. S. 42–48.

17. Shustova L. P. Centr nauchnoj i metodicheskoj kollaboracii rabotnikov sfery obrazovanija kak innovacionnyj komponent obrazovatel'noj jekosistemy pedagogicheskogo universiteta = Center for scientific and methodological cCollaboration of education workers as an innovative component of the educational ecosystem of the pedagogical university / L. P. Shustova, S. V. Danilov // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2023. № 3. S. 51–60.

18. Shustova L. P. Modelirovanie obrazovatel'nogo prostranstva kadetskoj shkoly-internata kak potenciala dlja samorealizacii vospitannikov = Modeling the educational space of a cadet boarding school as a potential for self-realization of pupils / L. P. Shustova, E. V. Kamaeva, A. P. Fajzrahmanov // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija. 2023. T. 12, vyp. 3 (47). S. 256–266.

19. Jamburg E. A. Edinoe obrazovatel'noe prostranstvo = Single educational space // Narodnoe obrazovanie. 1994. № 1. S. 24–32.

20. Jasvin V. A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju = Educational environment: from modeling to design. Moskva : Smysl, 2001. 365 s.

21. Abraham S. Crafting a pedagogical third space in a transnational teacher education project. Teaching and Teacher Education. January 2021. Vol. 97. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103207 (data obrashhenija: 08.05.2024).

22. Ceallaigh T. J. Ó. Designing, navigating and nurturing virtual learning spaces: Teacher educators' professional development priorities and potential pathways. Teaching and Teacher Education. July 2022. Vol. 115. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103697 (data obrashhenija: 08.05.2024).

23. Daza V., Gudmundsdottir G. B., Lund A. Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. Teaching and Teacher Education. June 2021. Vol. 102. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338 (data obrashhenija: 08.05.2024).

24. Hannon V., Thomas L., Ward S., Beresford T. Local Learning Ecosystems: Emerging Models / World Innovation Summit for Education (WISE) report. 2019. URL: https://www.changemakercommunities.org/thought-pieces-full/2019/5/15/local-learning-ecosystems-emerging-models (data obrashhenija: 08.05.2024).

25. Moore J. F. Predators and Prey: The New Ecology of Competition // Harward Business Review. 1993. Vol. 71. № 3. P. 75-86.

26. Xianhan H., Lin C.-H., Sun M., Xu P. What drives teaching for creativity? Dynamic componential modelling of the school environment, teacher enthusiasm, and metacognition. Teaching and Teacher Education. November 2021. Vol. 107. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103491 (data obrashhenija: 08.05.2024).

Статья поступила в редакцию 23.04.2024; одобрена после рецензирования 22.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 23.04.2024; approved after reviewing 22.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

Научная статья
УДК 37.01:378
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-40
EDN: IDVQSW

Педагогическое сопровождение развития социальной ответственности студентов во внеаудиторной деятельности

Анастасия Валерьевна Краснова
Аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет. 420008, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18
vn.krasnoff@rambler.ru, https//orcid.org/0009-0009-5765-9854

Аннотация. Основным образовательным ориентиром в новых социокультурных условиях становится развитие личностного потенциала, который, в свою очередь, учитывает дальнейшую перспективу жизненного развития. Образовательное учреждение, формируя образовательную среду подготовки выпускника, выполняет социально и педагогически значимую функцию воспитания и способствует развитию социальной ответственности студентов. Личность, которая стремится развивать в себе социальную ответственность, безусловно, замотивирована на активное взаимодействие с людьми, регулярное включение во всевозможные социальные роли, умея при этом соотносить свою деятельность и ее результаты с нормами общества. А внеаудиторная деятельность, в свою очередь, представляет собой социокультурную среду для создания условий саморазвития и реализации способностей и интересов. В связи с этим данная работа направлена на создание процессной модели развития социальной ответственности студентов во внеаудиторной деятельности. Цель исследования состояла в обосновании структуры процессной модели развития социальной ответственности студентов во внеаудиторной деятельности, необходимости раскрыть педагогические условия ее реализации. Исследование проводилось при помощи теоретического анализа и синтеза научной литературы по проблеме моделирования педагогического процесса, метода моделирования развития социальной ответственности студентов вуза во внеаудиторной деятельности, обобщения передового педагогического опыта. В статье рассмотрены целевой и методологический компоненты модели педагогического сопровождения развития социальной ответственности студентов; раскрываются педагогические условия реализации данной модели; содержание диагностической технологии изучения социальной ответственности студентов вуза; направления, формы и виды внеаудиторной деятельности; алгоритм процесса развития социальной ответственности. Практическая ценность результатов исследования определяется возможностью их использования в образовательных учреждениях преподавателями, кураторами, специалистами по социальной и воспитательной работе в процессе развития социальной ответственности студентов вуза во внеаудиторной деятельности.

Ключевые слова: социальная ответственность; социальная адаптация; направления внеаудиторной деятельности; составляющие социальной ответственности; студенческие объединения; виды внеаудиторной деятельности; моделирование в педагогике

Для цитирования: Краснова А. В. Педагогическое сопровождение развития социальной ответственности студентов во внеаудиторной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 40-50. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-40. https://elibrary.ru/IDVQSW

Original article

Pedagogical support to develop students ‘social responsibility in out-of-class activity

Anastasia V. Krasnova
Post-graduate student, Kazan (Volga) federal university. 420008, Republic of Tatarstan, Kazan, Kremlevskaya st., 18
vn.krasnoff@rambler.ru, https//orcid.org/0009-0009-5765-9854

Abstract. The main educational guideline in the new sociocultural conditions is the development of personal potential, which, in turn, takes into account the further perspective of life development. The educational institution, forming the educational environment for the training of a graduate, performs a socially and pedagogically significant

© Краснова А. В., 2024

function of education and contributes to the development of students' social responsibility. A person who seeks to develop social responsibility in himself is certainly motivated by active interaction with people, regular inclusion in all kinds of social roles, while being able to correlate his activity and their results with the norms of society. And out of class activity, in turn, is a sociocultural environment for creating conditions for self-development and the realization of abilities and interests. In this regard, this work is aimed at compiling a process model for the development of students' social responsibility in out-of-class activity. The purpose of the study was to substantiate the structure of the process model for the development of students' social responsibility in out-of-class activity, the need to disclose the pedagogical conditions for its implementation. The study was carried out using theoretical analysis and synthesis of scientific literature on the problem of modeling the pedagogical process, a method for modeling the development of social responsibility of university students in out-of-class activity, and generalization of advanced pedagogical experience. The article considers the target and methodological components of the model of pedagogical support for the development of social responsibility of students; pedagogical conditions for implementing this model are disclosed; the content of diagnostic technology for studying the social responsibility of university students; directions, forms and types of out-of-class activity; social responsibility development process algorithm. The practical value of the research results is determined by the possibility of their use in educational institutions by teachers, curators, specialists in social and educational work in the process of developing the social responsibility of university students in out-of-class activity.

Key words: social responsibility; social adaptation; areas of out-of-class activity; components of social responsibility; student associations; types of out-of-class activity; modeling in pedagogy

For citation: Krasnova A. V. Pedagogical support to develop students 'social responsibility in out-of-class activity. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (4): 40-50. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-40. https://elibrary.ru/IDVQSW

Введение

Современное общество нуждается в выпускниках вузов, способных брать на себя ответственность в различных ситуациях, принимать самостоятельные решения, расширять свои профессиональные качества, проявлять инициативность и креативность, совершенствовать личностные качества, быстро адаптироваться к новым условиям. Стратегия государственной молодежной политики России подчеркивает важность осознания молодежью ответственности за свое будущее и будущее своей Родины. Ведь высокая социальная ответственность является одним из ключевых факторов для инновационного развития страны. Для развития социальной ответственности студентов вуза во внеаудиторной деятельности необходимо разработать основные механизмы педагогического сопровождения этого процесса. Мы полагаем, что моделирование педагогического сопровождения развития социальной ответственности студентов вуза может стать важным средством его эффективности.

Моделирование в педагогике – это метод, который позволяет создавать упрощенные, абстрактные представления реальности с целью изучения и понимания педагогических процессов и явлений [Смольников, 2022, с. 8–17]. Моделирование позволяет увидеть взаимосвязи и влияние различных факторов на образовательный процесс, а также предсказывать его результаты. Метод моделирования в педагогике важен своей способностью объединять практический опыт с теоретическим знанием. Другими словами, данный метод даёт возможность не только проводить эксперименты, но и строить логические схемы и научные обобщения, изучая тот или иной педагогический аспект. Развитию и обоснованию этого метода в педагогической науке посвящены труды известных советских и российских учёных, в том числе работы В. Г. Афанасьева [Афанасьев, 2020, с. 157–206], Б. А. Глинского [Глинский, 2000, с. 90–124] и И. Б. Новика [Новик, 1965, с. 78–163]. По мнению доктора педагогических наук В. И. Загвязинского [Загвязинский, 2004, с. 6–11], роль моделирования как метода психолого-педагогического исследования состоит в том, чтобы в более простом объекте увидеть, выявить наиболее существенные факторы и закономерности развития и в результате этого создать условия такого развития. Таким образом, в процессе моделирования модель выступает неким инструментом, с помощью которого можно увидеть скрытую внутреннюю структуру исследуемого объекта или описываемого процесса. Именно выделение компонентов модели позволяет разбить ее на составляющие, которые раскрывают организацию исследуемого процесса и отвечают за постоянное взаимодействие между его элементами.

Описание исследования

Структура модели педагогического сопровождения развития социальной ответственности студентов вуза во внеаудиторной деятельности включает в себя целевой, методологический и процессуальные блоки.

Целевой блок представлен следующей целью: развитие лидерских, коммуникативных, организаторских, волевых качеств, дисциплинированности, целеустремленности, настойчивости, стрессоустойчивости.

Методологический блок включает следующие подходы к развитию социальной ответственности студентов вуза во внеаудиторной деятельности: компетентностный, деятельностный, культурологический, аксиологический и системный.

Компетентностный подход, рассмотренный в работах российских докторов педагогических наук О. Е. Лебедева [Лебедев, 2004, с. 64–96], Г. Н. Серикова [Сериков, 2020, с. 72], А. С. Хуторского [Толеубаева, 2016, с. 54–55], выступает важным компонентом в процессе развития социальной ответственности. Данный подход в образовательной среде направлен на формирование у студентов готовности к решению различных сложных задач в личной и профессиональных сферах. Также компетенстностный подход стимулирует к активной деятельности и личностному развитию.

Деятельностный подход, изучаемый в работах российского психолога А. Н. Леонтьева [Леонтьев, 2004, с. 216–273] и советсткого психолога и философа С. Л. Рубинштейна [Рубинштейн, 2020, с. 536–587], находит реализацию в создании условий развития социальной ответственности у студентов вуза благодаря успешному взаимодействию между преподавателями и студентами, основанному на принципах субъект-субъектного подхода. Данный процесс, безусловно, служит фундаментом для социально ответственного поведения.

Культурологический подход, представленный в работах Б. М. Бим-Бада [Бим-Бад, 2023, с. 147–162], Е. В. Бондаревской [Бондаревская, 2020, с. 97–104], играет важную роль в развитии социальной ответственности студентов в вузе. В рамках данного подхода студенты развиваются как творческие личности через освоение культурно-досуговой сферы, внося свой вклад в культуру общества. При этом, задача педагога заключается в том, чтобы помочь раскрыть потенциал каждого студента [Бабосов, 2021, с. 115].

В соответствии с аксиологическим подходом, представленном в работах докторов психологических наук Б. С. Брушлинского [Брушлинский, 2020, с. 107–124], Б. И. Додонова [Додонов, 1981, с. 22–23] и доктора философских наук О. Г. Дробницкого [Дробницкий, 2022, с. 86–156], социальная ответственность студентов должна акцентировать внимание студентов на важности признания и принятия материальных и духовных ценностей общества, а также выделения ценностей и норм, которые нельзя нарушать.

Согласно системному подходу, по мнению Н. В. Кузьминой [Кузьмина, 2020, с. 97], В. А. Якунина [Макаров, 2022, с. 136], процесс развития социальной ответственности выступает совокупностью взаимосвязанных элементов, включая в себя цели, участников, содержание, условия и принципы.

Рассмотрим далее процессуальный блок модели педагогического сопровождения развития социальной ответственности студентов, который представлен педагогическими условиями ее реализации.

Первым педагогическим условием развития социальной ответственности мы выделяем *организацию и проведение специальных адаптационных мероприятий, содействующих успешному началу обучения, вовлечению в студенческие сообщества, творческие коллективы и общественные объединения.* Позитивный опыт социальной адаптации студента-первокурсника напрямую влияет на его дальнейшую вовлеченность в жизнь общества [Ермолаева, 2022, с. 85–88]. Важную роль в этом процессе играет успешная коммуникация и доброжелательная атмосфера в студенческой среде. Когда первокурсники чувствуют поддержку со стороны сокурсников, студентов старших курсов, активистов и преподавателей, они легче осваиваются в новой среде и усваивают социальные ценности, которые служат им ориентиром на протяжении всей жизни. Очень важно включать в студенческую жизнь студентов с момента их поступления в вуз. Студенческий клуб КФУ организует для первокурсников ряд ярких мероприятий, призванных помочь адаптироваться первокурсникам к студенческой жизни и раскрыть собственный потенциал: торжественная встреча с администрацией университета, где происходит знакомство с руководством вуза в неформальной обстановке; концертная программа в Деревне Универсиады – грандиозный концерт с участием творческих

коллективов университета и хедлайнеров вечера; школа творческого актива «Шаг навстречу» – мероприятие, которое дает возможность проявить свои таланты и найти единомышленников; концертная программа «Экскурсия по студенческой жизни» – увлекательное погружение в мир студенчества; День открытых дверей Студенческого клуба – мероприятие, которое предоставляет возможность узнать о работе клуба и присоединиться к его проектам; ежегодный фестиваль «День первокурсника» – яркое событие, которое включает в себя подготовку и проведение концертной программы института; ежегодный фестиваль Лиги КВН КФУ для первокурсников – мероприятие, которое дает возможность проявить себя на сцене в веселье и юморе. Эти мероприятия создают дружественную атмосферу и помогают первокурсникам почувствовать себя частью большой студенческой семьи КФУ. Таким образом, необходимо организовать внеаудиторную деятельность первокурсников с помощью специального комплекса адаптационных мероприятий, направленных не только на развитие социальной ответственности, но и на их социальную адаптацию.

Вторым педагогическим условием мы считаем *педагогическое сопровождение процесса развития социальной ответственности студентов на основе комплексной диагностической технологии изучения социальной ответственности студентов в соответствии с критериями и показателями ее сформированности*. Для реализации данного педагогического условия нами использовались педагогические диагностики – система специфической деятельности педагогов и педагогических коллективов, нацеленная на выявление интересующих свойств личности с целью измерения результатов обучения и воспитания, а также анкетирование – метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, называемых анкетами. Для оценки активности участия студентов в общественной жизни мы использовали таблицы, которые предусматривают сумму баллов студентов по различным направлениям внеаудиторной деятельности, уровней мероприятий.

Содержание диагностической технологии изучения социальной ответственности студентов вуза представлено в Таблице1.

Таблица 1.

Содержание диагностической технологии изучения социальной ответственности студентов вуза

№ п/п	Критерий социальной ответственности	Способы оценки
1	Динамический	Многомерно-функциональная диагностика «Ответственности-110» (В. П. Прядеин совместно с О. В. Мухлыниной)
2	Эмоциональный	
3	Регуляторный	
4	Мотивационный	
5	Когнитивный	
6	Результативный	
7	Поведенческий	
8	Персональный	Тест «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий)
		Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей (В. Синявский и Б. А. Федоришин)
		Методика «Исследование волевой саморегуляции» (А. В. Зверькова, Е. В. Эйдман)

Третьим педагогическим условием развития социальной ответственности выступает *обеспечение включенности студентов в студенческое самоуправление через использование потенциала внеаудиторной деятельности в Казанском (Приволжском) федеральном университете*. В Казанском федеральном университете работа по развитию социальной ответственности и включению в общественную деятельность проводится благодаря внеаудиторной деятельности. В КФУ проводится большое количество культурно-массовых, спортивных и развлекательных меро-

приятий, где студентам предоставляется возможность проявить свои умения и таланты и стать активными участниками общественной жизни университета и республики. Рассмотрим далее наиболее популярные виды внеаудиторной деятельности в КФУ.

Студенческие объединения (коллективы) – это вид внеаудиторной деятельности, который включает в себя работу объединений студентов на добровольных началах с целью совместного решения различных вопросов по улучшению качества студенческой жизни и деятельности [Бичева, 2021, с. 32]. Таким образом, студенческое объединение может стать платформой для развития современной молодежи [Хижная, 2016, с. 188–191]. Основной целью студенческих объединений является самореализация, самовоспитание, развитие социальной ответственности студентов благодаря работе в одном коллективе. При Студенческом клубе КФУ активно развиваются и успешно функционируют более 104-х творческих коллективов художественной самодеятельности, которые работают по направлениям: хореография (танцевальные коллективы «UVillDance», «Маршмэллоу», «Кофеин», «Speak Out», «FENTY»), музыка (ансамбль народной песни «Зарница», вокальный ансамбль «Melody», хор ИМО, ансамбль народной песни «Смородина», оркестр КФУ), театр (театральная сборная КФУ, театральная студия «Бесконечность», театральная студия «Алиса в стране чудес»), оригинальный жанр (творческий коллектив «t w i n s», творческий коллектив «Felicity», творческий коллектив «Im(Age)», арт (театр мод «UFW»), медиа (новостной молодежный медиапортал СТУДПРОФ.РФ), КВН (команды «Моя любимая», «Информационная опасность», «Когда цветет абрикос») и т. д.

Форумная компания – вид внеаудиторной деятельности, состоящий из комплекса мероприятий, направленных на создание условий для самореализации молодых людей и формирование профессиональных молодёжных сообществ. Поддержка участия студентов в подобных форумах стимулирует развитие их социальной активности, инициативности, коммуникации. Так, КФУ ежегодно проводит Всероссийский слет студенческих поисковых отрядов, а также различные форумы для развития творческого потенциала режиссерско-постановочных групп институтов. Также, студенты КФУ ежегодно становятся активными участниками крупнейших Всероссийских форумов: Таврида.АРТ (Республика Крым); ШУМ (Калининградская область); Бирюса (Красноярский край); Территория смыслов (Московская область); ОстроVa (Сахалинская область); Машук (Ставропольский край); Байкал (Иркутская область); Евразия Global (Оренбургская область).

Федеральные программы и проекты – вид внеаудиторной деятельности, состоящей из регулярной и системной работы по реализации программ и проектов для молодежи. Наиболее популярными являются программы и проекты РСМ (Российский союз молодежи), такие как Российская студенческая весна, Всероссийский образовательный форум «Студвесна», Национальный конкурс талантов «Краса студенчества России», Российская национальная премия «Студент года».

Грантовая деятельность – вид внеаудиторной деятельности, которая направлена на вовлечение молодежи Российской Федерации в творческую деятельность, гражданскую активность и социальную практику, а также раскрытие потенциала каждого молодого человека. Так, например, победителями первого сезона Всероссийского конкурса молодёжных проектов среди физических лиц стали 7 представителей Казанского федерального университета, сумма грантовой поддержки их проектов составила 3 482 000 рублей.

Квесты – вид внеаудиторной деятельности в формате командной игры, который способствует развитию коммуникации, социальной ответственности, организаторских навыков посредством преодоления проблем и трудностей в нестандартных ситуациях. Казанский федеральный университет ежегодно проводит различные квесты, такие как «Твой КФУ», направленный на поддержку студентов, создание особенного сплоченного университетского духа; «Первый шаг: начни свою карьеру» – квест на тему карьеры, трудоустройства, истории Казанского федерального университета, квесты для первокурсников, которые направлены на знакомство с университетом, и даже различные интерактивные телеграмм-квесты.

Культурно-массовые мероприятия – это вид внеаудиторной деятельности, целью которой является обогащение духовного мира и культурное, эстетическое развитие студентов. Самыми важными, массовыми и популярными в Казанском федеральном университете являются следующие культурно-массовые мероприятия и проекты: ежегодные концертные программы

«Всероссийский день студента – Татьянин день», «Экскурсия по студенческой жизни»; ежегодные фестивали «День первокурсника», «Студенческая весна», «Марафон студенчества»; праздничные мероприятия, приуроченные ко Дню основания Казанского университета; ежегодная премия «Студент года КФУ».

Конкурсы и соревнования – это вид внеаудиторной деятельности, дающий возможность студентам продемонстрировать свои умственные, спортивные и творческие таланты, а также развить лидерские и коммуникативные навыки. В КФУ ежегодно проводятся следующие индивидуальные конкурсы: конкурс студенческих проектов «Инициативы поколения», фотоконкурс «Образ России в объективе», литературно-творческие конкурс «Огонь Победы в памяти поколений»; командные конкурсы: интеллектуальный конкурс «Знаете ли вы историю alma-mater?», ежегодный конкурс «Лучшая академическая группа», ежегодная премия «Студент года». Также в КФУ ежегодно проводятся спортивные соревнования по различным индивидуальным и командным видам спорта, спортивные спартакиады.

Мастер-классы – вид внеаудиторной деятельности в формате интерактивного взаимодействия специалиста в определенной области и студентов, где специалист становится наставником, который творчески организует совместную деятельность и даёт возможность студентам овладеть определёнными практическими навыками и личностными качествами. Регулярно в КФУ проходят мастер-классы экспертов в различных областях. Например, «Мастерская педагога», «Digital Day», «Новогоднее приключение».

Игры – это вид внеаудиторной деятельности, благодаря которому моделируются определенные ситуации, направленные на воссоздание и усвоение общественного опыта и развитие навыков самоорганизации и социального взаимодействия. Популярными играми среди студентов являются интеллектуально-развлекательная игра «KFU-Quiz», интеллектуальная игра «Что? Где? Когда?», интеллектуальная игра «РосКвиз», военно-спортивная игра «Один день в армии», познавательно-развлекательная игра «Зарница».

Студенческий туризм – вид внеаудиторной деятельности в формате совместных поездок студентов (с кураторами и преподавателями) с целью сплочения коллектива, а также в связи с познавательными, образовательными, рекреационными, развлекательными целями. Программа Студтуризм была запущена в 2021 году, став импульсом развития студенческого и молодёжного туризма в России. Студенческий туризм – это возможность посетить более ста городов России, принять участие в уникальных мероприятиях, познакомиться с наукой и открыть для себя что-то новое. Студенты КФУ являются активными участниками студтуризма, и уже смогли посетить Калининград, Великий Новогород, Ростов-на-Дону, Владикавказ.

Тренинги – это вид внеаудиторной деятельности в формате интенсивных, краткосрочных занятий, направленных на создание, развитие и систематизацию определенных профессиональных и личностных навыков. В КФУ ежемесячно проходит множество тренингов. Так, например, тренинги «Стрессоустойчивость и эмоциональная саморегуляция», «Экзамены без паники и стресса», «Потенциал личности», «Команда моей мечты».

Круглый стол – это площадка для дискуссии ограниченного количества человек по определенным темам с возможным привлечением специалистов в заданных областях. Ежегодными мероприятиями в КФУ являются круглый стол, посвященный празднованию Дня России «Мы связаны с тобой одной судьбой, Россия!», круглый стол «Психологические проблемы противоправного поведения», круглый стол «Территория мира».

Школа актива – это вид внеаудиторной деятельности, объединяющий в себя серию лекций, тренингов, мастер-классов, практических занятий, которые способствуют подготовке студентов к динамичной социальной деятельности в университете, обучению командной работе, развитию творческих и лидерских качеств. В течение каждого учебного года в КФУ проводится множество школ актива по различным направлениям. Например, школы актива «Золотой актив», «Деревни Универсиады», школа актива для первокурсников «Молодые лидеры Федерального», школа актива студенческих общественных объединений на базе УОЦ «Яльчик».

В осуществлении внеаудиторной работы необходимо использовать разнообразные направления, формы, виды внеаудиторной деятельности [Голубева, 2017, с. 46]. Основные направления внеаудиторной деятельности: культурно-творческая, научная, спортивная, общественная, гражданско-патриотическая деятель-

ность. Также необходимо использовать следующие формы внеаудиторной деятельности: индивидуальные, групповые, массовые и комплексные. Внеаудиторная работа в вузе, независимо от формы ее организации, открывает перед студентами широкие возможности для самореализации. Она способствует вовлечению в разнообразную деятельность, формированию системы взаимоотношений, развитию навыков командной работы, установлению дружеских и профессиональных связей, проявлению лидерских качеств, профессиональному росту [Левочкина, 2016, с. 56].

Четвертым педагогическим условием развития социальной ответственности является *поэтапная организация внеаудиторной деятельности студентов, предполагающая постепенный переход от формирования мотивов социально ответственного поведения студентов к реализации индивидуальных маршрутов самореализации в общественной жизни университета.*

Алгоритм процесса развития социальной ответственности – это циклический процесс, где каждый цикл начинается с осознания социальных ожиданий и заканчивается готовностью и способностью действовать в соответствии с ними. Ключевым моментом для запуска каждого цикла является какое-либо событие, вызывающее у студента эмоциональный отклик. Процесс развития социальной ответственности можно разделить на четыре этапа:

1. Подготовительный этап: формирование мотивации к социально ответственному поведению. Данный этап делится на три подэтапа:

– первый подэтап – актуализация (студент осознаёт свою причастность к событию и его личную значимость в ходе его реализации);

– второй подэтап – оценка (студент анализирует, как он может повлиять на ситуацию и какие обязанности на него возлагаются);

– третий подэтап – делегирование (студенту поручаются конкретные задачи с учётом его интересов и возможностей).

2. Деятельностный этап: применение полученных знаний и навыков на практике в ходе реализации своих обязанностей. В процессе осуществления деятельностного этапа студент учится целеустремлённости, проявляет себя как активный член общества и усваивает его ценности и нормы.

3. Рефлексивно-прогностический этап: осознание студентом собственного вклада в событие, оценка своей ответственности за последствия и подготовка к новым ситуациям, требующим ответственного отношения.

Таким образом, каждый цикл развития социальной ответственности формирует у студента опыт сознательного и активного участия в жизни общества. Все перечисленные этапы должны оказывать существенное влияние на мотивацию ответственного поведения. На наш взгляд, для составления модели педагогического сопровождения развития социальной ответственности студентов вуза во внеаудиторной деятельности необходимо выявить педагогические условия. На основе анализа психолого-педагогической литературы можно составить модель педагогического сопровождения развития социальной ответственности студентов во внеаудиторной деятельности (рис. 1)

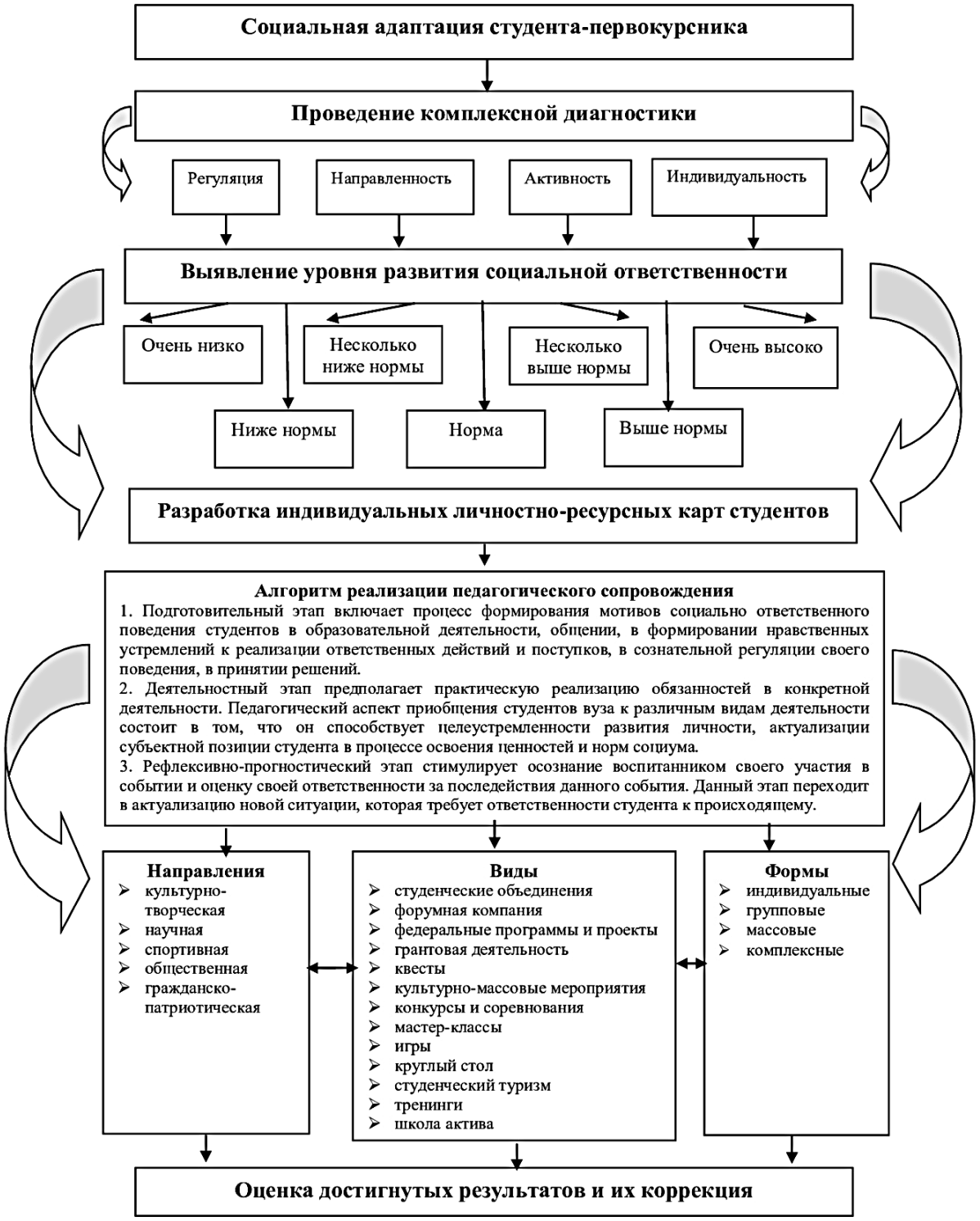


Рис. 1. Модель педагогического сопровождения развития социальной ответственности студентов во внеаудиторной деятельности

Реализуя собственную теоретическую модель развития социальной ответственности у студентов вуза, необходимо выделить основные этапы организации внеаудиторной деятельности. Таким образом, на подготовительном этапе необходимо выбрать контрольную и экспериментальную группы эксперимента, которые будут с похожим уровнем развития социальной ответственности,

а также одинаковы по количеству студентов. После этого необходимо выбрать одну или несколько диагностик для определения уровня развития социальной ответственности и социально-значимых качеств студентов на констатирующем этапе эксперимента, а также спрогнозировать желаемый уровень развития социальной ответственности студентов на контрольном этапе эксперимента.

На этапе программирования и планирования внеаудиторной деятельности необходимо провести диагностику интересов и увлечений для дальнейшей разработки плана и содержания программы внеаудиторной деятельности по развитию уровня социальной ответственности с учетом наиболее интересных форм внеаудиторной деятельности.

На этапе индивидуализации необходимо обратить внимание на каждого студента, составить индивидуальные маршруты участия во внеаудиторной деятельности. Таким образом, каждый студент помимо основного плана мероприятий выбирает для себя дополнительные мероприятия, конкурсы и соревнования.

Непосредственно на деятельностном этапе происходит осуществление формирующего этапа эксперимента, то есть реализация плана внеаудиторной деятельности и индивидуальных маршрутов по развитию социальной ответственности.

На заключительном этапе происходит получение обратной связи от студентов, диагностика уровня социальной ответственности студентов – на контрольном этапе.

Таким образом, при реализации модели педагогического сопровождения развития социальной ответственности студентов во внеаудиторной деятельности студент должен обладать высоким уровнем социальной ответственности.

Заключение

В заключении можно сделать вывод о том, что проблема социальной ответственности студентов в вузе является одной из важных задач, исследуемых в педагогике в современном мире. А внеаудиторная деятельность обладает огромным потенциалом для развития социальной ответственности. Именно внеаудиторная деятельность обеспечивает не только приобретение студентами общепрофессиональных и профессиональных компетенций, но и способствует развитию личностных качеств и социальной ответственности. Студенты являются активными участниками процесса усвоения и продолжения культурного кода. Культурный код России – это та невидимая нить, которая связывает поколения жителей нашей необъятной страны, ведь студенчество – отражение социальных процессов, ожиданий, стремлений. А университет в свою очередь должен стать пространством активной социальной жизни; формировать среду для взаимодействия, основанного на общих ценностях; создавать яркие, запоминающиеся события, наполненные эмоциями и имеющие социальную значимость. Именно такая насыщенная студенческая жизнь помогает формировать личность, готовую к активному участию в жизни общества.

Библиографический список

1. Афанасьев В. Г. Системность и общество. Москва : ЛЕНАНД, 2020. 367 с.

2. Бабосов Е. М. Наука и человекомерность окружающей реальности. Минск : Беларуская нааука, 2021. 299 с.

3. Бим-Бад Б. М. История и теория педагогики. Москва : Юрайт, 2023. 253 с.

4. Бичева И. Б. Особенности организации студенческого самоуправления в профессиональной подготовке обучающихся высшего образования / И. Б. Бичева, А. В. Хижная // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. С. 32.

5. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского пед. ун-тета, 2020. 351с.

6. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование: логико-психологический анализ. Самара : ЛЕНАНД, 2020. 228 с.

7. Глинский Б. А. Моделирование и когнитивные репрезентации // Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов, Б. С. Дынин, Е. П. Никитин. Москва : Альтекс, 2000. 147 с.

8. Голубева О. В. Студенческие объединения: место и роль во внеучебной деятельности вуза / О. В. Голубева, А. В. Хижная, А. А. Бушуева // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Т. 5, № 6. 46 с.

9. Додонов Б. И. Задача формирования нового человека и некоторые вопросы психологии личности // Вопросы психологии. 1981. № 5. С. 22–33.

10. Дробницкий О. Г. Философия и моральное воззрение на мир. Философия и ценностные формы сознания. Москва : Академия, 2022. С. 86–156.

11. Ермолаева С. Ю. Роль новых медиа в образовании молодежи / С. Ю. Ермолаева, Е. К. Авдеева // Социально-гуманитарные знания. 2022. № 3. С. 85–88.

12. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Моделирование социально-педагогических систем : мат. региональной научно-практ. конф. Пермь, 2004. С. 6–11.

13. Кузьмина Н. В. История исследований педагогической деятельности. Санкт-Петербург : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2020. 150 с.

14. Лебедев О. Е. Управление образовательными системами. Москва : Унив. кн., 2004. 134 с.

15. Левочкина Н. А. Молодежный квест как средство воспитания и культурного общения // Russian Journal of Education and Psychology. 2016. № 9. С. 55–57.

16. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Смысл ; Академия, 2004. 346 с.

17. Макаров Ю. А. В. А. Якунин: биография, созвучная эпохе // Актуальные проблемы науки и образования : мат. Всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2022. С. 136–141.

18. Новик И. Б. О моделировании сложных систем. Москва : Мысль, 1965. 335 с.

19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2020. 720 с.

20. Сериков Г. Н. Постановка и решение проблем непрерывного образования: обзор достижений научной школы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2020. № 3. С. 72.

21. Смольников Н. С. Социальный прогресс // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2022. № 2. С. 8–17.

22. Толеубаева Г. Т. Педагогическая деятельность А. В. Хуторского: теория и практика // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 3. С. 54–55.

23. Хижная А. В. Современные тенденции развития российских студенческих отрядов / А. В. Хижная, А. А. Бушуева. Нижний Новгород : Мининский ун-тет, 2016. С. 188–191.

Reference list

1. Afanas'ev V. G. Sistemnost' i obshhestvo = Consistency and society. Moskva : LENAND, 2020. 367 s.

2. Babosov E. M. Nauka i chelovekomernost' okruzhajushhej real'nosti = Science and humanity of the surrounding reality. Minsk : Belaruskaja naauka, 2021. 299 s.

3. Bim-Bad B. M. Istorija i teorija pedagogiki = History and theory of pedagogy. Moskva : Jurajt, 2023. 253 s.

4. Bicheva I. B. Osobennosti organizacii studencheskogo samoupravlenija v professional'noj podgotovke obuchajushhihsja vysshego obrazovanija = Peculiarities of the organization of student self-government in the professional training of students of higher education / I. B. Bicheva, A. V. Hizhnaja // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2021. № 2. S. 32.

5. Bondarevskaja E. V. Teorija i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovanija = Theory and practice of personality-oriented education. Rostov-na-Donu : Izd-vo Rostovskogo ped. un-teta, 2020. 351s.

6. Brushlinskij A. V. Myshlenie i prognozirovanie logiko-psihologicheskij analiz = Thinking and forecasting logical-psychological analysis. Samara : LENAND, 2020. 228 s.

7. Glinskij B. A. Modelirovanie i kognitivnye reprezentacii = Modeling and cognitive representations // B. A. Glinskij, B. S. Grjaznov, B. S. Dynin, E. P. Nikitin. Moskva : Al'teks, 2000. 147s.

8. Golubeva O. V. Studencheskie ob#edinenija: mesto i rol' vo vneuchebnoj dejatel'nosti vuza = Student associations: place and role in the extracurricular activity of the university / O. V. Golubeva, A. V. Hizhnaja, A. A. Bushueva // Internet-zhurnal «Mir nauki». 2017. T. 5, № 6. 46 s.

9. Dodonov B. I. Zadacha formirovanija novogo cheloveka i nekotorye voprosy psihologii lichnosti = The task of forming a new person and some questions of personality psychology // Voprosy psihologii. 1981. № 5. S. 22–33.

10. Drobnickij O. G. Filosofija i moral'noe vozzrenie na mir. Filosofija i cennostnye formy soznanija = Philosophy and moral view of the world. Philosophy and value forms of consciousness. Moskva : Akademija, 2022. S. 86–156.

11. Ermolaeva S. Ju. Rol' novyh media v obrazovanii molodezhi = The role of new media in youth education / S. Ju. Ermolaeva, E. K. Avdeeva // Social'no-gumanitarnye znanija. 2022. № 3. S. 85–88.

12. Zagvjazinskij V. I. Modelirovanie v strukture social'no-pedagogicheskogo proektirovanija = Modeling in the structure of socio-pedagogical design // Modelirovanie social'no-pedagogicheskih sistem : mat. regional'noj nauchno-prakt. konf. Perm', 2004. S. 6–11.

13. Kuz'mina N. V. Istorija issledovanij pedagogicheskoj dejatel'nosti = History of teaching research. Sankt-Peterburg : Izd-vo NU «Centr strategicheskih issledovanij», 2020. 150 s.

14. Lebedev O. E. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami = Educational systems management. Moskva : Univ. kn., 2004. 134 s.

15. Levochkina N. A. Molodezhnyj kvest kak sredstvo vospitanija i kul'turnogo obshhenija = Youth quest as a means of upbringing and cultural communication // Russian Journal of Education and Psychology. 2016. № 9. S. 55–57.

16. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activity. Consciousness. Personality. Moskva : Smysl ; Akademija, 2004. 346 s.

17. Makarov Ju. A. V. A. Jakunin: biografija, sozvuchnaja jepohe = V. A. Yakunin: biography consonant with the era // Aktual'nye problemy nauki i obrazovanija : mat. Vseros. nauch.-prakt. konf. Cheboksary : Centr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv pljus», 2022. S. 136–141.

18. Novik I. B. O modelirovanii slozhnyh sistem = About modeling complex systems. Moskva : Mysl', 1965. 335 s.

19. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii = Basics of general psychology. Sankt-Peterburg : Piter, 2020. 720 s.

20. Serikov G. N. Postanovka i reshenie problem nepreryvnogo obrazovanija: obzor dostizhenij nauchnoj

shkoly = Setting and solving the problems of continuing education: an overview of the achievements of the scientific school // Vestnik JuUrGU. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2020. № 3. S. 72.

21. Smol'nikov N. S. Social'nyj progress = Social progress // Vestnik PNIPU. Social'no-jekonomicheskie nauki. 2022. № 2. S. 8–17.

22. Toleubaeva G. T. Pedagogicheskaja dejatel'nost' A. V. Hutorskogo: teorija i praktika = Pedagogical activity of A. V. Khutorsky: theory and practice // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2016. № 3. S. 54–55.

23. Hizhnaja A. V. Sovremennye tendencii razvitija rossijskih studencheskih otrjadov = Current trends in the development of Russian student groups / A. V. Hizhnaja, A. A. Bushueva. Nizhnij Novgorod : Mininskij un-tet, 2016. S. 188–191.

Статья поступила в редакцию 20.04.2024; одобрена после рецензирования 20.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 20.04.2024; approved after reviewing 20.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

Научная статья
УДК 378.1
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-51
EDN: ILLDUX

Валидность тестовых заданий «Гаокао» на понимание русскоязычного текста

Ван Цзюнь
Доктор филологических наук, доцент, Южно-Китайский педагогический университет. КНР, провинция Гуандун, г. Гуанчжоу, район Тяньхэ, пр. Чжуншань Запад. 55
2072608@qq.com, https://orcid.org/0000-0002-6152-0523

Аннотация. В данной статье представлено эмпирическое исследование валидности тестовых заданий на понимание прочитанного на русском языке в «Гаокао» (Всекитайские государственные вступительные экзамены в вузы) 2010–2023 гг. по двум параметрам: дискурс и ожидаемые ответы. Установлено, что заданные тексты в основном имеют повествовательный характер, в них на первое место ставится концепция воспитания нравственных качеств человека. Объёмы текстов фиксированы, читабельность соответствует стандарту. Что касается ожидаемых ответов, то внимание обращается на умение «получать конкретную информацию о тексте», «делать простые суждения о содержании текста» и «понимать основную идею текста». Текстовые задания по чтению на русском языке в Гаокао подчёркивают отборочный характер, обеспечивая при этом объективность тестирования. В данной работе проведено научное исследование читабельности текстов на русском языке для носителей китайского языка, определена взаимосвязь между стандартом учебной программы и текстом, подчеркнута направляющая роль учебных материалов в регулировании сложности текстов. Рассматриваются особенности четырех этапов становления и развития Гаокао по русскому языку: восстановительный период (1978–1982 гг.); период изучения и корректировки (1983–1997 гг.); период развития и совершенствования (1998–2009 гг.); период реформ и инноваций (2010 г. – настоящее время). Подчеркивается, что с 2010 г. впервые начали использоваться новые стандартные экзаменационные работы по всей стране после реформирования учебной программы по русскому языку.

Ключевые слова: тест Гаокао по русскому языку; тестовые задания на понимание прочитанного; дискурс; ожидаемые ответы; читабельность

Для цитирования: Ван Цзюнь Валидность тестовых заданий «Гаокао» на понимание русскоязычного текста // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 51-61. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-51. https://elibrary.ru/ILLDUX

Original article

Validity of Gaokao tests for understanding the russian-language text

Wang Jun
Doctor of philology, associate professor, South China pedagogical university. People's Republic of China, Guangdong province, Guangzhou, Tianhe District, Zhongshan ave. West. 55
2072608@qq.com, https://orcid.org/0000-0002-6152-0523

Abstract. This article presents an empirical study of the validity of reading comprehension tests in Russian in Gaokao (All-China State Entrance Exams for Universities) 2010–2023. on two parameters: discourse and expected answers. It has been established that the genre of given texts is mainly narrative, in them the concept of educating the moral qualities of a person is put in the first place. The volumes of texts are fixed, readability corresponds to the standard. As for the expected responses, attention is drawn to the ability to «get specific information about the text», «make simple judgments about the content of the text» and «understand the main idea of the text». Text reading tasks in Russian in Gaokao emphasize the selection character, while ensuring the objectivity of testing. In this work, a scientific study of the readability of texts in Russian for native Chinese speakers was carried out, the relationship between the standard of the curriculum and the text was determined, the guiding role of educational materials in regulating the complexity of texts was emphasized. The features of the four stages of the formation and development of Gaokao in the Russian language are considered: the recovery period (1978–1982); study and adjustment period (1983-1997); period of development and improvement (1998–2009); period of reform and innovation (2010–present). It is emphasized that

© Ван Цзюнь, 2024

since 2010, for the first time, new standard examination papers have been used throughout the country after reforming the curriculum in the Russian language.

Key words: Gaokao russian language test; reading comprehension tests; discourse; expected responses; readability

For citation: Wang Jun Validity of Gaokao tests for understanding the russian-language text. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2024; (4):* 51-61. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-51. https://elibrary.ru/ILLDUX

Введение

Гаокао – это сокращение от китайского упрощения иероглифов, которые означают всекитайские государственные вступительные экзамены в вузы. Данный экзамен является самым популярным экзаменом в Китае. С момента возобновления Гаокао в 1978 году русский язык в течение 45-ти лет был предметом в качестве «иностранного языка» Гаокао (другие иностранные языки: английский, японский, французский, немецкий и испанский). Хао Синь в своей работе отметил, что за эти 45 лет содержание и форма экзаменационной работы Гаокао по русскому языку претерпели ряд изменений [郝欣, 2016, с. 71–79], которые вкратце описаны ниже:

(1) Первый этап: восстановительный период (1978–1982 гг.). Содержание экзаменационной работы на этом этапе состояло в основном из трёх частей: грамматика, перевод и чтение. При этом задания, проверяющие склонение и спряжение слов, составляли 50–68 % от общих баллов работы, а задания по переводу – 20–30 %. Чтение состояло только из короткого текста объёмом около 100 слов. Форма тестовых заданий включала в себя заполнение пропусков, вопросно-ответное задание, формулирование предложений, преобразование типа предложений, исправление ошибок, задание «да или нет» и т. д. Количество тестовых заданий было произвольно: максимум – 60 заданий, минимум – 32. Вся экзаменационная работа оценивалась в 100 баллов.

(2) Второй этап: период изучения и корректировки (1983–1997 гг.). Содержание экзаменационной работы на этом этапе было в основном таким же, как и раньше, но с более разнообразными формами заданий по лексике и грамматике. Были такие задания, как превращение простых предложений в сложные, замена придаточных предложений словосочетаниями, выбор правильных слов для заполнения пропусков в тексте, письменный ответ на вопросы словами или словосочетаниями, правописание слов, выбор из нескольких вариантов для заполнения пропусков, завершение небольшого диалога словами в скобках и т. д. Объем текста на понимание прочитанного был увеличен со 100 до 200 слов, также был добавлен тип заданий «выбор правильных слов для заполнения пропусков в тексте». Кроме того, в экзаменационную работу были добавлены задания, проверяющие страноведение, культурные знания и коммуникативный язык абитуриентов. После 1985 года задания по переводу отсутствовали. С 1993 года общие баллы всей работы увеличились до 150.

(3) Третий этап: период развития и совершенствования (1998–2009 гг.). На этом этапе в экзаменационную работу, помимо заданий по лексике, грамматике и чтению, было добавлено задание по письменной речи. В 1998–2000 гг. задание формулировалось следующим образом: «Прочитайте короткий текст и напишите основную мысль текста на русском языке. Объем 90–110 слов». С 2001 года стало использоваться сочинение на заданную тему, это требовало от абитуриентов сформулировать основное содержание и написать последовательный короткий текст. Также было добавлено задание по аудированию. В 2001 году экзаменационный центр Министерства образования предоставил провинциям два экземпляра текстовых работ – с аудированием и без него, которые они могли использовать в зависимости от своих условий.

(4) Четвёртый этап: период реформ и инноваций (с 2010 г. по настоящее время). В 2010 году впервые начали использовать новые стандартные экзаменационные работы по всей стране после реформирования учебной программы по русскому языку. В 2010–2012 гг. экзаменационные работы по-прежнему делились на задания с аудированием и без него. После 2013 года работа с аудированием стала использоваться по всей стране. Навыки, подлежащие проверке, были направлены на аудирование, понимание прочитанного, освоение лексики и грамматики, сочинение. Весовые коэффициенты каждой части приведены в Таблице 1.

Таблица 1.
Содержание, количество заданий, баллы и весовые коэффициенты новой стандартной экзаменационной работы Гаокао по русскому языку с аудированием [Хао Синь, 2016, с. 78]

Содержание	Количество заданий	Баллы	Весовые коэффициенты
Часть 1. Аудирование	20	30	20 %
Часть 2. Понимание прочитанного	15	45	30 %
Часть 3. Освоение русского языка	30	45	30 %
Часть 4. Сочинение	1	30	20 %
Общий итог	65+1	150	100 %

В последние годы в связи с углублением диверсифицированной реформы преподавания иностранных языков на уровне базового образования в Китае увеличивается число средних школ, в которых другие иностранные языки включены в преподаваемые предметы, а также быстро растёт число учеников, выбирающих эти языки для сдачи вступительных экзаменов в вуз, причём число абитуриентов, изучающих русский язык, из года в год достигает рекордного уровня. Чтобы обеспечить благополучное развитие преподавания и изучения русского языка в средней школе, необходимо провести глубокий анализ особенностей тестовых заданий Гаокао по русскому языку. Как видно из приведённой выше таблицы, задания на понимание прочитанного составляют значительную долю баллов в экзаменационной работе по русскому языку Гаокао, (30 % от общей оценки 150 баллов). Поэтому в данной работе предполагается взять задания на понимание прочитанного в качестве отправной точки для изучения экзаменационной работы Гаокао по русскому языку, провести эмпирический анализ их валидности, уточнить сущностные характеристики тестовых заданий и концепцию их разработки, чтобы Гаокао имел больше положительного эффекта в обучении.

Обзор предшествующих исследований

Начиная с 1990-х годов, в центре внимания реформ и разработок в области языкового тестирования всегда находились три аспекта: концептуализация теста, методы тестирования и социология теста, то есть что тестировать, как тестировать и зачем тестировать [金艳、孙杭, 2020, с. 5]. По этим трём аспектам было проведено множество исследований. Как один из экзаменов, вызывающих наибольшее внимание у населения страны, результаты исследований Гаокао по иностранным языкам очень значимы и затрагивают различные аспекты, такие как надёжность и валидность экзамена, обратный эффект экзамена [侯艳萍, 2018, с. 25–28; 杨志明、曹巧利、刘巍、潘清, 2020, с. 7–10 и др.]. Подавляющее большинство исследований посвящено английскому языку, а исследований русского языка значительно меньше.

За 40 лет с 1982 г. по настоящее время имеется всего 77 работ, связанных с экзаменами Гаокао по русскому языку [杜韵莎, 2022, с. 12], среди которых мало исследований, посвящённых заданиям на понимание прочитанного. Только в 2008 году Чэнь Инцзе, основываясь на многолетней практике составления экзаменационных работ, предложил свою методику составления и оценки заданий на понимание прочитанного на русском языке на конкретных примерах тестовых заданий и статистических данных тестовой выборки [陈颖杰, 2008, с. 139–142]. Поэтому как преподаватели, так и учёные, занимающиеся исследованиями в области оценки, до сих пор не обсудили в достаточной степени экзамен Гаокао по русскому языку, эмпирические исследования также отсутствуют.

В целях дальнейшего повышения качества заданий Гаокао по чтению на русском языке и, соответственно, расширения возможностей для эффективного обучения и оценки чтения в средней школе на русском языке в данной статье приведен анализ валидности содержания по чтению на русском языке в экзаменационной работе Гаокао, основываясь на общем принципе Системы оценки всекитайских государственных вступительных экзаменов в вузы (далее – Система оценки) [教育部教育考试中心, 2019], на положениях о тестовых заданиях на понимание прочитанного и задачах по развитию способности понимания прочитанного в Стандарте учебной программы по русскому языку для обычных средних школ (издание 2017 г., переработанное в 2020 г.) (далее – Стандарт 2020 г.) [教育部, 2019] и Общих принципах и объяснениях всекитайских государственных вступительных экзаменов в вузы 2019 года (далее – Общие принципы Гаокао) [教育部教育考试中心, 2018].

Методы исследования

В данной статье мы опираемся на теорию особенностей тестовых заданий, предложенную Bachman и Palmer. Согласно им, задания включают ситуационные особенности, особенности инструкции к тесту, дискурса и ожидаемого ответа. Причём именно последние два аспекта участвуют в анализе текста, то есть дискурс (включая жанр, тему, объем текста, скорость чтения текста и сложность текста) и ожидаемый ответ (проверка способности к чтению и разработка заданий) [李锡奎、李文华, 2016, с. 70]. В связи с этим мы разделили факторы, связанные с этими двумя аспектами, на такие параметры, как жанр и тематика текста, объем текста, сложность текста и способность к тестированию в контексте экзамена Гаокао.

В данной статье предложена схема анализа характеристик тестового задания на понимание прочитанного текста стандартной экзаменационной работы Гаокао по русскому языку с учётом показателей анализа предыдущих исследований, а также Общих принципов Гаокао и Стандарта 2020 года о целях развития навыка чтения (Таблица 2). В таблице основное внимание уделяется двум аспектам: дискурсу и ожидаемым ответам. Характеристики дискурса проанализированы по следующим четырём пунктам: жанр или тип текста, объем и читабельность текста. Характеристики ожидаемого ответа проанализированы с помощью трёх показателей тестируемых навыков чтения, которые охватывают три уровня: лексику, предложение и текст. Это позволяет анализировать характеристики заданий на всестороннее понимание прочитанного с разных точек зрения.

Таблица 2.

Схема анализа содержательной валидности заданий на понимание прочитанного, тестируемых в стандартной экзаменационной работе Гаокао по русскому языку

Тестовые задачи	Предмет анализа	Описание
Дискурс	Жанр или тип текста	Повествовательный, пояснительный, критический
	Тематика текста	Общество, культура, повседневная жизнь, научные знания, сказка, история знаменитого человека
	Объем текста	Общее количество слов в тексте, общее количество слов в вопросах с вариантами для выбора, скорость чтения
	Читабельность текста	Читабельность, TTR, соотношение слов вне учебных программ
Ожидаемый ответ	Тестируемые навыки	①выяснение конкретной информации о тексте, ② вынесение простых суждений о содержании текста, ③понимание основных идей текста

Результаты исследования

С учётом того, что с 2013 года экзамены с аудированием начали использовать по всему Китаю, и в целях сохранения последовательности в качестве материала для анализа были выбраны экзаменационные работы с аудированием, всего 14 экзаменационных работ Гаокао по русскому языку за 2010–2023 годы. Каждое задание на понимание прочитанного содержит три текста, каждый из которых содержит пять вопросов, что в общей сложности составляет 42 материала и 210 вопросов по чтению.

1. Жанры, типы и тематика текстов

Хао Синь отмечала, что в экзаменационные работы обычно входят три текста на разные темы, например, о жизни, о культуре и о людях. Их жанры или типы – пояснительные, повествовательные, басни и биографии. Тексты написаны на чистом русском языке, что позволяет не только проверить языковые знания и навыки абитуриентов, но и проанализировать их эмоциональное отношение и культурные качества, что является хорошим способом проверки «комплексной языковой компетенции по русскому языку». В то же время чтение чисто русскоязычных материалов может способствовать развитию у абитуриентов чувства русского языка, расширению кругозора, пониманию культуры России, осознанию различий между национальными условиями и культурами двух стран, оказывает хорошее влияние на преподавание и обучение абитуриентов [郝欣, 2014, с. 32–33].

Мы классифицировали и поочерёдно подсчитали 42 материала в заданиях Гаокао на понимание прочитанного по русскому языку с 2010 по 2023 год. Статистические результаты приведены в Таблице 3.

Таблица 3.

Жанры, типы и тематика текстов на понимание прочитанного в стандартной экзаменационной работе Гаокао (на основе статистических данных по заданиям Гаокао на понимание прочитанного в стандартных работах по русскому языку 2010–2023 гг.)

Тематика / Жанр/ тип	О жизни	О культуре, обществе, науке	О людях	Всего
Пояснительные тексты	0	7	0	7
Повествовательные тексты	13	6	4	23
Басни	2	0	0	2
Биографии	0	0	10	10
总计 Всего	15	13	14	42

В Таблице 3 представлено распределение жанров, типов и тематики текстов на понимание прочитанного в стандартных экзаменационных работах по русскому языку в 2010–2023 годах. В целом в материалах преобладают повествовательные тексты, на долю которых приходится около 55 % от общего количества материалов. Биографии, которые также являются разновидностью повествования, составили 24 % от общего количества. В то время как пояснительных текстов относительно немного, они составляют около 17 % от общего количества. Примечательно, полное отсутствие критических текстов.

Тематика характеризуется следующими двумя признаками:

Во-первых, как социальные и темы культуры, так и темы научного знания почти всегда представлены в форме повествовательных текстов, и даже тексты, знакомящие с историей города, природными явлениями, праздничными обычаями, представлены в форме рассказов. Почти каждый год присутствуют материалы, посвящённые деятелям культуры и искусства, таким как: писатели Л. Толстой и М. Лермонтов, художник В. Серов, полководец А. Суворов, певица Людмила Зыкина и т. д. Поэтому в экзаменационных работах Гаокао по русскому языку нет особого различия между повествовательными и пояснительными текстами.

Во-вторых, выделяется понятие базовых ценностей, подчёркивается воспитывающая цель – формирование нравственности, но при этом не происходит чрезмерной актуализации острых тем. В текстах рассматриваются такие темы, как нравственное, интеллектуальное, физическое, эстетическое, трудовое воспитание и т. д. Затрагиваются базовые ценности, например, «Рассказ о конструкторе мостов» 2016 года, «Мать Владимира» 2019 года, «Что такое настоящая дружба» 2021 года, «Кто такой настоящий друг» 2022 года, «Вся семья любит труд» 2023 года и т. д. Согласно положениям о задачах Гаокао, содержание экзамена должно строго соответствовать фундаментальной задаче утверждения нравственности, усиливая идеологическое воспитание и ценностно-ориентирующую роль Гаокао. Приведённые выше темы не только передают правильные ценности, но и побуждают абитуриентов обращать внимание на сам текст, максимально получать информацию из текста, а также уметь на основе прочитанного формулировать суждения, умозаключения и обобщения.

Видно, что тематика текстов на понимание прочитанного в стандартной работе Гаокао по русскому языку близка к повседневной жизни абитуриентов. Она отражает важность принципа справедливости вступительного экзамена и правильную ценностную ориентацию, направляющую роль стандарта учебной программы.

2. Объем текста

По статистике общее количество слов в тексте на понимание прочитанного (включая количество слов примечаний на китайском языке) составляет в среднем 923 слова. А согласно Общим принципам Гаокао, общий объем текста на понимание прочитанного должен составлять около 1000 слов, в среднем около 300 слов на текст. За последние 14 лет объем текстов на понимание прочитанного не превышал 1000 слов, а каждый из 42-х текстов находится в пределах 270–318 слов, при этом разница между текстами невелика. Если текст слишком короток, то в нем трудно чётко изложить его суть; если он слишком длинен, то это не способствует точному пониманию абитуриентами содержания текста за ограниченное время, а также снижает валидность

теста. Как видно, объем текстов на понимание прочитанного в экзаменационной работе по русскому языку в целом соответствует требованиям Общих принципов Гаокао, что отражает строгое отношение к вступительному экзамену в вуз.

Объем вопросов и вариантов, следующих за текстом, варьируется в пределах 310–544-х слов, за исключением четырёх лет с 2010 по 2013, когда объем вопросов составлял 400 слов и более. С 2013 г. объем вопросов с вариантами составлял 400 слов и менее. Предлагаемое время ответа на вопросы на понимание прочитанного в Общих принципах Гаокао составляет 40 минут, а среднегодовой общий объем чтения (всего слов в тексте + всего слов в вопросах) – около 1316 слов. Это соответствует скорости чтения около 32,9 слов в минуту, что требует от преподавателей хорошей тренировки контроля времени в процессе обучения.

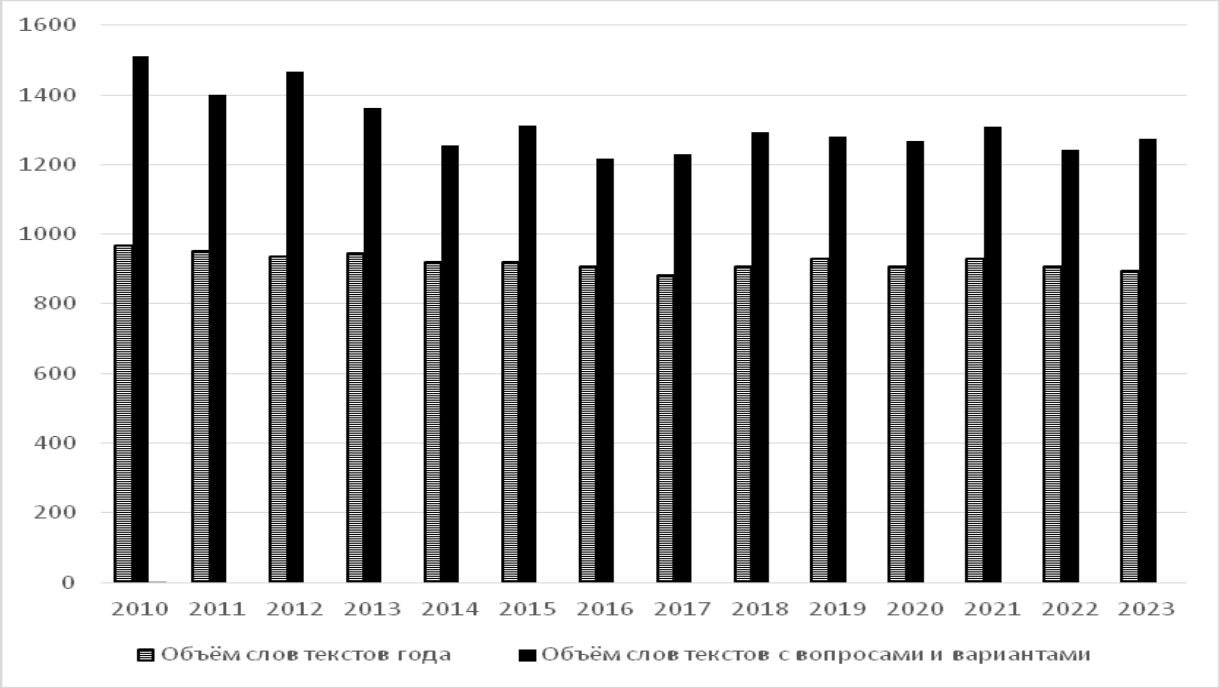


Рисунок 1. Объем текстов на понимание прочитанного в стандартной экзаменационной работе Гаокао по русскому языку (статистические данные по вопросам на понимание прочитанного в стандартных работах по русскому языку Гаокао 2010–2023 гг.)

3. Читабельность, TTR и соотношение слов за пределами учебной программы

Под читабельностью в широком смысле понимается степень сложности текста, в узком смысле – степень сложности, представленная в тексте с точки зрения лингвистических особенностей [郭凯、金檀、陆小飞, 2018, с. 35]. В настоящее время в Китае проводится много исследований читабельности на английском и китайском языках, в поле зрения учёных также попала проблема читабельности на русском языке [李晨蕊, 2021, с. 97–99]. В России также существует множество сайтов по тестированию читабельности. Например, на сайте http://plainrussian.ru/, введя текст, мы можем получить результаты, рассчитанные по пяти видам таких формул читабельности, как формула Флеша-Кинкейда, формула индекса Колемана-Лиау, формула автоматизированного индекса читабельности, формула SMOG и формула читабельности Даля-Шолла. Однако эти формулы в большей степени ориентированы на читателей – носителей русского языка. Они могут показать уровень сложности текста, но не могут показать уровень подготовки изучающих русский язык как иностранный.

Поэтому для оценки читабельности текстов на русском языке в Гаокао мы использовали сайт textometr.ru. Этот сайт способен показать, насколько русский текст соответствует уровню CEFR (Общеевропейские компетенции владения иностранным языком, сокращённо – Европейский стандарт) [Лапошина, 2021, с. 331–345]. Кроме того, сайт отображает ряд данных, например, какие слова в тестовом фрагменте превышают уровни A1, A2 и B1, а также показывает лексическое богатство текста по показателю Type-Token Ratio (TTR, то есть отношение количества различных слов к общему количеству слов).

Все тексты были проверены на соответствие европейскому стандарту уровней A1 и B1: 5 статей – уровень A1, 17 – уровень A2, и 20 – уровень B1. Согласно европейскому стандарту, для чтения текстов уровня B1 необходим словарный запас в 2300 слов, что соответствует требованию Общих принципов Гаокао о владении словарным запасом в 2000 слов. 42 текста имеют соотношение TTR от 0,38 до 0,6, что свидетельствует о невысокой насыщенности словарного запаса и не слишком большой сложности.

Рисунок 2. Среднегодовые значения TTR для текстов на понимание прочитанного в стандартной экзаменационной работе по русскому языку в Гаокао

Общее количество слов за пределами учебной программы в 42-х текстах на русском языке составляет 179, в среднем – 4 в тексте, а средняя частота слов за пределами учебной программы – 0,014. Общее количество слов за пределами учебной программы и частота их встречаемости за последние годы представлены в Таблице 4. Из таблицы видно, что соотношение слов за пределами учебной программы было выше в 2011 и 2013 годах, а в остальные годы колебалось на грани значения 0,01. С точки зрения учебной программы, общая сложность понимания прочитанного не является значимой. Однако следует также учитывать, что русский язык богат морфологическими изменениями, и хотя количество слов за пределами учебной программы невелико, многообразие морфологических форм одного и того же слова может создавать определённые трудности для абитуриентов в процессе чтения. Поэтому при ежедневном обучении следует сознательно давать учащимся возможность многократно тренировать морфологические формы, чтобы повысить эффективность чтения и точность суждений.

Таблица 4.

Количество слов, не входящих в учебную программу, в текстах на понимание прочитанного в стандартной экзаменационной работе Гаокао по русскому языку и их соотношение (на основе статистических данных по вопросам на понимание прочитанного в стандартных работах Гаокао по русскому языку 2010–2023 гг.)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Количество	21	21	14	24	11	6	7	9	8	12	14	7	13	12
Соотношение	0.0186	0.0237	0.0157	0.0274	0.0124	0.0066	0.0079	0.0104	0.0089	0.0136	0.0161	0.0077	0.0147	0.0139

4. Тестируемые навыки

Согласно Стандарту 2020 года, в качестве заданий на понимание прочитанного выбраны тексты, имеющие отношение к повседневной жизни абитуриентов и содержащие информацию о культуре; проверяется способность понимать, анализировать и оценивать содержание прочитанных текстов. Тестирование включает: ① получить конкретную информацию из текста; ② вынести простые суждения о содержании текста; ③ понимать основные идеи текста [教育部, 2019, с. 37].

Проанализировав 210 вопросов из 42 текстов по чтению на русском языке в Гаокао 2010–2023 годов, основное распределение тестируемых навыков мы представили в Таблице 5.

Таблица 5.

Навыки чтения, проверяемые в вопросах на понимание прочитанного в стандартной работе Гаокао по русскому языку

Год	①получить конкретную информацию в тексте	②вынести простые суждения о содержании текста	③понимать основные идеи текста
2010	3	5	7
2011	6	6	3
2012	7	6	2
2013	8	6	1
2014	8	5	2
2015	10	3	2
2016	10	3	2
2017	9	5	1
2018	7	6	2
2019	4	7	4
2020	8	3	4
2021	4	6	5
2022	5	4	6
2023	9	4	2
В итоге (%)	98 46.7 %	69 32.8 %	43 20.5 %

Из этих трёх навыков навык «получить конкретную информацию в тексте» является относительно лёгким по сравнению с двумя остальными. Например, в экзамене 2022 года первый вопрос на понимание прочитанного звучит так:

Пример 1. Когда произошла эта история?

A. Весной.

B. Летом.

C. Осенью.

D. Зимой.

[教育部教育考试院, 2022, с. 18].

То есть спрашивается, когда произошло действие рассказа, при этом проверяется способность абитуриентов понимать конкретную информацию в тексте. Первое предложение истории звучит так: «Это было летом», что чётко объясняет время действия рассказа, поэтому правильным вариантом является B. Остальные варианты «весной», «осенью», «зимой» являются не правильными.

Из 210 вопросов в 42-х статьях 52 таких вопроса (то есть можно прямо найти ответ в тексте), что составляет около 25 % от общего количества. Ещё 46 вопросов, где в основном ответ можно найти в тексте, но вопросы были несколько изменены по сравнению с исходными предложениями. Такие вопросы составляют 22 %. В остальных 53 % вопросов необходимо кратко сформулировать ответ путём рассуждения, суждения или прочтения отрывка или всего текста.

Ещё пример вопроса второго задания на понимание прочитанного в Гаокао 2023 года: Что произошло в 1925 году в истории Московского зоопарка?

A. Количество посетителей достигло 6 миллионов.

B. Его стали называть зоологическим садом.

C. Он получил сегодняшнее название.

D. Построили новый главный вход.

[教育部教育考试院, 2023, с. 29].

Спрашивается о том, что произошло в 1925 году в истории Московского зоопарка, а информация в тексте представлена в форме диалога:

– Когда зоологический сад стали называть зоопарком?

– В 1925 году.

[教育部教育考试院, 2023, с. 26].

Хотя это также проверка конкретной информации, абитуриентам необходимо рассуждать в обратном порядке, чтобы прийти к ответу на вопрос на понимание прочитанного. Он представляет собой навык «вынести простые суждения и умозаключения».

Пример 3. Когда Людмила Зыкина решила пойти на завод?

A. После смерти матери.

B. После средней школы.

C. В трудные годы войны.

D. В тяжёлые годы после войны.

[教育部教育考试院, 2023, с. 34].

Это третий вопрос третьего текста на понимание прочитанного 2023 года, в котором спрашивается, когда Людмила решила пойти на завод. Весь шестой абзац исходного текста посвящён процессу поступления Людмилы на завод. Для правильного ответа абитуриентам необходимо понять основную мысль абзаца, это относится к навыку «понимать основную мысль рассуждения».

Обсуждение и выводы

В данной статье эмпирически проанализированы характеристики тестовых заданий на понимание прочитанного в стандартной работе по русскому языку Гаокао с 2013 по 2023 гг. по двум параметрам: дискурс и ожидаемые ответы. Установлено, что выбор жанров, типов и тематики полностью отражает требования Общих принципов Гаокао, идею учебной программы, воплощая ценностную ориентацию на мораль и нравственность. Объем и сложность текстов для тестирования относительно стабильны. Проверка навыков чтения текстов в последние годы выявляет высокий уровень сформированности навыков. Одним словом, вопросы на понимание прочитанного в стандартной экзаменационной работе обеспечивают принцип справедливости Гаокао и, в то же время, реализуют функцию отбора на вступительных экзаменах. Однако выбор жанра и проверка навыков ещё требуют усовершенствования.

Результаты данной работы имеют определённое значение для исследований и преподавания тестирования по русскому языку.

Во-первых, тексты для чтения отражают методические рекомендации по проведению Гаокао по иностранному языку. Стандарт учебной программы является основой тестирования, а Стандарт 2020 года выдвигает цель обучения базовой компетенции по дисциплине «Русский язык», где большее внимание уделяется пониманию и усвоению структуры текста, анализу, интерпретации и оценке содержания текста. Кроме того, Система оценки состоит из «одного ядра», «четырёх уровней» и «четырёх крыльев» («Одно ядро» – это основная функция Гаокао, то есть «воспитание высокоморальных людей, отбор талантов и руководство преподаванием», отвечающая на вопрос «зачем тестировать»; «четыре уровня» – это содержание Гаокао, то есть «основные ценности, дисциплинарные компетенции, ключевые навыки и основные знания», отвечающее на вопрос «что тестировать»; «четыре крыла» – это требования Гаокао, то есть «базовые, комплексные, прикладные и инновационные требования», отвечающие на вопрос «как тестировать») [教育部教育考试中心, 2019, с. 4]. Система оценки интегрирует воспитание моральной целостности во время всего процесса экзамена. Можно предположить, что в ходе будущей реформы Гаокао по русскому языку большее внимание будет уделяться таким элементам, как базовые ценности, дисциплинарная компетенция и ключевые способности.

Во-вторых, в качестве основного канала, соединяющего высшее и базовое образование, Гаокао объективно играет роль «эстафетной палочки», так называемую «противодействующую роль» для старшей школы и даже всего базового образования [姜钢, 2017, с. 1–7]. Понимание особенностей тестового задания Гаокао способствует более эффективному использованию его положительного противодействующего влияния на практику обучения и содействует «здоровому» и упорядоченному развитию преподавания. Учителя должны понимать концепцию Системы оценки Гаокао, взаимосвязь между Стандартом и тестами, одновременно обращать внимание на направляющую роль учебных материалов и исследовать взаимодействие между учебными материалами и тестами.

На примере создания и использования учебных материалов по чтению в данном исследовании показано, что жанры и тематика текстов для чтения имеют тесную взаимосвязь. Это говорит о том, что учителя должны уделять особое внимание отбору текстов и направлять абитуриентов при ознакомлении с логической композицией, стилистическими особенностями и лексическими характеристиками различных жанров. Одновременно с этим учителя должны ориентировать абитуриентов на более глубокое осознание и определение тематики, на составление смысловых конструкций на основе тематических категорий. Высококачественные русскоязычные ресурсы можно найти в русскоязычных версиях таких сайтов, как Xinhua.com, People's Daily Online, CCTV, China Radio International Online, China.com, которые являются не только носителями лингвистических знаний, но и служат средством повышения гуманитарной грамотности и формирования базовых ценностей. Учителя могут выбирать из них русскоязычные тексты, подходящие для учеников средней школы, следить за соответствием языковых выражений китай-

скому контексту, воспитывать у учеников умение воспроизводить на иностранном языке китайские рассказы.

В-третьих, понимание прочитанного способствует развитию основной компетенции учащихся, то есть владения языком, культурной осведомлённости, качества мышления и способности к обучению, что также давно доказано учёными в эмпирических исследованиях [Warwick B. Elley and Francis Mangubhai, 1983, с. 53–67]. Для учащихся чтение текстов на иностранном языке, соответствующих их уровню владения языком, будет способствовать развитию их языковой компетенции [Crossley, 2012, с. 89–108; Hiebert, Mesmer, 2013, с. 44–51].

Чтение текстов, которые значительно ниже или выше их языкового уровня, будет вредить или даже препятствовать развитию их языковой компетенции [Brookhart, 2003, с. 5–12; Kontovourki 2012, с 153–171]. Поэтому для достижения хороших результатов обучения необходимо адекватно соотнести сложность текста с уровнем изучающего иностранный язык. При выборе учебных текстов следует оценить сложность текста. На этой основе можно адаптировать текст, регулируя его сложность [郭凯、金檀、陆小飞, 2023, с. 35]. Для регулирования сложности можно обратиться к данным по двум измерениям: дискурс и ожидаемые ответы.

В-четвертых, с точки зрения тестовых исследований, статистические принципы существующих способов проверки сложности текста основаны на лингвистических формах и не учитывают специфику носителей китайского языка. Причём создание корпуса русских тестовых текстов по чтению также крайне необходимо для обеспечения рациональности и научности при выборе тематики, языковых особенностей и других аспектов текстов, используемых в заданиях на понимание прочитанного в Гаокао.

В-пятых, следует также расширять кругозор и обращать внимание на тенденции тестирования по другим языкам в Гаокао. В статье сравниваются тестовые задания на понимание прочитанного на английском и русском языках, представленные как «иностранный язык» в Гаокао. Мы обнаружили, что между характеристиками тестовых заданий по двум языкам есть много общего. Однако реформа Гаокао по английскому языку в Китае опередила другие языки. В структуре экзаменационной работы и форме теста диверсифицированные черты проявились более отчётливо. Соответствующее внимание к тенденциям заданий по английскому языку способствует более точному и чёткому пониманию будущего направления заданий по русскому языку в Гаокао.

Заключение

В контексте реформы многоязычного образования на базовом этапе в Китае все большее значение приобретает обучение разным языкам в средней школе. В данной статье рассматриваются особенности тестирования на понимание прочитанного в Гаокао по русскому языку. В дальнейшем мы будем уделять внимание другим заданиям, чтобы предоставить рекомендации для практики и исследований в области многоязычного обучения в средней школе.

Библиографический список

1. Лапошина А. Н. Текстометр: онлайн инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному / А. Н. Лапошина, М. Ю. Лебедева // Russian Language Studies. 2021. Vol. 19(03). P. 331–345.

2. Brookhart S. M. Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. Educational Measurement. Issues and Practices. 2003(22): 5–12.

3. Crossley S. A., Allen D. & McNamara D. S. Text simplification and comprehensible input: A case for an intuitive approach. Language Teaching Research. 2012(16): 89–108.

4. Hiebert E. H., Mesmer H. A. E. Upping the ante of text complexity in the Common Core State Standards examining its potential impact on young readers. Educational Researcher, 2013(42):44–51.

5. Kontovourki S. Reading leveled books in assessment-saturated classrooms: A close examination of unmarked processes. Reading Research Quarterly, 2012(47): 153–171.

6. Warwick B. Elley and Francis Mangubhai. The impact of reading on second language learning. Reading Research Quarterly, Vol. 19 (01) (Autumn, 1983): 53–67.

7. 陈颖杰.试论俄语阅读理解题的命制方法[J].外语学刊. 2008(03):137–142.

8. 杜韵莎.新《课标》背景下的上海高考俄语听说测试探析[J].外语测试与教学. 2022(04):11–27.

9. 郭凯,金檀,陆小飞.文本难度调控的研究与实践——从可读公式、多维特征到智能改编[J].外语测试与教学. 2018(03):35–43.

10. 郝欣.全国普通高考俄语学科课标卷的设计[J].考试研究. 2014(01):29–34.

11. 郝欣.高考俄语学科发展的回顾与思考——1978-2015年全国高考俄语试卷的变化研究[J].东北亚外语研究. 2016(01):71–79.

12. 侯艳萍.外语高考听说测试改革的反拨作用研究.外语电化教学. 2018(05):23–29.

13. 教育部.普通高中俄语课程标准:2017年版2020年修订[M].北京:人民教育出版社,2019:118

14. 教育部教育考试院.高考试题分析及解题精选:2023年版.俄语分册[M].北京:语文出版社, 2022: 50.

15. 教育部教育考试院.高考试题分析:2024年版.俄语[M].北京:语文出版社, 2023: 56。

16. 教育部教育考试中心.2019年普通高等学校招生全国统一考试大纲及考试说明.俄语[M].北京:高等教育出版社, 2018:156.

17. 教育部教育考试中心.中国高考评价体系[M].北京:人民教育出版社, 2019:27。

18. 姜钢.扎实推进高考内容改革、助力提高教育质量[J].中国考试.2017(01):1–7.

19. 金艳,孙杭.中国语言测试理论与实践发展40年——回顾与展望[J].中国外语. 2020(04):4–9.

20. 李晨蕊,俄语文本易读性研究：回顾与展望[J].现代交际. 2021(08):97–99.

21. 李锡奎,李文华.大学俄语四级考试阅读理解试题内容效度分析[J].中国俄语教学. 2016(10):70–75.

22. 杨志明,曹巧利,刘巍,潘清.基于《中国高考评价体系》的高考英语内容效度分析——以2019年和2020年高考英语全国卷Ⅰ为例[J].教育测量与评价，2020(09):3–10.

Reference list

1. Laposhina A. N. Tekstometr: onlajn instrument opredelenija urovnja slozhnosti teksta po russkomu jazyku kak inostrannomu = Textometer: online tool for determining the level of complexity of text in Russian as a foreign language / A. N. Laposhina, M. Ju. Lebedeva // Russian Language Studies. 2021. Vol. 19(03). P. 331–345.

2. Brookhart S. M. Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. Educational Measurement. Issues and Practices. 2003(22): 5–12.

3. Crossley S. A, Allen D. & McNamara D. S. Text simplification and comprehensible input: A case for an intuitive approach. Language Teaching Research. 2012(16): 89–108.

4. Hiebert E. H., Mesmer H. A. E. Upping the ante of text complexity in the Common Core State Standards examining its potential impact on young readers. Educational Researcher, 2013(42):44–51.

5. Kontovourki S. Reading leveled books in assessment-saturated classrooms: A close examination of unmarked processes. Reading Research Quarterly, 2012(47): 153–171.

6. Warwick B. Elley and Francis Mangubhai. The impact of reading on second language learning. Reading Research Quarterly, Vol. 19 (01) (Autumn, 1983): 53–67.

7.陈颖杰.试论俄语阅读理解题的命制方法[J].外语学刊. 2008(03): 137–142.

8.杜韵莎.新《课标》背景下的上海高考俄语听说测试探析[J].外语测试与教学. 2022(04):11–27.

9. 郭凯,金檀,陆小飞.文本难度调控的研究与实践——从可读公式、多维特征到智能改编[J].外语测试与教学. 2018(03):35–43.

10.郝欣.全国普通高考俄语学科课标卷的设计[J].考试研究. 2014(01):29–34.

11. 郝欣.高考俄语学科发展的回顾与思考——1978-2015年全国高考俄语试卷的变化研究[J].东北亚外语研究. 2016(01):71–79.

12.侯艳萍.外语高考听说测试改革的反拨作用研究.外语电化教学. 2018(05):23–29.

13. 教育部.普通高中俄语课程标准:2017年版2020年修订[M].北京:人民教育出版社,2019:118

14.教育部教育考试院.高考试题分析及解题精选:2023年版.俄语分册[M].北京:语文出版社, 2022: 50.

15.教育部教育考试院.高考试题分析:2024年版.俄语[M].北京:语文出版社, 2023: 56。

16.教育部教育考试中心.2019年普通高等学校招生全国统一考试大纲及考试说明.俄语[M].北京:高等教育出版社, 2018:156.

17.教育部教育考试中心.中国高考评价体系[M].北京:人民教育出版社, 2019:27。

18.姜钢.扎实推进高考内容改革、助力提高教育质量[J].中国考试.2017(01):1–7.

19.金艳,孙杭.中国语言测试理论与实践发展40年——回顾与展望[J].中国外语. 2020(04):4–9.

20.李晨蕊,俄语文本易读性研究：回顾与展望[J].现代交际. 2021(08):97–99.

21.李锡奎,李文华.大学俄语四级考试阅读理解试题内容效度分析[J].中国俄语教学. 2016(10):70–75.

22.杨志明,曹巧利,刘巍,潘清.基于《中国高考评价体系》的高考英语内容效度分析——以2019年和2020年高考英语全国卷Ⅰ为例[J].教育测量与评价，2020(09):3–10.

.

Статья поступила в редакцию 22.04.2024; одобрена после рецензирования 20.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.

The article was submitted 22.04.2024; approved after reviewing 20.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 378.046.4
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-62
EDN: JDCUKK

Трансфер научно-методических продуктов в практику образования

Инна Валентиновна Головина[1], Олеся Игоревна Леонова[2], Галина Александровна Папуткова[3], Татьяна Юрьевна Медведева[4], Андрей Владимирович Вотинцев[5]

[1]Кандидат химических наук, доцент, начальник управления взаимодействия с педагогическими вузами, Государственный университет просвещения. 125212, г. Москва, Головинское шоссе, д. 8/2а

[2]Кандидат психологических наук, руководитель научно-методического центра сопровождения педагогических работников, Московский государственный психолого-педагогический университет. 127051, г. Москва, ул. Сретенка, 29

[3]Доктор педагогических наук, доцент, заместитель начальника управления взаимодействия с педагогическими вузами, Государственный университет просвещения. 125212, г. Москва, Головинское шоссе, д. 8/2а

[4]Кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела управления взаимодействия с педагогическими вузами, Государственный университет просвещения. 125212, г. Москва, Головинское шоссе, д. 8/2а

[5]Начальник отдела сопровождения проектов по развитию педагогических вузов, Государственный университет просвещения. 125212, г. Москва, Головинское шоссе, д. 8/2а

[1]1igolovina1@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-5341-8537

[2]olesya_leonova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1440-5207

[3]pag549@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0002-5455-7045

[4]avvotintsev@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-9117-8944

[5]ttancher@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-5888-9701

Аннотация. В статье показаны параметры и результаты исследования особенностей распространения научно-методических продуктов в рамках деятельности научно-методических центров сопровождения педагогических работников на базе университетов. Осуществлен обзор литературы об особенностях внедрения в образовательный процесс образовательных и методических разработок в рамках формирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Проанализировано понятие «трансфер научно-методических продуктов», описаны условия распространения научно-методических продуктов в целях развития профессионального мастерства педагогических работников. Рассматриваются результаты анкетирования научно-методических центров касательно наиболее востребованных разработок педагогических университетов для субъектов научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, в том числе актуальной тематики методических пособий и рекомендаций, учебно-методических материалов, научных статей и монографий, диагностических материалов, дидактических и цифровых разработок; показателей внедрения научно-методических продуктов в образовательных организациях различного уровня; а также механизмов оценки результатов внедрения научно-практических продуктов. В статье описаны количественные и функциональные характеристики, а также потенциал использования федерального цифрового ресурса научно-методического сопровождения педагогических работников – Навигатора методических разработок в решении задач трансфера научно-методических разработок в условиях формирования единого образовательного пространства. Делается упор на возможностях взаимодействия научно-методических центров, институтов развития образования и иных образовательных организаций в вопросах совершенствования трансфера научно-методических продуктов в практику образования.

Ключевые слова: трансфер научно-методических продуктов; научно-методические центры сопровождения педагогических работников; результаты научных исследований; образовательная практика; информационные

© Головина И. В., Леонова О. И., Папуткова Г. А., Медведева Т. Ю., Вотинцев А. В., 2024

ресурсы научно-методического сопровождения; развитие профессионального мастерства педагогических работников

Для цитирования: Головина И. В., Леонова О. И., Папуткова Г. А., Медведева Т. Ю., Вотинцев А. В. Трансфер научно-методических продуктов в практику образования // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 62–73. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-62. https://elibrary.ru/JDCUKK

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

Transfer of scientific and methodological products to education practice

Inna V. Golovina[1], Olesya I. Leonova[2], Galina A. Paputkova[3], Tatyana Yu. Medvedeva[4], Andrey V. Votintsev[5]

[1]Candidate of chemical sciences, associate professor, head of department of interaction with pedagogical universities, State university of education. 125212, Moscow, Golovinskoe highway, 8/2a

[2]Candidate of psychological sciences, head of scientific and methodological center for accompanying teachers, Moscow state psychological and pedagogical university. 127051, Moscow, Sretenka st., 29

[3]Doctor of pedagogical sciences, associate professor, deputy head of department of interaction with pedagogical universities, State university of education. 125212, Moscow, Golovinskoe highway, 8/2a

[4]Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of department of interaction with pedagogical universities, State university of education. 125212, Moscow, Golovinskoe highway, 8/2a

[5]Head of department for project support for development of pedagogical universities, State university of education. 125212, Moscow, Golovinskoe highway, 8/2a

[1]1igolovina1@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-5341-8537

[2]olesya_leonova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1440-5207

[3]pag549@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0002-5455-7045

[4]avvotintsev@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-9117-8944

[5]ttancher@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-5888-9701

Abstract. The article shows the parameters and results of the study of the features in distributing scientific and methodological products in the framework of scientific and methodological centers activity for accompanying teachers on the basis of universities. A review of the literature was carried out on the peculiarities of introducing educational and methodological developments into the educational process as part of the formation of a unified federal system of scientific and methodological support for teachers and management personnel. The concept of «transfer of scientific and methodological products» is analyzed, the conditions for distributing scientific and methodological products are described in order to develop the professional skills of teachers. The results of the survey of scientific and methodological centers regarding the most popular developments of pedagogical universities for subjects of scientific and methodological support of pedagogical workers and managerial personnel, including relevant topics of methodological manuals and recommendations, educational materials, scientific articles and monographs, diagnostic materials, didactic and digital developments; indicators of implementing scientific and methodological products in educational institutions of various levels; as well as mechanisms for assessing the results of introducing scientific and practical products. The article describes the quantitative and functional characteristics, as well as the potential for using the federal digital resource for scientific and methodological support of teachers – the Navigator of methodological developments in solving the problems of transferring scientific and methodological developments in the formation of a single educational space. Emphasis is placed on the possibilities of interaction between scientific and methodological centers, educational development institutions and other educational organizations in improving the transfer of scientific and methodological products to the practice of education.

Key words: transfer of scientific and methodological products; scientific and methodological centers for accompanying teachers; results of scientific research; educational practice; information resources of scientific and methodological support; development of professional skills of teachers

For citation: Golovina I. V., Leonova O. I., Paputkova G. A., Medvedeva T. Yu., Votintsev A. V. Transfer of scientific and methodological products to education practice. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2024; (4):* 62–73. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-62. https://elibrary.ru/JDCUKK

Введение

Современные требования к организации образовательного процесса становятся более сложными и многоаспектными. Сегодня образовательные организации сталкиваются с новыми социальными рисками и вызовами, в первую очередь, они обусловлены увеличением контингента обучающихся с высоким риском уязвимости [Рубцов, 2020], необходимостью создания в образовательной организации безопасной и поддерживающей образовательной среды, учитывающей разные образовательные потребности в общем учебном процессе [Рубцов, 2024]. Наряду с этим в профессиональном общении педагогов возрастает роль выполнения культурно-просветительской функции, а также эффективного сотрудничества с родителями, психологами, медицинскими работниками [Драганова, 2022]. Одновременно расширяется система сетевой коммуникации и использования массива открытых образовательных платформ. Внедрение ресурсов цифровой образовательной среды, а также практических разработок сопровождается необходимостью определения надежности и качества их содержания.

В условиях возрастания разноуровневой и разнохарактерной информации повышается необходимость ее объективного и обширного анализа, целостного исследования проблем и ситуаций, возникающих и проявляющихся в образовательном процессе. В системе научно-методического сопровождения педагогических работников определению и описанию новых методов решения задач, связанных с развитием системы образования, не решенных ранее психолого-педагогических проблем, результатов оценки ценности новых исследований и разработок, в том числе с точки зрения их теоретической значимости и научной новизны, а также концептуальной доказательности, призваны издаваемые научно-методические продукты [Фельдштейн, 2011]. Продуктивный потенциал научных исследований содействует эффективному применению новых технологий и разработок в современных условиях, а методический характер психолого-педагогических исследований предполагает наличие эмпирической базы, позволяющей подтвердить полезность произведенного научного продукта [Фельдштейн, 2008]. Особенность научно-методических продуктов также заключается в том, что они общепонятным языком раскрывают специфику, смысл, функциональную нагрузку произведенных новых научных исследований и разработок, отвечающих на проблемы государственного масштаба. В целях определения возможностей и способов применения результатов научных исследований особое значение приобретают ресурсы системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Выявление, адаптация, распространение и внедрение лучших практик воспитания, инклюзивного образования, коррекции трудностей в обучении у школьников, формирования у обучающихся функциональной грамотности, организации проектной и исследовательской деятельности, эффективных методов взаимодействия педагога с семьей обучающегося и организации работы классного руководителя [Папуткова, 2023; Синицын, 2023] и др. должны обеспечиваться системно и целенаправленно на основе принципов научного и методического обоснования.

Задачи поиска, разработки, распространения и интеграции результатов научных исследований и разработок в образовательный процесс в настоящее время активно прорабатываются в рамках взаимодействия научно-методических центров сопровождения педагогических работников (далее – научно-методические центры) с образовательными организациями, институтами развития образования, центрами непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, университетами, образовательными организациями среднего профессионального образования, а также профессиональными ассоциациями.

Цель данной статьи заключается в анализе особенностей внедрения научно-методических продуктов, созданных научно-методическими центрами сопровождения педагогических работников, в практику образования.

Методы исследования

Исследование проводилось на основе изучения литературных источников, посвященных описанию особенностей взаимодействия субъектов единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в вопросах обеспечения образовательного процесса актуальными образовательными и методическими разработками, опыта педагогических вузов по организации системной работы в области внед-

рения лучших практик научно-методического обеспечения образовательного процесса. При этом применялись теоретические методы: анализ, сравнение, систематизация и обобщение данных из различных источников, документов, литературы. Также использовались эмпирические методы: изучение опыта руководителей научно-методических центров в области организации и оценки эффективности распространения образовательных и методических разработок.

Результаты исследования

Обеспечение преемственности между научными исследованиями и практическими методами преподавания, адаптация научных знаний и инноваций в педагогическую практику является специальным предметом исследования ученых, специализирующихся на вопросах научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Авторы фиксируют следующее:

1. Системно-деятельностный подход выступает основой создания и поддержания практико-ориентированной подготовки и дополнительного профессионального образования педагогических работников. Это фактически означает формирование в профессиональной педагогической среде запроса на адаптацию и внедрение разработок, обоснование практического смысла научного (теоретического) знания, развитие инфраструктуры для апробации новых образовательных технологий и решений [Кохан, 2023]. С этой целью в рамках обучения на базе университетов отрабатываются организационные и содержательные вопросы научно-методического сопровождения студентов, в том числе в рамках стажировочных площадок, профессиональных конкурсов и др. [Мёдова, 2023].

2. Современные формы научно-методического сопровождения, реализуемые в условиях педагогических университетов, позволяют находить новые актуальные решения в области распространения научно-методических разработок в системе подготовки кадров, а также в практике дополнительного профессионального образования.

По итогам анализа результатов опроса, в котором приняло участие 24220 педагогов и руководителей образовательных организаций, наиболее востребованными видами научно-методического сопровождения работающих педагогов становятся внедрение механизмов наставничества (89 % респондентов), взаимодействие в рамках обмена опытом, обеспечение возможности анализа собственного опыта и опыта коллег (87 %), посещение открытых уроков (82 %) и круглых столов (63 %) [Пискунова, 2023].

Анкетирование студентов – будущих педагогических работников – показывает, что важно развивать форматы использования цифровых сервисов и инструментов (в том числе видеокейсов и иных видеоматериалов), интерактивных тренажеров, виртуальных лабораторий [Сенькина, 2023]; учебно-воспитательных практик, связанных с включением в образовательный процесс элементов неформального обучения [Шульга, 2023], в том числе площадок кванториумов; стажировочных площадок, центров проведения демонстрационных экзаменов, где происходит внедрение активных и интерактивных форм обучения.

3. Создание для педагогического сообщества условий распространения научно-методических разработок в целях развития профессионального мастерства педагогических работников предполагает непосредственное использование потенциала педагогических университетов и организацию эффективного сотрудничества в условиях сетевого взаимодействия, среди ключевых задач:

− выработка единых подходов к экспертизе образовательных и методических разработок, в том числе возможность оценки полноты и точности в выполнении требований [Сорокова, 2023];

− тиражирование результатов научных исследований посредством издательской деятельности, публикации в научно-методических журналах университетов [Гумерова, 2023];

− представление и обсуждение рекомендованных исследований и разработок на региональном, всероссийском и международном уровне [Гумерова, 2023];

− отбор научно-методических продуктов для включения в федеральные информационные научно-методические реестры, систематизирующие рекомендованные разработки по результатам их независимой оценки [Папуткова, 2022].

4. Возможность интеграции научно-методических технологий, моделей, инструментов и методов (далее – образовательные и методические разработки) в практику решения профессиональных задач осуществляется на основе положений профессиональных стандартов при соблюдении требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов, в том числе к структуре, условиям и результатам реализации образовательных и методических разработок, иных требований, регла-

ментирующих профессиональную деятельность педагогических работников [Драганова, 2022].

5. Умение специалистов применять лучшие практики (в том числе научно-методические технологии, модели, инструменты и методы) в образовательном процессе является значимым фактором для повышения качества образования [Рубцов, 2020]. Данное умение обеспечивает формирование межпрофессиональных компетенций, среди которых:

- умение анализировать образовательные результаты освоения образовательной программы, адаптировать образовательный материал для развития всех детей, а также проектировать индивидуальную траекторию развития обучения;
- умение применять известные достижения научных школ, современные достижения науки в практике образовательного процесса, разрабатывать авторские образовательные и методические проекты в соответствии с запросом образовательной организации, реализовывать их не в ущерб решению других образовательных задач и проблем;
- умение работать в команде, сотрудничать с коллегами, участвовать в межпрофессиональном взаимодействии на основе принципа организации совместной работы специалистов, а также создавать новые способы учебных коммуникаций и детско-взрослых сообществ, формировать мотивацию коллег на внедрение лучших практик, развитие методической базы образовательной организации для овладения теоретическими знаниями и новыми компетенциями в соответствии с профессиональными затруднениями [Кохан, 2023; Hopkins, 2008; Hallinger, 1996];
- способность разрабатывать и применять научно-методические технологии для решения образовательных задач, участвовать в проведении экспертизы эффективности их реализации [Рубцов, 2020].

6. Модель научно-методического сопровождения педагогических работников, основанная на персонифицированном, личностно-ориентированном подходе к их профессиональному развитию, реализуется на базе методических центров, институтов развития образования, центров непрерывного повышения профессионального мастерства путем создания индивидуальных образовательных маршрутов, учитывающих профессиональные дефициты, личностные ресурсы педагогического работника, возможности и ресурсы системы сопровождения [Луговая, 2023], и включает:

- формирование критериев отбора образовательных организаций и разработку адресных стратегий поддержки педагогических работников и управленческих кадров в соответствии с согласованными (приоритетными) задачами;
- определение целевой группы педагогических работников и управленческих кадров для оказания научно-методической поддержки в условиях командного взаимодействия с коллегами в решении приоритетных задач;
- составление навигатора/конструктора образовательного предложения во взаимодействии с субъектами региональной системы научно-методического сопровождения, сетевыми партнерами;
- разработку индивидуальных образовательных программ на основе комплекса проведенных диагностических исследований профессиональных затруднений и потребностей;
- оказание консультационной и методической поддержки руководителям общеобразовательных организаций и муниципальным методическим службам, подготовку методических инструментов сопровождения (чек-листы, рекомендации, дорожные карты и др.) для встраивания новых образовательных и методических продуктов в образовательный процесс.

С целью наиболее полной реализации потенциала научных знаний в педагогической деятельности на базе научно-методических центров во взаимодействии с участниками единого образовательного пространства с 2022 года апробирована и реализуется система мер по распространению и внедрению научно-обоснованных разработок с учетом:

- определения актуальных направлений научно-методической поддержки специалистов системы образования на основе конкретных запросов педагогических работников [Распоряжение Министерства…];
- выявления на основе выработанных единых критериев оценки научно-методических разработок, соответствующих востребованным тематическим направлениям научно-методического сопровождения [Папуткова, 2022];
- проведения независимой экспертизы научно-методических продуктов в соответствии с установленными регламентами, анализа и экспертного обсуждения по результатам проведенной экспертизы [Сорокова, 2023];
- формирования предложений о включении в федеральные реестры научно-методических

разработок, прошедших независимую экспертизу и научную верификацию;

● представления в рамках научно-практических мероприятий возможностей интеграции научно-методических разработок, технологий работы в образовательном процессе в целях усовершенствования конкретного вида деятельности [Кохан, 2023; Рубцов, 2020];

● проведения обучающих мероприятий по применению лучших практик на основе персонифицированного личностно-ориентированного подхода [Луговая, 2023];

● организации методического и консультационного сопровождения адаптации и применения рекомендованных научно-практических технологий, что требует разработки и апробации своего локального образовательного проекта в условиях образовательной организации [Кохан, 2023; Рубцов, 2020].

Трансфер научно-методических продуктов в деятельности научно-методических центров

Для исследования особенностей распространения разработок научно-методических центров с 2021 по 2023 гг. в условиях формирования единого образовательного пространства было проведено анкетирование руководителей центров и получены следующие результаты.

1. Наиболее востребованными для субъектов научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров являются следующие разработки педагогических университетов (рисунок 1):

● **методические пособия и рекомендации, а также инновационные продукты**, наиболее актуальными областями которых являются: предметная подготовка, коррекция рисков низких образовательных результатов, формирование и оценка универсальных учебных действий, формирование функциональной грамотности, концепция преподавания отдельных школьных предметов в целях сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей, организация наставничества, воспитательная деятельность классного руководителя, профилактика деструктивного поведения школьников, взаимодействие вуза и региональной системы образования, создание в образовательной организации благоприятных условий обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями;

● **учебно-методические материалы для дополнительного профессионального образования** (в том числе программы дополнительного профессионального образования, разработка занятий, инструкции, программные продукты по индивидуальному тестированию, индивидуальные и групповые траектории обучения, курсы лекций, программы стажировки);

● **научные статьи /сборники статей, коллективные монографии** с описанием результатов прикладных исследований образовательных систем, механизмов профессионального роста, обоснованием инновационной составляющей научно-методических разработок в рамках ключевых тематических направлений деятельности научно-методических центров, цифровых технологий формирования единого образовательного пространства;

● **диагностические материалы**, инициированные запросами образовательной и социальной среды субъектов научно-методического сопровождения, в их числе: оценка профессиональных компетенций педагогов и профессиональных затруднений, диагностика уровня освоения компетенций в рамках ядра высшего образования подготовки студентов педагогических направлений, оценка эффективности взаимодействия классных руководителей с семьями обучающихся, осуществление внутренней системы оценки качества образования, оценка управленческих компетенций, воспитательных систем;

● **верифицированный дидактический, включая цифровой контент,** основными проектными направлениями которого выступают: предметные дидактические задания по формированию и оценке универсальных учебных действий обучающихся, предметы общеобразовательного цикла, рабочие программы курсов внеурочной деятельности, разработки в области проведения экскурсий, ключевых направлений работы классного руководителя, компьютерные образовательные программы для речевого развития детей, рабочие тетради, практикумы, технологические карты, видеоматериалы;

● **результаты мониторинговых исследований**, характеризующие стратегии реализации непрерывного педагогического образования, профессионального развития педагогических работников.

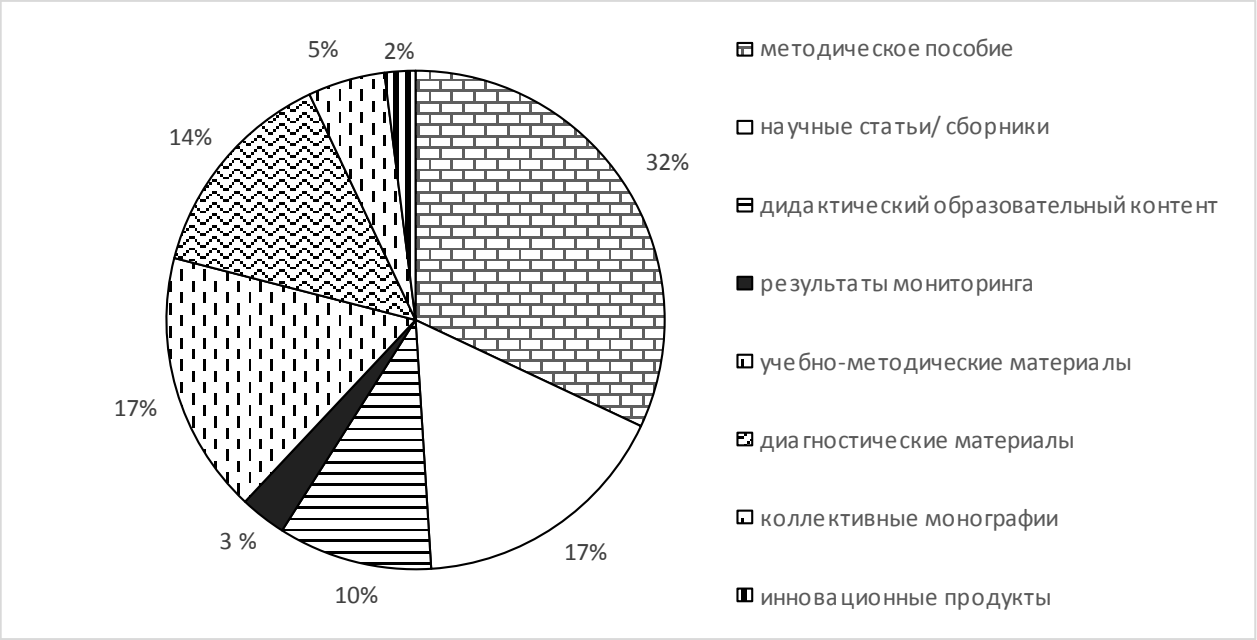


Рисунок 1. Наиболее востребованные научно-методические продукты научно-методических центров

2. Общий анализ разработанных на базе научно-методических центров образовательных и методических материалов позволил выделить долю разработок, получивших внедрение в образовательных организациях различного уровня. Примечательно, что половина научно-методических центров указывает о применении в образовательной практике субъектов научно-методического сопровождения более 70 % образовательных и методических разработок; 31 % респондентов (руководители научно-методических центров) отметили применение 40–60 % разработок центров; 19 % центров указали, что в образовательной практике применяются 10–30 % новых образовательных и методических продуктов.

3. Научно-методические центры применяют механизмы оценки результатов внедрения научно-практических продуктов, из которых в качестве основных можно отметить следующие (рисунок 2):

- анализ обратной связи по итогам проведения совместных мероприятий (мастер-классы, лаборатории, семинары-практикумы, совещания, методические советы) (согласно данным 28 % респондентов);
- обсуждение результатов практического применения в рамках научно-методических мероприятий (конференции, круглые столы) (28 %);
- анализ результатов апробации в условиях базовых организаций практики университета (16 %);
- мониторинг процесса внедрения на основе проведения диагностики полученных результатов, анкетных опросов (16 %);
- проведение независимой экспертизы результатов практического применения разработок (4 %).

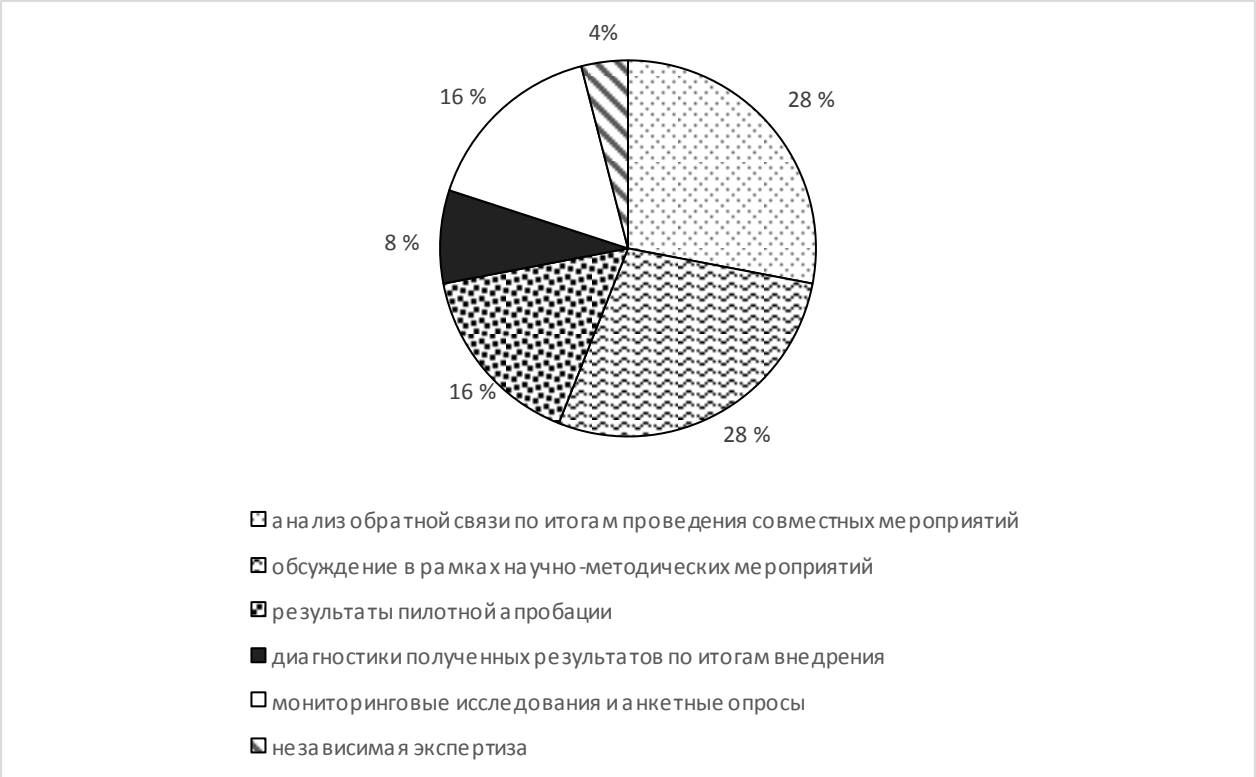


Рисунок 2. Основные методы оценки внедрения научно-методических продуктов научно-методических центров

Навигатор методических разработок как федеральный ресурс научно-методических продуктов

Сформированным федеральным цифровым ресурсом научно-методического сопровождения педагогических работников является Навигатор методических разработок (далее – Навигатор), при использовании которого педагогическим работникам предоставляется доступ к валидным материалам по организации и проведению учебного процесса, методисты могут воспользоваться верифицированным контентом для формирования модулей программ дополнительного профессионального образования и построения индивидуальных образовательных маршрутов, педагогические вузы получают федеральную открытую площадку для популяризации своих разработок и обмена опытом.

На основе результатов независимой экспертизы научно-методических продуктов данный ресурс [Навигатор методических разработок]:

− консолидирует диагностические (оценочные) материалы, наглядные (демонстрационные) материалы, образовательные программы, результаты описания передового (инновационного) педагогического опыта, регламенты, результаты научных исследований, справочный материал, статистические материалы, учебно-методические разработки, учебные материалы для проведения занятий цифровые инструменты;

− содействует распространению лучшего опыта педагогической и психолого-педагогической практики организации работы кванториумов, IT-клубов, школьных лабораторий, психолого-педагогических классов, воспитательных практик, работы с родителями, образовательного контента по предметам, дополнительного образования детей, а также научно-методических разработок;

− в качестве неотъемлемого элемента включает паспорт размещенного научно-методического продукта, в том числе краткое описание разработки, направление деятельности и вид разработки, сведения об авторах, указание на открытый интернет-ресурс разработки;

− в настоящее время характеризуется следующими количественными данными, демонстрирующими востребованность ресурса: включает 2333 научно-методических продукта в соответствии с вышеуказанными характеристиками, насчитывает 2 943 уникальных посетителя и бо-

лее 4 450 просмотров [Навигатор методических разработок].

Допуск научно-методических разработок для публикации в Навигаторе опирается на результаты независимой экспертизы разработок, оценку полноты и точности в оформлении, содержании и структуре технологии; соблюдение требований к представлению учебных и методических материалов, необходимых для реализации технологии в образовательном процессе; представление технологии как практической.

Материалы, включенные в Навигатор, целесообразно учитывать в рамках организации системы взаимодействия субъектов научно-методической деятельности в решении задач трансфера научно-методических продуктов в условиях формирования единого образовательного пространства, а именно в целях:

- обучения и методического сопровождения внедрения научно-методических продуктов,
- разработки методических рекомендаций, представляющих дидактический материал в области достижения необходимых результатов в педагогической деятельности;
- разработки авторских проектов и формирования внутриорганизационного банка методических материалов.

Таким образом, Навигатор представляет комплекс методических решений вопроса эффективной интеграции научных знаний в образовательный процесс и обеспечивает трансфер научно-методических продуктов в практику образования.

Заключение

Проведенный анализ особенностей внедрения научно-методических продуктов в условиях деятельности научно-методических центров сопровождения педагогических работников позволил конкретизировать практику специально организованной научно-методической интеграции результатов научных исследований и разработок в образовательный процесс.

Данная деятельность предполагает комплекс мероприятий, направленных на определение методологических принципов и ценностно-целевых установок экспертизы разработок, информирование педагогических коллективов образовательных организаций о выявлении и результатах апробации лучших практик; разработку учебно-методических материалов и научно-методических продуктов в целях проведения обучающих мероприятий по адаптации и особенностям внедрения практик с учетом ресурсного потенциала, проблемного контекста образовательных организаций, а также содержания запланированных образовательных и социальных изменений.

В связи с этим в сфере подготовки и дополнительного профессионального образования педагогических работников и управленческих кадров постоянно повышается роль развития межпрофессиональных компетенций.

Для функционирования системы трансфера научно и доказательно проверенных разработок происходит активное развитие цифровых платформ, а также федеральных ресурсов научно-методических продуктов, включающих наиболее востребованные разработки педагогических университетов.

Реализуемые научно-методическими центрами формы консультационной поддержки, механизмы оценки внедрения разработок способствуют наиболее полной реализации профессиональных запросов и потребностей педагогических работников.

Библиографический список

1. Бездетко С. Н. Готовность молодых педагогов к реализации инклюзивного образования: проблемы и пути их преодоления / С. Н. Бездетко, Г. Г. Зак, Е. В. Каракулова, Г. К. Труфанова // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 4(23). С. 122.

2. Гумерова О. В. Сетевое взаимодействие педагогических вузов в области научно-методического сопровождения учителя сельской школы / О. В. Гумерова, К. А. Калинин, А. В. Репина // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 4(23). С. 49–58.

3. Драганова О. А. Требования к представлению реализуемой психолого-педагогической практики / О. А. Драганова, О. И. Леонова // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19, № 2. С. 71–80. DOI: 10.17759/bppe.2022190207.

4. Дрозд К. В. Профессиональная коммуникация в образовании : учеб.-метод. пособие / К. В. Дрозд, Н. И. Смаковская. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. 233 с.

5. Кохан Н. В. Ключевые управленческие компетенции: распознавание готовности и потенциала // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 4(23). С. 81–88.

6. Луговая И. В. Проектирование адресной модели научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров / И. В. Луговая, Е. А. Ганаева, А. А. Муратова // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 4(23). С. 26–37.

7. Медведева Т. Ю. Социально-педагогическое партнерство в условиях формирования единого образовательного пространства подготовки учителя / Т. Ю. Медведева, Г. А. Папуткова, И. В. Головина // Перспективные науки. 2023. № 9 (168). С. 195–198.

8. Мёдова Н. А. Повышение готовности будущих учителей-логопедов к дефектологической деятельности / Н. А. Мёдова, Е. А. Смалёха // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 4(23). С. 157–169.

9. Навигатор методических разработок. URL: https://apkpro.ru/navigator/ (дата обращения: 15.05.2024).

10. Папуткова Г. А. Нормативно-содержательные аспекты деятельности научно-методических центров сопровождения педагогических работников / Г. А. Папуткова, И. В. Головина, Т. Ю. Медведева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 2. (175) С. 35–42.

11. Папуткова Г. А. Внедренческий потенциал научно-методических разработок / Г. А. Папуткова, И. В. Головина, Т. Ю. Медведева // Глобальный научный потенциал. 2023. № 2 (143). С. 118–121.

12. Папуткова Г. А. Современные подходы к систематизации информационных научно-методических ресурсов / Г. А. Папуткова, И. В. Головина, Т. Ю. Медведева // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 4. С. 13.

13. Пискунова Е. В. Исследование дефицитов научно-методического сопровождения педагогов // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 4(23). С. 9–17.

14. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 15 декабря 2022 г. № Р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденной Распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № р-174». URL: https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/?ysclid=lu1n2hm86s335441862 (дата обращения: 15.05.2024).

15. Рубцов В. В. Технологии психолого-педагогической работы в системе образования (итоги Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде — 2019) / В. В. Рубцов, Е. С. Романова // Социальные науки и детство. 2020. Т. 1, № 1. С. 100–113. DOI:https://doi.org/10.17759/ssc.2020010108.

16. Рубцов В. В. О проблемах профессиональной подготовки специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями населения / В. В. Рубцов, С. В. Алехина, О. В. Вихристюк [и др.] // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17, № 2. С. 8–34. DOI: 10.17759/bppe.2020170201.

17. Рубцов В. В. Психологическая служба образования в Российской Федерации сегодня: нерешенные проблемы и основные направления развития / В. В. Рубцов, О. И. Леонова // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21, № 1. С. 5–13.

18. Руководство («коробочное решение») по созданию в школе дружелюбной среды для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ), дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан : мет. пос. (руководство для педагогов, психологов и родителей) / под ред. В. В. Рубцова. Москва : Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 208 с.

19. Сенькина Г. Е. Об особенностях использования цифровых сервисов Академии Минпросвещения будущими педагогами // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 4(23). С. 18–25.

20. Синицын И. С. Типология дидактических решений по развитию глобальных компетенций учащихся (на примере содержательной категории «глобальные проблемы человечества») / И. С. Синицын, М. В. Груздев // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 4(23). С. 110–121.

21. Сорокова М. Г. Организация независимой оценки психолого-педагогических программ и стандартизации психодиагностических инструментов в парадигме доказательного подхода / М. Г. Сорокова, О. И. Леонова, Ю. Б. Ботова, Е. О. Пятаков // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 4(23). С. 143–156.

22. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Вестник практической психологии образования. 2011. Т. 8, № 3. С. 57–69. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2011_n3/47709 (дата обращения: 12.05.2024).

23. Фельдштейн Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Вестник практической психологии образования. 2008. Т. 5, № 3. С. 63–66. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2008_n3/28550 (дата обращения: 12.05.2024).

24. Шульга И. И. Педагогический технопарк: новые возможности в опережающем образовании будущих учителей // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 4(23). С. 164–170.

25. Agasisti T. Academic resilience : What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA: OECD working paper no. 167. [Paris]: OECD, 2018. 40 p. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/e22490ac-en.pdf?expires=1553529847&id=id&accname=guest&checksum=57F3EEF4E235AB45D5217988C471FF57 (дата обращения: 13.05.2024).

26. Hopkins D., Reynolds D. The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age // British Educational Research Journal. Vol. 27. № 4. P. 459–475. doi:10.1080/01411920120071461

27. Hopkins D. The Practice and Theory of School Improvement: International Handbook of Educational Change. Dordrecht: Springer Science and Business Media, 2008. 311 p. doi:10.1007/1-4020-4452-6

28. Hallinger P., Heck R.H. Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995 // Educational Administration Quarterly. 1996. Vol. 32 (1). P. 5–44.

29. Los Angeles County Office of Education. TESA teacher handbook (Updated).Los Angeles, CA: Author. 2002.

30. Marzano R. J. What works in schools: Translating research into action. Alexandria, VA: ASCD. 2003.

31. Stoll L. et al. Professional learning communities: a review of the literature // Journal of Educational Change. 2006.Vol. 7 (4). P. 221–258.

Reference list

1. Bezdetko S. N. Gotovnost' molodyh pedagogov k realizacii inkljuzivnogo obrazovanija: problemy i puti ih preodolenija = Readiness of young teachers to implement inclusive education: problems and ways to overcome them / S. N. Bezdetko, G. G. Zak, E. V. Karakulova, G. K. Trufanova // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 6, № 4(23). S. 122.

2. Gumerova O. V. Setevoe vzaimodejstvie pedagogicheskih vuzov v oblasti nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija uchitelja sel'skoj shkoly = Network interaction of pedagogical universities in the field of scientific and methodological support of a rural school teacher / O. V. Gumerova, K. A. Kalinin, A. V. Repina // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 6, № 4(23). S. 49–58.

3. Draganova O. A. Trebovanija k predstavleniju realizuemoj psihologo-pedagogicheskoj praktiki = Requirements for presentation of implemented psychological and pedagogical practice / O. A. Draganova, O. I. Leonova // Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija. 2022. T. 19, № 2. S. 71–80. DOI: 10.17759/bppe.2022190207.

4. Drozd K. V. Professional'naja kommunikacija v obrazovanii = Professional communication in education : ucheb.-metod. posobie / K. V. Drozd, N. I. Smakovskaja. Vladimir : Izd-vo VlGU, 2022. 233 s.

5. Kohan N. V. Kljuchevye upravlencheskie kompetencii: raspoznavanie gotovnosti i potenciala = Key management competencies: recognizing readiness and potential // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 6, № 4(23). S. 81–88.

6. Lugovaja I. V. Proektirovanie adresnoj modeli nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija pedagogicheskih rabotnikov i upravlencheskih kadrov = Design of the address model of scientific and methodological support of teachers and managers / I. V. Lugovaja, E. A. Ganaeva, A. A. Muratova // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 6, № 4(23). S. 26–37.

7. Medvedeva T. Ju. Social'no-pedagogicheskoe partnerstvo v uslovijah formirovanija edinogo obrazovatel'nogo prostranstva podgotovki uchitelja = Social and pedagogical partnership in the context of the formation of a single educational space for teacher training / T. Ju. Medvedeva, G. A. Paputkova, I. V. Golovina // Perspektivnye nauki. 2023. № 9 (168). S. 195–198.

8. Mjodova N. A. Povyshenie gotovnosti budushhih uchitelej-logopedov k defektologicheskoj dejatel'nosti = Increasing the readiness of future speech therapy teachers for defectological activity / N. A. Mjodova, E. A. Smaljoha // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 6, № 4(23). S. 157–169.

9. Navigator metodicheskih razrabotok = Navigator of methodological developments. URL: https://apkpro.ru/navigator/ (data obrashhenija: 15.05.2024).

10. Paputkova G. A. Normativno-soderzhatel'nye aspekty dejatel'nosti nauchno-metodicheskih centrov soprovozhdenija pedagogicheskih rabotnikov = Normative and substantive aspects of the activity of scientific and methodological centers for accompanying teachers / G. A. Paputkova, I. V. Golovina, T. Ju. Medvedeva // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 2. (175) S. 35–42.

11. Paputkova G. A. Vnedrencheskij potencial nauchno-metodicheskih razrabotok = Implementation potential of scientific and methodological developments / G. A. Paputkova, I. V. Golovina, T. Ju. Medvedeva // Global'nyj nauchnyj potencial. 2023. № 2 (143). S. 118–121.

12. Paputkova G. A. Sovremennye podhody k sistematizacii informacionnyh nauchno-metodicheskih resursov = Modern approaches to systematization of information scientific and methodological resources / G. A. Paputkova, I. V. Golovina, T. Ju. Medvedeva // Vestnik Mininskogo universiteta. 2022. T. 10, № 4. S. 13.

13. Piskunova E. V. Issledovanie deficitov nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija pedagogov = Research of deficiencies of scientific and methodical support of teachers // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 6, № 4(23). S. 9–17.

14. Rasporjazhenie Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 15 dekabrja 2022 g. № R-303 «O vnesenii izmenenij v Koncepciju sozdanija edinoj federal'noj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija pedagogicheskih rabotnikov i upravlencheskih kadrov, utverzhdennoj Rasporjazheniem Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 16 dekabrja 2020 g. № r-174» = Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of December 15, 2022 № R-303 «On Amendments to the Concept of Creating a Unified Federal System of Scientific and Methodological Support of Teachers and Management Personnel, approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of December 16, 2020 № r-174». URL: https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/?ysclid=lu1n2hm86s335441862 (data obrashhenija: 15.05.2024).

15. Rubcov V. V. Tehnologii psihologo-pedagogicheskoj raboty v sisteme obrazovanija (itogi Vserossijskogo konkursa luchshih psihologo-pedagogicheskih programm i tehnologij v obrazovatel'noj srede – 2019) = Technologies of psychological and pedagogical work in the education system (results of the All-Russian competition of the best psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment – 2019) / V. V. Rubcov, E. S. Romanova // So-

cial'nye nauki i detstvo. 2020. T. 1, № 1. C. 100–113. DOI:https://doi.org/10.17759/ssc.2020010108.

16. Rubcov V. V. O problemah professional'noj podgotovki specialistov social'noj sfery dlja raboty s ujazvimymi kategorijami naselenija = On the problems of professional training of social specialists to work with vulnerable categories of the population / V. V. Rubcov, S. V. Alehina, O. V. Vihristjuk [i dr.] // Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija. 2020. T. 17, № 2. S. 8–34. DOI: 10.17759/bppe.2020170201.

17. Rubcov V. V. Psihologicheskaja sluzhba obrazovanija v Rossijskoj Federacii segodnja: nereshennye problemy i osnovnye napravlenija razvitija = Psychological service of education in the Russian Federation today: unresolved problems and main directions of development / V. V. Rubcov, O. I. Leonova // Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija. 2024. T. 21, № 1. S. 5–13.

18. Rukovodstvo («korobochnoe reshenie») po sozdaniju v shkole druzheljubnoj sredy dlja detej s sindromom deficita vnimanija i giperaktivnost'ju (SDVG), disleksiej/disgrafiej i detej iz semej inostrannyh grazhdan = Guidance («boxed solution») on creating a school friendly environment for children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), dyslexia/dysgraphia and children from foreign families : metod. pos. (rukovodstvo dlja pedagogov, psihologov i roditelej) / pod red. V. V. Rubcova. Moskva : Izd-vo FGBOU VO MGPPU, 2022. 208 s.

19. Sen'kina G. E. Ob osobennostjah ispol'zovanija cifrovyh servisov Akademii Minprosveshhenija budushhimi pedagogami = About features of use of digital services of Minprosveshcheniya Academy by future teachers // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 6, № 4(23). S. 18–25.

20. Sinicyn I. S. Tipologija didakticheskih reshenij po razvitiju global'nyh kompetencij uchashhihsja (na primere soderzhatel'noj kategorii «global'nye problemy chelovechestva») = Typology of didactic solutions for the development of global competencies of students (using the example of the substantive category «global problems of humanity») / I. S. Sinicyn, M. V. Gruzdev // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 6, № 4(23). S. 110–121.

21. Sorokova M. G. Organizacija nezavisimoj ocenki psihologo-pedagogicheskih programm i standartizacii psihodiagnosticheskih instrumentov v paradigme dokazatel'nogo podhoda = Organization of an independent assessment of psychological and pedagogical programs and standardization of psychodiagnostic tools in the paradigm of an evidence-based approach / M. G. Sorokova, O. I. Leonova, Ju. B. Botova, E. O. Pjatakov // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 6, № 4(23). S. 143–156.

22. Fel'dshtejn D. I. Psihologo-pedagogicheskie dissertacionnye issledovanija v sisteme organizacii sovremennyh nauchnyh znanij = Psychological and pedagogical dissertation research in the system of organization of modern scientific knowledge // Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija. 2011. T. 8, № 3. S. 57–69. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2011_n3/47709 (data obrashhenija: 12.05.2024).

23. Fel'dshtejn D. I. O sostojanii i putjah povyshenija kachestva dissertacionnyh issledovanij po pedagogike i psihologii = On the state and ways to improve the quality of dissertation research in pedagogy and psychology // Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija. 2008. T. 5, № 3. S. 63–66. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2008_n3/28550 (data obrashhenija: 12.05.2024).

24. Shul'ga I. I. Pedagogicheskij tehnopark: novye vozmozhnosti v operezhajushhem obrazovanii budushhih uchitelej = Pedagogical Technopark: new opportunities in advanced education for future teachers // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 6, № 4(23). S. 164–170.

25. Agasisti T. Academic resilience : What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA: OECD working paper no. 167. [Paris]: OECD, 2018. 40 p. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/e22490ac-en.pdf?expires=1553529847&id=id&accname=guest&checksum=57F3EEF4E235AB45D5217988C471FF57 (data obrashhenija: 13.05.2024).

26. Hopkins D., Reynolds D. The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age // British Educational Research Journal. Vol. 27. № 4. P. 459–475. doi:10.1080/01411920120071461

27. Hopkins D. The Practice and Theory of School Improvement: International Handbook of Educational Change. Dordrecht: Springer Science and Business Media, 2008. 311 p. doi:10.1007/1-4020-4452-6

28. Hallinger P., Heck R.H. Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995 // Educational Administration Quarterly. 1996. Vol. 32 (1). P. 5–44.

29. Los Angeles County Office of Education. TESA teacher handbook (Updated).Los Angeles, CA: Author. 2002.

30. Marzano R. J. What works in schools: Translating research into action. Alexandria, VA: ASCD. 2003.

31. Stoll L. et al. Professional learning communities: a review of the literature // Journal of Educational Change. 2006.Vol. 7 (4). P. 221–258.

Статья поступила в редакцию 23.04.2024; одобрена после рецензирования 20.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 23.04.2024; approved after reviewing 20.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

Научная статья
УДК 377.1
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-74
EDN: JSEOAZ

Мультитехнологичность в педагогическом образовании: опыт реализации и перспективы исследования

Илья Яковлевич Хазанов
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения, технологии и дизайна, Курганский государственный университет. 640020, г. Курган, ул. Советская, 63/4
hazanovilya@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-7906-0529

Аннотация. Построение современного образовательного процесса связано с его преобразованием в мультипроцесс, сочетающий множество методологических, содержательных и технологических элементов, функционирующий системно и позволяющий достичь единого результата – формирования личности специалиста, обладающего комплексом современных общих и профессиональных компетенций. Принцип мультитехнологичности основан на положении о том, что ни одна из существующих сегодня образовательных технологий, взятая в отдельности, не позволяет решить все задачи обучения. Мультитехнологичность образовательного процесса обусловлена его сложной природой, обусловленной влиянием комплекса социальных и личностных факторов. Мультитехнологичность рассматривается как принцип и способ организации образования, определяющий отбор и интеграцию элементов и приёмов различных образовательных технологий для эффективного достижения целей обучения. В статье выделены основные условия реализации мультитехнологичности в педагогическом образовании, раскрыты ее способы осуществления на примере преподавания учебной дисциплины «Основы педагогики» будущим учителям начальных классов. Автор считает обязательным условием осуществления мультитехнологичности сохранение целостности учебного занятия на всех уровнях от цели до результата. Исследование имеет значительные перспективы в рамках выявления количества приёмов из разных технологий, используемых в ходе одного учебного занятия, способов осуществления взаимосвязи отбора технологий и компонентов процесса обучения, условий использования мультитехнологичности в ходе преподавания конкретных учебных дисциплин с учётом специфики их содержания и проектируемых результатов образования.

Ключевые слова: мультитехнологичность; принцип; педагогическое образование; мультипроцесс; будущий учитель начальных классов; образовательные технологии; педагогика

Для цитирования: Хазанов И. Я. Мультитехнологичность в педагогическом образовании: опыт реализации и перспективы исследования // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 74-84. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-74. https://elibrary.ru/JSEOAZ

Original article

Multi-technology in pedagogical education: experience in implementation and research prospects

Ilya Ya. Khazanov
Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of vocational training, technology and design, Kurgan state university. 640020, Kurgan, Sovetskaya st., 63/4
hazanovilya@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-7906-0529

Abstract. Constructing a modern educational process is associated with its transformation into a multi-process, combining many methodological, substantive and technological elements, functioning systematically and allowing to achieve a single result – the formation of the personality of a specialist with a complex of modern general and professional competencies. The principle of multi-technology is based on the provision that none of the existing educational technologies, taken separately, allows solving all learning problems. The multi-technological nature of the educational process is due to its complex nature, due to the influence of a complex of social and personal factors. Multi-technology is considered as the principle and method of organizing education, which determines the selection and integration of elements and techniques of various educational technologies to effectively achieve learning goals. The article highlights the basic conditions for implementing multi-technology in pedagogical education, its methods

© Хазанов И. Я., 2024

of implementation are disclosed on the example of teaching the discipline «Fundamentals of Pedagogy» to future primary school teachers. The author considers it a prerequisite for implementing multi-technology to maintain the integrity of the training session at all levels from goal to result. The study has significant prospects in identifying the number of techniques from different technologies used during one training session, ways to implement the relationship between choice of technologies and components of the learning process, the conditions for using multi-technology in the course of teaching specific academic disciplines, taking into account the specifics of their content and the projected results of education.

Key words: multi-technology; principle; teacher education; multi-process; future primary school teacher; educational technology; pedagogics

For citation: Khazanov I. Ya. Multi-technology in pedagogical education: experience in implementation and research prospects. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (4): 74-84. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-74. https://elibrary.ru/JSEOAZ

Введение

Современный специалист в любой сфере общественного производства должен обладать развитыми общими и профессиональными компетенциями, включающими понимание сущности и социальной значимости профессии и владение конкретными профессиональными действиями. В системе образования России и мира в последние годы наблюдается всплеск внимания к разработке и использованию образовательных технологий. Технологизация образования означает, в первую очередь, стремление к гарантированному достижению результатов, возможность массового воспроизведения технологических приёмов, информатизацию учебного процесса. При этом основными принципами организации образовательного процесса становятся междисциплинарность, интеграция, индивидуализация.

Педагогическое образование – это область, которая всегда будет сталкиваться с необходимостью адаптироваться к быстрым изменениям в технологиях и обучающихся [Haseeb, 2021]. Преподаватели сегодня больше не являются людьми, передающими информацию своим ученикам, они обязаны выполнять миссию дизайнера, преобразуя свою практику с помощью технологий и облегчая индивидуальное обучение [Ceylan, 2023]. Технологии рассматриваются как область, в которой следует развивать новые компетенции и, в то же время, как метод, используемый при разработке среды обучения для студентов-будущих педагогов [Kaminskienė, 2022]. Современная образовательная технология строится в логике реализации конкретного вида человеческой деятельности, организуемой преподавателем и усваиваемой студентом (прежде всего, учебной, профессиональной и коммуникативной), и позволяет повысить эффективность ресурсов, затрачиваемых для получения ожидаемых образовательных результатов [Педагогическое образование в современной России…, 2020]. При этом образовательные технологии рассматриваются как средство преодоления ограничений времени и пространства и при использовании цифровых средств создают мощную комбинацию контекста, общения и целенаправленной деятельности, которая улучшает процесс обучения [Rawlins, 2010].

Образовательный процесс становится мультипроцессом, означающим гармоничное сочетание множества элементов в методологии, содержании и технологии, имеющих системный характер, общее целеполагание, ценностное наполнение. Функционирование мультипроцесса определяется совокупностью социально-экономических, идеологических, личностных, материально-технических факторов. Сложность мультипроцесса состоит в том, что множество взаимосвязанных элементов должно работать на единый результат – разносторонне развитую личность профессионала, обладающего комплексом современных компетенций.

Преподаватели учреждений профессионального образования, осваивающие образовательные технологии, сталкиваются с проблемой научно обоснованного и подтверждённого практическим опытом сочетания технологий. Мультитехнологичность означает создание условий для гармоничного совмещения в структуре учебного занятия элементов и приёмов нескольких образовательных технологий. В силу своей алгоритмизации и узкой целевой ориентации отдельные образовательные технологии не позволяют эффективно достигать все поставленные цели и задачи обучения. Поэтому интеграция образовательных технологий становится самостоятельным направлением исследований в современной педагогической науке.

Тенденция последних лет – расширение поля образовательного партнёрства, студенты получают широкие возможности для взаимодействия

с работодателями, освоения передового педагогического опыта. Включение цифровых технологий в образовательный процесс актуализирует проблему соответствия технологических приёмов содержанию конкретных дидактических единиц и преодоления избыточности информации. Подготовка педагога сегодня становится интерсубъектным процессом, осуществляемым на основе опыта, выбора, поиска, культурного и институционального контекста [Lomba, 2023].

Цель нашего исследования: обосновать мультитехнологичность как принцип организации современного профессионального педагогического образования, выявить основные условия для её осуществления в процессе профессиональной подготовки будущих учителей.

Материалы и методы исследования

На эмпирическом этапе исследования более 20-ти лет мы фиксировали и обобщали наш индивидуальный практический опыт интеграции образовательных технологий в процессе преподавания будущим учителям-студентам специальностей «Преподавание в начальных классах» и «Коррекционная педагогика в начальном образовании» учебной дисциплины «Педагогика» («Основы педагогики») в университете и педагогическом колледже. Мы проводили теоретический анализ современных зарубежных и российских подходов к технологизации образования, определяли методические условия реализации принципа мультитехнологичности, выявляли взаимосвязи и зависимости интеграции технологий с характеристиками образовательной среды. В рамках реализации технологии профессиональных интернет-коммуникаций использовался контент-анализ. Для выявления отношения студентов к применяемым образовательным технологиям использовались опрос и анализ продуктов деятельности.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что применение принципа мультитехнологичности в педагогическом образовании имеет методологическое подтверждение, повышает качество результатов профессиональной подготовки и мотивации участников образовательного процесса.

Дискуссия

С. Динсер отмечает, что необходимо не только изучать влияние интеграции технологий на отдельные параметры (успеваемость, мотивации и другое), но и искать уровни технологической грамотности учителя и учеников, которые будут использовать эти технологии. Автор описывает критерии технологической грамотности учителей и барьеры для технологической грамотности [Dincer, 2018].

Р. Капур формулирует меры технологической адаптивности у взрослых студентов: 1. Расширение академических знаний. 2. Подготовка отчётов и заданий. 3. Самоэффективность (когда студенты используют технологии, они могут улучшить свой предыдущий опыт, уровень понимания и чувствовать себя комфортно при выполнении любых задач и функций). 4. Возможности трудоустройства (нахождение рабочих мест на дому и в интернете). 5. Коммуникация (обязательная область, которая необходима для обогащения работы и общих условий жизни). 6. Профессиональное развитие (люди могут улучшить свои профессиональные навыки и способности за счёт использования технологий). 7. Эффективные навыки управления классом (взрослые студенты, помимо реализации своих программ обучения, могут заниматься преподавательской работой) [Kapur, 2018].

Качество образования складывается из качества трёх основных его составляющих – человека, содержания образования и образовательных технологий. При этом в образовательном процессе необходимо сочетать проблемное и проектное обучение, модульно-рейтинговое обучение, методы активного обучения, обучение на основе опыта, информационные технологии [Барышова, 2015]. Эффективность образовательных технологий определяется такими факторами, как построение отношений преподавателей и студентов на основе принципа профессиональной заботы, личная удовлетворённость и вовлечённость студентов, распределение времени, осуществление в гибридном пространстве, сочетающем физическую и виртуальную среду обучения [Stenalt, 2024].

Рассматривая формирование личностных и профессиональных педагогических компетенций как одну из основных целей профессиональной подготовки, следует учитывать, что компетенции учителя сегодня понимаются как основные ресурсы, навыки или знания, которые связаны с эффективной работой и определяют её. Важную роль приобретают некогнитивные компетенции, среди которых выделяются социальные навыки (фокусирование на том, как учитель управляет отношениями с другими людьми), личностные ориентации (управление собой в роли учителя), профессиональное благополучие. Ключевым фактором выступает адаптация к профессии учителя, которая включает самооценку, профессиональные убеждения, ценности

и этику, мотивы и интересы, связанные с работой учителя [Metsäpelto, 2022]. Поэтому увеличивается значимость технологических приёмов, направленных на разработку, анализ и решение педагогических ситуаций, организацию общения будущих учителей с участниками образовательного процесса школы в ходе педагогической практики. Необходимо уделять внимание и формированию эмоциональных компетенций, таких как способность понимать точку зрения другого человека и реагировать на такое понимание эмпатическим поведением и уважением к чувствам другого, способность адекватно выражать определённые чувства, испытываемые в ходе педагогической деятельности [Sauli, 2022]. Этому может помочь применение дискуссионных форм организации учебного процесса, включение анализа эмоционального состояния обучающихся и собственного эмоционального состояния в содержание педагогической практики.

В последние годы, особенно в период пандемии, педагогическое образование было перенастроено на интенсивное использование информационных технологий. Если раньше преподаватели применяли информационные технологии в основном только для планирования занятий, то теперь стали использовать их в процессах общения и взаимоотношений с обучающимися. Преподавателям пришлось перестраивать свои знания и реструктурировать практику. Происходит реконфигурация образовательных сценариев с выходом за рамки учебной аудитории как пространства преподавания и обучения и всё большим распространением цифровых технологий [Nonato, 2022]. Использование современных технологий приводит к трансформации обучения, повышая взаимозависимость обучающихся в достижении общего результата, к включению социального опыта [Harmandaoğlu Baz, 2018]. Однако внедрение технологий (в первую очередь, информационно-коммуникационных) в образование – не самоцель, принцип «технологии ради технологий» не может быть поддержан, результатом использования технологий должно быть совершенствование обучения [Dinc, 2019].

Н. Гончарук и Е. Хромова подчёркивают, что интеграция информационных и педагогических технологий имеет ярко выраженный интерактивный характер. Использование интернет-технологий предоставляет возможности для формирования новых форм самостоятельной познавательной деятельности. Интеграция педагогических и информационных технологий может быть осуществлена разными способами: взаимодействие отдельных элементов педагогических и интернет-технологий; включение в образовательные технологии элементов информационных технологий и наоборот; качественные преобразования взаимодействующих элементов разнообразных технологий; обогащение используемой основной образовательной технологии элементами информационных технологий; модернизация педагогических технологий с помощью новых цифровых инструментов, позволяющих эффективно использовать массовые открытые онлайн-курсы и открытые образовательные ресурсы [Гончарук, 2018].

Технологический подход в своём развитии приобретает такую разновидность, как креативно-технологический подход, предполагающий разработку и внедрение различных форм и способов работы с электронными образовательными ресурсами и позволяющий максимально генерировать оригинальные и креативные идеи по достижению образовательных целей как студентом, так и преподавателем [Сорокина, 2017]. Педагогическая технология является фактором совершенствования педагогического процесса, удовлетворения социальной потребности в его оптимизации. Она обладает целостностью, выполняет направляющую функцию. Каждый педагог осуществляет технологические действия с учётом особенностей образовательной среды, в которой он действует, и особенностей своей личности [Azimova, 2022].

Таким образом, внимание зарубежных и российских учёных сосредоточено на поиске путей и способов интеграции традиционных и инновационных технологий, технологий аудиторного и дистанционного обучения, исследовании критериев готовности студентов и педагогов к овладению технологиями. Однако недостаточно изучены условия интеграции технологий в процессе преподавания конкретных учебных дисциплин, выбора количества приёмов используемых технологий, возможности их оптимального соединения в зависимости от цели конкретного учебного занятия.

Результаты исследования

В ходе анализа практической деятельности мы выявили, что ни одна из существующих сегодня образовательных технологий, взятая в отдельности, не позволяет решить все задачи обучения. Подавляющее большинство технологий имеет узкую специализацию, ориентируясь на какой-либо конкретный формируемый параметр или целевую установку. Так, технология проблемного и эвристического обучения акцентиру-

ет внимание на проблематизации как способе организации усвоения обучающимися материала и развития мышления. Технология обучения в сотрудничестве опирается на коммуникативные мотивы учебной деятельности и ставит своей целью формирование умения обучаться, взаимодействуя в команде. Технология проектного обучения опирается на стимулирование познавательного интереса и формирование исследовательских умений. Но цели и задачи обучения разнонаправленны. Многообразие задач любого учебного занятия предполагает наличие задач, связанных с формированием личностных качеств, мировоззрения, различных типов мышления и мыслительных операций. Учебное занятие требует применения технологий, которые являются инструментом выделения приоритетных целей, отбора содержания, организации познавательной деятельности обучающихся. Поэтому сочетание приёмов различных технологий становится естественным способом конструирования учебного занятия. Соотношение основных целей некоторых образовательных технологий показано в Таблице 1.

Таблица 1.

Целеполагание образовательных технологий

Образовательная технология	Цель
Проблемное и эвристическое обучение	Освоение обучающимися средств познания и исследования, формирование исследовательской активности и самостоятельности, умений творческого усвоения знаний и их применения для решения учебных проблем
Обучение в сотрудничестве	Формирование умения работать во взаимодействии с другими людьми для достижения общего результата учебной деятельности
Информационно-коммуникационные технологии	Организация процесса поиска, усвоения, применения, управления информацией для решения учебных задач с использованием современных технических средств
Игровые технологии	Формирование познавательных и коммуникативных умений в активном творческом поиске
Проектное обучение	Формирование умения самостоятельно конструировать свои знания, изучать и трансформировать процессы и объекты окружающего мира в ходе исследовательско-преобразующей деятельности
Модульное обучение	Организация представления содержания обучения в последовательных комплексах (модулях) с акцентированием на самостоятельную учебную деятельность

Поскольку основным проектируемым результатом профессионального образования сегодня признано формирование личностных и профессиональных компетенций будущего специалиста, то можно сказать, что все образовательные технологии предоставляют определённые направления движения к этому результату, имеющему комплексный характер и множество составляющих. В то же время выбор одной технологии сразу ограничивает возможности достижения этого результата, поскольку технологии алгоритмизированы. Кроме того, обучающиеся имеют различный уровень развития способностей, психических познавательных процессов, мотивации, знаний и опыта. Так, если доминирующим мотивом учебной деятельности является познавательный интерес, то может быть эффективным применение технологии проблемного и проектного обучения. Если же доминируют коммуникативные мотивы, то на первый план может выйти обучение в сотрудничестве. Многообразие, вариативность, мультитехнологичность образовательного процесса обусловлены самой природой личности – уникальной, одновременно стремящейся к выражению индивидуальности и принятию социальной роли члена какой-либо общественной группы, формирующейся под влиянием сложного комплекса внутренних и внешних факторов. На выбор образовательных технологий влияют и личные профессиональные предпочтения преподавателя, и материально-технические возможности образовательной организации, и планирование учебного времени. Наконец, содержание учебного материала также отличается неоднородным характером и по объёму, и по уровню сложности, и по способам представления.

Мы отмечаем, что необходимо выявлять конкретные условия и зависимости, которые определяют выбор приёма конкретной технологии в конкретном учебном занятии с определённой группой студентов. Именно эти условия и взаимосвязи в конечном итоге определяют количество и способы объединения элементов и приёмов различных образовательных технологий. Мы

считаем возможным использование термина «мультитехнологичность», понимая его как принцип и способ организации образования, который включает систематические, научно обоснованные, соответствующие законам обучения и возрастного развития учащихся отбор и интеграцию элементов и приёмов различных образовательных технологий для эффективного достижения целей обучения.

Мы выделяем следующие условия реализации мультитехнологичности в педагогическом образовании:

− научно обоснованный отбор элементов и приёмов технологий на уровне целеполагания, содержания, операционно-деятельностной составляющей учебного процесса;

− соответствие выбранных приёмов уровню обученности студентов (с учётом перспектив развития);

− целостность технологического оформления учебного занятия, непротиворечивость, гармоничное соединение приёмов различных технологий;

− чёткий отбор количества приёмов из разных технологий, отсутствие технологической избыточности;

− соответствие приёмов технологий материально-технической базе учебного процесса;

− наличие «обратной связи», показывающей отношение обучающихся и педагогов к сочетанию технологий.

Рассмотрим особенности реализации принципа мультитехнологичности в процессе изучения будущими учителями начальных классов учебной дисциплины «Основы педагогики». Основной целью преподавания дисциплины мы считаем создание условий для овладения знаниями, умениями, компетенциями в области общих основ педагогики, педагогической деятельности, дидактики, педагогических технологий и теории и методики воспитания, необходимыми для грамотного решения практических задач педагогической деятельности. Вместе с тем, мы уделяем значительное внимание формированию профессионального педагогического мышления и мировоззрения, собственной профессиональной позиции, этической культуры будущих учителей. Мы можем определить проектируемый результат изучения дисциплины как формирование Человека педагогической культуры, включающей целеполагающий, мотивационный, нравственный, эстетический, технологический компоненты. При организации преподавания педагогики мы используем междисциплинарный подход (интеграция истории, психологии, этики, искусства, литературы, социальной политики). Мы учитываем, что междисциплинарность содействует диалогу между различными отраслями наук, приобретению фундаментальных знаний, интеграции идей, построению целостного знания [Калина, 2022]. На наш взгляд, преподавание педагогики имеет мультиметодологическую основу посредством сочетания принципов аксиологического, компетентностного, культурологического, личностно-ориентированного, средового, междисциплинарного и других подходов.

В Таблице 2 показано соотношение учебных тем и применяемых для реализации содержания дисциплины образовательных технологий.

Таблица 2.

Соотношение учебных тем и применяемых образовательных технологий в ходе преподавания учебной дисциплины «Основы педагогики»

Тема	Проблемное и эвристическое обучение	Обучение в сотрудничестве	Технология профессиональных интернет-коммуникаций	Медиаобразование	Кейс-технология (анализ педагогических ситуаций)	Игровая технология	«Перевёрнутый класс»	Проектное обучение
1.1 Педагогика как наука	+				+	+		+
1.2 Начальное общее образование как предмет педагогики	+		+	+	+			
1.3 Педагог как субъект образовательного процесса	+	+	+	+				+

Тема	Проблемное и эвристическое обучение	Обучение в сотрудничестве	Технология профессиональных интернет-коммуникаций	Медиаобразование	Кейс-технология (анализ педагогических ситуаций)	Игровая технология	«Перевёрнутый класс»	Проектное обучение
1.4 Ребёнок как субъект образовательного процесса	+		+	+				
1.5 Педагогическое исследование	+	+	+					
1.6 Целостный педагогический процесс	+		+					
1.7 Образовательная среда	+		+					+
2.1 Теоретические основы обучения	+		+					+
2.2. Содержание и организация обучения	+		+	+				
3.1 Теоретические основы воспитания	+	+	+	+				+
3.2 Содержание и организация воспитания	+	+	+	+			+	
4.1 Система образования в РФ. Непрерывность образования как принцип государственной политики	+		+			+		
4.2 Образовательная организация как педагогическая система и объект управления	+		+		+			

Как показывает опыт, количество образовательных технологий, используемых нами в ходе отдельного учебного занятия, всегда составляет не менее двух. Однако мы так организуем учебный процесс, чтобы не создавать «избыточности технологий». Поэтому количество образовательных технологий (может использоваться несколько приёмов из одной технологии) составляет не более пяти для одной учебной темы (на каждую учебную тему отводится несколько учебных занятий). Мы соблюдаем логику «содержание – приём», то есть сначала анализируем особенности наполнения дидактической единицы, а потом ищем возможности её методического воплощения.

Рассмотрим пример реализации мультитехнологичности на учебных занятиях по теме «Педагог как субъект образовательного процесса». Цель занятия – создать условия для построения студентами модели личности современного учителя на основе понимания ценностной и содержательной составляющих его профессиональной деятельности. Студенты выявляют специфические отличия педагогической профессии по сравнению с другими, проводя сравнительный анализ по таким параметрам, как коммуникативный, познавательный, воспитательный, социокультурный. Изучается профессиограмма учителя начальных классов, составляется характеристика функций и содержания его профессио-

нальной деятельности. На основе профессиограммы студенты разрабатывают примерную модель личности современного учителя начальных классов, отражая в ней виды профессиональных компетенций, личностные качества, необходимые для профессиональной деятельности.

Рассматриваются проблемные вопросы о взаимовлиянии общества и учителя, о том, что в деятельности учителя является главным – обучение или воспитание детей. Выполняется проблемное задание: обосновать, может ли учитель иметь в классе «любимчиков» и «отверженных» и к чему приводит такой стиль взаимоотношений. Для определения своей позиции студенты анализируют рассказ публициста начала XX века Власа Дорошевича «Учитель», выявляя причины возникновения трагического конфликта между учителем и учеником и возможные способы его предотвращения. Мы ориентируем обучающихся на поиск в рассказе связи с современными проблемами взаимоотношений учителей и учеников.

Студенты подбирают из художественной литературы и периодики описания личности учителя, определяя, на кого из них хотели бы походить, что из их опыта перенять. Также выполняются задания проблемно-исследовательского характера: 1. Опишите деятельность и основные идеи одного из известных педагогов-новаторов. В чём их новизна и востребованность современной системой образования? 2. Проведите контент-анализ блогосферы и групп педагогической тематики в социальных сетях. Составьте рекомендуемый учителю начальных классов список интернет-ресурсов для профессионального саморазвития. Это задание выполняется в микрогруппах.

Большой интерес будущих учителей вызывает задание изучить видеозапись телепрограммы «Шаги к успеху с А. Кабаевой. Мария Комлева» (телеканал 5 Санкт-Петербург, октябрь 2010 г.). Профессиональным образцом для них становятся личность Народного учителя России, уроженки Курганской области М. А. Комлевой, её жизненный путь, педагогические убеждения, особенности организации учебно-воспитательного процесса в школе, которой она руководила. Также студенты проводят анализ сетки телевещания российских каналов на предмет представленности в ней педагогической профессии и деятелей просвещения. Выявляется, какие телеканалы имеют наиболее выраженную образовательную и просветительскую направленность. Это задание также выполняется в микрогруппах.

Заключительным этапом изучения темы является создание и представление «банка» афоризмов на педагогическую тематику, написание и защита эссе «Роль педагогической профессии в современном обществе и моей жизни».

Выполнение информационно-исследовательского проекта «Гуманистическая педагогика: история и современность», также дополняет представления студентов о личности учителя. Проект основан на изучении и анализе педагогической деятельности шести отечественных и зарубежных педагогов (Я. Корчак, А. Нилл, С. Френе, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, С. Л. Соловейчик). Студенты соотносят идеи гуманистической педагогики с собственной педагогической позицией. Проект выполняется в микрогруппах.

Технология профессиональных интернет-коммуникаций как инновационный образовательный концепт предполагает вовлечение студентов в изучение и анализ материалов профессиональных Интернет-сообществ, групп в социальных сетях по педагогической проблематике, образовательных блогов, порталов, участие в качестве слушателей в вебинарах, онлайн-конференциях по педагогическим проблемам. Наша задача – включить будущих специалистов в профессиональную коммуникацию, расширить их представления о современных трендах развития педагогической науки. В частности, полезными и познавательными являются мероприятия Всероссийского форума классных руководителей, Московского международного Салона образования, Академии Минпросвещения России, Всероссийского конкурса педагогических работников «Воспитать человека», Института коррекционной педагогики РАО; онлайн-курсы на платформах Stepik и университета «Интуит». Участие в профессиональной интернет-коммуникации является добровольным. Так, в 1 семестре 2023–2024 учебного года студенты осуществили более 35 различных видов образовательной интернет-активности.

На протяжении последних десяти лет процент качества на экзаменах по общепрофессиональной дисциплине, где нами реализован принцип мультитехнологичности, составляет более 80 %. Ежегодный опрос студентов показывает, что более 70 % будущих специалистов поддерживают сочетание приёмов из разных образовательных технологий в преподавании учебных дисциплин. Кроме того, в качестве предмета исследования в курсовых и дипломных работах всё чаще выбираются образовательные технологии. Студенты положительно принимают использование цифровых образовательных технологий. Анализ

эссе студентов, написанных по итогам изучения дисциплины, показал, что применение приёмов из различных образовательных технологий повышает учебную мотивацию и расширяет педагогический кругозор. Очень привлекательны для будущих специалистов дискуссионные формы и методы, а также использование технологии медиаобразования.

Таким образом, мультитехнологичность может быть признана одним из основополагающих принципов организации педагогического образования, она находит своё методическое воплощение в создании условий для эффективного сочетания образовательных технологий в преподавании конкретных учебных дисциплин. Ключевой идеей здесь выступает понимание образования как мультипроцесса, соединяющего множество системно организованных элементов – личностных, содержательных, ценностных, технологических.

Заключение

Общемировой современный тренд – «преодоление педагогики, ориентированной на учителя, монологической и лишённой методических ресурсов» [González Rivera, 2022]. Применение образовательных технологий должно быть направлено на создание диалогичной среды для взаимодействия и обеспечивать в качестве комплексного результата формирование личности педагога-профессионала.

На успешность реализации принципа мультитехнологичности влияет достаточно большое количество факторов – личностные особенности участников образовательного процесса и их мотивация, материально-техническое оснащение, грамотное целеполагание, соответствие содержания учебных тем способам его представления. Значимой проблемой остаётся научно обоснованный отбор гармонично сочетаемых приёмов образовательных технологий для конкретного учебного занятия. При этом обязательным условием мультитехнологичности является сохранение целостности учебного занятия на всех уровнях от цели до результата.

Применение современных образовательных технологий должно:

− соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям развития обучающихся и условиям образовательной среды;

− соответствовать целеполаганию и содержанию конкретной учебной дисциплины;

− создавать условия для реализации мультиметодологического подхода;

− мотивировать обучающихся на глубокое изучение учебных дисциплин, самообразование;

− содействовать развитию мышления и творческих способностей студентов;

− способствовать формированию у будущих специалистов умений образовательной и личностной коммуникации.

Мы считаем актуальным и востребованным дальнейшее изучение методологии и способов реализации принципа мультитехнологичности в профессиональном педагогическом образовании. Предстоит выявить пределы количества приёмов из разных технологий, используемых в ходе одного учебного занятия, способы осуществления взаимосвязи отбора технологий и компонентов процесса обучения, условия использования мультитехнологичности в ходе преподавания конкретных учебных дисциплин с учётом специфики их содержания и проектируемых результатов образования. Гипотеза нашего исследования частично подтверждена, для её полного подтверждения потребуется перестройка всего процесса преподавания общепрофессиональных учебных дисциплин в соответствии с принципом мультитехнологичности, обеспечение преемственности применения мультитехнологичности в преподавании дисциплин профессионального цикла.

Библиографический список

1. Барышова Т. Л. Реализация доступности, качества и эффективности образования на основе вариативности и интеграции образовательных технологий // Евразийский Союз Учёных (ЕСУ). Педагогические науки. 2015. № 9 (18). С. 5–8.

2. Гончарук Н. П. Интеграция педагогических и информационных технологий в образовательном процессе // Н. П. Гончарук, Е. И. Хромова // Казанский педагогический журнал. 2018. № 4. С. 32–36.

3. Калина И. И. Междисциплинарность: учителям легче, ученикам полезнее // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 8–17. URL: http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-8-17 (дата обращения: 08.05.2024).

4. Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития : монография / под ред. Ю. П. Зинченко. Ростов-на-Дону ; Таганрог : Изд-во Южного федерального университета, 2020. 612 с.

5. Сорокина Л. Л. Организация самостоятельной работы студентов в условиях реализации креативно-технологического подхода // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 5 (169). С. 88–94. URL: https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-5(169)-88-94 (дата обращения: 08.05.2024).

6. Azimova N. E. Problems of development of new pedagogıcal technologıes of traınıng of teachers of

professıonal educatıon and theır ıntroductıon ınto the educatıonal and educatıonal process // Academicia Globe: Inderscience Research. 2022. № 3 (01). P. 1–3. URL: https://doi.org/10.17605/OSF.IO/5ABJX (дата обращения: 08.05.2024).

7. Ceylan B., Ates Cobanoglu A., Anagun Ş. S., Arslan Cansever B., Cavas P. Turkish primary school teachers' self-efficacy perceptions for 21st Century skills, use of teaching skills and of educational technology: A SEM approach // International Journal of Educational Research Review. 2023. № 8 (3). P. 582–595.

8. Dinc E. Prospective Teachers' Perceptions of Barriers to Technology Integration in Education // Contemporary Educational Technology. 2019. № 10 (4). P. 381–398. URL: https://doi.org/10.30935/cet.634187 (дата обращения: 25.04.2024).

9. Dıncer S. Barriers To Technology Integration In Education: Technology Literacy In Teacher Education. 27th International Conference on Educational Sciences. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/324941927_Barriers_to_technology_integration_in_education_Technology_literacy_in_teacher_education (дата обращения: 28.04.2024).

10. González Rivera P. L. Estrategia de capacitación profesoral activa y formación profesional pedagógica // Mendive. Revista De Educación. 2022. № 20 (4). P. 1109–1122. URL: https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/ (дата обращения: 28.04.2024).

11. Harmandaoğlu Baz E., Balçıkanlı C., Cephe P. T. Introducing an innovative technology integration model: Echoes from EFL pre-service teachers // Education and Information Technologies. 2018. № 23 (5). P. 2179–2200. URL: https://doi.org/10.1007/s10639-018-9711-9 (дата обращения: 27.04.2024).

12. Haseeb M., Dwivedi S. K. School Teachers' Perspective on Technology-pedagogy Content Knowledge // Journal of Teacher Education and Research. 2021. № 16 (1). P. 19–21.

13. Kapur R. Interrelationship between Education, Technology and Development. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/323833855_Interrelationship_between_Education_Technology_and_Development (дата обращения: 28.04.2024).

14. Kaminskienė L., Järvelä S., Lehtinen E. How does technology challenge teacher education? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2022. № 19:64. URL: https://doi.org/10.1186/s41239-022-00375-1 (дата обращения: 27.04.2024).

15. Lomba M. L. D. R., Schuchter L. H. Teaching profession and teacher training for basic education: reflections and theoretical frameworks // Educação em Revista. 2023. № 39 (5). URL: https://doi.org/10.1590/0102-469841068t (дата обращения: 27.04.2024).

16. Metsäpelto R. L., Poikkeus A. M., Heikkilä M. et al. A multidimensional adapted process model of teaching // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. 2022. № 34. P. 143–172. URL: https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9 (дата обращения: 27.04.2024).

17. Nonato K. J., Lobo da Costa N. M., Sampaio de Figueiredo H. R., Ribeiro V. M. Teachers' Knowledge in the Post-2020 Technological Context: Theoretical Reflections for Teachers' Education // Acta Scientiae. (Canoas). 2022. № 24 (5). P. 377–403. URL: https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.7319 (дата обращения: 29.04.2024).

18. Rawlins P., Kehrwald B. Education Technology in Teacher Education: Overcoming Challenges, Realizing Opportunities. In R. Luppicini & A. Haghi (Eds.). Cases on Digital Technologies in Higher Education: Issues and Challenges. IGI Global. 2010. P. 50–63. URL: https://doi.org/10.4018/978-1-61520-869-2.ch004 (дата обращения: 08.05.2024).

19. Sauli F., Wenger M., Fiori M. Emotional competences in vocational education and training: state of the art and guidelines for interventions // Empirical Research in Vocational Education and Training. 2022. № 14:4. URL: https://doi.org/10.1186/s40461-022-00132-8 (дата обращения: 27.04.2024).

20. Stenalt M. H., Mathiasen H. Towards teaching-sensitive technology: a hermeneutic analysis of higher education teaching // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. № 21:17. URL: https://doi.org/10.1186/s41239-024-00449-2 (дата обращения: 14.05.2024).

Reference list

1. Baryshova T. L. Realizacija dostupnosti, kachestva i jeffektivnosti obrazovanija na osnove variativnosti i integracii obrazovatel'nyh tehnologij = Realization of accessibility, quality and efficiency of education based on variability and integration of educational technologies // Evrazijskij Sojuz Uchjonyh (ESU). Pedagogicheskie nauki. 2015. № 9 (18). S. 5–8.

2. Goncharuk N. P. Integracija pedagogicheskih i informacionnyh tehnologij v obrazovatel'nom processe = Integration of pedagogical and information technologies in the educational process // N. P. Goncharuk, E. I. Hromova // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2018. № 4. S. 32–36.

3. Kalina I. I. Mezhdisciplinarnost': uchiteljam legche, uchenikam poleznee = Interdisciplinarity: teachers are easier, students are more useful // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 5 (128). S. 8–17. URL: http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-8-17 (data obrashhenija: 08.05.2024).

4. Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitija = Pedagogical education in modern Russia: strategic guidelines for development : monografija / pod red. Ju. P. Zinchenko. Rostov-na-Donu ; Taganrog : Izd-vo Juzhnogo federal'nogo universiteta, 2020. 612 s.

5. Sorokina L. L. Organizacija samostojatel'noj raboty studentov v uslovijah realizacii kreativno-tehnologicheskogo podhoda = Organization of independent work of students in the context of the implementation

of a creative and technological approach // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija Gumanitarnye nauki. Tambov, 2017. T. 22. Vyp. 5 (169). S. 88–94. URL: https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-5(169)-88-94 (data obrashhenija: 08.05.2024).

6. Azimova N. E. Problems of development of new pedagogıcal technologıes of traınıng of teachers of professıonal educatıon and theır ıntroductıon ınto the educatıonal and educatıonal process // Academicia Globe: Inderscience Research. 2022. № 3 (01). P. 1–3. URL: https://doi.org/10.17605/OSF.IO/5ABJX (data obrashhenija: 08.05.2024).

7. Ceylan B., Ates Cobanoglu A., Anagun Ş. S., Arslan Cansever B., Cavas P. Turkish primary school teachers' self-efficacy perceptions for 21st Century skills, use of teaching skills and of educational technology: A SEM approach // International Journal of Educational Research Review. 2023. № 8 (3). P. 582–595.

8. Dinc E. Prospective Teachers' Perceptions of Barriers to Technology Integration in Education // Contemporary Educational Technology. 2019. № 10 (4). P. 381–398. URL: https://doi.org/10.30935/cet.634187 (data obrashhenija: 25.04.2024).

9. Dıncer S. Barriers To Technology Integration In Education: Technology Literacy In Teacher Education. 27th International Conference on Educational Sciences. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/324941927_Barriers_to_technology_integration_in_education_Technology_literacy_in_teacher_education (data obrashhenija: 28.04.2024).

10. González Rivera P. L. Estrategia de capacitación profesoral activa y formación profesional pedagógica // Mendive. Revista De Educación. 2022. № 20 (4). P. 1109–1122. URL: https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/ (data obrashhenija: 28.04.2024).

11. Harmandaoğlu Baz E., Balçıkanlı C., Cephe P. T. Introducing an innovative technology integration model: Echoes from EFL pre-service teachers // Education and Information Technologies. 2018. № 23 (5). P. 2179–2200. URL: https://doi.org/10.1007/s10639-018-9711-9 (data obrashhenija: 27.04.2024).

12. Haseeb M., Dwivedi S. K. School Teachers' Perspective on Technology-pedagogy Content Knowledge // Journal of Teacher Education and Research. 2021. № 16 (1). P. 19–21.

13. Kapur R. Interrelationship between Education, Technology and Development. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/323833855_Interrelationship_between_Education_Technology_and_Development (data obrashhenija: 28.04.2024).

14. Kaminskienė L., Järvelä S., Lehtinen E. How does technology challenge teacher education? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2022. № 19:64. URL: https://doi.org/10.1186/s41239-022-00375-1 (data obrashhenija: 27.04.2024).

15. Lomba M. L. D. R., Schuchter L. H. Teaching profession and teacher training for basic education: reflections and theoretical frameworks // Educação em Revista. 2023. № 39 (5). URL: https://doi.org/10.1590/0102-469841068t (data obrashhenija: 27.04.2024).

16. Metsäpelto R. L., Poikkeus A. M., Heikkilä M. et al. A multidimensional adapted process model of teaching // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. 2022. № 34. P. 143–172. URL: https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9 (data obrashhenija: 27.04.2024).

17. Nonato K. J., Lobo da Costa N. M., Sampaio de Figueiredo H. R., Ribeiro V. M. Teachers' Knowledge in the Post-2020 Technological Context: Theoretical Reflections for Teachers' Education // Acta Scientiae. (Canoas). 2022. № 24 (5). P. 377–403. URL: https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.7319 (data obrashhenija: 29.04.2024).

18. Rawlins P., Kehrwald B. Education Technology in Teacher Education: Overcoming Challenges, Realizing Opportunities. In R. Luppicini & A. Haghi (Eds.). Cases on Digital Technologies in Higher Education: Issues and Challenges. IGI Global. 2010. P. 50–63. URL: https://doi.org/10.4018/978-1-61520-869-2.ch004 (data obrashhenija: 08.05.2024).

19. Sauli F., Wenger M., Fiori M. Emotional competences in vocational education and training: state of the art and guidelines for interventions // Empirical Research in Vocational Education and Training. 2022. № 14:4. URL: https://doi.org/10.1186/s40461-022-00132-8 (data obrashhenija: 27.04.2024).

20. Stenalt M. H., Mathiasen H. Towards teaching-sensitive technology: a hermeneutic analysis of higher education teaching // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. № 21:17. URL: https://doi.org/10.1186/s41239-024-00449-2 (data obrashhenija: 14.05.2024).

Статья поступила в редакцию 19.04.2024; одобрена после рецензирования 22.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 19.04.2024; approved after reviewing 22.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

Научная статья
УДК 377.031.4
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-85
EDN: GLARNX

STEM-технология: актуальность и возможности дисциплинарной конвергенции в инженерном образовании

Татьяна Юрьевна Кротенко
Кандидат философских наук, доцент кафедры теории и организации управления, Государственный университет управления. 109542, г. Москва, Рязанский проспект, 99.
krotenkotatiana@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0001-7029-0822

Аннотация. Обстоятельства, в которых оказался мир в последние годы, обнажают ряд проблем в подготовке инженеров и дают системе технологического образования свежие импульсы для соответствующего времени функционирования и эффективного развития. Происходящие сегодня в образовательном пространстве трансформации объясняются, главным образом, еще и тем, что обнаруживаются ресурсы, подпитывающие идею о непрерывном и в то же время направленном на конкретную цель профессиональном инженерном образовании. Дуальность обучения ассоциируется, с одной стороны, с качественной теоретической подготовкой будущих конструкторов, программистов, технологов; с другой, – с формированием у них способности решать практические производственные задачи. Трансдисциплинарность становится ключом и главным вектором развития технологического образования. Появляются подходы в обучении, которые способны воплотить идеи дуальности и трансдисциплинарности в конкретных образовательных программах. В статье обсуждается связь и зависимость названных факторов между собой. Несмотря на ощутимые изменения, инженерное образование по-прежнему не лишено проблем. Целью данной статьи является обсуждение болевых точек и возможностей STEM-подхода. Методологическая основа исследования – рефлексия теоретических взглядов на инженерную экономику, политехническое образование, технологическое предпринимательство, дисциплинарная конвергенция в подготовке инженеров будущего; анализ исследовательской и педагогической практики в сфере технологического образования; интервьюирование экспертов, проведенное в марте 2023 года, с целью обнаружения проблемных зон и перспектив STEM-образования. Результаты показали, что расширению технологического образовательного пространства может способствовать развитие трансдисциплинарных исследований и проектов, конвергентных технологий, опыт решения жизненных проблем силами специалистов из разных профессиональных сообществ.

Ключевые слова: инженерное образование; STEM-подход в образовании; пространство обучения; инновационное инженерное проектирование; трансдисциплинарность; среда обучения; современный образовательный ландшафт

Для цитирования: Кротенко Т. Ю. STEM-технология: актуальность и возможности дисциплинарной конвергенции в инженерном образовании // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 85-92. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-85. https://elibrary.ru/GLARNX

Original article

STEM-technology: relevance and possibilities of disciplinary convergence in engineering education

Tatyana Yu. Krotenko
Candidate of philosophical sciences, associate professor of the department of management theory and organization, State university of management. 109542, Moscow, Ryazansky prospect, 99.
krotenkotatiana@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0001-7029-0822

Abstract. The conditions in which the world has found itself in recent years reveal a number of problems in the training of engineers and give the system of technological education fresh impetus for the appropriate time of functioning and effective development. The transformations taking place today in the educational space are mainly explained by the fact that resources are being discovered that feed the idea of continuous and at the same time directed professional engineering and technological education to a specific goal. The duality of training is associated, on the one hand, with the qualitative theoretical training of future designers, programmers, technologists, and, on the other hand,

© Кротенко Т. Ю., 2024

with the cultivation of their ability to solve practical production problems. Transdisciplinarity is becoming the key and main vector for the development of technological education. Approaches to teaching are emerging that are able to translate the ideas of duality and transdisciplinarity into specific educational programs. The article discusses the relationship and dependence of these factors among themselves. Despite tangible changes, engineering education is still not without problems. The purpose of this article is to discuss the pain points and possibilities of the STEM approach. The methodological basis of the research is the reflection of theoretical views on engineering economics, technological education, transdisciplinarity in the training of engineers of the future; analysis of pedagogical and research experience in the field of technological education; local survey of experts, conducted in March 2023, in order to identify problem areas and prospects for STEM education. The results showed that the expansion of technological educational space can be facilitated by the development of transdisciplinary research and projects, convergent technologies, and the practice of solving life problems with the help of diversified professional groups.

Key words: engineering education; STEM approach in education; learning space; innovative engineering design; trans-disciplinarity; learning environment; modern educational landscape

For citation: Krotenko T. Yu. STEM-technology: relevance and possibilities of disciplinary convergence in engineering education. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (4): 85-92. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-85. https://elibrary.ru/GLARNX

Introduction

The «Silver Bullet» has become a vivid symbol of a technological breakthrough, a super-universal solution to a complex task or problem. The growth of technologies, including digital ones, in the conditions of unstable economic development require an appropriate engineering education. And technological education, tired of constant reform, in turn, urgently needs a super-method, like a «silver bullet» [Blinov, 2020].

In the modern ideology of vocational education, the duality of training engineers of a new formation is chosen as one of the reference points, which implies, combined with high-quality theoretical training, the cultivation of the potential of future «techies» to effectively solve production problems. Transdisciplinarity is seen as another reference point, another and very important vector for the development of polytechnic education [Rozin, 2020]. «Lines of demarcation», which previously firmly separated various areas of knowledge, today become barely noticeable. The boundaries between different disciplines turn out to be less rigid than 10–20 years ago, much more hermetic and plastic. In the areas of intersection of previously «unfriendly» subject areas, previously unthinkable directions of academic research appear [Danilaev, 2021]. Another consequence of the work of the principle of transdisciplinarity is the activity and tangible results of the work of combined experimental communities, their bright research developments that give rise to new experiments. At the same time, transdisciplinary concepts become the basis for innovative technological design [Bajborodova, 2021].

The practical implementation of ideas originating within the framework of the transdisciplinary paradigm is the STEM educational model. It is based on the intersection of different disciplines. S-science (science), T-technology (technology), E-engineering (engineering), M-mathematics (mathematics) – this is the decoding of this fairly well-known American designation in pedagogy and engineering today. The vigorous promotion of STEM technology in schools and universities, on the one hand, is a progressive attempt to oppose the integrity of laboratory, academic and practical knowledge to the established isolation of academic disciplines; on the other hand, it is a pedagogically justified desire (with the aim of moving forward together with students in a healthy logic of interdisciplinary knowledge) to find opposition to such a teaching tradition that forgets about methodological knowledge and, resigned to the exponential growth of facts and disparate information in the depths of numerous subject areas, generously gives them for memorization. Test methods for presenting and controlling knowledge, unfortunately, have significantly moved today's education away from the cultivation of useful skills and abilities. Namely, they are more likely to guarantee the applicability of knowledge in real practice (arranged, in fact, in a multidisciplinary manner) and make engineering work and modern high-tech professions closer and more understandable for the new generation, give young people the opportunity to move in a career in the engineering and technical field [Bryanskaya, 2021]. In order for knowledge to serve a multifaceted practice, knowledge itself must strive for «voluminousness», and the teacher must move away from the intention to immerse and drown students in an ocean of information growing exponentially at the junctions of non-overlapping subject areas.

Research methods

The methodological basis for the reflection of the theoretical and practical aspects of engineering education and the proposed reasoning and conclusions was the web content of the official pages of Russian secondary and higher educational institutions. The reference was the presence in the description of the educational activities of these educational organizations of the terms «engineering economics», «technological education», «interdisciplinary», «innovation», «STEM education», «engineering design», «engineering enterprise», «mindfulness». We were interested in the meaningful positions of expert teachers teaching in schools, colleges, polytechnic universities, who in their daily work are faced with acute moments and opportunities for the STEM direction in education. The study used such methods as analysis, generalization and systematization of the views of theorists and practitioners on engineering economics, polytechnic education, transdisciplinarity, convergence in education and the continuity of education of an engineer of the future; generalization of individual scientific, pedagogical and experimental experience in education; a series of expert interviews conducted in March 2023; comparison, generalization of respondents' opinions.

Forty-two participants were asked a series of questions:

1. How do you imagine STEM technology?
2. What, in your opinion, is the relevance and prospects of the STEM approach in education?
3. In what way do you see the advantages of STEM technology in comparison with other practices?
4. What changes does the STEM approach bring to the modern educational space?
5. What is the degree of readiness of today's school for the introduction of STEM technologies.

Research results

The engineering approach to any development is, according to the majority of participants in our study, the basis of STEM technology. This is the opinion of 87 % of the interviewees. For example, obtaining a model (full or partial) of a product being prepared for production involves the use of 3D prototyping technology. This significantly reduces the time spent on developing an experimental model. Additive manufacturing, in fact, turns into a «bypass technology», that is, after the creation of a CAD model, 3D printing comes. Here, translation from one language to another is required: the object seen in the mental plan must be described in technical language [Luksha, 2021]. The solution of this problem is feasible for people with engineering thinking. First, the task is set so that the result is as similar as possible to the image of the desired result. Second, the chances and implementation options are studied in detail. And this requires a wide range of knowledge. There is a formation and constant enrichment of the student's natural-scientific picture of the world [Merenkov, 2021]. So, according to the STEM model, the student is immersed in theory and immediately has the opportunity to test it in practice. Mathematics, physics, chemistry, biology are not taught separately, but in conjunction and in order to solve a specific technological problem [Didkovskaya, 2021].

Interviewees (68 %) note the growth of educational programs based on the STEM model. Universities and technology parks open their doors to technology companies that create their own experimental educational sites on their territory. In such STEM centers, schoolchildren and students have the opportunity to try their hand at real research work and, at the same time, in engineering projects [Kondrat'ev, 2022]. More than 70 % of the respondents develop this topic and claim that olympiads, robot festivals, tournaments are, on the one hand, points for demonstrating and expanding practical engineering skills, on the other hand, they are competitive platforms where relevant competencies are presented and start «social lift» to prestigious technical universities, and after graduation – to an attractive company [Stegnij, 2023]. Such cooperation is beneficial both for the university (“running in” STEM programs, the necessary industrial expertise with additional funding), and students (guaranteed high-quality, personalized, hybrid education with «flexible» skills in demand on the market, with a focus on teamwork and project activities, with the disclosure of potential, with adjustment to the needs of future employers), and technology companies (solution of the personnel issue and a number of strategic tasks of the company).

When using STEM technology, we get the opportunity to see the established tradition of learning in a completely different way, take rational moments, supplement it with modern positive components [Gromov, 2023].

Engineering design based on the STEM approach is an important and growing vector of development [Ardabackaya, 2021]. His position is being strengthened, as the natural sciences, humanitarian, artistic aspects are represented equally. 74 % of interviewees speak about this in various rhetoric. We are talking about the development of not only rational, but

also creative thinking. The introduction of engineering inventions into life with the help of technological entrepreneurship is a demonstration of the synthesis of science and art [Karpushova, 2019]. The relevance and benefits of the approach are noted by more than 77 % of respondents.

STEM technology differs significantly from traditional education: if in a familiar school educational material is presented before a practical exercise is completed, then in the STEM approach, the task is first solved by trial and error, and then knowledge and theory are offered. This moment is noted as significant by 83 % of respondents.

Conversations with the participants in our study showed how much the relevance of the tasks of secondary and higher education has increased to accelerate the scientific and technological development of Russia. In order to increase the contribution of the secondary school to the development of the country in the natural sciences, one should pay attention, according to 63 % of the study participants, to the insufficient level of training of schoolchildren in this area. This is evidenced by the low interest in chemistry, physics, biology and the poor results of the OGE and the USE in these disciplines. One of the ways out is seen in changing the attitude to the training of subject teachers, in developing their knowledge and skills of an interdisciplinary plan, creating experience in their own work and managing interdisciplinary research projects, forming a communicative space in which there would be a place for solving problems and difficulties of questions associated with the natural science development of schoolchildren.

Modern schoolchildren determine the development of our country, create an image of its future. Therefore, it is necessary to develop skills and abilities that ensure not only individual success and well-being in the life of each graduate, but also those competencies that determine the success of the country in which they grow up and will live on.

A number of problems hinder the solution of this problem today. One of the most important is the relatively low level of scientific literacy of a huge part of Russian schoolchildren. This level is partly characterized by knowledge in the field of chemistry and physics. The low marks of graduates in the general and unified examinations in these subjects (especially in the last three years) indicate precisely this: progress in the field of theory in these disciplines is not great. There are surprisingly few students who have received more than 80 points in chemistry and physics at the Unified State Examination. This implies the conclusion that modern schoolchildren are not ready to master disciplines related to technological production in higher and secondary specialized educational institutions (these disciplines are based on knowledge of chemistry and physics). The school, unfortunately, does not prepare the basis for highly professional engineers and designers to appear in the country in four or six years – «techies», in the old, familiar sense that we respectfully put into this word. And this means that the true technological sovereignty of the country, which, as we see it, is directly dependent on the quality of personnel, is under threat.

Challenging the need for scientific literacy of schoolchildren is becoming an increasingly meaningless exercise, especially in the current situation. On the contrary, the study of physics and chemistry should be given more attention. It may even be absurd to discuss the importance of their deep mastering at school in principle, since physics and chemistry cover almost all natural phenomena, they are associated not only with epistemology and philosophy, but also with everyday practice. Any phenomenon of life and nature can be viewed from different angles and explained from the point of view of different disciplines. So, Russian graduates of recent years are not able to explain many natural phenomena with the help of physics and chemistry, since these disciplines are either taught at an insufficiently high level, or are excluded from the program, that is, they are not taught at all in high school (such is the peculiarity of the current profile learning).

Here it is necessary with full responsibility to give an account of the fact that not only the natural-science literacy of each individual young person suffers, but their ability to solve practice-oriented tasks posed by social life is called into question. As a rule, these tasks are interdisciplinary in nature. In the diversity and usefulness of physical science for explaining a huge number of natural phenomena, in its inseparability from epistemology and philosophy, they were almost always sure, but for some reason today the relevance of ensuring natural science literacy has faded into the background, and the deficit of this literacy has become so critically noticeable.

The results of a number of studies on the quality of school education indicate that the graduates of Russian schools today do not have natural science competencies at a good level. Graduates, it can be said, are not ready to confidently participate in educational and life situations related to natural science and technology.

Another problem that did not find its solution was the fragmentation of knowledge in different disciplines. It must be admitted that outwardly everything looks quite worthy: the terms «meta-subject educational results», «interdisciplinary concepts», «universal learning activities» have firmly entered the lexicon of subject teachers, they are abundantly used in plans and reports [Gromov, 2023]. However, in practice, teachers rarely «go beyond» their subject and practically «don't let out» students. There are quite rational explanations for such tightness: actions in line with an interdisciplinary approach to learning lead to the lack of manifestation of subject-specific results in specific disciplines, and this is required by existing plans (17 % of interviewees); there is no holistic and step-by-step clarity on how to organize the educational process, as there is not enough knowledge in related and other areas (46 %); there is an obvious shortage of personnel in the implementation of bold educational ideas (37 %); there are great technological difficulties and colossal labor costs in the preparation of the educational program (62 %); there is a discrepancy between the educational program and the curriculum (34 %); subject teachers are faced with the unpreparedness of educational materials and, most importantly, educational environments for the application of this educational approach (24 %) [Poholkov, 2022].

Discussion

One cannot blame the Soviet and post-Soviet schools for not setting themselves the task of improving the quality of education. On the contrary, thanks to the inexhaustible resource of reform, the desire to improve education at its various levels was constantly felt, progress in the field of the quality of education was carried out in huge numbers. However, the reforms did not affect the science-intensive sphere. Physics, chemistry, mathematics have always been given at a very decent theoretical level. As for natural science literacy and the practical use of the achievements of these sciences, here we can state the weakness of training programs. But the state found mechanisms to compensate for the strategic miscalculations of education. For example, by importing high-tech goods, or by importing technology. True, earlier these miscalculations were not so noticeable and did not reflect so much on the development of the country.

So, the need to accelerate the technological development of the country has become more urgent. Consequently, there was a need for a more serious attitude to the formation of a personnel reserve focused on life in Russia and activities in the science-intensive and technological areas of its economy.

At least two factors influence the solution of this problem: 1) the desire of each graduate of a school or university to benefit his native country, and this attitude is formed by the family, a long educational process organized by the school, of course, the quality and nature of teaching the humanities disciplines (literature, geography, history, social science and other subjects that create a broad "picture of the world" of a person and a future professional); 2) the ability to be useful (and this is precisely the contribution of the disciplines of the natural sciences). Here we are talking about technological sovereignty. It is, in fact, fundamental, since it indicates whether the state is able to ensure the functioning of industry and scientific and technological development in order to ensure the high-quality work of its own technologies and infrastructure, and they, in turn, would guarantee the independence of the economy, defenses and policies against imports. Therefore, today there is an obvious need for high-class workers, competent engineers, technologists, designers – those same «techies», dreamers and creators [Baskakova, 2019]. And the basis for their technological literacy is formed by mathematics, physics, and chemistry. At the same time, it should be emphasized that the high level of teaching these disciplines at the theoretical level (and this cannot be taken away from the Russian school) does not lead directly to the same decent level of skills that ensure the technological development and leadership of the country [Aganbegyan, 2021]. And, of course, the formation of natural science literacy of schoolchildren should take place in conjunction with the development of a worldview focused on love for the motherland and the desire to benefit people [Azoev, 2021].

Conclusion

If the school is unable to cope with these tasks, then there are serious threats. On the one hand, this is a threat to the country – due to the impossibility of creating a comprehensive high-level technological sovereignty. On the other hand, for schoolchildren who are self-determining in life, who need to find ways that are useful and important for society to realize their strengths so as not to become a generation of «superfluous people» [Bodrunov, 2022]. There is also a threat to schools, secondary and higher, due to the loss of state confidence in the ability of the education system to solve educational and educational

tasks that are significant for society. Today, such a task is to ensure technological sovereignty [Moiseeva, 2022]. This is not the first time such a task has been posed. Not only the courage of the soldiers, but also the intellectual potential of the people, technological knowledge, formed at a high level by the Soviet school before World War II, made it possible to create inventions and discoveries that brought victory closer. Can the current educational system make its contribution to the scientific and technological development of the country?

STEM technology is consonant with the goal and has serious advantages in comparison with other approaches used to train engineers (IT specialists, Big Data engineers, application and information security programmers, design engineers of robotic systems and automatic devices, neural network programmers). STEM education carries elements of transdisciplinary and project-based learning. In fact, the desired integrated form appears, which provides the opportunity to use the knowledge gained at school and university to create a useful product [Romanova, 2020]. As for the pedagogical plan, in this case, the development of critical and, which is very significant, independent thinking takes place (its formation within the framework of a theoretical approach is significantly difficult). The students are growing confident in the correctness of the chosen specialty, in their professional significance. Bringing a technological idea to life with the use of modern tools strengthens self-esteem, a conscious understanding of involvement in engineering grows. Teamwork gives schoolchildren and students the opportunity to try themselves as a leader or a participant in a discussion, to make decisions together. The idea of the duality of polytechnic education is embodied in specific developments that are significant for the country's economy [Rudskoj, 2018]. The need for disciplinary convergence in engineering education is becoming quite justified.

Библиографический список

1. Аганбегян А. Г. О приоритетном развитии сферы экономики знаний // Экономическое возрождение России. 2021. № 1(67). С. 15–22. DOI: 10.37930/1990-9780-2021-1-67-15-22.

2. Азоев Г. Л. Формирование новых востребованных компетенций в области цифрового маркетинга для укрепления кадрового потенциала и ускорения диверсификации оборонно-промышленного комплекса // E-Management. 2021. Т. 4. № 4. С. 66–76. DOI: 10.26425/2658-3445-2021-4-4-66-76.

3. Ардабацкая И. А. Социализация обучающихся школы средствами интеграции формального и неформального образования // Ярославский педагогический вестник. 2021. 4 (121). С. 8–18. DOI 10.20323/1813-145X-2021-4-121-8-18.

4. Байбородова Л. В. Модели допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина // Ярославский педагогический вестник. 2021. 6 (123). С. 69–80. DOI 10.20323/1813-145X-2021-6-123-69-80.

5. Баскакова М. Е. Новые грани функциональной неграмотности в условиях цифровой экономики / М. Е. Баскакова, И. В. Соболева // Вопросы образования. Москва. 2019. № 1. С. 244–263. DOI 10.17323/1814-9545-2019-1-244-263.

6. Блинов В. И. Веер возможностей: профессиональное образование 2020-2035 / В. И. Блинов, И. С. Сергеев // Образовательная политика. 2020. № 1(81). С. 76–87. DOI 10.22394/2078-838X-2020-1-76-86.

7. Бодрунов С. Д. Технологический прогресс: предпосылки и результат социогуманитарной ориентации экономического развития // Экономическое возрождение России. 2022. № 1 (71). С. 5–13. DOI: 10.37930/1990-9780-2022-1-71-5-13.

8. Брянская О. Л. Модели обучения, применяемые в современной мировой практике высших учебных заведений // Педагогические науки. 2021. № 5 (111). С. 13–17.

9. Громов Б. Ю. Концептуальная метафора понятия «компетенция» в теории образования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 29–38. DOI 10.20323/1813_145X_2023_1_130_29_38.

10. Данилаев Д. П. Кадровое обеспечение системы технологического образования молодёжи: проблемы и пути решения / Д. П. Данилаев, Н. Н. Маливанов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 1. С. 60–72. DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-1-60-72.

11. Дидковская Я. В. Инновационный потенциал молодежи: мотивация участия и барьеры реализации молодежных стартапов / Я. В. Дидковская, Ю. Р. Вишневский, Д. А. Лугин // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2021. № 1. С. 8–20. DOI: 10.15593/2224-9354/2021.1.1.

12. Карпушова С. Е. Формирование мотивирующей интерактивной среды развития технологических компетентностей // Актуальные вопросы профессионального образования. 2019. № 3(16). С. 38–42.

13. Кондратьев В. В. Онтология формирования представления об инженере инновационного типа / В. В. Кондратьев, У. А. Казакова // Инженерное образование. 2022. № 31. С. 58–66. DOI 10.54835/18102883_2022_31_6.

14. Лукша П. О. «Нам нужен следующий переход – к человеку экосистемному». Разговор об образовании будущего / П. О. Лукша, М. Э. Кушнир, Л. Чекалова // Образовательная политика. 2021. 2 (86). С. 16–24. DOI 10.22394/2078-838X-2021-2-16-24.

15. Меренков А. В. Практики организации подготовки инженерных кадров, востребованных инду-

стрий 4.0 / А. В. Меренков, О. Я. Мельникова // Инженерное образование. 2021. № 29. С. 23–33. DOI 10.54835/18102883_2021_29_2.

16. Моисеева Ю. А. Проблема взаимосвязи структурных компонентов профессиональной компетентности и педагогической деятельности в процессе подготовки студентов // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5(128). С. 105–112. DOI 10.20323/1813-145X-2022-5-128-105-112.

17. Похолков Ю. П. Подходы к оценке и обеспечению качества инженерного образования // Инженерное образование. 2022. № 31. С. 93–106. DOI 10.54835/18102883_2022_31_10.

18. Розин В. М. Рефлексия оснований междисциплинарного изучения социальности // Вопросы философии. 2020. № 1. С. 64–73. DOI 10.21146/0042-8744-2020-1-64-73.

19. Романова И. Н. Непрерывное образование при подготовке инженерных кадров // Инженерное образование. 2020. № 28. С. 7–10.

20. Рудской А. И. Общепрофессиональные компетенции современного российского инженера / А. И. Рудской, А. И. Боровков, П. И. Романов, О. В. Колосова // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 2. С. 5–18.

21. Стегний В. Н. Ориентации студентов технического вуза на ценность высшего образования в будущем в условиях цифровизации // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2023. № 1. С. 8–19. DOI 10.15593/2224-9354/2023.1.1.

Reference list

1. Aganbegjan A. G. O prioritetnom razvitii sfery jekonomiki znanij = On the priority development of the knowledge economy // Jekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii. 2021. № 1(67). S. 15–22. DOI: 10.37930/1990-9780-2021-1-67-15-22.

2. Azoev G. L. Formirovanie novyh vostrebovannyh kompetencij v oblasti cifrovogo marketinga dlja ukreplenija kadrovogo potenciala i uskorenija diversifikacii oboronno-promyshlennogo kompleksa = Formation of new demanded competencies in the field of digital marketing to strengthen human resources and accelerate the diversification of the military-industrial complex // E-Management. 2021. T. 4. № 4. S. 66–76. DOI: 10.26425/2658-3445-2021-4-4-66-76.

3. Ardabackaja I. A. Socializacija obuchajushhihsja shkoly sredstvami integracii formal'nogo i neformal'nogo obrazovanija = Socialization of school students by means of integration of formal and non-formal education // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. 4 (121). S. 8–18. DOI 10.20323/1813-145X-2021-4-121-8-18.

4. Bajborodova L. V. Modeli doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki obuchajushhihsja = Models of pre-professional pedagogical training of students / L. V. Bajborodova, V. V. Belkina // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. 6 (123). S. 69–80. DOI 10.20323/1813-145X-2021-6-123-69-80.

5. Baskakova M. E. Novye grani funkcional'noj negramotnosti v uslovijah cifrovoj jekonomiki = New facets of functional illiteracy in the digital economy / M. E. Baskakova, I. V. Soboleva // Voprosy obrazovanija. Moskva. 2019. № 1. S. 244–263. DOI 10.17323/1814-9545-2019-1-244-263.

6. Blinov V. I. Veer vozmozhnostej: professional'noe obrazovanie 2020–2035 = Opportunity fan: vocational education 2020–2035 / V. I. Blinov, I. S. Sergeev // Obrazovatel'naja politika. 2020. № 1(81). S. 76–87. DOI 10.22394/2078-838X-2020-1-76-86.

7. Bodrunov S. D. Tehnologicheskij progress: predposylki i rezul'tat sociogumanitarnoj orientacii jekonomicheskogo razvitija = Technological progress: background and result of socio-humanitarian orientation of economic development // Jekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii. 2022. № 1 (71). S. 5–13. DOI: 10.37930/1990-9780-2022-1-71-5-13.

8. Brjanskaja O. L. Modeli obuchenija, primenjaemye v sovremennoj mirovoj praktike vysshih uchebnyh zavedenij = Teaching models applied in the modern world practice of higher education institutions // Pedagogicheskie nauki. 2021. № 5 (111). S. 13–17.

9. Gromov B. Ju. Konceptual'naja metafora ponjatija «kompetencija» v teorii obrazovanija = Conceptual metaphor of the concept of «competence» in education theory // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 1 (130). S. 29–38. DOI 10.20323/1813_145X_2023_1_130_29_38.

10. Danilaev D. P. Kadrovoe obespechenie sistemy tehnologicheskogo obrazovanija molodjozhi: problemy i puti reshenija = Personnel support of the technological education system for young people: problems and solutions / D. P. Danilaev, N. N. Malivanov // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. T. 30. № 1. S. 60–72. DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-1-60-72.

11. Didkovskaja Ja. V. Innovacionnyj potencial molodezhi: motivacija uchastija i bar'ery realizacii molodezhnyh startapov = Innovative potential of young people: motivation for participation and barriers for implementing youth startups / Ja. V. Didkovskaja, Ju. R. Vishnevskij, D. A. Lugin // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Social'no-jekonomicheskie nauki. 2021. № 1. S. 8–20. DOI: 10.15593/2224-9354/2021.1.1.

12. Karpushova S. E. Formirovanie motivirujushhej interaktivnoj sredy razvitija tehnologicheskih kompetentnostej = Creation of motivating interactive environment for the development of technological competencies // Aktual'nye voprosy professional'nogo obrazovanija. 2019. № 3(16). S. 38–42.

13. Kondrat'ev V. V. Ontologija formirovanija predstavlenija ob inzhenere innovacionnogo tipa = Ontology of formation of idea about engineer of innovative type / V. V. Kondrat'ev, U. A. Kazakova // Inzhenernoe obrazovanie. 2022. № 31. S. 58–66. DOI 10.54835/18102883_2022_31_6.

14. Luksha P. O. «Nam nuzhen sledujushhij perehod – k cheloveku jekosistemnomu». Razgovor ob obrazovanii budushhego = «We need the next transition – to ecosystem man». Talking about the education of the future / P. O. Luksha, M. Je. Kushnir, L. Chekalova // Obrazovatel'naja politika. 2021. 2 (86). S. 16–24. DOI 10.22394/2078-838X-2021-2-16-24.

15. Merenkov A. V. Praktiki organizacii podgotovki inzhenernyh kadrov, vostrebovannyh industrij 4.0 = Practices in organization of training of engineering personnel, demanded industries 4.0 / A. V. Merenkov, O. Ja. Mel'nikova // Inzhenernoe obrazovanie. 2021. № 29. S. 23–33. DOI 10.54835/18102883_2021_29_2.

16. Moiseeva Ju. A. Problema vzaimosvjazi strukturnyh komponentov professional'noj kompetentnosti i pedagogicheskoj dejatel'nosti v processe podgotovki studentov = The problem of the interconnection between the structural components of professional competence and pedagogical activity in the process of training students // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 5(128). S. 105–112. DOI 10.20323/1813-145X-2022-5-128-105-112.

17. Poholkov Ju. P. Podhody k ocenke i obespecheniju kachestva inzhenernogo obrazovanija = Approaches to evaluation and quality assurance of engineering education // Inzhenernoe obrazovanie. 2022. № 31. S. 93–106. DOI 10.54835/18102883_2022_31_10.

18. Rozin V. M. Refleksija osnovanij mezhdisciplinarnogo izuchenija social'nosti = Reflection of the basis of interdisciplinary study of sociality // Voprosy filosofii. 2020. № 1. S. 64–73. DOI 10.21146/0042-8744-2020-1-64-73.

19. Romanova I. N. Nepreryvnoe obrazovanie pri podgotovke inzhenernyh kadrov = Continuing education in the training of engineering personnel // Inzhenernoe obrazovanie. 2020. № 28. S. 7–10.

20. Rudskoj A. I. Obshheprofessional'nye kompetencii sovremennogo rossijskogo inzhenera = General professional competencies of a modern Russian engineer / A. I. Rudskoj, A. I. Borovkov, P. I. Romanov, O. V. Kolosova // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. T. 27. № 2. S. 5–18.

21. Stegnij V. N. Orientacii studentov tehnicheskogo vuza na cennost' vysshego obrazovanija v budushhem v uslovijah cifrovizacii = Orientation of students in a technical university on the value of higher education in the future in the context of digitalization // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Social'no-jekonomicheskie nauki. 2023. № 1. S. 8–19. DOI 10.15593/2224-9354/2023.1.1..

Статья поступила в редакцию 15.04.2024; одобрена после рецензирования 20.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 15.04.2024; approved after reviewing 20.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-93
EDN: GURJES

Использование цифрового помощника в развитии мотивов профессиональной деятельности у будущих педагогов

Светлана Николаевна Федорова[1]✉, Наталия Дмитриевна Голикова[2]
[1]Доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии и управления образовательными системами, Марийский государственный университет. 424000, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, д. 1
[2]Преподаватель кафедры методологии и управления образовательными системами, Марийский государственный университет. 424000, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, д. 1
[1]svetfed65@rambler.ru✉, https://orcid.org/0000-0001-8163-8273
[2]ndgolikova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-7426-3925

Аннотация. Профессиональное развитие будущих педагогов – проблема, которая рассматривается в трудах многих отечественных и зарубежных ученых с нескольких позиций: с точки зрения преобразования внутренних качеств личности, «своего внутреннего мира», через призму понятий «успешность» и «готовность», как приобретение новых профессионально важных характеристик и др. Бесспорно, профессиональное развитие будущих педагогов актуально для ученых, но важно ли это для самих студентов? С целью выявления доминирующих мотивов учебной деятельности студентов ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» и обозначения возможностей разработанного цифрового помощника в стимулировании каждого мотива нами проведено исследование по методике «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин). По результатам исследования самыми значимыми мотивами учебной деятельности среди педагогических направлений подготовки являются: «стать высококвалифицированным специалистом» (65,07 %), «получить диплом» (60,27 %), «приобрести глубокие и прочные знания» (57,53 %), «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (53,42 %) и «постоянно получать стипендию» (52,05 %), что свидетельствует о заинтересованности студентов в профессиональном развитии. С целью профессионального развития будущих педагогов нами разработан и внедрен в процесс подготовки будущих педагогов цифровой помощник, направленный на оказание помощи в учебной, научной, самостоятельной деятельности студентов, организации их дня, контроле выполнения различных задач и др. Отметим, что ранее проведенные нами исследования свидетельствуют о том, что студенты заинтересованы в появлении данного помощника, а также полученные данные позволили выделить 4 наиболее значимых для студентов раздела и определить его структуру: учебная деятельность, научно-исследовательская, календарь, чат.

Ключевые слова: профессиональное развитие; будущие педагоги; цифровые технологии; мотивы учебной деятельности; цифровой помощник; методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов»

Для цитирования: Федорова С. Н., Голикова Н. Д. Использование цифрового помощника в развитии мотивов профессиональной деятельности у будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 93-108. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-93. https://elibrary.ru/GURJES

Original article

Using a digital assistant in developing motives for professional activity among future teachers

Svetlana N. Fedorova[1]✉, Natalia D. Golikova[2]
[1]Doctor of pedagogical sciences, professor, department of methodology and management of educational systems, Mari state university. 424000, Republic of Mari El, Yoshkar-Ola, Lenin square, 1
[2]Lecturer, department of methodology and management of educational systems, Mari state university. 424000, Republic of Mari El, Yoshkar-Ola, Lenin square, 1
[1]svetfed65@rambler.ru✉, https://orcid.org/0000-0001-8163-8273
[2]ndgolikova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-7426-3925

Abstract. The professional development of future teachers is a problem that is considered in the works of many domestic and foreign scientists from several positions: from the point of view of transforming the internal qualities

© Федорова С. Н., Голикова Н. Д., 2024

of a person, «his inner world», through the prism of the concepts of «success» and «readiness», as the acquisition of new professionally important characteristics, etc. Undoubtedly, the professional development of future teachers is relevant for scientists, but is it important for the students themselves? In order to identify the dominant motives of the educational activity of students in FSBEI HE «Mari State University» and to indicate the possibilities of the developed digital assistant in stimulating each motive, we conducted a study using the method «Studying the motives of the educational activity of students» (A. A. Rean, V. A. Yakunin). According to the results of the study, the most significant motives for educational activity among pedagogical areas of training are: «become a highly qualified specialist» (65.07 %), «get a diploma» (60.27 %), «acquire deep and strong knowledge» (57.53 %), «ensure the success of future professional activity» (53.42 %) and «constantly receive a scholarship» (52.05 %), which indicates the interest of students in professional development. With the aim of professional development of future teachers, we have developed and introduced into the process of training future teachers a digital assistant aimed at providing assistance in the educational, scientific, independent activity of students, organizing their day, monitoring the performance of various tasks, etc. It should be noted that our previous studies indicate that students are interested in the appearance of this assistant, as well as the data obtained made it possible to identify the 4 most significant sections for students and determine its structure: educational activity, research, calendar, chat.

Key words: professional development; future educators; digital technologies; motives of educational activity; digital assistant; methodology «Studying the motives of students' educational activity»

For citation: Fedorova S. N., Golikova N. D. Using a digital assistant in developing motives for professional activity among future teachers. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (4): 93-108. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-93. https://elibrary.ru/GURJES

Введение

Проблема профессионального развития будущего педагога к настоящему времени является одной из центральных в области педагогики, так как в стремительно меняющемся мире специалистам необходимо обладать широким спектром знаний, а также владеть разнообразными навыками. В научной литературе данное явление рассматривается неоднозначно, встречаются различные трактовки и значения данного понятия. Так, Л. М. Митина интерпретирует понятие «профессиональное развитие» как «качественное активное преобразование педагогом своего внутреннего мира, внутреннюю детерминацию активности учителя, которая приводит к принципиально новому способу профессиональной самореализации и жизнедеятельности» [Митина, 2005, с. 40], С. Е. Довбыш – как «рост, становление, интеграцию и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, но главное – активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности» [Довбыш, 2019, с. 47], О. А. Иванова и Н. В. Антонов – как «процесс активного преобразования личностью своего внутреннего мира посредством формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативности и рефлексии, которые оказывают влияние на успешную творческую самореализацию педагога в его профессиональной деятельности в условиях работы в конкретной общеобразовательной организации с учетом потребностей и запросов всех участников образовательных отношений и социума» [Иванова, 2019, с. 53], то есть с точки зрения преобразования внутренних качеств личности, «своего внутреннего мира». В тоже время, Н. Н. Бандилет рассматривает данное явление как «процесс подготовки сотрудника к выполнению новых производственных функций, занятию новых должностей, решению новых задач» [Бандилет, 2019, с. 85], а Ф. У. Базаева как «активный и осознанный процесс, направленный на усовершенствование качества и расширение объема знаний, умений и навыков, что является важным аспектом успеха в современной сложной и динамичной рабочей среде» [Базаева, 2023, с. 9], то есть через призму понятия «успешность», а также как приобретение новых профессионально важных характеристик. Встречаются и другие определения данного понятия, например, Т. А. Безматерных и О. Ю. Терещенко рассматривают его через категорию «готовность» по отношению к управлению своим профессиональным ростом, развитием карьеры [Безматерных, 2018] и др. Что касается зарубежных исследований, то здесь тоже встречаются различные точки зрения на анализируемое понятие. Так, J. Rudduck называл профессиональное развитие

учителя «способностью поддерживать любопытство класса; выявлять значимые интересы в процессе преподавания и обучения; ценить и стремиться к диалогу с опытными коллегами как источнику поддержки при анализе ситуаций» [Rudduck, 1991, с. 23]. Совместное исследование ученых из России, Индии и Бразилии показало, что профессиональное развитие рассматривается как «целенаправленный комплексный процесс совершенствования профессиональных знаний и практических умений, а также личностных качеств педагогов с целью повышения эффективности их профессиональной деятельности в условиях социально-экономических вызовов, влекущих за собой непрерывный процесс трансформации образовательного пространства» [Professional Development…, 2022, с. 114]. Таким образом, профессиональное развитие будущих педагогов – актуальная проблема среди ученых, но актуальна ли она для современных студентов? Какие мотивы доминируют у них в процессе обучения? С целью поиска ответов на данные вопросы нами проведено исследование, направленное на выявление доминирующих мотивов обучения среди студентов различных направлений подготовки.

Методы исследования

Исследование доминирующих мотивов обучения проводилось по методике «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин) [Якунин, 1986]. Данная методика позволяет определить не только значимость каждого мотива для студентов, но и охарактеризовать его структуру, что позволяет установить основные факторы, отражающие отношение студентов к учебной деятельности [Богдан, 2021].

Цель исследования: выявить доминирующие мотивы учебной деятельности среди студентов ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» и обозначить возможности разработанного цифрового помощника в стимулировании каждого мотива.

В исследовании принимали участие студенты 1-х курсов следующих направлений подготовки: 01.03.01 Математика (Математические и инструментальные методы в экономике; Математическое моделирование, нейросетевые технологии и анализ больших данных); 02.03.03 Математическое обеспечение и администрирование информационных систем (Интеллектуальные системы и базы данных); 03.03.02 Физика (Медицинская физика); 04.03.01 Химия (Прикладной профиль); 04.05.01 Фундаментальная и прикладная химия (Общая химия); 05.03.06 Экология и природопользование (Экологическая безопасность и охрана природы); 06.03.01 Биология (Биомедицина; Общая и прикладная биология); 09.03.02 Информационные системы и технологии (Разработка мобильных и web-приложений; Информационные технологии в дизайне; Информационные технологии в электроэнергетике; Цифровое право); 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника (Электроснабжение (по отраслям)); 19.03.03 Продукты питания животного происхождения (Технология производства мясных и молочных продуктов; Технология и экспертиза мяса и мясных продуктов); 22.03.01 Материаловедение и технологии материалов (Технология производства радиоэлектронной компонентной базы и систем); 31.05.01 Лечебное дело; 31.05.02 Педиатрия; 33.05.01 Фармация (Фармацевтическая деятельность в сфере обращения лекарственных средств); 35.03.04 Агрономия (Организация производства продукции растениеводства); 35.03.07 Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции (Технология производства, хранения и переработки продукции растениеводства); 36.05.01 Ветеринария (Диагностика и лечение болезней животных); 37.03.01 Психология (Психология в социальной сфере); 40.03.01 Юриспруденция (Уголовно-правовой; Гражданско-правовой); 41.03.05 Международные отношения (Мировая политика и международные экономические отношения); 42.03.01 Реклама и связи с общественностью (Цифровая реклама); 43.03.01 Сервис (Цифровой маркетинг и бизнес-аналитика; Управление бизнесом; Управление в индустрии туризма и гостеприимства; Цифровые сервисы для бизнеса); 44.03.01 Педагогическое образование (Физическая культура и спорт; Образование в начальной школе); 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (Педагогика и психология дошкольного образования; Психология в образовании); 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (Теоретическая и прикладная логопедия); 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (Дизайн и декоративно-прикладное искусство); 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (Образование в области родного языка и литературы, иностранного языка (английский); Русский язык как ино-

странный и английский язык; Образование в области математики и физики; Образование в области физической культуры и безопасности жизнедеятельности; Образование в области иностранных языков (английский и немецкий); Образование в области иностранных языков (английский и французский); Образование в области иностранных языков (немецкий и английский); Биология и география; Образование в области технологии и информатики); 46.03.01 История (Отечественная история и всеобщая история); 49.03.01 Физическая культура (Спортивная тренировка в избранном виде спорта); 49.03.03 Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм (Организация активного отдыха, фитнес и спортивно-оздоровительный туризм); 51.03.02 Народная художественная культура (Руководство этно- и социокультурным центром; Руководство центром декоративно-прикладного творчества); 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность (Информационно-аналитическая деятельность); 52.03.01 Хореографическое искусство (Балетная педагогика). Количество респондентов – 861. Студентам предлагалось из предложенного списка выбрать 5 наиболее значимых для них мотива учебной деятельности.

Результаты исследования

В исследовании принимали участие студенты, обучающиеся по программам специалитета очной формы обучения (25,67 %, 221 чел.), а также студенты, обучающиеся по программам бакалавриата: 50,87 % (438 чел.) очной формы обучения, 22,07 % (190 чел.) – заочной формы обучения, 1,39 % (12 чел.) – очно-заочной (рисунок 1).

Ввиду того, что возможных комбинаций ответов более 4000, в данной статье мы представим показатели по частоте выборки того или иного мотива. Отметим, что в данном исследовании мы делаем акцент на профессиональном развитии именно будущих педагогов, поэтому результаты педагогических направлений подготовки мы выделим отдельно. Кроме того, обозначим, как в усилении того или иного мотива можно использовать разработанный нами цифровой помощник. Отметим, что в последнее время понятие «цифровой помощник» встречается все чаще и рассматривается в различных сферах с разных позиций. Например, цифровой помощник рассматривается как универсальное устройство [Итинсон, 2021], как специалист, который призван помогать человеку и оказывать ему различного рода поддержку [Рябова, 2021], как «программа, с которой можно разговаривать» с помощью различных способов ввода и вывода информации [Николаева, 2020], как технология искусственного интеллекта (ИИ), способная думать как люди и взаимодействовать со своими пользователями [Pur, 2020] или как «веб-сервис и/или приложение для смартфонов и персональных компьютеров, который берет на себя функции личного помощника по оптимизации повседневной деятельности» [Сазыкина, 2020, с. 82]. Последнее определение цифрового помощника, на наш взгляд, является наиболее полным, так как в нем раскрыто само значение понятия «помощник», который в современном мире необходим в любой сфере, в том числе и в образовательной. Ранее проведенные нами исследования свидетельствуют о том, что студенты заинтересованы в появлении данного помощника, и позволили выделить 4 наиболее значимых для них раздела, а также определить его структуру (рисунок 2) [Федорова, 2023]. С целью профессионального развития будущих педагогов нами разработан и внедрен в процесс подготовки будущих педагогов цифровой помощник, «направленный на оказание помощи в учебной, научной, самостоятельной деятельности студентов, организации их дня, контроле выполнения различных задач и др.» [Голикова, 2023, с. 34]. Рассмотрим более подробно частоту выборки каждого мотива.

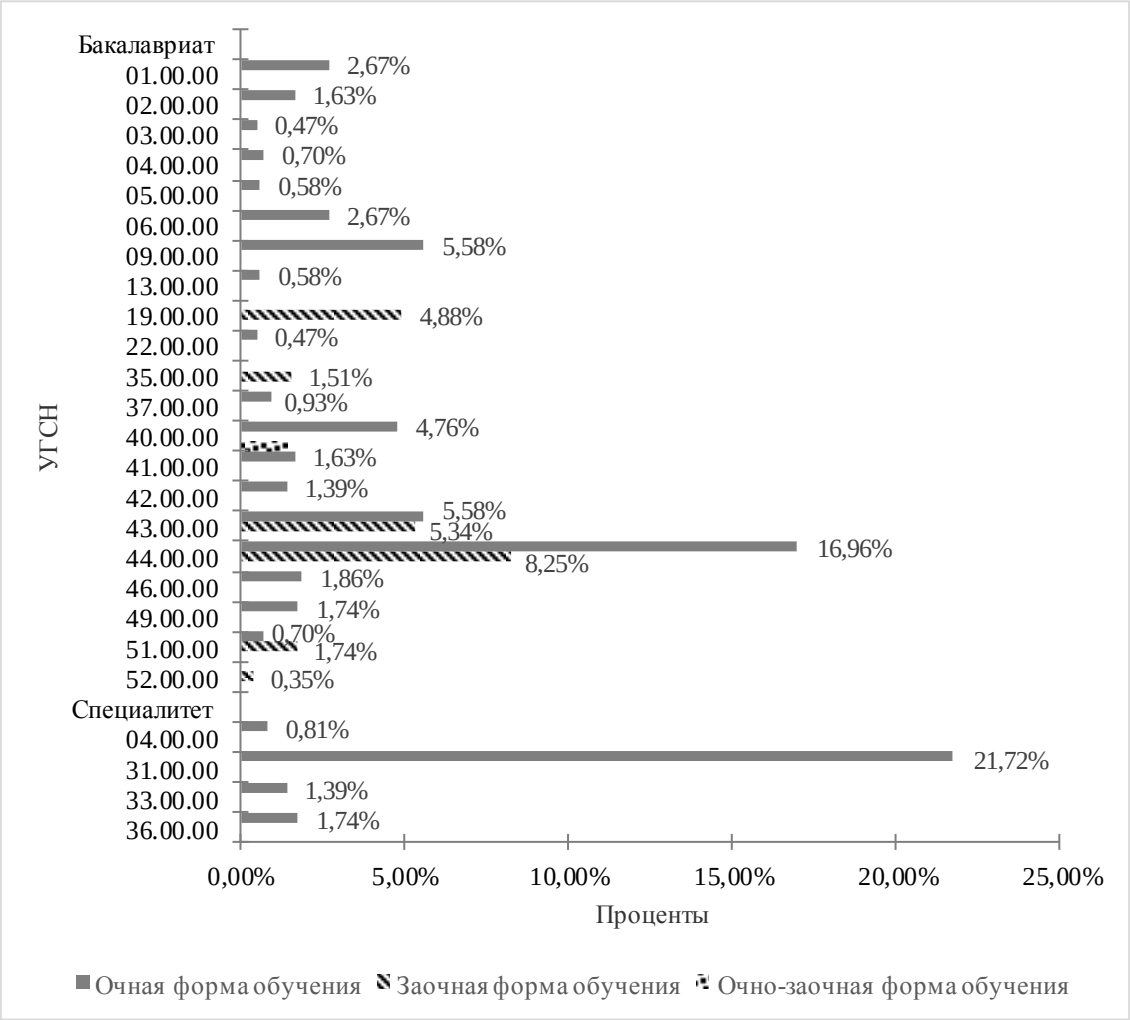


Рисунок 1. Распределение респондентов по уровню образования и форме обучения.

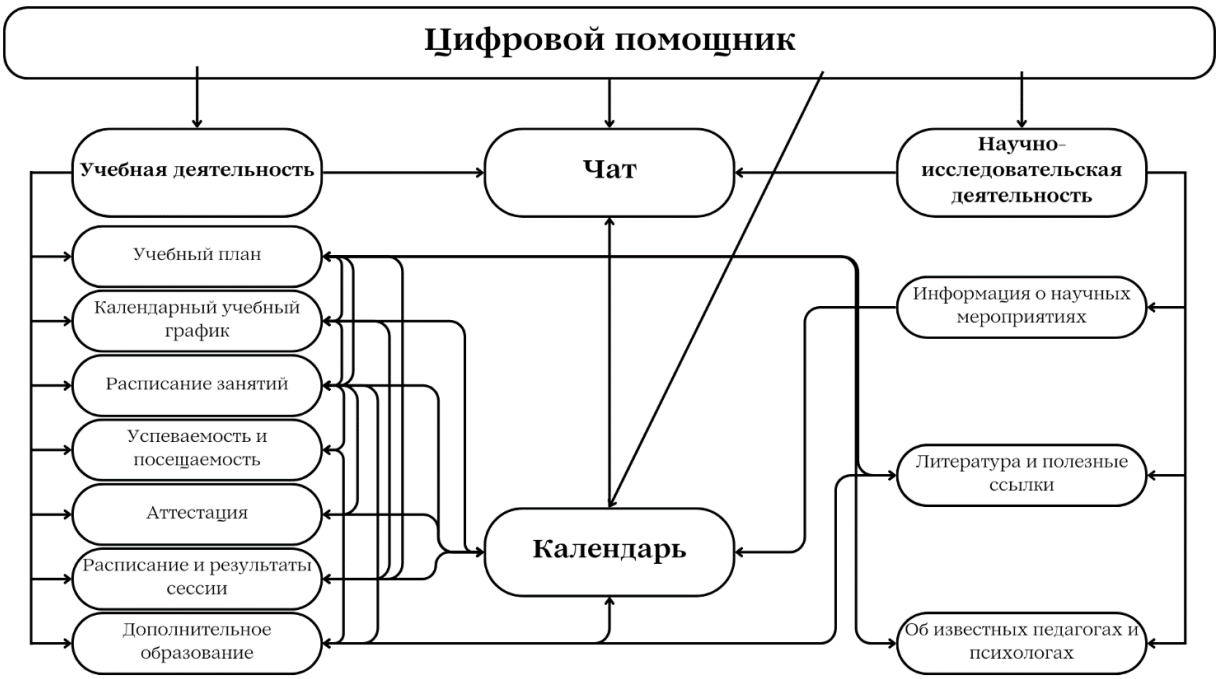


Рисунок 2. Модель цифрового помощника.

Мотив «Стать высококвалифицированным специалистом», исходя из анализа полученных данных, является доминирующим для всех форм обучения и уровней образования, его выбрали 78,86 % (679 чел.): среди представителей специалитета очной формы обучения данный мотив является определяющим для 88,24 % (195/221 чел.); среди представителей бакалавриата очной формы обучения – 81,85 % (239/292 чел.), заочной – 73,95 % (88/119 чел.), очно-заочной – 83,33 % (10/12 чел.). Что касается направлений подготовки по УГСН 44.00.00 анализ результатов показал следующее: процент респондентов из числа бакалавров очной формы обучения, для которых данный мотив является определяющим, составляет 65,07 % (95/146 чел.), процент респондентов из числа бакалавров заочной формы обучения составляет 73,24 % (52/71 чел.). Полученные результаты свидетельствуют о том, что респонденты стремятся стать профессионалами в какой-либо отрасли, обладать необходимыми для этого профессиональными компетенциями и педагоги не являются исключением. Также, результаты другого исследования с использованием данной методики свидетельствуют о том, что указанный мотив «…находясь на первом месте, не выходит из тройки приоритетных в процессе всего обучения» [Мальцева, 2017, с. 67]. Повысить процент студентов-будущих педагогов, замотивированных на то, чтобы стать высококвалифицированными специалистами, на наш взгляд, может цифровой помощник, в котором представлена информация о великих педагогах, о возможностях получения дополнительного образования и повышения квалификации, а также более подробная информация о будущей профессиональной деятельности.

Мотив «Приобрести глубокие и прочные знания» занимает второе место, его отметили 66,32 % (571 чел.)**.** Процент респондентов, обучающихся по программам специалитета очной формы обучения, для которых данный мотив является определяющим, составляет 68,78 % (152/221 чел.). Процент респондентов, обучающихся по программам бакалавриата очной формы обучения, для которых данный мотив является определяющим, составляет 63,01 % (184/292 чел.), заочной формы обучения – 71,43 % (85/119 чел.), очно-заочной – 83,33 % (10/12 чел.). Среди педагогических направлений подготовки процент респондентов, обучающихся по программам бакалавриата очной формы обучения, составляет 57,53 % (84/146 чел.), заочной формы обучения – 78,87 % (56/71 чел.). Данные свидетельствуют о том, что знания являются не менее важным фактором в процессе учебной деятельности, причем у студентов заочной и очно-заочной форм обучения данный показатель выше, чем у студентов очной формы обучения. Возможно, недостаточно большой процент будущих педагогов (57,53 %), желающих получить глубокие и прочные знания, связан с некой разбросанностью имеющегося материала, а также с его качеством. Отметим, что в цифровом помощнике представлены материалы, отражающие успешные педагогические практики, ссылки на платформы, где содержится проверенная информация, а также подборка тематической литературы и ссылок на электронные издания.

Мотив «Получить диплом» стоит на 3 месте (62,95 %, 542 чел.). На наш взгляд, стоит отметить, что данный мотив может рассматриваться студентами по-разному, так как «диплом» может восприниматься как документ, подтверждающий компетентность человека, а также позволяющий работать в данной области, а может и как некий предмет, атрибут, который просто должен быть у каждого человека. Анализ полученных данных показал, что среди респондентов специалитета очной формы обучения данный мотив выбрали 59,28 % (131/221 чел.); среди студентов бакалавриата очной формы обучения – 55,82 % (163/292 чел.), заочной формы обучения – 84,87 % (101/119 чел.), очно-заочной – 41,67 % (5/12 чел.); среди будущих педагогов очной формы обучения процент респондентов, заинтересованных в получении диплома, составил 60,27 % (88/146 чел.), а среди заочной формы – 76,06 % (54/71 чел.). Интересно, что наибольший процент респондентов, выбравших данный мотив, среди студентов заочной формы обучения как среди различных направлений подготовки, так и среди будущих педагогов. Возможно, это объясняется тем, что подавляющее число студентов, обучающихся по заочной форме, уже имеют образование (среднее профессиональное или высшее), а получение диплома может помочь им в продвижении по «карьерной лестнице» или освоении новой профессиональной деятельности. Цифровой помощник также может помочь студентам в освоении новых профессий, предоставляя информацию о реализуемых программах профессиональной переподготовки («Педагог дополнительного образования», «Цифровой ку-

ратор», «Педагогика и методика дошкольного образования» и др.).

Мотив «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» выбрали 59,00 % (508 чел.), что определило его на 4 место. Процент респондентов, обучающихся по программам специалитета очной формы обучения, для которых данный мотив является важным, составляет 63,35 % (140/221 чел.). Процент респондентов, обучающихся по программам бакалавриата очной формы обучения, для которых данный мотив является важным, составляет 61,99 % (181/292 чел.), заочной формы обучения – 52,10 % (62/119 чел.), очно-заочной – 83,33 % (10/12 чел.). Среди педагогических направлений подготовки процент респондентов, обучающихся по программам бакалавриата очной формы обучения, составляет 53,42 % (78/146 чел.), заочной формы обучения –52,11 % (37/71 чел.). Вызывает интерес тот факт, что между мотивом «стать высококвалифицированным специалистом» и «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» имеется такой разрыв (19,86 %, 171 чел.). Следовательно, возникает противоречие, которое проявляется в том, что для большинства современных студентов первого курса важно сформировать профессиональные компетенции, но в тоже время обеспечить профессиональный успех хотят уже намного меньше респондентов. Это противоречие прослеживается и у студентов педагогических направлений подготовки, так, 65,07 % (95/146 чел.) очной формы и 73,24 % (52/71 чел.) заочной формы обучения хотят стать высококвалифицированными специалистами, но лишь 53,42 % (78/146 чел.) и 52,11 % (37/71 чел.) соответственно хотели бы обеспечить успех будущей профессиональной деятельности. Возможно, это связано с тем, что студенты первого курса не имеют полного представления об их будущем профессиональном труде, и снова цифровой помощник может решить эту проблему, сочетая в себе множество профессионально ориентированного материала и функций, например, подборка кейсов и их подробный разбор с помощью чат-бота, истории успеха от выпускников факультета и др.

Мотив «Успешно учиться, сдавать экзамены на “хорошо” и “отлично”» занимает 5 место, его выбрали 43,67 % (376 чел.). Среди представителей специалитета очной формы обучения данный мотив является определяющим для 50,68 % (112/221 чел.), среди представителей бакалавриата очной формы обучения – 37,67 % (110/292 чел.), заочной формы обучения – 43,70 % (52/119 чел.), очно-заочной – 8,33 % (1/12 чел.). Анализ данных педагогических направлений подготовки показал, что процент респондентов из числа бакалавров очной формы обучения, для которых данный мотив является определяющим, составляет 50,68 % (74/146 чел.), а процент респондентов из числа бакалавров заочной формы обучения составляет 38,03 % (27/71 чел.). Так как процент выбравших данный показатель составляет меньше половины от общего количества респондентов, то можем предположить, что отметки для студентов не являются приоритетом, но в тоже время, рассматривая вышеуказанные мотивы, можно сделать вывод, что для них важнее получить знания, сформировать умения и овладеть навыками, чем получить положительную оценку. Также отметим, что наибольшее и равное количество заинтересованных респондентов в получении положительных оценок являются представителями групп специалитета очной формы обучения (50,68 %) и бакалавриата очной формы обучения (50,68 %). Бесспорно, что заинтересованность в получении положительных отметок может быть связана с «приятным» для студентов последствием – стипендией, но в тоже время этот показатель находится только на 8 месте. Возможность замотивировать студентов на получение положительных отметок обеспечивается введением рейтинговой системы, которая отражается в цифровом помощнике. Каждый студент видит свои результаты учебной деятельности, полученные оценки за экзамены, комментарии педагогов и т. д., что стимулирует его на своевременное выполнение заданий и успешную учебу.

Мотив «Получить интеллектуальное удовлетворение» выбрали 41,35 % (356 чел.), он занимает 6 место. Процент респондентов, обучающихся по программам специалитета очной формы обучения составляет 29,86 % (66/221 чел.). Процент респондентов, обучающихся по программам бакалавриата очной формы обучения составляет 44,86 % (131/292 чел.), заочной формы обучения – 37,82 % (45/119 чел.), очно-заочной – 83,33 % (10/12 чел.). Процент респондентов из числа студентов, обучающихся по направлениям подготовки из УГСН 44.00.00, по очной форме составляет 44,52 % (65/146 чел.), по заочной – 54,93 % (39/71 чел.). Результаты

свидетельствуют о том, что большинство студентов очно-заочной формы обучения и студентов-будущих педагогов заочной формы обучения, по сравнению с очной, стремятся получить интеллектуальное удовлетворение, которое представляет собой некую радость, наслаждение от изучения чего-то нового, неизвестного ранее; также студенты бакалавриата очной формы обучения по всем направлениям подготовки более заинтересованы в получении интеллектуального удовлетворения, чем студенты специалитета очной формы обучения. Цифровой помощник – прекрасная возможность привить любовь к знаниям, повысить интерес к ним с помощью введения специализированных разделов («О науке просто», интеллектуальная беседа с чат-ботом, консультация голосового помощника по ориентированию в цифровом пространстве и др.).

Мотив «Успешно продолжить обучение на последующих курсах» выбрали 36,82 % (317 чел.). Из числа респондентов, обучающихся по программам специалитета очной формы обучения, данную позицию выбрали 46,61 % (103/221 чел.). Из числа респондентов, обучающихся по программам бакалавриата очной формы обучения, данную позицию выбрали 27,74 % (81/292 чел.), заочной формы обучения – 41,18 % (49/119 чел.), очно-заочной – 25,00 % (3/12 чел.). Из числа респондентов-будущих педагогов, обучающихся по программам бакалавриата очной формы обучения, данную позицию выбрали 34,93 % (51/146 чел.), заочной формы обучения – 42,25 % (30/71 чел.). Результаты свидетельствуют о том, что респонденты, обучающиеся по заочной форме обучения, а также студенты, обучающиеся по программам специалитета очной формы обучения, более замотивированы на успешное продолжение обучения по сравнению со студентами очной формы обучения. Возможно, это связано с тем, что студенты первого курса пока не столкнулись с какими-либо проблемами при обучении, а возможно, они не имеют представления об образовательной программе и ее содержании. Эту проблему вновь может решить цифровой помощник, который в простой и понятной форме раскрывает суть учебного плана, календарного учебного графика и содержания каждой дисциплины.

Мотив «Постоянно получать стипендию» занимает 8 место, его выбрали 32,98 % (284 чел.). Среди представителей специалитета очной формы обучения данный мотив выбрали 31,22 % (69/221 чел.). Среди представителей бакалавриата очной формы обучения данный мотив выбрали 43,84 % (128/292 чел.), среди респондентов обучающихся по программам бакалавриата заочной формы обучения – 8,40 % (10/119 чел.), а очно-заочной – 8,33 % (1/12 чел.). Среди респондентов-будущих педагогов, обучающихся по программам бакалавриата очной формы обучения, данный мотив выбрали 52,05 % (76/146 чел.), а заочной формы – 0 %. Данные показатели по заочной и очно-заочной форме объясняются тем, что такие формы обучения не получают государственную академическую стипендию (в соответствии со статьей 36 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Российская Федерация. Законы …, 2012]). Наиболее значимым данный мотив является для студентов-будущих педагогов (52,05 %). Отметим, что студенты, обращаясь к цифровому помощнику, могут в кратчайшие сроки получить информацию о разных видах стипендии (академической, материальной, социальной, повышенной и т. д.), а также информацию о необходимых документах для их получения (кем должны быть заверены документы, сколько необходимо экземпляров, к какому сроку необходимо сдать и др.).

В Таблице 1 представлено ранжирование мотивов испытуемых с 1-го по 8-е место.

Таблица 1.

Сводная таблица по анализу данных, полученных в ходе исследования (1–8 место)

№	УГСН	Уровень образования / форма обучения	Количество респондентов		Стать высококвалифицированным специалистом		Приобрести глубокие и прочные знания		Получить диплом		Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности		Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»		Получить интеллектуальное удовлетворение		Успешно продолжить обучение на последующих курсах		Постоянно получать стипендию	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
	01.00.00 – 52.00.00 *(кроме 44.00.00)*	С/о	221	25,67	195	22,65	152	17,65	131	15,21	140	16,26	112	13,01	66	7,67	103	11,96	69	8,01
		Б/о	292	33,91	239	27,76	184	21,37	163	18,93	181	21,02	110	12,78	131	15,21	81	9,41	128	14,87
		Б/з	119	13,82	88	10,22	85	9,87	101	11,73	62	7,20	52	6,04	45	5,23	49	5,69	10	1,16
		Б/о-з	12	1,39	10	1,16	10	1,16	5	0,58	10	1,16	1	0,12	10	1,16	3	0,35	1	0,12
	44.00.00	Б/о	146	16,96	95	11,03	84	9,76	88	10,22	78	9,06	74	8,59	65	7,55	51	5,92	76	8,83
		Б/з	71	8,25	52	6,04	56	6,50	54	6,27	37	4,30	27	3,14	39	4,53	30	3,48	0	0,00
Всего			**861**	**100,00**	**679**	**78,86**	**571**	**66,32**	**542**	**62,95**	**508**	**59,00**	**376**	**43,67**	**356**	**41,35**	**317**	**36,82**	**284**	**32,98**
Ранжирование					**1**		**2**		**3**		**4**		**5**		**6**		**7**		**8**	

Мотив «Не запускать изучение предметов учебного цикла» выбрали 18,35 % (158 чел.), он занимает 9 место. Процент респондентов, обучающихся по программам специалитета очной формы обучения, для которых данный мотив является одним из ведущих, составляет 17,65 % (39/221 чел.). Процент респондентов, обучающихся по программам бакалавриата очной формы обучения, для которых данный мотив является одним из ведущих, составляет 14,73 % (43/292 чел.), заочной формы обучения – 21,01 % (25/119 чел.), очно-заочной – 25,00 % (3/12 чел.). Процент респондентов из числа студентов, обучающихся по направлениям подготовки из УГСН 44.00.00, по очной форме составляет 23,29 % (34/146 чел.), по заочной – 19,72 % (14/71 чел.). Полученные данные свидетельствуют о том, меньше 25 % в каждой категории, а суммарно и меньше 20 % от общего числа респондентов, не хотели бы запускать изучение каких-либо дисциплин. Возможно, это связано с тем, что у студентов первого курса еще не возникало каких-либо проблем с изучением дисциплин, а возможно, как свидетельствуют другие исследования, их выбор

направления подготовки (будущей профессиональной деятельности) недостаточно осознан [Мальцева, 2022], поэтому не проявляется интерес к познанию чего-либо нового, однако, показатели по вышеуказанным мотивам свидетельствуют об обратном. Поэтому интерпретация данных результатов предмет дискуссии. Цифровой помощник может обеспечить отслеживание выполнения различных заданий, а также отражать процент прохождения курса, напоминать о том, к какому дню необходимо сдать задание, по какому предмету, какому преподавателю и т. д.

Мотив «Добиться одобрения родителей и окружающих» был отмечен 17,65 % (152 чел.). Из числа респондентов, обучающихся по программам специалитета очной формы обучения, данную позицию выбрали 14,03 % (31/221 чел.). Из числа респондентов, обучающихся по программам бакалавриата очной формы обучения, данную позицию выбрали 22,95 % (67/292 чел.), заочной формы обучения – 13,45 % (16/119 чел.), очно-заочной – 25,00 % (3/12 чел.). Из числа респондентов-будущих педагогов, обучающихся по программам бакалавриата очной формы обучения, данную позицию выбрали 18,49 % (27/146 чел.), заочной формы обучения – 11,27 % (8/71 чел.). Полученные данные свидетельствуют о том, что почти для 18 % респондентов мнение родителей и окружающих занимает значимое место, что естественно влияет на процесс и результаты обучения. Цифровой помощник напоминает об ответственности перед родителями посредством уведомлений об обязательном звонке после экзамена или зачета и др.

Мотив «Быть постоянно готовым к очередным занятиям» занимает 11 место, его выбрали 16,14 % (139 чел.). Среди представителей специалитета очной формы обучения данный мотив является одним из ведущих для 14,03 % (31/221 чел.). Среди представителей бакалавриата очной формы обучения данный мотив выбрали 11,30 % (33/292 чел.), среди респондентов, обучающихся по программам бакалавриата заочной формы обучения, – 21,01 % (25/119 чел.), а очно-заочной – 16,67 % (2/12 чел.). Среди респондентов-будущих педагогов, обучающихся по программам бакалавриата очной формы обучения, данный мотив выбрали 19,18 % (28/146 чел.), а заочной формы – 28,17 % (20/71 чел.). Студенты заочной формы обучения более заинтересованы в том, чтобы готовиться к занятиям, по сравнению с остальными группами респондентов, однако результаты будущих педагогов очной формы обучения заметно выше результатов специалитета и бакалавриата очной формы обучения. Цифровой помощник может проконтролировать своевременное выполнение заданий, за счет использования Push-уведомлений, в которых будет содержаться информация о сроках выполнения и описании содержания задания.

Мотив «Не отставать от сокурсников» выбрали 11,73 % (101 чел.), он занимает 12 место. Процент респондентов, обучающихся по программам специалитета очной формы обучения, для которых данный мотив является одним из ведущих, составляет 13,57 % (30/221 чел.). Процент респондентов, обучающихся по программам бакалавриата очной формы обучения, для которых данный мотив является определяющим, составляет 10,62 % (31/292 чел.), заочной формы обучения – 11,76 % (14/119 чел.), очно-заочной – 8,33 % (1/12 чел.). Процент респондентов из числа студентов, обучающихся по направлениям подготовки из УГСН 44.00.00, по очной форме составляет 15,75 % (23/146 чел.), по заочной – 2,82 % (2/71 чел.). В целом, результаты среди очных групп равны: 13,57 %, 10,62 % и 15,75 % не желают оказаться в числе отстающих студентов; результаты бакалавров заочной формы обучения, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки, и бакалавров очно-заочной формы обучения самые низкие. Таким образом, страх оказаться среди отстающих не оказывает мотивационное воздействие на подавляющее большинство студентов первого курса. Цифровой помощник просматривает, кто из сокурсников уже выполнил задания и сопоставляет их с результатами конкретного студента, за счет чего повышается мотивация.

Мотив «Достичь уважения преподавателя» был отмечен 8,59 % (74 чел.). Из числа респондентов, обучающихся по программам специалитета очной формы обучения, данную позицию выбрали 9,50 % (21/221 чел.). Из числа респондентов, обучающихся по программам бакалавриата очной формы обучения, данную позицию выбрали 8,90 % (26/292 чел.), заочной формы обучения – 8,40 % (10/119 чел.), очно-заочной – 8,33 % (1/12 чел.). Из числа респондентов-будущих педагогов, обучающихся по программам бакалавриата очной формы обучения, данную позицию выбрали 10,27 % (15/146 чел.), заочной формы обучения – 1,41 %

(1/71 чел.). В целом, процент респондентов в каждой исследуемой группе равный, за исключением будущих педагогов: у студентов очной формы обучения представлен наивысший процент выборки данного мотива, а среди заочной наименьший. То есть уважение преподавателя – мотив менее чем для 10 % респондентов от общего числа. Прогнозируем, что при введении функции отслеживания процента прохождения курса цифровым помощником, данный показатель может повыситься.

Мотив «Выполнять педагогические требования» выбрали 8,25 % (71 чел.), он занимает 14 место. Процент респондентов, обучающихся по программам специалитета очной формы обучения, которые отметили данный мотив, составляет 4,98 % (11/221 чел.). Процент респондентов, обучающихся по программам бакалавриата очной формы обучения, которые выбрали данный мотив, составляет 5,48 % (16/292 чел.), заочной формы обучения – 14,29 % (17/119 чел.), очно-заочной – 0,00 %. Процент респондентов из числа студентов, обучающихся по направлениям подготовки из УГСН 44.00.00, по очной форме составляет 10,96 % (16/146 чел.), по заочной – 15,49 % (11/71 чел.). Рассматривая процентное соотношение выборки в каждой отдельной группе, можно заметить, что процент респондентов среди представителей заочной формы обучения несколько выше по сравнению с группами очной формы обучения, следовательно, для заочной формы обучения выполнять педагогические требования важнее, чем для очной. Цифровой помощник раскроет конкретные требования преподавателя к изучению его дисциплины, что также простимулирует учебную деятельность студентов.

Мотив «Быть примером для сокурсников» занимает 15 место, его выбрали 6,50 % (56 чел.). Среди представителей специалитета очной формы обучения данный мотив выбрали 7,69 % (17/221 чел.). Среди представителей бакалавриата очной формы обучения данный мотив выбрали 7,19 % (21/292 чел.), среди респондентов, обучающихся по программам бакалавриата заочной формы обучения, – 5,88 % (7/119 чел.), а очно-заочной – 8,33 % (1/12 чел.). Среди респондентов-будущих педагогов, обучающихся по программам бакалавриата очной формы обучения, данный мотив выбрали 4,79 % (7/146 чел.), а заочной формы – 4,23 % (3/71 чел.). Интересно, что в наименьшей степени мотив «быть примером для сокурсников» выбрали студенты-будущие педагоги, которые в своей будующей профессиональной деятельности своим примером должны мотивировать учащихся. Однако, возможность повысить данный показатель вновь может быть реализована при введении рейтинговой системы в структуру цифрового помощника, который также расскажет о наиболее ярких примерах среди студенческого сообщества (интеллектуалы, звезды сцены, спортсмены, активисты и др.), на которых может ориентироваться каждый студент, стараясь стать примером для своих сокурсников.

Мотив «Избежать осуждения и наказания за плохую учебу» занимает последнее 16 место, его выбрали 5,46 % (47 чел.). Процент респондентов, обучающихся по программам специалитета очной формы обучения, которые отметили данный мотив, составляет 3,62 % (8/221 чел.). Процент респондентов, обучающихся по программам бакалавриата очной формы обучения, которые выбрали данный мотив, составляет 6,85 % (20/292 чел.), заочной формы обучения – 5,04 % (6/119 чел.), очно-заочной – 8,33 % (1/12 чел.). Процент респондентов из числа студентов, обучающихся по направлениям подготовки из УГСН 44.00.00, по очной форме составляет 6,16 % (9/146 чел.), по заочной – 4,23 % (3/71 чел.).

В Таблице 2 представлено ранжирование мотивов испытуемых с 9-го по 16-е место.

Таблица 2.

Сводная таблица по анализу данных, полученных в ходе исследования (9–16 место)

№	УГСН	Уровень образования / форма обучения	Количество респондентов		Не запускать изучение предметов учебного цикла		Добиться одобрения родителей и окружающих		Быть постоянно готовым к очередным занятиям		Не отставать от сокурсников		Достичь уважения преподавателя		Выполнять педагогические требования		Быть примером для сокурсников		Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
	01.00.00 – 52.00.00 *(кроме 44.00.00)*	С/о	221	25,67	39	4,53	31	3,60	31	3,60	30	3,48	21	2,44	11	1,28	17	1,97	8	0,93
		Б/о	292	33,91	43	4,99	67	7,78	33	3,83	31	3,60	26	3,02	16	1,86	21	2,44	20	2,32
		Б/з	119	13,82	25	2,90	16	1,86	25	2,90	14	1,63	10	1,16	17	1,97	7	0,81	6	0,70
		Б/о-з	12	1,39	3	0,35	3	0,35	2	0,23	1	0,12	1	0,12	0	0,00	1	0,12	1	0,12
	44.00.00	Б/о	146	16,96	34	3,95	27	3,14	28	3,25	23	2,67	15	1,74	16	1,86	7	0,81	9	1,05
		Б/з	71	8,25	14	1,63	8	0,93	20	2,32	2	0,23	1	0,12	11	1,28	3	0,35	3	0,35
Всего			**861**	**100,00**	**158**	**18,35**	**152**	**17,65**	**139**	**16,14**	**101**	**11,73**	**74**	**8,59**	**71**	**8,25**	**56**	**6,50**	**47**	**5,46**
Ранжирование					**9**		**10**		**11**		**12**		**13**		**14**		**15**		**16**	

Доминирующие мотивы среди педагогических направлений подготовки представлены на рисунке 3.

Рисунок 3. Доминирующие мотивы будущих педагогов.

По результатам исследования мы видим, что для современных студентов является важным мотивом успешное профессиональное становление. Так, доминирующим в группах «специалитет» и «бакалавриат очная форма обучения» является мотив «стать высококвалифицированным специалистом», в группе «бакалавриат заочной формы обучения» (кроме УГСН 44.00.00), согласно ответам респондентов, доминирующим мотивом является «получить диплом», а в группе «бакалавриат заочной формы обучения» по УГСН 44.00.00 доминирующим мотивом является «приобрести глубокие и прочные знания». У представителей группы «бакалавриат очно-заочная форма обучения» первое место у мотивов «стать высококвалифицированным специалистом», «приобрести глубокие и прочные знания», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «получить интеллектуальное удовлетворение». Однако, цифровизация всех профессиональных сфер, в том числе и сферы образования, требует от будущих специалистов формирования новых цифровых компетенций, поэтому процесс их профессионального развития должен выстраиваться с учетом этих требований. Как свидетельствуют результаты ранее проведенного нами исследования, 60 % опрошенных выражают «положительное» отношение к цифровой трансформации образования; 68 % опрошенных считают, что «адаптивность учебного материала» является преимуществом в использовании цифровых технологий в обучении; 67 % опрошенных считают, что использование цифровых технологий оказывает «положительное» влияние на процесс обучения; 28 % опрошенных считают, что в цифровом формате необходимо оказывать помощь студентам в различных областях; 51 % опрошенных имеют средний уровень цифровой компетентности [Fedorova, 2022].

Заключение

Таким образом, проблема профессионального развития будущего педагога является актуальной и на сегодняшний день как для отечественных ученых, так и для зарубежных, которые рассматривают трактовку данного понятия с различных позиций. С целью выявления заинтересованности самих студентов в профессиональном развитии нами было проведено исследование по методике «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин). По совокупности ответов всех исследуемых групп можно сделать следующие выводы: самыми значимыми мотивами учебной деятельности студентов

первого курса являются мотивы «стать высококвалифицированным специалистом» (78,86 %), «приобрести глубокие и прочные знания» (66,32 %), «получить диплом» (62,95 %), «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (59,00 %) и «успешно учиться, сдавать экзамены на “хорошо” и “отлично”» (43,67 %); среди педагогических направлений подготовки самыми значимыми мотивами учебной деятельности являются «стать высококвалифицированным специалистом» (65,07 %), «получить диплом» (60,27 %), «приобрести глубокие и прочные знания» (57,53 %), «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (53,42 %) и «постоянно получать стипендию» (52,05 %). Студенты стремятся получить необходимые знания, умения и навыки для построения успешного профессионального будущего, в том числе и студенты-будущие педагоги. С целью профессионального развития будущих педагогов нами разработан и внедрен в процесс подготовки будущих педагогов цифровой помощник, направленный на оказание помощи в учебной, научной, самостоятельной деятельности студентов, организации их дня, контроле выполнения различных задач и прочих областях.

Библиографический список

1. Базаева Ф. У. Составляющие профессионального развития будущего педагога // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2023. № 6. С. 8–12.

2. Бандилет Н. Н. Профессиональное развитие персонала // Наука и образование сегодня. 2019. № 2 (37). С. 85–86.

3. Безматерных Т. А. Профессиональный рост учителя в современном образовательном пространстве: проектирование модели построения индивидуальной профессиональной и творческой реализации педагога в условиях непрерывного образования / Т. А. Безматерных, О. Ю. Терещенко // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. Т. 6, № 5. URL: https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN518.pdf (дата обращения: 11.02.2024).

4. Богдан Н. В. Структура мотивов к обучению у студентов-первокурсников в современной высшей школе / Н. В. Богдан, Е. С. Бородина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2021. № 3. С. 59–70.

5. Голикова Н. Д. Цифровые помощники в образовательном пространстве вуза / Н. Д. Голикова, С. Н. Федорова // Культура и искусство: традиции и современность : мат. XI межд. научно-практ. конф. Чебоксары : ЧГИКИ, 2023. С. 31–34.

6. Довбыш С. Е. Профессиональное развитие педагогов: проблемы и решения // Управление образованием: теория и практика. 2019. № 1 (33). С. 46–52.

7. Иванова О. А. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации / О. А. Иванова, Н. В. Антонов // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 1. С. 51–57.

8. Итинсон К. С. Персональные цифровые помощники в медицинском образовании и системе здравоохранения // АНИ: педагогика и психология. 2021. № 1 (34). С. 132–134.

9. Мальцева Л. В. Исследование мотивационной сферы студентов в процессе обучения в вузе / Л. В. Мальцева, Ю. А. Суслова // Вестник Курганского государственного университета. 2017. № 3 (46). С. 63–68.

10. Мальцева С. М. Мотивация получения высшего образования студентами-первокурсниками / С. М. Мальцева, А. А. Воронкова, В. А. Оринчук, К. С. Сябитова // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. № 2. С. 20–35.

11. Митина Л. М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования России 2005. № 7. С. 33–49.

12. Николаева Г. Н. Цифровые помощники как инструмент оптимизации взаимодействия экономических агентов / Г. Н. Николаева, Р. Р. Тухбатов // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2020. № 1. С. 246–257.

13. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ [принят Гос. думой 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.02.2024).

14. Рябова Т. В. Проблемы цифровой этики высшего образования (на примере казанского ГМУ) // Казанский педагогический журнал. 2021. № 4 (147). С. 72–77.

15. Сазыкина Н. А. Анализ современного состояния веб-приложений виртуального цифрового помощника для университета / Н. А. Сазыкина, А. В. Кошкаров // Вестник науки. 2020. № 3 (24). С. 82–84.

16. Федорова С. Н. Цифровой помощник в образовательном процессе: результаты анкетирования студентов / С. Н. Федорова, Н. Д. Голикова // Вестник Марийского государственного университета. 2023. Т. 17, № 3. С. 369–378. DOI: https://doi.org/10.30914/2072-6783-2023-17-3-369-378.

17. Якунин В. А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов : учеб. пособие. Ленинград : ЛГУ им. А. А. Жданова, 1986. 43 с.

18. Fedorova S. Digital competence of modern students / S. Fedorova, N. Golikova, A. Novikova // University and institutional scientific research: Collective mono-

graph. Vienna: IfII Institut für Intellektuelle Integration, 2022. P. 288–299.

19. Professional Development of Teachers and Future Teachers: Factors and Challenges / O. V. Vashetina, E. V. Asafova, B. Kaur [et al.] // Education and Self-Development. 2022. Vol. 17, № 3. P. 100–117. DOI: https://doi.org/10.26907/esd.17.3.09.

20. Pur P. Interactive Applications with Artificial Intelligence: The Role of Trust among Digital Assistant Users / P. Pur, K. Kuswandi, F. Fatmah // Форсайт. 2020. № 2 (eng). P. 64–75. DOI: https://doi.org/10.17323/2500-2597.2020.2.64.75.

21. Rudduck J. Innovation and change: developing involvement and understanding / J. Rudduck. Philadelphia : Open University Press, 1991. 176 p.

Reference list

1. Bazaeva F. U. Sostavljajushhie professional'nogo razvitija budushhego pedagoga = Components of professional development of the future teacher // Jekonomicheskie i gumanitarnye issledovanija regionov. 2023. № 6. S. 8–12.

2. Bandilet N. N. Professional'noe razvitie personala = Personnel professional development // Nauka i obrazovanie segodnja. 2019. № 2 (37). S. 85–86.

3. Bezmaternyh T. A. Professional'nyj rost uchitelja v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: proektirovanie modeli postroenija individual'noj professional'noj i tvorcheskoj realizacii pedagoga v uslovijah nepreryvnogo obrazovanija = Professional growth of a teacher in the modern educational space: designing a model for building an individual professional and creative implementation of a teacher in continuous education / T. A. Bezmaternyh, O. Ju. Tereshhenko // Internet-zhurnal «Mir nauki». 2018. T. 6, № 5. URL: https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN518.pdf (data obrashhenija: 11.02.2024).

4. Bogdan N. V. Struktura motivov k obucheniju u studentov-pervokursnikov v sovremennoj vysshej shkole = Structure of motives to training at first-year students at the modern higher school / N. V. Bogdan, E. S. Borodina // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2021. № 3. S. 59–70.

5. Golikova N. D. Cifrovye pomoshhniki v obrazovatel'nom prostranstve vuza = Digital assistants in the educational space of the university / N. D. Golikova, S. N. Fedorova // Kul'tura i iskusstvo: tradicii i sovremennost' : mat. HI mezhd. nauchno-prakt. konf. Cheboksary : ChGIKI, 2023. S. 31–34.

6. Dovbysh S. E. Professional'noe razvitie pedagogov: problemy i reshenija = Professional development of teachers: problems and solutions // Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. 2019. № 1 (33). S. 46–52.

7. Ivanova O. A. Professional'noe razvitie pedagogov v uslovijah obrazovatel'noj organizacii = Professional development of teachers in an educational organization / O. A. Ivanova, N. V. Antonov // Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. № 1. S. 51–57.

8. Itinson K. S. Personal'nye cifrovye pomoshhniki v medicinskom obrazovanii i sisteme zdravoohranenija = Personal digital assistants in medical education and the health care system // ANI: pedagogika i psihologija. 2021. № 1 (34). S. 132–134.

9. Mal'ceva L. V. Issledovanie motivacionnoj sfery studentov v processe obuchenija v vuze = Research on the motivational sphere of students in the process of studying at a university / L. V. Mal'ceva, Ju. A. Suslova // Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta. 2017. № 3 (46). S. 63–68.

10. Mal'ceva S. M. Motivacija poluchenija vysshego obrazovanija studentami-pervokursnikami = Motivating first-year students to get higher education / S. M. Mal'ceva, A. A. Voronkova, V. A. Orinchuk, K. S. Sjabitova // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. № 2. S. 20–35.

11. Mitina L. M. Professional'noe razvitie i zdorov'e pedagoga: problemy i puti reshenija = Professional development and health of the teacher: problems and solutions // Vestnik obrazovanija Rossii 2005. № 7. S. 33–49.

12. Nikolaeva G. N. Cifrovye pomoshhniki kak instrument optimizacii vzaimodejstvija jekonomicheskih agentov = Digital assistants as a tool for optimizing the interaction of economic agents / G. N. Nikolaeva, R. R. Tuhbatov // Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie. 2020. № 1. S. 246–257.

13. Rossijskaja Federacija. Zakony. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon № 273-FZ [prinjat Gos. dumoj 21 dekabrja 2012 g.: odobren Sovetom Federacii 26 dekabrja 2012 goda] = Russian Federation. Laws. About education in the Russian Federation: feder. Law № 273-FZ [adopted by the State Duma on December 21, 2012: approved by the Federation Council on December 26, 2012]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashhenija: 11.02.2024).

14. Rjabova T. V. Problemy cifrovoj jetiki vysshego obrazovanija (na primere kazanskogo GMU) = Problems of digital ethics of higher education (on the example of Kazan State Medical University) // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2021. № 4 (147). S. 72–77.

15. Sazykina N. A. Analiz sovremennogo sostojanija veb-prilozhenij virtual'nogo cifrovogo pomoshhnika dlja universiteta = Analyzing the state of the art of web applications virtual digital assistant for the University / N. A. Sazykina, A. V. Koshkarov // Vestnik nauki. 2020. № 3 (24). S. 82–84.

16. Fedorova S. N. Cifrovoj pomoshhnik v obrazovatel'nom processe: rezul'taty anketirovanija studentov = Digital assistant in the educational process: student survey results / S. N. Fedorova, N. D. Golikova // Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023.

T. 17, № 3. S. 369–378. DOI: https://doi.org/10.30914/2072-6783-2023-17-3-369-378.

17. Jakunin V. A. Psihologija upravlenija uchebno-poznavatel'noj dejatel'nost'ju studentov = Psychology of management of educational and cognitive activity of students : ucheb. posobie. Leningrad : LGU im. A. A. Zhdanova, 1986. 43 s.

18. Fedorova S. Digital competence of modern students / S. Fedorova, N. Golikova, A. Novikova // University and institutional scientific research: Collective monograph. Vienna: IfII Institut für Intellektuelle Integration, 2022. P. 288–299.

19. Professional Development of Teachers and Future Teachers: Factors and Challenges / O. V. Vashetina, E. V. Asafova, B. Kaur [et al.] // Education and Self-Development. 2022. Vol. 17, № 3. P. 100–117. DOI: https://doi.org/10.26907/esd.17.3.09.

20. Pur P. Interactive Applications with Artificial Intelligence: The Role of Trust among Digital Assistant Users / P. Pur, K. Kuswandi, F. Fatmah // Forsajt. 2020. № 2 (eng). P. 64–75. DOI: https://doi.org/10.17323/2500-2597.2020.2.64.75.

21. Rudduck J. Innovation and change: developing involvement and understanding / J. Rudduck. Philadelphia : Open University Press, 1991. 176 p.

Статья поступила в редакцию 22.04.2024; одобрена после рецензирования 24.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 22.04.2024; approved after reviewing 24.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

Научная статья
УДК 37.013.74
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-109
EDN: LDINLO

Междисциплинарный подход в подготовке педагогов начальной школы в России и Китае

Хуан Янань
Аспирант, Московский государственный университет. 119991, г. Москва, ул. Колмогорова, д. 1
786735080@qq.com, https://orcid.org/0009-0002-3248-193X

Аннотация. В данной статье анализируется междисциплинарный подход в подготовке педагогов начальной школы в России и Китае на современном этапе. Использованы методы компаративного анализа опыта подготовки учителей начальных школ в российских и китайских вузах; выявлены сходства и различия реализации междисциплинарного подхода в двух системах профессионального образования с точки зрения целей подготовки и содержания учебной программы. Сделан вывод о том, что в обеих странах созданы схожие модели подготовки педагогов начальной школы, но отличаются представления о междисциплинарной интеграции. В современных российских профессиональных образовательных программах акцент сделан на интеграции теоретической (психолого-педагогической, предметной и методической) подготовки с практическим обучением, в то время как Китай уделяет больше внимания межпредметным связям и интеграции содержания дисциплин предметной подготовки, что отражено в уникальной программе «Универсальный учитель». В статье через анализ современных проблем применения междисциплинарных методов в двух странах показаны точки роста для реализации междисциплинарного подхода в подготовке педагогов для начального общего образования: внедрение в практику подготовки учителей начальной школы междисциплинарных исследований и проектов. Определено, что в современном мире нет и не может быть единого стандарта или шаблона междисциплинарной интеграции. Понимание сущности и содержания междисциплинарного подхода определяется не только традициями национальных научных педагогических школ, но и направлениями образовательной политики и потребностями практики обучения в начальной школе. Статья может быть интересна организаторам профессионального обучения учителей начальной школы.

Ключевые слова: сравнительная педагогика; профессиональное педагогическое образование; междисциплинарный подход; интеграция; учитель начальной школы; универсальный учитель; Россия; Китай

Для цитирования: Хуан Янань Междисциплинарный подход в подготовке педагогов начальной школы в России и Китае // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 109-116. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-109. https://elibrary.ru/LDINLO

Original article

Interdisciplinary approach to training primary school teachers in Russia and China

Huang Yanan
Post-graduate student, Moscow state university. 119991, Moscow, Kolmogorov st., 1
786735080@qq.com, https://orcid.org/0009-0002-3248-193X

Abstract. This article analyzes the interdisciplinary approach to the training of primary school teachers in Russia and China at the present stage. Methods of comparative analysis in training primary school teachers experience in Russian and Chinese universities were used; are revealed similarities and differences in implementing an interdisciplinary approach in the two professional education systems in terms of the goals of the preparation and content of the curriculum. It was concluded that similar models of training primary school teachers have been created in both countries, but ideas about interdisciplinary integration differ. In modern Russian professional educational programs, emphasis is placed on the integration of theoretical (psychological, pedagogical, subject and methodological) training with practical training, while China pays more attention to interdisciplinary ties and integration of the content of subject training disciplines, which is reflected in the unique program «Universal Teacher». The article, through the analysis of the current problems of applying interdisciplinary methods in the two countries, shows the points of growth for implementing the interdisciplinary approach in training teachers for primary general education: the introduction of interdisciplinary research and projects into the practice of training primary school teachers. It is determined that in the

© Хуан Янань, 2024

modern world there is not and cannot be a single standard or template for interdisciplinary integration. Understanding the essence and content of the interdisciplinary approach is determined not only by the traditions of national scientific pedagogical schools, but also by the trends in educational policy and the needs of primary school practice. The article may be of interest to organizers of professional training for primary school teachers.

Key words: comparative pedagogy; professional pedagogical education; interdisciplinary approach; integration; a primary school teacher; universal teacher; Russia; China

For citation: Huang Yanan Interdisciplinary approach to training primary school teachers in Russia and China. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (4): 109-116. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-109. https://elibrary.ru/LDINLO

Введение

Одним из ключевых методологических оснований развития современного образования во всем мире является междисциплинарный подход. Обучение, ориентированное на предметные знания, трансформировалось в профессиональном образовании в подготовку, ориентированную на комплексные компетенции (общекультурные и профессиональные). Достижение данных образовательных результатов в образовательных системах различных стран мира происходит через реализацию комплексных учебных программ, включение в высшее образование практикоориентированного обучения. Особое место в этих модернизационных процессах занимает профессиональная подготовка учителей начальной школы, так как именно данные специалисты отвечают за формирование общей картины мира ребенка, и именно на уровне начальной школы происходит формирование базиса мировоззрения личности.

Наши предыдущие исследования показали, что в ключевых образовательных моделях (Россия, Китай, США, Великобритания) в XXI веке подготовка учителей начальной школы перешла из среднего профессионального образования (колледжей) на уровень высшего (университеты) [Хуан Янань, 2022]. Это позволяет, с одной стороны, усилить психолого-педагогическую и предметную подготовку учителя, но при этом создаёт проблему потери практикоориентированности образования. Ответом на данный вызов являются интеграционные процессы, но и интеграция, и междисциплинарность в разных странах понимаются и применяются по-разному. Целью данной статьи является выявление специфики применения междисциплинарного подхода в современных системах университетской подготовки учителей начальной школы в России и Китае. Выбор стран для сравнения обусловлен их существенным геополитическим значением в мире, наличием перспектив культурного и образовательного обмена, существующим взаимным интересом к системам образования друг друга.

Методология и методы исследования

Методологической основой исследования, представленного в данной статье, является цивилизационный подход к сравнительно-педагогическим исследованиям, постулирующий невозможность исследования систем образования разных стран без учета специфики социально-культурных, политических, экономических, мировоззренческих и национально-аксиологических факторов. На основании данного подхода в исследовании применялись: компаративный анализ (сравнительный метод, сопоставительный метод, компонентный анализ, описательный метод, интерпретация, систематизация); теоретический и эмпирический методы исследования и анализа педагогической литературы, государственных образовательных стандартов и законодательных актов, учебных планов и образовательных программ по учебным дисциплинам подготовки педагогов начальной школы России и Китая.

Результаты исследования и их обсуждение

Теоретический анализ литературы показал, что в трудах методологов педагогического образования разных стран есть общий тезис о том, что будущие учителя должны уметь мыслить и работать междисциплинарно [Синельников, 2018; Коклевский, 2022; You, 2017; 徐文彬, 2021]. Все проанализированные авторы убеждены, что именно междисциплинарный подход к подготовке педагогов способствует развитию у них навыков мышления более высокого порядка, расширяет возможности интерпретации знаний и обеспечивает возможность формирования понимания мира через призму разных предметных областей. Данная позиция получила отражение в принципе междисциплинарной интеграции

и положениях междисциплинарного подхода к подготовке учителя начальной школы.

Междисциплинарность применяется в системах образования во всем мире. При подготовке будущих учителей начальной школы США в полной мере используют собственные междисциплинарные ресурсы, междисциплинарные исследовательские центры, междисциплинарные курсы и междисциплинарные исследовательские проекты между гуманитарными, естественными и инженерными науками. В Финляндии реализуется междисциплинарное обучение, и финское педагогическое образование обеспечивает создание разнообразной и интегрированной модели обучения, включающей междисциплинарное обучение, междисциплинарное сотрудничество, групповое обучение, комплексные методы обучения, дифференцированное обучение и т. д. [张军凤,王世岳, 彭韬, 2024]. Акцент на междисциплинарность в высшем педагогическом образовании отвечает потребностям развития образовательных систем в разных странах и влияет на изменение взглядов на роль и ценность начального образования как базиса мировоззренческой позиции личности. Однако использование междисциплинарных методов в подготовке учителей является не только ответом на изменения в начальном образовании, но и одним из средств совершенствования теории и методики профессионального педагогического образования.

Преимущества использования междисциплинарных методов в подготовке учителей начальной школы сегодня не вызывают сомнения. Ряд ученых в своих статьях приводят доказательства того, что использование междисциплинарных методов в педагогическом образовании может помочь улучшить качество подготовки студентов-будущих учителей [Крепс, 2019; Мельникова, 2020; Романова, 2020]. В некоторых публикациях использование междисциплинарных методов в обучении также рассматривается как способ всестороннего профессионального развития и самореализации студентов [Шестакова, 2013; Тарханова, 2020]. Преимущества междисциплинарных методов фактически единодушно признаны образовательным сообществом во всем мире, но их применение и направленность различны в каждой стране и требуют сравнительного анализа.

Прежде чем анализировать и сравнивать подготовку учителей начальных классов в России и в Китае, опишем ключевые различия их профессиональной деятельности в этих странах.

В России учителя начальной школы преподают с 1-го по 4-й классы и обязаны преподавать все базовые предметы – русский язык, литературу, математику, окружающий мир и др. В Китае долгое время учителя начальной школы обязаны были преподавать только один предмет. Чтобы соответствовать потребностям новой парадигмы образования и тенденциям развития международного всеобщего начального образования, в начале XXI века Китай начал подготовку учителей начальной школы по всем предметам. Данная практика возникла в ответ на дефицит педагогов для начальной школы в сельской местности и отдаленных провинциях, эту новую концепцию подготовки назвали «универсальный учитель». Универсальный учитель является учителем, который владеет знанием нескольких предметов, обладает теоретическими знаниями в педагогике и психологии, владеет различными педагогическими способностями и навыками и может самостоятельно преподавать несколько предметов [Хуан Янань, 2021].

Быстрые темпы экономического развития Китая, потребность в грамотных гражданах и квалифицированных рабочих выдвинули новые требования к китайским учителям в целом, но именно учителей начальных классов это коснулось в первую очередь. Современные требования к содержанию высшего педагогического образования по специальности «Учитель начальной школы» в Китае фиксируют, что будущие преподаватели должны обладать не только знаниями, навыками и умениями, но и междисциплинарной профессиональной мобильностью [Шестакова, 2013].

Таким образом, требование готовности учителя начальной школы преподавать несколько предметных областей на высоком теоретическом уровне стало в XXI веке общим для России и Китая. Сравним, как это требование воплощается в стандартах и программах подготовки.

В России учителей начальных классов готовят учебные учреждения среднего профессионального и высшего профессионального образования, для этих уровней государством созданы разные образовательные стандарты. Анализ ФГОС СПО и ФГОС ВО по направлению педагогического образования показал, что и в колледже, и в университете профессиональный учебный цикл состоит из общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей в соответствии с видами деятельности будущего учителя. В состав

профессионального модуля входит один или несколько междисциплинарных курсов. Междисциплинарный характер имеют учебная и производственная практика по профилю «начальное образование», так как в её ходе студенты дают уроки по разным предметам [Мельникова, 2020].

В соответствии с государственным стандартом содержание подготовки педагогов начальной школы в рамках высшего образования российские университеты разрабатывают и утверждают самостоятельно [Федеральный…, 2018]. Проведенный анализ учебных планов и основных профессиональных образовательных программ российских университетов показал, что особое внимание уделяется интеграции предметов начальной школы и методики их преподавания, а также интеграции теоретической и практической подготовки будущего учителя.

В большинстве российских вузов курс подготовки делится на теоретический, методический и практический циклы. Отметим, что во всех проанализированных учебных планах велика доля методических дисциплин по преподаванию всех предметов в начальной школе, особенно русского языка и математики. Учебные планы всех российских вузов разделены на три блока: дисциплины, практика и государственная итоговая аттестация, причем каждый вуз разделяет этот план на модули в соответствии с конкретным содержанием курсов. Например, Московский государственный педагогический университет выделяет социально-гуманитарный, коммуникативно-цифровой, предметно-методический, здоровьесберегающий, психолого-педагогический модули, а также модуль воспитательной и учебно-исследовательской деятельности и т. д. Кроме того, программа обучения в данном вузе интегрирует предметную область и методику её преподавания в одну учебную дисциплину, например «Русский язык и методика его преподавания», «Математика и методика ее преподавания» и т. д. [Учебный план…, 2023]. Однако такого рода интеграция учебной программы и методов обучения существует не во всех вузах.

Некоторые вузы отдают предпочтение объединению теории и методики преподавания, следуя задачам интеграции теории и практики. Например, Ярославский государственной педагогический университет предлагает курсы «Теория и методика музыкального воспитания», «Теория и методика преподавания технологии с практикумом» [Учебный план… ЯГПУ, 2023].

Есть в российской практике и прецеденты создания специальных интегрированных курсов. Так, в Московском городском педагогическом университете создан междисциплинарный курс с целью «формирования у обучающихся общекультурных и профессиональных компетенций, теоретических и прикладных основ, необходимых для организации методической деятельности учителя начальных классов в образовательных организациях» [Рабочая программа…, 2020].

В целом, подготовка учителей начальных классов в российских вузах имеет практическую и методическую направленность. Блок практики не должен быть менее четверти от общего количества академических часов [Федеральный…, 2018]. Российские вузы предоставляют будущим учителям начальных классов стажировки на разных этапах обучения с разными целями, что помогает студентам усвоить теоретические знания и лучше сочетать теорию с практикой, и это объединяет российские университеты с общемировыми тенденциями. Практика является незаменимым и важным звеном в подготовке учителей начальной школы во всем мире.

Стоит отметить, что в российских вузах создана уникальная методика мониторинга качества подготовки учителей начальных классов – междисциплинарный государственной экзамен – итоговая проверка, призванная определить соответствие выпускников требованиям системы высшего профессионального образования и работодателей. Целью проведения междисциплинарного государственного экзамена является выявление способности студентов к решению теоретических и практических задач на междисциплинарном уровне [Абызова, 2009]. Очень интересным представляется опыт профессионального (демонстрационного) экзамена, на котором российские выпускники показывают, как они способны проводить уроки на основе своих знаний и компетенций [Макеева, 2022].

Образовательная политика Китая определяет основные перспективы в области профессиональной подготовки учителей начальной школы в направлении развития педагогических инноваций профессиональной подготовки универсальных учителей с XXI века. В «Профессиональных стандартах для учителей начальных классов», обнародованных Министерством образования в 2012 году, учителям начальных классов следует адаптироваться к многопредметному обучению в начальных школах, иметь для этого крепкие знания по всем предметам и овладеть меж-

дисциплинарными знаниями [中华人民共和国教育部, 2012].

Сегодня Китайские вузы автономны в подготовке универсальных учителей. Поэтому, с точки зрения междисциплинарности, учебные планы подготовки универсальных учителей можно разделить на два типа: полнопредметные и мультипредметные [徐文彬, 2021]. Цель первых – дать крепкие научные теоретические знания по одной предметной области, а вторых – дать будущим учителям возможность интегрировать знания по нескольким предметам, выделяя их междисциплинарные связи, а также научить междисциплинарным методам преподавания [叶志强,崔佩佩, 2023].

Универсальных учителей в Китае, так же как и в России, готовят учебные учреждения среднего и высшего образования. Структура учебной программы в основном включает четыре категории: государственные базовые курсы, педагогические профессиональные курсы, предметные профессиональные курсы и комплексные практические курсы. В настоящее время в Китае существуют две основные модели подготовки универсальных учителей начального образования: модель «главный и вспомогательный» и комплексная модель подготовки, подразумевающая всестороннее развитие независимо от конкретных направлений в процессе подготовки учителей начальных классов [龚宝成, 程敏, 2018; 万发, 2018].

Большинство вузов Китая применяют модель «главный и вспомогательный» для подготовки универсальных учителей. Главные предметы: китайский язык, математика и английский язык, а вспомогательные – информационные технологии, искусство, естественные науки и другие предметы. Студенты выбирают по одному предмету из главного и вспомогательного в качестве своих будущих компетенций. Что касается практики, то доля практики в китайских университетах относительно невелика и в основном имеет формат стажировки перед выпуском.

Исследование использования учителями междисциплинарных подходов в начальных школах показывает, что существует ряд общих для России и Китая проблем в таком обучении учителей начальной школы. На современном этапе российские учителя начальных классов редко имеют возможность интегрировать предметы. И. Ю. Синельников утверждает, что 40 % учителей не используют междисциплинарные методы в своей педагогической деятельности, и только четверть учителей целенаправленно и часто используют междисциплинарную интеграцию [Синельников, 2018]. Китай также сталкивается с этой проблемой, как показывают опросы учителей начальных школ. Многие учителя не имеют достаточной базы знаний по интеграции учебной программы после окончания учебы, у них не сформирована междисциплинарная грамотность, они не готовы к междисциплинарному обучению и к организационному проектированию [Rachel Lowe, 2018; 胡庆芳, 2023].

Помимо этого, стоит отметить, что в российской практике иногда подменяют понятие междисциплинарной интеграции, то есть российские учителя путают интеграцию и междисциплинарность в обучении, сравнивая традиционные интегрированные курсы (сочетающие математику с информатикой, химию и биологию, русский язык и литературу) с междисциплинарными. Однако интеграция представляет собой комбинацию двух или более дисциплин, а междисциплинарность обеспечивает единое понимание и построение общих знаний, как, например, в методологии STEM. Китайские ученые и университеты знают об этом, но практических решений с высоким потенциалом массового использования они также не имеют. Междисциплинарность в Китае больше трансформируется в мультидисциплинарность, что представляет собой достаточно низкий уровень междисциплинарности.

Заключение

Таким образом, сравнительный анализ современного состояния подготовки педагогов начальной школы в России и Китае показал, что, хотя российские и китайские вузы имеют разную классификацию учебных программ, и в той, и в другой стране учебные планы университетов включают фундаментальные предметные курсы, методические курсы и практику. По ценностно-целевым основам реализации междисциплинарного подхода Китай относительно недавно начал уделять внимание тому, как развивать у студентов компетенции в разных предметных областях и преподавании в школе, в то время как Россия традиционно, начиная с XX в., уделяет этому аспекту больше внимания. При этом вектор реформ университетской подготовки учителей начальной школы в России ориентирован на расширение практики и современные образовательные программы российских педагогических

вузов имеют выраженную именно практическую ориентацию, в Китае этого нет.

Что касается междисциплинарности, в России больше внимания уделяется интеграции теоретических и прикладных аспектов, что отражается в разработке междисциплинарных курсов и модулей, то есть в России интеграция теории и методики преподавания предмета находится в основе междисциплинарности. В Китае в настоящее время внимание фокусируется на интеграции содержания между различными дисциплинами, это достигается обучением учителей междисциплинарным методам преподавания, например, STEM.

Проведенное сравнительное исследование показало, что в современных науках об образовании России и Китая не существует единой методологии, способной в полной мере воплотить идею междисциплинарной интеграции. Междисциплинарная интеграция остаётся явлением чрезвычайно многогранным и по-разному понимаемым: Россия делает акцент на интеграции теории и практики, а Китай — на связи между курсами.

Представляется перспективным исследование междисциплинарных технологий в системе подготовки педагогов начальной школы, межисциплинарности содержания образования, внедрения новых учебных программ и учебных пособий, построеннных на междисциплинарной основе.

Для подготовки учителей начальной школы с многопрофильными способностями и междисциплинарным комплексным видением вузы должны разработать специальные курсы, основанные на интегрированной учебной программе начальной школы, развивать широкий спектр междисциплинарных студенческих проектов и расширять возможности междисциплинарных исследований. Педагогическая деятельность должна быть более ориентирована на развитие исследовательских способностей студентов и вузы должны направлять учащихся к пониманию учебных материалов с точки зрения междисциплинарной интеграции и координации, развивать у них способность разумно выбирать методику обучения, воспитания и развития младшего школьника в широком мировоззренческом контексте.

Библиографический список

1. Абызова Л. И. Государственный междисциплинарный экзамен: первые оценки // Вестник Академии русского балета им. А. Я. Вагановой. 2008. № 20. С. 47–52.

2. Коклевский А. В. Модель инновационной профессиональной подготовки учителя на основе междисциплинарной подготовки // Весці БДПУ. 2022. Т. 1, №. 3. С. 14–19.

3. Крепс Т. В. Междисциплинарный подход в исследованиях и преподавании: преимущества и проблемы применения // Научный вестник Южного института менеджмента. 2019. № 1. С. 115–120.

4. Макеева Т. В. Организация профессиональных (демонстрационных) экзаменов в системе высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №. 76–4. С. 195–199.

5. Мельникова И. И. Междисциплинарная интеграция – актуальное средство повышения качества подготовки учителя начальных классов / И. И. Мельникова, С. С. Елифантьева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 145–150.

6. Рабочая программа междисциплинарного курса «МДК.04.01 Теоретические и прикладные аспекты методической работы учителя начальных классов» ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». URL: https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2020/11/MDK.04.01-Teoreticheskie-i-prikladnye-aspekty-metodicheskoj-raboty-uchitelya-nachalnyh-klassov.pdf?ysclid=lvy1wkdypf262855698 (дата обращения: 07.05.2024).

7. Ребров И. В. Формирование инженерного мышления в процессе организации профессиональной ориентации у школьников / И. В. Ребров, Д. А. Мустафина, Г. А. Рахманкулова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. С. 36–41.

8. Романова Л. С. Междисциплинарная интеграция курса «Безопасность жизнедеятельности» в подготовке будущих педагогов / Л. С. Романова, А. В. Золтуев // Педагогический журнал. 2020. Т. 10, № 4 А. С. 208–218.

9. Синельников И. Ю. Межпредметная интеграция как один из обязательных элементов образовательной деятельности: планы, реальность, риски // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2018. № 3. С. 17–24.

10. Тарханова И. Ю. Диверсификация высшего педагогического образования в условиях новых социальных контекстов // Социальная компетентность личности : сб. науч. ст. / под науч. ред. Т. Н. Гущиной. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. С. 151–155.

11. Учебный план направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». URL: https://mpgu.su/wp-content/uploads/2023/09/44.03.01-Начальное-образование-очная-форма-2023.pdf (дата обращения: 07.05.2024).

12. Учебный план направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», ФГБОУ ВО «Ярославский

государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». URL: https://priem.yspu.org/bakalavriat/obr-prog-och/nachalnoe-obrazovanie/ (дата обращения: 07.05.2024).

13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (бакалавриат) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121). URL: https://kpfu.ru/elabuga/sveden/fgos/44.03.01%20Педагогическое%20образование%20(уровень%20бакалавриата)%20(ФГОС%203++).pdf (дата обращения: 05.05.2024).

14. Хуан Янань Сравнительные исследования в сфере педагогического образования // Перспективы науки. 2022. № 1-2. С. 73–77.

15. Хуан Янань Подготовка универсальных учителей в Китае // Вестник педагогических наук. 2021. № 4. С. 23–27.

16. Шестакова Л. А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов // Вестник Московского университета имени С. Ю. Витте. 2013. Т. 3. С. 47–52.

17. Lowe R. Pre-service teachers' experiences with curriculum integration: A qualitative study. 2018. URL: https://dr.library.brocku.ca/bitstream/handle/10464/13170/Brock_Lowe_Rachel_2017.pdf?sequence=1 (дата обращения: 01.05.2024).

18. You H S. Why teach science with an interdisciplinary approach: History, trends, and conceptual frameworks // Journal of Education and Learning. 2017. №.6(4). P. 66–77.

19. 徐文彬, 缪菲菲. 小学全科教师培养研究的内容、问题与反思//南京晓庄学院学报.2021.№. 37(05).C. 48–54.

20. 叶志强,崔佩佩. 小学全科教师跨学科教学问题研究//重庆师范大学学报(社会科学版). 2023. №. 43(04).C. 23–35.

21. 张军凤, 王世岳, 彭韬. “全科教学” 背后的“整全教育者”—芬兰综合性大学教师教育的育人理念、课程设置和培养逻辑//比较教育研究.2024, №. 46(02).C. 64–73.

22. 中华人民共和国教育部.小学教师专业标准(试行). 2012. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201209/t20120913_145603.html (дата обращения: 08.05.2024).

23. 万发.小学全科教师培养的三个基本问题//教学与管理.2018. №. 35. C. 4–6.

24. 胡庆芳.中小学跨学科教学的追问与思考//基础教育课程.2023. №. 14. C. 4–9.

25. 龚宝成,程敏.全科型教师消解乡村学校教育生态,失衡的价值选择//教学与管理. 2018. №. 25. C. 12–15.

Reference list

1. Abyzova L. I. Gosudarstvennyj mezhdisciplinarnyj jekzamen: pervye ocenki = State interdisciplinary exam: first grades // Vestnik Akademii russkogo baleta im. A. Ja. Vaganovoj. 2008. № 20. S. 47–52.

2. Koklevskij A. V. Model' innovacionnoj professional'noj podgotovki uchitelja na osnove mezhdisciplinarnoj podgotovki = Model of innovative teacher training based on interdisciplinary training // Vesci BDPU. 2022. T. 1, №. 3. S. 14–19.

3. Kreps T. V. Mezhdisciplinarnyj podhod v issledovanijah i prepodavanii: preimushhestva i problemy primenenija = Interdisciplinary approach in research and teaching: benefits and challenges of application // Nauchnyj vestnik Juzhnogo instituta menedzhmenta. 2019. № 1. S. 115–120.

4. Makeeva T. V. Organizacija professional'nyh (demonstracionnyh) jekzamenov v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovanija = Organization of professional (demonstration) exams in the system of higher pedagogical education // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2022. №. 76–4. S. 195–199.

5. Mel'nikova I. I. Mezhdisciplinarnaja integracija – aktual'noe sredstvo povyshenija kachestva podgotovki uchitelja nachal'nyh klassov = Interdisciplinary integration is an urgent means of improving the quality of primary school teacher training / I. I. Mel'nikova, S. S. Elifant'eva // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2020. T. 26, № 1. S. 145–150.

6. Rabochaja programma mezhdisciplinarnogo kursa «MDK.04.01 Teoreticheskie i prikladnye aspekty metodicheskoj raboty uchitelja nachal'nyh klassov» GAOU VO «Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet» = The working program of the interdisciplinary course «MDK.04.01 Theoretical and applied aspects of the methodological work of a primary school teacher» SAOU HE «Moscow City Pedagogical University». URL: https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2020/11/MDK.04.01-Teoreticheskie-i-prikladnye-aspekty-metodicheskoj-raboty-uchitelya-nachalnyh-klassov.pdf?ysclid=lvy1wkdypf262855698 (data obrashhenija: 07.05.2024).

7. Rebrov I. V. Formirovanie inzhenernogo myshlenija v processe organizacii professional'noĭ orientacii u shkol'nikov = Formation of engineering thinking in the process of organizing vocational guidance for schoolchildren / I. V. Rebrov, D. A. Mustafina, G. A. Rahmankulova [i dr.] // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2019. № 3. S. 36–41.

8. Romanova L. S. Mezhdisciplinarnaja integracija kursa «Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti» v podgotovke budushhih pedagogov = Interdisciplinary integration of the Life Safety course in the training of future teachers / L. S. Romanova, A. V. Zoltuev // Pedagogicheskij zhurnal. 2020. T. 10, № 4 A. S. 208–218.

9. Sinel'nikov I. Ju. Mezhpredmetnaja integracija kak odin iz objazatel'nyh jelementov obrazovatel'noj

dejatel'nosti: plany, real'nost', riski = Cross-subject integration as one of the mandatory elements of educational activities: plans, reality, risks // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2018. № 3. C. 17–24.

10. Tarhanova I. Ju. Diversifikacija vysshego pedagogicheskogo obrazovanija v uslovijah novyh social'nyh kontekstov = Diversification of higher education in new social contexts // Social'naja kompetentnost' lichnosti : sb. nauch. st. / pod nauch. red. T. N. Gushhinoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. S. 151–155.

11. Uchebnyj plan napravlenija podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie», profil' «Nachal'noe obrazovanie», FGBOU VO «Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet» = Curriculum for the direction of training 44.03.01 «Pedagogical Education», profile «Primary Education», FSBEI HE «Moscow Pedagogical State University». URL: https://mpgu.su/wp-content/uploads/2023/09/44.03.01-Nachal'noe-obrazovanie-ochnaja-forma-2023.pdf (data obrashhenija: 07.05.2024).

12. Uchebnyj plan napravlenija podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie», profil' «Nachal'noe obrazovanie», FGBOU VO «Jaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K.D. Ushinskogo» = The curriculum of the area of training 44.03.01 «Pedagogical Education», profile «Primary Education», FSBEI HE «Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky». URL: https://priem.yspu.org/bakalavriat/obr-prog-och/nachalnoe-obrazovanie/ (data obrashhenija: 07.05.2024).

13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija (bakalavriat) po napravleniju podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (utverzhden prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 22 fevralja 2018 g. № 121) = Federal State Educational Standard of Higher Education (undergraduate) in the direction of training 44.03.01 Pedagogical Education (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018 № 121). URL: https://kpfu.ru/elabuga/sveden/fgos/44.03.01%20Pedagogicheskoe%20obrazovanie%20(uroven'%20bakalavriata)%20(FGOS%203++).pdf (data obrashhenija: 05.05.2024).

14. Huan Janan' Sravnitel'nye issledovanija v sfere pedagogicheskogo obrazovanija = Comparative studies in teacher education // Perspektivy nauki. 2022. № 1-2. S. 73–77.

15. Huan Janan' Podgotovka universal'nyh uchitelej v Kitae = Training universal teachers in China // Vestnik pedagogicheskih nauk. 2021. № 4. S. 23–27.

16. Shestakova L. A. Teoreticheskie osnovanija mezhdisciplinarnoj integracii v obrazovatel'nom processe vuzov = Theoretical foundations of interdisciplinary integration in the educational process of universities // Vestnik Moskovskogo universiteta imeni S. Ju. Vitte. 2013. T. 3. S. 47–52.

17. Lowe R. Pre-service teachers' experiences with curriculum integration: A qualitative study. 2018. URL: https://dr.library.brocku.ca/bitstream/handle/10464/13170/Brock_Lowe_Rachel_2017.pdf?sequence=1 (data obrashhenija: 01.05.2024).

18. You H S. Why teach science with an interdisciplinary approach: History, trends, and conceptual frameworks // Journal of Education and Learning. 2017. №.6(4). P. 66–77.

19. 徐文彬, 缪菲菲. 小学全科教师培养研究的内容、问题与反思//南京晓庄学院学报.2021.№. 37(05).S. 48–54.

20. 叶志强,崔佩佩. 小学全科教师跨学科教学问题研究//重庆师范大学学报(社会科学版). 2023. №. 43(04).S. 23–35.

21. 张军凤, 王世岳, 彭韬. "全科教学" 背后的"整全教育者"—芬兰综合性大学教师教育的育人理念、课程设置和培养逻辑//比较教育研究.2024, №. 46(02).S. 64–73.

22. 中华人民共和国教育部.小学教师专业标准(试行). 2012. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201209/t20120913_145603.html (data obrashhenija: 08.05.2024).

23. 万发.小学全科教师培养的三个基本问题//教学与管理.2018. №. 35. S. 4–6.

24. 胡庆芳.中小学跨学科教学的追问与思考//基础教育课程.2023. №. 14. S. 4–9.

25. 龚宝成,程敏.全科型教师消解乡村学校教育生态,失衡的价值选择//教学与管理. 2018. №. 25. S. 12–15.

Статья поступила в редакцию 17.04.2024; одобрена после рецензирования 22.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 17.04.2024; approved after reviewing 22.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

Научная статья
УДК 378.046.4
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-117
EDN: LFTQWG

Практики непрерывного профессионального образования педагогов в странах Западной Африки (опыт Республики Гана)

Инна Алексеевна Воронцова
Кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода, заместитель директора Института развития кадрового потенциала, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1.
arinna1@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-5897-9299

Аннотация. Настоящая статья посвящена вопросам структуры и организации непрерывного профессионального образования педагогов в Республике Гана, освещению некоторых проблемных зон в политике непрерывного педагогического образования, обозначению рекомендаций по развитию непрерывного профессионального образования педагогов в Республике Гана. Исследование представляется актуальным в контексте усиления влияния стран Африканского континента на формирование международной политической, культурной и образовательной повестки. Автор статьи опирается на актуальные теоретические источники и сведения, представленные на официальных сайтах организаций, вовлеченных в реализацию программ непрерывного профессионального образования педагогов в Республике Гана, а также экспериментальные и статистические данные, опубликованные по результатам исследований удовлетворенности педагогов школ Ганы содержательным наполнением, организацией и эффективностью форм и средств реализации таких программ. В ходе изучения обозначенных вопросов автор статьи приходит к выводу, что к реализации программ непрерывного профессионального образования педагогов привлекаются как государственные (Министерство образования, Служба образования Ганы и др.), так и негосударственные организации. Повышение квалификации педагогов реализуется в рамках Политики профессионального развития и управления «доуниверситетским» образованием, Рамочной программы непрерывного профессионального развития, инициатив профессиональных педагогических сообществ школ или образовательных объединений и др. Вертикаль непрерывного образования педагогов представлена программами бакалавриата университетских колледжей, магистерскими и постдипломными программами. Отдельную нишу занимают инициативы по поддержке молодых педагогов. К проблемным зонам непрерывного педагогического образования в Республике Гана относятся вопросы неопределенности юридического статуса некоторых форм непрерывного образования, проблема недостатка материальных ресурсов, мотивации и системы поощрения педагогов, диверсификации форм реализации непрерывного образования. В качестве рекомендаций по оптимизации программ непрерывного образования педагогов предлагается внедрение принципа «снизу вверх», исходящего в формировании программ из определяемых самими педагогами потребностей и дефицитов, и акцент на трансформационный подход к профессиональному развитию учителей, способствующий качественному преобразованию профессиональных компетенций педагогов.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование педагогов; повышение профессиональной квалификации педагогов; педагогическое образование; образовательная практика; образовательная политика; Республика Гана; Министерство образования Ганы; Служба образования Ганы

Статья подготовлена в рамках Государственного задания Ярославскому государственному педагогическому университету им. К. Д. Ушинского на 2024 год от Минпросвещения РФ по теме «Исследование моделей и практик подготовки педагогических кадров в странах Западной Африки (Кот-Д'Ивуар, Гана)» (номер реестровой записи 720000Ф.99.1.БН62АБ84000).

Для цитирования: Воронцова И. А. Практики непрерывного профессионального образования педагогов в странах Западной Африки (опыт Республики Гана) // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 117-125. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-117. https://elibrary.ru/LFTQWG

© Воронцова И. А., 2024

Original article

Continuous education practices for teachers in West Africa (the experience of the Republic of Ghana)

Inna A. Vorontsova
Candidate of philological sciences, associate professor of the translation department, deputy director of the Institute for human resources development, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st.,108/1
arinna1@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-5897-9299

Abstract. This article examines the structure and organization of continuous teacher education in the Republic of Ghana, identifies some problem areas in teacher education policy and contains recommendations for the development of continuous teacher education programs and initiatives in the Republic of Ghana. The study seems relevant in the context of the increasing influence of the African continent in the formation of international political, cultural and educational agendas. The author of the article relies on relevant theoretical sources and information presented on the official websites of organizations involved in the implementation of professional development programs for Ghanaian teachers, as well as on experimental and statistical data published on the results of research on the satisfaction of teachers in Ghanaian schools with the content, organization and effectiveness of forms and means of implementing such programs. In the course of the study, the author comes to the conclusion that both governmental (Ministry of Education, Ghana Education Service) and non-governmental organizations are involved in the implementation of professional development programs for teachers. The professional development of teachers is carried out within the framework of the Pre-Tertiary Teacher Professional Development and Management Policy, the Framework for Continuous Professional Development program, Professional Learning Community initiatives etc. The vertical of continuous teacher education is represented by bachelor's degree programs of University Colleges (of Education), master's degree programs and postgraduate programs. A separate niche is occupied by initiatives to support young teachers. The problem areas of teachers' continuous education in the Republic of Ghana include the issues of uncertainty of the legal status of some forms of in-service training, the problem of lack of material resources, motivation and incentive system for teachers, insufficient diversification of the forms of pre- and in-service training. As recommendations for the optimization of continuous education programs for teachers, it is suggested to introduce the bottom-up principle in the design of programs based on the needs and deficits identified by teachers themselves, and to rely on the transformational approach to teachers' professional development, which contributes to the qualitative transformation of their professional competences.

Key words: continuous professional education of teachers; professional development of teachers; teacher education; educational practice; educational policy; Republic of Ghana; Ghana Ministry of Education; Ghana Education Service

The article was prepared within the framework of the State Assignment to Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky for 2024 from the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic «Study of models and practices for training teachers in West Africa (Côte D'Ivoire, Ghana)» (registry number 720000F.99.1.BN62AB84000).

For citation: Vorontsova I. A. Continuous education practices for teachers in West Africa (the experience of the Republic of Ghana). *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (4): 117-125. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-117. https://elibrary.ru/LFTQWG

Введение

Проблема непрерывного образования педагогов является одной из наиболее горячо обсуждаемых в профессиональном сообществе проблем современного образования [Амбарова, 2024; Коновалов, 2024; Хакназарова, 2024]. Это вполне объяснимо в контексте постоянно меняющихся условий реализации образовательной деятельности – глобализации научных, образовательных, экономических и других процессов [Олейникова, 2021; Синегубов, 2024], технологических инноваций [Колыхматов, 2019; Fernández-Batanero, 2022], общественных вызовов (например, пандемии) [Чоросова, 2020; Малышева, 2020; Al-Bargi, 2021; Dempsey, Mestry, 2023], изменения национальной и международной экологической, социальной и политической повестки [Amado, 2017; Huffling, Scott, Rushing, 2022]. Исследования форм реализации и содержательного наполнения программ непрерывного образования педагогов, основанные на анализе доступных образовательных документов и учебно-методических комплексов, а также мнений участников образовательного процесса (стажеров, учителей, педагогов, получающих услуги в сфере профессио-

нального образования), заставляют задуматься как об объеме самого понятия непрерывного образования педагогов, так и о существующих практиках его обеспечения [Волченкова, 2024]. В этом контексте особое значение имеет анализ отечественного и зарубежного опыта, позволяющий, с одной стороны, установить дефициты и «тонкие места» существующих программ и подходов и организовать работу по их устранению и/или восполнению, а с другой, – выявить наиболее эффективные способы и подходы, способствовать их укреплению, развитию и продвижению – как в своей стране, так и за рубежом.

Последние годы отмечены устойчивым интересом к образовательным практикам, применяющимся на разных уровнях системы образования в странах Африканского континента [Гусачек, 2016; Amado, 2017; Mwila, 2022]. Страны Африки переживают сегодня экономический, технологический и культурный подъем, рост осознания национальной идентичности, усиление влияния на международной арене. Это ведет к обновлениям в образовательной политике африканских государств, переосмыслению роли учителя в трансляции учащимся знаний, компетенций, морально-нравственных и ценностных установок. Как никогда актуальным становится вопрос организации и содержательного насыщения программ профессиональной подготовки и дополнительного образования учителей, «являющихся катализаторами, контрапунктами и заложниками конкурирующих интересов и императивов» современного «общества знаний» [Ampofo, 2018, p. 28].

Настоящая статья посвящена вопросам структуры и организации непрерывного профессионального образования педагогов в Республике Гана, освещению некоторых проблемных зон в политике непрерывного профессионального образования педагогов, которые отмечаются специалистами, занимающимися исследованием этого вопроса [Abakah, Abreh, 2018; 2022; Ampofo, 2018; Atiku, 2023], обозначению рекомендаций по развитию непрерывного профессионального образования педагогов в Республике Гана.

Методы исследования

К основным методам настоящего исследования следует отнести методы анализа научной литературы и систематизации материалов по рассматриваемой проблеме, методы сравнения, сопоставления и обобщения, метод изучения современного педагогического опыта.

Результаты исследования

Подготовка педагогических кадров в Республике Гана сегодня возложена на педагогические колледжи или колледжи образования (Colleges of Education), которые после реформы 2008 г. (соответствующие положения были окончательно закреплены в Акте о колледжах образования (The Colleges of Education Act, 2012 г.) являются учреждениями высшего образования (University Colleges), аффилированными с университетами-наставниками (mentoring universities). По последним данным, в Гане функционирует 46 колледжей образования, предлагающих четырехлетние программы бакалавриата (с присуждением выпускникам степени бакалавра образования (Bachelor of Education)) при наставничестве со стороны 6 университетов – Университета Кейп-Кост, Университета образования, Университета образования в Виннебе, Университета науки и техники имени Кваме Нкрумы, Университета Ганы и Университета исследований в области развития (University of Cape Coast, University of Education, Winneba, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, University of Ghana, and University for Development Studies) [List of Colleges of Education in Ghana].

До реформы 2008 г. педагогические колледжи не являлись учреждениями высшего образования, соответственно, по окончании колледжа выпускникам вручались не дипломы о высшем образовании, а сертификаты («A» certificates – сертификаты «А»), дававшие право преподавания в начальной и средней школе (отметим, что данные сертификаты имели международное признание как документы, подтверждающие наличие профессиональной квалификации).

Реформа 2008 г. коснулась не только профессиональной подготовки педагогических кадров, способствовавшей повышению ранга педагогических колледжей до университетских колледжей с вытекающими отсюда новыми образовательными программами бакалавриата и обновлением системы лицензирования и регистрации учителей [Ampofo, 2018, p. 29], но и формирования политики и процедур в области непрерывного профессионального образования педагогов, ключевую роль в которой сыграли и продолжают играть Министерство образования (Ministry of

Education) и Служба образования Ганы (Ghana Education Service) [Abakah, 2022, p. 10].

На основе Закона об образовании 2008 г. Министерство образования Ганы разработало и предложило программу («политику» – policy) профессионального развития и управления «доуниверситетским» образованием (Pre-Tertiary Teacher Professional Development and Management (PTPDM) policy, PTPDM), регламентирующую процедуры в сфере профессионального развития педагогов начальной и средней школы. Программа, в полном объеме функционирующая с 2012 г., имеет целью стандартизацию практики профессионального развития педагогов и рассматривает ее как «форму обучения на протяжении всей жизни» [Atiku, 2022, p. 49].

Значимым проводником инициативы является Служба образования Ганы. Так, данный институт координировал процедуру «перехода» учителей с сертификатом «А» в категорию дипломированных специалистов через специальные программы повышения квалификации в 2007–2008гг. [Ampofo, 2018, p. 29].

В числе прочего политика PTPDM предусматривает, что все предлагаемые педагогам начального и среднего образования программы и мероприятия по повышению их профессиональной квалификации должны основываться на компетентностном подходе, как в части спецификаций, так и в части оценки. Политика PTPDM постулирует зависимость карьерного роста учителя не от его стажа, а от наличия удостоверений, подтверждающих освоение им программ профессионального развития: «продвижение учителей по службе должно зависеть от их участия в мероприятиях по повышению квалификации, а удостоверения и сертификаты, подтверждающие профессиональные достижения и профессиональный рост педагогов, должны служить предпосылкой карьерного роста, повышения оплаты труда и иных форм поощрения» [Abakah, 2022, p. 2]. Политика PTPDM определяет и порядок лицензирования и сертификации учителей.

В научной литературе, однако, звучит критика в адрес данной инициативы. Среди недостатков называются отсутствие четкого определения понятия непрерывного профессионального образования педагогов в аспекте его форм и содержательного наполнения, неопределенность в отношении регламентирующих его стандартов, отсутствие «более широкой основы для руководства процессом непрерывного профессионального образования как процессом обучения на протяжении всей жизни» [Abakah, 2022, p. 2].

В 2018 г. была проведена еще одна реформа педагогического образования, известная как «Меморандум кабинета министров о политике по реформированию педагогического образования» (The Cabinet Memorandum on Policy on Teacher Education Reform, CMPTER). В рамках данной инициативы были разработаны «Национальные стандарты для учителей» (National Teachers Standards, NTS), одним из ключевых аспектов которых стали профессиональные ценности учителя «с акцентом на критическое и коллективное осмысление учителями своей практической деятельности с целью улучшения личного и профессионального развития посредством обучения на протяжении всей жизни и дополнительного профессионального образования» [Abakah, 2022, p. 2], однако и эта инициатива не воспринимается профессиональным сообществом как достаточная для регламентирования столь сложной системы, как непрерывное профессиональное образование педагога [Abakah, 2022, p. 3].

Координация проведения реформ в сфере образования осуществляется через Национальный секретариат по образовательным реформам (National Education Reform Secretariat), учрежденный Министерством образования в 2018 г. и контролирующий соответствие реформ Стратегическому плану в сфере образования (Education Strategic Plan) 2018–2030 гг.

Другими «игроками» в сфере непрерывного профессионального образования педагогов являются Национальный педагогический совет (National Teaching Council), разработавший Рамочную программу непрерывного профессионального развития (Framework for Continuous Professional Development); Ассоциация по надзору и разработке учебных программ (Association for Supervision and Curriculum Development), организующая профессиональное обучение в рамках конференций, семинаров и сетевых форумов; Национальная ассоциация учителей Ганы (Ghana National Association of Teachers), предоставляющая возможности повышения профессиональной квалификации через собственный Отдел образования и профессионального развития (Education and Professional Development Division); Общество образовательных технологий Ганы (Ghana Society for Education Technology), организующее мероприятия (семинары, мастер-классы и др.) по формированию навыков в области STEM (Sci-

ence, Technology, Engineering, Mathematics – модель, объединяющая в единую систему предметы естественно-математического цикла) и EdTech (предусматривающей эффективное применение компьютерных возможностей, программного обеспечения и теории и методики обучения для способствования решению учебных задач), а также реализующее программы коучинга и наставничества; университетские колледжи (колледжи образования); другие национальные организации, аккредитованные Национальным педагогическим советом, и международные организации, в частности, ЮНЕСКО. По данным E. Abakah et al., количественное соотношение выглядит следующим образом: 69,1 % программ организуются и финансируются учебным учреждением или Службой образования Ганы, 28,9 % программ приходится на неправительственные организации, 18,6 % – на ассоциации учителей [Abakah, 2022, p. 9]. Авторы отмечают, что достаточно высокий процент программ выбирается и финансируется педагогами самостоятельно (59,9 %) [Abakah, 2022, p. 8].

Среди наиболее значимых программ, предлагаемых государственными органами и профессиональными объединениями, – упоминавшаяся выше Рамочная программа непрерывного профессионального развития от Национального педагогического совета, увязывающая непрерывное образование с системой баллов и стимулирующая педагогов к прохождению курсов и программ повышения профессиональной квалификации с целью накопления баллов. Далее, это программы (воркшопы, мероприятия и т. д.), организуемые профессиональными педагогическими (учебными) сообществами (Professional Learning Communities) школ или образовательных объединений, в задачи которых входит обмен знаниями и опытом, обсуждение новых решений в сфере образовательной политики, совместная работа педагогов по формированию стратегий преподавания и обучения. Формирование таких сообществ поощряется Службой образования Ганы, рассматривающей их как платформу для постоянного совершенствования подходов к преподаванию и обучению. Программы повышения профессиональной квалификации педагогов, как отмечалось выше, разрабатываются и Национальной ассоциацией учителей Ганы в рамках функционирования Отдела образования и профессионального развития.

В числе наиболее известных программ, предлагаемых негосударственными учебными учреждениями, – программы благотворительной образовательной организации Sabre Education, ориентированные, главным образом (но не только), на допрофессиональную и дополнительную профессиональную подготовку педагогов дошкольных учреждений. Программы Sabre, в частности, Right to Play Ghana («Право играть – Гана» – программа, вполне закономерно развивающая идею о том, что в основе обучения детей дошкольного возраста лежит принцип игры), позиционируются как оптимальные, масштабируемые модели подготовки учителей дошкольных учреждений (в частности, программа Right to Play Ghana была принята Службой образования Ганы в качестве государственной модели подготовки педагогов дошкольного образования) [Sabre Education].

Sabre Education – один из постоянных партнеров Службы образования Ганы. Совместно с международными коммерческими организациями и при поддержке Службы образования Ганы Sabre Education построила и оснастила целый ряд дошкольных образовательных учреждений и осуществила подготовку педагогов для работы в них, а концепция Sabre Education получила признание со стороны таких международных агентств по вопросам развития, как UNICEF и DFID [Sabre Education].

Вторая некоммерческая организация, продвигающая свои программы дополнительного образования педагогов, это организация T-TEL (Transforming Teaching, Education and Learning – «Трансформация преподавания, образования и обучения). Организация специализируется на предоставлении высококачественных технических консультаций, услуг по управлению проектами, в том числе исследовательскими, и поддержке внедрения программ и технологий в образовательную сферу [T-TEL].

Следует также отметить проект дистанционного обучения учителей в Восточном регионе Ганы Train for Tomorrow (T4T) («Образование для завтрашнего дня»), нацеленный на развитие предметных знаний и методических умений школьных педагогов, и проект Ghana Accountability for Learning Outcomes Project («Гана – ответственность за результаты обучения»), целью которого является «повышение качества образования в школах с низкими показателями базового образования, обеспечения равенства и повышения ответственности» в сфере образования [GALOP].

Вышеназванный проект состоит из четырех компонентов: (1) усиление преподавания и обучения посредством поддержки и предоставления ресурсов учителям; (2) усиление поддержки, управления и ресурсного обеспечения школ; (3) реформирование системы отчетности и сопутствующие ей разработка и внедрение национальной стратегии оценки и реформы, нацеленные на повышение эффективности управления человеческими ресурсами, административной и лидерской практикой в секторе образования; (4) техническая помощь, управление и операционные расходы, мониторинг и помощь в организации исследовательской деятельности [GALOP].

Педагоги, получившие степень бакалавра образования, имеют возможность продолжить обучение в магистратуре, а затем повысить свою профессиональную квалификацию по программам постдипломного образования. Молодым педагогам (выпускникам университетских колледжей (образования) и педагогам-стажерам, обычно являющимся студентами старших курсов колледжей) предоставляется консультативная помощь в рамках ряда инициатив: «Программа введения в профессию» от Национального педагогического совета (National Teaching Council (NTC) Induction Program), «Год поддержки молодого учителя» (Newly Qualified Teacher Support Year) от Sabre Education как партнера Службы образования Ганы, программы по наставничеству и экспериментальному обучению, разрабатываемые университетами. Программы направлены на предоставление педагогам ресурсов и рекомендаций, которые помогут им эффективно применять полученные знания в классе, а также – на повышение качества преподавания путем предоставления педагогам, особенно педагогам-стажерам, практического опыта и наставничества со стороны опытных учителей. Разрабатываются руководства по введению в профессию [Induction handbook for newly qualified teachers, 2021].

Формы непрерывного образования педагогов представляются достаточно традиционными – семинары, конференции, сетевые и онлайн-программы и др. Анализ опросов педагогов, однако, показывает, что наиболее доступной (89,3 % ответов респондентов) и ценной (50,7 % ответов респондентов) формой обучения признаются «неформальные диалоги с коллегами» [Abakah, 2022, p. 8, 11], однако в проблемном поле остается процедура легализации неформального профессионального общения и обмена профессиональным опытом как формы непрерывного образования [Abakah, 2022, p. 11].

К проблемам организации программ непрерывного образования педагоги-участники и исследователи относят отсутствие поддержки со стороны школы, недостаток ресурсов, в том числе финансовых, слабая информированность учителей о предлагаемых программах, отсутствие у учителей мотивации на саморазвитие, отсутствие коллегиальности в отдельных учебных учреждениях, загруженность учителей и др. Abakah et al. отмечают, что 64 % опрошенных ими в ходе исследования учителей считают, что в их школах не проводится достаточного количества мероприятий по повышению профессиональной квалификации, при этом педагоги признают, что повышение профессиональной квалификации и непрерывное образование в целом имеют неоценимое значение для профессионального развития и успешной профессиональной деятельности педагога [Abakah, 2022, p. 12].

В качестве рекомендаций по оптимизации программ непрерывного образования педагогов предлагается внедрение принципа «снизу вверх», исходящего в формировании программ из определяемых самими педагогами потребностей и дефицитов, и акцент на трансформационный подход к профессиональному развитию учителей, способствующий качественному преобразованию профессиональных компетенций педагогов. Это позволит расширить возможности непрерывного образования, будет способствовать повышению самостоятельности учителей в конструировании знаний и компетенций, необходимых для их профессионального роста и развития. Специалисты отмечают, что опыт педагогической деятельности в сочетании с «последствиями глобализации» должен помочь педагогу стать «приверженцем профессии», стремиться к постоянному повышению профессиональной квалификации, усилению самоконтроля и «пересмотру собственного профессионального образования» [Ampofo, 2018, p. 28], что означает участие в очных и виртуальных образовательных программах, создание портфолио непрерывного профессионального развития, которое позволит учителю накапливать и обновлять профессиональные знания, получать необходимые консультации, вести исследовательскую работу, критически осмысливать и применять полученную информацию в своей профессиональной деятельности [Ampofo, 2018, p.29]. Проводится и мысль о том, что достижения педагогов, обусловленные их

активным участием в программах непрерывного профессионального образования, должны отражаться и на уровне оплаты труда.

Заключение

Таким образом, непрерывное профессиональное образование педагогов в Республике Гана представляет собой систему регулярных (долгосрочных, действующих на постоянной основе) и разовых (краткосрочных) программ, нацеленных на повышение профессиональной квалификации и профессионального развития педагогов. Программы непрерывного профессионального образования реализуются как государственными, так и негосударственными учреждениями на разных образовательных уровнях и в разных формах. К проблемным зонам относятся вопросы неопределенности юридического статуса некоторых форм непрерывного образования, проблема недостатка материальных ресурсов, мотивации и системы поощрения педагогов, диверсификации форм реализации непрерывного образования. В качестве рекомендаций по оптимизации программ непрерывного образования педагогов предлагается внедрение принципа «снизу вверх», исходящего в формировании программ из определяемых самими педагогами потребностей и дефицитов, и акцент на трансформационный подход к профессиональному развитию учителей, способствующий качественному преобразованию профессиональных компетенций педагога.

Библиографический список

1. Амбарова П. А. Дополнительное профессиональное образование научно-педагогических работников: возможности и проблемы реализации / П. А. Амбарова, Г. Е. Зборовский // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, №. 3. С. 9–27.

2. Волченкова К. Н. Тренды развития дополнительного профессионального образования // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2024. № 1. С. 5–15.

3. Гусачек Н. С. Развитие и роль дистанционного образования в странах Африки южнее Сахары // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № S13. С. 1–5.

4. Колыхматов В. И. Значение цифровых технологий в профессиональном развитии педагога // Педагогический поиск: инновационный опыт, проблемы качества профессионального развития педагога. 2019. С. 50–55.

5. Коновалов А. А. Профессиональное развитие педагогических кадров в процессе повышения квалификации // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12, №. 1 (56). С. 42–57.

6. Малышева А. В. Цифровизация образования в условиях пандемии коронавируса / А. В. Малышева, А. А. Сохорева, Е. А. Карпенков // Повышение качества образования, современные инновации в науке и производстве. 2020. С. 256–259.

7. Олейникова О. Н. Международное измерение развития профессионального образования и обучения в контексте обучения взрослых / О. Н. Олейникова, Ю. Н. Редина, И. А. Артемьев // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. №. 1 (44). С. 89–103.

8. Синегубов С. Н. Глобальные проблемы в образовании как объект исследования в международных базах данных (историческая перспектива) / С. Н. Синегубов, И. К. Цаликова, С. В. Пахотина, Н. И. Сабаева, И. М. Кунгурова // Образование и наука. 2024. Т. 26, №. 5. С. 90–123.

9. Хакназарова Н. К. Проблема непрерывного развития профессиональной компетентности педагогических кадров // Central Asian Journal of Social Sciences and History. 2024. Т. 5, №. 1. С. 136–145.

10. Чоросова О. М. Современное состояние профессионального развития педагогов в условиях трансформации цифрового образования / О. М. Чоросова, Н. И. Горохова, А. И. Иванова, М. Д. Иванова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2020. №. 3 (19). С. 42–48.

11. Abakah E., Widin J., Kwabena A. E. Continuing Professional Development (CPD) Practices Among Basic School Teachers in the Central Region of Ghana // SAGE Open. April-June 2022. 2022. P. 1–14.

12. Abreh M. K. Heads of departments' perception of teachers' participation in continuous professional development programmes and its influence on science and mathematics teaching in Ghanaian secondary schools // African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences. 2018. Vol. 14. P. 85–99.

13. Al-Bargi A. ELT online teachers' professional development during the COVID-19 pandemic outbreak: Perceptions, implications and adaptations // Theory and Practice in Language Studies. 2021. Vol. 11. №. 10. P. 1161–1170.

14. Amado A. et al. Engaging teacher educators with the sustainability agenda: a case study of a pilot professional development program from Ethiopia // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2017. Vol. 18. №. 5. P. 715–737.

15. Ampofo R. E. Issues and Challenges of Continuous Professional Development of Educators in the Colleges of Education in Ghana // The International Journal of Humanities & Social Studies. Vol. 6. Issue 12. 2018. P. 28–34.

16. Atiku B. Relevance of College-Based Departmentalised Continuous Professional Development (CPD) for the Academic Staff of Colleges of Education in the Volta Region of Ghana // Journal of Educational Management. 2023. Vol. 12. P. 47–63.

17. Dempsey T., Mestry R. Teachers' Perceptions and Experiences of Navigating Continuing Professional Development during the COVID-19 Pandemic // Education Sciences. 2023. Vol. 13. №. 9. P. 933–949.

18. Fernández-Batanero J. M. et al. Digital competences for teacher professional development. Systematic review // European Journal of Teacher Education. 2022. Vol. 45. №. 4. P. 513–531.

19. Ghana Accountability for Learning Outcomes Project (GALOP). URL: https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/415871570586470453/ghana-ghana-accountability-for-learning-outcomes-project (дата обращения: 20.06.2024).

20. Huffling L. D., Scott H. C., Rushing S. Incorporating education for sustainable development into teachers' continuous professional development through Critical Environmental Agency // Educational Response, Inclusion and Empowerment for SDGs in Emerging Economies: How do education systems contribute to raising global citizens? Cham: Springer International Publishing, 2022. P. 205–217.

21. Induction handbook for newly qualified teachers. National Teaching Council Ministry of Education, Ghana. 2021. 91p.

22. List of Colleges of Education in Ghana. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_colleges_of_education_in_Ghana (дата обращения: 17.06.2024).

23. Mwila K., Namuchana M., Lufungulo E. S., Chinemerem O. G., Mudenda S., Mangwatu D., Hikaambo C. Teachers' continuous professional development (CPD) in Southern African Development Community (SADC): a review of policies, approaches and implementation strategies in enhancing teacher competences // International Journal of Education Humanities and Social Science. 2022. Vol. 5. № 01. P. 104–124.

24. Sabre Education. URL: https://sabre.education/ (дата обращения: 18.06.2024).

25. Train for Tomorrow Ghana. URL: https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/programmes/train-for-tomorrow-ghana (дата обращения: 19.06.2024).

26. T-TEL. URL: https://t-tel.org/ (дата обращения: 19.06.2024).

Reference list

1. Ambarova P. A. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie nauchno-pedagogicheskih rabotnikov: vozmozhnosti i problemy realizacii = Additional professional education of scientific and pedagogical workers: opportunities and problems of implementation / P. A. Ambarova, G. E. Zborovskij // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2024. T. 33, №. 3. S. 9–27.

2. Volchenkova K. N. Trendy razvitija dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija = Trends in the development of additional vocational education // Vestnik JuUrGU. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2024. № 1. С. 5–15.

3. Gusachek N. S. Razvitie i rol' distancionnogo obrazovanija v stranah Afriki juzhnee Sahary = Development and Role of Distance Education in Sub-Saharan Africa // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». 2016. № S13. S. 1–5.

4. Kolyhmatov V. I. Znachenie cifrovyh tehnologij v professional'nom razvitii pedagoga = The importance of digital technologies in the professional development of a teacher // Pedagogicheskij poisk: innovacionnyj opyt, problemy kachestva professional'nogo razvitija pedagoga. 2019. S. 50–55.

5. Konovalov A. A. Professional'noe razvitie pedagogicheskih kadrov v processe povyshenija kvalifikacii = Professional development of teachers in the process of advanced training // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2024. T. 12, №. 1 (56). S. 42–57.

6. Malysheva A. V. Cifrovizacija obrazovanija v uslovijah pandemii koronavirusa = Digitalization of education in the context of the coronavirus pandemic / A. V. Malysheva, A. A. Sohoreva, E. A. Karpenkov // Povyshenie kachestva obrazovanija, sovremennye innovacii v nauke i proizvodstve. 2020. S. 256–259.

7. Olejnikova O. N. Mezhdunarodnoe izmerenie razvitija professional'nogo obrazovanija i obuchenija v kontekste obuchenija vzroslyh = International dimension of the development of vocational education and training in the context of adult education / O. N. Olejnikova, Ju. N. Redina, I. A. Artem'ev // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2021. №. 1 (44). S. 89–103.

8. Sinegubov S. N. Global'nye problemy v obrazovanii kak ob#ekt issledovanija v mezhdunarodnyh bazah dannyh (istoricheskaja perspektiva) = Global challenges in education as a research subject in international databases (historical perspective) / S. N. Sinegubov, I. K. Calikova, S. V. Pahotina, N. I. Sabaeva, I. M. Kungurova // Obrazovanie i nauka. 2024. T. 26, №. 5. S. 90–123.

9. Haknazarova N. K. Problema nepreryvnogo razvitija professional'noj kompetentnosti pedagogicheskih kadrov = The problem of continuous development of professional competence of teachers // Central Asian Journal of Social Sciences and History. 2024. T. 5, №. 1. S. 136–145.

10. Chorosova O. M. Sovremennoe sostojanie professional'nogo razvitija pedagogov v uslovijah transformacii cifrovogo obrazovanija = The current state of professional development of teachers in the context of the transformation of digital education / O. M. Chorosova, N. I. Gorohova, A. I. Ivanova, M. D. Ivanova // Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Serija: Pedagogika. Psihologija. Filosofija. 2020. №. 3 (19). S. 42–48.

11. Abakah E., Widin J., Kwabena A. E. Continuing Professional Development (CPD) Practices Among Basic School Teachers in the Central Region of Ghana // SAGE Open. April-June 2022. 2022. P. 1–14.

12. Abreh M. K. Heads of departments' perception of teachers' participation in continuous professional devel-

opment programmes and its influence on science and mathematics teaching in Ghanaian secondary schools // African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences. 2018. Vol. 14. P. 85–99.

13. Al-Bargi A. ELT online teachers' professional development during the COVID-19 pandemic outbreak: Perceptions, implications and adaptations // Theory and Practice in Language Studies. 2021. Vol. 11. №. 10. R. 1161–1170.

14. Amado A. et al. Engaging teacher educators with the sustainability agenda: a case study of a pilot professional development program from Ethiopia // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2017. Vol. 18. №. 5. P. 715–737.

15. Ampofo R. E. Issues and Challenges of Continuous Professional Development of Educators in the Colleges of Education in Ghana // The International Journal of Humanities & Social Studies. Vol. 6. Issue 12. 2018. P. 28–34.

16. Atiku B. Relevance of College-Based Departmentalised Continuous Professional Development (CPD) for the Academic Staff of Colleges of Education in the Volta Region of Ghana // Journal of Educational Management. 2023. Vol. 12. P. 47–63.

17. Dempsey T., Mestry R. Teachers' Perceptions and Experiences of Navigating Continuing Professional Development during the COVID-19 Pandemic // Education Sciences. 2023. Vol. 13. №. 9. R. 933–949.

18. Fernández-Batanero J. M. et al. Digital competences for teacher professional development. Systematic review // European Journal of Teacher Education. 2022. Vol. 45. №. 4. R. 513–531.

19. Ghana Accountability for Learning Outcomes Project (GALOP). URL: https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/415871570586470453/ghana-ghana-accountability-for-learning-outcomes-project (data obrashhenija: 20.06.2024).

20. Huffling L. D., Scott H. C., Rushing S. Incorporating education for sustainable development into teachers' continuous professional development through Critical Environmental Agency // Educational Response, Inclusion and Empowerment for SDGs in Emerging Economies: How do education systems contribute to raising global citizens? Cham: Springer International Publishing, 2022. P. 205–217.

21. Induction handbook for newly qualified teachers. National Teaching Council Ministry of Education, Ghana. 2021. 91p.

22. List of Colleges of Education in Ghana. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_colleges_of_education_in_Ghana (data obrashhenija: 17.06.2024).

23. Mwila K., Namuchana M., Lufungulo E. S., Chinemerem O. G., Mudenda S., Mangwatu D., Hikaambo C. Teachers' continuous professional development (CPD) in Southern African Development Community (SADC): a review of policies, approaches and implementation strategies in enhancing teacher competences // International Journal of Education Humanities and Social Science. 2022. Vol. 5. № 01. P. 104–124.

24. Sabre Education. URL: https://sabre.education/ (data obrashhenija: 18.06.2024).

25. Train for Tomorrow Ghana. URL: https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/programmes/train-for-tomorrow-ghana (data obrashhenija: 19.06.2024).

26. T-TEL. URL: https://t-tel.org/ (data obrashhenija: 19.06.2024).

Статья поступила в редакцию 17.04.2024; одобрена после рецензирования 24.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 17.04.2024; approved after reviewing 24.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья
УДК 159
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-126
EDN: LHCLHN

Исторические формы деятельности человека как объект и предмет исследования. Часть 3

Владимир Алексеевич Толочек
Доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института психологии РАН. 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, к. 1
tolochekva@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1378-4425

Аннотация. Цель исследования: изучение форм и факторов исторической эволюции деятельности человека, ее разных видов и форм разных видов; в качестве объекта рассматриваются формы трудовой активности человека (работа, ремесло, профессия); в качестве предмета – факторы и особенности эволюции профессиональной деятельности, в том числе – профессиональной карьеры субъекта; методы: историко-теоретический анализ, предметно-категориальный анализ. Гипотезы: 1. Исторически изменяющиеся виды деятельности людей «кристаллизуются» в немногих устойчивых формах. 2. В эволюции разных видов деятельности можно выделять как сходства (фрагментов, тенденций изменений, факторов их определяющих), так и отличия, отражающие особенности исторических условий, социального запроса и пр. 3. «Инварианты» компонентов форм исторических стадий эволюции видов деятельности могут сохраняться продолжительное время и эволюционировать как основы зарождающихся новых форм деятельности.

В статье утверждается, что исторически эволюционирующие виды деятельности людей «кристаллизуются» в немногих устойчивых формах трудовой активности человека, базовыми среди которых выступают работа, ремесло, профессия (профессиональная деятельность). Анализируются исторические предпосылки, особенности становления феномена «профессиональная карьера», особенности «правильной» и «аномальной» карьеры (парадоксы карьеры). Предложены «единицы» анализа феномена («субъект» и «группа»), символы, отражающие их отношения в пространстве карьерных траекторий. Предлагается историко-эволюционный подход как дополняющий системогенетический. Если в центре системогенетического подхода, его «точками отсчета» выступает человека как субъект, осваивающий и/или исполняющий исторически развитую, сформированную деятельность, то «измерениями» и предметом историко-эволюционного подхода выступают предпосылки, процессы и эволюция становления форм трудовой активности людей.

Ключевые слова: объект; предмет; эволюция; формы трудовой активности; труд; работа; ремесло; профессия; деятельность; профессиональная карьера; субъект

Исследование выполнено согласно Государственному заданию Минобрнауки РФ № 0138-2024-0017: «Профессиональная деятельность и развитие личности человека в условиях организационных и техногенных изменений»

Для цитирования: Толочек В. А. Исторические формы деятельности человека как объект и предмет исследования. Часть 3 // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 126-138. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-126. https://elibrary.ru/LHCLHN

© Толочек В. А., 2024

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Original article

Historical forms of human activity as an object and subject of research. Part 3

Vladimir A. Tolochek
Doctor of psychological sciences, professor, chief researcher, Institute of psychology, Russian academy of sciences. 129366, Moscow, Yaroslavskaya st., 13, building 1
tolochekva@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1378-4425

Abstract. The purpose of the study: to study the forms and factors of the historical evolution of human activity, its different species and forms of different species; forms of human labor activity (work, craft, profession) are considered as an object; as a subject - factors and features of the evolution of professional activity, including the professional career of the subject; methods: historical and theoretical analysis, subject-categorical analysis. Hypotheses: 1. People's historically changing activities «crystallize» in few sustainable forms. 2. In the evolution of different types of activity, one can distinguish both similarities (fragments, trends of changes, their determining factors), and differences reflecting the features of historical conditions, social demand, etc. 3. The «invariants» of the form components of the historical stages of the evolution of activity can persist for a long time and evolve as the foundations of emerging new forms of activity.

The article argues that historically evolving activity of people «crystallize» in the few stable forms of human labor activity, the basic among which are work, craft, profession (professional activity). The historical background, the peculiarities of the formation of the phenomenon of «professional career», the peculiarities of the «correct» and «abnormal» career (career paradoxes) are analyzed. Here are proposed «units» of the phenomenon analysis («subject» and «group»), symbols reflecting their relationships in the space of career trajectories. A historical-evolutionary approach is proposed as complementary to the system-genetic. If in the center of the systemogenetic approach, its «starting points» are a person as a subject mastering and/or performing historically developed, formed activity, then the «dimensions» and the subject of the historical and evolutionary approach are the prerequisites, processes and evolution of the formation of people's labor activity forms.

Key words: object; item; evolution; forms of labor activity; labour; work; craft; profession; activities; professional career; subject

The study was carried out in accordance with the State Assignment of the Ministry of education and science of the Russian Federation № 0138-2024-0017: «Professional activity and human personality development in conditions of organizational and man-made changes».

For citation: Tolochek V.A. Historical forms of human activity as an object and subject of research. Part 3. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (4): 126-138. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-126. https://elibrary.ru/LHCLHN

Введение

В цикле наших исследований [Толочек, 2005; 2021а; 2021б; 2021в; 2024; др.], в которых «фокусировались» разные аспекты сопряженных научных и научно-практических проблем (профессиональной пригодности и профессионализации людей, их карьеры, социальной успешности и др.), *целью* выступало изучение форм и факторов исторической эволюции деятельности человека, ее разных видов и форм разных видов; в качестве *объекта* рассматривался ряд специфических видов *профессиональной деятельности* (в широком смысле слова), требующих высокой квалификации исполнителя, его предварительной подготовки, наличия особых качеств (способностей, ПВК, компетенций и др.); в качестве *предмета* – факторы и особенности эволюции профессиональной деятельности, в том числе – профессиональной карьеры субъекта.

На данном этапе НИР используются те же *методы*: историко-теоретический анализ, предметно-категориальный анализ. Наши предположения были представлены в основных публикациях ранее и остаются теми же – «*Гипотезы*: 1. Исторически изменяющиеся виды деятельности людей "кристаллизуются" в немногих устойчивых формах. 2. В эволюции разных видов деятельности можно выделять как сходства (фраг-

ментов, тенденций изменений, факторов их определяющих), так и отличия, отражающие особенности исторических условий, социального запроса и пр. 3. “Инварианты” компонентов форм исторических стадий эволюции видов деятельности могут сохраняться в продолжительном времени и эволюционировать как основы зарождающихся новых форм деятельности» [Толочек, 2021а, с. 120]. Другими словами, предполагалось, что самые разные виды деятельности человека имеют сходство как в их базовых компонентах, так и в их базовых структурах (которых немного); что разные виды деятельности человека эволюционируют по сходным законам; что в эволюции человека как субъекта деятельности также проявляются некоторые общие закономерности.

На данном этапе НИР предметом исследования выступал один из аспектов комплекса взаимосвязанных вопросов — социально-психологический феномен «*профессиональная карьера*», – в котором так или иначе проявляются эволюция вида деятельности, ее субъекта, социальных институтов, многое определяющих и формирующих саму среду жизнедеятельности людей. Другими словами, вопросы эволюции профессий и их субъектов в настоящей работе рассматриваются через «призму» *профессиональной карьеры* (ПК), иначе — наш анализ обозначенных выше вопросов проводится «этажом ниже», более детально рассматривая некоторые аспекты эволюции деятельности и ее субъекта; прибегая к универсальной терминологии системных подходов, можно считать профессиональную карьеру подсистемой, частью системы «профессиональная деятельность» и частью системы «субъект деятельности».

Результаты исследования

Эволюция форм деятельности: три формы трудовой активности человека

Напомним, что ранее нами обсуждались вопросы зарождения и становления основных форм трудовой активности (работы, ремесла, профессий); констатировалось следующее. Понятие «*труд*» не конструктивно в современных исследованиях в русле психологии труда, организационной и инженерной психологии, эргономики, а название дисциплины – «психология труда» (как части дисциплины 5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика) не отражает ее действительный предмет, что влечет за собой множество издержек научного и научно-практического плана. Здесь лишь сошлемся на работы В. А. Мазилова о важности адекватного определения предмета дисциплины [Мазилов, 2017; 2020; др.].

Типичными моделями в современных НИР выступают сложные виды деятельности, в которых заняты люди, имеющие высокую квалификацию. С учетом актуального социального запроса, наших национальных приоритетов «нашими главными задачами могут и должны стать другие, прежде всего – *психологическое сопровождение профессионального становления субъекта* (ПСПСС). Если до настоящего времени доминантой и приоритетной остается *профессиональная деятельность человека как субъекта*, то в перспективе такой доминантой должно стать *профессиональное становление человека как субъекта и как личности.* Другими словами, уже не деятельность как самоценность, а человек и его эволюция в процессах деятельности должны выступать нашими главными ценностями и дисциплинарными задачами. Соответственно встают вопросы методологической рефлексии объекта и предмета дисциплины в ее настоящем, ближайшем и отдаленном будущем» [Толочек, 2021а, с. 121].

В русле обсуждаемых нами задач сделаем несколько уточнений, приближающих нас к более адекватному определению предмета настоящего исследования. Повторим, более верно было бы говорить не о *труде* (в его понимании К. Марксом, советскими философами и учеными-гуманитариями), а о формах *трудовой активности* человека. Согласно устоявшемуся пониманию, *труд* рассматривается как «процесс, в котором человек своей собственной деятельностью опосредствует, регулирует и контролирует обмен веществ между собой и природой» [Маркс, 1967, с. 188]. Повторим, что это понимание активно поддерживалось советскими философами, социологами, экономистами и наиболее концентрированно оно представлено в словарях (например, «Определенное отношение человека к природе – первая сторона труда. Преобразуя внешнюю природу, человек вместе с тем преобразует и свою собственную природу. Изменение внешней природы есть в первую очередь приспособление предметов к потребностям человека. …Вторая сторона труда – общественный характер отношения людей друг к другу по поводу условий, процесса и результата трудового отношения к природе» [Философский словарь, 1980, с. 376].

Первый аспект выделялся Марксом в его анализе зарождения товарно-денежных отношений; второй — проявление этих отношений в современном ему обществе, когда с одной стороны выступает работодатель, с другой — наемных работник (зрелого возраста, не имеющих ни образования, ни какой-либо квалификации, поэтому продающий лишь свои «руки» или время работы на работодателя). Для решения поставленных задач такой уровень абстрагирования был, вероятно, необходим и способствовал их решению [Климов, 1988; Философский..., 1980].

Наши задачи иные – *профессиональное становление человека как субъекта и как личности.* Для их решения требуется понять, что же из себя представляет феномен «*профессия*» (это понятие Маркс редко использовал как синоним труда, работы); когда и почему появились профессии, что предшествовало этой форме трудовой активности. Согласно нашему анализу, исторически первой массовой формой была «работа», второй – «ремесло». Хронология становления трех форм такова: работа (около 10000–30000 лет назад; ее «кристализованные» формы можно различать уже за 2–3 тыс. до н. э., в периоды расцвета рабовладельческих обществ; эта форма сохраняется и до настоящего времени); ремесло (зарождение около 6000 — 10000 лет назад; его классические формы в Европе широко представлены в XII–XX ст.) [Кулишер, 1922; Поршнев, 1974; Степин, 2000; Харитонович, 1999; др.]. Начало становления профессий относится к концу XII — началу XIII ст., их классические формы в Европе и США представлены уже в XYII–XX ст.; первыми основными сферами зарождения профессий стали университеты, мануфактуры, большие наемные армии [Клаузевиц, 2021; Степин, 2000; Толочек, 2021а; 2021б; 2024].

Развернутое описание трех форм мы приводили ранее, ниже представим более лаконичные. *Работа* — эпизодически или регулярно выполняемая, побуждаемая внешними обстоятельствами (потребностями человека, требованиями других людей и пр.), сравнительно краткосрочная деятельность, ориентированная на решение частных задач в ограниченном пространстве-времени. *Ремесло* — требующая специальной подготовки, целенаправленно избранная, постоянно выполняемая, регулируемая субъектом и внешними обстоятельствами деятельность, ориентированная на создание целостных социально-значимых продуктов (услуг) в определенном пространстве-времени. *Профессия (профессиональная деятельность)* — интегрированная с множеством социальных институтов, требующая специального образования и подготовки, целенаправленно избранная, постоянно выполняемая, регулируемая субъектом и внешними обстоятельствами деятельность, ориентированная на создание части целостных социально-значимых продуктов (услуг) в разном пространстве-времени.

Выделим и характерные тенденции становления и эволюции трех форм трудовой активности человека. *Работа* — стремление к минимизации усилий, самосбережение человека, личностная отстраненность, возможности остановки деятельности, быстрой замены исполнителя. *Ремесло* – самосохранение, консервация технологий и знаний, закрытость сообщества; исторически ремесло развивалось при его «врощенности» в феодальные отношения. *Профессия (профессиональная деятельность)* — дифференциации на специальности, порождение новых профессий, широкие взаимодействия с социальными институтами, открытость технологий и знания. В упоминаемых выше статьях также рассматривались основные факторы становления трех форм и косвенные условия, их поддерживающие (широкое использование латинского языка как языка международного общения, книгопечатание, расширение торговли и товарно-денежных отношений и др.).

Но, понятно, что в наших работах представлен только абрис условий эволюции обсуждаемых форм трудовой активности; эта тема требует серьезного и обстоятельного изучения. Вероятно, что в последовательном анализе оправданно будет различать «работу», «ремесло», «профессию» как социальные явления и как социально-психологические, представленные в их воплощении субъектом деятельности; их эволюцию как социальных институтов и как их эволюцию в процессах их освоения человеком как субъектом. Последние аспекты сравнительно давно изучаются в русле системогенетического, метасистемогенетического, метасистемного подхода.

Системогенетический подход: возможные дополнения.

Напомним, что вопросы формирования деятельности человека продуктивно разрабатывались и развивались В. Д. Шадриковым [Шадриков, 1982; 1996; 2007; 2019; др.] и его последователями [Карпов, 2021; Карпов, 2015; 2024; Поваренков, 2019; Поваренков, 2020; Слепко, 2019; др.] в русле системогенетического подхода. Обстоятельному анализу были подвергнуты базо-

вые компоненты и сам генезис становления деятельности субъекта, «ядром» системы «человек – деятельность» выступает человек, его изменения и эволюция в процессе овладения деятельностью и формирования его как профессионала. В последующих, более поздних работах Шадриков находит новые аргументы в разъяснении механизмов и динамики становления рассматриваемой системы, в которой и происходит интеграция ее компонентов при ее воплощении в конкретном субъекте. Один из таких механизмов – процессы опредмечивания и распредмечивания (способностей и других качеств человека в предметах его деятельности) [Шадриков, 2019].

Итак, принимая логику и аргументацию сторонников системогенетического подхода, еще раз выделим его «точки отсчета». Это человек как субъект деятельности, «вступающий» в эту деятельность; во всех работах представителей данного подхода рассматривается исключительно та или иная профессиональная деятельность, которую осваивает человек (как ученик, студент, обучающийся, оптант и т. п.) или опытный профессионал, ее выполняющий; также типичным объектом в русле системогенетического подхода выступает человек в процессах его развития как профессионала, в процессах формирования его профессиональной карьеры, то есть некоторый временной отрезок регулярных изменений качеств человека как субъекта [Карпов, 2021; Поваренков, 2020; Поваренков, 2019; Слепко, 2019; др.].

Итак, «точкой отсчета», «началом» рассмотрения проблемы становления системы «человек – профессия» в логике системогенетического подхода есть человек, овладевающий или выполняющий определенную, развитую, ранее уже сформированную профессиональную деятельность, которую он осваивает и/или выполняет согласно данным ему прототипам. Эти прототипы (компоненты и структуры) Шадриков назвал *нормативно одобренный способ деятельности* – НОСД [Шадриков, 1982, 1996; 2019 и др.]. Раскроем этот принципиальный для нашего анализа момент концепции. «Интеграция компонентов системы деятельности начинается на основе *нормативно одобренного способа деятельности* (НОСД). Этот способ деятельности может быть зафиксирован в инструкции, и тогда он выступает как нормативный, или передаваться от мастера к ученику, и тогда он будет выступать как одобренный. Нормативный способ предполагает получение определенного результата фиксированными способами деятельности. Именно эти внешние (объективные) характеристики деятельности являются детерминантами интеграции внутренних (субъективных) условий (механизмов) деятельности. При этом ведущей внутренней детерминацией выступает мотивация субъекта деятельности» [Шадриков, 2019, с. 36–37].

Зададим вопрос: откуда же взят этот *нормативно одобренный способ деятельности* (НОСД)? «Здесь и теперь» для нашего современника он представлен, понятно, инструкциями и/или объяснениями наставника. А для наставника, наставника наставника, их предшественников? Очевидно, что мы должны поставить вопрос и о «точках отсчета» процессов становления самой деятельности, «здесь и теперь» нам уже представленной как зрелой профессиональной деятельности, как ставшей, «завершенной», в отношении которой давно апробированы разные способы и отобраны наилучшие как НОСД. Иначе, это вопрос о моментах и условиях зарождения, становления и эволюции каждой деятельности, которую в ее зрелой стадии и осваивает человек как ее субъект.

Но из какого «материала» субъект строит свою деятельность и себя как ее субъекта? Что именно для него выступает внешними «детерминантами интеграции внутренних (субъективных) условий (механизмов) деятельности»? Изобретает ли он ее заново или же реконструирует из ему предложенных компонентов и подструктур (предложенных и одобренных)? Начинается ли его деятельность с «опредмечивания» мотива (по А. Н. Леонтьеву) или же в случае *развитой профессиональной деятельности* ее субъект воссоздает ее «снизу», исходя из исторически сложившихся технологий, приемов и способов действия, инструмента, организации рабочего места, совокупно представленных в НОСД и выступающих как «операции» и «действия» (по Леонтьеву)? Как мы не «изобретаем» родной язык, не изобретаем основные формы мышления, так и в случае овладения и/или выполнения развитой профессиональной деятельности здесь преобладают процессы воссоздания, реконструкции, «распредмечивания» заданной деятельности каждым ее субъектом. И лишь в отдельных исключительных случаях лишь отдельные ее субъекты «изобретают» (открывают, находят, апробируют, стандартизуют и пр.) лишь отдельные компоненты как лучшие, более адекватные способы и действия, чем им предложенные раннее как НОСД. Другими словами, что было до того, как тот или иной человек вошел в учебный класс,

цех, аудиторию, лабораторию? (Да, есть исключительные случаи в истории, когда немногие отдельные личности формируют целую сферу деятельности, как, например, С. П. Королев. Но это – исключительные случаи, подготавливаемые развитием науки, техники, искусства; в таких «случаях» всегда есть свои «предтечи», почти всегда есть профессионалы второго и третьего плана, выполняющие большую часть подготовительной и черновой работы).

Эволюция социальных структур и феномен «профессиональная карьера».

Как выше упоминалось, феномен «профессиональная карьера» (ПК) мы связываем с третьей формой трудовой активности – *профессией*, точнее, *профессиональной деятельностью* людей. Как ранее отмечалось [Толочек, 2021а, 2021б], отличительной особенностью третьей формы трудовой активности является множество «степеней свободы» человека как субъекта. Его подготовка (общее и специальное обучение) отделено от будущей деятельности и обычно проводится в более широком формате, чем предстоящая выбранная специализация; человек имеет возможности прерывать свою профессиональную деятельность на неопределенное время, осваивать другие виды; изменять место жительства, организации, работодателей и мн. др.

Чтобы выделить некоторые важные особенности феномена ПК, проведем исторический аудит эволюции некоторых социальных структур. Выделим несколько исторических хронологических «срезов» социального статуса лидера социальных групп (малых и больших), сопряженных со стадиями эволюции структур государства. Первоначально лидера в слабоструктурированных группах условно можно назвать «сильнейший» (или вожак – физически самый крупный, сильный, решительный). В последующем — параллельно с построением и усложнением социальной стратификации сообществ, – власть «сильнейшего» усиливается, поддерживается группой приближенных, позже — традициями, социальными нормами, освещается религией и законами.

Если кратко выделить поэтапные смены форм власти лидера, сопряженные с изменением социальных структур, представим их так: Сильнейший (вожак) – Вождь (власть которого усиливается группами поддержки — совет старейшин и пр.) – Титулованный вождь (для усиления власти используется титул, передаваемый по наследству – князь, царь, барон, хан, шах и т. п., а также – боевое охранение: дружи, рыцари, нукеры, самураи и т. п.) — Монарх, сюзерен (Император, Король, Великий князь, «царь царей», падишах, султан и др.; титул, передаваемый по наследству и выделяющий его носителя среди других титулованных особ, требующий особого обращения устного и письменного – «Ваше Величество»). Если физически сильного может сместить физически более сильный, то для смещения вождя уже требуется поддержка прежней или новой группы; сместить князя может только князь; великого князя, монарха – только равный (иначе его власть не будет признана легитимной большинством и для утверждения потребуется вооруженная борьба, нередко затягивающаяся на годы и десятилетия, искусная дипломатия, большие материальные затраты и готовность к «непопулярным мерам»).

Как правило, для стабилизации власти в разных регионах вырабатывались сходные социальные механизмы — большую долю наследства и титул получал старших из сыновей. Принц становился королем, старший сын герцога — герцогом, графа — графом, барона — бароном и т. п. Колесница истории воспроизводила структуры и механизмы *традиционного типа цивилизации*; проходили десятилетия и столетия и мало что изменялось в социальной структуре общества и образе жизни представителей всех сословий.

В Европе на рубеже XII–XIII ст. начинают зарождаться особые социальные институты, которые наряду с другими факторами, изменяют вектор развития ряда стран, определяя становление нового типа сообществ – *техногенной цивилизации*. Для обзорности и лаконичности выделим три из них — становление *университетов, мануфактур* и *больших наемных армий*. В силу разных причин каждый из этих институтов, первоначально порожденный вызревающим социальным запросом на подготовленных *специалистов* в определенной сфере деятельности, довольно быстро выходит из-под жесткого контроля его «родителей» (религиозных структур, власти монарха, запросов на производство лишь определенных продуктов). Косность и инертность ставших социальных структур, жесткая стратификация общества в критические моменты истории должна компенсироваться привлечением и некоторым ограниченным социальным продвижением специалистов в определенных видах деятельности (военных и гражданских инженеров, правоведов, механиков, офицеров, управленцев в разных сферах). Даже выдающиеся

профессионалы, в последующем признанные потомками как гении и «классики» в своей сфере – военные инженеры С. Вобан (1683–1767) во Франции и Х. А. Миних (1683–1767) в России, «штабник» Г. Мольтке (1800–1891) в Пруссии, – в первые периоды становления института карьеры продвигались по должностным «ступеням» очень медленно и вершины в профессиональной иерархии достигали благодаря долгой жизни, а не гибкости социальных структур. На первых позициях мера социального вознаграждения профессионала крайне скромна (например, в Пруссии до чина капитана, в России — полковника), лишь с середины служебной «лестницы» она возрастает по «нарастающей».

Однако такие индивидуальные, ограниченные в интервале возможного, «дозированные» продвижения немногих, порождают и формируют новую социальную среду и новые социальные и психологические эффекты. У руководителей высокого ранга появляется возможность сравнивать и сопоставлять «вклады» каждого отдельного специалиста; далее формируются и системы социального вознаграждения и продвижения лучших. В истории России яркий пример «Табель о рангах» Петра I [Катин-Ярцев, 1993]; в других странах – возможность занимать статусную гражданскую должность после получения определенного «чина» в армии (например, в Пруссии XVIII–XIX ст. – чина капитана) [Власов, 2018].

Итак, появляется новый социальный феномен – *карьера*, точнее — *профессиональная карьера* (ПК), общим основанием которой выступает качество деятельности отдельных людей в определенной сфере, возможность и целесообразность сопоставления результатов деятельности разных специалистов, становление в масштабе государства систем регуляции их деятельности, вознаграждения, продвижения. Прямыми и косвенными следствиями становятся вовлечение в это «социальное состязание» многих одаренных людей; поддержка их инициатив и расширение сферы их деятельности, следствием чего становится и реформирование самой деятельности и формирование ее новых видов. Так, например, можно считать следствием стечения обстоятельств привлечение Наполеоном Бонапартом Л. А. Бертье в качестве начальника своего штаба, офицера, который по своим личностным качествам едва ли мог состояться как крупных линейный военачальник [Бонапарт, 2003; Власов, 2018; Клаузевич, 2021]. Но в новых возможностях, создаваемых Наполеоном, Бертье заложил основы и создал важный прецедент — генеральный штаб с его ключевыми функциями. Почти через 70 лет другой офицер – Х. Мольтке, со сходными личностными особенностями, в других уникальных обстоятельствах, в другой стране, в другой исторической ситуации радикально расширяет функции генерального штаба и изменяет его статус. Еще через 50 лет Б. М. Шапошников проводит обстоятельный анализ функций этого важного органа в структуре вооруженных сил, выделяет его как особую сферу деятельности, требующую особых качеств субъекта, и прямо использует ранее появившееся образное выражение – «Мозг армии» [Шапошников, 1927; 1929].

Почти также эволюционировали университеты. Их зарождение и становление первоначально проходило вследствие усиления роли католицизма и власти папства; их развитие — благодаря ослаблению влияния духовенства, росту городов, усиления центральной власти, появлению выдающихся мыслителей. Сопряженно и сходно, благодаря усилению централизованных государств и светской власти, эволюционировали мануфактуры, участвующие в обеспечении возрастающих армий обмундированием и вооружением.

Парадоксы карьеры: «исключения из правил» и/или среда карьерного движения профессионалов.

Анализ индивидуальных вариантов реализации феномена «профессиональная карьера» (ПК) обнаруживает множество регулярно воспроизводимых социально-психологических механизмов, которые можно было бы называть нетипичными, «неправильными» с точки зрения представлений о «должном». Траектории карьеры отдельных людей могут парадоксально отличаться от самой сущности этого феномена, «противоречить» его породившим обстоятельствам, искажать, нарушать «логику действия» феномена. Назовем такие «неправильные» траектории отдельных субъектов *парадоксами карьеры*, к числу которых отнесем фаворитизм (явный и латентный), протекция, продвижение в команде, случайные назначения (вследствие сочетания условий), «позиция вечно второго», моббинг, «неожиданные» увольнения», предательство, героизация после смерти и др.

Если такие «парадоксы» есть своего рода аномалии в нормальном функционировании феномена, то какую роль они играют, насколько искажают «чистые воды» карьерных процессов? Говорят,

«ложка дегтя портит бочку меда». На вопрос – есть ли правильные примеры карьеры, – ответим, да, есть. Какова их доля среди всех вариантов? Ответ определяется исторической эпохой и сферой деятельности. Напомним, что концепция А. Маслоу о самоактуализации непосредственно относилась примерно лишь к 1 % успешных «здравствующих» личностей, что не мешало автору настаивать на существовании этого явления и не вредило популярности концепции. Явная историческая тенденция — возрастание доли «правильных» траекторий карьеры. Но приведем несколько примеров «парадоксов».

Последним фаворитом 62-летней Екатерины II был 26-летний гвардейский офицер Платон Зубов; честолюбивый и не отличающийся умом, он стал губернатором Малороссии, командующим Черноморским флотом, членом Государственного Совета и пр. Фельдмаршал А. В. Суворов должен был являться для доклада; командующий сухопутными войсками в Финляндии, директор Императорского сухопутного шляхетского кадетского корпуса, генерал-губернатор Казани и Вятки, генерал-майор М. И. Кутузов утром готовил кофе П. Зубову, чтобы в неформальной обстановке быстрее решать служебные дела. Вошедший на престол Павел I одним из первых своих указов освободил П. Зубова от 48-ми высших должностных постов [Брикнер, 2002].

Менее заметен латентный фаворитизм, нередко значимый в ключевых моментах биографии протеже. В будущем выдающийся полководец П. А. Румянцев, сын генерал-аншефа А. И. Румянцева, с малых лет был зачислен в гвардию. Его, не прослужившего ни дня в строю, 17-летнего поручика, отец берет с собой на очередную войну со Швецией (1742–1743). Менее чем через год его, уже 18-летнего капитана, не отличившегося ни в одном сражении, отец отправляет к императрице с донесением о победе. Елизавета I присваивает 18-летнему капитану звание полковника. Через 3 года отец умер и на 10 лет производство в чинах для П. А.Румянцева приостановилось. В 1774 г. генерал-аншеф Румянцев, командующий русской армией, отправляет к императрице с донесением о победе над турецкой армией своего старшего сына Михаила. Екатерина II присваивает молодому человеку звание генерал-майора.

О капризах протекции — пример из жизни человека благополучной судьбы, во второй половине жизни ставшего национальным героем, «безоблачно» завершившего свой путь. «На девятом десятке лет Мольтке все труднее было заниматься служебными делами … он подал монарху прошение об отставке, которое тот отклонил. «Ваши заслуги перед армией слишком велики, для того чтобы когда-либо помыслить о Вашем уходе...» ...было принято решение о назначении ему заместителя... Фельдмаршал требовал, чтобы его помощник был одновременно его наследником... от занимающего эту должность требовалось вникать во все дела, не выходя при этом из образа помощника … первоначальный кандидат ... не смог занять этот пост: он был слишком самостоятелен» [Власов, 2018, с. 206]. Обратим внимание: сам Г. Мольтке был самостоятельным в пределах возможного, более того, нередко выходил за границы ему предписанного. Но и перешагнув далеко за 80 лет своим заместителем предпочел видеть «послушного», который в последующем должен будет занять его пост, но при этом не разрушая им созданного «здания».

Пример героизации после смерти. Жанна д’Арк, сыгравшая важную роль в войне Франции с Англией (активно содействовавшая коронации дофина и укреплению центральной власти), была схвачена французами, выдана англичанам и судима французами по ряду обвинений (ношение мужского платья и пр.), «... сожжена за ересь, вдовство и колдовство в 1431-м, реабилитирована в 1456-м, провозглашена преподобной в 1904-м, объявлена блаженной в 1908-м и … причислена к лику святых в 1920-м» [Шоу, 1993, с. 345].

Особую категорию представляют назначения, вследствие стечения обстоятельств. Варианты «На безрыбье и рак рыба» не рассматриваем, приведем примеры, когда складывались уникальные обстоятельства (острый исторический запрос, личность вышестоящего руководителя, нетипичность личностных качеств выдвиженца) и нетипичное назначение способствовало становлению и/или развитию целой сферы деятельности.

В европейских армиях «До начала XIX ст. сложились … лишь “зачатки” генерального штаба» [Шапошников, 1927, с. 127]; развитие этого органа и сферы деятельности во многом обязаны двум офицерам. В начале своей первой Итальянской компании Н. Бонапарт выдвигает на должность начальника своего штаба 40-летнего А. Бертье, нетипичного офицера. «Впоследствии он сделался военным министром, начальником штаба Великой армии … женился на баварской

принцессе и был осыпан милостями Наполеона. Он обладал большой энергией, следовал за главнокомандующим во всех разведках и объездах войск, не замедляя этим нисколько своей штабной работы. *Характер имел нерешительный, мало пригодный для командования армией, он обладал всеми качествами начальника штаба*. Он *хорошо знал карту*, очень разумно вел разведывательную часть, лично заботился о рассылке приказаний, умел самые с*ложные движения армии представлять в докладах ясно и просто*» [Бонапарт, 2003, с. 92; здесь и ниже курсивом выделено автором статьи]; «… хотели навлечь на него немилость главнокомандующего, говоря, что Бертье его наставник, что именно он руководит операциями. …*Бертье предпринимал все от него зависящее, чтобы покончить с этими слухами*» [Бонапарт, 2003, с. 93]. А. Бертье один из первых организует в единстве штабную и разведывательную службу.

Почти через полстолетия благодаря особым отношениям с императором Пруссии Вильгельмом IV в 1857 г. исполняющим обязанности начальника Генерального штаба армии назначен Г. Мольтке. «... должность шефа Генерального штаба не считалась в прусской армии ни особенно почетной, ни перспективной. Многие … рассматривали ее как «карьерный тупик...» [Власов, 2018, с. 81]. Г. Мольтке также был не типичным офицером — интеллектуал, постоянно чему-то учился, проводил время за книгами, отличался слабым здоровьем (один из его начальников иронизировал – «близок к инвалидности»). Но на новой должности, которую он занимал 17 лет, Мольтке проявлял многогранную активность. В 1859 г. «подал прошение об учреждении военно-научного отделения в рамках Генерального штаба» [Власов, 2018, с. 83], многократно увеличил штат и число подразделений (создал Центральное разведывательное бюро, военно-топографическое, статистико-географическое, военно-историческое отделение и др.), де-факто и затем де-юре вывел штаб из подчинения военному Министерству и переподчинил себе ряд его функций, организовал Академию, активно участвовал в определении планов строительства железных дорог (ориентированно на потребности военных перевозок) и государственной политики в целом; «штаб пользовался огромным авторитетом не только в Германии, но и во всей Европе; … все государства строили свои генеральный штабы по образцу прусского, в Берлин на стажировки приезжали офицеры из разных стран. … сотрудники штаба образовали в армии «элиту внутри элиты»» [там же, с 184]; «в подчинение штабу была передана Военная Академия» [Власов, 2018, с 185]; «генеральный штаб начинает расцветать лишь в руках Мольтке» [Шапошников, 1927, с. 127]; «главнокомандующему (армией) должно быть предложено только “одно мнение” …начальника генерального штаба» [Власов, 2018, с. 128]; «Значение генерального штаба как органа управления войной постепенно возрастало, и обычай присвоил ему наименование “мозга армии”, лишив, до некоторой степени полководца его первородных прав» [Шапошников, 1929, с. 14].

Добавим, эту принципиальную реорганизацию структуры вооруженных сил государств начали проводить «нетипичные» офицеры (что также можно назвать парадоксом). Возможно, именно успешная карьера нетипичных профессионалов в ряде случаев дает множество позитивных эффектов. (К слову, Г. Мольтке приписывают фразу: «Нам нужны математики, а не кавалеристы»; кадровый офицер Б. М. Шапошников свой обстоятельный анализ деятельности штабов XIX-го столетия называл «практическим методом», примечательно, что он не скрывал своей религиозности и в должности начальника Генерального штаба РККА 1930–1940-гг.; в период раздробленности страны Жанна д’Арк, молодая деревенская девушка, стала «катализатором» становления централизованного государства).

Более показательными особенности становления и проявления феномена «карьера», пожалуй, лучше всего представлять на примере эволюции фрагментов вооруженных сил как вида деятельности ее наиболее выдающихся представителей. Этот вид деятельности – наиболее древний (всю свою истории люди воевали); социальная и личностная значимость успеха/неуспеха здесь крайне высока. Понятно, что военное дело давно стало предметом внимательного изучения, всестороннего анализа. Деяния Александра Македонского, Ганнибала, Юлия Цезаря и других стали изучать на 1500–2000 лет раньше, чем жизнь и творчество Страдивари и Гварнери, Моцарта и Бетховена, Леонардо да Винчи, Микеланджело и других, несомненно, выдающихся людей; результаты деятельности полководцев затрагивали судьбы сотен тысяч людей, деятелей искусства – много меньше; плоды деятельности ученых и деятелей искусства в разные эпохи оцениваются по-разному, результаты деятельности военачальников чаще однозначны (они относятся к классу «игр с нулевой суммой» – «zero-sum game»).

В гражданской сфере, в сфере искусства и науки люди имеют много больше «степеней свободы», чем служащие силовых структур. Результаты «правильного» или «аномального» карьерного продвижения в силовых структурах имеют много больше позитивных и/или негативных последствий, открытая и скрытая конкуренция в этих сферах даже поощряется.

Примечательно, что феномен «карьеры», порожденный социальным запросом на усиление гибкости костных социальных структур феодального общества, быстро стал «приватизироваться» власть предержащими на всех иерархических уровнях, что объяснимо. Человек, выдвигаемый на более высокую должность, вместе с расширением круга обязанностей получает много больше прав и ресурсов, больше степеней свободы. Все вместе создает и моменты неопределенности, не «предусмотренные системой». Объяснимо, что все, заинтересованные в сохранении «системы», стремятся минимизировать такие неопределенности посредством разных «стабилизаторов», в каких бы понятиях они не заявлялись (личная преданность, надежность, потенциал и пр.). Объяснимо, что при выдвижении на более высокую должность предпочтение может отдаваться ординарному и «надежному», чем креативному, но непредсказуемому. Последние выдвигаются реже, чаще освобождаются после решения актуальной задачи («Мавр сделал свое дело, мавр может уходить»).

Как варианты «нормы», так и варианты «аномалии» в плане научного изучения все же нужно согласовать, «приводить к общему знаменателю». Условно разные парадоксы, эти «неправильности», «аномалии» карьерных траекторий можно условно «стандартизировать» – формализовать посредством выделения отношений двух «единиц» – *«субъекта»* и *«группы»*. Парадокс фаворитизма можно обозначить так: «субъект» → «субъект»; продвижение в команде: «группа» - - - «группа»; «случайные» назначения: «субъект» → «субъект» (?); моббинг: «группа» - - - «субъект»; «неожиданные» увольнения: «субъект» - - - «группа»; героизация после смерти: «группа» ---- «субъект» (!), где знак «→» означает благосклонность одной «единицы» в отношении другой; знак «- - -» – негативизм; «?» – не объяснимо с точки зрения «логики»; «!» – позитивные оценки личности и ее деяний (иногда даже неумеренные или запоздалые); случаи адекватного, нормативного, «правильного» выдвижения специалиста можно обозначать знаком «+» – как обоснованные назначения на более высокую должность.

Итак, есть целостное, общее пространство деятельности, взаимодействий и жизнедеятельности людей в каждой профессиональной сфере. Если с такой позиции рассматривать парадоксы карьеры, все «становится на свои места» – всегда имеют место соперничество отдельных людей и социальных групп в границах организации, профессиональной сферы, региона, где выдвижение одних неизбежно притормаживает других; выдвижение человека на более высокую позицию есть, вместе с тем, и предоставление ему большей власти и ресурсов, не всегда контролируемых как «сверху», так и «снижу». Поэтому активное или скрытое соперничество отдельных лиц и групп есть наша обыденность (а выражение «подковерная борьба» отражает реальные процессы проектирования и реализацию карьеры людей, к счастью, не всех).

И если такие парадоксы едва ли можно признать лучшей социальной нормой из возможного, то все же должно согласиться, что они — парадоксы – представляют среду существования самого феномена карьера. Появившийся как инструмент усиления гибкости костных социальных структур на уровне государства и его институтов (армия, флот, органы государственной власти), он быстро стал формировать самоподобные структуры на уровне больших и малых групп, как и взаимодействий отдельных персон. Едва ли отношения людей и социальных групп могут быть нейтральными. Следовательно, предложенная нами простая форма – две «единицы» (субъект и группа) и лишь пять знаков их отношений («→», «- - -», «+», «?», «!») – могут рассматриваться как позволяющие достаточно полно описывать исторически сложившуюся действительность.

Заключение

Принимая логику и аргументацию сторонников системогенетического подхода, еще раз выделим его «точки отсчета». Это: человек как субъект деятельности, «вступающий» в эту деятельность; во всех работах представителей данного подхода рассматривается исключительно та или иная профессиональная деятельность, которую осваивает человек (как ученик, студент, обучающийся, оптант и т. п.) или опытный профессионал, ее выполняющий; также типичным объектом в русле системогенетического подхода

выступает человек в процессах его развития как профессионала, в процессах формирования его профессиональной карьеры, то есть некоторый временной отрезок регулярных изменений качеств человека как субъекта.

Другими «точками отсчета», началом рассмотрения проблемы в логике данного подхода должны быть и «моменты» становления системы «человек – профессия». Есть человек, овладевающий и/или выполняющий ему заданную, давно сформированную профессиональную деятельность, которую он осваивает и/или выполняет, согласно предложенным ему прототипам. Эти прототипы (компоненты и структуры) обобщенно названы *нормативно одобренный способ деятельности* – НОСД [Шадриков, 1982, 1996; 2019 и др.]. В продолжении самой логики подхода возникает вопрос происхождения и назначения *нормативно одобренного способа деятельности* (НОСД). Наш ответ: предложенная субъекту деятельность «законсервирована», «опредмечена»; ее субъекту предстоит ее «актуализировать», «раскрыть», воссоздать, реконструировать, более общее понятие для этих процессов – «распредмечивание», то есть «переход объективного предмета из его собственной сферы в сферу и форму человеческой деятельности, превращение предметно-воплощенных форм культуры в деятельные способности субъекта» [Философский словарь, 1980, с. 263].

Образно говоря, если в «центр» системогенетического подхода поставлен отдельный человек и процессы его становления как субъекта деятельности, то дополняющим должен стать историко-эволюционный подход, изучающий становление деятельности человечества. Соответственно, научному изучению подлежат как процессы воссоздания деятельности в процессах активности ее субъекта, с одной стороны, с другой – процессы становления, зарождения этой деятельности, процессы ее вызревания до стадии, когда можно и нужно выделять ее оптимальные *нормативно одобренные способы* (НОСД). В наших работах эти вопросы рассматривались как «исторические формы деятельности», среди которых были выделены три базовые – «работа», «ремесло», «профессия» (профессиональная деятельность) [Толочек, 2021а; 2021б; 2024]. Предполагается, что все многообразие видов деятельности, которые создавались, апробировались и воссоздавались людьми, все виды деятельности, которые осваивают и выполняют наши современники, все виды, которые могут появляться в обозримом будущем, будут воссоздаваться, «собираться», строиться, генерироваться из компонентов и структур трех исторически откристаллизованных форм – «работа», «ремесло», «профессия» (профессиональная деятельность).

Примечательно то, что этих базовых форм трудовой активности немного и, видимо, они являются «необходимыми и достаточными». Приведем аналогичный пример. Предположим, что человек может употреблять в пищу 20 видов продуктов в продолжение недели, до 40 – в продолжение месяца, 2000 – года, 200 000 – жизни. Но даже если бы он отведал за свою жизнь 2 млн. разных продуктов, все они содержат только 3 вида питательных веществ – углеводы, жиры, белки (микроэлементы служат для поддержания обменных процессов, для их ускорения – витамины как биологически активные вещества). Все углеводы представляют собой «цепочки» разной длины, состоящие из трех атомов (углерода, водорода, кислорода); жиры — три последовательно соединенных атомов углерода и те же самые «цепочки» разной длины, состоящие из трех атомов (углерода, водорода, кислорода); белки – сплетенные две «нити», состоящие из тех же трех атомов (углерода, водорода, кислорода) и четвертого (азота). Все многообразие продуктов питания имеет простую энергетическую структуру и компоненты (углевод и жиры – три атома, белки – четыре).

Природа избегает излишеств. И можно предположить, что все многообразие видов трудовой деятельности, которые складывались на протяжении последних 30 000 лет, все многообразие видов, существующих в настоящее время, все возможное их многообразие в обозримом будущем складывалось, сложилось и будет складываться из компонентов трех форм трудовой активности человека – «работа», «ремесло», «профессия» (профессиональная деятельность). Есть три базовых варианта отношений в системе «человек – деятельность»: отделенность процесса от результата; достижение конечного результата – изготовление завершенного продукта; достижение частичного результата – изготовление фрагмента, части завершенного продукта.

Одной из стратегий поведения людей в «пространстве деятельности», их разделяющих и различающих, отражающих разные варианты и полноту овладения деятельностью, является феномен «профессиональная карьера». Он также может выступать особым предметом исследования, он также имеет свои исторические корни и эво-

люцию, вариации «нормативно одобренных способов» реализации и множество «аномалий». Феномен «профессиональной карьеры» может выступать и в роли одного из «ключей» в объяснении многих явлений профессионального становления субъекта.

Проблема карьеры широко изучается в психологии с середины XX ст. и пока видится «неисчерпаемой в своем объеме», как сказал бы Карл фон Бэр.

Библиографический список

1. Бонапарт Н. О военном искусстве. Избранные произведения. Москва : Экспо, 2003. 800 с.

2. Брикнер А. Г. История Екатерины Второй. Москва : АСТ, 2002. 843 с.

3. Власов И. А. Гельмут фон Мольтке. Отец современной войны. Санкт-Петербург : Наука, 2018. 239 с.

4. Карпов А. А. Теория и практика психологического анализа деятельности. Ярославль : Филигрань, 2021. 316 с.

5. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Т. 1: Метасистемный подход. Москва : РАО, 2015. 546 с.

6. Катин-Ярцев Ю. В. Дворянские роды Российской империи 1721–1917. Т. 1. Князья / Ю. В. Катин-Ярцев, П. Х. Гребельский. Санкт-Петербург : ИПК Вести, 1993. 344 с.

7. Клаузевиц К. Ф. Г. О войне. Москва : Эксмо, 2021. 160 с.

8. Климов Е. А. Введение в психологию труда. Москва : Изд-во МГУ, 1988. 199 с.

9. Кулишер И. М. Промышленность и рабочий класс в Западной Европе в XVI–XVIII ст. Петрогр ад: Изд-во «Брокгауз-Эфрон», 1922. 257 с.

10. Мазилов В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.

11. Мазилов В. А. Предмет психологии. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.

12. Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. Москва : Политиздат, 1967. Т. 23. 907 с.

13. Поваренков Ю. П. Системогенез деятельности профессионала : монография / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко, А. Э. Цымбалюк. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. 162 с.

14. Поварёнков Ю. П. Психологическая периодизация профессионального и карьерного развития личности : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 179 с.

15. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории (Проблемы палеопсихологии). Москва : Мысль, 1974. 487 с.

16. Степин В. С. Теоретическое знание. Москва : Прогресс-Традиция, 2000. 393 с.

17. Слепко Ю Н. Психология учебной деятельности школьника: Системогенетический подход / Ю Н. Слепко, Ю. П. Поваренков. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. 263 с.

18. Толочек В. А. Социализация в квадрате: локализация феномена «акме» и его вероятные детерминанты // Мир психологии. 2005. № 4. С. 50–64.

19. Толочек В. А. Исторические формы деятельности человека как объект и предмет исследования. Ч. 1 // Ярославский педагогический вестник. 2021а. № 5 (122). С. 119–133. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2021-5-122-119-133.

20. Толочек В. А. Исторические формы деятельности человека как объект и предмет исследования. Ч. 2 // Ярославский педагогический вестник. 2021б. № 6 (123). С. 141–152. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2021-6-123-141-152.

21. Толочек В. А. Психология труда. 4е изд., доп. Санкт-Петербург : Питер, 2021в. 496 с.

22. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Москва : Политиздат, 1980. 444 с.

23. Харитонович Д. Э. Ремесло, цехи и миф. Мир ремесла и ремесленников // Город в средневековой цивилизации Западной Европы. Т. 2. Жизнь города и деятельность горожан. Москва : Наука, 1999. С. 118–123.

24. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Наука, 1982. 185 с.

25. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. Москва : Логос, 1996. 320 с.

26. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. Москва : Аспект Пресс, 2007. 284 с.

27. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. Москва : Институт психологии РАН, 2019. 274 с.

28. Шапошников Б. М. Мозг армии. Кн.1. Москва : Военный вестник, 1927. 258 с.

29. Шапошников Б. М. Мозг армии. Кн.2. Москва : Военный вестник, 1929. 261 с.

30. Шоу Б. Избранные произведения / пер.с англ., послесловие и примеч. К. Новикова. Москва : Панорама, 1993. 560 с.

Reference list

1. Bonapart N. O voennom iskusstve. Izbrannye proizvedenija = About military art. Selected works Moskva : Jekspo, 2003. 800 s.

2. Brikner A. G. Istorija Ekateriny Vtoroj = History of Catherine II. Moskva : AST, 2002. 843 s.

3. Vlasov I. A. Gel'mut fon Mol'tke. Otec sovremennoj vojny = Helmut von Moltke. Father of modern warfare. Sankt-Peterburg : Nauka, 2018. 239 s.

4. Karpov A. A. Teorija i praktika psihologicheskogo analiza dejatel'nosti = Theory and practice of psychological analysis of activities. Jaroslavl' : Filigran', 2021. 316 s.

5. Karpov A. V. Psihologija dejatel'nosti = Psychology of activity. V 5 t. T. 1: Metasistemnyj podhod. Moskva : RAO, 2015. 546 s.

6. Katin-Jarcev Ju. V. Dvorjanskie rody Rossijskoj imperii 1721–1917 = Noble families of the Russian Empire 1721–1917. T. 1. Knjaz'ja / Ju. V. Katin-Jarcev, P. H. Grebel'skij. Sankt-Peterburg : IPK Vesti, 1993. 344 s.

7. Klauzevic K. F. G. O vojne = About the war. Moskva : Jeksmo, 2021. 160 s.

8. Klimov E. A. Vvedenie v psihologiju truda = Introduction to labor psychology. Moskva : Izd-vo MGU, 1988. 199 s.

9. Kulisher I. M. Promyshlennost' i rabochij klass v Zapadnoj Evrope v XVI–XVIII st. = Industry and the working class in Western Europe in XVI–XVIII. Petrograd : Izd-vo «Brokgauz-Jefron», 1922. 257 s.

10. Mazilov V. A. Metodologija psihologicheskoj nauki: istorija i sovremennost' = Methodology of psychological science: history and modernity. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. 419 c.

11. Mazilov V. A. Predmet psihologii = Subject of psychology. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. 175 s.

12. Marks K. Sochinenija = Compositions / K. Marks, F. Jengel's. Moskva : Politizdat, 1967. T. 23. 907 s.

13. Povarenkov Ju. P. Sistemogenez dejatel'nosti professionala = Professional activity systemogenesis : monografija / Ju. P. Povarenkov, Ju. N. Slepko, A. Je. Cymbaljuk. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2019. 162 s.

14. Povarjonkov Ju. P. Psihologicheskaja periodizacija professional'nogo i kar'ernogo razvitija lichnosti = Psychological periodization of professional and career development of personality : monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. 179 s.

15. Porshnev B. F. O nachale chelovecheskoj istorii (Problemy paleopsihologii) = About the beginning of human history (Problems of paleopsychology). Moskva : Mysl', 1974. 487 s.

16. Stepin V. S. Teoreticheskoe znanie = Theoretical knowledge. Moskva : Progress-Tradicija, 2000. 393 s.

17. Slepko Ju N. Psihologija uchebnoj dejatel'nosti shkol'nika: Sistemogeneticheskij podhod = Psychology of the student's educational activity: Systemogenetic approach / Ju N. Slepko, Ju. P. Povarenkov. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2019. 263 s.

18. Tolochek V. A. Socializacija v kvadrate: lokalizacija fenomena «akme» i ego verojatnye determinanty = Socialization squared: localization of the phenomenon «acme» and its probable determinants // Mir psihologii. 2005. № 4. S. 50–64.

19. Tolochek V. A. Istoricheskie formy dejatel'nosti cheloveka kak obekt i predmet issledovanija = Historical forms of human activity as an object and subject of research. Ch. 1 // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021a. № 5 (122). S. 119–133. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2021-5-122-119-133.

20. Tolochek V. A. Istoricheskie formy dejatel'nosti cheloveka kak ob#ekt i predmet issledovanija = Historical forms of human activity as an object and subject of research. Ch. 2 // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021b. № 6 (123). S. 141–152. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2021-6-123-141-152.

21. Tolochek V. A. Psihologija truda = Labor psychology. 4-e izd., dop. Sankt-Peterburg : Piter, 2021v. 496 s.

22. Filosofskij slovar' = Philosophical dictionary / pod red. I. T. Frolova. Moskva : Politizdat, 1980. 444 s.

23. Haritonovich D. Je. Remeslo, cehi i mif. Mir remesla i remeslennikov = Craft, workshops and myth. The world of craft and artisans // Gorod v srednevekovoj civilizacii Zapadnoj Evropy. T. 2. Zhizn' goroda i dejatel'nost' gorozhan. Moskva : Nauka, 1999. S. 118–123.

24. Shadrikov V. D. Problemy sistemogeneza professional'noj dejatel'nosti = Problems of occupational systemogenesis. Moskva : Nauka, 1982. 185 s.

25. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka = Psychology of human activity and abilities. Moskva : Logos, 1996. 320 s.

26. Shadrikov V. D. Mental'noe razvitie cheloveka = Mental human development. Moskva : Aspekt Press, 2007. 284 s.

27. Shadrikov V. D. Sposobnosti i odarennost' cheloveka = Ability and talent of a person. Moskva : Institut psihologii RAN, 2019. 274 s.

28. Shaposhnikov B. M. Mozg armii = Army brain. Kn.1. Moskva : Voennyj vestnik, 1927. 258 s.

29. Shaposhnikov B. M. Mozg armii = Army brain. Kn.2. Moskva : Voennyj vestnik, 1929. 261 s.

30. Shou B. Izbrannye proizvedenija = Selected works / per.s angl., posleslovie i primech. K. Novikova. Moskva : Panorama, 1993. 560 s.

Статья поступила в редакцию 19.04.2024; одобрена после рецензирования 22.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 19.04.2024; approved after reviewing 22.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-139
EDN: MFQNYP

Адаптация опросника идентичности с городом (на материале исследования жителей Краснодара)

Оксана Роальдовна Тучина
Доктор психологических наук, профессор кафедры истории, философии и психологии, Кубанский государственный технологический университет. 350072, г. Краснодар, ул. Московская, 2
tuchena@yandex.ru, https://orcid.org//0000-0001-5525-7645

Аннотация. Идентичность с местом проживания является одним из основных источников построения ценностно-смысловой структуры личности, поскольку именно данный локус бытия формирует основу жизненного мира человека. Одной из главных проблем исследования данного феномена является недостаточность методического инструментария эмпирических исследований. Цель работы – адаптация шкалы идентичности с местом проживания O. Droseltis & V. L. Vignoles на выборке респондентов Краснодара. Эмпирическая база исследования: 447 респондентов в возрасте от 16 до 70 лет (M =33,65, SD = 12,58), жители Краснодара (222 мужчины, 225 женщин). Методом эксплораторного анализа была выявлена двухфакторная структура опросника, которая показала хорошие показатели пригодности. Содержание шкал уточнялось конфирматорным факторным анализом. Первый фактор, названный «Аутентичность личности в городской среде» (12 шкал), включает смыслообразующие характеристики идентичности с городом, позволяющие человеку почувствовать свою подлинность, конгруэнтность данному месту. Второй фактор, обозначенный как «Самореализация в городской среде» (7 шкал), характеризует город как пространство реализации, профессиональной, финансовой и личностной. Статистические характеристики данной модели были на уровне приемлемых значений. При оценке эмпирической валидности оценивалась взаимосвязь результатов, полученных по двум шкалам разработанной методики, с результатами, полученными при помощи шкал методики «Томский опросник идентичности с городом». Полученные данные свидетельствуют о наличии значимых положительных корреляций. Сделан вывод о соответствии измерительной модели теоретической факторной структуре и удовлетворительных показателях надежности и валидности. Апробированная методика может быть использована как в исследовательских целях для изучения особенностей идентичности жителей разных городов, так и в качестве диагностического инструмента в консультативной психологии и психотерапии.

Ключевые слова: идентичность с городом; шкалы идентичности с местом проживания; опросник идентичности с городом; адаптация опросника; валидность; эксплораторный анализ; конфирматорный факторнымй анализ; двухфакторная структура опросника

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда и Кубанского научного фонда (проект 24-18-20075 «Культурный код города: визуальный аспект»).

Для цитирования: Тучина О. Р. Адаптация опросника идентичности с городом (на материале исследования жителей Краснодара) // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 139-147. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-139. https://elibrary.ru/MFQNYP

Original article

Adaptation of the identity questionnaire with the city (based on a study of residents in Krasnodar)

Oksana R. Tuchina
Doctor of psychological sciences, professor at department of history, philosophy and psychology, Kuban state technological university. 350072, Krasnodar, Moskovskaya st., 2
tuchena@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-5525-7645

Abstract. Identity with the place of residence is one of the main sources of building the value-semantic structure of a person, since it is this locus of being that forms the basis of the human life world. One of the main problems of studying this phenomenon is the lack of methodological tools for empirical research. The purpose of the work is to adapt the identity scale with the place of residence of O. Droseltis & V. L. Vignoles on a sample of Krasnodar respondents. The

© Тучина О. Р., 2024

empirical base of the study: 447 respondents aged 16 to 70 years (M = 33.65, SD = 12.58), residents in Krasnodar (222 men, 225 women). By exploratory analysis, a two-factor structure of the questionnaire was revealed, which showed good suitability indicators. The content of the scales was specified by confirmation factor analysis. The first factor, called «Authenticity of personality in urban environment» (12 scales), includes meaningful characteristics of identity with the city, allowing a person to feel their authenticity, congruence to a given place. The second factor, designated as «Self-realization in urban environment» (7 scales), characterizes the city as a space of realization, professional, financial and personal. Statistical characteristics of this model were at the level of acceptable values. When assessing empirical validity, the relationship between the results obtained using the two scales of the developed method and the results obtained using the scales of the Tomsk Identity Questionnaire with the City method was evaluated. The data obtained indicate the presence of significant positive correlations. It was concluded that the measurement model complies with the theoretical factor structure and satisfactory reliability and validity indicators. The tested technique can be used both for research purposes to study the identity characteristics of residents from different cities, and as a diagnostic tool in advisory psychology and psychotherapy.

Key words: identity with the city; scales of identity with place of residence; a city identity questionnaire; adaptation of the questionnaire; validity; exploratory analysis; confirmation factor analysis; two-factor questionnaire structure

The study was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation and the Kuban Science Foundation (24-18-20075 project «Cultural code of the city: visual aspect»).

For citation: Tuchina O. R. Adaptation of the identity questionnaire with the city (based on a study of residents in Krasnodar). *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (4): 139-147. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-139. https://elibrary.ru/MFQNYP

Введение

Идентичность с местом (place-identity) является одним из основных источников построения ценностно-смысловой структуры личности, поскольку именно данный локус бытия формирует основу жизненного мира человека. Место проживания для человека – это не только физическая константа, но и область формирования ценностей, личных смыслов, социальных отношений [Муравьева, 2017]. Как показывает ряд исследований, идентичность с местом проживания является предиктором разных видов социальной активности человека [Ujang, 2015; Dono, 2010; Scannell, 2013]. Соответственно, актуальной научной и практической задачей становится исследование феномена идентичности с местом проживания и влияния данного вида идентичности на различные аспекты бытия личности.

Одной из главных проблем исследования идентичности с местом проживания является неоднозначность исследуемого феномена. В современных работах существует разнообразие терминов, с помощью которых описывается идентификация человека с местом проживания. Чаще всего исследователи используют понятия «place identity» – «идентичность места» и «местная идентичность» [Bernardo, 2016; Lemée, 2019; Ujang, 2017], которые отражают не столько физические характеристики места проживания, сколько его социокультурный аспект [Dredge, 2003].

Конструкт «идентичность с городом» в современных научных исследованиях рассматривается двояко: «community identity», то есть принадлежность человека определенному городскому сообществу, «place identity» – привязанность к пространству города, осмысление его привлекательности, культурно-исторических особенностей [Озерина, 2019]. В отечественных исследованиях городская идентичность рассматривается как совокупность различных факторов (социальных, визуально-пространственных, коммуникативно-пространственных, историко-культурных, психологических) [Тимофеева, 2021; Федотова, 2017].

Методы исследования

В зарубежной психологии разработан целый ряд шкал оценки идентичности с местом проживания [Lewicka, 2011]. Наиболее популярным в разных странах является диагностический инструмент, разработанный Уильямсом и Васке [Williams, 2003], основанный на различии, проведенном Стоколсом и Шумейкером [Stokols, 1981] между категориями «привязанность к месту» (аффективные связи) и «зависимость от места» (инструментальные связи с данным местом). Исходные шкалы претерпели многочисленные модификации; сейчас инструмент представляет собой трехмерную шкалу, которая, наряду с идентичностью места и зависимостью от места, также включает подшкалу социальных связей [Kyle, 2005].

Еще одна часто используемая шкала создана Хэммит и состоит из пяти измерений (знания о месте, принадлежность к нему, идентичность, зависимость и укорененность) [Hammitt, 2006]. Шкала, созданная Йоргенсеном и Стедманом, имеет три измерения (привязанность к месту, идентичность места и зависимость от места) [Jorgensen, 2006]. Выделение в качестве отдельных категорий «привязанность к месту» и «идентичность с местом» нашло отражение в двумерной шкале Эрнандес и сотрудников [Hernandez, 2007].

Две шкалы исследуют эмоциональные связи с домом (родным городом). Первая – это шкала «укорененности» в месте проживания, разработанная МакЭндрю и состоящая из двух субшкал («Дом/Семья» и «Желание перемен») [McAndrew, 1998]. Вторая – «Привязанность к родному городу», предложенная Скопеллити и Тиберио и состоящая из трёх факторов: идентификация с городом, ресурсы города для удовлетворения потребностей и социальные отношения [Scopelliti, 2010].

Еще две шкалы измеряют отдельно физические и социальные аспекты привязанности человека к месту. Шкала Брехем предполагает оценку респондентами значимости экологических и социальных факторов привязанности к месту [Brehm, 2006]. Другая, разработанная Сканнеллом и Гиффордом, состоит из вопросов, отражающих привязанность либо к социальным, либо к природным особенностям места проживания [Scannell, 2010].

Лалли предложил многомерную шкалу городской идентичности, используемую для измерения привязанности к Гейдельбергу, которая состоит из пяти измерений – шкал методики: «Внешняя ценность», «Общая привязанность», «Связь с прошлым», «Восприятие близости», «Целеполагание». «Внешняя ценность» включает в себя вопросы, связанные с отраженными аутгрупповыми и ин-групповыми стереотипами, остальные четыре отражают личный опыт проживания в городе, субъективное восприятие городской среды [Lalli, 1992]. Шкала Лалли была протестирована в городе Бордо и модифицирована Фелонно, результатом стала шкала топологической идентичности, состоящая из четырех измерений: внешняя оценка, общая привязанность, приверженность и социальная идентификация [Félonneau, 2004].

Методика Лалли была адаптирована и на российской выборке [Муравьева, 2017], на ее основе также был создан «Томский опросник идентичности с городом», включающий 5 измерений: чувство принадлежности к городу; планирование будущего, связанного с городом; эмоциональная привязанность; оценка уникальности города; личный вклад его в жизнь [Литвина, 2018]. Для исследования города как среды реализации базовых ценностей российскими учеными создана методика оценки возможностей города, удовлетворения потребностей жителей с позиции «психологии возможностей» [Богомаз, 2012].

Методология исследования

Рассмотрение идентичности личности с местом проживания с позиции субъектно-бытийного подхода предполагает, что личностное бытие представлено многими бытийными пространствами, в которых она себя реализует [Рябикина, 2023]. Жизненное пространство человека в условиях определенного населенного пункта, где происходит реализация его потребностей, формирование целей и личностных смыслов, является значимым бытийным пространством личности. В рамках данного подхода постулируется, что бытийное пространство человека может быть субъективно-персонализированным (предметно-пространственная по своим объективным характеристикам среда не изменяется, но субъект, рассматривающий эту среду как «свою», осваивает её в качестве личностного бытийного пространства) и объективно-персонализированным (пространство в контексте деятельности человека изменяется и по внешним признакам). Место проживания человека изначально является субъективно-персонализированным пространством, что проявляется в эмоциональной связи человека с данным местом и сообществом. Освоение места проживания как бытийного пространства личности способствует формированию мотивации влиять на место проживания, чтобы сделать его более комфортным, экологичным, визуально привлекательным, то есть объективно-персонализированным бытийным пространством.

Идентичность с городом, отражающая восприятие и понимание себя человеком в контексте определенной среды, ключевым моментом которой является личный опыт освоения культурного и социального пространства, является объектом исследований на основе шкалы идентичности с местом проживания Дроселтис и Виньоль [Droseltis, 2010]. Данная шкала обладает как универсальностью, позволяя исследовать особенности локальной идентичности личности, так и гибкостью, поскольку может применяться для изучения идентичности индивида с конкретным местом.

Целью работы является адаптация шкалы идентичности с местом проживания [Droseltis, 2010] на выборке респондентов Краснодара.

Для оценки того, насколько понятен респондентам (20 человек) каждый из этих пунктов, было использовано когнитивные интервью, чтобы модифицировать при необходимости утверждения опросника. Эксперты (3 человека, два психолога и филолог) оценили, насколько ясным является каждый пункт.

Выборку исследования составили 447 респондентов в возрасте от 16 до 70 лет (M =33,65, SD = 12,58); пол: женский – 225 человек (50,3 %), мужской – 222 мужчины (49,7 %); уровень образования: высшее – 25 %, неполное высшее – 58,8 %, среднее специальное – 16,3 %, этническое большинство (русские) – 83,7 %, этническое меньшинство – 14,3 %.

Социально-психологический опрос проводился онлайн на платформе Яндекс в марте 2024 г. добровольно, безвозмездно и анонимно.

Используемые методы. Инструментарий включал шкалу идентичности с местом проживания [Droseltis, 2010] в авторском переводе. Для валидизации методики был использован «Томский опросник идентичности с городом» [Литвина, 2018].

Для обработки данных применялся статистический пакет SPSS 22.0 и приложение AMOS 22.0. Был использован экспларотный (ЭФА) и конфиматорный (КФА) факторный анализ, корреляционный анализ, анализ согласованности шкал (альфа Кронбаха).

Результаты исследования

На первом этапе определялось количество факторов, на которые раскладываются вопросы методики в результате эксплораторного факторного анализа. Для этого был построен график нормализованного простого стресса, выявивший двухфакторную структуру (рисунок 1).

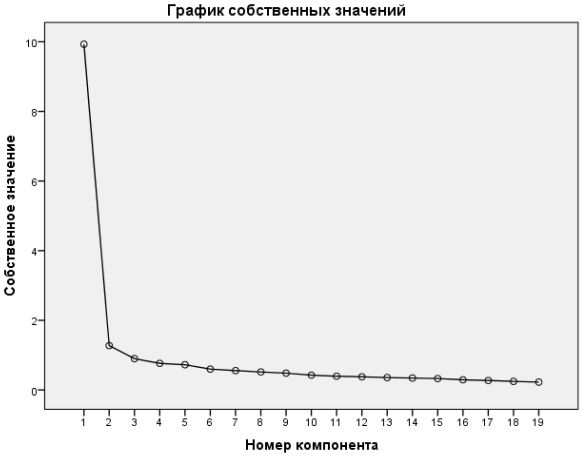


Рисунок 1. График нормализованного простого стресса

Эксплораторный факторный анализ методом главных компонент с собственными значениями с вращением Варимакс и нормализацией Кайзера показал двухфакторную структуру. Показатели пригодности двухфакторной структуры имеют приемлемые значения: KMO=0,963; тест сферичности Бартлетта 5123,45, p<0,000. Выявленная структура объясняет 59 % дисперсии данных (Таблица 1).

Таблица 1.

Результаты эксплораторного факторного анализа методики оценки идентичности с городом

№	Формулировки утверждений	Компонент	
		1	2
1	Я чувствую, что этот город – важная часть меня	**0,740**	0,331
2	Если бы этот город перестал существовать, я почувствовал, что потерял важную часть себя	**0,763**	0,233
3	В этом городе я на своем месте	**0,679**	0,386
4	Этот город позволяет мне почувствовать «связь с собой»	**0,690**	0,480
5	Этот город соответствует тому типу людей, которым я принадлежу	**0,626**	0,398
6	Этот город соответствует моему стилю жизни	**0,570**	0,460
7	Я чувствую эмоциональную привязанность к городу	**0,776**	0,333
8	Этот город позволяет мне чувствовать себя оптимистичным и уверенным в себе	0,543	**0,612**
9	Этот город позволяет мне чувствовать связь между моим прошлым, настоящим и будущим	**0,681**	0,345
10	Этот город позволяет мне чувствовать себя нужным и полезным	0,436	**0,682**
11	Этот город придает смысл моей жизни	**0,570**	0,539
12	Этот город дает мне возможность ощущать близость с другими людьми, быть принятым ими	0,418	**0,655**
13	Этот город позволяет мне чувствовать, что я сам определяю свою жизнь	0,199	**0,772**

№	Формулировки утверждений	Компонент	
		1	2
14	В этом городе я чувствую себя в безопасности	0,365	**0,625**
15	Здесь красиво	0,182	**0,544**
16	Здесь мои корни	**0,750**	0,050
17	Здесь я могу профессионально реализоваться и быть финансово обеспечен	0,121	**0,744**
18	Я знаю много историй об этом городе	**0,602**	0,213
19	Этот город имеет для меня духовное значение	**0,696**	0,394
	% объясняемой дисперсии	52,3	6,7

В результате факторного анализа были выявлены два фактора идентичности с городом, обозначенные нами как «Аутентичность личности в городской среде» (12 шкал); «Самореализация в городской среде» (7 шкал). Коэффициент α Кронбаха для первой шкалы методики составил 0,933, для второй – 0,868.

Затем при помощи конфирматорного факторного анализа уточнялось содержание шкал адаптируемой методики. Для этого была протестирована модель, полученная в результате ЭФА. Оба фактора были полностью воспроизведены КФА. Полученная модель характеризуется хорошими показателями пригодности: $\chi 2/df=2,66$; RMSEA=0,062; CFI=0,95; PCLOSE=0,004.

На рисунке 2 представлена модель, подтверждающая содержание шкал, установленное при эксплораторном факторном анализе.

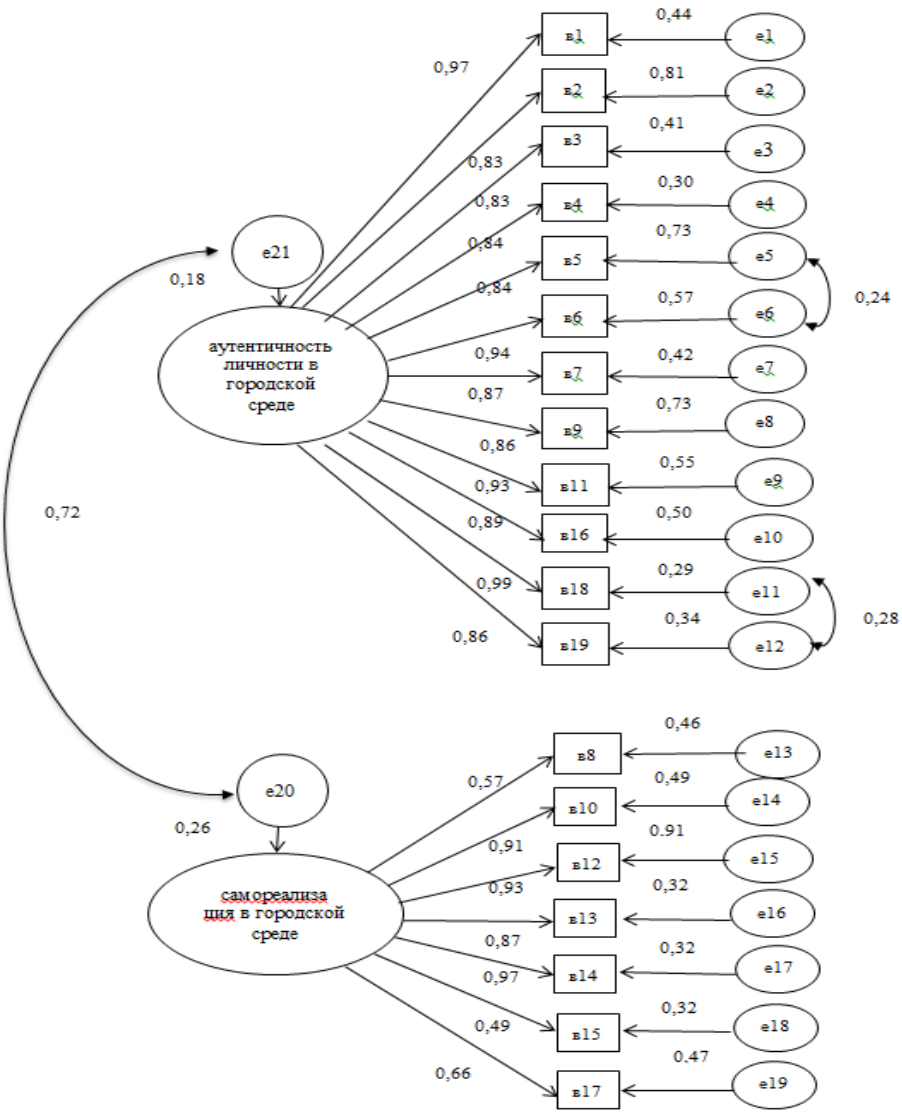


Рисунок 2. Графическое представление результатов конфирматорного факторного анализа методики

Вопросы 5 – «Этот город соответствует тому типу людей, которым я принадлежу» и 6 – «Этот город соответствует моему стилю жизни», входящие в 1-й фактор, показали значимую положительную связь, вероятно, это связано с тем, что в сознании респондентов связаны тип личности и стиль жизни [Кокоткина, 2021]. Вопросы 18 – «Я знаю много историй об этом городе» и 19 – «Этот город имеет для меня духовное значение», входящие во 2-ой фактор, показали значимую положительную связь, вероятно, это связано с тем, что духовное значение города формируется в основном через нарратив [Федотова, 2022; Злотникова, 2019].

Результаты оценки валидности

Для оценки валидности был проведен корреляционный анализ шкал методики между собой и шкалами «Томский опросник идентичности с городом» [Литвина, 2018]. Выявлено, что все шкалы адаптируемого опросника значимо связаны со шкалами данной методики (Таблица 2).

Таблица 2.

Результаты корреляционного анализа шкал методики со шкалами «Томский опросник идентичности с городом»

шкалы адаптируемой методики идентичности с городом	Шкалы методики «Томский опросник идентичности с городом»				
	чувство принадлежности к городу	планирование будущего, связанного с городом	эмоциональная привязанность	город как обладающий уникальностью	личный вклад в жизнь города
аутентичность личности в городской среде	0,543**	0,172*	0,539**	0,647***	0,372***
самореализация в городской среде	0,418**	0,424**	0,434**	0,465**	0,187*

*Примечание: ***- p <0,001; ** - p <0,01; * - p <0,05.*

Обсуждение результатов

Адаптированная методика продемонстрировала хорошие оценки внутренней структуры шкал: высокие показатели надежности-согласованности шкал и ожидаемые взаимосвязи между ними.

Проверка внутренней структуры методики также показала достаточное соответствие исходной структуры адаптируемых опросников полученным нами данным: при проведении КФА модель показала приемлемый уровень ее соответствия эмпирическим данным.

Концепт «идентичность с городом», выявляемый при помощи данной методики, можно рассматривать с позиций субъектного подхода, учитывающего активность субъекта в городском пространстве. Жизненное пространство личности в рамках определенного населенного пункта, где происходит каждодневная реализация ее потребностей, формирование целей и личностных смыслов, является для нее значимым бытийным пространством. Место проживания является, главным образом, субъективно-персонализированным пространством личности, поскольку человек ощущает эмоциональную связь с данным местом, городским сообществом, его историей и культурными особенностями. Когда у человека формируется желание влиять на городское пространство, делать его более комфортным, эстетичным, экологичным (объективно-персонализированным пространством), это становится следующим шагом в освоении города как бытийного пространства личности [Тучина, 2023].

По результатам ЭФА, проведенного для каждой шкалы в отдельности, можно описать потенциальные составляющие данного конструкта. Первый фактор, обозначенный нами как «Аутентичность личности в городской среде» и состоящий из 12-ти шкал, включает смыслообразующие характеристики идентичности с городом, позволяющие человеку почувствовать свою подлинность, конгруэнтность данному месту. Он также характеризует эмоциональную близость личности с местом проживания и городским сообществом, оптимизм и уверенность в будущем. Второй фактор, обозначенный как «Самореализация в городской среде» и состоящий из 7 шкал, характеризует город как пространство реализации, профессиональной, финансовой и личност-

ной, позволяющей человеку чувствовать себя спокойно и уверенно.

Таким образом, идентичность с местом проживания, исследуемая при помощи адаптированной методики, позволяет рассматривать данный феномен как проявление субъектности личности, как частный случай освоения личностью своих бытийных пространств [Рябикина, 2023]. Как показали последние исследования автора, активное освоение человеком городского пространства способствует повышению его адаптивности к городской среде, укреплению эмоциональных связей с городом и городским сообществом, соответственно, повышению субъектности личности в пространстве города [Тучина, 2023].

Заключение

Адаптированная методика измерения идентичности с местом проживания на выборке краснодарских респондентов показала хорошие результаты глобального и локального соответствия измерительной модели теоретической факторной структуре и показатели надежности и валидности.

Методика может быть использована как в исследовательских целях, для изучения особенностей идентичности жителей разных городов, так и в качестве диагностического инструмента в консультативной психологии и психотерапии.

Поскольку особенности идентичности с местом проживания зависят от многих факторов, таких как длительность проживания, район проживания, экономическое положение, образовательный статус и прочее, в дальнейшем предполагается при помощи данной методики исследование групп респондентов, различающихся по субъектному опыту проживания в городе.

Библиографический список

1. Богомаз С. А. Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей в городской среде / С. А. Богомаз, В. В. Мацута // Сибирский психологический журнал. 2012. № 46. С. 67–75.

2. Злотникова Т. С. Ментальный и художественный аспекты авторской сказки как культурного кода / Т. С. Злотникова, В. С. Жукова // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 5. С. 160–165.

3. Кокоткина О. С. Стиль жизни как основание образа жизни в различных типах общества // Вестник Донского государственного аграрного университета. 2021. № 1-2 (39). С. 45–51.

4. Литвина С. А. Опросник идентичности с городом: разработка, валидизация, проверка надежности / С. А. Литвина, О. И. Муравьева // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8, № 1. С. 73–91.

5. Муравьева О. И. Особенности структуры идентичности с городом молодежи российских городов / О. И. Муравьева, С. А. Литвина, О. В. Кружкова, С. А. Богомаз // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С. 63–80.

6. Озерина А. А. Обзор современных зарубежных исследований феномена «Городская идентичность» / А. А. Озерина, Т. С. Тимофеева // LogosetPraxis. 2019. № 4. С. 142–152.

7. Рябикина З. И. Психология личности: субъектно-бытийный подход : монография / под ред. З. И. Рябикиной, Л. Н. Ожиговой, А. Ш. Гусейнова. Краснодар : Изд-во Кубанского гос. ун-та, 2023. 249 с.

8. Тимофеева Т. С. Разработка инструментария для исследования основных факторов формирования городской идентичности / Т. С. Тимофеева, А. А. Озерина, О. В. Голубь // Человеческий капитал. 2021. № 4 (148). С. 142–150.

9. Тучина О. Р. Культурное пространство современного города как фактор формирования городской идентичности (на материале исследования жителей Краснодара) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2023. Т. 12, № 3 (44). С. 145–148.

10. Федотова Н. Г. Культурный код города // Слово.ру: балтийский акцент. 2022. Т. 13, № 4. С. 10–24.

11. Федотова Н. Г. Формирование городской идентичности: факторный и институциональный аспекты // Журнал социологии и социальной антропологии. 2017. № 20(3). С. 32–49.

12. Bernardo F. Identification with the neighborhood: Discrimination and neighborhood size / F. Bernardo, J. M. Palma-Oliveira // Self and Identity. 2016. № 5(15). P. 1–20.

13. Brehm J. M. Community attachments as predictors of local environmental concern. The case for multiple dimensions of attachment / J. M. Brehm, B. W. Eisenhauer, R. S. Krannich // American Behavioral Scientist. 2006. № 50. P. 142–165.

14. Dono J. The relationship between environmental activism, pro-environmental behaviour and social identity / J. Dono, J. Webb, B. Richardson // Journal of environmental psychology. 2010. № 30(2). P. 178–186.

15. Dredge D. Destination place identity and regional tourism policy / D. Dredge, J. Jenkins // Tourism Geographies. 2003. № 5 (4). P. 383–407.

16. Droseltis O. Towards an integrative model of place identification: Dimensionality and predictors of intrapersonal-level place preferences / O. Droseltis, V. Vignoles // Journal of Environmental Psychology. 2010. Vol. 30. P. 23–34.

17. Félonneau M.-L. Love and loathing of the city: Urbanophilia and urbanophobia, topological identity and perceived incivilities // Journal of Environmental Psychology. 2004. № 24. P. 43–52.

18. Hammitt W. E. Place bonding for recreation places: Conceptual and empirical development / W. E. Hammitt, E. A. Backlund, R. D. Bixler // Leisure Studies. 2006. № 25. P. 17–41.

19. Hernandez B. Place attachment and place identity in natives and non-natives / B. Hernandez, M. C. Hidalgo, M. E. Salazar-Laplace, S. Hess // Journal of Environmental Psychology. 2007. № 27. P. 310–319.

20. Jorgensen B. S. A comparative analysis of predictors of sense of place dimensions: Attachment to, dependence on, and identification withlakeshore properties / B. S. Jorgensen, R. C. Stedman // Journal of Environmental Management. 2006. № 79. P. 316–327.

21. Kyle G. Testing the dimensionality of place attachment in recreational settings / G. Kyle, A. Graefe, R.Manning // Environment and Behavior. 2005. № 37. P. 153–177.

22. Lalli M. Urban-related identity: Theory, measurement, and empirical findings // Journal of Environmental Psychology. 1992. Vol. 12 (4). P. 285–303.

23. Lemée C. Impact of place identity, self-efficacy and anxiety state on the relationship between coastal flooding risk perception and the willingness to cope / C. Lemée, G. Fleury-Bahi, O. Navarro // Frontiers in psychology. 2019. Vol. 10. P. 1–11.

24. Lewicka M. Place Attachment: How Far Have We Come in the Last 40 Years? // Journal of Environmental Psychology. Vol. 2011. 31. P. 207–230.

25. McAndrew F. T. The measurement of «rootedness» and the prediction of attachment to home-towns in college students // Journal of Environmental Psychology. 1998. Vol. 18. P. 409–417.

26. Scannell L. Personally relevant climate change: The role of place attachment and local versus global message framing in engagement / L. Scannell, R. Gifford // Environment and Behavior. 2013. Vol. 45 (1). P. 60–85.

27. Scannell L. The relations between natural and civic place attachment and pro-environmental behavior / L. Scannell, R. Gifford // Journal of Environmental Psychology. 2010. Vol. 30. П. 289–297.

28. Scopelliti M. Homesickness in university students: The role of multiple place attachment / M. Scopelliti, L. Tiberio // Environment and Behavior 2010. Vol. 42. P. 335–350.

29. Stokols D. People in places. A transactional view of settings / D. Stokols, S. A. Shumaker // In J. Harvey (Ed.), Cognition, social behavior and the environment. P. 441–488. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1981.

30. Ujang N. Place attachment and continuity of urban place identity // Asian Journal of Environment-Behaviour Studies. 2017. № 2 (2). P. 117–132.

31. Ujang N. The notion of place, place meaning and Identity in urban regeneration / N. Ujang, K. Zakariya // Procedia-social and behavioral sciences. 2015. № 170. P. 709–717.

32. Williams D. R. The measurement of place attachment: Validity and generalizability of a psychometric approach / D. R. Williams, J. J. Vaske // Forest Science. 2003. № 49. P. 830–840.

Reference list

1. Bogomaz S. A. Subjektivnaja ocenka realizuemosti bazisnyh cennostej v gorodskoj srede = Subjective assessment of the feasibility of basic values in urban environment / S. A. Bogomaz, V. V. Macuta // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2012. № 46. S. 67–75.

2. Zlotnikova T. S. Mental'nyj i hudozhestvennyj aspekty avtorskoj skazki kak kul'turnogo koda = Mental and artistic aspects of the author's fairy tale as a cultural code / T. S. Zlotnikova, V. S. Zhukova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 5. S. 160–165.

3. Kokotkina O. S. Stil' zhizni kak osnovanie obraza zhizni v razlichnyh tipah obshhestva = Lifestyle as the foundation of lifestyle in different types of society // Vestnik Donskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta. 2021. № 1-2 (39). S. 45–51.

4. Litvina S. A. Oprosnik identichnosti s gorodom: razrabotka, validizacija, proverka nadezhnosti = City identity questionnaire: development, validation, reliability check / S. A. Litvina, O. I. Murav'eva // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. T. 8, № 1. S. 73–91.

5. Murav'eva O. I. Osobennosti struktury identichnosti s gorodom molodezhi rossijskih gorodov = Features of the structure of identity with the city of youth of Russian cities / O. I. Murav'eva, S. A. Litvina, O. V. Kruzhkova, S. A. Bogomaz // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. № 1. S. 63–80.

6. Ozerina A. A. Obzor sovremennyh zarubezhnyh issledovanij fenomena «Gorodskaja identichnost'» = Review of modern foreign studies of the phenomenon «Urban Identity» / A. A. Ozerina, T. S. Timofeeva // LogosetPraxis. 2019. № 4. S. 142–152.

7. Rjabikina Z. I. Psihologija lichnosti: sub#ektno-bytijnyj podhod = Personality psychology: subjective-everyday approach : monografija / pod red. Z. I. Rjabikinoj, L. N. Ozhigovoj, A. Sh. Gusejnova. Krasnodar : Izd-vo Kubanskogo gos. un-ta, 2023. 249 s.

8. Timofeeva T. S. Razrabotka instrumentarija dlja issledovanija osnovnyh faktorov formirovanija gorodskoj identichnosti = Development of tools to investigate the main factors of urban identity formation / T. S. Timofeeva, A. A. Ozerina, O. V. Golub' // Chelovecheskij kapital. 2021. № 4 (148). S. 142–150.

9. Tuchina O. R. Kul'turnoe prostranstvo sovremennogo goroda kak faktor formirovanija gorodskoj identichnosti (na materiale issledovanija zhitelej Krasnodara) = The cultural space of a modern city as a factor in the formation of urban identity (based on a study by residents of Krasnodar) // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2023. T. 12, № 3 (44). S. 145–148.

10. Fedotova N. G. Kul'turnyj kod goroda = Cultural area code // Slovo.ru: baltijskij akcent. 2022. T. 13, № 4. S. 10–24.

11. Fedotova N. G. Formirovanie gorodskoj identichnosti: faktornyj i institucional'nyj aspekty = Shaping urban identity: factor and institutional dimensions // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 2017. № 20(3). S. 32–49.

12. Bernardo F. Identification with the neighborhood: Discrimination and neighborhood size / F. Bernardo, J. M. Palma-Oliveira // Self and Identity. 2016. № 5(15). R. 1–20.

13. Brehm J. M. Community attachments as predictors of local environmental concern. The case for multiple dimensions of attachment/ J. M. Brehm, B. W. Eisenhauer, R. S. Krannich // American Behavioral Scientist. 2006. № 50. R. 142–165.

14. Dono J. The relationship between environmental activism, pro-environmental behaviour and social identity / J. Dono, J. Webb, B. Richardson // Journal of environmental psychology. 2010. № 30(2). R. 178–186.

15. Dredge D. Destination place identity and regional tourism policy / D. Dredge, J. Jenkins // Tourism Geographies. 2003. № 5 (4). R. 383–407.

16. Droseltis O. Towards an integrative model of place identification: Dimensionality and predictors of intrapersonal-level place preferences / O. Droseltis, V. Vignoles // Journal of Environmental Psychology. 2010. Vol. 30. P. 23–34.

17. Félonneau M.-L. Love and loathing of the city: Urbanophilia and urbanophobia, topological identity and perceived incivilities // Journal of Environmental Psychology. 2004. № 24. R. 43–52.

18. Hammitt W. E. Place bonding for recreation places: Conceptual and empirical development / W. E. Hammitt, E. A. Backlund, R. D. Bixler // Leisure Studies. 2006. № 25. R. 17–41.

19. Hernandez B. Place attachment and place identity in natives and non-natives / B. Hernandez, M. C. Hidalgo, M. E. Salazar-Laplace, S. Hess // Journal of Environmental Psychology. 2007. № 27. R. 310–319.

20. Jorgensen B. S. A comparative analysis of predictors of sense of place dimensions: Attachment to, dependence on, and identification withlakeshore properties / B. S. Jorgensen, R. C. Stedman // Journal of Environmental Management. 2006. № 79. R. 316–327.

21. Kyle G. Testing the dimensionality of place attachment in recreational settings / G. Kyle, A. Graefe, R. Manning // Environment and Behavior. 2005. № 37. R. 153–177.

22. Lalli M. Urban-related identity: Theory, measurement, and empirical findings // Journal of Environmental Psychology. 1992. Vol. 12 (4). R. 285–303.

23. Lemée C. Impact of place identity, self-efficacy and anxiety state on the relationship between coastal flooding risk perception and the willingness to cope/ C. Lemée, G. Fleury-Bahi, O. Navarro // Frontiers in psychology. 2019. Vol. 10. R. 1–11.

24. Lewicka M. Place Attachment: How Far Have We Come in the Last 40 Years? // Journal of Environmental Psychology. Vol. 2011. 31. R. 207–230.

25. McAndrew F. T. The measurement of «rootedness» and the prediction of attachment to hometowns in college students // Journal of Environmental Psychology. 1998. Vol. 18. R. 409–417.

26. Scannell L. Personally relevant climate change: The role of place attachment and local versus global message framing in engagement / L. Scannell, R. Gifford // Environment and Behavior. 2013. Vol. 45 (1). R. 60–85.

27. Scannell L. The relations between natural and civic place attachment and pro-environmental behavior / L. Scannell, R. Gifford // Journal of Environmental Psychology. 2010. Vol. 30. P. 289–297.

28. Scopelliti M. Homesickness in university students: The role of multiple place attachment / M. Scopelliti, L. Tiberio // Environment and Behavior 2010. Vol. 42. R. 335–350.

29. Stokols D. People in places. A transactional view of settings / D. Stokols, S. A. Shumaker // In J. Harvey (Ed.), Cognition, social behavior and the environment. R. 441–488. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1981.

30. Ujang N. Place attachment and continuity of urban place identity // Asian Journal of Environment-Behaviour Studies. 2017. № 2 (2). R. 117–132.

31. Ujang N. The notion of place, place meaning and Identity in urban regeneration / N. Ujang, K. Zakariya // Procedia-social and behavioral sciences. 2015. № 170. R. 709–717.

32. Williams D. R. The measurement of place attachment: Validity and generalizability of a psychometric approach / D. R. Williams, J. J. Vaske // Forest Science. 2003. № 49. R. 830–840.

Статья поступила в редакцию 15.04.2024; одобрена после рецензирования 23.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 15.04.2024; approved after reviewing 23.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-148
EDN: MSOMMP

Применение когнитивно-поведенческой терапии в работе с ненормативными кризисами личности

Любовь Алексеевна Варавина[1]✉, Елена Николаевна Корнеева[2]
[1]Аспирант кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
[2]Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
[1]Lyubov.varavina@gmail.com✉, https://orcid.org/0000-0003-2666-0368
[2]e.korneeva.korneeva@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-5682-5552

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о том, как когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) помогает студентам в преодолении ненормативных кризисов, которые могут серьезно подорвать их психическое здоровье и академическую мотивацию. Обсуждается, как тревожность, депрессия и другие проявления ненормативных кризисов могут препятствовать успешной учебной деятельности, а также демонстрируется, что КПТ не только способна смягчить эти состояния, но и развивает у студентов навыки адаптивности в преодолении стресса, что имеет важное значение для их общего психического благополучия и успеха в учебе. Рассматривается, какие последствия ненормативные кризисы могут иметь для учебной деятельности и психического состояния. Подчеркивается, что эффективное преодоление этих кризисов требует развития адаптивных стратегий управления стрессом, а КПТ является одним из методов, способствующих этому развитию. Студенты после работы с психологом с применением КПТ обретают не только способность эффективно справляться с текущими проблемами, но и основу для более успешного управления своим состоянием в будущем. В работе освещены теоретические аспекты применения КПТ, в ней также представлены результаты эмпирического исследования, показывающие, как именно КПТ помогает студентам находить пути решения кризисных ситуаций в образовательном пространстве. В статье проанализированы результаты исследования ряда авторов и представлены собственные данные авторов статьи, касающиеся предмета и задач исследования. Подчеркивается, как важен учет личных особенностей и специфика жизненных ситуаций каждого студента при внедрении КПТ в структуру психологической помощи субъектам образования. Проведенное исследование показывает, что КПТ не только эффективна в борьбе с ненормативными кризисами, но и способствует формированию у студентов личностной устойчивости, эмоциональной стабильности и способности к саморегуляции – как условий противодействия возникновению личностных деформаций и факторов совладания с многочисленными стрессовыми ситуациями, неизбежными в образовательном процессе.

Ключевые слова: ненормативный кризис; терапия; копинг-стратегии; личностные деформации; стрессовые ситуации; саморегуляция; когнитивно-поведенческая терапия; студенты

Для цитирования: Варавина Л. А., Корнеева Е. Н. Применение когнитивно-поведенческой терапии в работе с ненормативными кризисами личности // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 148-158. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-148. https://elibrary.ru/MSOMMP

Original article

The use of cognitive behavioral therapy in working with abnormal personality crises

Lyubov A. Varavina[1]✉, Elena N. Korneeva[2]
[1]Post-graduate student at department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[2]Candidate of psychological sciences, associate professor at department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[1]Lyubov.varavina@gmail.com✉, https://orcid.org/0000-0003-2666-0368
[2]e.korneeva.korneeva@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-5682-5552

© Варавина Л. А., Корнеева Е. Н., 2024

Abstract. The paper examines how cognitive behavioral therapy (CBT) helps students to overcome non-normative crises that can severely undermine their mental health and academic motivation. It is discussed how anxiety, depression and other manifestations of non-normative crises can impede successful learning activity, and it is also demonstrated that CBT is not only able to mitigate these conditions, but also develops students' adaptive skills in coping with stress, which is important for their overall mental well-being and academic success. It considers what consequences non-normative crises can have on learning activity and mental state. It is emphasized that effectively overcoming these crises requires the development of adaptive stress management strategies, and CBT is one of the methods that contribute to this development. After working with a psychologist using CBT, students gain not only the ability to effectively cope with current problems, but also the basis for more successful management of their condition in the future. The work highlights the theoretical aspects of the use of CBT, it also presents the results of the empirical study showing how exactly CBT helps students to find ways to solve crisis situations in the educational space. The article analyzes the research results of a number of authors and presents the authors' own data regarding the subject and tasks of the study. It is emphasized how important it is to take into account the personal characteristics and specifics of the life situations of each student when introducing CBT into the structure of psychological assistance to the subjects of education. The study shows that CBT is not only effective in combating abnormal crises, but also contributes to the formation of personal stability, emotional stability and the ability to self-regulate among students – as conditions for countering personal deformations and coping factors with numerous stressful situations that are inevitable in the educational process.

Key words: non-normative crisis; therapy; copying strategies; personal deformities; stressful situations; self-regulation; cognitive behavioral therapy; students

For citation: Varavina L. A., Korneeva E. N. The use of cognitive behavioral therapy in working with abnormal personality crises. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (4): 148-158. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-148. https://elibrary.ru/MSOMMP

Введение

Психотравмирующие ситуации – это как неожиданные «удары судьбы», которые могут перевернуть наш мир с ног на голову. Мы можем быть полностью неподготовлены к ним, и они могут случиться в самые неожиданные моменты, когда меньше всего ожидаешь. Это могут быть такие события, как потеря близкого человека, несчастные случаи или сложные ситуации, которые заставляют пересматривать привычное понимание жизни. Иногда эти ситуации настолько трудные, что обычные способы совладания перестают работать, что приводит к возникновению ненормативного кризиса, когда трудно найти внутри опору и понять, как двигаться дальше.

Ненормативные кризисы часто являются непредсказуемыми событиями, которые происходят в жизни людей и могут перегрузить их естественные привычные способы справляться с ситуацией [Даффи, 2020, с. 1].

В исследованиях Н. Н Морозовой и В. С. Чибиркина показано, что в контексте образовательной среды студенты могут сталкиваться с различными кризисами, вызванными трудными жизненными ситуациями, которые могут серьезно влиять на их учебный процесс и общее благополучие [Морозова, 2018, с. 1–6]. Ненормативные кризисы могут продуцировать следующие ситуации в учебной деятельности и образовательном взаимодействии студентов:

1. Студенты могут испытывать чрезмерную тревожность, беспокойство и нервозность, обусловленные их соответствующими индивидуально-психологическими особенностями, что может мешать им сосредотачиваться на учебе и выполнении задач.

2. Негативные мысли по поводу своей жизни и учебного процесса, чувство беспомощности, отсутствие интереса к учебе и другие симптомы депрессии могут существенно затруднять академическую деятельность.

3. Высокие нагрузки, промежуточные и итоговые испытания, предусмотренные графиком учебного процесса в вузе, межличностные и деловые конфликты и другие стрессовые ситуации могут привести к снижению учебной мотивации.

4. Некоторые студенты сталкиваются с трудностями в адаптации, социальными изменениями, отсутствием поддержки со стороны близких и членов профессорско-преподавательского коллектива вуза, что может привести к серьезным проблемам и последующим ненормативным кризисам.

Перечисленные ситуации и факторы могут существенно влиять на учебный процесс студентов, и, следовательно, требуют эффективной психологической поддержки. Однако, влияние стрессоров на благополучие людей может зависеть от того, как они справляются с ситуацией [Coping Behaviors and…, 2021, с. 12].

Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) представляет собой метод, основанный на пред-

положении, что наши мысли, чувства и поведение взаимосвязаны. В контексте работы со студентами применение КПТ может включать в себя идентификацию и изменение негативных мыслей и установок, приводящих к тревожности, депрессии или другим неблагоприятным состояниям. Этот подход также может включать в себя разработку стратегий поведения и реакции на стресс, что помогает студентам более эффективно управлять своими эмоциями. КПТ помогает сохранить психическое здоровье при столкновении с потерями и другими трудными жизненными ситуациями, такими как развод, банкротство, реакция на глобальные кризисные события в мире и в стране [Рэй Оуэн, 2022, с. 1–10].

По своей сути когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) представляет собой психотерапевтический подход, основанный на предположении о том, что наши мысли, чувства и поведение взаимосвязаны, и изменение одного из этих элементов может привести к изменениям в других [Beck, 1979, с. 3]. КПТ активно используется западными специалистами (А. Бэк, Б. Болен, М. Эсма, Р. Оуэн и др.) в психологической практике для работы с различными психологическими проблемами, включая тревожность, депрессию, стресс, нарушения адаптации и другие негативные состояния.

Оценка возможности и эффективности применения КПТ в контексте ненормативных кризисов у студентов имеет важное значение для развития психологической поддержки в образовательной среде. Студенты сталкиваются с целым комплексом типичных и уникальными стрессовых ситуаций, связанных с учебой, отношениями с субъектами образовательного взаимодействия, здоровьем, социальными ожиданиями, финансовыми трудностями, что делает важным изучение применения КПТ в данной области.

Отмечается наличие необходимости поддержания психического благополучия человека в период кризиса и предоставления ему психологической поддержки в ходе консультаций и терапевтических мероприятий. [Psychological Counseling, 2022, с. 104–118]. Понимание эффективности и применимости КПТ в работе с ненормативными кризисами у студентов может значительно улучшить психологическую поддержку в образовательной среде.

Ненормативный кризис у студентов может быть вызван различными факторами, такими как академические проблемы, социальные конфликты, потеря близких, травматические события и другие стрессовые ситуации. Терапевтический процесс включает в себя выявление и анализ негативных мыслей и убеждений, разработку новых, более адаптивных способов мышления, что ведет к формированию более адаптивных стратегий поведения.

Недавние исследования Н. Л. Ильина, С. И. Филатова в области психологии и психотерапии подтверждают эффективность применения КПТ в работе с ненормативными кризисами. Так, ими было показано, что спортсмены после применения некоторых приемов КПТ начинали выбирать более адаптивные копинг-стратегии для совладания с кризисными ситуациями в спорте [Ильина, 2022, с. 101].

Выход на дистантанционное обучение в 2020 г. В связи с распространением пандемии короновируса стал для многих студентов психотравмирующим кризисным событием. Это было показано в исследованиях Е. А. Тимощук, А. С. Тимощук, А. С. Тьяги [Тимощук, 2021, с. 95–101]. Вместе с тем данная ситуация открыла новые возможности в оказании психотерапевтической помощи. Ее дистанционные формы стали более доступны для населения. КПТ также показала свою эффективность в дистанционном формате работы [Online cognitive behavioral…, 2023, с. 508–522].

Об эффективности использования КПТ в период пандемии короновируса отмечается в работе Remotely delivered cognitive [Remotely delivered cognitive, 2021, с. 211–219]. При этом КПТ показывает эффективность как при краткосрочной терапии, так и при ее длительном проведении [Гусев, 2019, с. 22].

В исследованиях Городецкой и Казаку было показано, что когнитивно-поведенческая терапия помогает человеку изменить поведение на адаптивное. Психолог вместе с клиентом выявляет проблемные модели поведения и предлагает новые способы действий [Городецкая, 2019, с. 289].

Целью данного исследования является оценка эффективности применения КПТ в работе со студентами в ненормативных кризисах. Для ее реализации мы осуществим оценку результатов применения КПТ в данной области и проанализируем особенности работы со студентами в контексте переживания ими ненормативных кризисов. Мы предполагаем, что КПТ может быть эффективным инструментом в работе со студентами в ненормативных кризисах и повышать меру их адаптивности в образовательной среде.

В исследовании приняли участие 14 человек женского пола в возрасте 18–23-х лет. Все они являются студентками и находились в ненормативном кризисе, о наличии которого мы судили по следующим признакам, выступающих в качестве индикаторов или критериев наличия кризиса: предшествующее событие, нарушающее обычный ритм жизни (такие, как заболевание, изменение бытового распорядка жизни и деятельности, разрыв отношений, острые или затяжные конфликты, приобретающие хронический характер и прочее), эмоциональная неустойчивость, социальная изоляция или отчужденность, утрата цели или смысла в жизни, понижение самооценки и уверенности, трудности в принятии решений, ощущение тупика, недопонимание со стороны окружающих, избегание, утрата контроля над ситуацией и другие. Присутствие как минимум нескольких из указанных признаков служило основанием для отнесения индивида к числу людей, находящихся в состоянии ненормативного кризиса.

Для оценки эффективности применения КПТ в совладании с ненормативными кризисами мы выбрали методику WSQ (Лазаруса) для анализа выраженности копинг-стратегий. Эта методика позволяет измерить, какие конкретные стратегии совладания применяются студентами в ответ на кризисные ситуации, и оценить их эффективность. Такой подход позволит нам оценить, насколько успешно студенты применяют новые навыки и стратегии, освоенные в рамках КПТ, для преодоления негативных состояний.

Методика включает в себя несколько шкал, соответствующих различным копинг-стратегиям, таким, как конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения и положительная переоценка. При этом такие стратегии, как самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, планирнование решения и положительная переоценка – относятся к числу конструктивных, а стратегии конфронтации, дистанцирования, бегства-избегания – к числу деструктивных, их использование сопряжено с погружением индивида в негативно-депрессивные мысли и переживания, снижение меры социальной активности, что, в свою очередь, является признаком наличия кризисного состояния и фактором его усугубления.

Было проведено 2 среза: в начале и в конце работы с запросом, то есть диагностика выраженности копинг-стратегий WSQ (Лазаруса) проводилась дважды во время первой сессии и во время последней при завершении работы с запросом клиента. Решение запроса осуществлялось с использованием КПТ дистанционно. В данном случае был выбран краткосрочный формат, в среднем около 10 сессий или дистанционных встреч с клиентом.

Рассмотрим некоторые инструменты КПТ, которые были применены для достижения позитивной динамики.

Модель ABC (Antecedent-Behavior-Consequence) является ключевым инструментом в КПТ. Это аналитическая модель, которая помогает выявить связь между ситуацией (Antecedent), поведением (Behavior) и его последствиями (Consequence). Используется для того, чтобы студенты могли лучше понять свои реакции на стрессовые ситуации и изменить поведение путем корректировки мыслей и убеждений. В процессе работы с моделью студенты подробно анализировали ситуации, начиная с предшествующих событий, оценивая свои собственные реакции и реакции окружающих, как эмоциональные, физические, так и поведенческие, а также выявляя возможные последствия этих реакций. На основе этого анализа мы исследовали, какие конкретные мысли, убеждения или предположения лежат в основе их реакций на стрессовые ситуации.

Затем, в рамках работы над изменением, мы сосредотачивались на том, чтобы разработать более адаптивные и эффективные стратегии совладания с ситуациями. Это включало в себя осознание и изменение негативных мыслей, переоценку собственных реакций и разработку новых, более конструктивных подходов к решению проблем. В итоге, студенты приобретали навыки, позволяющие им более эффективно справляться с ненормативными кризисами.

В ходе работы в рамках КПТ мы фокусировались на идентификации и изменении установок, которые студенты имели относительно себя, своих способностей и окружающего мира. Мы активно занимались коррекцией когнитивных искажений, которые могли приводить к избеганию проблем или конфронтации с ними. Это включало в себя работу над переоценкой негативных убеждений о себе, своих возможностях и будущем, а также осознание и изменение ошибочных мыслей, которые могли препятствовать эффективной адаптации к стрессовым ситуаци-

ям. Это позволяло создавать новые, более адаптивные стратегии.

Например, использование Сократовского диалога как наиболее активно использующегося в КПТ для работы с автоматическими мыслями [Кэри, 2004, с. 218] Это вопросы в стиле древнегреческого философа Сократа, направленные на то, чтобы клиенты сами приходили к выводам, ведущим к изменению мышления и поведения. Это позволяло студентам критически оценивать свои автоматические мысли и заменять их более рациональными.

Мы также использовали метод мотивационного интервью, который представляет собой стиль консультирования, ориентированный на стимулирование внутренней мотивации студентов к изменениям. Этот подход основан на эмпатическом понимании и применении техник активного слушания с целью помочь студентам обнаружить собственные источники мотивации и пути к позитивным изменениям.

Мы активно применяли этот инструмент, поддерживая студентов в процессе осознания собственных ценностей, целей и желаний. Такой подход способствовал усилению внутренней мотивации студентов, что делало процесс изменений более устойчивым и эффективным.

Анализ преимуществ и недостатков – это подход, который позволяет взвесить различные альтернативы или решения путем систематического анализа их позитивных и негативных сторон. При этом учитываются потенциальные выгоды и риски каждого варианта. Проведение такого анализа позволяет получить более полное представление о том, какие стратегии будут наиболее подходящими в конкретной ситуации. Для студентов это значит способность более осознанно оценивать свои действия, принимать взвешенные решения и выбирать наиболее оптимальные стратегии для достижения целей.

Когнитивный континуум – это прием, где клиенту предлагается оценить свои убеждения и реакции на специальной шкале или континууме. Это помогает студентам осознать, что их представления о ситуации могут находиться не на крайних позициях или в черно-белом формате. Такой подход позволяет корректировать убеждения, приближая их к большей объективности, что способствует более адаптивным реакциям и мышлению.

Использование систематического составления плана действий – это эффективный прием, который помогает студентам преодолеть стрессовые ситуации или достичь поставленных целей. Путем ясного определения шагов, необходимых для изменения, этот подход способствует уменьшению тревожности, связанной с неопределенностью. Конкретный и структурированный план действий дает студентам четкое представление о том, как действовать в сложных ситуациях, что увеличивает их уверенность и эффективность в достижении поставленных целей.

Экспозиция – метод, основанный на постепенном воздействии на пугающие объекты или ситуации с целью уменьшения уровня тревожности. Этот подход позволяет студентам постепенно привыкать к тем объектам или ситуациям, которые вызывают у них страх, в контролируемой среде. Через систематическое и повторное воздействие на триггеры студенты могут постепенно снизить свое избегание и улучшить свою способность справляться с вызывающими тревогу ситуациями.

Поведенческие эксперименты – это метод, который включает практическое тестирование убеждений путем планирования конкретных действий и наблюдения за их результатами. Этот подход позволяет студентам проверять свои негативные убеждения на практике и корректировать их на основе полученных реальных данных. Проведение таких экспериментов помогает студентам вступить в ранее избегаемые ситуации и улучшить свою способность справляться с ними. В КПТ используется сотрудничество как мотивирующий фактор для стимулирования изменений, которые также могут поддерживаться самими клиентами [Мисианга, 2020, с. 4]. В процессе работы выделяются мишени терапии, как правило, их несколько, как и техник [Бек, 1996, с. 3].

Некоторые авторы подчеркивают важность индивидуального подхода в работе с трудными жизненными ситуациями и необходимость исходить из актуальной ситуации. Мы согласны, что не стоит ожидать одинаковых результатов и применять одну и ту же готовую схему воздействия [Заливин, 2019, с. 5]. Однако, в процессе работы была выдержана общая структура КПТ и последовательность основных этапов. Главная цель КПТ в работе с кризисными ситуациями — исправление ошибок мышления, мешающих преодолеть проблему [Попова, 2013, с. 13].

В работе со студентами в кризисных ситуациях, общая структура работы включала следующие этапы:

1. Оценка и выявление проблемы: этот этап включает в себя оценку ситуации, выявление кризисных факторов и понимание основных проблем, с которыми студент сталкивается.

2. Формулировка запроса и целей терапии: Определение конкретных целей и задач терапии, которые направлены на решение проблемы и выход из кризиса.

3. Разработка плана: создание индивидуализированного плана действий, включающего в себя методы и стратегии КПТ, адаптированные под ситуацию конкретного студента.

4. Реализация плана: проведение сессий, включающих в себя применение когнитивно-поведенческих методов для помощи студенту в преодолении кризиса и развитии механизмов саморегуляции.

5. Оценка: после проведения работы проводилась оценка ее эффективности и коррекция дальнейших стратегий в случае необходимости.

Эти этапы обеспечивали систематическое и структурированное проведение КПТ в работе со студентами в кризисных ситуациях.

Поведение обязательно должно рассматриваться в связке с окружающим миром [Ефимкина, 2024, с. 244]. Основные терапевтические усилия направляются на «атаку» стратегий поведения. Это означает активное и целенаправленное воздействие на поведенческие шаблоны человека на различные ситуации. Основное внимание уделяется изменению конкретных поведенческих паттернов, которые могут быть связаны с проблемой или кризисной ситуацией.

Например, если студент испытывает кризис из-за чрезмерной самокритичности, терапевтические усилия могут быть направлены на изменение поведения:

− Постепенное изучение и изменение нереалистичных стандартов.

− Развитие адаптивных стратегий реагирования на ошибки и неудачи.

− Тренировка навыков самоуправления и релаксации для снижения тревожности и стресса.

Таким образом, «атака» стратегий поведения включает в себя активное вмешательство и изменение конкретных аспектов поведения с целью улучшения благополучия и преодоления кризисной ситуации.

Тренировка навыков решения проблем через обсуждение и техники на сессиях, а также домашние задания учат иначе реагировать на проблемные ситуации. Это работает в каком-то смысле как профилактика и повышение общей устойчивости, что подтверждается другими исследованиями [Холмогорова, 2014, с. 28].

На сессиях обсуждались различные сценарии и проблемные ситуации, которые возникали во время учебы или в личной жизни. Это позволяло рассмотреть ситуацию под разными углами и найти эффективные стратегии решения проблем. Различные техники, применяемые на сессиях, помогали студентам осознанно подходить к проблемам и находить конструктивные решения.

Домашние задания дополняли процесс тренировки, позволяя студентам применить полученные знания на практике и углубить свое понимание методов решения проблем. Они также стимулировали самостоятельную работу и отработку навыков.

Таблица 1.

Средние значения копинг-стратегий по методике WSQ (Лазаруса)

Копинг-стратегии	До	После
Бегство-избегание	63.79	53.50
Дистанцирование	59.36	53.79
Конфронтация	61.29	55.00
Планирование решения	53.86	58.43
Поиск соц. поддержки	56.71	57.14
Положительная переоценка	52.64	59.00
Принятие ответственности	54.00	51.93
Самоконтроль	51.93	47.50

Интерпретация результатов:

− После терапевтической работы снизилась частота выбора стратегий бегства-избегания (с 63.79 до 53.50) и дистанцирования (с 59.36 до 53.79). Это свидетельствует о готовности студентов более открыто и непосредственно решать проблемы, избегая нежелательного поведения.

− Средний показатель по стратегии конфронтации после терапии уменьшился с 61.29 до 55. Это снижение может указывать на снижение излишне конфронтационного поведения и тенденции к борьбе с проблемами деструктивным образом.

− Увеличенные значения по стратегиям планирования решения (с 53.86 до 58.43) и положительной переоценки (с 52.64 до 59.00) свидетельствуют о том, что студенты стали чаще использовать конструктивные стратегии в работе с кризисными ситуациями и активно планировать шаги по их преодолению.

− Незначительное увеличение выбора стратегии социальной поддержки (с 56.71 до 57.14) говорит о том, что студенты охотнее обращаются за поддержкой и находят в этом пользу.

− Небольшое снижение частоты выбора стратегий самоконтроля (с 51.93 до 47.50) и принятия ответственности (с 54.00 до 51.93) может указывать на более гибкое отношение студентов к себе и к кризисным ситуациям, что снижает самокритику и чувство вины.

Результаты исследования указывают на то, что после завершения работы студенты проявляют заметный прогресс в выборе и использовании более конструктивных стратегий управления стрессом и преодоления ненормативных кризисов. В частности, наблюдается значительное увеличение предпочтения таких стратегий, как планирование решений, позитивное переосмысление ситуации и активный поиск социальной поддержки.

Эти изменения отражают не только навыки и ресурсы, доступные студентам в совладании с трудными ситуациями, но и их способность эффективно применять эти стратегии в повседневной жизни. Например, студенты, которые изначально могли реагировать на стресс пассивно, теперь обращаются к более адаптивным методам решения проблем, что способствует их психологическому благополучию и успешному преодолению трудностей и в обычной жизни.

Этот сдвиг в выборе копинг-стратегий также свидетельствует об эффективности когнитивно-поведенческой терапии. Имея возможность осознанно анализировать свои мысли, эмоции и поведение, студенты приобретают не только навыки совладании со стрессом, но и больше гибкости.

Для сравнения результатов исследования нами был использован критерий Вилкоксона. Результаты представлены в Таблице 2:

Таблица 2.

Оценка изменений, произошедших в выборе копинг стратегий по методике WSQ (Лазаруса)

	Конфронтация 2 - 1	Дистанцирование 2 - 1	Самоконтроль 2 - 1	Поиск соц. поддержки 2 - 1	Принятие ответ. 2- 1	Бегство-избегание 2 – 1	Планирование решения 2 - 1	Полож. переоценка 2 - 1
Z	-2,156[b]	-1,736 [b]	-1,085 [b]	-1,97 [c]	-1,250 [b]	-2, 859 [b]	-1,650 [c]	-2,156 [c]
Ас. Зн. (2)	,031	,083	,278	,844	,211	,004	,099	,012

Примечание: статистические критерии:

a. Критерий знаковых рангов Вилкоксона; b. На основе положительных рангов; c. На основе отрицательных рангов

Интерпретация результатов:

− Значение критерия Вилкоксона с отрицательным Z (-2.156) и асимптотическое значение (p = 0.031) указывают на значительное снижение частоты использования стратегии конфронтации после работы. Это показывает, что студенты стали реже использовать конфронтацию, предпочитая более конструктивные методы решения проблем.

− Заметное снижение показателя (Z = -1.736) и асимптотическое значение (p = 0.083) указывают на тенденцию уменьшения дистанцирования, хотя статистическая значимость слабая. Это предполагает, что студенты стали реже избегать проблем, вместо этого предпочитая непосредственное их решение.

− Слабое снижение в стратегии самоконтроля (Z = -1.085, p = 0.278) незначительно указывает на меньшее использование этой стратегии. Это

снижение может отражать уменьшение чрезмерного контроля над эмоциями в пользу более гибких методов.

− Слабая статистическая значимость показателя поиск соц. поддержки (Z = -0.197, p = 0.844) не указывает на существенные изменения. Студенты, вероятно, продолжают активно искать поддержку у других при работе с кризисами.

− Слабое снижение принятия ответственности (Z = -1.250, p = 0.211) отражает тенденцию к снижению самокритичности и более гибкому подходу в решении проблем.

− Значительное снижение стратегии (Z = -2.859, p = 0.004) показывает, что студенты стали реже прибегать к этой избегательной стратегии, предпочитая более активное решение проблем.

− Небольшое, но значимое увеличение показателя планирование решения (Z = -1.650, p = 0.099) свидетельствует о том, что студенты чаще планируют свои действия, чтобы эффективно решать возникающие проблемы.

− Увеличение частоты выбора стратегии положительной переоценки (Z = -2.156, p = 0.012) указывает на то, что студенты стали чаще позитивно переоценивать стрессовые ситуации, что способствует более адаптивному совладанию.

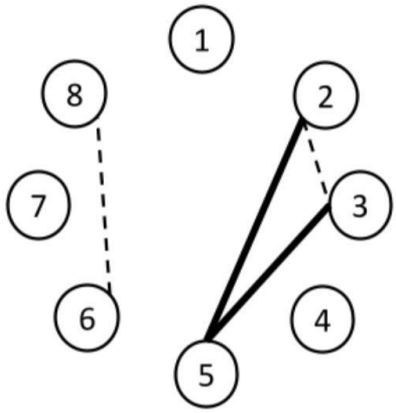
Анализ результатов исследования выявил, что когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) оказывает значительное воздействие на выбор копинг-стратегий студентами в условиях ненормативных кризисов. Согласно данным, использование деструктивных методов управления стрессом, таких как бегство-избегание и конфронтация, снижается, в то время как студенты предпочитают конструктивные стратегии, включая планирование решений и положительную переоценку ситуации.

Эти результаты являются важным показателем эффективности КПТ в помощи студентам эффективно справляться с кризисными ситуациями. Уменьшение использования деструктивных стратегий указывает на улучшение адаптивных реакций на стресс и повышение саморегуляции в сложных ситуациях. При этом увеличение выбора конструктивных методов подчеркивает значимость терапевтической работы в развитии ресурсов студентов для эффективного преодоления жизненных трудностей и улучшения их психологического благополучия.

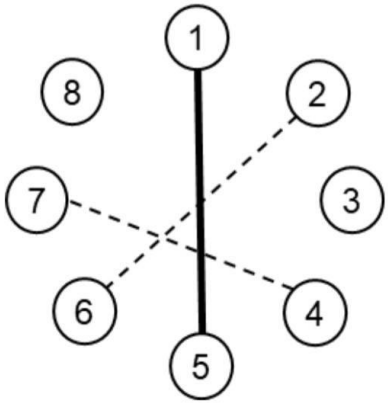
Также нами были установлены связи между используемыми копинг-стратегиями с использованием коэффициента ранговой корреляции копинг-стратегий до и после использования приемов КПТ.

Результаты представлены на рисунке 1.

До



После



Условные обозначения

_ _ _ _ _ p≤0,05

_____ p≤0,001

Рис. 1. Корреляционные плеяды, отражающие связи копинг-стратегий до и после использования приемов КПТ
Примечание: 1-Конфронтация, 2-Дистанцирование, 3-Самоконтроль, 4-Поиск соц. поддержки, 5-Принятие ответственности, 6-Бегство-избегание, 7-Планирование решения, 8-Положительная переоценка

1. До работы над запросом: принятие ответственности коррелирует с дистанцированием и самоконтролем. Это указывает на то, что люди, склонные брать на себя ответственность за ситуацию, также склонны контролировать свои эмоции и стараются дистанцироваться от проблем. Избегание коррелирует с положительной переоценкой, что может означать, что некоторые люди, пытаясь избегать проблем, при этом недооценивают возможность действенного разрешения проблемной ситуации. Такая комбинация может привести к чрезмерной самокритике и изоляции, а также усилить страх перед неудачей или невозможностью контролировать ситуацию, что может препятствовать эффективному решению проблем.

2. После проведения краткосрочной терапии с использованием технологий КПТ: принятие ответственности стало связано с конфронтацией. Это может означать, что после работы с психологом люди стали более активны в прямом решении своих проблем, не избегая их. Дистанцирование стало связано с бегством-избеганием, это относится избегающему типу копинга, где человек старается минимизировать или избежать прямого столкновения со стрессовой ситуацией. Хотя эти стратегии и связаны, они не всегда используются вместе. Планирование решения – с поиском социальной поддержки: эти стратегии являются более активными и проблемно-ориентированными. Слабая положительная связь может указывать на то, что эти стратегии иногда используются вместе, но не всегда являются основными выбранными методами в стрессовых ситуациях.

Усиление связей между принятием ответственности и конфронтацией после вмешательства может отражать более активный и здоровый подход к решению проблем. Различия в слабых и сильных связях до и после также подчеркивают, что разные люди могут выбирать разные подходы в зависимости от ситуации и личного опыта работы с психологом.

Отсутствие отрицательных корреляционных связей используемых копинг-стратегий может быть объяснено тем, что когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) способствовала формированию более адаптивных стратегий совладания у студентов. После терапевтической работы их подход к кризисным ситуациям стал более конструктивным, и они реже прибегают к деструктивным стратегиям, таким как избегание или дистанцирование. В результате взаимосвязи между различными копинг-стратегиями стали более положительными, отражая высокую способность студентов преодолевать стрессовые ситуации.

На основании полученных результатов были сделаны следующие **выводы:**

1. Было зафиксировано изменение частоты выбора или предпочтений в выборе копинг-стратегий участниками исследования. По мнению Д. В. Ковпака, одной из самых непродуктивных является бегство-избегание: вызывает более болезненное столкновение с реальностью в момент кризиса и ведет к более рискованному поведению [Ковпак, 2021, с. 106]. В результате применения КПТ в работе со студентами в ненормативном кризисе было замечено, что их копинг-стратегии стали более конструктивными. В частности, наблюдалось снижение уровня избегания, конфронтации и усиление положительной переоценки, что имеет важное влияние на выход из кризиса.

2. Положительное влияние КПТ.

− Студенты стали реже использовать деструктивные стратегии совладания, такие как конфронтация, дистанцирование и бегство-избегание, что свидетельствует о более здоровом подходе к решению проблем.

− Студенты чаще применяют планирование решения и положительную переоценку, что помогает им эффективно преодолевать стрессовые ситуации.

− Небольшое снижение в самоконтроле и принятии ответственности говорит о снижении чрезмерной самокритичности и о том, что студенты стали подходить к проблемам с большей гибкостью и осознанностью.

− Несмотря на незначительное изменение, студенты продолжают активно искать поддержку у окружающих, подтверждая важность социального окружения при работе с кризисами.

− В целом результаты исследования показывают, что применение когнитивно-поведенческой терапии способствует переходу студентов от деструктивных к более конструктивным копинг-стратегиям, улучшая их адаптивность и психологическую устойчивость.

Интеграция этих методов в образовательный процесс может включать проведение тренингов по развитию конструктивных копинг-стратегий, а также индивидуальные консультации с использованием методов КПТ. Полученные данные могут служить основой для разработки более специализированных программ и методик, направленных на преодоление ненормативного кризиса в образовательной среде.

3. На основе полученных результатов можно сделать вывод, что КПТ может быть эффективным инструментом для развития адаптивных копинг-стратегий у студентов, что в свою очередь способствует их психологической устойчивости и успешному обучению. Выделенные в исследовании копинг-стратегии могут стать мишенями в работе со студентами в трудных ситуациях для работников психологических служб. Таким образом, результаты исследования подтверждают значимость и перспективы использования КПТ в практике консультантов психологической службы в образовании.

Библиографический список

1. Бек А. Когнитивная терапия депрессий // Консультативная психология и психотерапия. 1996. Т. 4, № 3. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/1996_n3/25531 (дата обращения: 21.05.2024).

2. Городецкая Ю. Элементы когнитивно-поведенческой терапии в психологическом консультировании пар в кризисной ситуации / Ю. Городецкая, Д. Казаку. URL: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/240-245_5.pdf (дата обращения: 21.05.2024).

3. Гусев С. А. Психологические особенности лиц с высоким уровнем тревожности и возможности его коррекции посредством КПТ-тренинга / С. А. Гусев, И. А. Скиртач // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. 2019. № 2. С. 16–32.

4. Ефимкина Н. В. Опыт использования когнитивно-бихевиоральной терапии / Н. В. Ефимкина, И. А. Чеснокова // Вестник Московского университета МВД России. 2024. № 1. С. 242–247.

5. Заливин А. А. Психолого-психотерапевтические аспекты реабилитации онкологических пациентов / А. А. Заливин, М. В. Набока, Е. С. Волосникова. Омский психиатрический журнал. 2019. № 3(21). С. 1–5.

6. Ильина Н. Л. Методы КПТ в работе с кризисными состояниями спортсменов / Н. Л. Ильина, С. И. Филатова // Психология спорта: успешные старты в науке и профессии / под ред. К. А. Бочавера и Л. М. Довжик. Москва : Изд-во Московского ин-та психоанализа, 2022. 180 с.

7. Ковпак Д. В. Год тревог и переосмысления // Вестник Московской международной академии. 2021. № 1. С. 104–111.

8. Морозова Н. Н. Применение техник когнитивно-поведенческой терапии в работе с негативными переживаниями студентов / Н. Н. Морозова, В. С. Чибиркин. URL: https://journal.mrsu.ru/arts/primenenie-texnik-kognitivno-povedencheskoj-terapii-v-rabote-s-negativnymi-perezhivaniyami-studentov (дата обращения: 21.05.2024).

9. Попова Р. Р. Психологическая помощь в кризисных и чрезвычайных ситуациях : учебное пособие. Казань : Изд-во Казанского ун-та, 2013. 135 с.

10. Тимощук Е. А. Принуждение к дистанту как кризис и новые возможности / Е. А. Тимощук, А. С. Тимощук, Р. Тьяги // Архонт. 2021. № 1(22). С. 95–101.

11. Холмогорова А. Б. Протокол когнитивно-бихевиоральной терапии пациентов, переживающих суицидальный кризис // СТПН. 2014. № 1. С. 26–29.

12. Beck A. T. Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: International Universities Press. 1979. p. 414.

13. Boelen P. A., Eisma M. C., Smid G. E., de Keijser J., Lenferink L. I. M. Remotely delivered cognitive behavior therapy for disturbed grief during the COVID-19 crisis: Challenges and opportunities. Journal of Loss & Trauma, 26(3), 2021. pp. 211–219. URL: https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1793547 (дата обращения: 21.05.2024).

14. Carey T. A., Mullan R. J. What is Socratic questioning? Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, Vol. 41(3). 2004. pp. 217–226.

15. Delphine-Émilie Bourdon, Ghassan El-Baalbaki, Dominic Beaulieu-Prévost, Stéphane Guay, Geneviève Belleville, André Marchand, Demchenko I., Sımko R., Hudyma O., Levchuk N., Shportun O., & Samara O. Psychological Counseling of Clients in Crisis Situations. BRAIN: Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 13(3). 2022. pp. 104–118. URL: https://doi.org/10.18662/brain/13.3/356 (дата обращения: 21.05.2024).

16. Lenferink L. I. M., Eisma M. C., Buiter M. Y., de Keijser J., Boelen P. A. Online cognitive behavioral therapy for prolonged grief after traumatic loss: a randomized waitlist-controlled trial. Cognitive Behaviour Therapy, 52(5). 2023. pp. 508–522. URL: https://doi.org/10.1080/16506073.2023.2225744 (дата обращения: 21.05.2024).

17. Sandro Misianga Cognitive Behavioral Therapy: Theories and Applications. BoD – Books on Demand, 2020. p. 108.

18. Orgilés Mireia, Morales Alexandra, Delvecchio Elisa, Francisco Rita, Mazzeschi Claudia, Pedro Marta, Espada José Pedro. Coping Behaviors and Psychological Disturbances in Youth Affected by the COVID-19 Health Crisis. Frontiers in Psychology, Vol. 12. 2021. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.565657 (дата обращения: 21.05.2024).

19. Owen R. Facing the Storm: Using CBT, Mindfulness and Acceptance to Build Resilience When Your World's Falling Apart (2nd ed.). Routledge, 2022. URL: https://doi.org/10.4324/9781003166238 (дата обращения: 21.05.2024).

20. Thelma Duffey, Shane Haberstroh, John Wiley & Sons. Introduction to Crisis and Trauma Counseling. 2020. p. 346.

Reference list

1. Bek A. Kognitivnaja terapija depressij = Cognitive therapy for depression // Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija. 1996. T. 4, № 3. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/1996_n3/25531 (data obrashhenija: 21.05.2024).

2. Gorodeckaja Ju. Jelementy kognitivno-povedencheskoj terapii v psihologicheskom konsul'tirovanii par v krizisnoj situacii = Elements of cognitive behavioral therapy in psychological counseling of couples in crisis / Ju. Gorodeckaja, D. Kazaku. URL: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/240-245_5.pdf (data obrashhenija: 21.05.2024).

3. Gusev S. A. Psihologicheskie osobennosti lic s vysokim urovnem trevozhnosti i vozmozhnosti ego korrekcii posredstvom KPT-treninga = Psychological char-

acteristics of people with high anxiety and the possibility of its correction through CBT training / S. A. Gusev, I. A. Skirtach // Innovacionnaja nauka: Psihologija, Pedagogika, Defektologija. 2019. № 2. S. 16–32.

4. Efimkina N. V. Opyt ispol'zovanija kognitivno-bihevioral'noj terapii = Experience with cognitive behavioural therapy / N. V. Efimkina, I. A. Chesnokova // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. 2024. № 1. S. 242–247.

5. Zalivin A. A. Psihologo-psihoterapevticheskie aspekty reabilitacii onkologicheskih pacientov = Psychological and psychotherapeutic aspects of rehabilitation of cancer patients / A. A. Zalivin, M. V. Naboka, E. S. Volosnikova. Omskij psihiatricheskij zhurnal. 2019. № 3(21). S. 1–5.

6. Il'ina N. L. Metody KPT v rabote s krizisnymi sostojanijami sportsmenov = CBT methods in dealing with crisis states of athletes / N. L. Il'ina, S. I. Filatova // Psihologija sporta: uspeshnye starty v nauke i professii / pod red. K. A. Bochavera i L. M. Dovzhik. Moskva : Izd-vo Moskovskogo in-ta psihoanaliza, 2022. 180 s.

7. Kovpak D. V. God trevog i pereosmyslenija = A year of anxiety and reinvention // Vestnik Moskovskoj mezhdunarodnoj akademii. 2021. № 1. S. 104–111.

8. Morozova N. N. Primenenie tehnik kognitivno-povedencheskoj terapii v rabote s negativnymi perezhivanijami studentov = Applying cognitive behavioral therapy techniques to dealing with negative student experiences / N. N. Morozova, V. S. Chibirkin. URL: https://journal.mrsu.ru/arts/primenenie-texnik-kognitivno-povedencheskoj-terapii-v-rabote-s-negativnymi-perezhivaniyami-studentov (data obrashhenija: 21.05.2024).

9. Popova R. R. Psihologicheskaja pomoshh' v krizisnyh i chrezvychajnyh situacijah = Psychological assistance in crisis and emergency situations : uchebnoe posobie. Kazan' : Izd-vo Kazanskogo un-ta, 2013. 135 s.

10. Timoshhuk E. A. Prinuzhdenie k distantu kak krizis i novye vozmozhnosti = Forcing distance as a crisis and new opportunities / E. A. Timoshhuk, A. S. Timoshhuk, R. T'jagi // Arhont. 2021. № 1(22). S. 95–101.

11. Holmogorova A. B. Protokol kognitivno-bihevioral'noj terapii pacientov, perezhivajushhih suicidal'nyj krizis = Cognitive behavioral therapy Protocol for patients experiencing suicidal crisis // STPN. 2014. № 1. S. 26–29.

12. Beck A. T. Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: International Universities Press. 1979. p. 414.

13. Boelen P. A., Eisma M. C., Smid G. E., de Keijser J., Lenferink L. I. M. Remotely delivered cognitive behavior therapy for disturbed grief during the COVID-19 crisis: Challenges and opportunities. Journal of Loss & Trauma, 26(3), 2021. pp. 211–219. URL: https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1793547 (data obrashhenija: 21.05.2024).

14. Carey T. A., Mullan R. J. What is Socratic questioning? Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, Vol. 41(3). 2004. pp. 217–226.

15. Delphine-Émilie Bourdon, Ghassan El-Baalbaki, Dominic Beaulieu-Prévost, Stéphane Guay, Geneviève Belleville, André Marchand, Demchenko I., Sımko R., Hudyma O., Levchuk N., Shportun O., & Samara O. Psychological Counseling of Clients in Crisis Situations. BRAIN: Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 13(3). 2022. pp. 104–118. URL: https://doi.org/10.18662/brain/13.3/356 (data obrashhenija: 21.05.2024).

16. Lenferink L. I. M., Eisma M. C., Buiter M. Y., de Keijser J., Boelen P. A. Online cognitive behavioral therapy for prolonged grief after traumatic loss: a randomized waitlist-controlled trial. Cognitive Behaviour Therapy, 52(5). 2023. pp. 508–522. URL: https://doi.org/10.1080/16506073.2023.2225744 (data obrashhenija: 21.05.2024).

17. Sandro Misianga Cognitive Behavioral Therapy: Theories and Applications. BoD – Books on Demand, 2020. p. 108.

18. Orgilés Mireia, Morales Alexandra, Delvecchio Elisa, Francisco Rita, Mazzeschi Claudia, Pedro Marta, Espada José Pedro. Coping Behaviors and Psychological Disturbances in Youth Affected by the COVID-19 Health Crisis. Frontiers in Psychology, Vol. 12. 2021. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.565657 (data obrashhenija: 21.05.2024).

19. Owen R. Facing the Storm: Using CBT, Mindfulness and Acceptance to Build Resilience When Your World's Falling Apart (2nd ed.). Routledge, 2022. URL: https://doi.org/10.4324/9781003166238 (data obrashhenija: 21.05.2024).

20. Thelma Duffey, Shane Haberstroh, John Wiley & Sons. Introduction to Crisis and Trauma Counseling. 2020. p. 346.

Статья поступила в редакцию 25.04.2024; одобрена после рецензирования 22.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 25.04.2024; approved after reviewing 22.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

Научная статья
УДК 159.9.072
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-159
EDN: QCVXQC

Взаимосвязь составляющих духовных способностей и субъективного благополучия

Галина Валентиновна Ожиганова
Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН. 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13
symposium2016@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0001-6339-8640

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы духовных аспектов личности (в частности, ее духовных способностей) и субъективного благополучия. Анализируются работы, ориентированные на изучение связи духовности и субъективного благополучия. Отмечается слабая разработанность этого вопроса в отечественной психологии и большой интерес к его исследованию в зарубежной психологической науке. Описываются факторы, влияющие на состояние субъективного благополучия личности (исходя из разного контекста), – ситуационные, культурные, личностные. Рассматриваются исследования, отражающие влияние поведенческого культурного интеллекта, эмоционального и духовного интеллекта на субъективное благополучие. Формулируется цель авторского исследования – выявить связь составляющих духовных способностей с субъективным благополучием (удовлетворенностью жизнью и субъективным счастьем). В исследовании приняли участие 144 человека, из них 113 человек женского пола (78,5 %); возраст 18–23 года (M=19,51; SD=0,92). Полученные результаты свидетельствуют о наличии значимой положительной связи духовных способностей (их субкомпонентов, относящихся к трем компонентам духовных способностей: моральному, ментальному, трансцендентному) с показателями составляющих субъективного благополучия (отражающих его когнитивный и аффективный аспекты). Проведенное исследование показывает, какую важную роль духовная сфера личности (ее духовные способности) играют в жизни человека, создавая основу для ощущения субъективного благополучия – удовлетворенности жизнью и субъективного счастья. Полученные результаты важны не только в научном, но и практическом плане, показывая возможность обретения чувства полноты и радости жизни, получения удовлетворения от нее благодаря актуализации духовных способностей.

Ключевые слова: духовные способности; субъективное благополучие; удовлетворенность жизнью; поведенческий культурный интеллект; эмоциональный интеллект; духовный интеллект; субъективное счастье

Для цитирования: Ожиганова Г. В. Взаимосвязь составляющих духовных способностей и субъективного благополучия // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 159-166. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-159. https://elibrary.ru/QCVXQC

Original article

The relationship between the components of spiritual abilities and subjective well-being

Galina V. Ozhiganova
Candidate of psychological sciences, leading researcher, Institute of psychology, Russian academy of sciences. 129366, Moscow, 13 Yaroslavskaya st.
symposium2016@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0001-6339-8640

Abstract. The article deals with the problem of spiritual aspects of the individual (in particular, its spiritual abilities) and subjective well-being. Works focused on the study of the connection between spirituality and subjective well-being are analyzed. There is a weak development of this issue in domestic psychology and great interest in its study in foreign psychological science. Factors affecting the state of subjective well-being of a person (based on different contexts) are described – situational, cultural, personal. Studies are considered that reflect the influence of behavioral cultural intelligence, emotional and spiritual intelligence on subjective well-being. The goal of the author's research is formulated – to identify the connection of the components of spiritual abilities with subjective well-being (life satisfaction and subjective happiness). The study involved 144 people, of whom 113 were female (78.5 %); age 18–23 years (M = 19.51; SD=0,92). The results obtained indicate the presence of a significant positive connection between spiritual abilities (their subcomponents related to the three components of spiritual abilities: moral, mental,

© Ожиганова Г. В., 2024

transcendental) with the indicators of the components of subjective well-being (reflecting its cognitive and affective aspects). The study shows what important role the spiritual sphere of the personality (its spiritual abilities) plays in a person's life, making up the basis for a sense of subjective well-being – satisfaction with life and subjective happiness. The results obtained are important not only scientifically, but also practically, showing the possibility of gaining a sense of fullness and joy of life, obtaining satisfaction from it through the actualization of spiritual abilities.

Key words: spiritual ability; subjective well-being; life satisfaction; behavioral cultural intelligence; emotional intelligence; spiritual intelligence; subjective happiness

For citation: Ozhiganova G. V. The relationship between the components of spiritual abilities and subjective well-being. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (4): 159-166. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-159. https://elibrary.ru/QCVXQC

Введение

В современном мире вопросы духовности и субъективного благополучия становятся ключевыми для успешного развития социума. Изучение субъективного благополучия в связи с духовной сферой личности слабо представлено в российской науке, что выдвигает на первый план проблему выявления роли духовности в субъективном благополучии человека. В немногочисленных отечественных работах показано, что выраженность духовных ценностей в ценностной сфере личности является важным фактором ее субъективного благополучия [Афанасенко, 2015]; проведен теоретический анализ зарубежных исследований субъективного благополучия в контексте духовности и религиозности [Дивисенко, 2017].

Духовный аспект личности в связи с ее благополучием изучается достаточно активно в зарубежной психологии. Исследователи выявили сопряженность как религиозной, так и нерелигиозной духовности с психологическим благополучием [Bożek et al., 2020]; показано, что духовность и религиозность вносят вклад в личностное благополучие [Wills, 2007]; отмечается различие в оценке духовности и благополучия, связанное с западной и восточной культурами. Разница обусловлена индивидуалистическими и коллективистскими ценностями, например, в корейской культуре одним из важнейших факторов счастья являются межличностные отношения: приоритет отдается ценности взаимоотношений между людьми, а не внутреннему эмоциональному состоянию, как в западной индивидуалистической культуре [Kwon, 2008]. В другом исследовании авторы подчеркивают, что духовность и религиозность демонстрируют разные связи с субъективным благополучием в зависимости от национального контекста [Lun, Bond, 2013].

Масштабное лонгитюдное исследование израильских подростков средней школы (N=1352) позволило установить связь духовности и сильных сторон характера, а также их долгосрочный вклад в субъективное благополучие (положительные эмоции, удовлетворенность жизнью) и просоциальность. Мониторинг этих показателей проводился трижды в течение 14 месяцев. Было установлено, что духовность оставалась устойчивой на протяжении всего времени исследования и способствовала повышению субъективного благополучия и просоциальности как на каждом срезе, так и в долгосрочной перспективе [Kor et al., 2019].

Выявленные эффекты воздействия духовной сферы личности на субъективное благополучие обусловили наш интерес к изучению связи духовных способностей и субъективного благополучия.

«Духовные способности определяются нами как свойства личности, позволяющие ей актуализировать и реализовывать в поведении и деятельности духовный потенциал, связанный с лучшими человеческими качествами и высшими возможностями» [Ожиганова, 2021, с. 50]. Исходя из нашей концепции, духовные способности содержат три компонента: моральный, ментальный, трансцендентный и соответствующие им разнообразные субкомпоненты. В данном исследовании рассматриваются следующие составляющие духовных способностей (субкомпоненты): «духовная ориентация личности», «духовно-нравственные качества», относящиеся к моральному компоненту; «мудрость» и «рефлексивность», входящие в состав ментального компонента; «духовные состояния», имеющие отношение к трансцедентному компоненту.

Субъективное благополучие – то, что в обыденном сознании представляется как счастье, покой, самореализация и удовлетворенность жизнью, в научном исследовании определяется как эмоциональная и когнитивная оценка людьми своей жизни [Diener et al., 2003].

В современных исследованиях термин «субъективное благополучие» используется для обо-

значения оценки собственной жизни – рациональной (когнитивный аспект, имеется в виду удовлетворенность жизнью) и эмоциональной (аффективный аспект) – отражает приятные или неприятные ощущения и чувства, связанные с жизнью [Sheldon, Lucas, 2014].

Исследования показывают важность субъективного благополучия: на основе семи типов фактических данных установлено, что высокое субъективное благополучие (удовлетворенность жизнью, отсутствие негативных эмоций, оптимизм и положительные эмоции) приводит к улучшению здоровья и долголетию [Diener, Chan, 2011].

Субъективное благополучие ассоциируется с тем, что большинство людей называют счастьем и субъективным ощущением того, что жизнь складывается удачно [Han et al., 2015]; авторы отмечают, что субъективное благополучие определяется разными факторами, в своем исследовании они фокусируют внимание на культурных различиях.

Среди факторов, обусловливающих субъективное благополучие, согласно анализу эмпирических исследований, проведенному Т. Хашер, выделяются следующие [Hascher, 2010]:

− ситуационные факторы (например, финансовое положение и социальная интеграция); социально-экономический статус, по мнению Динера с коллегами, связан с определенными возможностями (например, социальными контактами), что способствует достижению поставленных целей и в конечном итоге ведет к субъективному благополучию [Diener et al., 1995];

− личностные черты (например, влияние нейротизма и экстраверсии на субъективное благополучие [Vittersø, Nilsen, 2002]). Экстраверсия в большей мере способствует позитивной оценке собственной жизни;

− индивидуальные различия в оценке и интерпретации жизненных событий; оценки человека основаны на различных точках зрения (например, имеют значение определяющие убеждения, цели, ожидания, а также возможности преодоления трудных жизненных ситуаций, адаптации к новым условиям и пр.).

Исследователи подчеркивают, что такие личностные характеристики, как экстраверсия, нейротизм и самооценка, могут заметно влиять на субъективное благополучие. В то же время и жизненные обстоятельства вносят свой вклад в ощущение субъективного благополучия. Во многом его обусловливает культура, предписывая определенные нормы отношений и мировосприятие, и определяет, какие именно факторы в наибольшей степени будут оказывать воздействие на субъективное благополучие [Diener et al., 2003].

В исследовании Ч. Вэна анализировалось влияние культурных и личностных факторов на субъективное благополучие; в качестве предикторов субъективного благополучия рассматривались: культурный интеллект и личностные черты студентов, обучающихся в чужой стране. Культурный интеллект определяется как способность адаптироваться к различным культурам. Он отражает способность собирать поступающую информацию, интерпретировать ее и действовать в соответствии с радикально отличающимися от собственной культуры сигналами, что позволяет эффективно функционировать в различных культурных условиях или в мультикультурной ситуации [Earley & Ang, 2003]. Было установлено, что наибольший положительный вклад в субъективное благополучие студентов, находящихся в новой культурной среде, вносит открытость новому опыту; поведенческий культурный интеллект положительно влияет на субъективное благополучие, а нейротизм оказывает отрицательное влияние; экстраверсия и мотивационный культурный интеллект оказались незначимыми.

Интересным для нашего исследования оказалось влияние на субъективное благополучие поведенческого аспекта культурного интеллекта. Важно отметить, что в целом в научном сообществе сложилось мнение, что между когнитивным интеллектом и субъективным благополучием не прослеживается существенной связи [Grossmann et al., 2013]. Хотя другие виды интеллекта могут выступать мощными предикторами субъективного благополучия, например, эмоциональный интеллект [Sánchez-Álvarez et al, 2016]. Выявлены значимые положительные корреляции между духовным интеллектом, эмоциональным интеллектом и субъективным благополучием у лиц, занимающихся йогой [Seena et al., 2017].

Таким образом, в связи с субъективным благополучием исследователи рассматривали и духовную сферу, и разные аспекты познавательной сферы. Важным представляется также изучение взаимосвязей духовных способностей и субъективного благополучия.

Цель исследования – выявить наличие связи составляющих духовных способностей с субъективным благополучием.

Гипотеза – существует связь показателей духовных способностей (относимых к их моральному, ментальному и трансцендентному компонентам) с субъективным благополучием (удовлетворенностью жизнью и субъективным счастьем).

Методики

− для исследования составляющих морального компонента духовных способностей «духовная ориентация личности» и «духовно-нравственные качества» использовались опросник «Духовная ориентация личности» (ДОЛ) [Ожиганова, 2023] и опросник «Духовная личность» А. Хусейна, М. Анаса, адапация [Ожиганова, 2019];

− для исследования составляющих ментального компонента духовных способностей «мудрость» и «рефлексивность» – «Методика диагностики мудрости» (МДМ-32) [Мехтиханова, 2022]; опросник «Дифференциальный тест рефлексивности (ДТР) [Леонтьев, 2014], использовалась шкала «системная рефлексия», отражающая продуктивный тип рефлексии;

− для исследования составляющей трансцендентного компонента духовных способностей «духовные состояния» – «Шкала измерения металичностной самоинтерпретации» Т. ДеЧикко, М. Строинк в адаптации О. Р. Тучиной [Тучина, 2012], отражающая трансцендентные состояния: выход за пределы «Я» в ощущении единства с другими людьми, всеми живыми существами на земле и пр.

− для исследования субъективного благополучия – «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера с коллегами (ШУЖ), адаптация [Осин, 2020] (когнитивный аспект) и «Шкала субъективного счастья» С. Любомирски, Х. Леппер (ШСС) [Осин, 2020] (аффективный аспект).

Выборка: 144 человека; из них 113 человек женского пола (78,5 %) и 31 – мужского пола (21,5 %). Возраст 18–23 года (M=19,51; SD= 0,92).

Результаты исследования

Был проведен корреляционный анализ, в результате которого установлена значимая положительная связь с субъективным благополучием (когнитивный аспект – ШУЖ) таких составляющих морального компонента духовных способностей, как «духовная ориентация личности» и «духовно-нравственные качества». Показатели, относящиеся к ментальному компоненту духовных способностей, также демонстрировали значимую положительную связь с удовлетворенностью жизнью: «мудрость» – наиболее выраженную связь, «рефлексивность» – крайне слабую связь (на уровне тенденции). Показатель трансцендентного компонента духовных способностей «духовные состояния» тоже положительно коррелировал с когнитивным аспектом субъективного благополучия (использовался коэффициент корреляции Спирмена) (Таблица 1).

Таблица 1.

Коэффициенты корреляции духовных способностей и субъективного благополучия (когнитивный аспект – ШУЖ)

Показатели	**Составляющие духовных способностей**				
	Духовная ориентация личности	Духовно-нравственные качества	Мудрость	Рефлексивность	Духовные состояния
Субъективное благополучие Удовлетворенность жизнью	0,339***	0,482***	0,579***	0,192*	0,440***
p значения	0,000	0,000	0,000	0,021	0,000

*Примечание. * – p < 0,05; *** – p < 0,001*

Установлены значимые положительные связи с аффективным аспектом субъективного благополучия по шкале субъективного счастья (ШСС) составляющих морального компонента духовных способностей «духовно-нравственные качества» и «духовная ориентация личности» (очень слабая связь) и показателя ментального компонента духовных способностей «мудрость»; выявлено от-

сутствие достоверной связи составляющей ментального компонента «рефлексивность». Установлена связь субъективного счастья с составляющей трансцендентного компонента духовных способностей «духовные состояния» (использовался коэффициент корреляции Спирмена) (Таблица 2).

Таблица 2.

Коэффициенты корреляции духовных способностей и субъективного благополучия (шкала субъективного счастья – ШСС)

Показатели	Составляющие духовных способностей				
	Духовная ориентация личности	Духовно-нравственные качества	Мудрость	Рефлексивность	Духовные состояния
Субъективное благополучие Субъективное счастье	0,242**	0,408***	0,544***	0,133	0,408***
p значения	0,004	0,000	0,000	0,111	0,000

*Примечание. ** – p < 0,01; *** – p < 0,001*

Обсуждение результатов

Полученные результаты показывают сопряженность показателей духовных способностей с субъективным благополучием (его когнитивной и аффективной составляющими). В отношении обоих аспектов субъективного благополучия выявлены сходные результаты – значимая положительную связь с духовно-нравственными качествами, духовной ориентацией личности, мудростью и способностью испытывать духовные состояния.

В проведенном нами исследовании рассматриваются определенные субкомпоненты каждого из компонентов духовных способностей: морального, ментального, трансцендентного. Такие субкомпоненты, как «духовно-нравственные качества» (моральный компонент), «мудрость» (ментальный компонент) и способность испытывать духовные состояния (трансцендентный компонент), – демонстрируют наибольшую выраженность связи с субъективным благополучием, то есть, все компоненты духовных способностей, представленные конкретными составляющими, оказались сопряжены и с когнитивным аспектом субъективного благополучия (удовлетворенность жизнью), и с его аффективным аспектом (субъективное счастье). В ментальном компоненте выраженную связь с субъективным благополучием продемонстрировала «мудрость», а субкомпонент «рефлексивность», отражающий способность к системной рефлексии, не показал достоверной связи с субъективным счастьем и достаточной выраженности связи с удовлетворенностью жизнью. Это может объясняться тем, что для ощущения субъективного благополучия требуется не столько системная рефлексия, мобилизующая, главным образом, интеллектуальные ресурсы, сколько проявление мудрости, задействующей не только когнитивную сферу (способность рассматривать события с разных точек зрения), но и поведенческие характеристики (умение найти подход к каждому человеку, целеустремленность), гуманистическую направленность (доброе отношение к людям); эмоциональную устойчивость (умение регулировать свои эмоции).

Необходимо отметить, что в целом полученные нами результаты связи духовных способностей с субъективным благополучием согласуются со сходными исследованиями зарубежных коллег, рассматривавших проблему духовного интеллекта и субъективного благополучия. Изучение роли духовного интеллекта в ощущении благополучия у студентов показало, что духовный интеллект оказывает значительное влияние на благополучие. Для оценки переменных использовались опросник духовного интеллекта [King, DeChicco, 2009] и опросник благополучия [Keyes, Magyar-Moe, 2003]. Результаты регрессионного анализа свидетельствовали о том, что шкала духовного интеллекта «продуцирование личностных смыслов» предсказывает положительные изменения в субъективном благополучии, а также в психологическом и социальном благополучии; а шкала «трансцендентальное осознание» положительно влияет на эмоциональное благополучие [Baezzat et al., 2019].

Заключение

В проведенном исследовании установлена взаимосвязь духовных способностей и субъек-

тивного благополучия, которая проявляется через выявленную сопряженность показателей составляющих духовных способностей (входящих в их моральный, ментальный и трансцендентный компоненты) с составляющими субъективного благополучия (отражающими как его когнитивный, так и аффективный аспекты).

Результаты, полученные в исследовании, показывают, какую важную роль духовная сфера личности (ее духовные способности) играют в жизни человека, создавая основу для ощущения субъективного благополучия – удовлетворенности жизнью и субъективного счастья. Эти результаты важны не только в научном, но и практическом плане, показывая возможность обретения чувства полноты и радости жизни, получения удовлетворения от нее благодаря актуализации духовных способностей.

Библиографический список

1. Афанасенко И. В. Духовные ценности лиц с разным уровнем субъективного благополучия / И. В. Афанасенко, Э. М. Чепрасова // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 10 (41). doi: 10.18454/IRJ.2015.41.199.

2. Дивисенко К. С. Социальные исследования субъективного благополучия в контексте духовности и религиозности / К. С. Дивисенко, А. Э. Белов // Социологический журнал. 2017. Т. 23, № 2. С. 51–73. DOI: 10.19181/socjour.2017.23.2.5159.

3. Леонтьев Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 4. С. 110–135.

4. Мехтиханова Н. Н. Разработка русскоязычной методики диагностики мудрости // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19, № 4. С. 839–861. doi:10.22363/2313-1683-2022-19-4-839-861.

5. Ожиганова Г. В. Адаптация опросника «Духовная личность» на русскоязычной выборке // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 4. С. 160–176. http://doi.org/10.17759/exppsy.2019120413.

6. Ожиганова Г. В. Субъектность как основа проявления духовных способностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 49–57. doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-49-57.

7. Ожиганова Г. В. Разработка и валидизация опросника «Духовная ориентация личности» // Экспериментальная психология. 2023. Т. 16, № 3. С. 197–213. https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160313.

8. Осин Е. Н. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117–142. https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06.

9. Тучина О. Р. Металичностная самоинтерпретация: концепция и ее измерение // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2012. № 1. С. 91–95.

10. Baezzat F., Motaghedifard M., Bakht G. T. Predicting Students' Subjective Well-Being and Its Subscales Based on Spiritual Intelligence // International Journal of Psychology. 2019. Vol. 13. № 2. P. 89–108. doi: 10.24200/ijpb.2018.115410.

11. Bożek A., Nowak P. F., Blukacz M. The relationship between spirituality, health-related behavior, and psychological well-being // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. (1997). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01997.

12. Diener E., Smith H., Fujita F. The personality structure of affect // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 130–141.

13. Diener E., Oishi S., Lucas R.E. Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life // Annu Rev Psychol. 2003. Vol. 54. P. 403–25. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056.

14. Diener E., Chan M. Y. Happy people live longer: subjective well-being contributes to health and longevity // Applied psychology. 2011. Vol. 3. № 1. P. 1–43. doi:10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x.

15. Earley P. C., Ang S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford University Press. 2003. 379 p.

16. Grossmann I., Na J., Varnum M. E., Kitayama S., Nisbett R. E. A route to well-being: Intelligence versus wise reasoning // Journal of Experimental Psychology: General. 2013. Vol. 142. № 3. P. 944–953.

17. Han S. J., Koh S., Scollon C. N. Subjective Well-being and Culture // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition) / Ed. J. D. Wright. N.Y.: Elsevier, 2015, P. 643–647. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25095-2.

18. Hascher T. Wellbeing // International Encyclopedia of Education / Eds. P. Peterson, E. Baker, B. McGaw. Amsterdam: Elsevier. 2010. P. 732–738. doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00633-3.

19. Keyes C. L., Magyar-Moe J. The measurement and utility of adult subjective well-being // Positive Psychological Assessment / Eds. S. J. Lopez, C. R. Snyder. Washington, DC: American Psychological Association. 2003. P. 411–425.

20. King D. B., De Cicco T. A Viable model and self-report major of spiritual intelligence // The International Journal of Transpersonal Studies. 2009. Vol. 28. P. 68–85.

21. Kor A, Pirutinsky S., Mikulincer M., Shoshani A., Miller L. A Longitudinal Study of Spirituality, Character Strengths, Subjective Well-Being, and Prosociality in Middle School Adolescents // Frontiers in psychology. 2019. Vol. 10. (377). doi: 10.3389/fpsyg.2019.00377.

22. Kwon S. Well-being and spirituality from a Korean perspective: Based on the study of culture and sub-

jective well-being. Pastoral Psychology. 2008. Vol. 56. № 5. P. 73–584. doi: 10.1007/s11089-008-0134-1.

23. Lun V. M., Bond M. H. Examining the Relation of Religion and Spirituality to Subjective Well-Being Across National Cultures // Psychology of Religion and Spirituality. 2013. Vol. 5. № 4. P. 304–315. doi: 10.1037/a0033641.

24. Sánchez-Álvarez N., Extremera N., Fernández-Berrocal P. The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation // The Journal of Positive Psychology. 2016. Vol. 11. № 3. P. 276–285.

25. Seena N. S., Suresh S., Ravindranadan V. Emotional Intelligence, Spiritual Intelligence and Subjective Well-Being of Yoga Practitioners // Indian Journal of Positive Psychology. 2017. Vol 8. № 4. P. 577–582. doi:10.15614/ijpp/2017/v8i4/165872.

26. Sheldon K. M., Lucas R. E. (Eds.). Stability of happiness: theories and evidence on whether happiness can change. N.Y.: Elsevier Academic Press. 2014. 334 p.

27. Vittersø J., Nilsen, F. The Conceptual and Relational Structure of Subjective Well-Being, Neuroticism, and Extraversion: Once Again, Neuroticism Is the Important Predictor of Happiness // Social Indicators Research. 2002. Vol. 57. P. 89–118. https://doi.org/10.1023/A:1013831602280.

28. Wills E. Spirituality and Subjective Well-Being: Evidences for a New Domain in the Personal Well-Being Index // Journal of Happiness Studies. 2009. Vol. 10. P. 49–69. https://doi.org/10.1007/s10902-007-9061-6.

Reference list

1. Afanasenko I. V. Duhovnye cennosti lic s raznym urovnem subjektivnogo blagopoluchija = Spiritual values of persons with different levels of subjective well-being / I. V. Afanasenko, Je. M. Cheprasova // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2015. № 10 (41). doi: 10.18454/IRJ.2015.41.199.

2. Divisenko K. S. Social'nye issledovanija subjektivnogo blagopoluchija v kontekste duhovnosti i religioznosti = Social studies of subjective well-being in the context of spirituality and religiosity / K. S. Divisenko, A. Je. Belov // Sociologicheskij zhurnal. 2017. T. 23, № 2. S. 51–73. DOI: 10.19181/socjour.2017.23.2.5159.

3. Leont'ev D. A. Refleksija «horoshaja» i «durnaja»: ot objasnitel'noj modeli k differencial'noj diagnostike = «Good» and «bad» reflection: from explanatory model to differential diagnosis / D. A. Leont'ev, E. N. Osin // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2014. T. 11, № 4. S. 110–135.

4. Mehtihanova N. N. Razrabotka russkojazychnoj metodiki diagnostiki mudrosti = Developing a Russian-language wisdom diagnostic technique // Vestnik RUDN. Serija: Psihologija i pedagogika. 2022. T. 19, № 4. S. 839–861. doi:10.22363/2313-1683-2022-19-4-839-861.

5. Ozhiganova G. V. Adaptacija oprosnika «Duhovnaja lichnost'» na russkojazychnoj vyborke = Adaptation of the spiritual personality questionnaire on the Russian-language sample // Jeksperimental'naja psihologija. 2019. T. 12, № 4. S. 160–176. http://doi.org/10.17759/exppsy.2019120413.

6. Ozhiganova G. V. Subjektnost' kak osnova projavlenija duhovnyh sposobnostej = Subjectivity as the basis for the manifestation of spiritual abilities // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2021. T. 27, № 3. S. 49–57. doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-49-57.

7. Ozhiganova G. V. Razrabotka i validizacija oprosnika «Duhovnaja orientacija lichnosti» = Development and validation of the questionnaire «Spiritual orientation of personality» // Jeksperimental'naja psihologija. 2023. T. 16, № 3. C. 197–213. https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160313.

8. Osin E. N. Kratkie russkojazychnye shkaly diagnostiki subjektivnogo blagopoluchija: psihometricheskie harakteristiki i sravnitel'nyj analiz = Brief Russian-language scales of diagnosis of subjective well-being: psychometric characteristics and comparative analysis / E. N. Osin, D. A. Leont'ev // Monitoring obshhestvennogo mnenija: Jekonomicheskie i social'nye peremeny. 2020. № 1. S. 117–142. https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06.

9. Tuchina O. R. Metalichnostnaja samointerpretacija: koncepcija i ee izmerenie = Metal self-interpretation: concept and its measurement // Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Severo-Kavkazskij region. Obshhestvennye nauki. 2012. № 1. S. 91–95.

10. Baezzat F., Motaghedifard M., Bakht G. T. Predicting Students' Subjective Well-Being and Its Subscales Based on Spiritual Intelligence // International Journal of Psychology. 2019. Vol. 13. № 2. P. 89–108. doi: 10.24200/ijpb.2018.115410.

11. Bożek A., Nowak P. F., Blukacz M. The relationship between spirituality, health-related behavior, and psychological well-being // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. (1997). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01997.

12. Diener E., Smith H., Fujita F. The personality structure of affect // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. R. 130–141.

13. Diener E., Oishi S., Lucas R.E. Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life // Annu Rev Psychol. 2003. Vol. 54. P. 403–25. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056.

14. Diener E., Chan M. Y. Happy people live longer: subjective well-being contributes to health and longevity // Applied psychology. 2011. Vol. 3. № 1. P. 1 –43. doi:10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x.

15. Earley P. C., Ang S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford University Press. 2003. 379 r.

16. Grossmann I., Na J., Varnum M. E., Kitayama S., Nisbett R. E. A route to well-being: Intelligence versus wise reasoning // Journal of Experimental Psychology: General. 2013. Vol. 142. № 3. P. 944–953.

17. Han S. J., Koh S., Scollon C. N. Subjective Wellbeing and Culture // International Encyclopedia of

the Social & Behavioral Sciences (Second Edition) / Ed. J. D. Wright. N.Y.: Elsevier, 2015, P. 643–647. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25095-2.

18. Hascher T. Wellbeing // International Encyclopedia of Education / Eds. R. Peterson, E. Baker, V. McGaw. Amsterdam: Elsevier. 2010. R. 732–738. doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00633-3.

19. Keyes C. L., Magyar-Moe J. The measurement and utility of adult subjective well-being // Positive Psychological Assessment / Eds. S. J. Lopez, C. R. Snyder. Washington, DC: American Psychological Association. 2003. P. 411–425.

20. King D. B., De Cicco T. A Viable model and self-report major of spiritual intelligence // The International Journal of Transpersonal Studies. 2009. Vol. 28. P. 68–85.

21. Kor A, Pirutinsky S., Mikulincer M., Shoshani A., Miller L. A Longitudinal Study of Spirituality, Character Strengths, Subjective Well-Being, and Prosociality in Middle School Adolescents // Frontiers in psychology. 2019. Vol. 10. (377). doi: 10.3389/fpsyg.2019.00377.

22. Kwon S. Well-being and spirituality from a Korean perspective: Based on the study of culture and subjective well-being. Pastoral Psychology. 2008. Vol. 56. № 5. P. 73–584. doi: 10.1007/s11089-008-0134-1.

23. Lun V. M., Bond M. H. Examining the Relation of Religion and Spirituality to Subjective Well-Being Across National Cultures // Psychology of Religion and Spirituality. 2013. Vol. 5. № 4. R. 304–315. doi: 10.1037/a0033641.

24. Sánchez-Álvarez N., Extremera N., Fernández-Berrocal P. The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation // The Journal of Positive Psychology. 2016. Vol. 11. № 3. P. 276–285.

25. Seena N. S., Suresh S., Ravindranadan V. Emotional Intelligence, Spiritual Intelligence and Subjective Well-Being of Yoga Practitioners // Indian Journal of Positive Psychology. 2017. Vol 8. № 4. P. 577–582. doi:10.15614/ijpp/2017/v8i4/165872.

26. Sheldon K. M., Lucas R. E. (Eds.). Stability of happiness: theories and evidence on whether happiness can change. N.Y.: Elsevier Academic Press. 2014. 334 r.

27. Vittersø J., Nilsen, F. The Conceptual and Relational Structure of Subjective Well-Being, Neuroticism, and Extraversion: Once Again, Neuroticism Is the Important Predictor of Happiness // Social Indicators Research. 2002. Vol. 57. P. 89–118. https://doi.org/10.1023/A:1013831602280.

28. Wills E. Spirituality and Subjective Well-Being: Evidences for a New Domain in the Personal Well-Being Index // Journal of Happiness Studies. 2009. Vol. 10. P. 49–69. https://doi.org/10.1007/s10902-007-9061-6.

Статья поступила в редакцию 26.04.2024; одобрена после рецензирования 24.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 26.04.2024; approved after reviewing 24.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

Научная статья
УДК 159.9.07(045)
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-167
EDN: SLBTWC

Психологическая структура жизненных ориентаций личности в экстремальной социогенной ситуации

Алевтина Александровна Никулина
Преподаватель, Донецкий государственный педагогический университет. 284626, Донецкая Народная Республика, г. Горловка, ул. Рудакова, 25
sidelnikova27@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0003-0004-5006

Аннотация. Статья посвящена представлению психологической структуры жизненных ориентаций личности в экстремальной социогенной ситуации. Целью исследования выступает диагностика психологических особенностей формирования жизненных ориентаций молодежи, проживающей в экстремальной социогенной ситуации, при разном уровне жизнестойкости. Выборочную совокупность исследования составили 142 респондента (65 % женщин и 35 % мужчин) в возрасте от 18 до 35 лет, постоянно проживающих на территории Донецкого региона в период ведения боевых действий. Возраст участников исследования находится в интервале 18–35-ти лет. Эмпирические данные были получены с применением следующих методик: шкала базовых убеждений (Р. Янов-Бульман, в адаптации О. Кравцовой); методика изучения личностных ценностей Ш. Шварца (В. Н. Карандашев); тест жизнестойкости (Д. А. Леонтьев); тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев). Установлено, что ядром структуры жизненных ориентаций людей с низкой жизнестойкостью является поиск смысла жизни в условиях экстремальной социогенной ситуации. Структура жизненных ориентаций людей с высокой жизнестойкостью наполнена стабильными психологическими характеристиками, обеспечивающими человеку адекватное объяснение экстремальной ситуации и непротиворечивое существование в ней. Высокий уровень жизнестойкости является залогом стабильного и оптимального восприятия и отношения человека к экстремальной социогенной ситуации. Обеспечивается это сформированными убеждениями и ценностями личности. Отсутствие или слабая выраженность последних является следствием низкой жизнестойкости и более интенсивным функционированием в структуре жизненных ориентаций смысловых компонентов личности.

С целью формирования жизнестойкости и повышения ее уровня нами были разработаны и предложены психологические рекомендации для молодежи, проживающей в условиях экстремальной социогенной ситуации. Так, данные рекомендации позволят повысить уровень жизнестойкости, смоделировать позитивный образ будущего, усилить веру в собственные ресурсы, расширить возможности личности, сформировать необходимые знания, умения и навыки.

Ключевые слова: жизненные ориентации; уровень жизнестойкости; возможности личности; смысловые компоненты личности; экстремальная ситуация; психологическая структура; трудная жизненная ситуация

Для цитирования: Никулина А. А. Психологическая структура жизненных ориентаций личности в экстремальной социогенной ситуации // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 167-174. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-167. https://elibrary.ru/SLBTWC

Original article

The psychological structure of life orientations of a person in extreme sociogenic situation

Alevtina A. Nikulina
Lecturer, Donetsk state pedagogical university. 284626, Donetsk People's Non-Republic, Gorlovka, Rudakov st., 25
sidelnikova27@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0003-0004-5006

Abstract. The article is devoted to the presentation of the psychological structure of a person’s life orientations in an extreme sociogenic situation. The purpose of the study is to diagnose the psychological features of the formation of life orientations of young people living in the extreme sociogenic situation, with different levels of resilience. The sample population of the study amounted to 142 respondents (65 % of women and 35 % of men) aged 18 to 35 years, permanently residing in the territory of the Donetsk region during the period of military activity. The age of the study

© Никулина А. А., 2024

participants is in the range of 18–35 years. Empirical data were obtained using the following methods: base belief scale (R. Yanov-Bulman, adapted by O. Kravtsova); methodology for studying the personal values of S. Schwartz (V. N. Karandashev); resilience test (D. A. Leontyev); test of meaning-life orientations (D. A. Leontyev). It has been established that the core of the structure of life orientations of people with low resilience is the search for the meaning of life in tht extreme sociogenic situation. The structure of life orientations of people with high resilience is filled with stable psychological characteristics that provide a person with an adequate explanation of the extreme situation and consistent existence in it. A high level of resilience is the key to a stable and optimal perception and attitude of a person to the extreme sociogenic situation. This is ensured by the formed beliefs and values of the individual. The absence or weak expression of the latter is a consequence of low resilience and more intensive functioning in the structure of life orientations of the personality's semantic components.

In order to form resilience and increase its level, we have developed and proposed psychological recommendations for young people living in the extreme sociogenic situation. Thus, these recommendations will increase the level of resilience, simulate a positive image of the future, strengthen faith in their own resources, expand the capabilities of the individual, and form the necessary knowledge, skills and abilities.

Key words: life orientations; level of resilience; personality opportunities; semantic components of personality; extreme situation; psychological structure; difficult life situation

For citation: Nikulina A. A. The psychological structure of life orientations of a person in extreme sociogenic situation. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (4): 167-174. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-167. https://elibrary.ru/SLBTWC

Введение

В современном мире люди сталкиваются с многочисленными трудными жизненными ситуациями, которые возникают на протяжении всего жизненного пути, в разных сферах деятельности человека. Тем не менее, человек включается в совокупность причин и следствий своей жизни не только как зависимая от внешних обстоятельств, но и как активно их преобразующая, формирующая в определенных пределах стратегию своей жизни личность. Во многих психологических исследованиях, в связи со сложностью и порой трагичностью обстоятельств современной жизни, наблюдается смещение акцента в сторону изучения проблематики экстремальных ситуаций [Олейник, 2010, с. 196].

В жизни каждого человека могут возникнуть такие ситуации, когда человек не может реагировать на внешние воздействия привычным способом, ему нужно адекватно выходить из сложившейся трудной ситуации. Среди авторов, занимавшихся изучением трудных жизненных ситуаций, можно назвать Л. И. Анцыферову [Анцыферова, 1994, с. 3–18], Л. Ф. Бурлачука [Бурлачук, 1998, с. 263], Ф. Е. Василюка [Василюк, 2023, с. 106–137], Е. Е. Данилову [Данилова, 1996, с. 69–81], К. Муздыбаева [Муздыбаев, 1998, с. 102–112], Е. П. Битюцкую [Битюцкая, 2014, с. 41–55] и др. Понятие «трудная жизненная ситуация» чаще всего используется как объединяющая категория для таких терминов, как экстремальные, кризисные, проблемные, критические и т. п. ситуации [Одинцова, 2008, с. 269–275]. Также проблемой изучения вопроса о «трудной жизненной ситуации» занимались такие исследователи, как Р. Лазарус [Lasarus, 1984; 1966], описывал подобные ситуации как «повседневные неприятности» А. Каннер [Kanner, 1981]. Такие ситуации определенным образом связаны с опытом человека и с его психологическим реагированием на эти неприятности [Каннер, 1981; Pow, Lee-Baggley, DeLongis, 2016, p. 660–672; Stone, 1984, p. 892–906; Folkman, Lasarus, 1986].

Одним из примеров тяжелых ситуаций является экстремальная ситуация социогенного характера, а именно – военные действия. Так, уже практически десять лет жители Донбасса пребывают в состоянии войны. Наблюдая за спецификой поведения людей, проживающих в данном регионе за указанный период времени, мы пришли к выводу, что люди сохраняют способность жить, работать на данной территории, а также выполнять свои обязанности как гражданина страны по поддержке военных и тех, кому особенно сейчас нужна помощь.

Люди, которые на протяжении длительного времени проживают в условиях военного конфликта и переживают разнообразные негативные реакции, такие как стресс, апатия, депрессия, страх, – часто приходят к изменениям в ценностно-смысловой сфере. Жители военных регионов пытаются сохранить те жизненные ориентации и ценности, которые имели для них большое значение на определенном отрезке времени, а если они их утратили – то создают новые [Никулина, 2022, с. 5–19].

Данные обстоятельства подчеркивают необходимость привлечения широкой научной психологической общественности к проведению исследований, направленных на изучение особенностей формирования жизненных ориентаций;

более глубокого исследования психологических особенностей молодежи в экстремальной социогенной ситуации, актуальность и своевременность разработки психологических рекомендаций или коррекционных программ.

Так, исходя из вышесказанного, мы обозначили целью нашего исследования – диагностику психологических особенностей формирования жизненных ориентаций молодежи, проживающей в экстремальной социогенной ситуации, при разном уровне жизнестойкости. В данной работе исследовались такие категории, как жизнестойкость, базовые убеждения личности, а также ценностные ориентации личности. В результате нашего исследования будет предложена психологическая структура жизненных ориентаций молодежи с разным уровнем жизнестойкости. Для решения поставленной цели и проверки исходных гипотез был применен соответствующий диагностический инструментарий, отвечающий предмету эмпирического исследования.

Эмпирическое исследование проводилось среди студенческой и работающей молодежи. Выборку исследования составляли преимущественно студенты и сотрудники ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков». В констатирующем эксперименте приняли участие 77 респондентов. Возраст участников исследования находится в интервале от 18 до 35 лет. Выборочную совокупность исследования составили 142 респондента (65 % женщин и 35 % мужчин) в возрасте от 18 до 35 лет, постоянно проживающих на территории Донецкого региона в период ведения боевых действий. Из них 77 человек, которые приняли участие в экспериментальном исследовании, и 65 – которые были задействованы на этапе формирующего эксперимента. Эмпирическое исследование проводилось в период с 2019 по 2022 гг. и включало в себя три этапа:

I. Подготовительный этап (2019–2020 гг.), который заключался в подборе психодиагностических методик и определении выборки исследования;

II. Этап организации и проведения эмпирического исследования (2020–2021 гг.);

III. Этап обработки данных, описания результатов и выводов исследования (2021–2022 гг.).

Методы исследования

Эмпирические данные были получены с применением следующих методик: Шкала базовых убеждений (Р. Янов-Бульман) (в адаптации О. Кравцовой) [Психодиагностика толерантности личности, 2008, с. 65–71]; Методика изучения личностных ценностей Ш. Шварца (В. Н. Карандашев) [Карандашев, 2004]; Тест жизнестойкости (Д. А. Леонтьев) [Леонтьев, 2006, с. 5–6]; Тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев) [Леонтьев, 2000].

Для обработки эмпирических данных использовались процедуры с применением пакета статистических программ SPSS, описательная статистика, U-критерий Манна-Уитни для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню какого-либо признака, измеренного количественно [Слепко, 2015, с. 120–136]. Качественный анализ общей структурной организации проводился на основе метода вычисления индексов структурной организации субъектности, разработанного А. В. Карповым [Карпов, 2004, с. 52–54], включающего подсчет индексов когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС), организованности структуры (ИОС) субъектности.

Результаты исследования и их обсуждение

Представленный в нашей работе аналитический способ изучения жизненных ориентаций при разном уровне жизнестойкости позволил выделить ряд важных психологических особенностей. В случае нашего исследования феноменом, в котором выражается опыт переживания экстремальных социогенных ситуаций, является жизнестойкость человека. Можно предположить, что разный уровень сформированности жизнестойкости будет по-разному влиять на психологическое содержание системы жизненных ориентаций человека. Сформулированное таким образом предположение позволило нам перейти от аналитического способа изучения жизненных убеждений человека к структурному анализу. Мы предположили, что при разном уровне жизнестойкости организация психологической структуры жизненных ориентаций человека будет иметь качественные различия. С целью решения данной задачи нами была использована методика расчета структурных индексов когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС), организованности (ИОС) системы жизненных ориентаций испытуемых с разным уровнем жизнестойкости.

Результаты проведенного структурного анализа жизненных ориентаций при разном уровне жизнестойкости в ситуации экстремальной социогенной ситуации представлены на рисунке 1 и в Таблице 1. На основании этих данных далее опишем психологическую структуру жизненных ориентаций разных групп испытуемых.

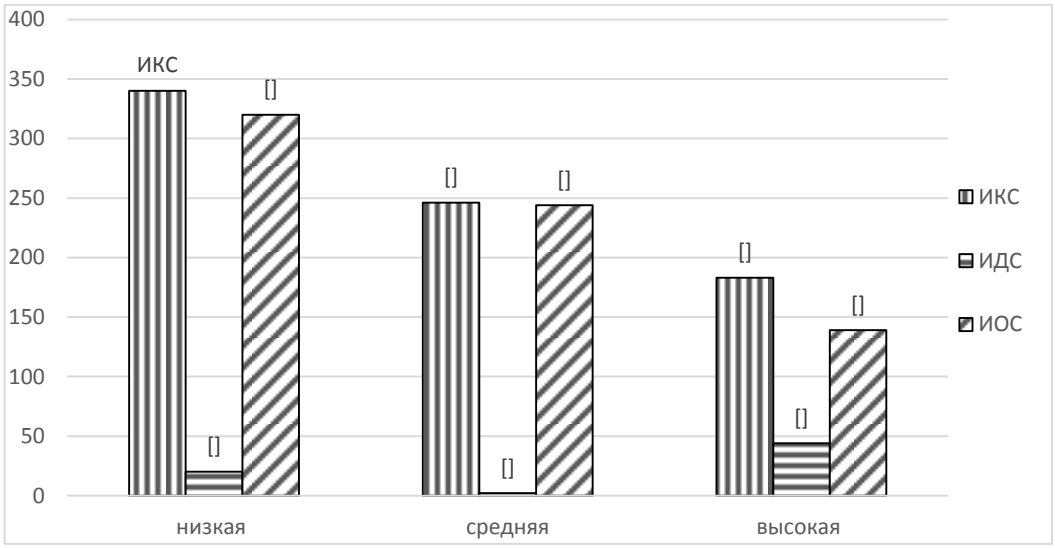


Рис. 1. Психологическая структура жизненных ориентаций при разном уровне жизнестойкости

На основании рисунка 1 мы можем выделить ряд следующих характерных особенностей психологической структуры жизненных ориентаций при разном уровне жизнестойкости.

1. Наблюдается динамика некоторых структурных индексов при построении психологической структуры жизненных ориентаций при возрастании уровня жизнестойкости. Так, индекс когерентности структуры (ИКС) имеет явную тенденцию к понижению, а также и индекс дивергентности структуры имеет, хотя и менее выраженную, но также тенденцию к снижению. Это свидетельствует о том, что по мере возрастания уровня жизнестойкости отчетливо понижается степень когерентности, то есть психологическая структура жизненных ориентаций становится менее организованной, увеличивается степень ее дивергентности, дифференцированности.

2. Отчетливо представлена зависимость обобщенного индекса – индекса организованности структуры (ИОС) – от изменения уровня жизнестойкости. Она также носит закономерный характер и имеет вид прямо пропорциональной зависимости. Следовательно, при возрастании уровня жизнестойкости психологическая структура жизненных ориентаций становится менее организованной.

3. Учитывая особенности этих двух результатов, можно сделать вывод о том, что уровень жизнестойкости является значимой детерминантой формирования психологической структуры жизненных ориентаций. Характер этой детерминации проявляется в обратно пропорциональной зависимости между ними. Следовательно, возрастание уровня жизнестойкости в условиях экстремальной социогенной ситуации сопровождается значительным снижением степени организованности психологической структуры жизненных ориентаций.

Полученные результаты можно интерпретировать, на наш взгляд, следующим образом.

Возрастание степени организованности психологической структуры жизненных ориентаций у лиц с низким уровнем жизнестойкости свидетельствует о интенсификации процесса функционирования у данной группы испытуемых всей совокупности компонентов системы жизненных ориентаций. Следуя пониманию жизнестойкости как феномена, который «препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых» [Леонтьев, 2006, с. 4], можно сделать следующий принципиальный вывод. Низкая жизнестойкость в экстремальной социогенной ситуации приводит к возрастанию напряженности, неспособности адекватно совладать с ситуацией, к восприятию ее как сверхзначимой для человека. Следствием этого является интенсификация психологических процессов поиска смысла ситуации, смысла нахождения человека в ней, апробация разных убеждений для адекватного совладания с ситуацией, использование системы имеющихся у человека ценностей для принятия ситуации или переработки своего отношения к ней.

Именно ввиду сказанного мы и можем наблюдать на рисунке 1 максимально высокую степень организованности структуры жизненных ориентаций испытуемых, имеющих крайне низкий уровень жизнестойкости. В данном случае показатель организованности говорит не о высоком уровне развития системы жизненных ориен-

таций, а о интенсивных процессах поиска адекватной ситуации системы смысложизненных ориентаций, убеждений и ценностей.

Далее на рисунке 1 мы видим, что с возрастанием уровня жизнестойкости происходит снижение степени организованности психологической структуры жизненных ориентаций. Следуя избранной логике объяснения, мы можем говорить о том, что снижение организованности структуры при возрастании жизнестойкости не является показателем ее более низкого уровня развития. При высокой жизнестойкости в условиях экстремальной ситуации человек имеет непротиворечивую систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. В связи с чем именно она и обеспечивает успешное совладание с экстремальной ситуацией. По всей видимости можно говорить о том, что организованность структуры жизненных ориентаций при высоком уровне жизнестойкости характеризуется оптимальным уровнем развития, не требующим коренной перестройки смысложизненных ориентаций, базовых убеждений, ценностей личности. Это подтверждает идею о том, что чем более жизнестойким является человек, тем он более готов к адекватному реагированию на экстремальную социогенную ситуацию.

Представленные на рисунке 1 данные группы испытуемых со средним уровнем жизнестойкости лишь подтверждают высказанные идеи. При этом можно говорить еще и о том, что взаимосвязь жизнестойкости и системы жизненных ориентаций носит динамический характер. То есть, если процесс возрастания жизнестойкости приближает человека к оптимальному реагированию на экстремальную ситуацию, то снижение жизнестойкости приводит к росту напряженности и необходимости перестройки всей системы жизненных ориентаций человека.

Продолжая характеристику результатов структурного анализа жизненных ориентаций испытуемых с разным уровнем жизнестойкости, необходимо далее перейти к данным, представленным в Таблице 1. Они позволяют конкретизировать психологическое содержание структуры жизненных ориентаций при разной жизнестойкости в условиях экстремальной социогенной ситуации.

Таблица 1.

Психологическая структура жизненных ориентаций при разном уровне жизнестойкости

	Жизнестойкость		
	низкая	средняя	высокая
ИКС	340	246	183
ИДС	20	2	44
ИОС	320	244	139
Базовые компоненты жизненных ориентаций	**Смысложизненные ориентации:** - Цели в жизни. - Процесс жизни. - Результативность жизни. - Локус контроля-Я. - Локус контроля-Жизнь. - Осмысленность жизни. **Базовые убеждения:** - Убеждение в благосклонности мира. - Убеждение в наличии удачи, везения в мире. - Вера в то, что в мире больше добра, чем зла. - Убеждение, что мир полон смысла. - Убеждение в ценности собственного «Я». **Ценности:** Ценность стимуляции.	**Смысложизненные ориентации:** - Цели в жизни. - Процесс жизни. - Результативность жизни. - Локус контроля-Я. - Осмысленность жизни. **Базовые убеждения:** - Убеждение в контролируемости мира. - Убеждение, что мир полон смысла. **Ценности:** - Ценность саморегуляции. - Ценность универсализма.	**Смысложизненные ориентации:** - Локус контроля-Я. - Локус контроля-Жизнь. - Осмысленность жизни. **Базовые убеждения:** - Убеждение в благосклонности мира. - Убеждение в доброте людей. - Убеждение в справедливости мира. - Убеждение в контролируемости мира. - Убеждение в самоконтроле. - Вера в то, что в мире больше добра, чем зла. - Убеждение в ценности собственного «Я». **Ценности:** - Ценность власти. - Ценность достижений. - Ценность гедонизма. - Ценность стимуляции.

Примечание. ИКС – индекс когерентности системы; ИДС – индекс дивергентности системы; ИОС – индекс организованности системы. Базовые компоненты жизненных ориентаций – жизненные ориентации, вес которых в системе выше среднего веса всех компонентов в системе

Обращаясь к представленному в Таблице 1 показателю базовых компонентов структуры жизненных ориентаций, следует обратить внимание на следующее.

1. Высокая организованность структуры жизненных ориентаций при низкой жизнестойкости обеспечивается максимальной включенностью в структуру смысложизненных ориентаций и практически полным отсутствием среди базовых компонентов ценностей личности. Это говорит о том, что интенсификация процессов совладания с экстремальной ситуацией (испытуемые с низкой жизнестойкостью) обеспечивается стремлением понять смысл ситуации, свое место в ней, определить значимость ситуации для себя сейчас и в будущем и т. д. Это сопровождается практически полным отсутствием значимых ценностей в структуре жизненных ориентаций. Последнее говорит о том, что у данной группы испытуемых фактически была разрушена система ценностей, на месте которых оказались базовые убеждения. Обобщая, скажем, что ядром структуры жизненных ориентаций людей с низкой жизнестойкостью является поиск смысла жизни в условиях экстремальной социогенной ситуации.

2. Противоположная идея характеризует психологическое содержание жизненных ориентаций группы испытуемых с высоким уровнем жизнестойкости. В Таблице 1 мы видим, что с возрастанием жизнестойкости снижается включенность смысловых компонентов в структуру жизненных ориентаций человека, при этом возрастает включенность в структуру ценностных компонентов личности и ее базовых убеждений. Это говорит о том, что структура жизненных ориентаций людей с высокой жизнестойкостью наполнена стабильными психологическими характеристиками, обеспечивающими человеку адекватное объяснение экстремальной ситуации (совокупность базовых убеждений) и непротиворечивое существование в ней (совокупность ценностей личности).

3. Данные Таблицы 1 подтверждают сформулированные выше идеи о том, что низкая организованность структуры жизненных ориентаций при высокой жизнестойкости не означает неразвитость структуры. Высокая жизнестойкость обеспечивает стабильное и оптимальное восприятие и отношение человека к экстремальной социогенной ситуации. Обеспечивается это сформированными убеждениями и ценностями личности. Отсутствие или слабая выраженность последних является следствием низкой жизнестойкости и более интенсивным функционированием в структуре жизненных ориентаций смысловых компонентов личности.

Заключение

Так, использованные в нашем исследовании феномены смысложизненных ориентаций, базовых убеждений и ценностей личности представляют собой целостную систему ценностно-ориентационных характеристик человека. Функциональный характер этой системы определяется тем, что в условиях экстремальной социогенной ситуации отношение к ней и к себе в данной системе регулируется сформированными у человека ценностно-ориентационными убеждениями и представлениями, установками и взглядами. Именно поэтому сложно говорить о том, что отношение к экстремальной социогенной ситуации – это совокупность каких-либо более или менее значимых ценностей человека; вернее будет говорить о том, что отношение к экстремальной ситуации – это система убеждений и ценностей, регулирующая поведение человека в ней. Так, нами были сделаны следующие выводы: низкий уровень жизнестойкости в экстремальной социогенной ситуации приводит к возрастанию напряженности, неспособности адекватно совладать с ситуацией, к восприятию ее как сверхзначимой для человека. Следствием этого является интенсификация психологических процессов поиска смысла ситуации, смысла нахождения человека в ней, апробация разных убеждений для адекватного совладания с ситуацией, использование системы имеющихся у человека ценностей для принятия ситуации или переработки своего отношения к ней. Организованность структуры жизненных ориентаций при высоком уровне жизнестойкости характеризуется оптимальным уровнем развития, не требующим коренной перестройки смысложизненных ориентаций, базовых убеждений, ценностей личности. Это подтверждает идею о том, что чем более жизнестойким является человек, тем он более готов к адекватному реагированию на экстремальную социогенную ситуацию. Также отметим, что если процесс возрастания жизнестойкости приближает человека к оптимальному реагированию на экстремальную ситуацию, то снижение жизнестойкости приводит к росту напряженности и необходимости перестройки всей системы жизненных ориентаций человека. Таким образом, ядром

структуры жизненных ориентаций людей с низкой жизнестойкостью является поиск смысла жизни в условиях экстремальной социогенной ситуации. Структура жизненных ориентаций людей с высокой жизнестойкостью наполнена стабильными психологическими характеристиками, обеспечивающими человеку адекватное объяснение экстремальной ситуации и непротиворечивое существование в ней. Высокий уровень жизнестойкости является залогом стабильного и оптимального восприятия и отношения человека к экстремальной социогенной ситуации. Обеспечивается это сформированными убеждениями и ценностями личности. Отсутствие или слабая выраженность последних является следствием низкой жизнестойкости и более интенсивным функционированием в структуре жизненных ориентаций смысловых компонентов личности. Поэтому мы считаем важным развивать жизнестойкость, которая является определенным потенциалом личности, интегральной способностью к социально-психологической адаптации на основании динамики смысловой саморегуляции.

Библиографический список

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18.

2. Битюцкая Е. В. Моделирование процесса совладания с трудной жизненной ситуацией / Е. В. Битюцкая, Е. А. Баханова, А. А. Корнеев // Национальный психологический журнал. 2015. №2(18). С. 41–55.

3. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций : учебное пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. Москва : Российское педагогическое агентство, 1998. 263 с.

4. Василюк Ф. Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система. Санкт-Петербург : Питер, 2023. 448 с.

5. Данилова Е. Е. Методика изучения фрустрационных реакций у детей // Иностранная психология. 1996. № 6. С. 69–81.

6. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 70 с.

7. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 504 с.

8. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. Москва : Смысл, 2006. 63 с.

9. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. Москва : Смысл, 2000. 18 с.

10. Муздыбаев К. К. Стратегия совладания с жизненными трудностями: теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1, № 2. С. 102–112.

11. Никулина А. А. Влияние ситуации длительного вооруженного конфликта на формирования жизненных и ценностных ориентаций личности // Международный журнал медицины и психологии. 2022. Т. 5, № 8. С. 15–19.

12. Одинцова М. А. Психология жертвы или «мертвая жизнь» // Седьмая волна психологии. Вып. 3 / под ред. В. В. Козлова, Н. А. Качановой. Ярославль ; Минск : МАПН ; ЯрГУ, 2008. С. 269–275.

13. Олейник О. Ю. Взаимосвязь уровня социально-психологической адаптированности с защитно-совладающим поведением студентов / О. Ю. Олейник, Н. Е. Коренкова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-urovnya-sotsialno-psihologicheskoy-adaptirovannosti-s-zaschitno-sovladayuschim-povedeniem-studentov (дата обращения: 04.01.2024 г.).

14. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Л. А. Солдатовой, М. А. Шайгеровой. Москва : Смысл, 2008. 172 с.

15. Слепко Ю. Н. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования : учебное пособие. 2 изд-е, испр. и доп. / Ю. Н. Слепко, Т. В. Ледовская, А. Э. Цымбалюк. Ярославль : РИО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2015. 164 с.

16. Folkman S. Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping and encounter outcomes / Susan Folkman, Richard S. Lazarus, Christine Dunkel Schetter, Anita DeLongis, Rand Gruen // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. Vol. 50. №. 5. P. 992–1003.

17. Folkman S. Translating coping theory into an intervention / Susan Folkman, Margaret Chesney, Leon McKusick, Gail Ironson, David S. Johnson, Thomas J. Coates // The social context of coping. New York: Plenum Press, 1991. P. 239–260.

18. Kanner A. D. Comparison of two modes of stress measurement: daily hassles and uplifts versus major life events / A. D. Kanner, J. C. Coyne, C. Schaefer, R. S. Lazarus // J. Behav. Med. 1981. № 4. P. 1–39.

19. Lasarus R. S. Stress, appraisal and coping / Richard S. Lasarus, Susan Folkman. New York: Springer Publishing Company, 1984. 470 p.

20. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process / Richard S. Lasarus. New York, 1966. 490 p.

21. Pow J. Threats to communion and agency mediate associations between stressor type and daily coping / Jessie Pow, Dayna Lee-Baggley, Anita DeLongis // Anxiety, Stress, & Coping. 29(6). P. 660–672.

22. Stone A. A. New measure of daily coping: Development and preliminary results / A. A. Stone, J. M. Neale // J. of personality and social psychology. 1984. Vol. 46. №. 4. P. 892–906.

Reference list

1. Ancyferova L. I. Lichnost' v trudnyh zhiznennyh uslovijah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaja zashhita = Personality in difficult life conditions: rethinking, transforming situations and psychological protection // Psihologicheskij zhurnal. 1994. T. 15, № 1. S. 3–18.

2. Bitjuckaja E. V. Modelirovanie processa sovladanija s trudnoj zhiznennoj situaciej = Modeling the process of coping with a difficult life situation / E. V. Bitjuckaja, E. A. Bahanova, A. A. Korneev // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2015. №2(18). S. 41–55.

3. 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.

4. Vasiljuk F. E. Ponimajushhaja psihoterapija kak psihotehnicheskaja sistema = Understanding psychotherapy as a psychotechnical system. Sankt-Peterburg : Piter, 2023. 448 s.

5. Danilova E. E. Metodika izuchenija frustracionnyh reakcij u detej = Methodology for studying frustration reactions in children // Inostrannaja psihologija. 1996. № 6. S. 69–81.

6. Karandashev V. N. Metodika Shvarca dlja izuchenija cennostej lichnosti: koncepcija i metodicheskoe rukovodstvo = Schwartz's methodology for studying personality values: concept and methodological guidance. Sankt-Peterburg : Rech', 2004. 70 s.

7. Karpov A. V. Metasistemnaja organizacija urovnevyh struktur psihiki = Metasystem organization of level structures of the psyche. Moskva : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2004. 504 s.

8. Leont'ev D. A. Test zhiznestojkosti = Resilience test / D. A. Leont'ev, E. I. Rasskazova. Moskva : Smysl, 2006. 63 s.

9. Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennyh orientacij = (SZhO) Test of meaningful orientations. 2-e izd. Moskva : Smysl, 2000. 18 c.

10. Muzdybaev K. K. Strategija sovladanija s zhiznennymi trudnostjami: teoreticheskij analiz = Coping strategy: theoretical analysis // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 1998. T. 1, № 2. C. 102–112.

11. Nikulina A. A. Vlijanie situacii dlitel'nogo vooruzhennogo konflikta na formirovanija zhiznennyh i cennostnyh orientacij lichnosti = The influence of the situation of a long armed conflict on the formation of life and value orientations of the individual // Mezhdunarodnyj zhurnal mediciny i psihologii. 2022. T. 5, №8. S. 15–19.

12. Odincova M. A. Psihologija zhertvy ili «mertvaja zhizn'» = Victim psychology or «dead life» // Sed'maja volna psihologii. Vyp. Z / pod red. V. V. Kozlova, N. A. Kachanovoj. Jaroslavl' ; Minsk : MAPN ; JarGU, 2008. S. 269–275.

13. Olejnik O. Ju. Vzaimosvjaz' urovnja social'no-psihologicheskoj adaptirovannosti s zashhitno-sovladajushhim povedeniem studentov = Correlation of the level of social and psychological adaptation with the protective and coping behavior of students / O. Ju. Olejnik, N. E. Korenkova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2010. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-urovnya-sotsialno-psihologicheskoy-adaptirovannosti-s-zaschitno-sovladayuschim-povedeniem-studentov (data obrashhenija: 04.01.2024 g.).

14. Psihodiagnostika tolerantnosti lichnosti = Psychodiagnostics of personality tolerance / pod red. L. A. Soldatovoj, M. A. Shajgerovoj. Moskva : Smysl, 2008. 172 s.

15. Slepko Ju. N. Analiz dannyh i interpretacija rezul'tatov psihologicheskogo issledovanija = Data analysis and interpretation of psychological study results : uchebnoe posobie. 2 izd-e, ispr. i dop. / Ju. N. Slepko, T. V. Ledovskaja, A. Je. Cymbaljuk. Jaroslavl' : RIO JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2015. 164 c.

16. Folkman S. Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping and encounter outcomes / Susan Folkman, Richard S. Lazarus, Christine Dunkel Schetter, Anita DeLongis, Rand Gruen // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. Vol. 50. №. 5. P. 992–1003.

17. Folkman S. Translating coping theory into an intervention / Susan Folkman, Margaret Chesney, Leon McKusick, Gail Ironson, David S. Johnson, Thomas J. Coates // The social context of coping. New York: Plenum Press, 1991. P. 239–260.

18. Kanner A. D. Comparison of two modes of stress measurement: daily hassles and uplifts versus major life events / A. D. Kanner, J. C. Coyne, C. Schaefer, R. S. Lazarus // J. Behav. Med. 1981. № 4. P. 1–39.

19. Lasarus R. S. Stress, appraisal and coping / Richard S. Lasarus, Susan Folkman. New York: Springer Publishing Company, 1984. 470 p.

20. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process / Richard S. Lasarus. New York, 1966. 490 p.

21. Pow J. Threats to communion and agency mediate associations between stressor type and daily coping / Jessie Pow, Dayna Lee-Baggley, Anita DeLongis // Anxiety, Stress, & Coping. 29(6). P. 660–672.

22. Stone A. A. New measure of daily coping: Development and preliminary results / A. A. Stone, J. M. Neale // J. of personality and social psychology. 1984. Vol. 46. №. 4. P. 892–906.

Статья поступила в редакцию 15.04.2024; одобрена после рецензирования 21.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 15.04.2024; approved after reviewing 21.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-175
EDN: WABGDC

Модель когнитивных предикторов прокрастинации

Дастан Абдрахманович Сманов
Преподаватель-исследователь, Челябинский государственный университет. 454001, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129
d000st@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7722-3283

Аннотация. В статье представлены результаты разработки и верификации теоретической модели когнитивных предикторов прокрастинации. Осуществлен обзор литературных источников по рассматриваемой проблематике: систематизированы когнитивные характеристики и свойства, способствующие развитию прокрастинирующего поведения, определены когнитивно-поведенческие предикторы прокрастинации. Цель исследования – разработка и верификация модели когнитивных предикторов прокрастинации. Исследование проводилось на базе Челябинского государственного университета (Россия) и Костанайского инженерно-экономического университета имени М. Дулатова (Казахстан). Применялись методики: шкала общей прокрастинации К. Лэй (в адаптации О. С. Вендекер и М. В. Осатиной), опросник «Стремление к когнитивной закрытости» разработанный А. Круглянски (в адаптации М. И. Ясина), методика диагностики иррациональных установок А. Эллиса, мельбурнский опросник принятия решения (МОПР), шкала временного фокуса А. Шипп, опросник самоорганизации деятельности (ОСД), разработанный Е. Ю. Мандриковой, комплексный копинговый опросник (ККО) (М. Маккей, М. Скин, П. Фаннинг). Для верификации теоретической модели применялся метод моделирования структурными уравнениями. Результаты моделирования структурными уравнениями показывают удовлетворительные индексы соответствия эмпирических данных теоретической модели. Разработанная и верифицированная в эмпирическом исследовании модель позволяет говорить о том, что определенные когнитивные характеристики (уровень самооценки и уровень притязаний, ориентация на настоящее, иррациональные убеждения, рефлексия и ригидность) могут влиять на развитие склонности к прокрастинации, но не напрямую, а через когнитивно-поведенческие паттерны (непродуктивные копинг-стратегии, недостаток самоорганизации и бдительности). Выявлена особая роль когнитивной закрытости в формировании прокрастинации как предиктора, предсказывающего ее развитие как напрямую, так и опосредовано. На основе полученных данных можно предложить рекомендации по выстраиванию учебного и воспитательного процесса у студентов с учетом их когнитивных характеристик для повышения эффективности обучения в вузах.

Ключевые слова: прокрастинация; когнитивные предикторы; бдительность; самоорганизация; эффективность обучения; непродуктивный копинг; когнитивная закрытость

Для цитирования: Сманов Д. А. Модель когнитивных предикторов прокрастинации // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 175-186. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-175. https://elibrary.ru/WABGDC

Original article

Model of cognitive predictors of procrastination

Dastan A. Smanov
Research lecturer, Chelyabinsk state university. 454001, Chelyabinsk, Kashirin Brothers st., 129
d000st@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7722-3283

Abstract. The article presents the results of the development and verification of a theoretical model for cognitive predictors of procrastination. A review of the literature on this issue was carried out: cognitive characteristics and properties contributing to the development of procrastinating behavior were systematized, cognitive-behavioral predictors of procrastination were determined. The aim of the study is to develop and verify a model of cognitive predictors of procrastination. The study was conducted on the basis of Chelyabinsk State University (Russia) and Kostanay Engineering and Economic University named after M. Dulatov (Kazakhstan). Methods used: scale of general

© Сманов Д. А., 2024

procrastination K. Lay (adapted by O. S. Wendecker and M. V. Osatina), questionnaire «The desire for cognitive closeness» developed by A. Kruglyansky (adapted by M. I. Yasin), A. Ellis Irrational Diagnostic Technique, Melbourne Decision Questionnaire (MRO), A. Shipp time focus scale, self-organization questionnaire (OSD) developed by E. Yu. Mandrikova, comprehensive copying questionnaire (KKO) (M. Mackay, M. Skin, P. Fanning). To verify the theoretical model, the modeling method with structural equations was used. The results of modeling by structural equations show satisfactory indices of compliance of empirical data with the theoretical model. The model developed and verified in empirical research allows us to say that certain cognitive characteristics (level of self-esteem and level of claims, orientation to the present, irrational beliefs, reflection and rigidity) can influence the development of procrastination tendency, but not directly, but through cognitive-behavioral patterns (unproductive coping strategies, lack of self-organization and vigilance). A special role of cognitive closeness was revealed in the formation of procrastination as a predictor predicting its development both directly and indirectly. Based on the data obtained, it is possible to propose recommendations for building the educational and learning process among students, taking into account their cognitive characteristics, to improve the effectiveness of education in universities.

Key words: procrastination; cognitive predictors; vigilance; self-organization; effectiveness of training; unproductive copying; cognitive closure

For citation: Smanov D. A. Model of cognitive predictors of procrastination. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (4): 175-186. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-175. https://elibrary.ru/WABGDC

Введение

Прокрастинацию называют психической патологией повседневной жизни [Sabini & Silver, 1982]. Принято считать, что прокрастинация – это сознательное, но иррациональное откладывание решения срочных и важных задач на потом [Steel, 2007]. Беспричинное уклонение от выполнения задачи – проблема, с которой хорошо знакомы многие люди. Тем не менее, до сих пор нет окончательного ответа на вопросы о причинах прокрастинации. Почему люди добровольно откладывают запланированные задачи на долгосрочный период? Как люди находят компромисс между желанием отложить дела на потом и необходимостью выполнить их сейчас? Какие когнитивные характеристики способствуют возникновению тех или иных стратегий поведения в привычке откладывать дела? Каковы когнитивные основы индивидуальной склонности к прокрастинации?

В психологических исследованиях когнитивных причин прокрастинации выделяют как отдельные когнитивные свойства и характеристики, так и когнитивно-поведенческие стратегии, имеющие в своей основе оценку стрессовой ситуации. Исследования последних лет предлагают многочисленные когнитивные характеристики, связанные с прокрастинацией, например, негативные и ограничивающие установки [Ellis, Knaus, 1977], неспособность принимать решение [Milgram, Tenne, 2000], низкие показатели самооценки и самоэффективности [Burka, Yuen, 1983; Kurtovic, 2019], страх неудачи [Haghbin et al., 2012] и боязнь успеха [Rorer, 1983], представления о времени [Рызова, 2018; Дементий, 2013], когнитивные стили [Kruglanski, Webster, 1996; Чеврениди, 2016], недостаток самоорганизации [Бакшутова, 2019], склонность к самоограничениям [Bolden, Fillauer, 2020], искаженное восприятие доступного и необходимого времени для выполнения задач [Ferrari et al., 1997], непродуктивные копинг-стратегии [Ивутина, 2013] и другие.

Несмотря на множество исследований отдельных когнитивных специфик прокрастинации, в психологической науке до сих пор не сформировано единого конструкта, который мог бы раскрыть когнитивное содержание данного феномена. Большинство исследований в данном направлении содержат разрозненные и зачастую противоречащие друг другу результаты. Это обусловливает необходимость системного исследования когнитивных характеристик, приводящих к прокрастинации.

Когнитивные факторы прокрастинации

На основе теоретического анализа мы предлагаем более узкую классификацию, которая, как представляется, более подходит под цели эмпирического исследования когнитивных предикторов прокрастинации.

В теоретическом обзоре проведенном нами ранее [Сманов, 2022] были рассмотрены специфические характеристики когнитивной сферы прокрастинации, которые можно распределить в следующие группы.

В первую группу входят иррациональные убеждения, под которыми, по мнению А. Эллиса и В. Кнауса, понимаются «жёсткие когнитивно-эмоциональные связи, не соответствующие объективным реалиям и провоцирующие дезадап-

тивное поведение личности» [Ellis, Knaus, 1977]. А. Эллис выделяет два наиболее значимых убеждения, которые приводят к прокрастинации: долженствование к себе и низкая толерантность к фрустрации. Это положение подтверждается теоретическими и эмпирическими данными [Flett et al., 1995].

Вторую группу составляют такие когнитивные характеристики, как самооценка и притязания. В работах зарубежных исследователей предполагается, что прокрастинация связана с низкой самооценкой либо как предиктором [Burka, Yuen, 1983], либо как следствием [Van Eerde, 2003]. Исследования ученых [Beck, Koons, Milgrim, 2000] обнаружили значимую обратную связь между уровнем прокрастинации и самооценкой. Флетт и др. предполагают, что прокрастинаторы страдают от низкой самооценки, которая приводит к откладыванию или уклонению от выполнения задач, при этом предоставляя оправдание плохой работе и негативным результатам [Flett et al., 2012].

Значимым когнитивным конструктом, тесно связанным с самооценкой, является уровень притязаний, понимаемый как «стремление человека к достижению целей той или иной степени трудности в зависимости от самооценки индивидуальных особенностей личности и качеств ума» [Кузьмина, 2018]. По мнению М. А. Лученковой, «нереалистично высокая самооценка при значительном уровне притязаний стимулирует выбор неэффективных стратегий достижения желаемых целей, активизирует стресс и также включает личность в ситуацию прокрастинации» [Лученкова, 2016].

В третью группу вошли показатели временной перспективы: ориентация на настоящее, прошлое и будущее. По мнению П. Стила, при прокрастинации откладываются только те дела, которые привязаны к какому-либо временному сроку [Steel, 2007]. В зарубежных исследованиях выявлена отрицательная связь прокрастинации с ориентацией на будущее и настоящее [Pychyl et al., 2000].

В четвертую группу включены характеристики и свойства, связанные с когнитивными стилями. Среди них особое место занимает ригидность как «неспособность индивидуума изменить свою психическую установку или легко приспособится к изменившейся ситуации» [Залевский,1993]. Исследование группы ученых из Пакистана [Ciarrochi, Said, Deane, 2005] подчеркивает влияние ригидности на иррациональные убеждения, что подтверждает необходимость определения данного свойства в общей структуре когнитивного компонента прокрастинации.

Другим качеством, тесно связанным с ригидностью, является когнитивная закрытость, под которой понимается стремление к получению однозначного ответа и избеганию лишней информации. Исследователи [Khan, Schommer-Aikins, Saeed, 2021] отмечают, что у студентов с прокрастинацией наблюдается потребность в быстром получении ответов на задания, и если решение не находится быстро, то у них возникает чувство раздражения и фрустрации. На наш взгляд, предположительно, это прямо влияет на копинг-стратегии, ведущие к прокрастинации.

Еще одним когнитивным свойством, имеющим предположительную связь с прокрастинацией, является рефлексивность. По мнению А. В. Карпова, «рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом» [Карпов, 2003]. В. Д. Шадриков подчеркивает, что «рефлексивность рассматривается как качество личности, характеризующее направленность познания на себя, имеющее меру выраженности» [Шадриков, 2014]. В структуре когнитивных стилей, рефлексивность является обратной стороной импульсивности, которая, по мнению П. Стила, может быть одной из основных причин прокрастинации [Steel, 2007]. Следовательно, можно предположить, что высокий уровень импульсивности будет соответствовать низкому уровню рефлексивности, и наоборот. Данное предположение подтверждается другим исследованием [Чеврениди, 2016], но требует более подробного изучения.

Когнитивно-поведенческие предикторы прокрастинации

Ключевым механизмом, обусловливающим процесс преодоления стресса, является когнитивная оценка стрессовой ситуации, представляющей собой систему интегрированных когнитивных и эмоциональных процессов, которые связаны с оцениванием человеком ситуации и себя в ней [Lazarus, 1984]. В настоящем исследовании мы остановились на трех группах копинг-стратегий как когнитивных предикторах прокрастинации: *Бдительность, Самоорганизация,* и *Непродуктивный копинг* – как наиболее важных в процессе формирования прокрастинации.

Группа «Бдительность» у прокрастинаторов включает в себя стратегии, предполагающие

уточнение целей и задач решения, рассмотрение альтернатив, связанных с поиском информации, ассимиляцию ее «без предрассудков» и оценку перед выбором. Данные стратегии связаны с принятием решений, что необходимо учитывать в модели, так как, по мнению некоторых ученых, на эту стратегию влияют иррациональные установки [Tversky, Kahneman, 1974], самооценка и притязания [Ferrari, Dovidio, 2000], ориентация на настоящее [Веденеева, 2017].

Группа «Самоорганизация» рассматривается как неэффективное применение прокрастинатором стратегии ежедневного планирования, слабая концентрация на цели (низкая настойчивость), неспособность фиксироваться на заранее запланированной структуре организации событий во времени и использовать для этого внешние средства [Мандрикова, 2010]. Значительное влияние на самоорганизацию оказывают такие свойства, как ориентация на настоящее, самооценка и притязания. Кроме того, выявлена связь самоорганизации с когнитивной закрытостью [Kruglanski, 1990] и рефлексией [Сизикова, 2019].

Третья группа «Непродуктивный копинг» включает в себя стратегии, связанные с избегающим поведением, беспокойством и накручиванием; когнитивную переоценку; непереносимость стрессовых ситуаций. В основе данных стратегий лежит отказ принимать ответственность и учитывать реальное положение дел. Современные исследования подчеркивают значение копинг-стратегий в формировании прокрастинации, часто определяя их как предикторы избегающего поведения [Sirois, Pychyl, 2002]. Непродуктивный копинг как основной способ совладания со стрессовыми ситуациями является неотъемлемой частью откладывания дел на потом.

Данный список когнитивных свойств и характеристик не является исчерпывающим, но позволяет с достаточной степенью диагностировать переменные, способные оказать влияние на развитие склонности к прокрастинации.

Цель исследования – разработать и эмпирически верифицировать модель когнитивных предикторов прокрастинации.

Методика проведения исследования

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что некоторые когнитивные характеристики личности в сочетании с определенными когнитивно-поведенческими особенностями могут усиливать выраженность прокрастинации, то есть выступать ее предикторами.

В исследовании приняли участие 311 человек возрасте от 17 до 26 лет (140 девушек и 171 юноша), которые являются студентами Челябинского государственного университета (Россия) и Костанайского инженерно-экономического университета имени М. Дулатова (Казахстан).

Для диагностики склонности к прокрастинации использовалась *Шкала общей прокрастинации* К. Лэй в адаптации О. С. Вендекер и М. В. Осатиной.

С целью изучения когнитивных характеристик, связанных с прокрастинацией, применялись следующие опросники: тест «*Стремление к когнитивной закрытости*», разработанный А. Круглянски (в адаптации М. И. Ясина), *методика диагностики иррациональных установок* А. Эллиса, *Шкала временного фокуса* А. Шиппа, *опросник рефлексивности* А. В. Карпова, *методика измерения ригидности* Г. Айзенка.

Для диагностики когнитивно-поведенческих предикторов прокрастинации применялись методики: *Мельбурнский опросник принятия решения (МОПР), опросник самоорганизации деятельности (ОСД),* разработанный Е. Ю. Мандриковой, *комплексный копинговый опросник (ККО) (М. Маккей, М. Скин, П. Фаннинг).*

Математическая обработка данных проводилась с применением стандартизованного пакета программ IBM SPSS Statistics v. 26.0, включая модуль AMOS.

Результаты исследования

Результаты теоретического анализа позволили представить гипотетическую модель когнитивных предикторов прокрастинации следующим образом (рис.1).

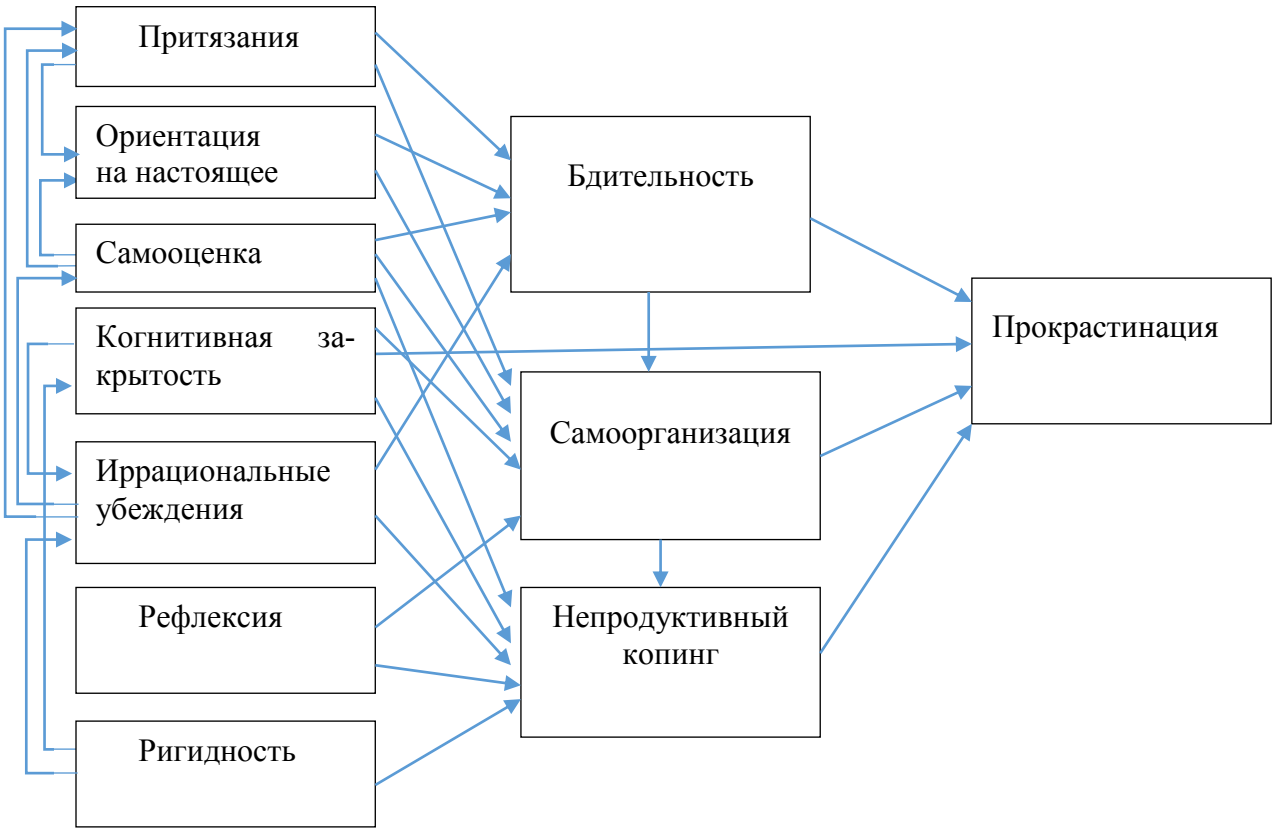


Рис. 1. Гипотетическая модель когнитивных предикторов прокрастинации

Гипотетическая модель включает следующие элементы. В центре модели находятся когнитивно-поведенческие структуры (*бдительность, самоорганизация, непродуктивный копинг*), которые служат непосредственными предикторами прокрастинации у человека. В качестве факторов, участвующих в развитии склонности к прокрастинации, усиливаемых или ослабляемых когнитивно-поведенческими характеристиками, согласно гипотезе, выступают специфические когнитивные переменные (*стремление к когнитивной закрытости, низкий уровень самооценки и уровень притязаний, слабая ориентация на настоящее, иррациональные убеждения, низкая рефлексия и повышенная ригидность)*. В качестве зависимой переменной в модели выступает уровень развития склонности к прокрастинации.

Для верификации теоретической модели применялся метод моделирования структурными уравнениями. Рассмотренные когнитивно-поведенческие особенности и, предположительно, влияющие на них когнитивные характеристики (стремление к когнитивной закрытости, уровень самооценки и уровень притязаний, ориентация на настоящее, иррациональные убеждения, рефлексия и ригидность) были включены в эмпирическую модель когнитивных предикторов прокрастинации. Результаты моделирования структурными уравнениями показали удовлетворительные индексы соответствия эмпирических данных теоретической модели (CMIN=45,709; df=23; p=,003; CFI=,976; RMSEA=,056; GFI=,975; Plcose=,303) (рис.2)

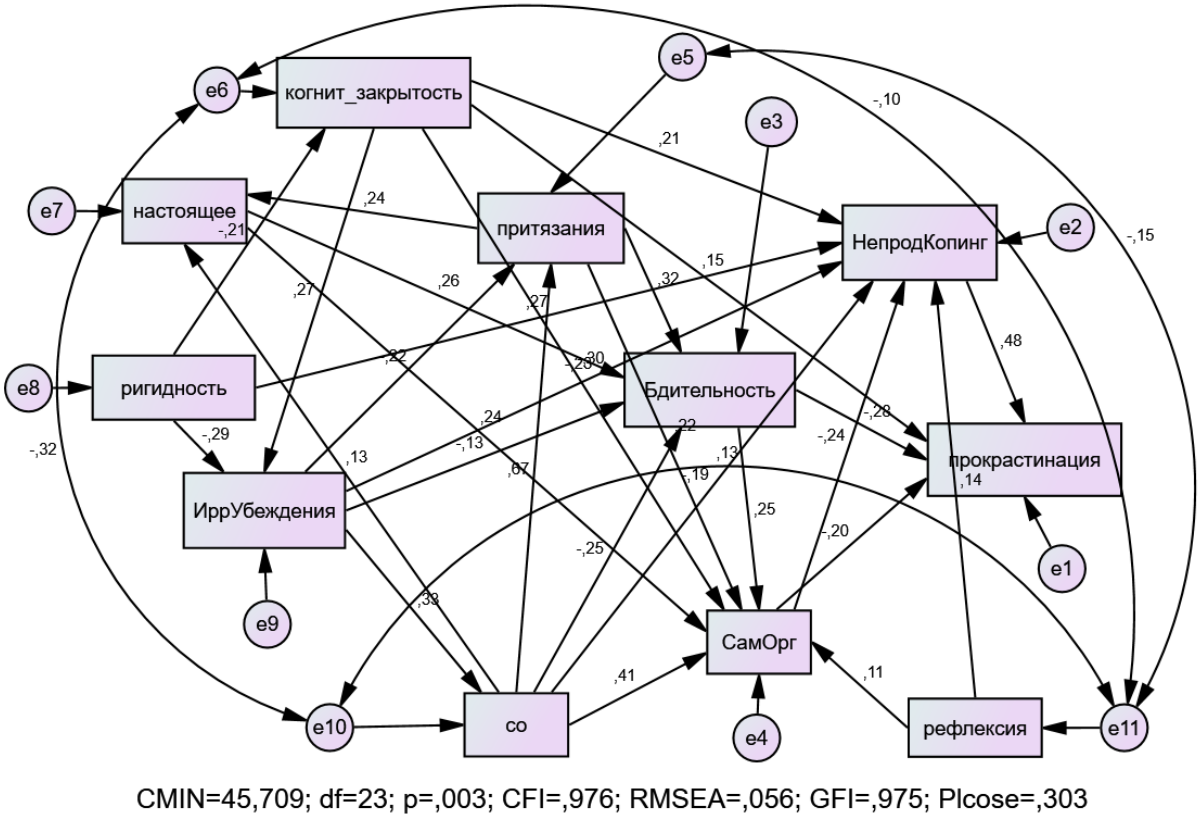


Рис. 2. Эмпирическая модель когнитивных предикторов прокрастинации

Примечание: СО - самооценка; СамОрг– саморганизация; НепродКопинг– непродуктивный копинг (избегание); ИррУбеждения – иррациональные убеждения; когнит_закрытость – стремление к когнитивной закрытости; настоящее – ориентация на настоящее. Все элементы модели показывают значимые взаимосвязи (Таблица 1).

Таблица 1.

Стандартизованные регрессионные коэффициенты модели

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
когнит_закрытость	<---	ригидность	-1,078	,268	-4,017	***	
ИррУбеждения	<---	когнит_закрытость	,013	,003	5,170	***	
ИррУбеждения	<---	ригидность	-,070	,013	-5,451	***	
со	<---	ИррУбеждения	3,109	,516	6,026	***	
притязания	<---	со	,614	,040	15,256	***	
притязания	<---	ИррУбеждения	-1,866	,379	-4,930	***	
настоящее	<---	притязания	,023	,007	3,447	***	
настоящее	<---	со	,012	,006	1,950	,051	
Бдительность	<---	со	-,026	,007	-3,552	***	
Бдительность	<---	ИррУбеждения	-,130	,055	-2,366	,018	
Бдительность	<---	настоящее	,306	,064	4,796	***	
Бдительность	<---	притязания	,037	,008	4,586	***	
СамОрг	<---	рефлексия	,013	,005	2,550	,011	
СамОрг	<---	со	,042	,006	6,972	***	
СамОрг	<---	настоящее	,273	,055	4,966	***	
СамОрг	<---	когнит_закрытость	-,014	,002	-6,677	***	
СамОрг	<---	притязания	-,025	,007	-3,707	***	
СамОрг	<---	Бдительность	,250	,047	5,330	***	
НепродКопинг	<---	рефлексия	,016	,006	2,930	,003	
НепродКопинг	<---	со	-,019	,006	-3,506	***	
НепродКопинг	<---	ИррУбеждения	-,224	,052	-4,265	***	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
НепродКопинг	<---	ригидность	,066	,012	5,521	***	
НепродКопинг	<---	когнит_закрытость	,010	,003	3,889	***	
НепродКопинг	<---	СамОрг	-,238	,054	-4,403	***	
прокрастинация	<---	НепродКопинг	5,502	,483	11,386	***	
прокрастинация	<---	Бдительность	-3,179	,466	-6,821	***	
прокрастинация	<---	СамОрг	-2,286	,538	-4,252	***	
прокрастинация	<---	когнит_закрытость	,085	,023	3,629	***	

Анализ значений показателей связей в модели подтверждает гипотезу. Определенные когнитивные характеристики (стремление к когнитивной закрытости, уровень самооценки и уровень притязаний, ориентация на настоящее, иррациональные убеждения, рефлексия и ригидность) могут влиять на развитие склонности к прокрастинации, но не напрямую, а через когнитивно-поведенческие паттерны. Единственным когнитивным предиктором, оказывающим прямое влияние на развитие прокрастинации, согласно модели, является стремление к когнитивной закрытости (невосприятие «лишней» информации).

Все выделенные группы когнитивно-поведенческих характеристик демонстрируют определенный вклад в формирование откладывающего поведения, однако наибольший из них принадлежит непродуктивным копинг-стратегиям (избегание, беспокойство, когнитивная переоценка, непереносимость стрессовых ситуаций).

Бдительность как когнитивно-поведенческая стратегия, которая заключается в способности принимать рациональные решения, снижает вероятность формирования прокрастинирующего поведения. Пониженные показатели бдительности, наоборот, способствуют откладыванию дел на потом. На развитие данной стратегии у прокрастинаторов оказывают влияние такие когнитивные особенности, как слабая ориентация на настоящее, невысокий уровень притязаний, низкая самооценка и выраженные иррациональные убеждения. В то же время иррациональные убеждения поддерживают определенный уровень самооценки студентов, что можно рассматривать как защитный механизм, позволяющий, к примеру, приписывать ожидаемую неудачу в выполнении задания чему-то другому, а не отсутствию способностей [Burka, Yuen, 1983].

Когнитивно-поведенческий паттерн «Самоорганизация» обусловлен такими когнитивными характеристиками, как развитая рефлексия, повышенная самооценка, выраженная ориентация на настоящее, низкий уровень когнитивной закрытости, пониженный уровень притязаний, что в свою очередь снижает уровень прокрастинации как напрямую, так и препятствуя формированию непродуктивных копинг-стратегий. Прокрастинаторов, использующих данную стратегию, можно отметить как людей, склонных к чрезмерному приуменьшению собственных внутренних качеств и своего интеллектуального потенциала для решения задач, не склонных к анализу ситуации и концентрации на выполнении важных дел в настоящий момент. У прокрастинаторов, сформированных по этому типу, можно наблюдать такие качества, как избегание лишней информации и склонность к мечтанию, что выражается к потере упорядоченности и структурированности их личного времени и образа жизни. Слабая бдительность – как неспособность отслеживать возможные риски и быть начеку – способствует низкой самоорганизации личности, тем самым провоцируя откладывающее поведение.

Стратегия группы «Непродуктивный копинг», вносящая наибольший вклад в формирование прокрастинации, формируется под воздействием повышенной ригидности, когнитивной закрытости и пониженной самооценки. Вместе с тем, небольшой вклад в формирование непродуктивных копинг-стратегий вносит рефлексия (вероятно, для отслеживания последствий выбора поведения) и сниженный уровень иррациональных убеждений (фрустрационной толерантности). В соответствии с полученными данными, можно предположить, что неготовность к восприятию новой информации, которая представляется в сознании как лишняя и ненужная, неспособность видеть различные варианты решения проблемы, а также представление о своих недостаточных способностях справиться с намеченными задачами подталкивают человека к использованию непродуктивных копинг-стратегий, таких как избегание, беспокойство, когнитивная переоценка, непереносимость

стрессовых ситуаций, что приводит к закреплению прокрастинации в поведении.

В целом, исследование подтверждает связь рассмотренных когнитивных характеристик с прокрастинацией через когнитивно-поведенческие стратегии. Интересно, что часть когнитивных характеристик сами по себе «нейтральны» в отношении к прокрастинации. Только через взаимодействие с когнитивно-поведенческим паттернами (навыками самоорганизации, бдительности, копинг-стратегиями) они могут способствовать или препятствовать развитию откладывающего поведения. Ярким примером этого является уровень самооценки, которая может препятствовать прокрастинации, повышая уровень самоорганизации и минимизируя использование непродуктивных копинг-стратегий, но в то же время, может способствовать развитию прокрастинации, снижая бдительность человека. То же касается и рефлексии как способности к анализу своих поступков, которая может снижать склонность к откладыванию дел (через повышение самоорганизации), а может усиливать ее (через усиление непродуктивных копинг-стратегий). Необходимы дополнительные исследования роли иррациональных установок в процессе формирования прокрастинации, поскольку они ослабляют как непродуктивный копинг, так и бдительность.

В то же время существуют когнитивные характеристики, которые показывают однозначное влияние на формирование прокрастинации у студентов. К таким переменным можно отнести ориентацию на настоящее, которая усиливает бдительность и самоорганизацию как факторы, снижающие склонность к откладыванию дел на потом.

Пожалуй, наиболее очевидной когнитивной характеристикой, приводящей к развитию прокрастинация у студентов, является когнитивная закрытость, которую также еще называют потребностью в избегании лишней информации. Данная характеристика была подробно исследована в работах А. Круглянски [Kruglanski, Webster, 1996]. По мнению исследователей, если информация не может классифицироваться или встраиваться в уже имеющуюся систему знаний человека с высоким уровнем когнитивной закрытости, то он будет стремиться к уклонению от нее [Bar-Tal, 1994]. Когнитивная неопределенность, нестандартная ситуация, сложная задача, неоднозначность, как правило, вызывают тревогу у людей с высоким уровнем когнитивной закрытости, избавится от которой люди стараются, делая выбор в пользу сохранения определенности. В этом случае они используют ту информацию, которую они уже знают о себе и своем окружении, ориентируются на оценки и информацию, полученные от других, или опираясь на эвристику, не воспринимая иной информации. Вероятно, эта когнитивная характеристика играет важную роль в прогнозе прокрастинации, особенно в современных условиях повышенной неопределенности. Согласно разработанной модели, когнитивная закрытость может влиять на прокрастинацию как через стратегии «Саморганизация» и «Непродуктивный копинг», так и напрямую стать предиктором прокрастинации. Кроме того, когнитивная закрытость усиливает развитие иррациональных установок и сама усиливается под влиянием ригидности.

Можно сделать вывод, что наличие специфических когнитивных характеристик у людей определяет использование различных когнитивно-поведенческих стратегий, которые либо становятся предикторами прокрастинирующего поведения, либо препятствуют его проявлению. Только одна когнитивная характеристика оказалась напрямую связанной с прокрастинацией – когнитивная закрытость.

Заключение

Исследование вносит вклад в изучение когнитивной природы прокрастинации. Разработанная и верифицированная в эмпирическом исследовании модель позволяет говорить о существовании различных когнитивных характеристик, которые в сочетании с когнитивно-поведенческими особенностями приводят к усилению или ослаблению прокрастинации. Обнаруженные когнитивные предикторы прокрастинации расширяют представление о когнитивных механизмах откладывающего поведения, что позволяет расширить объяснение происхождения этого феномена.

Выделенные в теоретической модели типы факторов действительно предсказывают формирование стратегий откладывания и избегания, но по-разному. Выявлена особая роль когнитивной закрытости в формировании прокрастинации как предиктора, предсказывающего его развитие как напрямую, так и опосредовано. Потребность в когнитивной закрытости может объяснить тот факт, что с возрастом люди все

меньше прокрастинируют. Информация, приобретенная в течение прожитых лет, встраивается в уже существующую модель, поэтому не является новой для прокрастинирующего. Поскольку багаж приобретенных знаний с годами довольно велик, людям с высоким уровнем когнитивной закрытости проще ориентироваться в пределах существующей информации, чем заниматься новыми задачами.

На основе полученных данных можно предложить рекомендации по выстраиванию учебного и воспитательного процесса у студентов с учетом их когнитивных характеристик для повышения эффективности обучения в вузах. Результаты исследования можно использовать в диагностической и консультативной работе, направленной на развитие гибкости и рефлективности мышления, обучения продуктивным копинг-стратегиям. Особую группу «риска» представляют люди с высоким уровнем когнитивной закрытости, вероятно потому, что они наиболее привержены избеганию лишней информации, которая ведет к неопределенности и неоднозначности.

Искреннюю благодарность автор выражает доктору психологических наук, доценту Е. А. Забелиной

Библиографический список

1. Бакшутова Е. В. Самоорганизация деятельности студентов с разным локусом субъективного контроля / Е. В. Бакшутова, К. Е. Долгушина, Л. Г. Жданова // Развитие человека в современном мире. 2019. № 1. С. 71–80.

2. Веденеева Е. В. Особенности психологического времени личности студентов, склонных к прокрастинации / Е. В. Веденеева, Е. В. Забелина, И. А. Трушина, Ю. В. Честюнина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 4(21). С. 289–292.

3. Дементий Л. И. Особенности ответственности и временной перспективы у студентов с разным уровнем прокрастинации / Л. И. Дементий, Н. Н. Карловская // Психология обучения. 2013. № 7. С. 4–19.

4. Залевский Г. В. Психическая ригидность в норме и патологии. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1993. 272 с.

5. Ивутина Е. П. Академическая прокрастинация как проявление защитно-совладающего поведения у студентов / Е. П. Ивутина, Е. С. Шуракова // Вестник ВятГУ. 2013. № 4–1. С. 146–151.

6. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.

7. Кузьмина Е. И. Соотношение самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций личности / Е. И. Кузьмина, З. В. Кузьмина // Известия Сарат. ун-та Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. № 1. С. 30–43.

8. Лученкова М. А. От прокрастинации к реализации жизненных целей : монография. Саратов : Саратовский источник, 2016. 126 с.

9. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.

10. Рызова С. В. Особенности временной перспективы у учащейся молодежи с различным уровнем выраженности прокрастинации и социально-психологической адаптации // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. 2018. № 3. С. 38–43.

11. Сизикова Т. Э. Влияние полимодальности рефлексии на самоорганизацию личности // Вестник НГПУ. 2019. № 1. С. 57–74.

12. Сманов Д. А. Когнитивный компонент в структуре прокрастинации: особенности и смежные понятия // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2022. Т. 10, № 4 (39). С. 395–408.

13. Чеврениди А. А. Прокрастинация в структуре временных отношений личности // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2016. Т. 9, № 3. С. 104–113. DOI: 10.14529/psy160311.

14. Шадриков В. Д. Мысль, мышление и сознание // Мир психологии. 2014. № 1 (77). С. 17–32.

15. Bar-Tal Y. The effect on mundane decision-making of the need and ability to achieve cognitive structure. European Journal of Personality, 1994. 8(1), 45–58. doi.org/10.1002/per.2410080105.

16. Beck B. L., Koons S. R., Milgrim D. L. Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping // Journal of social behavior and personality, 2000. 15(5). 3–13.

17. Bolden J., Fillauer J. P. «Tomorrow is the busiest day of the week»: Executive functions mediate the relation between procrastination and attention problems. Journal of American College Health, 2020. 68(8). 854–863. doi: 10.1080/07448481.2019.1626399.

18. Burka J. B., Yuen L. M. Procrastination: Why you do it, what to do about it. Reading, PA: Addison-Wesley,1983.

19. Ciarrochi J., Said T., Deane F. P. When simplifying life is not so bad: The link between rigidity, stressful life events, and mental health in an undergraduate population. British Journal of Guidance & Counselling, 2005. 33(2). 185–197. doi.org/10.1080/03069880500132540.

20. Ellis A., Knaus W. J. Overcoming procrastination: or, how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles. Signet Book, 1977.

21. Ferrari J. R., Dovidio J. F. Examining behavioral processes in indecision: Decisional procrastination and decision-making style. Journal of Research in Personality, 2000. 34(1). 127–137. doi.org/10.1006/jrpe.1999.2247.

22. Ferrari J. R., Wolfe R. N., Wesley J. C., Schoff L. A., Beck B. L. Ego-identity and academic procrastination among university students. Journal of College Student Development., 1995.

23. Flett G. L., Hewitt P. L., Blankstein K. R., & Mosher S. W. Perfectionism, life events, and depressive symptoms: A test of a diathesis-stress model. Current Psychology, 1995. 14(2). 112–137. doi:10.1007/BF02686885.

24. Flett G. L., Stainton M., Hewitt P. L., Sherry S. B., Lay C. Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 2012. 30. 223–236. doi:10.1007/s10942-012-0150-z.

25. Haghbin M., McCaffrey A., & Pychyl T. A. The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 2012. 30. 249–263. doi:10.1007/s10942-012-0153-9.

26. Khan I., Schommer-Aikins M., Saeed N. Cognitive Flexibility, Procrastination, and Need for Closure Predict Online Self-Directed Learning Among Pakistani Virtual University Students. International Journal of Distance Education and E-Learning, 2021. 6(2). 31–41. doi:10.36261/ijdeel.v6i2.1860.

27. Kruglanski A. W., & Webster D. M. Motivated Closing of the Mind: «Seizing» and «Freezing». Psychological Review, 1996 103(2). 263–283 DOI:10.1037/0033-295X.103.2.263.

28. Kurtovic A., Vrdoljak G., & Idzanovic A. Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. International Journal of Educational Psychology: Ijep, 2019. 8(1). 1–26. doi:10.17583/ijep.2019.2993.

29. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. Springer publishing company., 1984.

30. Milgram N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination // European journal of Personality. 2000. 14(2). 141–156. doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(200003/04)14:2<141::AID-PER369>3.0.CO;2-V.

31. Pychyl T. A., Lee J. M., Thibodeau R., Blunt A. Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination [Special issue] / Journal of Social Behavior and Personality. 2000. 15. 239–254.

32. Rorer, L. G. «Deep» RET: A reformulation of some psychodynamic explanations of procrastination. Cognitive Therapy and Research, 1983. 7. 1–9.

33. Sirois F. M., Pychyl T. A. Academic procrastination: Costs to health and well-being. In 110-th Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago, Illinois., 2002.

34. Steel P. Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? // Personality and individual differences. 2010. 48(8). 926–934. doi:10.1016/j.paid.2010.02.025.

35. Steel P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. Psychological Bulletin, 2007. 133. 65–94. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65.

36. Tversky A., Kahneman D. Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases: Biases in judgments reveal some heuristics of thinking under uncertainty. Science, 1974. 185(4157). 1124–1131. doi: 10.1126/science.185.4157.1124.

37. Van Eerde W. Procrastination at work and time management training. The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied. 2003. 137(5). 421–434. doi: 10.1080/00223980309600625.

Reference list

1. Bakshutova E. V. Samoorganizacija dejatel'nosti studentov s raznym lokusom subyektivnogo kontrolja = Self-organization of students' activities with different locus of subjective control / E. V. Bakshutova, K. E. Dolgushina, L. G. Zhdanova // Razvitie cheloveka v sovremennom mire. 2019. № 1. S. 71–80.

2. Dementij L. I. Osobennosti otvetstvennosti i vremennoj perspektivy u studentov s raznym urovnem prokrastinacii = Features of responsibility and time perspective in students with different levels of procrastination / L. I. Dementij, N. N. Karlovskaja // Psihologija obuchenija. 2013. № 7. S. 4–19.

3. Vedeneeva E. V. Osobennosti psihologicheskogo vremeni lichnosti studentov, sklonnyh k prokrastinacii = Features of psychological time of the identity of the students inclined to procrastination / E. V. Vedeneeva, E. V. Zabelina, I. A. Trushina, Ju. V. Chestjunina // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2017. T. 6, № 4(21). S. 289–292.

4. Zalevskij G. V. Psihicheskaja rigidnost' v norme i patologii = Mental rigidity in the norm and pathology. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta, 1993. 272 s.

5. Ivutina E. P. Akademicheskaja prokrastinacija kak projavlenie zashhitno-sovladajushhego povedenija u studentov = Academic procrastination as a manifestation of protective and coping behavior in students / E. P. Ivutina, E. S Shurakova // Vestnik VjatGU. 2013. №4–1. S. 146–151.

6. Karpov A. V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki = Reflexivity as a mental property and its diagnostic technique // Psihologicheskij zhurnal. 2003. T. 24, № 5. S. 45–57.

7. Kuz'mina E. I. Sootnoshenie samoocenki, urovnja pritjazanij i cennostnyh orientacij lichnosti = Correlation of self-esteem, level of claims and value orientations of personality / E. I. Kuz'mina, Z. V. Kuz'mina // Izvestija

Sarat. un-ta Serija: Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija. 2018. № 1. C. 30–43.

8. Luchenkova M. A. Ot prokrastinacii k realizacii zhiznennyh celej = From procrastination to the realization of life goals : monografija. Saratov : Saratovskij istochnik, 2016. 126 s.

9. Mandrikova E. Ju. Razrabotka oprosnika samoorganizacii dejatel'nosti (OSD) = Development of self-organization questionnaire // Psihologicheskaja diagnostika. 2010. № 2. S. 87–111.

10. Ryzova S. V. Osobennosti vremennoj perspektivy u uchashhejsja molodezhi s razlichnym urovnem vyrazhennosti prokrastinacii i social'no-psihologicheskoj adaptacii = Peculiarities of the time perspective in students with different levels of procrastination and socio-psychological adaptation // Vestnik nevrologii, psihiatrii i nejrohirurgii. 2018. № 3. S. 38–43.

11. Sizikova T. Je. Vlijanie polimodal'nosti refleksii na samoorganizaciju lichnosti = Influence of reflection polymodality on personality self-organization // Vestnik NGPU. 2019. № 1. S. 57–74.

12. Smanov D. A. Kognitivnyj komponent v strukture prokrastinacii: osobennosti i smezhnye ponjatija = Cognitive component in procrastination structure: features and related concepts // Lichnost' v menjajushhemsja mire: zdorov'e, adaptacija, razvitie. 2022. T. 10, № 4 (39). S. 395–408.

13. Chevrenidi A. A. Prokrastinacija v strukture vremennyh otnoshenij lichnosti = Procrastination in the structure of temporal personality relations // Vestnik JuUrGU. Serija: Psihologija. 2016. T. 9, № 3. S. 104–113. DOI: 10.14529/psy160311.

14. Shadrikov V. D. Mysl', myshlenie i soznanie = Thought, thinking and consciousness // Mir psihologii. 2014. № 1 (77). S. 17–32.

15. Bar-Tal Y. The effect on mundane decision-making of the need and ability to achieve cognitive structure. European Journal of Personality, 1994. 8(1), 45–58. doi.org/10.1002/per.2410080105.

16. Beck B. L., Koons S. R., Milgrim D. L. Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping // Journal of social behavior and personality, 2000. 15(5). 3–13.

17. Bolden J., Fillauer J. P. «Tomorrow is the busiest day of the week»: Executive functions mediate the relation between procrastination and attention problems. Journal of American College Health, 2020. 68(8). 854–863. doi: 10.1080/07448481.2019.1626399.

18. Burka J. B., Yuen L. M. Procrastination: Why you do it, what to do about it. Reading, PA: Addison-Wesley.,1983.

19. Ciarrochi J., Said T., Deane F. P. When simplifying life is not so bad: The link between rigidity, stressful life events, and mental health in an undergraduate population. British Journal of Guidance & Counselling, 2005. 33(2). 185–197. doi.org/10.1080/03069880500132540.

20. Ellis A., Knaus W. J. Overcoming procrastination: or, how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles. Signet Book, 1977.

21. Ferrari J. R., Dovidio J. F. Examining behavioral processes in indecision: Decisional procrastination and decision-making style. Journal of Research in Personality, 2000. 34(1). 127–137. doi.org/10.1006/jrpe.1999.2247.

22. Ferrari J. R., Wolfe R. N., Wesley J. C., Schoff L. A., Beck B. L. Ego-identity and academic procrastination among university students. Journal of College Student Development., 1995.

23. Flett G. L., Hewitt P. L., Blankstein K. R., & Mosher S. W. Perfectionism, life events, and depressive symptoms: A test of a diathesis-stress model. Current Psychology, 1995. 14(2). 112–137. doi:10.1007/BF02686885.

24. Flett G. L., Stainton M., Hewitt P. L., Sherry S. B., Lay C. Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 2012. 30. 223–236. doi:10.1007/s10942-012-0150-z.

25. Haghbin M., McCaffrey A., & Pychyl T. A. The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 2012. 30. 249–263. doi:10.1007/s10942-012-0153-9.

26. Khan I., Schommer-Aikins M., Saeed N. Cognitive Flexibility, Procrastination, and Need for Closure Predict Online Self-Directed Learning Among Pakistani Virtual University Students. International Journal of Distance Education and E-Learning, 2021. 6(2). 31–41. doi:10.36261/ijdeel.v6i2.1860.

27. Kruglanski A. W., & Webster D. M. Motivated Closing of the Mind: «Seizing» and «Freezing». Psychological Review, 1996 103(2). 263–283 DOI:10.1037/0033-295X.103.2.263.

28. Kurtovic A., Vrdoljak G., & Idzanovic A. Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. International Journal of Educational Psychology: Ijep, 2019. 8(1). 1–26. doi:10.17583/ijep.2019.2993.

29. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. Springer publishing company., 1984.

30. Milgram N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination // European journal of Personality. 2000. 14(2). 141–156. doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(200003/04)14:2<141::AID-PER369>3.0.CO;2-V.

31. Pychyl T. A., Lee J. M., Thibodeau R., Blunt A. Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination [Special issue] / Journal of Social Behavior and Personality. 2000. 15. 239–254.

32. Rorer, L. G. «Deep» RET: A reformulation of some psychodynamic explanations of procrastination. Cognitive Therapy and Research, 1983. 7. 1–9.

33. Sirois F. M., Pychyl T. A. Academic procrastination: Costs to health and well-being. In 110-th Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago, Illinois., 2002.

34. Steel P. Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? // Personality and individual differences. 2010. 48(8). 926–934. doi:10.1016/j.paid.2010.02.025.

35. Steel P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. Psychological Bulletin, 2007. 133. 65–94. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65.

36. Tversky A., Kahneman D. Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases: Biases in judgments reveal some heuristics of thinking under uncertainty. Science, 1974. 185(4157). 1124–1131. doi: 10.1126/science.185.4157.1124.

37. Van Eerde W. Procrastination at work and time management training. The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied. 2003. 137(5). 421–434. doi: 10.1080/00223980309600625.

Статья поступила в редакцию 19.04.2024; одобрена после рецензирования 23.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 19.04.2024; approved after reviewing 23.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

Научная статья
УДК 008.009
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-187
EDN: WKKAGJ

Редукция европейских эстетических идей и ценностей в XX веке (Новейшее время)

Владимир Николаевич Липский
Доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Академия государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий. 129366, г. Москва, ул. Бориса Галушкина, д. 4
vlazamos@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1483-0705

Аннотация. Статья посвящена анализу ценностно-эстетических изменений, которые произошли в европейской культуре в контексте XX века. На материале теоретико-культурологических источников и практики искусства прослеживается влияние буржуазного способа производства на европейские эстетические и художественные традиции. Анализируется, с одной стороны, место и роль эстетического отношения к миру вплоть до эпохи Возрождения, с другой, показывается, что социальные константы буржуазного общества вызвали к жизни жёсткую рационализацию всех форм бытия людей, тем самым существенным образом деформировав и процессы эстетического отношения к миру. Содержание философско-эстетических и культурологических источников, различных видов искусства (живопись, литература, театр) закономерно детерминируют вывод о том, что следствием установившегося способа производства являются процессы ценностной деэстетизации различных сторон бытия.

Рассматривается ускорение ценностно-эстетической девальвации с возникновением феномена массовой культуры, обращается внимание на объективные факторы, связанные в первую очередь с мелкобуржуазными интересами европейского обывателя, которые обусловили распространение массовой культуры в западном мире. Обращается внимание на то, что в отличие от естественного формирования классического искусства, массовая культура детерминирована коммерческими соображениями, что главным образом и обусловило её ценностную выхолощенность. Отмечается, что важным фактором в вопросе распространения массовой культуры явилась свойственная западному обществу родовая агрессивность, которая во взаимодействии со средствами массовой коммуникации способствовала активному внедрению массовой культуры во все сферы духовного бытия различных стран, в том числе и с традиционной культурой (Азия, Африка, Латинская Америка), осуществляя их насильственное «цивилизование»

Ещё одним направлением ценностной деформации европейской цивилизации стало применение научно-технических достижений в качестве инструмента мировоззренческого переформатирования личности. Показывается, как использование различного рода технологий способствует осуществлению подмены подлинных ценностей «суррогатом его духовной жизни». В отличие от установок традиционной культуры, чьи ценности не только выдержали проверку временем, но и показали свою нравственно-эстетическую действенность и жизнеспособность, посттрадиционные опираются на почву жёсткой рациональности, демонстрируя свою «способность» создавать алгоритмические «ценности» для высокотехнологичного мира.

Ключевые слова: эстетические ценности; Возрождение; рациональный; буржуазный; культура; цивилизация; искусство; массовая культура

Для цитирования: Липский В. Н. Редукция европейских эстетических идей и ценностей в XX веке (Новейшее время) // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 187-195. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-187. https://elibrary.ru/WKKAGJ

© Липский В. Н., 2024

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART (CULTUROLOGY, ART CRITICISM)

Original article

Reduction of European aesthetic ideas and values in the XX century (Modern times)

Vladimir N. Lipsky
Doctor of philosophical sciences, professor, head of department of philosophy, Academy of state fire service of the Ministry of the Russian Federation for civil defense, emergencies and disaster management. 129366, Moscow, Boris Galushkin st., 4
vlazamos@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1483-0705

Abstract. The article is devoted to the analysis of the value-aesthetic changes that took place in European culture in the context of the XX century. On the material of theoretical and cultural sources and practice of art, the influence of the bourgeois method of production on European aesthetic and artistic traditions can be traced. On the one hand, the place and role of aesthetic attitude to the world up to the Renaissance is analyzed, on the other hand, it is shown that the social constants of bourgeois society brought to life a strict rationalization of all forms of being of people, thereby significantly deforming the processes of aesthetic attitude to the world.

The acceleration of value-aesthetic devaluation with the emergence of the phenomenon of mass culture is considered, attention is drawn to objective factors associated primarily with the petty-bourgeois interests of the European layman, which led to the spread of popular culture in the Western world. Attention is drawn to the fact that, unlike the natural formation of classical art, popular culture is determined by commercial considerations, which mainly determined its value emasculation. It is noted that an important factor in the spread of popular culture was the generic aggressiveness characteristic of Western society, which, in cooperation with the media, contributed to the active introduction of popular culture into all spheres of spiritual life in various countries, including traditional culture (Asia, Africa, Latin America), carrying out their violent «civilization».

Another direction of the value deformation of European civilization was the use of scientific and technical achievements as a tool for worldview reformatting of the personality. It shows how the use of various kinds of technologies contributes to the substitution of genuine values «a surrogate for his spiritual life». Unlike the attitudes of traditional culture, whose values have not only stood the test of time, but also showed their moral and aesthetic effectiveness and vitality, post-traditional ones rely on the soil of rigid rationality, demonstrating their «ability» to create algorithmic «values» for the high-tech world.

Key words: aesthetic values; Revival; rational; bourgeois; culture; civilization; art; popular culture

For citation: Lipsky V. N. Reduction of European aesthetic ideas and values in the XX century (Modern times**)**. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (4): 187-195. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-187. https://elibrary.ru/WKKAGJ

Введение

Около двух лет назад в «Ярославском педагогическом вестнике» была опубликована статья «Метаморфозы европейской культурно-эстетической традиции (Новое время)» с намерением написать продолжение, посвящённое анализу этой традиции в последующем периоде, что и сделано в представленной статье, правда, со значительным опозданием по времени. Ещё одно пояснение к статье, которое, целесообразно сделать, – это конкретизировать как, в силу многозначности термина «редукция», он будет использоваться: термин будет употребляться, с одной стороны, в значении логико-методологического приёма сведения сложного к простому, с другой, в понимании ослабления или утраты функций, присущих организму вплоть до «полного исчезновения органа или ткани», как это понимается в биологии.

Идея эстетического отношения к миру в европейской культурной традиции имеет давние корни, вполне можно предположить, что эта традиция как раз закладывалась в европейской античности, причём, закладывалась таким образом, что через эстетическое отношение к миру рассматривались многие области жизни и деятельности бытия античных греков: «Конечно

греки, как и любой другой народ, не могли жить искусством и поэзией. Но их жизнь, даже самая материальная, легко выражалась в чувственных образах, и эстетическая форма живой наглядности имела существенный характер для всех явлений античной культуры – от экономики до философии. Сравните валютный фонд современного государства с казной афинян. Сорок талантов чистого золота, которым могло распоряжаться правительство Перикла, хранилось в виде драгоценного одеяния статуи Афины-Девы работы Фидия (Фукидид II, 13)… Что касается греческой философии, по крайней мере, у досократиков, то её идеи не столько *ноэмы* отвлечённой мысли, сколько *эстемы* наглядного восприятия… И эта реальная эстетика не была ещё в те времена культурным приложением к жизни. Напротив, она охватывала всю совокупность «нравов», то есть исторического быта людей» [Лифшиц, 1973, с. 12–13]. Так, в частности, идея о том, что эстетическое охватывало «всю совокупность нравов», находит своё подтверждение у Аристотеля, который пишет, что «цель добродетели – прекрасное». Эта область, по его мнению, неотделима «от выдвижения эстетически прекрасных целей, так как непременное дело добродетели ставить эстетически прекрасные цели» [Аристотель, 1984, с. 316]. Процесс продвижения к такой прекрасной цели – это не только этический, но и эстетический процесс, в ходе которого происходит гармонизация целей, средств их достижения и последствий достижения такими средствами и, как видно на примере Аристотеля, это понимали не только греки-досократики.

Средневековые мыслители, многие из которых формировались под влиянием идей античных философов, также большое внимание уделяли анализу роли прекрасного в окружении (красоте) как центральной категории эстетики, которая вместе с тем приобретает специфичное, свойственное периоду средневекового теологического мировосприятия звучание. В трактате «О божественных именах» Псевдо-Дионисий Ареопагит пишет: «Пресущественно-прекрасное называется красотой потому, что от него сообщается всему сущему его отличительная для каждого краса, и оно есть причина слаженности и блеска во всём сущем; наподобие света, источает оно во все предметы свои глубинные лучи, созидающие красоту, и как бы призывает к себе всё сущее, отчего и именуется красотой и всё во всём собирает в себе» [Бычков, 1985, с. 333–334]. Следуя античной традиции, средневековый мыслитель полагает, что прекрасное интегрирует «всё сущее», приобретая таким образом всеобщий смысл.

Традицию восприятия (и понимания) эстетической насыщенности бытия продолжает и эпоха Ренессанса, во многом, с одной стороны, заимствуя античные нормы и правила, с другой, интерпретируя их в соответствии с наступившей секулярной эпохой. А. Ф. Лосев в связи с этим пишет: «Прежде всего, новизной является в данную эпоху чрезвычайно энергичное выдвижение примата красоты, и притом чувственной красоты. Бог создал мир, но как же этот мир прекрасен… посмотрите, как красиво энергичное мужское тело и как изящны очертания женской фигуры! Ведь всё это есть создание божие. Даже заправские теисты Возрождения… рассуждают о красоте мира и жизни, почти в духе пантеизма, внимательно всматриваясь в красоту природы и человека, в прекрасные детали всего космоса» [Лосев, 1978, с. 53]. Казалось, что эта линия восхождения европейских идеалов и ценностей к воссозданию красоты мира будет бесконечно продолжать свой неуклонный подъём к будущим высотам и их бесконечному воплощению в бессмертных творениях искусства, созданных античным мастером Фидием или титаном Возрождения Леонардо, вызывая восторги у воспринимающих эту красоту. Однако, это только так казалось: «европейская культура могла выполнять лидирующие роли в Европе в определённые периоды своего развития, то есть тогда, когда выражала ценности «всечеловечества»…» [Липский, 2023, с. 6]. За Ренессансом последовало Новое время…

В ходе проведения представленного исследования использовались методы: исторический и логический, аксиологический, чувственного и рационального познания, диалектический и ряд других.

Результаты исследования

Неправильно будет утверждать, что с приходом Нового времени в одночасье оскудела нива европейского искусства – ещё продолжала действовать инерция воспроизведения великими художниками эпохи Возрождения идеалов красоты, но идея рационализма, вызванная к миру новыми социальными устоями, уже стала энергично расчищать для себя место под новый фундамент, над которым вначале постепенно, а

затем всё быстрее стало воздвигаться невиданное здание, которое впоследствии и по содержанию и по форме утратило сходство с грандиозными сооружениями прежних эпох и основанными на них ценностями и идеалами. Величайший философ эпохи Нового времени Г. В. Гегель по этому поводу констатирует: «Мы вышли из того периода, когда можно было обожествлять произведения искусства и поклоняться им, как богам. Впечатление, которое они теперь производят на нас, носит более рассудительный характер… Мысль и рефлексия обогнали художественное творчество» [Гегель, 1968а, с. 16]. А далее философ ещё более конкретен: «Прошли прекрасные дни греческого искусства и золотое время позднего средневековья… наше время по своему общему состоянию неблагоприятно для искусства» [Гегель, 1968б, с. 17].

Весь период Нового времени, скорее всего, следует характеризовать как период формирования и устойчивого проникновения рационалистических идей в различные стороны европейского бытия и активного вытеснения цивилизационными тенденциями традиций «старой» европейской культуры. Объективные достижения европейской науки в лице Ф. Бэкона, выступившего против средневековой схоластики и утверждавшего, что только те знания имеют смысл, которые приносят пользу (эмпиризм), и Р. Декарта, выдвинувшего известный лозунг: «Я мыслю, следовательно, существую», проторили путь методологии европейского рационализма. Своеобразную эстафету в контексте Нового времени продолжил один из основателей социологии О. Конт, выдвинувший очередной рационалистический концепт: «наука сама себе философия», предполагавший отказ от бытийных ценностей, на которых основывалась традиционная философия. «Джин» рационализма, выпущенный из бутылки, в связке с социально-экономическими отношениями в дальнейшем стал формулировать «правила», удобные для цивилизационного образа жизни.

Конец XIX начало XX века знаменует собой утверждение тенденций серьёзного кризиса в европейской социокультурной традиции: «В настоящее время (в первой трети XX века – *автор статьи*) сознание того, что мы переживаем острый гибельный кризис культуры, проникло в самые широкие слои общества. Сигналом тревоги для неисчислимой массы людей во всём мире стал «Закат Европы» Шпенглера… эта книга открыла… саму идею возможности упадка современной культуры, в поступательное развитие которой они верили всецело и без рассуждений» [Хейзинга, 1992, с. 3].

Особенно ярко эта тенденция начинает проявлять себя после первой мировой войны 1914–1918 гг. Сбившуюся с вектора традиционной культуры ещё в Новое время Европу после первой мировой войны охватывает вселенский пессимизм, следствием которого стали поиски новых форм выражения в искусстве. Наверное, тот ужас и страх, вызванный большими человеческими жертвами и бесчеловечными способами ведения войны, внедрившийся во все стороны европейской жизни, требовал таких форм изображения действительности, которых до этого не было в арсенале искусства. Однако, само появление этих форм свидетельствовало о том, что сменилась прежняя тенденция, которой было свойственно воспроизведение эстетически прекрасного в искусстве, сменилась тенденцией эстетики безобразного и ужасного.

Известный немецкий экспрессионист О. Дикс в 1923–1924 гг. создаёт 50 листов графики «Война», в которых последняя представлена «как ужасающий маразм, как тотальное уничтожение человека, физическое и моральное. В серии нет ни одного нормального, “человеческого” человека» [Куликова, 1978, с. 151]. При этом нельзя не вспомнить того, что «пищу» для графики О. Дикса как раз дала «цивилизованная» Европа: это сделали в частности немецкие войска, которые во время Первой мировой войны в апреле 1915 г. в районе города Ипр (Бельгия) впервые применили химическое оружие, перейдя при этом сущностную «красную линию» в системе общечеловеческих ценностей.

Эта ценностная девальвация носила тотальный характер, проявляя себя не только в жизни, но и получила соответствующее отражение в различных видах искусства. О девальвации человеческих ценностей пишут Ремарк и Хемингуэй, другие авторы, повествующие о судьбах «потерянного поколения» участников первой мировой войны, у которых дух патриотизма сменился экзистенциальными мотивами безысходности: «Первая мировая война, приведшая человечество к гуманитарной катастрофе, явилась катализатором развития таких философских проблем, как временность и конечность существования человека, свобода выбора, поведение в экстремальной ситуации, диалектика

страха и боязни…» [Фролов, 2022, с. 364]. Пессимизм и отчаяние прочно укрепились в душах потомков А. Дюрера и Л. Кранаха, великих итальянцев эпохи Ренессанса.

Цивилизационное пришествие, как отмечалось, стало следствием утверждения конкретных социально-экономических оснований, сопровождавшихся территориальным и рыночным переделом: «Империализм с его колониальной политикой есть современный буржуазный способ универсализации культуры, расширения цивилизации за пределы Европы, за моря и океаны. Современный империализм – явление **чисто европейское** (выделено автором статьи), но он несёт с собой энергию, окончательное раскрытие которой означает конец Европы» [Бердяев, 2005а, с. 174]. Империализм как способ универсализации культуры ведёт к вытеснению её классических ценностей, причём, этот алгоритм был заложен ещё в новоевропейский период, на что в своё время обратил внимание ещё Н. Данилевский, сопоставляя экспансионистское развитие европейской цивилизации с развитием России в фундаментальной работе «Россия и Европа», написанной в 1869 г. [Данилевский, 2003, с. 180–184].

Сформировав в контексте своего европейского саморазвития величайшие культурные ценности, эта же Европа сформировала внутри себя буржуазный способ производства, основанный на сугубо рационалистических принципах, что стало началом конца той Европы, которой восхищались и которой стремились подражать. Гуманизм выродился в антигуманизм, вызвав к жизни всевозможные трагические деформации, не оставив в окружающей действительности «места для существования свободной личности». Одним из ярких примеров подобных деформаций стало появление на закате новоевропейского движения такого трагически противоречивого мыслителя, как Ф. Ницше, которого русский философ культуры В. Межуев парадоксально точно назвал одним «из величайших гуманистов в истории европейской мысли, но только в эпоху, когда гуманизм перестал быть нормой культурной и общественной жизни» [Межуев, 2006, с. 212].

Активный дрейф Европы в цивилизационном направлении своеобразными концентрическими кругами захватывал различные виды искусства. В письме французскому театральному критику Л. Бенару К. Станиславский пишет: «Французский театр перестал говорить новое слово в искусстве, и за 3 недели моего пребывания у Вас я не видел ничего нового, ничего оригинального…» [Станиславский, 1953а, с. 99]. Русский режиссёр и реформатор театра отмечает, что традиционное умение тонко смешить, свойственное французскому театру, из него куда-то ушло. Спустя тридцать с лишним лет Станиславский снова констатирует: «Я считаю, что европейский театр, несмотря на наличие отдельных крупных актёрских дарований, не идёт вперёд. Взгляд на театр с коммерческой точки зрения, как на приносящее прибыль предприятие, катастрофически сказался на общем положении театров» [Станиславский, 1953б, с. 307]. Однако, с точки зрения влияния на массы, литература, живопись, театр функционировали как узколокальные формы воздействия, они не могли активно универсализировать культуру с целью внедрения в умы и чувства людей необходимой властной элите системы ценностей. Эту функцию взяла на себя массовая культура, сконструированная, с одной стороны, для обслуживания финансовых интересов определённых слоёв, владеющих средствами производства, с другой, для формирования у населения нужных состоятельному классу интересов и ценностей.

Стоит отметить, что конструкторы массовой культуры прекрасно осознавали не только сверхзадачу требуемого им «инструмента», но и то, для кого он будет предназначен. Формировавшийся в условиях буржуазных отношений европейский обыватель в большой мере был вовлечён в стихию мелкобуржуазных отношений и был готов к восприятию разного рода культурных эрзацев: «На Западе господствует и всё более упрочивает своё господство *мелкобуржуазная собственность*; русский народ крепко держится за *общинное землевладение.* Поэтому западные народы насквозь пропитаны *духом мещанства*, а русский народ – едва ли не наиболее *антимещанский народ* в мире» [Плеханов, 1978, с. 524]. Трудно не согласиться с Плехановым, хотя, понятно, не бывает правил без исключений, но тенденция им подмечена верно: западный человек был адаптирован к массовой культуре задолго до её формального появления. К слову, общинность продолжает и ныне оставаться характерной чертой русского народа, сплачивает его сегодня, как и прежде, для решения общих задач.

Этот «дух мещанства», к примеру, в полной мере следует отнести и к такому флагману масскульта, как Голливуд, который является и символом США и символом мировой массовой культуры: «Появлению феномена массовой культуры к средине XX в. способствовали западная модернизация и формирование общества массового потребления» [Липский, 2021, с. 220], а её важнейшим признаком является аксиологическая выхолощенность массовой культуры. Если формирование классического искусства носило объективный характер, а его ценностно-эстетическое наполнение осуществлялось естественным путём, то массовая культура, безусловно, стала искусственным образованием. Интересный эпизод из жизни первых лет Голливуда вспоминает И. Эренбург, побывавший в США в годы Великой депрессии: один знакомый американский режиссёр, снявший фильм «На Западном фронте без перемен» по Ремарку, составляет Эренбургу протекцию в Голливуде на студию «Коламбия», владелец которой предлагает советскому писателю написать сценарий для фильма, а когда такой сценарий был написан и работодатель его прочитал, он сказал писателю: «Слишком много социального и слишком мало сексуального. Не такое теперь время, чтобы бросать деньги на ветер…» [Эренбург, 1967, с. 7], поэтому сценарий социальной направленности не устроил владельца студии и он отказался его приобретать у Эренбурга.

Нормы и штампы массовой культуры, разработанные, по мнению британской журналистки и историка Ф. С. Сондерс, в недрах одной из американских спецслужб (Сондерс основательно анализирует эту проблему в книге «ЦРУ и мир искусств. Культурный фронт холодной войны», изданной в России в 2020 г.), были направлены на формирование примитивных потребностей у американского обывателя и не претендовали на развитие у него чувств добрых и возвышенных. Задача состояла только в том, чтобы зрителю хотелось снова и снова глотать упрощённые «пилюли» массовой культуры: «Что бы не думали некоторые о своих эстетических ценностях, американская массовая культура излучает магнитное притяжение, особенно для молодёжи… её притягательность во всём мире неоспорима. Американские телевизионные программы и фильмы занимают три четверти мирового рынка. Американская популярная музыка также занимает господствующее положение…» [Бжезинский, 2008, с. 446]. Американский идеолог прямо пишет, что массовая культура – это совсем не про эстетику и не про ценности, а про деньги. В адаптированной форме, а нередко и прямо, без адаптации, массовая культура была растиражирована и в европейских странах.

З. Бжезинский написал работу «Великая шахматная доска» в самом начале 60-х годов прошлого века, когда агрессия массовой культуры во все сферы жизни уже набрала ход, однако, задолго до этого Н. Бердяев, опираясь на анализ социально-экономических процессов сделал свой прогноз относительно экспансионистской политики империализма и его негативного воздействия на культуру: «Мы слишком хорошо знаем как великие европейские державы разносят свою культуру по всему земному шару, как грубы и безобразны их прикосновения … их цивилизование старых культур и дикарей… В прикосновении современной европейской цивилизации… к древним культурам всегда есть что-то кощунственное… А самомнение европейского, буржуазного и научного цивилизаторского сознания – явление столь жалкое…, что оно духовно может рассматриваться лишь как симптом наступающего конца Европы…» [Бердяев, 2005б, с. 175]. То, что американский идеолог Бжезинский лишь констатировал по факту, русский философ Бердяев предвидел задолго до появления самого факта. Духовный кризис, охвативший Европу в период формирования буржуазных общественных отношений, развивался разнонаправлено: с одной стороны, происходила внутриевропейская духовная деградация, с другой, осуществлялось «цивилизование» старых культур (Индия, Африка, Латинская Америка), что, по мысли Бердяева, также было свидетельством «конца Европы».

Ещё одним вектором духовного кризиса европейской цивилизации стало прагматичное использование научно-технических достижений в интересах подчинения человека власти техники, а параллельно этому и власти собственника средств производства. Хайдеггер в связи с этим отмечает: «… требуется человечество, которое в самой своей основе соразмерно уникальному существу новоевропейской техники и её метафизической истине, то есть которое даёт существу техники целиком овладеть собою» [Хайдеггер, 1988, с. 285]. Мысль Хайдеггера о технологизации человека означает, что человек как ценностная сущность выводится за скобки,

а «ценностью» в таком случае становится техника и технология, вытесняющие прежние представления о человеке и его взаимоотношении с техникой. Если в эпоху Просвещения наука воспринималась как сила, которая выведет человечество из невежества, то в XX-м веке наука и техника стали вызывать тяжёлые разочарования (атомная бомба, Чернобыль и пр.).

С самого начала своего возникновения технологии в западном мире стали использоваться в качестве инструмента воздействия на формирование мировоззренческих установок человека, составляя серьёзную оппозицию духовно-нравственным ценностям. В фантастическом романе-антиутопии под названием «Глобальный человейник», написанном на закате XX века, А. А. Зиновьев прозорливо отмечает, что «персональный компьютер может стать суррогатом духовной жизни человека…» [Золотова, 2022, с. 37], привести к серьёзным нравственным деформациям личности. Поскольку технологии (компьютерные в частности) развиваются в одном измерении и лишены исторической памяти, то их действие разворачивается в пространстве «здесь и сейчас», принципиально отличном от пространства, в котором развивались и существовали ценности традиционной культуры: «Сущность традиционных установок предполагает их предшествующую проверку временем и признание обществом в качестве констант, обеспечивающих жизнеспособность социального “организма”. Как правило, традиционные ценности восходят к религиозным концепциям, в то время как посттрадиционные развиваются в прагматичном, секулярном, высокотехнологичном социуме» [Калинина, 2023, с. 31]. Высокотехнологичный социум алгоритмичен, а потому рационален, его взаимосвязи основываются на жёсткой логичности, вследствие чего классическая диалектика «настоящее есть результат прошедшего» ему не подходит, а раз так, то долой и прежние духовно-нравственные установки. Таким образом, реализация технологических установок западной модернизации автоматически влечёт и редукцию ценностей прошлой культуры.

Заключение

Представляется, что формирование культуры европейских наций имеет как минимум два больших цикла, первый из которых представляет собой неуклонное восхождение к вершинам искусства и эстетических идей. Поклонение прекрасному в различных его ипостасях было в целом свойственно европейской культуре вплоть до завершения эпохи Возрождения. Автор не стремится утверждать, что на протяжении около двух десятков веков европейского развития культуры всё выглядело абсолютно безоблачным в эстетико-художественном смысле, однако, фиксируя основную тенденцию, можно предположить, что эпоха Возрождения стала пиком европейской эстетико-художественной эволюции.

В дальнейшем для её развития наступают неблагоприятные времена, что связано, главным образом, с формированием в Европе соответствующих социальных устоев и соответствующих им ценностей. С этого периода в Европе вызревает следующий цикл, который детерминирует примат рациональности и коммерциализации всех сфер бытия человека, следствием чего станет ценностная деградация культуры и искусства. Вместе с тем в период Нового времени в Европе ещё действует инерция возрожденческого влияния и европейская культура ещё способна к воспроизводству «Невтонов» от искусства, хотя её лучшие умы уже осознавали результаты кризиса, охватившего Европу. Так, в частности, поэт Роберт Брук в письме секретарю Черчилля по поводу «Русских сезонов» Дягилева в Англии писал: «Они, как никто иной, способны спасти нашу цивилизацию» [Красавченко, 2019, с. 34]. Они её и спасли в средине XX века, но удержать от центробежных тенденций деградации европейскую культуру могла только сама Европа.

Библиографический список

1. Аристотель. Собрание сочинений. В 4 т. Т. IV. Москва : Мысль, 1984. 830 с.

2. Бердяев Н. Судьба России. Москва : АСТ, 2005а. 333 с.

3. Бжезинский З. Великая шахматная доска. Геополитика. Антология / сост. Н. Н. Ашенкапф, С. В. Погорельская. Москва : Академический Проект, 2006. 1004 с.

4. Гегель Г-В-Ф Эстетика. Собрание сочинений. В 4 т. Т. 1. Москва : Искусство, 1968. 311 с.

5. Данилевский Н. Я. Россия и Европа. Москва : Известия, 2003. 605 с.

6. Золотова А. Д. О кризисе моральных ценностей в эпоху глобализма / А. Д. Золотова, А. А. Зиновьев // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2022. №4(44). С. 31–37.

7. Идеи эстетического воспитания. Антология. В 2 т. Т. I / сост. В. П. Шестаков ; вст. статья М. Лифшица. Москва : Искусство, 1973. 407 с.

8. История эстетической мысли. В 6 т. Т. I. / ред.-сост. В. В. Бычков. Москва : Искусство, 1985. 464 с.

9. Калинина Е. В. Цифровые технологии как амбивалентный инструмент продвижения и трансформации духовно-нравственных ценностей // Цифровые технологии в системе теоретико-исторических правовых наук : сб. науч. тр. II межд. научно-практ. конф. [22.09.2023 г.]. 335 с. URL: http://zhurnalsudya.ru/news/tpost/447zu7h9m1-ii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskay (дата обращения: 06.06.2024).

10. Красавченко Т. Н. Русские сезоны Дягилева в Великобритании. Парадоксы культурного взаимодействия // Вестник культурологи. 2019. № 1(88). С. 34–57.

11. Куликова И. С. Экспрессионизм в искусстве. Москва : Наука, 1978. 182 с.

12. Липский В. Н. Развитие и трансформации массовой культуры // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5(122). С. 218–225.

13. Липский В. Н. Идеи евразийцев о взаимодействии национальных культур (на материале творчества Н. Трубецкого) // Культура и безопасность. 2023. № 4. С. 5–11.

14. Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения. Москва : Мысль, 1978. 623 с.

15. Межуев В. М. Идея культуры. Очерки по философии культуры. Москва : Прогресс-Традиция, 2006. 408 с.

16. Плеханов Г. В. Эстетика и социология искусства. В 2 т. Т. 1. Москва : Искусство, 1978. 631 с.

17. Фролов Д. М. Экзистенциальная проблематика в антивоенном творчестве Э. М. Ремарка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15, № 2. С. 363–367.

18. Хейзинга Й. В тени завтрашнего дня. Москва : Прогресс. Академия, 1992. 464 с.

19. Хайдеггер М. Европейский нигилизм // Проблема человека в западной философии. Москва : Прогресс, 1988. 552 с.

20. Эренбург И. Люди, годы, жизнь. Собрание сочинений. В 9 т. Т. 9. Москва : Госиздат «Художественная литература», 1967. 800 с.

Reference list

1. Aristotel'. Sobranie sochinenij = Collected works. V 4 t. T. IV. Moskva : Mysl', 1984. 830 s.

2. Berdjaev N. Sud'ba Rossii = The fate of Russia. Moskva : AST, 2005a. 333 s.

3. Bzhezinskij Z. Velikaja shahmatnaja doska. Geopolitika. Antologija = Great Chessboard. Geopolitics. Anthology / sost. N. N. Ashenkapf, S. V. Pogorel'skaja. Moskva : Akademicheskij Proekt, 2006. 1004 s.

4. Gegel' G-V-F Jestetika. Sobranie sochinenij = Aesthetics. Collected Works. V 4 t. T. 1. Moskva : Iskusstvo, 1968. 311 s.

5. Danilevskij N. Ja. Rossija i Evropa = Russia and Europe. Moskva : Izvestija, 2003. 605 s.

6. Zolotova A. D. O krizise moral'nyh cennostej v jepohu globalizma = On the crisis of moral values in the era of globalism / A. D. Zolotova, A. A. Zinov'ev // Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L. N. Tolstogo. 2022. №4(44). S. 31–37.

7. Idei jesteticheskogo vospitanija. Antologija = Aesthetic education ideas. Anthology. V 2 t. T. I / sost. V. P. Shestakov ; vst. stat'ja M. Lifshica. Moskva : Iskusstvo, 1973. 407 s.

8. Istorija jesteticheskoj mysli = History of aesthetic thought. V 6 t. T. I. / red.-sost. V. V. Bychkov. Moskva : Iskusstvo, 1985. 464 s.

9. Kalinina E. V. Cifrovye tehnologii kak ambivalentnyj instrument prodvizhenija i transformacii duhovno-nravstvennyh cennostej = Digital technologies as an ambivalent tool for promoting and transforming spiritual and moral values // Cifrovye tehnologii v sisteme teoretiko-istoricheskih pravovyh nauk : sb. nauch. tr. II mezhd. nauchno-prakt. konf. [22.09.2023 g.]. 335 s. URL: http://zhurnalsudya.ru/news/tpost/447zu7h9m1-ii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskay (data obrashhenija: 06.06.2024).

10. Krasavchenko T. N. Russkie sezony Djagileva v Velikobritanii. Paradoksy kul'turnogo vzaimodejstvija = Diaghilev's Russian seasons in the UK. Paradoxes of cultural interaction // Vestnik kul'turologi. 2019. № 1(88). S. 34–57.

11. Kulikova I. S. Jekspressionizm v iskusstve = Expressionism in art. Moskva : Nauka, 1978. 182 s.

12. Lipskij V. N. Razvitie i transformacii massovoj kul'tury = Development and transformation of mass culture // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 5(122). S. 218–225.

13. Lipskij V. N. Idei evrazijcev o vzaimodejstvii nacional'nyh kul'tur (na materiale tvorchestva N. Trubeckogo) = Ideas of Eurasians about the interaction of national cultures (based on the work of N. Trubetskoy) // Kul'tura i bezopasnost'. 2023. № 4. S. 5–11.

14. Losev A. F. Jestetika Vozrozhdenija = Renaissance aesthetics. Moskva : Mysl', 1978. 623 s.

15. Mezhuev V. M. Ideja kul'tury. Ocherki po filosofii kul'tury = The idea of culture. Essays on cultural philosophy. Moskva : Progress-Tradicija, 2006. 408 s.

16. Plehanov G. V. Jestetika i sociologija iskusstva = Aesthetics and sociology of art. V 2 t. T. 1. Moskva : Iskusstvo, 1978. 631 s.

17. Frolov D. M. Jekzistencial'naja problematika v antivoennom tvorchestve Je. M. Remarka = Existential problems in the anti-war work of E. M. Remarque // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2022. T. 15, № 2. S. 363–367.

18. Hejzinga J. V teni zavtrashnego dnja = In the shadow of tomorrow. Moskva : Progress. Akademija, 1992. 464 s.

19. Hajdegger M. Evropejskij nigilizm = European nihilism // Problema cheloveka v zapadnoj filosofii. Moskva : Progress, 1988. 552 s.

20. Jerenburg I. Ljudi, gody, zhizn'. Sobranie sochinenij = People, years, life. Collected works. V 9 t. T. 9. Moskva : Gosizdat «Hudozhestvennaja literatura», 1967. 800 s.

Статья поступила в редакцию 26.04.2024; одобрена после рецензирования 24.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 26.04.2024; approved after reviewing 24.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

Научная статья
УДК 008
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-196
EDN: TVPYXJ

Религиозный синкретизм наскальных рельефов Дацзу

Се Чжоу[1], Елена Михайловна Болдырева[2], Ольга Александровна Казьмина[3]
[1]Доктор филологических наук, профессор, директор Центра по изучению русскоговорящих стран при Министерстве образования КНР; декан факультета русского языка, Институт иностранных языков Юго-Западного университета. КНР, 400715, г. Чунцин, район Бэйбэй, ул. Тяньшэн, д. 2
[2]Доктор филологических наук, профессор Института иностранных языков Юго-Западного университета. КНР, 400715, г. Чунцин, район Бэйбэй, ул. Тяньшэн, д. 2
[3]Кандидат филологических наук, доцент, Институт иностранных языков Юго-Западного университета. КНР, 400715, г. Чунцин, район Бэйбэй, ул. Тяньшэн, д. 2
[1]xiezhou1234@163.com, https://orcid.org/0000-0001-9238-3034
[2]e71mih@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2977-7262
[3]ljolya@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-7095-4182

Аннотация. Статья посвящена исследованию синкретизма религиозной культуры храмово-пещерного комплекса Дацзу, охарактеризован китайский религиозный синкретизм; описана история храмово-пещерного комплекса Дацзу, произведен комплексный семантический и композиционный анализ наскальных рельефов Дацзу, рассмотрены религиозно-философское содержание и элементы религиозного синкретизма наскальных рельефов Дацзу, в частности отдельных гротов в Дафоване в горе Баодиншань. Авторы демонстрируют, что наскальные рельефы Дацзу представляют собой пещерную скульптуру, сочетающую в себе три религиозно-философские системы: конфуцианство, даосизм и буддизм. Такая «интеграция конфуцианства и буддизма» свидетельствует о том, что конфуцианство, отражающее традиционные китайские этические нормы, уже проникло в буддийскую этическую мысль и что буддизм как заимствованная религия уже приобрел китайские особенности. На примере анализа многочисленных скульптур, изображающих буддийские сутры («Изображение Сутры о глубокой доброте родителей», «Изображение Амитаюрдхьяна сутры», «Изображение Сутры об аде» и др.), показано, как они одновременно воплощают и основные постулаты буддийской доктрины, и ключевые понятия конфуцианской этической системы (концепция сыновней почтительности «сяо», «золотой середины», «трех устоев и пяти постоянств» и др.). Авторы приходят к выводу, что искусство комплекса Дацзу большей частью связано с религиозным буддийским сознанием, которое соединяет в себе элементы философии, духовной практики, основ поведения, взаимоотношения поколений, имеющих значение для формирования мировоззрения, и в пластическом многообразии наскальных рельефов фиксирует как универсальные категории культуры, так и важнейшие общечеловеческие нравственные ценности.

Ключевые слова: Дацзу; Чунцин; наскальное искусство; религиозный синкретизм; буддизм; даосизм; конфуцианство; петроглифы; антропоморфные изображения; пещерный музейный комплекс

Статья выполнена в рамках деятельности Центра по изучению русскоговорящих стран Юго-Западного университета при Министерстве Образования КНР

Для цитирования: Се Чжоу, Болдырева Е. М., Казьмина О. А. Религиозный синкретизм наскальных рельефов Дацзу // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 196-209. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-196. https://elibrary.ru/TVPYXJ

© Се Чжоу, Болдырева Е. М., Казьмина О. А., 2024

Original article

Religious syncretism of Dazu rock reliefs

Xie Zhou[1], Elena M. Boldyreva[2], Olga A. Kazmina[3]

[1]Doctor of philological sciences, professor, director of the Center for the study of russian-speaking countries of the Ministry of education of China; dean of the faculty of russian language, Institute of foreign languages, Southwest university. 400715, China, Chongqing, Beibei district, 2 Tiansheng st.

[2]Doctor of philological sciences, professor, Institute of foreign languages, Southwest university. 400715, China, Chongqing, Beibei district, 2 Tiansheng st.

[3]Candidate of philological sciences, associate professor, Institute of foreign languages, Southwest university. 400715, China, Chongqing, Beibei district, 2 Tiansheng st.

[1]xiezhou1234@163.com, https://orcid.org/0000-0001-9238-3034

[2]e71mih@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2977-7262

[3]ljolya@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-7095-4182

Abstract. The article is devoted to the study of syncretism of the religious culture of the Dazu temple-cave complex, Chinese religious syncretism is characterized; the history of the Dazu temple-cave complex is described, a comprehensive semantic and compositional analysis of the Dazu rock reliefs is made, the religious and philosophical content and elements of the religious syncretism of the Dazu rock reliefs, in particular individual grottoes in Dafowan in Mount Baodinshan, are considered. The authors demonstrate that the Dazu rock reliefs are a cave sculpture that combines three religious and philosophical systems: Confucianism, Taoism and Buddhism. This «integration of Confucianism and Buddhism» indicates that Confucianism, reflecting traditional Chinese ethical norms, has already penetrated Buddhist ethical thought and that Buddhism as a borrowed religion has already acquired Chinese characteristics. Using the example of the analysis of numerous sculptures depicting Buddhist sutras («Image of the Sutra on the deep kindness of parents», «Image of Amitayurdhyana sutra», «Image of the Sutra on hell», etc.), it is shown how they simultaneously embody both the basic tenets of Buddhist doctrine and the key concepts of the Confucian ethical system (the concept of filial piety «xiao», «middle ground», «three abutments and five constants», etc.). The authors come to the conclusion that the art of the Dazu complex is mostly associated with religious Buddhist consciousness, which combines elements of philosophy, spiritual practice, the foundations of behavior, the relationship of generations that are important for the formation of worldview, and in the plastic diversity of rock reliefs fixes both universal categories of culture and the most important universal human moral values

Key words: Dazu; Chongqing; rock art; religious syncretism; Buddhism; Taoism; Confucianism; petroglyphs; anthropomorphic images; cave museum complex

The article was made as part of the activity of the Center for the Study of Russian-Speaking Countries, Southwest University under the Ministry of Education of the PRC

For citation: Xie Zhou, Boldyreva E. M., Kazmina O. A. Religious syncretism of Dazu rock reliefs. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (4): 196-209. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-196. https://elibrary.ru/TVPYXJ

Введение

Комплекс древних наскальных рельефов в Дацзу находится в юго-восточной части сычуаньской котловины, в 271 километре к западу от Чэнду и в 167 километрах от Чунцина. Под этим общим названием подразумеваются все каменные изображения и скульптуры, разбросанные по разным местам округа Дацзу. Всего этих мест 76. Общее количество каменных статуй доходит до 60-ти тысяч. Впервые комплекс древних наскальных рельефов в Дацзу был обнаружен в начале периода Юнхуэй в эпоху правления династии Тан (618–907), эти пещерные скульптуры получили широкое распространение в эпоху правления южной династии Сун (1127–1279), несколько тысяч скульптур были обнаружены в эпоху правления династий Мин (1368 – 1644) и Цин. Комплекс древних наскальных рельефов в Дацзу широко известен в Китае и за рубежом, он представляет собой вершину китайского наскального искусства благодаря высокому эстетическому качеству, разнообразию стилей и сюжетов как светских, так и религиозных, и позволяют узнать не только о повседневной жизни Китая в этот период, но и являются выдающимся свидетельством гармоничного синтеза буддизма, даосизма и конфуцианства. Неслучайно этот комплекс называют иногда жемчужиной восточного искусства. Самое большое скопление

в Бэйшань состоит из двух групп, расположенных вдоль скалы высотой 7-10 м. и протянувшихся на 300 м. Здесь насчитывается более 10 000 наскальных рисунков, датируемых периодом с конца IX до середины XII века, на которых представлены темы тантрического буддизма и даосизма. Надписи дают представление об истории, религиозных верованиях, датировке и идентификации исторических личностей. Резьба конца XI века династии Сун в Шичжуаншань простирается на 130 м. и изображает буддийские, даосские и конфуцианские образы в редком трехстороннем расположении. Резьба династии Сун в Симэньшань, датируемая первой половиной XII века, простирается на 72 м. и объединяет буддийские и даосские сюжеты. В Наньшане наскальные рельефы династии Сун XII века простираются на 86 м. и изображают в основном даосские сюжеты. Кульминация в выражении тантрического буддизма находится в U-образном ущелье Баодиншань, где рядом со Святым монастырем долголетия находятся две группы наскальных рельефов, датируемые концом XII – серединой XIII века. Очень большая группа на западе простирается примерно на 500 метров и состоит из 31 группы резных фигур, изображающих темы тантрического буддизма, а также сцены пастухов и обычной жизни. Являясь примером высочайшего уровня китайского пещерного храмового искусства IX–XIII веков, наскальные рисунки Дацзу не только подчеркивают гармоничное сосуществование в Китае трех различных религиозно-философских систем – буддизма, даосизма и конфуцианства, но и служат вещественным доказательством того, что пещерное храмовое искусство все чаще проливает свет на повседневную жизнь людей того времени. В первой части нашего исследования были рассмотрены светские эстетические характеристики атрибутов и физических параметров антропоморфных изображений Дацзу, позволяющие получить представление о мировоззрении людей той эпохи, об их повседневной жизни и в целом о художественном своеобразии искусства Китая в данный период времени [Казьмина, 2024]. Во второй части исследования семантики петроглифов Дацзу наше внимание будет сосредоточено на рассмотрении религиозно-философского содержания и элементов религиозного синкретизма наскальных рельефов Дацзу, в частности отдельных гротов в Дафоване в горе Баодиншань.

Теоретическая основа и методы исследования

В настоящее время в научный оборот введены материалы исследования многочисленных памятников наскального искусства, открытых на различных российских территориях, большей частью в Сибири, в горах Алтая, в Карелии, на Дальнем Востоке, в Забайкалье и в районах северной и центральной Азии [Формозов 1967; Бродянский 1987; Дэвлет 1992; Кубарев 1987; Максимова, 1985; Окладникова 1987; Савватеев 1973; Килуновская 1996; Бутьян 2005; Ташак, 2023 и др.], а также в различных провинциях Китая, например, всемирно известные буддийские комплексы в пещерах Дуньхуана и Юйлинь или пещерные храмы Синьцзяна [Елихина 2021; Абулайти 2007, Абулайти 2008]. Предметом устойчивого интереса исследователей являются антропоморфные изображения, присутствующие на большинстве известных памятников и являющиеся одними из самых многочисленных. Результаты изучения проблемы выражения в наскальных изображениях религиозных верований и практик, с одной стороны, представлены во многих публикациях, с другой стороны, ряд важных теоретических аспектов и конкретных историко-культурных регионов, связанных с данной проблемой, мало затронуты научными исследованиями.

Комплекс наскальных рельефов Дацзу не раз становился предметом исследования китайских ученых [邱正伦, 2019; 重庆大足石刻艺术博物馆, 2002; 郭相颖，2000; 阎文儒，2003; 吕品田, 2007; 刘长久，1985; 易存国，2005; 龙红，2009; Chen Zhuo, 2008; Dazu Rock Carvings Research Institute, 2022; Guo Xiangying, 2000; Li Fangyin,1998; Li Xiaoqiang, 2022; Yan Wenru, 1987]. Существуют даже специальные выпуски журналов Journal of Dazu studies, подготовленные учеными из исследовательского центра Дацзу Сычуаньского института изобразительных искусств, посвященные исследованию специфики наскальных рельефов Дацзу и выходящие в издательстве Чунцина ежегодно начиная с 2017 года (см., например [大足石刻研究院, 2019]). Однако, к сожалению, на сегодняшний день в российском искусствоведении и археологии отсутствуют научные исследования наскальных рисунков Дацзу, а информация об этом известнейшем в Китае и за его пределами комплексе представлена в основном на туристических сайтах как об одной из достопримечательностей Чунцина, тогда как комплексный семантический

и композиционный анализ наскальных рельефов Дацзу, исследование атрибутов и физических параметров антропоморфных изображений Дацзу позволит получить представление о мировоззрении и о своеобразии религиозных верований и практик людей той эпохи, об их повседневной жизни и в целом о своеобразии искусства Китая в данный период времени.

В статье использован сюжетно-композиционный метод анализа, позволяющий выявить устойчивые сюжеты буддийской, даосистской и конфуцианской тематики с участием антропоморфных изображений на памятниках Дацзу. Кроме этого, в данной работе использованы комплексный и интеграционный подходы при изучении источников и применяются формально-стилистический и иконографический методы анализа, а также сравнительно-исторический и сравнительно-типологический методы. Кроме того, применительно к наскальному искусству в статье использована теория «изобразительных инвариантов» и общеисторические принципы исследования: принцип преемственности, диалектики, историзма, исторического плюрализма и детерминизма.

Источниками для написания работы стали материалы, собранные авторами в ходе полевого исследования Дацзу в 2021 – 2023 гг., а также материалы основного и вспомогательного научных фондов музея наскальных рельефов Дацзу, архивные материалы по антропоморфным изображениям наскальных рельефов Дацзу, опубликованные на китайском языке.

Результаты исследования

История развития религии и религиозного искусства доказывает, что сакральность религии и светская реальность не полностью противоположны. Если религия хочет выжить и развиваться, она должна быть адаптирована к светскому обществу. В этом процессе адаптации религия и религиозное искусство неизбежно будут локализованы и примут светский характер, и даже в какой-то момент религия и религиозное искусство также могут сыграть определенную роль в содействии секуляризации всего общества.

Наскальные рельефы Дацзу представляют собой пещерную скульптуру, сочетающую в себе три религиозно-философские системы: конфуцианство, даосизм и буддизм. Данные религии имеют схожие подходы с точки зрения «светского» эстетического духовного познания морально-этических понятий, все они предполагают, что этика и мораль представляют собой своего рода «порядок», и этот «порядок» принимается как нечто само собой разумеющееся, и каждый должен жить в этом порядке, чтобы стать настоящим «человеком». В первой части первой главы «Цзюй ли» («Правила поведения в повседневной жизни») из «Книги обрядов» (1) есть глубокомысленное высказывание: «Попугаи говорят, но они остаются птицами; орангутаны говорят, но они относятся к животным. В наши дни люди, лишенные норм поведения, хотя и могут говорить, разве у них не сердце животных?.. Поэтому появились святые, чтобы учить людей этикету, чтобы люди были вежливыми, и знали, что они отличаются от зверей» [цит. по: 邱正伦, 2019, с. 132] (*здесь и далее перевод авторов статьи*). В этом заключается конфуцианская концепция, которая утверждает, что люди должны жить в соответствии с определенным социальным порядком, определяемом моральной рациональностью, чтобы понять, что значит быть «человеком». В «Сутре завещанных учений Будды» (2) одно из утверждений гласит: «Поэтому, монахи, вы должны поддерживать чистые заповеди и не позволять им разрушаться. Если вы можете соблюдать чистые заповеди, тогда у вас могут быть хорошие нравственные устои; если у вас нет чистых заповедей, вы не сможете совершать добрые дела, никакие добродетели не могут быть созданы. Поэтому вы должны знать, что заповеди – это главное хранилище всяких заслуг» [цит. по: 邱正伦, 2019, с. 133]. В этом состоит буддийская концепция, утверждающая, что люди должны жить в тихой и спокойной среде, вдали от шума и суеты светской жизни, чтобы найти в себе сущность человеческого бытия. В третьем томе «Дуйсу» (3) из даосского трактата «Баопуцзы» (4) также содержится давняя поговорка: «Те, кто хочет искать бессмертия, должны основываться на верности, сыновней почтительности, послушании, доброжелательности и человеколюбии. Если вы не будете развивать свою добродетель, а только заниматься алхимией, вы не сможете жить вечно» [цит. по: 邱正伦, 2019, с. 132]. В этом заключается даосская концепция, которая утверждает, что люди должны стремиться к вечности человеческого существования как «человека», сознательно следуя положениям светской морали. Будь-то конфуцианство, буддизм или даосизм, все они выдвигают по отношению к людям такого рода принцип разумности, требующий от них овладения собственными мыслями и сдерживания своих поступков, со-

блюдения определенных самоочевидных критериев в жизни. Когда человек будет жить согласно этой концепции, у него будут религиозные обеты, а также он получит своего рода защиту, удовлетворение и покой в своем сердце.

Однажды монах Тайсюй (5) специально прокомментировал роль буддийской этики и морали. Он сказал: «Люди предпочитают думать, что буддизм пассивен и склонен к нирване, на самом деле буддизм устраняет всю злую карму, изменяет сердца людей и позволяет им развиваться в направлении истинного и прекрасного будущего. Наиболее полное развитие – это и есть Будда. Будду называют двуногим божеством, обозначающим двойной достаток счастья и мудрости (6). Другими словами, когда человеку хватает и нравственности, и интеллекта, он достигает высшего проявления своей личности. И если он высказывает то, что ему внушил Будда, чтобы каждый мог услышать и понять, и таким образом в конце концов формируется своего рода культура, улучшающая человеческую жизнь, – это и есть буддизм» [цит. по: 邱正伦, 2019, с. 135]. Он также сказал: «Поскольку вы понимаете буддизм, если вы не сеете добрые дела, вы не добьетесь хороших результатов. Чтобы реализовать свои добрые идеалы, вы должны заложить основу жизненной морали и прямо сейчас приняться за добрые поступки. При этом всякое поветрие ереси в мире будет унесено прочь». Он считал, что только таким образом «можно построить нравственную культуру. И лишь такого рода культура не представляет собой пустые слова на бумаге» [цит. по: 邱正伦, 2019, с. 136]. Это значит, что буддийская мораль связана с эстетическим духом всей этики реального мира, она не только светская, но и преследует единство «истины, добра и красоты». Отсюда видно, что этико-нравственные концепции в религиозном искусстве связаны с художественно-эстетическими эмоциями, потому что, собственно говоря, в планах человеческой природы, освобождения личности и самосовершенствования человека этика и эстетика изоморфны и взаимосвязаны. Искусство резьбы по камню Дацзу, представленное в горе Баодиншань, совмещает в себе светскую этику и эстетический дух, которые воплощаются в «абсолютном совершенстве», и тем самым достигает высокой степени единства содержания и формы.

Сыновняя почтительность «сяо» (7)

В основе изображения № 15 в Дафоване в горе Баодиншань «Изображения Сутры о глубокой доброте родителей» (8) лежат такие религиозно-литературные рассказы, как «Произнесенная Буддой Сутра о милостях родителей», «Десять добродетелей», «Десять видов судеб», «Радость от сыновней почтительности» (9) и т. д., поэтому оно глубоко пронизано конфуцианской этикой и моралью, а также имеет светские эстетические характеристики. «Изображение Сутры о глубокой доброте родителей» представляет собой сосредоточенное воплощение идей китайской этики о сыновней почтительности и имеет функцию воспитания этических норм. Одиннадцать скульптурных сцен, расположенных слева и справа от центральной ниши, если их оценивать с эстетической точки зрения, несомненно, являются образцом реалистичной красоты, поистине отражающим глубокую любовь родителей к своим детям, создают теплое и трогательное впечатление. Вся эта скульптурная композиция не только выражает светские характеристики буддийского искусства резьбы по камню, но и убедительно проповедует идею «сыновняя почтительность – это основа того, чтобы стать Буддой». Такая «интеграция конфуцианства и буддизма» свидетельствует о том, что конфуцианство, отражающее традиционные китайские этические нормы, уже проникло в буддийскую этическую мысль, и что буддизм как заимствованная религия уже приобрел китайские особенности.

В сцене «Воспоминание о доброте родителей перед дальней дорогой», относящейся к «Изображению Сутры о глубокой доброте родителей, сын двигается вперед без оглядки, как будто мечтает о новом внешнем мире. Здесь трое персонажей различны и по выражениям лиц: пара неохотно расстается с сыном, но он так и не оглянулся. Надпись внизу также гласит: «Прислоняясь к дверной раме двора, они глядят вдаль, опасаясь, наверное, как бы сын не вернулся слишком поздно». Это почти копия конфуцианской мысли: «При жизни родителей далеко не

отлучайся (от них; если нужно будет) отлучиться, то (должно быть) непременно определенное место, (чтобы родители знали, где ты находишься, и не беспокоились)» [Дао дэ цзин, 2022, с. 193]. Что касается десяти добродетелей, которые родители проявляют к своим растущим детям, в Дафоване они представлены в высшей степени детально и системно. Среди них утверждение о том, что *заботы о ребенке в утробе, перенесение смертельных страданий при родах* являются сутью семейной привязанности, поскольку «кровь гуще воды» (10). А такие добродетели, как «родители принимают в пищу менее вкусное, чтобы дать ребенку более вкусное», «родители занимают сырое и холодное место, чтобы обеспечить ребенку сухое и теплое место», «родители кормят и воспитывают ребенка», «родители стирают детские вещи» – восхваляют доброту и привязанность родителей в разных аспектах повседневной жизни. Кроме того, добродетели, воплощенные в постулатах «родители скучают и беспокоятся о детях, находящихся вдали от дома», «родители глубоко жалеют и любят детей», «родители до последних дней заботятся о детях», в свою очередь, показывают родительскую заботу, исходя из того комплекса эмоций, которые они вкладывали в становление своих детей. По сравнению с картинами религиозные скульптуры обычно вернее запечатлевают облики прошлой общественной жизни благодаря своей фиксации на вечности. В этом отношении можно привести в качестве примера именно каменные статуи в Дафоване в горе Баодиншань, которые представляют собой не только шедевры искусства скульптуры, имеющие светский эстетический характер, но и очень сжатую версию общественной жизни эпохи династии Сун.

Вопрос «сыновней почтительности» всегда был в центре споров между буддизмом и различными религиями. Буддизм появился в Китае во времена династии Восточная Хань (11), но тогда был распространен только среди представителей высшего класса и не сформировал сильных культурных тенденций. В то время в буддизме существовало множество концепций, таких как «Монахи не уважают императора, монахи не почитают родителей», а светское общество рассматривалось как «огненная яма» и «пожарный дом» и т. д. Данные этические требования буддизма вызывали большие конфликты и противоречия с конфуцианством, которое глубоко укоренилось в сердцах людей, и поэтому были отвергнуты и осуждены представителями традиционной конфуцианской и даосской культур. Даже во времена династии Тан, когда буддизм был в расцвете, все еще существовали антибуддийские секты во главе с Хань Юем (12), который требовал такого отношения к буддизму: «Расстричь монахов, сжечь их писания и обратить храмы в жилища» (13), что свидетельствует о продолжительности и ожесточенности их борьбы. Буддизм адаптировался к концепции «сыновней почтительности» в процессе своей популяризации. В китайской культуре «сыновняя почтительность» является стержнем мира и ключевым понятием в конфуцианской этической системе. Широкому распространению буддизма в Китае способствовало его принятие и популяризация учеными-литераторами из высших слоев общества, которые провели большие реформы в доктрине буддизма с учетом национальных реалий в Китае, сделав его китаизированным, светским и локализованным. В период правления династии Суй (581–618 гг.) многие ученые-чиновники посещали буддийские монастыри, а многие выдающиеся монахи были знакомы с конфуцианской философией. Они включили такие конфуцианские идеи, как концепции о «сыновней почтительности» и «золотой середине» (14), в буддийскую традицию, что привело к появлению буддийских текстов, подходящих китайскому народу. В этом же одна из важнейших причин окончательного принятия буддизма китайскими верующими.

Буддийская идея о почитании родных родителей, высеченная в наскальных рельефах Дацзу, в большей степени является естественным чувством любви человека к своим родственникам, в отличие от традиционной конфуцианской этики сыновней почтительности, которая содержит больше акцентов на социально-патриархальных отношениях. Наскальные рельефы Дацзу подчеркивают эмоциональный долг перед родителями с точки зрения «родительской доброты», уделяя особое внимание этике сыновней почтительности и этической идее о том, что «за материнскую доброту трудно отплатить». Это заставляет людей осознать, что плата за доброту – это уважение и содержание родителей, а также естественное выражение любви к родным и близким. В то же время буддизм усиливает сдерживающую силу веры в возмездие за добро и зло, а также в реинкарнацию, чтобы способствовать сыновней почтительности, и требует от людей «Не творить зла, но творить все добро». Согласно теории кармы, добрые дела приведут к хоро-

шим результатам, а злые – к плохим. Если совершать добрые дела и проявлять сыновнюю любовь, можно вознестись в Западный Рай (15). В противном случае можно стать злым духом и отправиться на восемнадцатый уровень ада, чтобы страдать. Концепция сыновней почтительности, пропагандируемая наскальными рельефами Дацзу, способствовала созданию строгих этических норм для светских людей и значительному усилению социальной функции сыновней почтительности.

Концепция добра и зла

Многие религии часто считают «теорию рая и ада» важной теоретической опорой, которая сообщает верующим, что в мире душ после смерти существует крайне жалкий подземный мир, символизирующий «зло», и прекрасные и счастливые небеса, символизирующие «добро» – чистая земля. В крупных скульптурных композициях «Изображение Амитаюрдхьяна сутры» (или «Изображение Сутры Созерцания Будды Амитаюса») и «Изображение Сутры об аде» в Дафоване в горе Баодиншань в Дацзу представлены два противоположных буддийских вымышленных мира: «Чистая Земля» и «Ад». «Изображение Амитаюрдхьяна сутры» показывает райский мир с всяческими радостями и без страданий и боли, где Будды и Бодхисаттвы добры и приветливы, летающие апсары парят в облаках, дети лотосового рождения невинны и милы. А в «Изображении Сутры об аде» представлен темный и ужасный 18-уровневый ад. «Чистая земля» и «Ад» создают шокирующий контраст между мирами «блаженства» и «страданий», «добра» и «зла».

Изображение № 20 «Изображение Сутры об аде» наскальных рельефов Дацзу в Дафоване имеет высоту 13,8 метра и ширину 19,4 метра. В основном его создание основано на содержании «Аватамсака-сутры о десяти злых деяниях» (16) и «Сутры десяти царей ада» (17). Все изображение разделено на четыре уровня: сверху на первом расположены десять небольших круглых ниш, на которых выгравированы Будды десяти сторон света. На втором уровне в середине восседает Бодхисаттва Кшитигарбха (18). По обе стороны от Бодхисаттвы расположены статуи «Десяти царей ада» и «Двух судей». Драгоценности в руках Бодхисаттвы излучают шесть лучей света. Статуи Бодхисаттвы Кшитигарбхи, Десяти царей подземного мира и Двух судей ярко оживляют образы высокомерных государственных чиновников, коварных советников-консультантов, высокомерных и властолюбивых приказных служителей, хитрых и трусливых чиновников по официальным документам и архивам в китайском феодальном обществе того времени. Рядом со статуями также вырезаны строки из буддийских песнопений, предупреждающие людей о том, что «Небеса широки, и ад тоже широк, и если не слушать слова Будды, то сердце будет страдать; в моем пути страдание приводит к удовольствию, а в жизни большинства светских существ удовольствие приводит к страданию» [цит. по: 邱正伦, 2019, с. 143], «Сам сотворил, сам и отвечай, ведь это не с неба тебе упало», «Каждый самостоятельно создает плохую карму, это не потому, что Будды не милосердны; человек страдает от Трех пыток в аду (19), и если он станет веровать в Будду, он сам себя спасет» [цит. по: 邱正伦, 2019, с. 144] и т. д.

Самой значимой частью «Изображения Сутры об аде» являются его третий и четвертый уровни, на которых изображаются разные сцены в «18-уровневом аду». Сцены ада демонстрируют весьма устрашающие картины подземного мира: люди с бычьими и конскими мордами свирепы, сильны и высокомерны, а грешники, испытывая сильную боль, в агонии кричат, взывают к небесам и земле. Пытки острыми ножами, котлом с горячим маслом, холодным льдом, пыточными пилами и кипящим супом ужасают. Здесь огромную роль играет уникальное представление мастеров о загробном мире и применение методов преувеличения и контраста для достижения цели продвижения буддийской доктрины о наказании зла и поощрении добра. Например, в сцене «Наказание проколом алебардой» можно увидеть грешника, стоящего на коленях на одной ноге, обнаженного, с привязанными к столбу руками, а перед ним тюремщика-черта с лошадиной мордой, держащего пронзающую живот грешника алебарду, и выходящее из спины грешника ее острие. Жалкое состояние замученного свидетельствует о жестокости наказания. А в «Наказании варением в котле с кипящим супом» большой железный котел стоит на сильном огне, в нем кипит масляный суп и груды костей. Тюремщик с лошадиной мордой держит деревянную палку и энергично помешивает ей в котле. На внутренней стороне каменной стены другой

тюремщик высоко поднимает молоток в правой руке, а левой держит женщину за волосы, собираясь бросить ее в котел. Ад жуткий и пугающий, но на самом деле – это проекция человеческого мира и перевернутое, искаженное отражение реальной жизни. Если оценивать «Изображение Сутры об аде» с точки зрения светской эстетики, рассматривая его как произведение буддийского искусства, то просто поражаешься яркости и живости образов персонажей. Например, в «Наказании замораживанием во льду» двое мужчин сидят на корточках на земле, дрожа от холода, молчат и вздыхают. Один из них одет, другой обнажен по пояс; у одного руки спрятаны в соединенных рукавах, а у другого руки плотно скрещены перед грудью, что заставляет людей чувствовать сильный «холод», приближающийся к ним, как если бы они были на месте происходящих событий. Другой пример – эпизод «Муж не узнает свою жену» в «Наказании ампутацией»: муж пьян, в бессознательном состоянии, с затуманенными глазами и на нем разорванная одежда. Жена выходит вперед, чтобы поддержать его под руку, но он равнодушен и не узнает ее. Мимика мужчины реалистичная и выразительная, полностью раскрывается его опьянение. Есть также ряд примеров из повседневной жизни, показывающих пьянство, например, эпизоды «отец не узнает сына», «старший брат не узнает младшего брата», «старшая сестра не узнает младшую сестру» и т. д. Все эти статуи вырезаны с использованием сопоставительных, контрастных методов изображения, в результате чего до мельчайших деталей выражены различные позы людей в повседневной жизни, чтобы посетители в трезвом состоянии видели, какими они сами могли быть в своем опьянении, и извлекли из этого предупреждение. Все это отражает благие намерения авторов этих произведений продемонстрировать буддийское представление о карме «добра» и «зла» и проиллюстрировать морально-этические аспекты в процессе развития буддийских идей.

Согласно буддийским заповедям, все ученики-буддисты должны строго соблюдать пять основных обетов, связанных с отказом от убийства, воровства, запретных половых сношений, лжи и употребления алкоголя. Среди этих пяти основных заповедей три: «воровство», «сексуальные проступки» и «клевета» схожи с традиционной китайской этикой и моралью, например, с так называемыми «Тремя устоями и пятью постоянствами» (20), фактически являются «злом», недопустимым на всем белом свете. Однако люди не возражали против двух других основных буддийских заповедей: «убийства» (за исключением прямого запрета на убийство человека) и «питья». Для наскальных рельефов Дацзу аудитория проповеди – это не только верующие, но и светские люди. Поэтому в морально-этических аспектах, запечатленных в «Изображении Сутры об аде», подчеркивается важность именно других двух заповедей «не убей» и «не пей». Более того, низкий морально-этический уровень пьяных людей, изображенных в сцене «Алкогольное опьянение», заставляет людей, не прислушивающихся к словам Будды, представить себе жестокость и ужас ада; убеждает, что, если они слушают и верят в Будду, практикуют добрые дела и накапливают добродетель, то вознесутся в Западный Рай и будут испытывать счастье.

Буддийская мысль уделяет большое внимание человеческим отношениям. Ее правила и заповеди в основном состоят из некоторых положений повседневной жизни, требующих от верующих вести нравственный образ жизни, свободный от зла. Поскольку буддизм считает, что личная добродетель является важным условием освобождения, это предполагает, что люди имеют способность к разумному рассуждению и по своей натуре склоняются к добру. Каменные статуи в наскальных рельефах Дацзу, имея живописно-образные изображения и воплощая глубокие и в то же время доходчивые идеи, убеждают светских людей улучшить свое моральное поведение. Это схоже с мыслью, высказанной Конфуцием: «Не смотри на то, что чуждо ритуалу, не слушай то, что чуждо ритуалу» [цит. по: 邱正伦, 2019, с. 148]. Оба они учат людей совершенствовать свою личность и достигать добродетели. Традиционная буддийская этическая мысль, пропагандируемая наскальными рельефами Дацзу: «Не делай ни малейшего зла, следуй любому добру без различия», по-прежнему остается общественной этической мыслью, отстаиваемой современным обществом. Монах Тайсюй сказал, что «именно слово “добро” является основой, на которой буддизм утверждает мораль жизни». «Проще говоря, – отметил он, – будь то мы сидим или двигаемся, говорим или молчим, выходим или входим, отправляемся или возвращаемся, – все, что мы задумываем, и все, что мы делаем, должно быть полезно и для нас самих, и для других, должно быть благотворно и безвредно не только сейчас, но и в будущем. Как в настоящее, так и в будущее время все это должно соответ-

ствовать принципу принесения пользы и себе, и другим. Таково определение понятия “добро”, что представляет собой основу для всех моральных норм, пропагандируемых буддизмом» [цит. по: 邱正伦, 2019, с. 151]. По его словам, «так называемая добродетель жизни заключается в том, чтобы уметь сделать свою собственную природу чистой и красивой, и в то же время она может повести за собой общество, облегчить боль общества и сделать всех мирными и счастливыми. Это и называется “доброта”» [цит. по: 邱正伦, 2019, с. 152]. Все эти идеи в целом приводят к формированию у людей положительных качеств и повышению морального уровня, способствуют мирному сосуществованию людей и гармоничному развитию всего общества, являясь моральными нормами общечеловеческого значения. Одним словом, наскальная резьба Дацзу представляет самые основные нравственные нормы человечества с религиозной точки зрения, являя собой синтез светских и религиозных этических представлений.

Религиозная практика и «укрощение души»

Замысел «Изображения выпаса быка» в 30-й нише в Дафоване в горе Баодиншань в Дацзу уникален. Здесь крупный рогатый скот используется как метафора человеческого сердца, а выпас скота – как метафора совершенствования моральных качеств. Именно художественная простота раскрывает глубокую философскую концепцию. Мы видим десять изображений быка и десять изображений пастуха: бык то ревет и бешено бежит, то неохотно поворачивается, то постепенно приручается, то ест траву и пьет воду, то отдыхает, прислоняясь к скале, то вольно бродит, – это или дикий, или приручённый скот, и его состояние весьма разнообразно. А пастух, в свою очередь, иногда силой удерживает быка, иногда машет кнутом, чтобы отстегать быка, иногда вытягивает голову и смотрит, иногда играет на флейте, иногда улыбаясь глядит на дикий лес, иногда беззаботно лежит, не поддаваясь искушениям, – он или напрягается, или расслабляется, и состояние его очень различается. Религиозная и морально-этическая тема, выраженная в «Изображении выпаса быка», – это «религиозная практика» и «укрощение души». Однако сцена, которая представлена здесь, – это настоящая пастушеская жизнь в древних сельских районах, полная бесконечной поэзии и живописи, словно окруженная элегантной пасторальной идиллией, в полной мере отражающей светский эстетический дух в единстве с религиозной этикой.

«Изображение выпаса быка» – это не только статуи буддийской школы «чань» (китайского дзэна) (21), но и уникальные статуи самого «Чань». Большинство статуй чань-буддизма – это статуи патриархов, а также распространены статуи Будд и Бодхисаттв, что неудивительно. Однако образ самого «Чань» чрезвычайно трудно изобразить: он постигается, осознается, разгадывается лишь на определенном месте, «лишь в сие мгновение во Вселенной». В чань-буддизме известная формулировка о том, что «истину-чань нужно преподавать особым образом вне священных писаний, не пользуясь ни словом, ни буквой, а непосредственно обращаясь к человеческому сердцу, поскольку каждый может стать Буддой, лишь только созерцав свою душу» [цит. по: 邱正伦, 2019, с. 160], определяется уникальностью его основной концепции о «Чань». «Чань» – это сокращение санскритского слова «Дхьяна» (или «Джхана»). Индийский монах Кумараджива (22) переводил его как «сю сывэй» (23), а Сюаньцзан (24) – как «цзин люй» (25). Первоначально «чань» представлял собой распространенный метод практики среди различных буддийских школ в Индии. «Чань» невозможно выразить словами, потому что Он есть там, «туда слову дорога сломана, а сердцу путь уничтожен» [цит. по: 邱正伦, 2019, с. 163]. Его можно понять только интуитивно. Именно в соответствии с этим уникальным представлением о «Чань» ученики чань-буддизма не поклоняются никаким идолам и не верят ни в каких внешних богов. Они верят лишь в «собственное сердце», заявляя, что «собственный Будда сидит только в собственном сердце». Как сказал Лао-цзы (26): «Дао, которое может быть выражено словами, не есть постоянное Дао. Имя, которое может быть названо, не есть постоянное имя. Безымянное есть начало неба и земли, обладающее именем – мать всех вещей», «Неясно и туманно, в нем заключены образы вещей» [цит. по: 邱正伦, 2019, с. 123]. При обращении к сценам «Изображения выпаса быка» и вырезанным рядом с ними поэтическим строкам-комментариям, в которых бык метафорически описывается как сердце человека, становится очевидным, с каким творческим талантом здесь

естественным образом вскрывается истинная сущность «Чань», которая понимается как душевное настроение естественного бездействия. Во всем «Изображении выпаса быка» статуи и поэтические строки взаимно обогащают друг друга, что не только делает это произведение доступным и близким человеческому сердцу, но и полностью раскрывает типическую концепцию чань-буддизма о том, что «бесстрастное сердце – это Путь к Чань», «Реально все при твоем присутствии», отражает стиль религиозного мышления так называемого «нунчань» (27). Дуань Вэньцзе (28), обсуждая «десять основных характеристик наскальных рельефов Дацзу», отметил: «Изображение выпаса быка» – просто шедевр... Это замечательный рельеф. Быка ведет мальчик-пастушок, при этом изображаются различные позы и характеры. В итоге бык лег, чувствуя себя спокойно, а мальчик-пастушок играет на флейте, и они вдвоем хихикают да хохочут, чувствуя себя очень непринужденно. Что это такое? Как только я посмотрел на это, я сразу понял, что это и есть «Чань», хотя до этого момента я еще не увидел тех слов» [цит. по: 邱正伦, 2019, с. 146].

Лучшим воплощением буддийской этики и морали является «просветление», поэтому каждый призван развивать свою собственную этику и мораль, исходя из взглядов на жизнь «просветления». Самый важный момент «просветления» – «превратить каждое чувствующее сердце в просветленное сердце», а это означает, что каждый может достичь «просветления». А для того, чтобы достичь просветления чувствующего сердца, есть много способов. Но, в отличие от других религий, буддизм не заставляет человека верить в одного единственного Бога для достижения освобождения. «Буддизм должен позволить каждому достичь просветления в своем собственном сердце, прежде чем оно сможет быть освобождено». И «Бодхисаттва хочет, чтобы все живые существа сделались просвещенными» [цит. по: 邱正伦, 2019, с. 132], и «сначала нужно ему самому достичь полного просветления». К тому же, «мотивацией к поиску высшего просветления» должно быть «восприятие всех живых существ как равных», тем самым пробуждая в себе своего рода «великое сострадание», таким образом еще больше «укрепляя разум, стремящийся к истинному просветлению». А затем, полагаясь на силу истинного просветления, «можно уже по-настоящему облегчить страдания всех живых существ и обрести великую свободу. Только таким образом можно стать Бодхисаттвой» [цит. по: 邱正伦, 2019, с. 132]. И этот «просвещенный» взгляд на жизнь является лучшим воплощением буддийской морали. Если бы в процессе изучения буддизма каждый человек смог обрести такой «просвещенный» взгляд на жизнь, то было бы нетрудно добиться гражданского нравственного воспитания. Таким образом, этические законы, отраженные в наскальных рельефах Дацзу, одновременно воплощают основные постулаты буддийского учения и обладают светским эстетическим духом, приобретая особую актуальность в реальной жизни.

Заключение

Вышеприведенный анализ группы наскальных рельефов буддийской тематики представляет собой попытку исследования небольшой части огромного скульптурного наследия Дацзу. Наскальные рисунки Дацзу не только представляют темы тантрического буддизма, но и объединяют буддийские, даосские и конфуцианские сюжеты и образы, свидетельствуя о гармоничном сосуществовании в Китае трех различных религиозно-философских систем – буддизма, даосизма и конфуцианства. Буддийские сюжеты оказываются глубоко пронизаны конфуцианской этикой и моралью, и эта интеграция конфуцианства и буддизма свидетельствует о проникновении конфуцианства в буддийскую мысль и приобретении буддизмом как заимствованной религией китайских особенностей.

Искусство комплекса Дацзу большей частью связано с религиозным буддийским сознанием, которое соединяет в себе элементы философии, духовной практики, основ поведения, взаимоотношения поколений, имеющих значение для формирования мировоззрения, и в пластическом многообразии наскальных рельефов фиксирует как универсальные категории культуры, так и важнейшие общечеловеческие нравственные ценности.

Среди особенностей жанровой композиции и декоративной пластики скульптур можно отметить их подчиненность сюжетам буддийских легенд и преданий; художественно-технологические принципы, использованные при создании наскальных рельефов комплекса Дацзу, определялись задачей воплощения идей буддизма через художественно-пространственную организацию пещерных изображений. При рассмотрении образной художественной выразительности петроглифов важно учитывать одновременно три составляющие: их культовое зна-

чение, их художественный повествовательный смысл и воплощенный ими тот или иной мировоззренческий аспект. Наскальный рельеф, таким образом, одновременно являлся и объектом поклонения, и рассказом о повседневной жизни, и выражением некоей идеи о происхождении мира или жизни мифических предков. Сам процесс изобразительной деятельности мыслился как ритуальное действие, способное преобразовать мир. Мастера, исполнявшие наскальные рисунки Дацзу, добились визуального воплощения идеи о безграничном многообразии форм в окружающем мире. Изучая композицию петроглифов Дацзу в целом, мы останавливались на самых ярких и уникальных в своём роде фрагментах, когда одно и тоже изображение может мыслиться и как реальное запечатление всем знакомых реальных бытовых сцен или известных животных, и как некий образ, восходящий к легендарным правременам и наполненный мифологическим содержанием.

Дух «самосовершенствования» в буддийской этике и морали, отраженный в «Изображении выпаса быка» и других изображениях, может дать верующим возможность соблюдать четкие правила и заповеди буддизма, совершенствовать свою индивидуальность, посвятить себя религиозным практикам, укреплять самоконтроль, повысить уровень понимания в этической, моральной и идеологической сферах. Кроме того, дух «самосовершенствования» может также побуждать людей ставить коллективные интересы на первое место, иметь чувство социальной ответственности, проявлять любовь и сострадание, что играет важную роль в укреплении социальной этики и морали и содействии социальному единству и стабильности. Таким образом, в наши дни дух «самосовершенствования» в буддийской этике не утратил своей социальной роли, поскольку общество по-прежнему нуждается в такого рода духовном руководстве. Древние петроглифы Дацзу доносят до сознания современного человека мысль о том, что необходимо развивать свою духовно-нравственную сферу и что дух «самосовершенствования» может очистить душу и дать человеку понять, что высшая ценность жизни заключается в стремлении к всеобщей гармонии, а значит, древние наскальные рельефы Дацзу до сих пор актуальны, что неудивительно, если учесть, что «учебник буддийской мысли в картинках», который являет собой все буддийское искусство, еще не дочитан нами до конца.

Примечания

1. «Книга обрядов» («礼记», «Ли цзи») – один из главных канонов конфуцианства.

2. «Сутра завещанных учений Будды» (или «Завещанная сутра», «佛遗教经» или «佛垂般涅槃略说教诫经») – краткая сутра Махаяны, содержащая инструкции, оставленные Гаутамой Буддой перед Его упомянутой окончательной нирваной.

3. «Дуйсу» – «对俗» («К простому народу»).

4. «Баопу-цзы» («抱朴子», то есть «Мудрец, объемлющий первозданную простоту») – даосский энциклопедический трактат, написанный китайским даосским учёным и алхимиком Гэ Хуном (葛洪, около 283 – около 363), который называл себя Баопу-цзы.

5. Тайсюй (1890 – 1947) – китайский буддист-реформатор, разработавший учение, которое позже стали называть «гуманистическим буддизмом». Доктрина Тайсюя отличалась особым интересом к социальной проблематике.

6. Слово «нога» (足) в китайском языке имеет и значения «достаток», «обилие», «полный», «хватать» и т. п. Поэтому здесь выражение «двуногое божество» употребляется в каламбуре.

7. «Сяо» (孝) или «Сяодао» (孝道) – конфуцианская доктрина сыновней почтительности, преданности родителям дочерью или сыном.

8. «Сутра о глубокой доброте родителей» («父母恩重经») имеет полное название «Произнесенная Буддой Сутра о глубокой доброте родителей и о том, как трудно отблагодарить за нее» («佛说父母恩难报经»).

9. «Произнесенная Буддой сутра о милостях родителей» («父母恩重经讲经文») – другая версия «Сутры о глубокой доброте родителей». Считается, что на ней и основаны такие рассказы, как «Десять добродетелей» («十恩德»), «Десять видов судеб» («十种缘»), «Радость от сыновней почтительности» («孝顺乐»), которые были популярны в эпоху династии Сун в коридоре Хэси (провинция Ганьсу).

10. Это образное выражение, означающее «родственные связи»

11. Династия Хань делится на два периода: Западная Хань (202 до н. э. – 8 н. э.) и Восточная Хань (23 – 220).

12. Хань Юй (韩愈, 768 – 824) – китайский философ, историк, писатель, поэт, каллиграф. Вошёл в историю как яростный противник буддизма и даосизма.

13. Слова «人其人，焚其书，庐其居» взяты из трактата Хань Юя «Юань дао» («原道», «Обращаясь к истокам Пути»).

14. Учение о середине (中庸, Чжун юн) значит «следование среднему пути», которым Конфуций предостерегает от увлечения крайностями.

15. Западный Рай – Чистая Земля в Буддизме, где живут только бодхисаттвы, тут же достигающие нирваны, и люди, удостоившиеся высокой чести переродиться после смерти за то, что очень преуспели на

пути личного совершенствования; живут в Западном Рае «неизмеримо долго», испытывая «беспредельное счастье».

16. «Аватамсака-сутра о десяти злых деяниях» («大方广华严十恶品经») – буддийская псевдоэпиграфика, созданная в Китае в VI веке.

17. «Произнесенная Буддой сутра десяти царей ада» («佛说十王经») считается буддийской псевдоэпиграфикой, созданной в Китае приблизительно в IX веке. В сутре описываются десять царей ада, которые судят души умерших и назначают им место в следующей жизни.

18. Бодхисаттва Кшитигарбха (地藏菩萨) – один из четырех верховных бодхисаттв, его имя переводится как «Земная Сокровищница».

19. Три пытки в аду (Сань-ту, 三涂) – это пытки огнем, ножами, кровью.

20. «Три устоя и пять постоянств» (三纲五常) – традиционное для конфуцианства обозначение нормативных отношений между главными социальными ролевыми позициями и нормативными этическими качествами.

21. Чань-буддизм (чань, 禅, в значении «сосредоточение, созерцание») – это школа китайского буддизма, сложившаяся в период V-VI веков в процессе соединения махаянского буддизма (大乘佛教) с традиционными учениями Китая. Учение распространилось за пределы Китая, и на основе чань появились другие школы чань-буддизма, в том числе и японская школа дзэн (XII век; в японском языке китайский иероглиф «禅» произносится как «дзэн»). Во времена династии Цин китайская школа Чань пришла в упадок. В XX веке широкую известность в мире получила японская школа дзэн, после чего китайскую школу чань стали также называть «китайский дзэн».

22. Кумараджива (344 – 413) – Буддийский монах, один из крупнейших переводчиков буддийской литературы на китайский язык. С помощью учеников перевел 35 основополагающих буддийских текстов.

23. «Сю сывэй» (修思维) – медитация на основе собственного мышления.

24. Сюаньцзан (玄奘, 602 – 664) – китайский буддийский монах, философ, ученый, путешественник и переводчик. Из паломничества в Индию привез 657 раннебуддийских священных текстов, перевел с санскрита на китайский язык 1330 сочинений.

25. «Цзин люй» (静虑) – молчаливая медитация.

26. Лао-цзы (老子) – древнекитайский философ VI-V веков до н. э., основоположник даосизма.

27. Нунчань (农禅, сельский чань) – практика чань-буддизма путем ведения сельского хозяйства.

28. Дуань Вэньцзе (段文杰, 1917 – 2011) был китайским археологом. Директор Академии Дуньхуан.

Библиографический список

1. Абулайти Махэсути. Китайско-буддийское культовое изобразительное искусство // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Ч. 1. Общественные и гуманитарные науки. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. № 33 (73). С. 13–17.

2. Абулайти Махэсути. Настенная живопись пещерных храмов Синьцзяна // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Ч. 1. Общественные и гуманитарные науки. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. № 17 (43). С. 14–17.

3. Бродянский Д. Л. Антропоморфные мифологические образы в системе артефактов неолита и палеометалла Дальнего Востока // Антропоморфные изображения. Первобытное искусство. Новосибирск : Наука, 1987. С. 58–73.

4. Бутьян В. А. Антропоморфные изображения в наскальном искусстве Северной Азии (эпоха бронзы). Кемерово : КузГТУ, 2005. 117 с.

5. Васильевский Р. С. Антропоморфные изображения и их интерпретация // Антропоморфные изображения. Первобытное искусство. Новосибирск : Наука, 1987. С. 19–28.

6. Дао дэ цзин. Суждения и беседы Конфуция. Чжуан-цзы. Санкт-Петербург : Азбука, 2022. 672 с.

7. Дэвлет М. А. Древнейшие антропоморфные изображения Южной Сибири и Центральной Азии // Наскальные рисунки Евразии. Новосибирск : Наука, 1992. С. 29–43.

8. Елихина Ю. И. Дуньхуан и Юйлинь – пещерные музейные комплексы // Вопросы музеологии 2021. 12 (2). С. 296–309. https://doi.org/10.21638/spbu27.2021.212.

9. Казьмина О. А. Светские эстетические характеристики наскальных рельефов Дацзу / О. А. Казьмина, Е. М. Болдырева, Се Чжоу // Мир русскоговорящих стран. 2024. № 2. С. 129–154.

10. Килуновская М. Е. Наскальные изображения как элемент религиозно-мифологических представлений ранних кочевников Центральной Азии (по материалам из Тувы) // Жречество и шаманизм в скифскую эпоху. 1996. С. 149–154. URL: https://www.archeo.ru/hronika/konferencii/drevnie-kultury-centralnoi-azi/2018Grach_Thes.pdf (дата обращения: 20.06.2024).

11. Кубарев В. Д. Антропоморфные хвостатые существа алтайских гор // Антропоморфные изображения. Первобытное искусство. Новосибирск : Наука, 1987. С. 150–170.

12. Максимова А. Г. Наскальные изображения урочища Тамгаллы / А. Г. Максимова, А. С. Ермолаева, А. И. Марьяшев. Алма-Ата : Өнер, 1985. 143 с.

13. Окладникова Е. А. Образ человека в наскальном искусстве Центрального Алтая // Антропоморфные изображения. Новосибирск : Наука. 1987. С. 170–181.

14. Савватеев Ю. А. Изображения людей в петроглифах Карелии // Проблемы археологии Урала и Сибири. Москва, 1973. С. 284–300.

15. Ташак В. И. Новые исследования наскального искусства на западе хребта Цаган-Дабан (Западное Забайкалье) / В. И. Ташак, Ю. Е. Антонова // Теория и практика археологических исследований. 2023 Т. 35, № 2. С. 114–129.

16. Формозов А. А. О наскальных изображениях эпохи камня и бронзы в Прибайкалье и на Енисее // Советская этнография. № 3. 1967. С. 68–82.

17. Chen Zhuo. Dazu stone carving history. Beijing: China Theater Press. 2008.

18. Dazu Rock Carvings Research Institute. Grotto Art of China. Jiangsu Phoenix Art Publishing House. 2022.

19. Guo Xiangying. Dazu stone carving research. Chongqing: Chongqing Publishing House. 2000.

20. Journal of Dazu studies. 大足石刻研究院。第三辑。四川美术学院大足学研究中心 编。— 重庆：重庆出版社，2019. 12.

21. Li Fangyin. Dazu cave art. Chongqing: Chongqing Publishing House. 1998.

22. Li Long. Study on the Styling Characteristics of Dazu Stone Carvings with Bird and Flower Decorations. Journal of Humanities, Arts and Social Science, 2023. 7(10). 2133–2137.

23. Li Xiaoqiang. Eighteen Lectures on Dazu Rock Carvings. Jiangsu: Jiangsu Phoenix Art Publishing House. 2022.

24. Yan Wenru. General Introduction to Chinese Cave Art. Tianjin: Tianjin Ancient Books Publishing House. 1987.

25. 刘长久，胡文和，李永翘 . 大足石刻研究[M]. 成都:四川省社会科学院出版社，1985.

26. 吕品田 . 中国民间美术观念[M]. 长沙:湖南美术出版社，2007.

27. 易存国 . 敦煌艺术美学:以壁画艺术为中心[M]. 上海:上海人民出版社，2005.

28. 李泽厚. 美的历程: 修订彩图版[M]. 天津:天津社会科学院出版社，2002.

29. 邱正伦. 大足石刻的人类学密码. — 重庆: 西南师范大学出版社, 2019.4. 238页

30. 邱正伦. 大足石刻的人类学密码. — 重庆: 西南师范大学出版社, 2019.4. 238页

31. 郭相颖 . 大足石刻研究[M]. 重庆:重庆出版社，2000.

32. 重庆大足石刻艺术博物馆，重庆大足石刻研究会 . 大足石刻研究文集:第三辑[C]. 北京:中国文联出版社，2002.

33. 阎文儒 . 中国石窟艺术总论[M]. 桂林:广西师范大学出版社，2003.

34. 龙红 . 风俗的画卷——大足石刻艺术[M]. 重庆:重庆大学出版社，2009.

35. 龙红. 风俗的画卷——大足石刻艺术[M]. 重庆:重庆大学出版社，2009.

Reference list

1. Abulajti Mahjesuti. Kitajsko-buddijskoe kul'tovoe izobrazitel'noe iskusstvo = Sino-Buddhist cult art // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. Ch. 1. Obshhestvennye i gumanitarnye nauki. Sankt-Peterburg : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2008. № 33 (73). S. 13–17.

2. Abulajti Mahjesuti. Nastennaja zhivopis' peshhernyh hramov Sin'czjana = Wall painting of Xinjiang cave temples // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. Ch. 1. Obshhestvennye i gumanitarnye nauki. Sankt-Peterburg : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2007. № 17 (43). S. 14–17.

3. Brodjanskij D. L. Antropomorfnye mifologicheskie obrazy v sisteme artefaktov neolita i paleometalla Dal'nego Vostoka = Anthropomorphic mythological images in the system of Neolithic and Paleometal artifacts of the Far East // Antropomorfnye izobrazhenija. Pervobytnoe iskusstvo. Novosibirsk : Nauka, 1987. S. 58–73.

4. But'jan V. A. Antropomorfnye izobrazhenija v naskal'nom iskusstve Severnoj Azii (jepoha bronzy) = Anthropomorphic depictions in North Asian rock art (Bronze Age). Kemerovo : KuzGTU, 2005. 117 s.

5. Vasil'evskij R. S. Antropomorfnye izobrazhenija i ih interpretacija = Anthropomorphic images and their interpretation // Antropomorfnye izobrazhenija. Pervobytnoe iskusstvo. Novosibirsk : Nauka, 1987. S. 19–28.

6. Dao dje czin. Suzhdenija i besedy Konfucija. Chzhuan-czy = Confucius' judgments and conversations. Zhuang Tzu.Sankt-Peterburg : Azbuka, 2022. 672 s.

7. Djevlet M. A. Drevnejshie antropomorfnye izobrazhenija Juzhnoj Sibiri i Central'noj Azii = The oldest anthropomorphic images of South Siberia and Central Asia // Naskal'nye risunki Evrazii. Novosibirsk : Nauka, 1992. S. 29–43.

8. Elihina Ju. I. Dun'huan i Jujlin' – peshhernye muzejnye kompleksy = Dunhuang and Yulin – cave museum complexes // Voprosy muzeologii 2021. 12 (2). S. 296–309. https://doi.org/10.21638/spbu27.2021.212.

9. Kaz'mina O. A. Svetskie jesteticheskie harakteristiki naskal'nyh rel'efov Daczu = Secular aesthetic characteristics of Dazu rock reliefs / O. A. Kaz'mina, E. M. Boldyreva, Se Chzhou // Mir russkogovorjashhih stran. 2024. № 2. S. 129–154.

10. Kilunovskaja M. E. Naskal'nye izobrazhenija kak jelement religiozno-mifologicheskih predstavlenij rannih kochevnikov Central'noj Azii (po materialam iz Tuvy) = Cave paintings as an element of religious and mythological representations of the early nomads of Central Asia (based on materials from Tuva) // Zhrechestvo i shamanizm v skifskuju jepohu. 1996. S. 149–154. URL: https://www.archeo.ru/hronika/konferencii/drevnie-kultury-centralnoi-azi/2018Grach_Thes.pdf (data obrashhenija: 20.06.2024).

11. Kubarev V. D. Antropomorfnye hvostatye sushhestva altajskih gor = Anthropomorphic tailed creatures of the Altai mountains // Antropomorfnye izobrazhenija. Pervobytnoe iskusstvo. Novosibirsk : Nauka, 1987. S. 150–170.

12. Maksimova A. G. Naskal'nye izobrazhenija urochishha Tamgally = Rock paintings of Tamhalla tract / A. G. Maksimova, A. S. Ermolaeva, A. I. Mar'jashev. Alma-Ata : Өner, 1985. 143 s.

13. Okladnikova E. A. Obraz cheloveka v naskal'nom iskusstve Central'nogo Altaja = The image of a man in the rock art of Central Altai // Antropomorfnye izobrazhenija. Novosibirsk : Nauka. 1987. S. 170–181.

14. Savvateev Ju. A. Izobrazhenija ljudej v petroglifah Karelii = Images of people in petroglyphs of Karelia // Problemy arheologii Urala i Sibiri. Moskva, 1973. S. 284–300.

15. Tashak V. I. Novye issledovanija naskal'nogo iskusstva na zapade hrebta Cagan-Daban (Zapadnoe Zabajkal'e) = New studies of rock art in the west of the Tsagan-Daban ridge (Western Transbaikal) / V. I. Tashak, Ju. E. Antonova // Teorija i praktika arheologicheskih issledovanij. 2023 T. 35, № 2. S. 114–129.

16. Formozov A. A. O naskal'nyh izobrazhenijah jepohi kamnja i bronzy v Pribajkal'e i na Enisee = About rock carvings of the era of stone and bronze in the Baikal region and on the Yenisei // Sovetskaja jetnografija. № 3. 1967. S. 68–82.

17. Chen Zhuo. Dazu stone carving history. Beijing: China Theater Press. 2008.

18. Dazu Rock Carvings Research Institute. Grotto Art of China. Jiangsu Phoenix Art Publishing House. 2022.

19. Guo Xiangying. Dazu stone carving research. Chongqing: Chongqing Publishing House. 2000.

20. Journal of Dazu studies. 大足石刻研究院。第三辑。四川美术学院大足学研究中心 编。— 重庆：重庆出版社，2019. 12.

21. Li Fangyin. Dazu cave art. Chongqing: Chongqing Publishing House. 1998.

22. Li Long. Study on the Styling Characteristics of Dazu Stone Carvings with Bird and Flower Decorations. Journal of Humanities, Arts and Social Science, 2023. 7(10). 2133–2137.

23. Li Xiaoqiang. Eighteen Lectures on Dazu Rock Carvings. Jiangsu: Jiangsu Phoenix Art Publishing House. 2022.

24. Yan Wenru. General Introduction to Chinese Cave Art. Tianjin: Tianjin Ancient Books Publishing House. 1987.

25. 刘长久，胡文和，李永翘 . 大足石刻研究[M]. 成都:四川省社会科学院出版社，1985.

26. 吕品田 . 中国民间美术观念[M]. 长沙:湖南美术出版社，2007.

27. 易存国 . 敦煌艺术美学:以壁画艺术为中心[M]. 上海:上海人民出版社，2005.

28. 李泽厚. 美的历程: 修订彩图版[M]. 天津:天津社会科学院出版社，2002.

29. 邱正伦. 大足石刻的人类学密码. — 重庆: 西南师范大学出版社, 2019.4. 238页

30. 邱正伦. 大足石刻的人类学密码. — 重庆: 西南师范大学出版社, 2019.4. 238页

31. 郭相颖 . 大足石刻研究[M]. 重庆:重庆出版社，2000.

32. 重庆大足石刻艺术博物馆，重庆大足石刻研究会 . 大足石刻研究文集:第三辑[C]. 北京:中国文联出版社，2002.

33. 阎文儒 . 中国石窟艺术总论[M]. 桂林:广西师范大学出版社，2003.

34. 龙红 . 风俗的画卷——大足石刻艺术[M]. 重庆:重庆大学出版社，2009.

35. 龙红. 风俗的画卷——大足石刻艺术[M]. 重庆:重庆大学出版社，2009.

Статья поступила в редакцию 22.04.2024; одобрена после рецензирования 23.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 22.04.2024; approved after reviewing 23.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

Научная статья
УДК 008
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-210
EDN: TXELPW

Коммуникативные стратегии культурного героя в контексте воспитания социокультурных интенций российских детей и подростков

Наталия Николаевна Летина
Доктор культурологии, доцент, профессор кафедры культурологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 150000, Республиканская ул., 108/1
liotina@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-1884-7827

Аннотация. В статье представлены результаты культурологического анализа коммуникативных стратегий культурного героя как значимого фактора воспитания социокультурных интенций российских детей и подростков. Представленное исследование было осуществлено в рамках Государственного задания Ярославскому государственному педагогическому университету им. К. Д. Ушинского на 2024 год от Минпросвещения РФ по теме «Социокультурные основы развития воспитательных систем общеобразовательных организаций» (номер реестровой записи 720000Ф.99.1.БН62АБ84000). Основная задача статьи – определить ключевые коммуникативные стратегии культурного героя – традиционного, исторически закрепленного в русской и российской культуре (богатыря) и экстраординарного в эстетическом или духовно-нравственном аспектах. Эмпирический материал составили произведения современного российского экранного искусства, задействованы также русский былинный эпос и живопись. Научная значимость определена необходимостью целенаправленного изучения и позиционирования культурного героя как культурно-антропологической матрицы, модели, образца, важного для развития социокультурных интенций современных воспитательных систем.

Научная значимость статьи обеспечена комплексностью культурологического анализа, социокультурного анализа, герменевтики, семиотики, мифокритики, искусствоведческого и киноведческого анализа. В предлагаемой статье актуализированы культуротворческие, социокультурные, воспитательные аспекты культурного героя как персонажа, носителя и творца культуры, культурно-антропологической модели и матрицы, коррелирующей с архетипом и культурным кодом. Определены основания формирования былинного богатыря как эффективного полноценного коммуниканта и коммуникатора, способного к синергии мысли, слова, дела, вербальной и невербальной коммуникации, зафиксирована его роль в качестве национального культурного героя, образца для подражания, которая не теряет своего духовно-нравственного и эстетического статуса в живописи рубежа XIX–XX вв. Выявлены воспитательные риски десакрализации богатыря в современной российской медиасреде, следствием которой явилась утрата статуса национального культурного героя и неэталонность коммуникативных стратегий. Верифицированы экстраординарные решения культурного героя через актуализацию эстетической метамодернистской парадигмы и героико-трагического дискурса, несущие положительный воспитательный потенциал.

Ключевые слова: культура; воспитание; коммуникативные стратегии; культурный герой; богатырь; русская культура; русское и российское искусство; современное экранное искусство; социокультурные интенции; воспитание российских детей и подростков

Статья подготовлена в рамках Государственного задания Ярославскому государственному педагогическому университету им. К. Д. Ушинского на 2024 год от Минпросвещения РФ по теме «Социокультурные основы развития воспитательных систем общеобразовательных организаций» (номер реестровой записи 720000Ф.99.1.БН62АБ84000).

Для цитирования: Летина Н. Н. Коммуникативные стратегии культурного героя в контексте воспитания социокультурных интенций российских детей и подростков // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 210-222. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-210. https://elibrary.ru/TXELPW

© Летина Н. Н., 2024

Original article

Communication strategies of a cultural hero in the context of education of russian children and adolescents' sociocultural intentions

Natalia N. Letina
Doctor of culturology, associate professor, department of culturology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
liotina@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-1884-7827

Abstract. The article presents the results of the cultural analysis of the communication strategies of the cultural hero as a significant factor in the upbringing of sociocultural intentions of Russian children and adolescents. The presented study was carried out within the framework of the State Assignment to Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky for 2024 by the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic «Socio-cultural foundations of the development of educational systems of educational organizations» (registry number 720000F.99.1.BN62AB84000). The main task of the article is to determine the key communicative strategies of the cultural hero – traditional, historically enshrined in Russian and Russian culture (hero) and extraordinary in aesthetic or spiritual and moral aspects. Empirical material was made up of works of modern Russian screen art, Russian epic and painting are also involved. Scientific significance is determined by the need for a targeted study and positioning of the cultural hero as a cultural and anthropological matrix, model, sample, important to develop socio-cultural intentions of modern educational systems.

The scientific significance of the article is ensured by the complexity of cultural analysis, sociocultural analysis, hermeneutics, semiotics, mythocriticism, art history and film analysis. The proposed article updates the cultural, socio-cultural, educational aspects of the cultural hero as a character, carrier and creator of culture, cultural and anthropological model and matrix correlating with the archetype and cultural code. The grounds for the formation of the epic hero as an effective full-fledged communicator and communicator capable of synergy of thought, word, deed, verbal and non-verbal communication have been determined, his role as a national cultural hero, a role model, which does not lose its spiritual, moral and aesthetic status in painting at the turn of the XIX–XX centuries. The educational risks of desacralization of the hero in the modern Russian media environment were revealed, the result of which was the loss of the status of a national cultural hero and the non-etalon of communication strategies. The extraordinary decisions of the cultural hero were verified through the actualization of the aesthetic metamodernist paradigm and heroic-tragic discourse, bearing a positive educational potential.

Key words: culture; parenting; communication strategies; cultural hero; bogatyr; russian culture; russian and russian-made art; contemporary screen art; sociocultural intentions; education of russian children and adolescents

The article was prepared within the framework of the State Assignment to Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky for 2024 by the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic «Socio-cultural foundations of the development of educational systems in educational organizations» (registry number 720000F.99.1.BN62AB84000).

For citation: N. N. Letina Communication strategies of a cultural hero in the context of education of russian children and adolescents' sociocultural intentions. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (4): 210-222. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-210. https://elibrary.ru/TXELPW

Введение

Культура и искусство традиционно являются мощным фактором и инструментом как отражения, так и моделирования социокультурных интенций, составляющих картину мира в определенной историко-культурной ситуации. Верно данное утверждение и в отношении воздействия на картину мира современной молодежи, что подтверждается социокультурными исследованиями, в числе прочего – научных коллективов ЯГПУ им. К. Д. Ушинского [Злотникова, 2018; Злотникова, 2015]. Согласно педагогическим и психологическим штудиям, наибольшую эффективность культурный и художественный контекст, его произведения и персонажи, оказывают на детей и подростков, в частности являясь инструментом и материалом «духовно-нравственного воспитания младших школьников» [Байбородова, 2023, с. 8] или выступая «основными носителями ценностно-смысловых категорий», как «главные герои мультфильмов» для дошкольников [Матвеева, 2019, с. 105].

Культурный герой – значимый для социально-гуманитарных наук концепт, трансформирующееся и динамичное толкование которого претерпело существенные изменения. Формирование

понятия культурного героя изначально связано с изучением мифа, в частности мифокритикой (heilbringer у К. Брейзига, culture hero у В. Скотта – 60-е гг. XX века), и определением его как типа мифологического персонажа, «который добывает или впервые создаёт для людей различные предметы культуры /…/, учит их охотничьим приёмам, ремёслам, искусствам, вводит определённую социальную организацию, брачные правила, магические предписания, ритуалы и праздники» [Мелетинский], а также является наиболее значимой легендарной фигурой народа [Scott]. Уровень востребованности категории культурного героя для российской науки эффективно верифицирует поиск по запросу «культурный герой» в названии публикации, аннотации, ключевых словах при выборе статей, журналов, монографий, диссертаций за все годы на https://www.elibrary.ru, по результатам которого выявлено 4554 публикаций [Культурный герой…].

Отметим характерное для психоаналитического, культур-философского, культурно-антропологического и культурологического знания приращение смысловой нагрузки «культурного героя» за счет корреляции с теорией архетипов К. Г. Юнга (прежде всего – архетипом Animus) и концептом культурного кода, в результате развития которого концептуализация и позиционирование культурного героя в числе прочего как особой культурной матрицы [Злотникова, 2017], персонажа культуры, субъекта культуры (от личности до национальной культуры или метакультурной общности), личности, прежде всего – творческой [Ерохина, 2018, с. 217]. Мы убеждены, что в современном мире культурный герой во всем разнообразии своих проявлений и трактовок конституирует культурно-антропологический идеал и легитимирует его вариативные воплощения и интерпретации в образцах и образах социокультурных представлений и практик. Именно поэтому воспитательный потенциал и значение культурного героя для формирования социокультурных интенций российских детей, подростков, молодежи ни в коем случае нельзя недооценивать, но необходимо осмысливать как чрезвычайно важное проблемное поле, как фундирующую культурно-просветительские и культурно-воспитательные процессы и результаты основу.

При актуализации персонажей, коррелирующих с образом культурного героя, в формировании идеальной культурно-антропологической модели задействуется весь образный строй персонажа, от внешнего (визуального, аудиального, кинестетического) до глубинного (Я-концепция, личностное ядро в контексте национального менталитета) уровней. Коммуникативные стратегии и средства также входят в указанную парадигматику, но не часто становятся отдельным предметом специального целенаправленного осмысления [Федотова, 2016], чаще – представая интегрированными в дискурс более широкого проблемного поля [Бреева, 2013; Русские, 2011; Русский фольклор, 1998]. Предлагаемый аспект проблемы можно отнести к нерешенным вопросам изучения эстетических решений русского / российского культурного героя. Обозначим, что коммуникативные стратегии мы будем понимать как совокупность разнообразных коммуникативных действий, предпринимаемых коммуникатором или коммуникантом «для реализации своего коммуникативного намерения с учетом условий конкретного коммуникативного взаимодействия и установок его участников [Основы теории коммуникации, 2024, с. 93–94].

Методы исследования

В исследовании использованы культурологический анализ, социокультурный анализ, герменевтический подход, культурологически интерпретированные версии семиотики, мифокритики, искусствоведческий, киноведческий анализ.

Результаты исследования

Коммуникативные стратегии традиционного культурного героя – богатыря

Коммуникативные приоритеты богатырей – персонажей отечественной культуры и искусства – сформированы в русском былинном эпосе, фиксирующем исходный типологический уровень богатырской образности [Пропп, 1958].

Вербальная коммуникация богатырей отчетливо предъявлена в художественном мире былинного эпоса посредством прямой и косвенной речи, включающей устойчивые риторические формулы. Вербальная коммуникация решается в модальности от просительной (обращение матушки к Добрыне Никитичу), вопросительной (Забава – Добрыня), нейтральной (Добрыня – Забава Путятична) до императивной (небесный глас – Добрыне Никитичу, калики перехожие – Илье Муромцу, Добрыня – Змей); в ситуациях от межличностной до массовой коммуникации; в детерминированности различными культурны-

ми кодами. Сила слова реализуется как абсолютная, продолжающая творение и преображение мира и героя (небо, мать сыра земля, калики, в исключительной ситуации – богатырь), и как ограниченная инструментальностью коммуникативной суггестии (Илья Муромец – похвальба, Алеша Попович – провокация / обман), рационализации и интерпретации (Добрыня Никитич), информирования (все богатыри).

Невербальной коммуникацией наполнен сюжетный уровень повествования, при этом главным уровнем выразительности выступает физическое действие богатыря в аранжировке вербального действия (ритуальные действия и акции – поединок, побратимство, сватовство, похищение). Сила жеста, деяния имманентна богатырской природе, тем не менее, она предваряется и сопровождается вербальной коммуникацией персонажей.

Синергия вербальной и невербальной коммуникации характеризует былинного богатыря как разностороннего полноценного коммуниканта и коммуникатора, способного к актуализации мысли, слова, дела, а также архетипического и традиционного дискурса русской культуры, ее мифологического, фольклорного, христианского, феодального культурных кодов. Такой богатырь – вечный тип, «атемпоральная субстанция, существующая вне хронотопа» [Денисенко, 2022, с. 52], органично выступает в качестве маркера национальной идентичности, национального культурного героя, идеальной антропологической модели для подражания, в том числе и в аспекте эффективного владения коммуникацией.

В репрезентативном для богатырского дискурса произведении живописи – картине «богатыря русской живописи» [Филиппова, 2023] В. Васнецова «Богатыри» (1881—1898 гг.) коммуникативный потенциал персонажей ограничен невербальной сферой. Модальность композиции изначально задается ракурсом снизу, обеспечивающим ассоциацию с величием, усиливающуюся композиционным решением заполнения полотна фигурами трех богатырей, столпов и оплота земли русской. Все три богатыря – Добрыня Никитич, Илья Муромец и Алеша Попович сидят верхом на богатырских конях в полном боевом облачении, их позы, жесты, мимика – ключевые средства коммуникации друг с другом, потенциальным участником коммуникации в художественном мире картины, зрителем. Единство трех – семантическая доминанта картины, – подчеркнута рифмовкой поз, индивидуализация положения головы, жестов и мимики фиксирует распределение качеств и функций: боевую готовность и мобильность Добрыни, физическую мощь и пристальную сосредоточенность Ильи, некоторую рассредоточенную амбивалентность Алеши (взгляд устремлен в общем направлении вправо, а лицо и корпус чуть отклонены в другую сторону, обеспечивая наблюдение и за левой частью пространства). Кони на картине представлены и как актуализация традиции (типология богатырского коня, масти коней – серого, вороного и гнедого соотносятся с былинной версией), и как интенция богатырей. Они уподоблены богатырям и организованы в особую микрогруппу: конь Добрыни в симметричной богатырю позе предельной готовности бдительно всматривается в направлении взгляда всадника (вправо вверх), соразмерный Илье Муромцу мощный вороной конь выступает медиатором (корпус расположен максимально близко к коню Ильи, голова направлена к коню Алеши Поповича, а глаз – на зрителя), легкий конь Алеши чуть отвлечен от охранной деятельности, он тянется вниз, словно присматривая за подземным миром и замыкая групповую композицию. Три вектора взглядов коней обеспечивают визуальный контакт и коммуникацию с небесным, срединным и подземным уровнями мира. Так, характерная для русской культуры тернарность, в сакральной версии явленная в иконописи «Троицей» Андрея Рублева как измерение абсолютного единения, актуализируется и в светской, безусловно, эстетизированной в неорусской сказочно-былинной стилистике духовно-нравственной модели единства разума, силы, ловкости в богатырях В. Васнецова, актуализированных в духе неомифотворчества в культурных героях русского искусства рубежа XIX–XX веков. Видимое молчание персонажей окрашивается звучанием их внутренней коммуникации, внутренней согласованности, тернарность предстает как идеальная и элитарная социальная и коммуникативная модель, коррелирующая с социокультурной ценностью соборности в горизонте героического и эстетической ценностью художественного синтеза.

Актуализация богатырского дискурса – традиционное проблемное поле для современной гуманитаристики [Миронов, 2020]. О богатыре настойчиво вспоминают в современной массовой культуре и Рунете, от федерального портала Культура РФ [Русские богатыри] до частных упоминаний, например, в связи с ярославской локацией с парадоксальной и одновременно по-

казательной музейно-ресторанной коннотацией «Алеша Попович Двор» [Летина, 2019, с. 225]. Современная российская мультипликация и кинематограф актуализируют богатырскую образность преимущественно в комедийной версии массовой культуры. К ней тяготеют полнометражные мультипликационные фильмы приключенческой франшизы «Три богатыря» (2004–2023), фильмы «Последний богатырь» (2017) «Последний богатырь: Корень зла» (2021), «Последний богатырь: Посланник тьмы» (2021) Д. Дьяченко, фэнтезийный сериал «Волшебный участок» (С. Гордеев, 2023). Комическая, ироническая и развлекающая модальность, комфортная для массовой аудитории стереотипичная художественная образность и необременительная смысловая нагрузка неизбежно упрощают и опрощают образы богатырей. Богатыри теряют качества культурного героя, приобретая характеристики трикстера, утрачивают богатырскую силу и богатырский дух, имя, навыки самостоятельной коммуникации, вполне в духе диагностированного учеными «коммуникативного кризиса» [Малыгина, 2023, с. 158]. Показательно, что заглавного героя «Волшебного участка» зовут Лёха Попов, его когнитивные способности и инфантилизм ближе Ивану-дураку, чем хитроумному Алеше Поповичу, другом и партнером богатыря оказывается гном-матерщинник (в озвучке 18+ разговаривающий с привлечением инвективной лексики). Возможно, поэтому возрастает роль медиаторов, посредников и помощников в коммуникации – мудрых стариков (Кащей в «Последнем богатыре») и старух (Баба Яга в «Волшебном участке), говорящих коней (конь Юлий в франшизе «Три богатыря»), богатырских подруг, невест и жен, а также волшебных артефактов и современных технических девайсов и технологий (влияние технологии окон Овертона – в развитии информирования богатыря Ивана Найдёнова, приемов НЛП – в ряде эпизодов «Волшебного участка»). Коммуникативный опыт актуальных образов богатырей, обитающих в современном хронотопе («Последний Богатырь», «Волшебный участок») обогащается всем техническим потенциалом современных средств и приемов, их вербальная и невербальная коммуникация реализуется как привычная современному человеку – уверенному пользователю мобильных устройств, КТ и ИТ, включая ИИ, с обогащением магической фэнтезийно-сказочной составляющей. Модернизация коммуникации захватывает и богатырей из мультипликационной франшизы, речевое и коммуникативное поведение которых строится на совмещении постоянных риторических фигур фольклора, стереотипов массовой и популярной культуры, интертекстуальных штампов, обыденных привычек типичного современного молодого человека. Десакрализация образа богатыря в современной российской медиасреде привела к потере им статуса национального культурного героя и приобретению статуса типа персонажа фэнтезийно-авантюрных вселенных, в котором более не отражается категория культурно-антропологического идеала. Вербальная и невербальная коммуникация богатыря – комического персонажа современной российской мультипликации и кинематографа, – не демонстрирует эталонный или элитарный уровень, приближается к уровню коммуникативной культуры своей целевой аудитории – детей и молодежи, – с установкой на смех и развлечение.

Коммуникативные стратегии экстраординарного культурного героя

Обратимся к осмыслению остроактуальных решений экстраординарного культурного героя в современном российском экранном искусстве. В качестве эмпирического материала мы предлагаем обратиться к двум во многом полярным по своей эстетической природе, социокультурным интенциям и духовно-нравственному посылу авторским работам – сериалу «Кибердеревня» С. Васильева и фильму «Война Анны» А. Федорчука.

Сериал «Кибердеревня» С. Васильева, 2023, безусловно, не стал русским «Черным зеркалом» (хотя некоторые параллели прослеживаются), но определенно освежил российское медиапространство. Инновационное для отечественного производства сериалов решение художественной вселенной на основе развития видеороликов русскоязычного YouTube-канала Birchpunk, достойная компьютерная графика, владение современным уровнем метамодернистского кинематографического дискурса, включая осцилляцию между противоположностями, интертекстуальность, игру, гротеск, абсурд, постиронию и новую искренность, даже при определенной простоте основной линии сценария уже привели к формированию актуального тренда, на который откликнулись критики и зрительская аудитория. Ряд российских изданий включили «Кибердеревню» в списки лучших сериалов 2023 года («Афиша», «Кино-театр.ру», РБК, Журнал «Мир фантастики»). Рейтинг сериала на Кинопоиске на момент

завершения данной статьи 8,6 на основе 15103 оценки, статистика просмотров показала, что сериал «занял четвертое место» по количеству просмотров с результатом 3,3 млн. подписчиков [«Кинопоиск» рассказал].

Сериал в традициях отчасти сай-фай комедии, отчасти ситкома уверенно балансирует между прагматическим и психологическим уровнями антропологии в межгалактической футурологической художественной вселенной 2100 г., что и определяет отчетливость социокультурного дискурса, в том числе в коммуникативном аспекте.

Исходный момент выстраивания коммуникативных стратегий сериала – он развивается на открытом приеме как видео-блог персонажей – сначала главного героя, но затем к блогингу подключаются практически все значимые фигуры, создавая полифоническое звучание. Зрителю, по всей видимости, предлагается стать постоянным подписчиком блога. Однако блогинг, характерный для современной российской медиасреды, в сериале сопровождается не всегда акцентируемым, не всегда явным переходом к интимному медиа-дневнику, камерной межличностной медиа-коммуникации, и снова возвращению к массовой адресации медиапосланий. Активизируется и коммуникативная роль зрителя – он уже не только привлеченный подписчик, следящий за историей и по пути разгадывающий многочисленные интертекстуальные загадки (цитирование советского и мирового кинематографа, решаемое то в модальности оммажа, то иронически), но вовлеченный в жизнь персонажей друг, с которым делятся сокровенным. Все виды и все уровни коммуникаций оказываются востребованы, использованы, постмодернистски или метамодернистски перекодированы, нередко комически снижены. Ирония переходит в искренность, новостная повестка в троллинг, сленговая составляющая медиа-коммуникаций в четкую литературную речь профессиональных ведущих, в отлаженный процесс межличностной коммуникации внедряются помехи (перехват писем, подмена авторства), личная ситуация транслируется по межгалактическим каналам – в сущности, в сериале актуализируется весь информационный и коммуникативный арсенал, характерный для социокультурных практик современного российского обывателя.

Структура системы персонажей сериала строится на внешнем, социальном и внутреннем, психологическом антагонизме двух персонажей и персонализируемых ими систем – человечной, но социально неуспешной и социально успешной корпоративной, но бесчеловечной. Их качества взаимно контрастны, но при этом взаимно коррелятивны и имманентно гротескны: в частности, обе системы основываются на социокультурной модели, но первая – традиционной русской семьи с духовно-нравственными ценностями, а вторая – западной корпорации с традиционными капиталистическими целями; обе системы инклюзивны в отношении людей и роботов, а также носителей искусственного интеллекта, но в первой они – члены семьи, во второй – подавляемые и эксплуатируемые отчасти инструменты, отчасти соцменьшинства. Коммуникация указанных систем осуществляется первоначально по иерархическому авторитарному типу: корпоративная система информирует и декларирует, человечная – должна выступить в качестве принимающей и исполняющей стороны. Однако идет сбой отлаженной и привычной для корпорации коммуникативной стратегии – второй коммуникант отказывается от навязываемой позиции, вступает в неравный диалог, а затем выходит на противостояние действием.

Коммуникативные стратегии выстраиваются и на межличностном уровне – как между представителями двух обозначенных систем, так и внутри каждой системы.

Первый вектор связан с выраженным алгоритмом персонализации. Персонализацией «человечной» системы является фермер и изобретатель с говорящей фамилией Николай Кулибин (С. Чихачёв), обосновавшийся с семьей в кибердеревне на Марсе, а также его семья и очеловеченные роботы, у которых есть не только имена и особый функционал, но и уникальный внутренний мир и отличительная манера поведения. Эта система способна воспринять и восхититься и звездным небом над головой, и сохранять моральный закон внутри себя. Николай Кулибин – подлинный культурный герой, создавший мир и наделивший его культурными и цивилизационными благами. При этом его антагонист – бизнесмен и инноватор в области IT, – иронически отыгрывает матрицу формального культурного героя современности – преуспевающего программиста с деловыми компетенциями. Так, персонализацией второй, корпоративной, системы становится Константин Геннадьевич Барагозин, циничный и авторитарный глава корпорации «Ижевск дайнемикс» (Г. Скряпкин). Коммуникации и взаимодействие этих персонажей составляют лиро-драматический уровень сюжета и реа-

лизуют все ключевые составляющие процесса межличностной коммуникации, когда оба коммуниканта – представители большей общности, носители определенной социальной и антропологической модели.

Более отчетливо ценности и цели корпоративной системы воплощает Галина – голографическая жена заместителя Барагозина Павла. Она визуализирована в формате роковой женщины с амбициями шекспировской леди Макбет, мечтающей при этом не об электроовцах и даже, вопреки видимому сюжету, не о «воцарении» своего супруга, но о вочеловечивании (переносе сознания в человеческое тело) и абсолютном контроле и власти. Ее коммуникативные стратегии и возможности максимально эффективны и практически беспредельны. Голограмма – лишь видимый и слышимый формат Галины как компьютерной программы: по всей видимости, данный персонаж выходит на образную корреляцию с саморазвившимся искусственным интеллектом, только благодаря комической модальности не ставшим вселенским злом.

Социальное противостояние Николая и Барагозина усиливается драматизмом их личных отношений: историей их прежней дружбы и предательской кражи идей и компании и динамикой выстраивания новых, вынужденных совместных действий и отношений. Внешний уровень антропологического решения данных персонажей углубляется посредством психологического напряжения то гротескного, то абсурдного вынужденного взаимодействия, взаимным эмоциональным соучастием и эмпатийным сопереживанием, неполным, но все же возвращением Барагозина к человечности, своеобразным метаироничным и в то же время искренним призывом его к духовно-нравственному императиву. Императивность и декларативность коммуникативной стратегии Барагозина оказалась побеждена диалогичностью, партнерским подходом и дружеской человечностью Кулибина.

Отметим, что киберпанк составляющая сериала позволила ему эпизодическими импульсами прорываться к проблематике трансцендентального уровня, к глубинному человеку в постулировании констант человечности в человеческой природе и их в духе Ф. К. Дика экстраполяции на роботов и искусственный интеллект. Особый коммуникативный ракурс сериала – между человеком и техникой, – решен в пользу очеловечивания техники.

Экстраординарная версия коммуникативной стратегии особого культурного героя – ребенка в ситуации войны, – представлена в российском фильме «Война Анны» (2018 г., реж. А. Федорченко, сценарий А. Федорченко, Н. Мещанинова).

Кинодрама «Война Анны» оказалась значимым событием для российского кинематографа, его отнесли к лучшим фильмам 2018 года – и сам режиссер в одном из интервью («Для меня это правда лучший фильм — я очень доволен картиной, хотя и хочу все переделать» [Интервью с А. Федорченко]), и гильдия киноведов и кинокритиков [Гильдия киноведов], картина отмечена премиями «Ника» [«Ника-2019»], «Золотой орел». Сложнее складывается признание и особенно впечатления зрителей, о чем свидетельствует достаточно скромный рейтинг фильма на Кинопоиске 6,9 на основе 11503 оценки, из 19 рецензий – 13 положительных, 4 нейтральные и 2 отрицательные [Война Анны. Страница], максимальное количество просмотров на youtube.com – на канале «Военные Фильмы и Сериалы», – 40 тыс. просмотров год назад [Война Анны. Военные фильмы…].

Безусловно, авторское киновысказывание А. Федорченко – эстетически сложный и этически болезненный для восприятия зрительской аудиторией феномен, малопригодный для интеграции в массовое сознание. «Война Анны» не просто фильм «не для всех» или «не для многих», это фильм, чья адресация чрезвычайно локальна. Локальность обусловлена изначально режиссерским замыслом: «когда я начинал снимать «Войну Анны», то однозначно решил, что не буду снимать для зрителя. /…/ если фильм нравится мне, то найдется еще человек или группа людей, которым он будет близок» [Интервью с А. Федорченко]. В определенной степени специфика фильма детерминирована специфической коммуникативной стратегией режиссера, установкой на камерность и интимность, отчасти – на автокоммуникативность. Указанные качества кинематографического дискурса были восприняты и осмыслены наиболее чуткой аудиторией и профессиональными кинокритиками: «камерная история, помещенная в магическое пространство …, она говорит об инфернальной природе той войны … больше, чем вся пиротехника военных блокбастеров последних лет», – показательно пишет критик [Критики о картине «Война Анны]. Камерность и интимность «Войны Анны» эстетически убедительно закреплены в локальности хронотопа, малом количестве персо-

нажей, особом ракурсе и как приеме и мировоззренческом принципе видения и раскрытия истории через главного героя (репутация «фильма одного актера»), они имманентны созданному художественному миру. Интимность, камерность, автокоммуникация выходят за пределы созданного мира, становятся метакоммуникативными принципами выстраивания связей между создателями и фильмом, фильмом и зрителем, создателями и публикой.

При этом спектр коммуникативных ресурсов и стратегий фильма достаточно обширен, он включает редкие вербальные и доминирующие невербальные (Анна и предметы), межличностные (Анна и чистильщик камина) и микрогрупповые (семья), групповые (люди и собаки) и массовые (расстрел за кадром) форматы. Их сочетание и развитие в фильме парадоксально как в эстетическом, так духовно-нравственном ключе.

Эстетическое торжество невербального в фильме коррелирует с характерной для выстраивания художественного мира амбивалентности документалистики и сновидческой ассоциативности. Первая сцена, датированная ноябрем 1941 года, дается в стилистике документальной хроники, максимально нейтральной последовательной фиксации звуков и видов. На фоне черного экрана слышны женские крики и звуки выстрелов, затем раздается лай собак, затихающие звуки моторов удаляющихся мотоциклов, украинская речь, затем наступает тишина и на первый план выходят звуки природы – свист ветра и шуршание сухой травы. В кадре, данная сверху, крупным планом, в медленном и долгом скольжении камеры – появляются черная земля и сухая трава, едва присыпанные землей обнаженные человеческие тела, под одним из которых – живая девочка. Она выбирается, пытается вытащить ткань, вероятно, одежду, затем падает вниз лицом и рыдает. Сцена до титров длится порядка 5 минут, задавая неторопливый ритм и атмосферу остановившейся жизни и оборванного детства. Дальнейшее развитие действия – до финальной сцены, практически лишено сюжета и строится на монотонной ассоциативной череде сцен, бросающих зрителя в тихий, бессловесный ад детского быта и бытия выживания. Отметим спонтанную, мерцающую ассоциативность художественного дискурса как выражение и отражение и логики сна (кошмарного, но тем не менее), и функционирования памяти, и характерной особенности детского восприятия, и хтонической природы войны. Вспышки света, всплески саундтрека, действия, существуя по законам ассоциативного мышления, не подчиняются привычному течению времени, эпизоды даются в смешанной хронике, характер монтажа не дает зрителю синхронно с просмотром выстроить внятную последовательность истории. Объективность документального и динамичная иллюзорность субъективного ассоциативного лишает художественную ткань фильма и коммуникативной отчетливости, как имманентной, реализуемой между персонажами, так и трансцендентной, направленной вовне. Дискурс фильма парадоксален, указанное качество распространяется и на коммуникативные решения.

Показательно парадоксальное для современного игрового фильма соотношение вербального и невербального. Изначально в фильме были сняты «придуманные сцены и прописанные диалоги на нескольких языках», но в итоговой версии монтажа фильма их нет, что отразило концептуальное решение режиссера: «и без диалогов я ни о чем не жалею» [Интервью с А. Федорченко]. Диалог – художественное средство, традиционно обеспечивающее драматизм развития действия, раскрытие персонажей, выстраивание отношений между ними. Диалоги на нескольких языках могли бы усилить межнациональный дискурс коммуникаций персонажей в фильме, но при этом и межнациональное напряжение носителей языка в современном мире, собственно, национальная и геополитическая идентичность персонажей фильма достаточно узнаваема. Показательно, что почти полный отказ от диалога в фильме лишь усиливает стремление зрителя вступить в диалог с художественной реальностью, точнее – с Анной, чтобы предупредить, поддержать, уберечь, спасти. Особенно в противовес поведенческим стратегиям взрослых персонажей, функционал которых в лучшем случае – недеяние и молчание (один из жителей оккупированной территории), в худшем – убийство и его вербальное сопровождение (фашисты, служащие вспомогательной полиции). В одной из начальных сцен фильма в кадре – интерьер комнаты дома, в которой двое пожилых людей – женщина и мужчина, – молча чистят платье и обувь Анны, проявляя, как может показаться на первый взгляд, заботу взрослых о попавшем в беду ребенке. Казалось бы, дом и мирный домашний труд – традиционные маркеры безопасности. Отсутствие вербального сопровождения действий усиливает эффект обманутого ожидания: российские взрослые зрители в отсутствии

поясняющих слов, согласно характерной эмпатийности, могли приписать взрослым персонажам свое желание помочь и оказались безжалостно поставлены перед совершенно иным разрешением сцены – в чистой одежде девочку-еврейку отведут в комендатуру. Анна, в отличие от зрителя не обманывается, она органически ощущает враждебность молчания и выразительность недобрых взглядов, она готова к любому развитию событий, поэтому и способна в решающий момент вырваться и бежать.

Так, человеческое в системе персонажей дискредитировано, вступать в коммуникацию с другими для Анны смертельно опасно, но неизбывная тоска ребенка по общению, взаимодействию, игре, эвристическому взаимодействию с миром оказывается компенсирована перенаправленностью на другие, казалось бы, более безопасные объекты – учебно-методический вещный ряд школы-комендатуры, где она прячется, кота и саму себя. Проакцентируем парадоксальное решение локуса, амбивалентно включающего две взаимно контрастные интенции. Школа для ребенка – пространство априори выступающее как безопасное, отличающееся константными признаками и наполненное привычными вещами. Временно размещенная в школе комендатура – враждебная и опасная сила, реализует свою губительную природу, волю к смерти (вполне по Ф. Ницше) через своих живых инструментов и носителей. И вполне логичной коммуникативной стратегией Анны становится замкнутость и субъективация объектов материального мира. Но ткань мироздания искажена, его устойчивость иллюзорна, точки опоры дискредитированы, предметы анимированы – или позиционированы таковыми режиссером, строящим оптику фильма через восприятие ребенка, находящегося в невыносимых условиях. Амбивалентность и смысловые трансформации завораживают и ужасают, как верно отмечает критик, здесь «нет своих и чужих, только чувство опасности, злая, страшная стихия, которая пронизывает пространство смертью и мерзостью, меняя значения и функции любых предметов и существ» [Критики о картине].

И поскольку зрители не могут преодолеть границы герметичного художественного мира, а взрослые персонажи внутри такой реальности не помогут, ребенку – Анне, – придется самой стать героем. Анна в фильме – несомненно, культурный герой, несмотря на то, что сущностно персонаж моделируется сообразно детскому архетипу (К. Г. Юнг). В Анне – главной героине, безусловно, как указано во многих рецензиях, прочитываются черты известных детских образов, как художественных – Алисы в Зазеркалье, Люси из «Хроник Нарнии» [Москвитин, 2019], Маугли (ассоциации могут привести и к Гарри Поттеру, жившему в кладовке под лестницей), так и исторических (Анна Франк, жертвы холокоста). Но все же Анна, молчаливая, грязная, хрупкая, отважная с ее огромными глазами, смотрящими прямо в душу – это образ поруганного войной и не спасенного взрослыми детства, вынужденного мгновенно повзрослеть в черной земле под мертвым телом своей матери и мрачном камине школы, превратившейся в ее личное гетто, ее личный ад, ее войну.

Война в фильме многогранная, всеобъемлющая и всепроникающая. Она выступает фоном, детерминантой социокультурной и жизненной среды, историко-культурным контекстом [Великая отечественная война, оккупация]. Война также – процессуальность, экзистенция, реальность существования-выживания. Как героиня локализовалась в школьном камине, так и война замкнулась на Анне. Война проявляется и коммуникативной гранью – жизненной необходимостью избежать коммуникации с фашистами, сотрудниками комендатуры, собаками, крысами, неизвестными химикатами; декодировать, распознать природу пугающих звуков и шорохов, отличить чучело от живого волка. Интроспективная составляющая войны – войны со своими страхами, одиночеством, тоской, – проходит для Анны на бессознательном уровне, но для зрителя вполне явственно эксплицирована в музыкальном, цветовом и световом решении. Сценарий коммуникативного вовлечения зрителя максимально задействует механизмы эмпатийности и сострадания.

В финале на карте Анна победно выстроила флажки и разгромила фашистскую Германию. Но абсолютная безнадежность звучит в убаюкивающих интонациях финальной колыбельной, написанной еврейским композитором М. Гебиртигом для дочери в гетто. И если доверчивый читатель интервью с режиссером поверит словам, что в фильме дана «судьба маленького человека, который побеждает в мировой войне», внимательный зритель увидит победу на карте, то внимательный слушатель услышит тоску взрослого, который стремится утешить, но не в силах спасти свое дитя.

Тем не менее, коммуникативные стратегии Анны как культурного героя, а именно актуали-

зация в экстремальной ситуации закрытости и замкнутости вплоть до ухода в невербальность и отказа от коммуникации с другими персонажами, компенсаторные механизмы субъективации объектного школьного мира, автокоммуникации, и, проакцентируем особо – заботы о коте, обеспечивают героине выживание до ухода в открытый и неоднозначный финал. Духовно-нравственная победа, безусловно, осталась за Анной.

Заключение

В процессе работы над Государственным заданием Министерства просвещения Российской Федерации Ярославскому государственному педагогическому университету им. К. Д. Ушинского по теме «Социокультурные основы развития воспитательных систем общеобразовательных организаций» отдельным аспектом исследования стало выявление и осмысление факторов, влияющих на воспитание социокультурных интенций современных российских детей, подростков, молодежи. К таким факторам мы относим современные социокультурные и эстетические практики, как массовые, так и персонализированные, авторские, а также их произведения и продукты, которые формируют историко-культурный, ментальный, духовно-нравственный контекст. Культурный герой являет собой культурно-антропологический образец, матрицу, модель, код, с которым соотносится, полемизирует, взаимодействует, коммуницирует современный ребенок и подросток.

Историческое присутствие культурного героя в русской национальной традиции способно обеспечить образовательную и воспитательную систему прочным мировоззренческим фундаментом при корректной его актуализации. Динамика образа богатыря в целом, его идентичности и коммуникативных компетенций, в частности, приведшая к эсхатологическому их состоянию в современной анимации, вполне коррелирует с историко-культурным контекстом посткультуры, детерминировавшим «крайне сложную ситуацию с самоопределением человека» [Малыгина, 2023, с. 44]. Осознанное или бессознательное подражание принципам коммуникации, характерным для современной версии богатыря, вряд ли способствует корректному формированию культурной и национальной идентичности. Недостаточно отчетливое видение культурного героя современными модераторами российской массовой культуры и стихийную девальвацию богатыря до комического персонажа фэнтезийных авантюр мы диагностируем как несомненную зону риска для формирования социокультурных интенций детей, подростков и молодежи.

Тем парадоксальней присутствие в современном экранном искусстве России экстраординарных решений культурного героя через актуализацию метамодернистской и постмодернисткой эстетических парадигм, с одной стороны, и героико-трагической – с другой. Коммуникативный опыт комического героя футурологической кибервселенной свидетельствует о воспитательной силе сообразных человеку и идеалам человечности форматов, видов и уровней коммуникации. Невероятный опыт выживания и духовно-нравственной победы маленького ребенка в большой войне, коммуникативные стратегии, подчиненные этой задаче, чрезвычайно важны для определения воспитательного потенциала подобного кинематографического материала, который при корректной адаптации отдельных эпизодов для школьников может выступить убедительным свидетельством героического начала детства и позиционирования ребенка как культурного героя.

Библиографический список

1. «Кинопоиск» рассказал о самых популярных проектах на сервисе в 2023 году. URL: https://www.kinometro.ru/news/show/name/kinopoisk_itogi2023_1412 (дата обращения: 12.06.2024).

2. «Ника»-2019: лучший фильм – «Война Анны», больше всего наград у «Лета» и «Ван Гогов» // Искусство кино. Новости. 30.03.19. URL: https://kinoart.ru/news/nika-2019-luchshiy-film-voyna-anny-bolshe-vsego-nagrad-u-leta (дата обращения: 12.06.2024).

3. Байбородова Л. В. Духовно-нравственное воспитание младших школьников в процессе изучения изобразительного искусства / Л. В. Байбородова, М. В. Кротова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2023. № 2 (58). С. 8–18.

4. Бреева Т. Н. Стратегии репрезентации и специфика функционирования богатырской сюжетики в русской культуре рубежа XX–XXI вв. // Детские чтения. 2013. № 2 (004). С. 84–107. URL: https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/90/85 (дата обращения: 20.04.2024).

5. Война Анны. Военные фильмы и сериалы. URL: https://www.youtube.com/watch?v=TCcjpYdMF54&t=141s&ab_channel=%D0%92%D0%BE%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B5%D0%A4%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%BC%D1%8B%D0%B8%D0%A1

%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D1%8B (дата обращения: 12.06.2022).

6. Война Анны. Страница фильма на Кинопоиск.ру. URL: https://www.kinopoisk.ru/film/963379/ (дата обращения: 12.06.2024).

7. Гильдия киноведов наградила лучшие российские фильмы, больше всех – «Лето» и «Войну Анны» // Искусство кино. Новости. 11.01.19. URL: https://kinoart.ru/news/white-elephant-2018 (дата обращения: 12.06.2024).

8. Денисенко С. В. Время без пространства, или пространство без времени // Горизонты цивилизации. 2022. С. 50–56.

9. Ерохина Т. И. Максим Горький: культурный герой и память культуры // Верхневолжский филологический вестник. 2018. № 4. С. 217–222.

10. Злотникова Т. С. Философия творческой личности : монография. Москва : Согласие, 2017. 915 с.

11. Злотникова Т. С. Российский дискурс массовой культуры в фокусе социокультурного исследования / Т. С. Злотникова, Н. Н. Летина // Обсерватория культуры. 2018. Т. 15, № 4. С. 422–435.

12. Злотникова Т. С. Молодежь в современной российской провинции: социокультурная рефлексия / Т. С. Злотникова, Н. Н. Летина, Ж. К. Гапонова // Социологическая наука и социальная практика. 2015. № 1 (9). С. 115–132.

13. Интервью с А. Федорченко. URL: https://daily.afisha.ru/cinema/8026-posle-voyny-anny-nebudu-bolshe-nichego-snimat-o-voyne/ (дата обращения: 12.06.2024).

14. Критики о картине «Война Анны». URL: https://www.1tv.ru/movies/statyi/ona-govorit-ob-infernalnoy-prirode-toy-voyny-bolshe-chem-vsya-pirotehnika-voennyh-blokbasterov-poslednih-let-kritiki-o-kartine-voyna-anny (дата обращения: 10.06.2024).

15. Культурный герой. URL: https://www.elibrary.ru/query_results.asp (дата обращения: 16.06.2024).

16. Летина Н. Н. Русский дискурс Рунета с ярославской локацией / Н. Н. Летина, А. В. Шиханов // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 1. С. 223–230.

17. Малыгина И. В. Коммуникативный кризис как примета постглобального мира // Культурное наследие Северного Кавказа как ресурс межнационального согласия : программа и тез. докл. участ. IX межд. науч. форума [Краснодар, 21–24 сентября 2023 г.]. Москва : Институт Наследия, 2023. С. 158–159.

18. Малыгина И. В. Феномен идентичности в контексте историко-культурной динамики // Международный журнал исследований культуры. 2023. № 2 (51). С. 44–55.

19. Матвеева Л. В. Восприятие детьми дошкольного и младшего школьного возраста образов героев отечественных и зарубежных мультфильмов / Л. В. Матвеева, Т. Я. Аникеева, Ю. В. Мочалова, А. Г. Макалатия // Вестник московского университета. Серия 14: Психология. 2019. № 3. С. 105–123.

20. Мелетинский Е. М. Культурный герой. Энциклопедия мифологии. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_myphology/2866/КУЛЬТУРНЫЙ (дата обращения: 12.06.2024).

21. Миронов А. С. Эпос русских: актуализация. Москва : Российский научно-исследовательский интут культурного и природного наследия им. Д. С. Лихачёва, 2020. 319 с.

22. Москвитин Е. В прокате «Война Анны» – фильм, который нельзя пропустить. URL: https://www.pravilamag.ru/entertainment/55062-annas-war-review/ (дата обращения: 12.06.2024).

23. Основы теории коммуникации : учебник и практикум для вузов / Т. Д. Венедиктова [и др.] ; под ред. Т. Д. Венедиктовой, Д. Б. Гудкова. Москва : Юрайт, 2024. 193 с. URL: https://urait.ru/bcode/536873 (дата обращения: 01.07.2024).

24. Пропп В. Я. Русский героический эпос. 2-е изд., испр. Москва : Гослитиздат [Ленингр. отд-ние], 1958. 603 с.

25. Русские богатыри: Илья Муромец, Алеша Попович и Добрыня Никитич // Культура РФ. Портал культурного наследия, традиций народов РФ. URL: https://www.culture.ru/materials/244761/dobrym-lyudyam-na-poslushane (дата обращения: 15.06.2024).

26. Русские: коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. 4-е изд. Москва : Флинта ; Наука, 2011. 326 с.

27. Русский фольклор и древнерусская литература / под общ. ред. канд. филол. наук Е. Б. Рогачевской. Москва : Олимп ; АСТ, 1998. 526 с.

28. Федотова И. П. Вербальные интертекстуальные маркеры в серии мультфильмов о трёх богатырях // Вестник Брянского государственного университета. 2016. № 4. С. 233–241.

29. Филиппова О. Н. Богатырь русской живописи (о творчестве Виктора Васнецова) // Флагман науки. 2023. № 9. С. 75–77.

30. Scott W. H. The Legend of Biag, an Igorot Culture Hero // Asian Folklore Studies. Vol. 23, № 1 (1964), pp. 93–110. URL: https://www.jstor.org/stable/1177639 (дата обращения: 12.06.2024).

Reference list

1. «Kinopoisk» rasskazal o samyh populjarnyh proektah na servise v 2023 godu = «Kinopoisk» spoke about the most popular projects on the service in 2023. URL: https://www.kinometro.ru/news/show/name/kinopoisk_itogi2023_1412 (data obrashhenija: 12.06.2024).

2. «Nika»–2019: luchshij fil'm – «Vojna Anny», bol'she vsego nagrad u «Leta» i «Van Gogov» = «Nika»–2019: the best film – «Anna's War», most awards from «Summer» and «Van Gogh»// Iskusstvo kino. Novosti. 30.03.19. URL: https://kinoart.ru/news/nika-2019-luchshiy-film-voyna-anny-bolshe-vsego-nagrad-u-leta (data obrashhenija: 12.06.2024).

3. Bajborodova L. V. Duhovno-nravstvennoe vospitanie mladshih shkol'nikov v processe izuchenija izobrazitel'nogo iskusstva = Spiritual and moral education of younger students in the process of studying fine arts / L. V. Bajborodova, M. V. Krotova // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 2 (58). S. 8–18.

4. Breeva T. N. Strategii reprezentacii i specifika funkcionirovanija bogatyrskoj sjuzhetiki v russkoj kul'ture rubezha XX–XXI vv. = Strategies of representation and specifics of the functioning of the heroic plot in Russian culture at the turn of the XX–XXI centuries // Detskie chtenija. 2013. № 2 (004). S. 84–107. URL: https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/90/85 (data obrashhenija: 20.04.2024).

5. Vojna Anny. Voennye fil'my i serialy = Anna's War. War films and TV series. URL: https://www.youtube.com/watch?v=TCcjpYdMF54&t=141s&ab_channel=%D0%92%D0%BE%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B5%D0%A4%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%BC%D1%8B%D0%B8%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D1%8B (data obrashhenija: 12.06.2022).

6. Vojna Anny. Stranica fil'ma na Kinopoisk.ru = Anna's War. Movie page on Kinopoisk.ru. URL: https://www.kinopoisk.ru/film/963379/ (data obrashhenija: 12.06.2024).

7. Gil'dija kinovedov nagradila luchshie rossijskie fil'my, bol'she vseh – «Leto» i «Vojnu Anny» = The Guild of Film Critics awarded the best Russian films, most of all – «Summer» and «Anna's War»// Iskusstvo kino. Novosti. 11.01.19. URL: https://kinoart.ru/news/white-elephant-2018 (data obrashhenija: 12.06.2024).

8. Denisenko S. V. Vremja bez prostranstva, ili prostranstvo bez vremeni = Time without space, or space without time // Gorizonty civilizacii. 2022. S. 50–56.

9. Erohina T. I. Maksim Gor'kij: kul'turnyj geroj i pamjat' kul'tury = Maxim Gorky: cultural hero and memory of culture // Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik. 2018. № 4. S. 217–222.

10. Zlotnikova T. S. Filosofija tvorcheskoj lichnosti = Creative personality philosophy : monografija. Moskva : Soglasie, 2017. 915 s.

11. Zlotnikova T. S. Rossijskij diskurs massovoj kul'tury v fokuse sociokul'turnogo issledovanija = Russian discourse of mass culture in the focus of sociocultural research / T. S. Zlotnikova, N. N. Letina // Observatorija kul'tury. 2018. T. 15, № 4. S. 422–435.

12. Zlotnikova T. S. Molodezh' v sovremennoj rossijskoj provincii: sociokul'turnaja refleksija = Young people in the modern Russian province: sociocultural reflection / T. S. Zlotnikova, N. N. Letina, Zh. K. Gaponova // Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika. 2015. № 1 (9). S. 115–132.

13. Interv'ju s A. Fedorchenko = Interview with A. Fedorchenko. URL: https://daily.afisha.ru/cinema/8026-posle-voyny-anny-ne-budu-bolshe-nichego-snimat-o-voyne/ (data obrashhenija: 12.06.2024).

14. Kritiki o kartine «Vojna Anny» = Critics about the painting «Anna's War». URL: https://www.1tv.ru/movies/statyi/ona-govorit-ob-infernalnoy-prirode-toy-voyny-bolshe-chem-vsya-pirotehnika-voennyh-blokbasterov-poslednih-let-kritiki-o-kartine-voyna-anny (data obrashhenija: 10.06.2024).

15. Kul'turnyj geroj = Cultural hero. URL: https://www.elibrary.ru/query_results.asp (data obrashhenija: 16.06.2024).

16. Letina N. N. Russkij diskurs Runeta s jaroslavskoj lokaciej = Russian discourse Runet with Yaroslavl location / N. N. Letina, A. V. Shihanov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 1. S. 223–230.

17. Malygina I. V. Kommunikativnyj krizis kak primeta postglobal'nogo mira = Communication crisis as a sign of the post-global world // Kul'turnoe nasledie Severnogo Kavkaza kak resurs mezhnacional'nogo soglasija : programma i tez. dokl. uchast. IX mezhd. nauch. foruma [Krasnodar, 21–24 sentjabrja 2023 g.]. Moskva : Institut Nasledija, 2023. S. 158–159.

18. Malygina I. V. Fenomen identichnosti v kontekste istoriko-kul'turnoj dinamiki = The phenomenon of identity in the context of historical and cultural dynamics // Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury. 2023. № 2 (51). S. 44–55.

19. Matveeva L. V. Vosprijatie det'mi doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta obrazov geroev otechestvennyh i zarubezhnyh mul'tfil'mov = Children of preschool and primary school age perceive images of heroes of domestic and foreign cartoons / L. V. Matveeva, T. Ja. Anikeeva, Ju. V. Mochalova, A. G. Makalatija // Vestnik moskovskogo universiteta. Serija 14: Psihologija. 2019. № 3. S. 105–123.

20. Meletinskij E. M. Kul'turnyj geroj. Jenciklopedija mifologii = Cultural hero. Encyclopedia of Mythology. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_myphology/2866/KUL"TURNYJ (data obrashhenija: 12.06.2024).

21. Mironov A. S. Jepos russkih: aktualizacija = Russian epic: actualization. Moskva : Rossijskij nauchno-issledovatel'skij in-tut kul'turnogo i prirodnogo nasledija im. D. S. Lihachjova, 2020. 319 s.

22. Moskvitin E. V prokate «Vojna Anny» – fil'm, kotoryj nel'zja propustit' = Anna's War is an unmissable film at the box office. URL: https://www.pravilamag.ru/entertainment/55062-annas-war-review/ (data obrashhenija: 12.06.2024).

23. Osnovy teorii kommunikacii = Fundamentals of communication theory : uchebnik i praktikum dlja vuzov / T. D. Venediktova [i dr.] ; pod red. T. D. Venediktovoj, D. B. Gudkova. Moskva : Jurajt, 2024. 193 s. URL: https://urait.ru/bcode/536873 (data obrashhenija: 01.07.2024).

24. Propp V. Ja. Russkij geroicheskij jepos = Russian heroic epic. 2-e izd., ispr. Moskva : Goslitizdat [Leningr. otd-nie], 1958. 603 s.

25. Russkie bogatyri: Il'ja Muromec, Alesha Popovich i Dobrynja Nikitich = Russian heroes: Ilya Muromets, Alyosha Popovich and Dobrynya Nikitich // Kul'tura RF. Portal kul'turnogo nasledija, tradicij narodov RF. URL: https://www.culture.ru/materials/244761/dobrym-lyudyam-na-poslushane (data obrashhenija: 15.06.2024).

26. Russkie: kommunikativnoe povedenie = Russians: communicative behavior / Ju. E. Prohorov, I. A. Sternin. 4-e izd. Moskva : Flinta ; Nauka, 2011. 326 s.

27. Russkij fol'klor i drevnerusskaja literatura = Russian folklore and Old Russian literature / pod obshh. red. kand. filol. nauk E. B. Rogachevskoj. Moskva : Olimp ; AST, 1998. 526 s.

28. Fedotova I. P. Verbal'nye intertekstual'nye markery v serii mul'tfil'mov o trjoh bogatyrjah = Verbal intertextual markers in a series of cartoons about three heroes // Vestnik Brjanskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. № 4. S. 233–241.

29. Filippova O. N. Bogatyr' russkoj zhivopisi (o tvorchestve Viktora Vasnecova) = Hero of Russian painting (about the work of Viktor Vasnetsov) // Flagman nauki. 2023. № 9. S. 75–77.

30. Scott W. H. The Legend of Biag, an Igorot Culture Hero // Asian Folklore Studies. Vol. 23, № 1 (1964), pp. 93–110. URL: https://www.jstor.org/stable/1177639 (data obrashhenija: 12.06.2024).

Статья поступила в редакцию 25.04.2024; одобрена после рецензирования 24.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 25.04.2024; approved after reviewing 24.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

Научная статья
УДК 008
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-223
EDN: ZTVDXY

Память детства: территориальные локусы мира детства – части культуры повседневности жителей Екатеринбурга (Свердловска)

Татьяна Дмитриевна Попкова[1], Анастасия Александровна Воронцова[2]
[1]Доктор культурологии, профессор кафедры педагогики, Пермский государственный национальный исследовательский университет. 614068 г. Пермь, ул. Букирева, 15
[2]Старший научный сотрудник, Свердловский областной краеведческий музей им. О. Е. Клера. 620075, Свердловская обл., г. Екатеринбург, просп. Ленина 69/10
[1]tatyana3@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-0267-217X
[2]anastacia.vorontsova@gmail.com, https://orcid.org/0009-0002-8964-6723

Аннотация. Для гуманитарного дискурса XX века характерен рост интереса к memory studies – изучению памяти. С одной стороны, она является частью индивидуального опыта, обуславливающего единство и самотождественность человека. С другой стороны, существует культурная память – часть коллективного разума. Прошлое прямо или косвенно воздействует на жизнь и сознание индивида. Обращаясь к памяти своего детства, взрослый репрезентирует его, исходя как из чувственной, так и рациональной рефлексии. Осмысливая события детства, человек и возобновляет эмоциональную память, и концентрирует локусы истории. Актуальность темы обусловлена поиском фактографических данных об эмоциональных рефренах взрослого человека – воспроизведении в памяти локусов детства. Исходя из этого, авторы определяют целью статьи выявление у жителей Екатеринбурга сохраненных образов детства, связанных с конкретными местами – пространственными локусами, выступающими в роли памяти культуры прошлого столетия. Для получения достоверных данных в исследовании используются партиципаторные технологии, позволяющие получить факты, основанные на взаимосвязи значимых для детей мест, наиболее частых для посещения, ситуаций (памяти о них), а также переживаемых чувствах и эмоциях. В целом этот фон позволяет воспроизвести социальный и культурный контекст определенного временного периода в жизни поколений. Данный исследовательский проект предусматривает его популяризацию в музее г. Екатеринбурга, привлекая посетителей к активному общественному содействию в поиске и фиксации социального и культурного наследия мира детства.

Ключевые слова: поколение; мир детства; память; культурный контекст; культурные смыслы; локусы; партиципаторные технологии; музеи

Для цитирования: Попкова Т. Д., Воронцова А. А. Память детства: территориальные локусы мира детства – части культуры повседневности жителей Екатеринбурга (Свердловска) // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 223-231. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-223. https://elibrary.ru/ZTVDXY

Original article

Memory of childhood: territorial loci of the world of childhood – parts of the culture of everyday life of residents in Yekaterinburg (Sverdlovsk)

Tatyana D. Popkova[1], Anastasia A. Vorontsova[2]
[1]Doctor of culturology, professor, department of pedagogy, Perm state national research university. 614068, Perm, Bukirev st., 15
[2]Senior researcher, Sverdlovsk regional museum of local lore named after O. E. Claire. 620075, Sverdlovsk region, Yekaterinburg, Lenin avenue, 69/10
[1]tatyana3@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-0267-217X
[2]anastacia.vorontsova@gmail.com, https://orcid.org/0009-0002-8964-6723

Abstract. The humanitarian discourse of the XX century is characterized by an increase in interest in memory studies – the study of memory. On the one hand, it is part of the individual experience that determines the unity and

© Попкова Т. Д., Воронцова А. А., 2024

identity of a person. On the other hand, there is cultural memory – part of the collective mind. The past directly or indirectly affects the life and consciousness of the individual. Addressing the memory of his childhood, the adult represents him, proceeding from both sensual and rational reflection. Comprehending the events of childhood, a person both renews emotional memory and concentrates the loci of history. The relevance of the topic is due to the search for factographic data on the emotional refrains of an adult – the reproduction of childhood loci in memory. Based on this, the authors determine the purpose of the article to identify among the inhabitants of Yekaterinburg the preserved images of childhood associated with specific places – spatial loci that act as a memory of the culture of the last century. To obtain reliable data, the study uses participatory technologies to obtain facts based on the relationship between the most frequent places for children to visit, situations (memory of them), as well as feelings and emotions experienced. In general, this background allows you to reproduce the social and cultural context of a certain time period in the life of generations. This research project provides for its popularization in the museum of Yekaterinburg, attracting visitors to active public assistance in finding and fixing the social and cultural heritage of the World of Childhood.

Key words: generation; the world of childhood; memory; cultural context; cultural meanings; loci; participatory technologies; museums

For citation: Popkova T. D., Vorontsova A. A. Memory of childhood: territorial loci of the world of childhood – parts of the culture of everyday life of residents in Yekaterinburg (Sverdlovsk). *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (4): 223-231. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-223. https://elibrary.ru/ZTVDXY

Введение

Постоянная трансформация окружающей среды, характерная для современного общества, вызывает у человека потребность в поиске *ментальных локусов жизнедеятельности*, которые позволяют ему регулировать и стабилизировать собственный внутренний мир. Одним из таких локусов можно считать *память о собственном детстве*. Осознание детства как важнейшего периода жизни человека и одновременно феномена *культуры* связано с пониманием его прогностической значимости.

Жизнь детей протекает в пространстве двух миров: внешнем социальном – *мире взрослых*, и внутреннем личностном – *мире детей*, которые органично включены в изменяющуюся реальность. Одновременное пребывание в двух принципиально разных мирах позволяет детям осваивать социальное пространство – значимые пространственные локусы, которые занимают устойчивое место в ретроспективной памяти взрослого человека.

Для научной среды свойственно неоднозначное отношение к теме детства, проблемные вопросы которой традиционно относятся к сфере педагогики. Однако, поскольку этот период является неотъемлемой частью жизни каждого человека и значимой сферой социума, представляется актуальным изучение детства как особого *феномена культуры*, в основе которого находятся *воспоминания* взрослых людей.

Одним из наиболее достоверных способов фиксации «памяти детства» является *музей* как место репрезентации и осмысления прошлого, поскольку «чувство сопричастности, эмоциональной связи с прошлым становится возможным на исторических местах и при взаимодействии с историческими артефактами…» [Бутейко, 2020, с. 84].

Цель проекта заключается в актуализации *мест памяти* – территориальных локусов детства как части повседневной культуры жителей Екатеринбурга (Свердловска). Исходя из цели были определены задачи: выявление и систематизация детских воспоминаний жителей Свердловска; определение «мест памяти». Исследование носило прикладной характер и предполагало разработку интерактивного проекта – выставки «Мое свердловское детство» для музея кукол и готовящейся к изданию книги «Страна чудес».

Теоретические основания исследования

Социальное окружение, оказывая воздействие на повседневную жизнь человека, фиксируется в памяти – коллективной или индивидуальной. Исследователи XX века обращались к памяти как феномену культуры, определяли её как способ сохранения, передачи и актуализации ментальных смыслов – связующее звено между поколениями. А. Бергсон полагал, что человек движется от прошлого к настоящему, и что его личность «синтезируется» из опыта и новых знаний. Выделив «фиксирующую память», сохраняющую в сознании человека только единичные события, он подчеркнул, что она выражается в уникальных образах-воспоминаниях, которые запечатлевают «своё место и свою дату» [Бергсон, 1999, с. 487]. Память окрашена эмоциональными впечатлениями о пережитых событиях, которые свя-

заны с физическими ощущениями и испытываемыми в тот момент чувствами: «Существует известный феномен эмоциональной памяти: когда я не просто помню событие, а когда, вспоминая событие, я оказываюсь захвачен им полностью, на эмоциональном и даже на психосоматическом уровне и переживаю его с такой же интенсивностью, как когда оно происходило на самом деле» [Мелик-Пашаев]. Эмоциональная память способна фиксировать, сохранять, трансформировать и воспроизводить определённые чувственные состояния человека, «в которых закодировано его отношение к объектам, событиям, ситуациям, людям» [Солодовникова, 2017, с. 21].

«Культурная память» (понятие, введённое в науку Я. Ассманом) внутренне разнообразна и подразумевает наличие отдельных «диалектов», проявляющихся у коллективов, объединённых определённой средой. С одной стороны, в ней присутствует тенденция, направленная на объединение членов коллектива, с другой – на их спецификацию. А. Р. Лурия интерпретировал память как способ сохранения и воспроизведения следов прежнего опыта, позволяющий человеку накапливать информацию и иметь дело со следами прежнего опыта после того, как вызвавшие их явления исчезли [Лурия, 2006].

Ю. М. Лотман выделял два типа памяти – *информативную* (сохраняющую результаты познавательной деятельности) и *креативную*, творческую [Лотман, 1992, с. 200], актуализация которых подчиняется законам культурного развития как для индивида, так и для общества в целом. Для нашей работы таким материалом служат устные и письменные тексты жителей Свердловска прошлого столетия.

Французский исследователь М. Хальбвакс рассматривал память как специфическую форму коллективного сознания: воссоздавая и актуализируя прошлое, человек выступает не только как отдельная личность, но и как представитель определенной социальной группы, внутри которой воспоминания воссоздаются, узнаются и локализируются [Хальбвакс, 2007]. Отметим, что данный процесс осуществляется посредством коммуникативного взаимодействия – *ситуативного* (навеянного местом или событием прошлого) или *организованного* (например, в музеях).

Идеи М. Хальбвакса развивали Я. Ассман и А. Ассман. А. Ассман акцентировала внимание на том, что «индивидуальные и коллективные воспоминания становятся всё менее спонтанными, естественным или сакральным актом, они во всё большей мере опознаются как социальные и культурные конструкты, изменяющиеся во времени и обретающие собственную историю» [Ассман, 2014, с. 12]. *Коллективная память* определяется жизненным опытом человека и доступной для него информацией; поскольку она опирается на непосредственное социальное взаимодействие, её временной диапазон составляет примерно 80 лет. *Культурная память*, в свою очередь, относится к далёкому прошлому – «времени истоков», о котором никто из ныне живущих людей не может помнить лично. Память формируется под влиянием трёх факторов: носителя, среды и опоры, которые в каждом виде памяти имеют свои конкретные элементы [Ассман, 2014, с. 30–31]. *Индивидуальная память* имеет ограниченный временной диапазон и зависит от длительности жизни индивида; коллективная память является долгосрочной, так как основывается на *воспоминаниях* – опыте и знаниях поколений и в процессе преемственности поколений выполняет информационную функцию. Этот вид памяти формируется в каждом новом поколении сознательно и встроен в систему социализации и воспитания. Для её сохранения, воспроизводства и трансляции существуют специальные социальные институты – библиотеки, музеи и архивы.

Согласно концепции Я. Ассмана, воспоминания о прошлом не просто передаются от поколения к поколению, но каждый раз переосмысливаются и реконструируются в соответствии с ценностями разделяющих их людей. Исследователь разграничивал понятия «культурная память» и «традиция»: традиция воспроизводит опыт людей без изменений, поскольку авторское вмешательство и отход от канона оборачивается потерей «традиционности»; культурная память живёт за счёт многочисленных *интерпретаций*, так как является знаково-символическим конструктом, созданным настоящим, и присуща не индивидам, а целому поколению – это одно из «хранилищ» знаний общества о самом себе [Ассман, 2004].

Исходя из кантовского понимания пространства как априорной формы созерцания внешних вещей [Кант, 1998], культурную память можно рассматривать в качестве совокупности «локусов» как индивидуального, так и коллективного сознания. В процессе организации проекта мы опирались на понимание памяти как *акта воспоминания*, основанного на *узнавании* тех или иных событий, опосредованных расположенными в пространстве объектами, которые будут

называться «местами памяти», – то есть тем, что, по словам У. Эко, привлекая к себе повышенное внимание, не может исчезнуть из сознания [Eco, 1988, p. 254–261].

В рамках исследования мы также обращались к работам французского историка П. Нора, разработавшего концепцию «мест памяти», являющихся свидетелями других эпох – различных артефактов, учреждений культуры, памятников, монументов, архивов и т. п. [Нора, 1999, с. 17]. Размышляя над проблемой разрушения механизма преемственности памяти, историк сделал вывод, что современный человек отдалился «от истории, искавшей себя в непрерывности памяти», и перешёл к другому типу восприятия времени – «памяти, спроецировавшей себя на прерывность истории», в результате чего прошлое стало переживаться как «разрыв», и люди «говорят не об “истоках”, а о “рождении”» [Нора, 1999, с. 17, 19]. В результате этого прошлое начинает восприниматься как нечто чуждое современной культуре, а связи с предыдущими поколениями теряются. Эти мысли можно в полной мере отнести и к современной русской культуре, которая либо коммодифицируется, либо предстает в виде набора стереотипных представлений о жизни предшествующих поколений.

Восстановление связи с прошлым, а именно культурной среды, способной «оживить» человеческую память, возродить утраченные ценности и преемственность поколений – актуальная задача общества. Способствовать наведению «мостиков» между прошлым и настоящим должны *музеи*, которые являются ментальным и материальным пространством хранения атмосферы прошлого – культурной памяти, а также творческой *трансформации настоящего*. Музеи – это одна из институций, способствующих сохранению и включению в текущий общекультурный контекст артефактов, в которых реализуется «трансляция и актуализация культурных смыслов» [Мишакова, 2018, с. 514].

Сохранение культурного наследия возможно как в статичных формах, так и в виде *трансляции* в культурно-историческую память общества. В настоящее время важнейшая задача музеев – *актуализация* культурной памяти, то есть «деятельность, направленная на сохранение и включение культурного и природного наследия в современную культуру путем активизации социокультурной роли его объектов и их интерпретации» [Словарь музейных терминов…, 2023]. Благодаря этому процессу прошлое постоянно наполняется новыми смыслами и включается в современную культуру, поскольку культурная память представляет «не просто сохранение прошлого, но многократное его прочтение и переосмысление» [Бахтин, 1979, с. 334].

Методология исследования

Осуществлённый в ходе исследования музейный проект предполагал практическую реализацию изложенных выше теоретических принципов культурологии в процессе организации интерактивного выставочного пространства. В теоретическом плане мы обращаемся к *синхроническому* методу (при помощи которого исследуются события и факты в рамках отдельно выбранного исторического периода жизни жителей Свердловска); в прикладном плане (то есть в процессе реализации проекта) мы используем методы музейной практики и музееведения – *парципаторную технологию* и *memory stories*, – позволяющие получать эмпирический материал, осуществлять его обработку и документировать.

Музей как один из профессиональных институтов сохранения истории культуры выступает в роли связующего звена между современностью и прошлым, которое он воссоздаёт, актуализирует и интерпретирует; таким образом музей «встраивает» культурное наследие в современность, предоставляя возможность новым поколениям почувствовать значимость прошлого. В последние десятилетия функции музеев были существенным образом переосмыслены – как в теории, так и на практике. Традиционный музей был основан на просветительской установке, предполагающей пассивную роль посетителя в качестве *объекта* воздействия; современный музей стал позиционироваться как место интерактивного контакта с аудиторией, где посетители вовлекаются в «музейное действо», то есть выступают как *субъекты*. Такой контакт предполагает взаимодействие с конкретной экспозицией и всем музейным пространством: смысл представленного культурно-исторического наследия приобретает диалогичный характер – конструируется совместно с аудиторией и постоянно трансформируется. Соответственно переосмысливаются и формы музейной экспозиции, которая, по мнению многих современных теоретиков музейной деятельности, должна строиться на принципах отказа от монологичности и унифицированности в пользу *множественности* и *нелинейности*.

Необходимость трансформации процесса трансляции культурного опыта приводит к тому, что музеи ведут поиск привлекательных форм взаимодействия с посетителями. В XXI в. одной из наиболее эффективных оказалась модель *парципаторного музея*. Парципаторный принцип успешно зарекомендовал себя в международной практике и может быть использован в музеях разного типа.

Парципаторность (от английского слова *participate* – участвовать) предполагает вовлеченность участников (зрителей, слушателей) какого-либо действия в процесс совместного создания произведения искусства (инсталляции, перформанс) или иного объекта (в нашем варианте – музейной экспозиции). Концепция такого музея была предложена Н. Саймон, которая интерпретировала его как учреждение культуры, где посетители могут заниматься творчеством, обмениваться впечатлениями и общаться на связанные с учреждением темы [Саймон, 2017]. В 2019 г. комиссия Международного совета музеев ИКОМ определила музеи как «инклюзивные и полифонические пространства», созданные «для критического осмысления и обсуждения прошлого и будущего». Было подчёркнуто, что «музеи существуют не для получения прибыли», поскольку «основаны на принципах партиципации и прозрачности, работают в активном партнерстве с различными сообществами и для них…» [Ноче].

В дальнейшем формулировка понятия варьировалась и приобрела окончательный вид в 2022 г.: «Музей – это некоммерческая, постоянно действующая институция на службе общества, которая исследует, собирает, сохраняет, интерпретирует и экспонирует материальное и нематериальное наследие. <…> Они работают и коммуницируют этично, профессионально и с участием сообществ, предлагая разнообразный опыт для образования, наслаждения, размышлений и обмена знаниями» [Музеи договорились]. Исходя из такого понимания ключевым фактором деятельности музеев следует считать взаимодействие с посетителями.

Использование метода «memory stories» предполагает коллективное конструирование социальной памяти. М. Буланова и Э. Коркия указали на то, что коллективная память рассматривается в рамках пяти основных научных направлений – функционального, феменологического, постструктуралистского, социально-исторического (эволюционного) и информационного [Буланова, 2015]. Наиболее подходящим для осуществления проекта нам представляется обращение к *феноменологической* интерпретации коллективной памяти, ориентированной на фиксацию и сохранение образов, что позволяет воспроизводить и рефлексировать культурно-историческую память поколений. Э. Гуссерль, описывая опыт сознания, подчеркивал, что социальная память обладает аксиологическими свойствами – ценностно-смысловыми оценками [Гуссерль, 2011]. Исходя из этого, воспоминания о детстве позволяют взрослому человеку осмыслить переживаемый опыт, реконструировать его с других временных позиций, придавая ситуациям и событиям прошлого новую окраску.

Использование в музейном пространстве при работе с локальным культурным наследием принципов партиципаторной технологии и memory stories, актуализирующих культурную память локальных сообществ, способствует сохранению региональной специфики музейных экспозиций. Собранные и систематизированные, документально подтверждённые факты позволяют реконструировать повседневные события детства, что позволит углубить понимание мира детства [Попкова, 2003].

Реализация проекта исследования

В мае 2023 г. в «Музее кукол и детской книги “Страна чудес”» (одном из музеев «Объединенного музея писателей Урала»), была реализована выставка «Моё свердловское детство», являющаяся важнейшей частью проекта, посвящённого изучению культурной памяти жителей Свердловска (Екатеринбурга). Проект предполагал не только «пассивную» экспозицию связанных с детским периодом жизни материалов, но и интерактивную актуализацию представлений о детстве как о части культуры повседневности. Основной целью проекта было создание «ожившего» пространства локальной истории детства, когда представленные предметы повседневного быта детей становились «средством» получения новой информации и расширения экспозиции.

В течение нескольких месяцев была проведена серия интервью с жителями Екатеринбурга, в которых они поделились воспоминаниями о своём детстве: историями о любимых книгах, играх и игрушках, наиболее посещаемых местах города. Особо ценным приобретением стали артефакты детства, переданные жителями музею.

Посетителям музея предлагалось ознакомиться с двумя разделами экспозиции выставки. Первый раскрывал основные локусы детской гео-

графии – дома, дворы, районы города. Во втором разделе экспозиции были представлены личные истории из детства жителей Свердловска.

Для организации пространства диалога между экспонированными предметами и аудиторией на стене одного из залов была размещена карта Свердловска, на которой посетители могли самостоятельно отмечать флажками места, связанные с их детством.

В качестве примера иллюстративного материала, включённого в экспозицию, приведём несколько рассказов жителей Екатеринбурга.

«Барахолка» на станции Шувакиш

Конечно, «Барахолка» не была предназначенным для детей местом, однако они (в частности, подростки) регулярно её посещали. Такие места были привлекательны для детей в 60–80-е годы XX в. прежде всего тем, что там продавали не только «вторичный» ассортимент одежды, обуви и различных предметов – среди многочисленных «развалов» можно было найти антикварные предметы, а что немаловажно для того времени – дефицитные товары, привозимые из-за рубежа.

Воспоминания Дмитрия Ш.: «Существовал оазис аудиомузыки и прочего – Шувакиш, где можно было приобрести пластинку. Вообще это была своеобразная субкультура. Тогда нужна была музыка, и если ты хотел в этой социальной среде жить, то необходимо было обладать пластинкой… Пластинка могла стоить до 200–250 рублей. Чтобы обладать такой суммой, необходимо было скидываться. Либо во дворе, либо это школьный какой-то круг. <…> Собирали деньги, собирались активными ребятами и ехали на Шувакиш. Соответственно команда для чего нужна была: ну во-первых это был такой достаточно криминальный способ, то есть там можно было помимо музыки купить ещё одежду, видеокассеты, жвачки – все, что в Советском Союзе отсутствовало как класс. И соответственно, у тебя могли там либо эти деньги просто забрать, напинать, либо просто тебя обмануть. Приезжали, выбирали, смотрели, что там нравилось, по ценнику выторговывали, покупали и ехали с приобретением домой. Потом соответственно в каком-то другом районе города такая же команда приобретала пластинку, и мы менялись этими пластинками.

Ещё одна была фишка, что у каждой команды был свой какой-то там знак или ещё что-то, и он рисовался внутри конверта пластинки. Как правило, так как я увлекался рок-музыкой-металл, то это были всякие там волки, названия. Пластинки таким образом внутри были исписаны все, на них живого места не было».

Респонденты приезжали на барахолку чтобы приобрести товары, условно принадлежащие миру взрослых: детали для радиоприёмника и пластинки с музыкой в жанре «металл». Посещение Шувакиша воспринималось как нарушение правил поведения детей, поэтому поездки на барахолку делались в тайне от родителей.

«*Свердловская кондитерская фабрика № 2*»

Воспоминания Елены М.: «Про бесплатные конфеты я знаю лучше всех! Я жила окно в окно с кондитерской фабрикой на Толмачёва. Столько конфет, сколько я съела, не съел никто в мире. На первом этаже делали леденцы, и, проходя мимо, тётенька могла спросить: “Девочка, хочешь конфетку?”. Подходишь, а там горячая гибкая колбаса из леденца. Вот она вкусная, ешь её потом целый день. Ночью подносы на фабрике падали, грохот был такой, будто бомбёжка началась. Станки постоянно стучали, а двор вокруг кондитерской наполнялся детским ором: “Тётенька, дайте конфетку!”. Нас спрашивали, как можно жить с таким шумом? А мы настолько к этому привыкли, что ничего этого не слышали».

Два описанных выше объекта воспоминаний подтверждают теорию П. Бергера и Т. Лукмана о формировании социальной памяти и о способах доступа к ней индивида, поскольку большая группа посетителей музея, рассматривая карту Свердловска, отмечали именно эти памятные для них места. Глубинные интервью, проводимые с посетителями музея, позволили выявить эмоциональные воспоминания об их личном опыте и о событиях детства, которые сформировали коллективный образ: в первом примере – это ощущение риска и одновременного удовлетворения от получения «запретной» продукции, во втором – удовольствие и наслаждение от лакомств, не всегда доступных детям в тот период времени. Так формировалось сопричастие к миру детской субкультуры.

Магазин «Подписные издания»

Воспоминания Ирины С.: «Родители очень любили читать, и мы с папой ходили на Воеводина в “Подписные издания”. В субботу ходили, в воскресенье они не работали. В субботу выкупали книги. И вот такая вот большая сумка у нас была, выкупим всё это и несём… Я шла на Ленина, там было три магазина книжных. Один, второй, а третий был vip-коллектор, где комплектовались библиотеки. И вот я шла туда и выбирала себе книги».

В этом тексте прослеживается высокий образовательный уровень семьи, демонстрирующий духовные предпочтения в выборе объекта интереса. Несомненно, приобретение книг по подписке и последующее их чтение свидетельствует о том, что родители стремились передать свою любовь к литературе детям и этот факт иллюстрирует процесс инкультурации детей и формирования мира знаний.

Дворец пионеров (бывшая Усадьба Харитоновых-Расторгуевых)

Воспоминания Марины У.: «Зимой – лыжи в парке у Дворца пионеров, а летом – просто играли у пруда в этом же парке, где плавали красавцы лебеди: чёрные и белые. <…> Особой достопримечательностью был фонтан у Вознесенской церкви (бывший краеведческий музей), у которого собирались стар и млад. В центре фонтана мальчик, держащий в руках большую рыбу, а по периметру чугунные лягушки. После купания в фонтане мы грелись на этих лягушках и сушили одежду».

Воспоминания Елены М.: «Мы смотрели спектакль в стенах дворца, как вдруг во время представления распахиваются задние двери, оттуда выбегает Ленин с кепкой, и кричит своим картавым голосом: “Товарищи!”. Я онемела и поверила, что Ленин жив, и лозунг “Ленин жил, Ленин жив и будет жить” стал не просто фразой! Все это происходило в 60-х годах, никакого живого Ленина тогда давно уже не было…

Приходишь своим ходом, заходишь со стороны храма, слева – деревянный сарай, где продают эклеры и газировку. Тяпнул лимонаду, заел пирожным и пошёл в игры играть подвижные. Хоть раз кто-нибудь отравился! Как все собрались, идём во Дворец смотреть один и тот же мультфильм “Царевна-лягушка”, из года в год, изо дня в день – я выучила сюжет наизусть! Очень хороший мультфильм. Затем гуляния и обед. Ведут детей трапезничать в ДК Горького (тогда Дом культуры строителей). Еда в ресторане была очень вкусная! После обеда поднимаемся на второй этаж и смотрим кино. А фильмы часто были необычные, например, “Брак по-итальянски”».

Эти воспоминания демонстрируют, каким образом культурно-социальная среда оказывала воздействие на развитие у детей эстетических предпочтений в процессе их общения со сверстниками и взрослыми. Непринужденная игра, специфическая потребность к «заново-повторению» (в частности, просмотру одного и того же мультфильма или чтению рассказа, сказки и т. п.) способствовали развитию воображения, формированию фантазий, эмоциональной памяти, репродуктированной через десятилетия.

Результаты проекта «Моё свердловское детство»

Рассказы взрослых, воспроизводящие детские впечатления, эмоционально насыщены, фактографически выразительны; их совокупность создаёт историко-культурное поле одного из районов Свердловска, формирующее «культурную память» мира детства советского периода. Непосредственные участники проекта, дававшие интервью сотрудникам музея, восторженно отзывались о выставке и выражали готовность к дальнейшему сотрудничеству. Позитивным результатом стало увеличение количества посетителей, приходивших на выставку «Моё свердловское детство», которые активно включались в диалог с экспонатами выставки, оставляя на карте воспоминаний собственные отметки.

Заключение

Реализация описанного в статье проекта инициирует разработку нового направления изучения мира детства как социокультурного явления. «Память детства» – особый собирательный образ, опосредованный культурологической коннотацией, – является важнейшей частью сохранения культурной памяти. Теоретические идеи Э. Гуссерля и Я. Баталовой о необходимости «заново воссоздании» и конституирования сотворенного сознанием ребёнка образа, воспроизводящегося взрослым спустя много лет, актуализируются в современном мире, теряющем свои духовные традиции: «Воспоминание свидетельствует нам об опыте прошлого и ощущается именно таким образом, несмотря на то, что оно переживается в ощущениях нами как настоящее» [Баталова, 2019, с. 50].

Результаты проведённого исследования могут способствовать изучению мира детства, а именно – выявлению в рефлексивном опыте поколений культурных компонентов. Расширение базы воспоминаний представителей разных поколений городских жителей Екатеринбурга, включение в исследование новых временных периодов будет способствовать дальнейшему осмыслению данного историко-культурного явления. Полученная информация может быть использована для организации новых музейных продуктов – выставок, экскурсий, квестов – как в Екатерин-

бурге, так и в других городах России.

В качестве следующего этапа реализации проекта предполагается создание сайта с комментариями (историческими справками) о «местах детства» и воспоминаниями о них жителей города, что позволит сохранить память о локальном культурном наследии Екатеринбурга и тем самым внести вклад в исследование традиционных ценностей российского народа.

Библиографический список

1. Ассман А. Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика. Москва : Новое литературное обозрение, 2014. 328 с.

2. Ассман Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / пер. с нем. М. М. Сокольской. Москва : Языки славянской культуры, 2004. 363 с.

3. Баталова Я. В. Воспоминание в контексте концепции времени Э. Гуссерля // Идеи и идеалы. 2019. Т. 11, № 4. С. 43–56.

4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. 2-е изд. Москва : Искусство, 1979. 423 с.

5. Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память / пер. с фр. Минск : Харвест, 1999. 1408 с.

6. Буланова М. Социологические аспекты изучения социальной памяти в трудах отечественных и зарубежных ученых / М. Буланова, Э. Коркия // Молодежный научный форум: общественные и экономические науки : электр. сб. ст. по мат. XXVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. 2015. № 9 (28). С. 7–18.

7. Бутейко Д. А. Виртуальные мемориалы: опыт трансформации российских и немецких мемориальных музеев в онлайн-формате // Tempus et Memoria. 2020. Т.1, № 1-2. С. 82–88.

8. Гуссерль Э. Собрание сочинений. Т. 1. Феноменология внутреннего сознания времени / пер. с нем., сост., вступ. ст., общ. ред. В. И. Молчанова. Москва : Гнозис, 1994. 162 с.

9. Кант И. Критика чистого разума / пер. с нем. Н. Лосского. Минск : Литература, 1998. 959 с.

10. Лотман Ю. М. Память в культурологическом освящении. Избранные статьи. Т. 1. Таллин, 1992. 479 с.

11. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 320 с.

12. Мелик-Пашаев А. А. О личности художника и психологии художественного творчества. Лекция. URL: https://psy.su/feed/11415/?utm_campaign=news&utm_medium=mail&utm_source=Психологиподписчики&utm_content= (дата обращения: 15.07.2023).

13. Мишакова О. Культурная память как форма актуализации культурного наследия на примере музея-усадьбы народного писателя И. К Калашникова в с. Шаралдай республики Бурятия / О. Мишакова, О. Петрова // Байкальские встречи-Х: Культурная память и культурная идентичность в условиях глобализации. 2018. С. 514–521.

14. Музеи договорились до определения. URL: https://www.vesti.ru/article/2911325 (дата обращения: 03.06.2024).

15. Нора П. Проблематика мест памяти // Франция-память / П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюимеж, М. Винок. Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-тета, 1999. С. 17–50.

16. Ноче В. Спор о новом определении музея привел к кризису в ИКОМ // The Art Newspaper Rucsia. 20.08.2020. URL: http://www.theartnewspaper.ru/posts/8312/ (дата обращения: 25.10.2020).

17. Попкова Т. Д. Универсум мира детства / под науч. ред. проф. Б. В. Кондакова. Пермь : Пермский гос. нац. исследовательский ун-тет, 2023. 292 с.

18. Саймон Н. Партиципаторный музей / пер. А. Глебовской. Москва : АД Маргинем Пресс, 2017. 368 с.

19. Словарь музейных терминов. Актуализация наследия. URL: http://www.museum.ru/rme/dictionary.asp?41 (дата обращения: 27.06.2023).

20. Солодовникова Н. Г. Эмоции, с которыми не хочется расставаться, или произвольность / непроизвольность эмоциональной памяти // Неофилология. 2017. Т. 3(11). С. 20–27.

21. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти / пер. с фр. и вступ. статья С. Н. Зенкина. Москва : Новое изд-во, 2007. 348 с.

22. Eco U. An Ars oblivionalis? Forget it! // PMLA. 1988. № 3 (103). P. 254–261.

Reference list

1. Assman A. Dlinnaja ten' proshlogo: Memorial'naja kul'tura i istoricheskaja politika = The long shadow of the past: Memorial culture and historical politics. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2014. 328 s.

2. Assman A. Kul'turnaja pamjat': Pis'mo, pamjat' o proshlom i politicheskaja identichnost' v vysokih kul'turah drevnosti = Cultural memory: Writing, memory of the past and political identity in high cultures of antiquity / per. s nem. M. M. Sokol'skoj. Moskva : Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2004. 363 s.

3. Batalova Ja. V. Vospominanie v kontekste koncepcii vremeni Je. Gusserlja = Memory in the context of E. Husserl's concept of time // Idei i idealy. 2019. T. 11, № 4. S. 43–56.

4. Bahtin M. M. Jestetika slovesnogo tvorchestva = Aesthetics of verbal creativity / sost. S. G. Bocharov. 2-e izd. Moskva : Iskusstvo, 1979. 423 s.

5. Bergson A. Tvorcheskaja jevoljucija. Materija i pamjat' = Creative evolution. Matter and memory / per. s fr. Minsk : Harvest, 1999. 1408 s.

6. Bulanova M. Sociologicheskie aspekty izuchenija social'noj pamjati v trudah otechestvennyh i zarubezhnyh uchenyh = Sociological aspects of the study of social

memory in the works of domestic and foreign scientists / M. Bulanova, Je. Korkija // Molodezhnyj nauchnyj forum: obshhestvennye i jekonomicheskie nauki : jelektr. sb. st. po mat. XXVIII mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. 2015. № 9 (28). C. 7–18.

7. Butejko D. A. Virtual'nye memorialy: opyt transformacii rossijskih i nemeckih memorial'nyh muzeev v onlajn-formate = Virtual memorials: the experience of transforming Russian and German memorial museums online // Tempus et Memoria. 2020. T.1, № 1-2. C. 82–88.

8. Gusserl' Je. Sobranie sochinenij. T. 1. Fenomenologija vnutrennego soznanija vremeni = Collected works. Vol. 1. Phenomenology of the inner consciousness of time / per. s nem., sost., vstup. st., obshh. rd. V. I. Molchanova. Moskva : Gnozis, 1994. 162 s.

9. Kant I. Kritika chistogo razuma = Criticism of pure reason / per. s nem. N. Losskogo. Minsk : Literatura, 1998. 959 s.

10. Lotman Ju. M. Pamjat' v kul'turologicheskom osvjashhenii. Izbrannye stat'i = Memory in cultural consecration. Featured articles. T. 1. Tallin, 1992. 479 s.

11. Lurija A. R. Lekcii po obshhej psihologii = Lectures in general psychology. Sankt-Peterburg : Piter, 2006. 320 s.

12. Melik-Pashaev A. A. O lichnosti hudozhnika i psihologii hudozhestvennogo tvorchestva = About the personality of the artist and the psychology of artistic creativity. Lekcija. URL: https://psy.su/feed/11415/?utm_campaign=news&utm_medium=mail&utm_source=Psihologipodpischiki&utm_content= (data obrashhenija: 15.07.2023).

13. Mishakova O. Kul'turnaja pamjat' kak forma aktualizacii kul'turnogo nasledija na primere muzeja-usad'by narodnogo pisatelja I. K Kalashnikova v s. Sharaldaj respubliki Burjatija = Cultural memory as a form of updating cultural heritage on the example of the museum-estate of the people's writer I. K. Kalashnikov in the village. Sharaldai of the Republic of Buryatia / O. Mishakova, O. Petrova // Bajkal'skie vstrechi-H: Kul'turnaja pamjat' i kul'turnaja identichnost' v uslovijah globalizacii. 2018. S. 514–521.

14. Muzei dogovorilis' do opredelenija = Museums agreed before determination. URL: https://www.vesti.ru/article/2911325 (data obrashhenija: 03.06.2024).

15. Nora P. Problematika mest pamjati = Problems of memory places // Francija-pamjat' / P. Nora, M. Ozuf, Zh. de Pjuimezh, M. Vinok. Sankt-Peterburg : Izd-vo Sankt-Peterburgskogo un-teta, 1999. S. 17–50.

16. Noche V. Spor o novom opredelenii muzeja privel k krizisu v IKOM = Dispute over new definition of museum leads to IKOM crisis // The Art Newspaper Rucsia. 20.08.2020. URL: http://www.theartnewspaper.ru/posts/8312/ (data obrashhenija: 25.10.2020).

17. Popkova T. D. Universum mira detstva = Universe of the world of childhood / pod nauch. red. prof. B. V. Kondakova. Perm' : Permskij gos. nac. issledovatel'skij un-tet, 2023. 292 s.

18. Sajmon N. Participatornyj muzej = Participatory Museum / per. A. Glebovskoj. Moskva : AD Marginem Press, 2017. 368 s.

19. Slovar' muzejnyh terminov. Aktualizacija nasledija = Dictionary of Museum Terms. Heritage actualization. URL: http://www.museum.ru/rme/dictionary.asp?41 (data obrashhenija: 27.06.2023).

20. Solodovnikova N. G. Jemocii, s kotorymi ne hochetsja rasstavat'sja, ili proizvol'nost' / neproizvol'nost' jemocional'noj pamjati = Emotions that you do not want to part with, or arbitrariness/involuntary emotional memory // Neofilologija. 2017. T. 3(11). S. 20–27.

21. Hal'bvaks M. Social'nye ramki pamjati = Social framework of memory / per. s fr. i vstup. stat'ja S. N. Zenkina. Moskva : Novoe izd-vo, 2007. 348 s.

22. Eco U. An Ars oblivionalis? Forget it! // PMLA. 1988. № 3 (103). P. 254–261.

Статья поступила в редакцию 22.04.2024; одобрена после рецензирования 21.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 22.04.2024; approved after reviewing 21.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

Научная статья
УДК 792.01
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-232
EDN: ZUKVHR

Учебная сцена – пространство фестиваля

Татьяна Сергеевна Белова
Старший преподаватель кафедры общих гуманитарных наук и театроведения, Ярославский государственный театральный институт им. Ф. Шишигина. 150000, г. Ярославль, ул. Депутатская, д. 15/43
tatbelove@gmail.com, https://orcid.org/0009-0008-3757-7184

Аннотация. Статья представляет собой анализ и осмысление опыта работы Учебного театра Ярославского государственного театрального института имени Фирса Шишигина в ходе фестиваля дипломных спектаклей «Будущее театральной России», который проводится Театром драмы имени Фёдора Волкова совместно с ЯГТИ. Тесное взаимодействие театральной школы и драматического театра во время фестиваля – пример обоюдного интереса и взаимной интеграции сферы высшего профессионального образования и сферы профессиональной деятельности артиста. ЯГТИ совместно с Волковским театром участвует в подготовке и проведении фестиваля: организует ряд мероприятий, предоставляет свою сцену в качестве дополнительной площадки для показа спектаклей, заявленных в программе. На сценических площадках вуза показывают около трети всех спектаклей «БТР». То, какие спектакли играют на сцене Учебного театра ЯГТИ, определяет ряд факторов. Во-первых, высокий интерес театральных вузов к фестивалю отражается на фестивальной программе, объем которой увеличивается с каждым годом. Второй фактор – ежегодный рост числа дипломных спектаклей-участников, тяготеющих к камерной форме. В этих условиях тандем института и театра преобразуется в сложный феномен, отражающий состояние современной театральной педагогики и творческие тенденции, общие для отечественных театральных школ. Автора статьи интересует роль сцены Учебного театра в работе фестиваля «Будущее театральной России», раскрытие понятия «камерная сцена фестиваля», а также причины тяготения учебной сцены к камерным формам. Анализ проводится на материале дипломных спектаклей, показанных на фестивале «Будущее театральной России» в 2023 году.

Ключевые слова: учебный театр; ЯГТИ им. Ф. Шишигина; театр им. Ф. Волкова; фестиваль; «Будущее театральной России»; дипломный спектакль; театральная школа; малая сцена; камерная сцена; театр малого формата

Для цитирования: Белова Т. С. Учебная сцена – пространство фестиваля // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 232-241. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-232. https://elibrary.ru/ZUKVHR

Original article

Training scene – festival space

Tatyana S. Belova
Senior lecturer, department of general humanities and theater studies, Yaroslavl state theater institute named after F. Shishigin. 150000, Yaroslavl, Deputatskaya st., 15/43
tatbelove@gmail.com, https://orcid.org/0009-0008-3757-7184

Abstract. The article is an analysis and understanding of the experience of the Educational Theater of Yaroslavl State Theater Institute named after Firs Shishigin during the festival of diploma performances «The Future of Theater Russia», which is held by the Drama Theater named after Fyodor Volkov together with YSTI. The close interaction of the theater school and the drama theater during the festival is an example of mutual interest and mutual integration of the sphere of higher professional education and the sphere of professional activity of the artist. YSTI, together with Volkov Theater, participates in the preparation and holding the festival: it organizes a number of events, provides its stage as an additional platform for showing the performances announced in the program. About a third of all performances of «BTR» are shown on the stages of the university. A number of factors determine what performances are played on the stage of the YSTI Training Theater. Firstly, the high interest of theatrical universities in the festival is reflected in the festival program, the volume of which is increasing every year. The second factor is the annual increase in the number of diploma performance-participants, gravitating to chamber form. Under these conditions, the tandem of the institute

© Белова Т. С., 2024

and the theater is transformed into a complex phenomenon that reflects the state of modern theater pedagogy and creative trends common to domestic theater schools. The author of the article is interested in the role of the stage of the Educational Theater in the work of the festival «The Future of Theatrical Russia», the disclosure of the concept of «chamber stage of the festival», as well as the reasons why the educational stage is inclined to chamber forms. The analysis is carried out on the material of diploma performances shown at «Future of Theatrical Russia festival» in 2023.

Key words: educational theatre; YSTI named after F. Shishigin; theater named after F. Volkov; festival; «The Future of Theatrical Russia»; diploma performance; drama school; a small stage; chamber stage; small format theater

For citation: Belova T. S. Training scene – festival space. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (4): 232-241. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-232. https://elibrary.ru/ZUKVHR

Введение

Театральные фестивали неизменно привлекают внимание как зрителей, так и профессионального сообщества. Они ассоциируются с новаторством и тягой к экспериментам. Немецкий философ и социолог Т. Адорно объясняет интерес к фестивальным спектаклям присутствием в них «более чувствительного нерва», «заявки на уникальность», стремления создать «ощущение контраста с современными массовыми течениями [в культуре — прим. авт.]» [Adorno, 2001, с. 118]. Для отечественного театрального образования история фестивального движения начинается со старейшего в нашей стане фестиваля дипломных спектаклей театральных вузов «Подиум», учрежденного в 1989 году по инициативе Союза театральных деятелей России при поддержке Министерств культуры СССР и РСФСР [О проведении…, 2005]. Каждую весну, начиная с 2005 года, московский Театральный центр «На Страстном» под эгидой Союза театральных деятелей России организует фестиваль дипломных спектаклей «Твой шанс», в 2007 году расширенный до масштаба всероссийского, а затем получивший статус международного [О работе…, 2011]. Фестивали театральных школ проходят и в провинциальных городах, таких как Воронеж, Новосибирск, Саратов, Старый Оскол. Отдельные фестивали разрабатывают собственную узкую специфику, выделяющую их в ряду прочих смотров студенческих работ. Например, Международный театральный фестиваль-конкурс «Рыжий клоун» имени заслуженного артиста Российской Федерации Андрея Владимировича Панина, который ежегодно проводит Кемеровский государственный институт культуры, ориентирован не только на студентов театральных вузов. Среди его категорий есть категории для обучающихся школ искусств и участников любительских театральных коллективов и для участников школьных и студенческих театров [О X Международном…, 2023].

Студенческое театральное движение в Ярославле ведет отсчет с 2000-го года, когда Ярославский государственный театральный институт впервые провел «Фестиваль дипломных спектаклей театральных школ России в Ярославле». Всего ЯГТИ провел три таких фестиваля, в 2000, 2002 и 2004 годах в соответствии с Федеральной программой «Культура России». Программно Ярославские фестивали настолько походили на московский «Подиум», что в театрально-педагогическом сообществе его называли «ярославским “Подиумом”». Тем не менее, фестивалю ЯГТИ была присуща самобытность — соединение творческой и академической составляющей. В программу «Фестиваля дипломных спектаклей театральных школ России в Ярославле», помимо показа дипломных спектаклей, входили семинары и мастер-классы по профильным дисциплинам (мастерство актера, сценическая речь, сольное и ансамблевое пение), а также научно-практическая конференция, «решающая «сверхзадачу» фестиваля – осмысление актуальных проблем театральных школ России» [Азеева, 2013, с. 279].

В 2009 году Министерство культуры Российской Федерации передало обязанности по организации основной программы фестиваля Российскому государственному академическому театру драмы им. Ф. Г. Волкова, ЯГТИ стал соучредителем фестиваля, ответственным за его образовательную составляющую: проведение мастер-классов, лекций. Фестиваль получил новое имя – Молодежный театральный фестиваль «Будущее театральной России» (БТР). То, что Театр им. Ф. Волкова и ЯГТИ являются полноправными партнерами-организаторами фестиваля, закреплено в его Положении [Положение о Всероссийском…, 2022]. К целям фестиваля добавилось трудоустройство выпускников. В 2021 году частью форума стал проект «Всероссийская актёрская биржа», организованный по инициативе заслуженного артиста России Сергея Витауто Пускепалиса [О фестивале …, 2024], художественного руководителя Волковского театра с 2019 по

2022 год. Также фестиваль не теряет свой академический фокус: с 2022 года значимым компонентом программы «БТР» является образовательная программа «Шишигинская школа. Интенсив». Одна из целей программы – интеграция «участников образовательной программы в единую творческо-образовательную систему для закрепления, расширения и детализации практических и теоретических знаний студентов творческих учебных заведений, полученных в процессе обучения» [Положение об образовательной …, 2023]. Ответственность за проведение и организацию мастер-классов, лекций, встреч с педагогами, деятелями театра и кино в рамках «Школы» лежит на ЯГТИ [Положение о Всероссийском …, 2022].

Сегодня «БТР» вписывается в ряд значимых фестивалей театральных школ и студенческих работ по своим целям и географическому охвату. По данным сайта Волковского театра, «за все годы в фестивалях приняли участие представители 38-ми театральных школ России» [О фестивале…, 2024]. Ориентированность на трудоустройство выпускников театральных вузов и масштабная образовательная программа делают его уникальным.

ЯГТИ для фестиваля — площадка не только образовательная, но и сценическая. С самого начала существования «БТР» в его нынешнем формате было невозможно вместить все заявленные спектакли в стенах театра им. Ф. Волкова. В разные годы в рамках фестиваля артисты-«волковцы» сотрудничали с другими ярославскими театрами: с Камерным театром, с ТЮЗом, с Театром кукол [О фестивале…, 2024]. В 2023 году у фестиваля появилась еще одна площадка – областной Дом актера имени Сергея Пускепалиса, открытый 30 ноября 2022 года [В Ярославле открыли…, 2023]. Неизменным остается то, что часть спектаклей-участников «БТР» играют на сцене Учебного театра ЯГТИ.

С 11 по 17 мая 2023 года фестиваль дипломных спектаклей «Будущее театральной России» прошел в четырнадцатый раз. Успев стать традиционным, ожидаемым событием в театральной жизни города, фестиваль 2023 года отличался обширной афишей, в которой были представлены 24 спектакля и 21 театральная школа [Смарагдова, 2023].

На XIV «БТР» распределение спектаклей в сетке фестиваля по сценам происходило следующим образом: из 24-х спектаклей 12 прошли в Волковском театре: 7 – на основной сцене и 5 – на камерной. В ЯГТИ показали 8 спектаклей: 6 – на сцене Учебного театра, а 2 спектакля сыграли в аудиториях вуза [XIV Молодежный фестиваль, 2023], которые выполняют в институте функцию камерной сцены. Четыре спектакля вошли в новую для фестиваля программу «В параллель». Программа дала возможность участвовать в фестивале выпускникам непрофильных вузов и средних специальных учебных заведений. В 2023 году такими участниками стали студенты Московского городского педагогического университета (профиль «Артист драматического театра и кино») со спектаклем «Королева красоТы» по М. МакДонаху и среднего специального учебного заведения (Владимирский областной колледж культуры и искусства) с постановкой поэмы А. Блока «Двенадцать». Среди участников-выпускников вузов в программу «В параллель» вошли выпускники Хабаровского государственного института культуры и Белгородского государственного института искусств и культуры. Для их спектаклей («Последний срок» по В. Распутину и «Свои люди — сочтёмся» по А. Островскому) была предоставлена сцена «Дома Актера» в связи с соответствием размеров сцены камерным масштабам постановок.

Таким образом, на основной сцене Волковского театра сыграли треть спектаклей, а две трети – на площадках гораздо меньшего формата. Показательной является не неспособность фестиваля «БТР» показать все заявленные в программе спектакли на основной сцене Волковского театра, поскольку здесь определяющим фактором служит плотность программы: показать 24 постановки за 7 дней на одной сцене физически не представляется возможным. Значимым для исследования стал факт, что в качестве альтернативных сценических площадок для фестивальных спектаклей выбираются сцены значительно меньшего размера, в сравнении с основной сценой театра им. Ф. Волкова. Неравное соотношение количества спектаклей, рассчитанных на большую сцену, и камерных постановок в рамках локального фестиваля потенциально является следствием глобальных тенденций, свойственных современной отечественной театральной школе, и представляет интерес для исследования. Анализ распределения спектаклей, вошедших в программу XIV фестиваля «БТР», по сценическим площадкам выявляет проблему пространственных форм, в которых существует современный дипломный спектакль и современный учебный театр, и как следствие, ставит во-

прос о (не-)подготовленности сегодняшних выпускников российских театральных школ к работе на сцене большого масштаба.

Методы исследования

Работа представляет собой исследование в области культурологии и театроведения. В качестве основного метода исследования выбран системный подход, поскольку он позволяет рассмотреть такое крупное явление, как фестиваль дипломных спектаклей всероссийского масштаба, как систему, состоящую из множества значимых компонентов. Для исследования было необходимо учитывать процесс подготовки и планирования мероприятия, сценические площадки фестиваля и их характеристики, программу и афишу, спектакли-участники и условия, в которых они были поставлены, а затем представлены в рамках «БТР». Системный подход позволил рассмотреть перечисленные элементы не только в ракурсе их взаимосвязей, но и с позиции театроведческого взгляда на театральный и театрально-педагогический процесс. Театроведческий подход при анализе специфики форматов спектаклей (ориентированных на большую, малую сцену либо камерных), представленных на фестивале, способствует тому, чтобы исследование не замыкалось в рамках описания одного локального театрального события, а выходило на глобальную проблематику, имеющую значимость и для театрального сообщества, и для культурологии. Представляется важным проследить существование и подходы к решению вопроса сценического формата спектакля (масштабности или камерности) и факторов, влияющих на выбор режиссера и режиссера-педагога в историческом и культурологическом контексте. Рассмотрение точек зрения деятелей театра и театральной педагогики – представителей различных стран и периодов истории – реализует принцип историзма и объективности.

Теоретико-методологическая основа исследования базируется на трудах признанных режиссеров XX века, таких, как К. С. Станиславский, Е. Гротовский, И. Бергман. Эмпирическим материалом исследования стали локальные нормативные акты (положения о фестивалях «Подиум», «Рыжий Клоун», «БТР», о «Шишигинской школе») и техническая документация (планы сцен театра им. Ф. Волкова, Саратовского академического театра юного зрителя имени Ю. П. Киселева, учебных театров ГИТИСа, театрального института им. Б. Щукина, всероссийского государственного университета кинематографии имени А. С. Герасимова, Новосибирского государственного театрального института; технический паспорт здания ЯГТИ им. Ф. Шишигина), позволившая проанализировать и сопоставить размеры сценических площадок, на которых были поставлены и показаны спектакли-участники XIV «БТР». Сведения об учебном театре театрального института им. Б. Щукина, НГТИ и ЯГТИ, а также технический паспорт здания, в котором расположен ЯГТИ, были предоставлены автору соответствующими учебными заведениями, другие источники находятся в открытом доступе в интернете на официальных сайтах вузов и театров. Кроме того, в ходе исследования были проанализированы правовые акты, регламентирующие работу фестивалей дипломных спектаклей, статьи театральных критиков, посвященные «БТР», а также интервью автора с администратором Учебного театра ЯГТИ им. Ф. Шишигина.

Результаты исследования

Анализ программы XIV «БТР» показывает, что большая часть спектаклей (17 из 24) игралась на малых сценах. На камерной сцене Волковского театра прошло 8 показов, в Доме актера – 4, и 10 – в Учебном театре ЯГТИ. Причем некоторые спектакли в Волковском и в ЯГТИ игрались дважды, так как малая вместимость зрительных залов камерных сцен не позволяла всем желающим посетить спектакли за один раз (зрительный зал камерной сцены Волковского театра рассчитан на 100 мест, а зал ЯГТИ – на 176).

То, почему основная сцена Волковского не вместила больше спектаклей, имеет несколько объяснений. Главная причина состоит в том, что необходимость монтировки и размонтировки каждого спектакля, выстраивание света и настройка звука, обязательные репетиции делают невозможным показ спектаклей на большой сцене два раза в день. Именно поэтому с самого начала своего существования «БТР» сотрудничал с другими театрами, чтобы вместить все спектакли программы в рамки фестивальной недели.

Еще одна причина необходимости использовать другие площадки помимо основной сцены театра им. Ф. Волкова – ее размер. В 1965–1967 годах была проведена реконструкция здания театра, в том числе и сценической коробки. По свидетельствам исследователя истории театра М. Г. Ваняшовой, авторами проекта реконструкции стали ярославский архитектор Людмила Ва-

сильевна Ширяева (зрительская часть) и москвичка Елизавета Натановна Чечик (сценический комплекс) [Ваняшова, 2023]. В результате, размеры основной сцены театра значительно увеличились: «при ширине 21 метр <…> её глубина составила 20 метров, а высота от планшета до колосников — 24 метра» [Григорьев, 2016, с. 203], а ширина зеркала сцены — 12 метров [План основной сцены…, 2023]. Таким образом, общая площадь сцены на сегодняшний день составляет 420 квадратных метров. Журналист и краевед А. В. Григорьев утверждает: «по этим показателям из драматических театров страны с Волковским даже сегодня могут конкурировать только Театр Российской армии и МХТ в Москве, Александринский театр в Петербурге, театры Архангельска и Екатеринбурга и… Ярославский ТЮЗ» [Григорьев, 2016, с. 203].

Очевидно, что масштабы основной сцены Волковского театра порождают определенные сложности при планировании фестивальной программы. Команда организаторов заранее просматривает заявленные спектакли и «отправляет» на основную сцену те, которые, по их мнению, способны выдержать перенос на большую сцену и не потеряются на ней. В 2023 году на основной сцене Волковского свои дипломные спектакли представили пять столичных вузов (ГИТИС, школа-студия МХАТ, театральный институт имени Бориса Щукина, высшее театральное училище имени Михаила Семеновича Щепкина и ВГИК), а также театральные институты Новосибирска и Саратова. Были показаны спектакли: «Тартюф» по Ж.-Б. Мольеру (ГИТИС), «Гомер. Илиада» (Школа-студия МХАТ), «Мой прекрасный Пигмалион» по Б. Шоу (Театральный институт имени Бориса Щукина), «Васса Железнова» по М. Горькому (ВГИК), «Безымянная звезда» по М. Себастьяну (Высшее театральное училище имени М. С. Щепкина), «Зойкина квартира» по М. Булгакову (НГТИ), «Хроники московского захолустья» по А. Островскому (Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова).

Сравним параметры сцен учебных театров перечисленных выше учебных заведений, чтобы соотнести их с размерами основной сцены театра им. Ф. Волкова, а также получить представление о том, спектакли каких масштабов имеют возможность поставить эти вузы. Стоит отметить, что Театральный институт имени Бориса Щукина, ВГИК и ГИТИС обладают собственными большими площадками. Самой большой сценой может похвастаться Театральный институт имени Бориса Щукина. При ширине в 14,4 метра сцена 13,64 метра в длину [План сцены Учебного театра…, 2023] (190,96 м^2), не считая авансцены. В Учебном театре ВГИКа новая сцена имеет площадь 155,44 м^2, при ширине 11,6 метра и длине 13,4 метра [Технические характеристики…, 2023]. Историческая сцена Учебного театра ГИТИСа в Большом Гнездниковском переулке имеет в ширину 12,7 метра, а в глубину – 11,2 метра [Основная сцена…, 2023] (142,24 м^2). Более скромные размеры у сцены Учебного театра школы-студии МХАТ: 8,9×7,64 м (67,9 м^2) при ширине портала 5,5 метра [Школа-студия МХАТ, 2023]. Еще меньше сцена Учебного театра НГТИ. Габариты «родной» сцены новосибирцев, на которой был поставлен спектакль «Зойкина квартира» (художественный руководитель курса и режиссер Павел Южаков), – 7,8×7,4 м [ФБГОУ ВО…, 2023], то есть ее общая площадь составляет 57,72 м$^{2.}$

Отдельно стоит упомянуть Саратовский театральный институт государственной консерватории им. Л. В. Собинова, который не имеет собственного учебного театра. Свои дипломные работы саратовцы показывают в Саратовском театре юного зрителя. Спектакль «Хроники московского захолустья» (режиссер О. Загуменнов) выпускники мастерской Р. И. Беляковой играют на большой (во всех смыслах) сцене профессионального театра, поэтому им не привыкать к объемным пространствам. Площадь сцены Саратовского ТЮЗа 287,2 м^2 при ширине в 20,5 метра и длине в 14,5 метра [Сценические площадки…, 2023], а число мест в зрительном зале аналогично Волковскому театру: 662 против 676.

Простая адаптация спектакля Саратовского института к сцене Волковского легко объясняется «приученностью» студентов к работе с большой аудиторией в объемном сценическом пространстве. Тем более удивительным кажется успешный показ «Безымянной звезды» выпускников-«щепкинцев» (мастерская Ю. М. Соломина, режиссер К. М. Юдаев), редкий пример удачного переноса спектакля, рассчитанного на камерное пространство аудитории курса, на крупную площадку.

К сожалению, чаще камерные «от рождения» спектакли оказываются не способны пережить перенос на сцену большего размера. Большая сцена может «убить» рассчитанную на маленькое пространство постановку, заставляя артистов жаться к центру, оставляя края сцены пустовать.

Либо, напротив, студенты, не имеющие опыта работы на большой сцене, пытаются охватить ее целиком, но в результате теряют контакт с партнерами, разрушая ансамблевость спектакля и целостность сценического рисунка.

8 спектаклей-участников XIV фестиваля «Будущее театральной России» были показаны в Учебном театре ЯГТИ, 6 – на основной сцене, и 2 – в аудиториях вуза, выполняющих функцию камерной сцены. Здесь тоже упомянем площади площадок, которыми располагает ярославский Учебный театр. Площадь его основной сцены – 80,9 м^2, вместимость зрительного зала составляет 173 места. Два камерных спектакля сыграли в аудиториях общей площадью 61,6 м^2 и 77 м^2 [Ярославский филиал ФГУП…, 2011]. Количество зрителей, которое могут принять учебные аудитории, в которых играют спектакли, в ЯГТИ весьма условно, но составляет около 25 и 45–50 человек соответственно [Интервью с Костиной, 2023].

Измерение и сравнение площадей основных сцен театров вузов-участников театрального фестиваля между собой и с основными сценами организаторов фестиваля (Волковский театр и Учебный театр ЯГТИ) позволяет заметить, что термин «основная» или «большая» сцена применим и к профессиональному, и учебному театру. Однако ввиду несопоставимости их масштабов при сравнении с профессиональным театром, основная сцена театра при вузе оказывается малой сценой.

А. Г. Шаталина в своем исследовании, посвященном вопросу типологии театров малого формата, считает важным для определения формата театрального пространства вместимость зрительного зала. Согласно Шаталиной, «театр малого формата — это театр, выступающий на малой сцене и имеющий зал вместимостью от 30 до 200 человек» [Шаталина, 2016б, с. 139]. Исследователь разграничивает понятия театра малого формата и малой сцены, считая их основным отличием то, что театры малого формата «являются самостоятельной экономической единицей» [Шаталина, 2016б, с. 139], в то время как малая сцена — это «особый вариант структурирования пространства в театре в частности и театрального пространства в целом» [Возгривцева, 2006, с. 15]. И. Л. Булатова, также посвятившая исследование вопросу малой сцены как особой формы театрального пространства, отмечает, что «малая сцена работает скорее как филиал большого театра» [Булатова, 2008, с. 10].

Булатова предлагает собственную классификацию малой сцены с точки зрения специфики сценического пространства. Она выделяет сцены открытого типа, где происходит соединение сцены и зала в одно игровое пространство, и закрытый тип сцены, который предполагает разграничение игрового пространства и зрительного зала, либо дифференциацию этих пространств [Булатова, 2008]. Следуя логике Булатовой, Учебный театр ЯГТИ имеет сцены обоих типов. Его основная сцена, представляющая собой традиционный планшет, относится к закрытому типу, а камерные аудиторные площадки, которые также являются частью Учебного театра, – к открытому.

По классификации Шаталиной Учебный театр ЯГТИ соответствует определению театра малого формата. Оказавшись вовлеченным в фестивальный процесс, Учебный театр превращается в часть сложносочиненного механизма под названием «Будущее театральной России». Во время фестиваля, когда несколько учреждений-обладателей сценических площадок выступают в качестве соучредителей (театр им. Ф. Волкова и ЯГТИ) и партнеров («Дом Актера») одного проекта, проявляются следующие особенности. Во-первых, фестиваль воспринимается как нечто целостное, как единый субъект-организатор мероприятия, несмотря на то, что его устраивают и проводят несколько учреждений культуры. Во-вторых, между сценами, которые в «обычной жизни» функционируют обособленно, в контексте фестиваля выстраивается иерархия, проявляющаяся только во время проведения смотра, и утрачивающая значимость по его окончании. Как следствие, сценические площадки приобретают новый статус ввиду того, что разница их масштабов становится очевидной и важной при планировании фестивальной программы. В результате, независимая от профессиональных театров учебная сцена ЯГТИ на время проведения «Будущего театральной России» из театра малой формы превращается в малую сцену фестиваля.

Опыт «БТР» показывает, что дипломные спектакли, заявленные к участию в программе фестиваля, тяготеют к малым формам. Является ли это исключительной особенностью «фестивальных» постановок, поскольку камерные спектакли с их небольшим актерским составом и малогабаритными декорациями проще перевозить и монтировать? Или лаконичность сценического высказывания – это общая тенденция современных отечественных театральных школ?

С одной стороны, невозможно игнорировать практическую сторону вопроса. Сцены многих театральных вузов, особенно провинциальных, являются площадками малого формата, а «большими» или «основными» лишь в сравнении с аудиториями. В результате, выпускники театральных вузов во время обучения получают больше опыта работы на сценах малого формата, что потенциально может привести к их неготовности работать на полноформатной сцене, о чем было упомянуто ранее.

С другой стороны, работа на малых сценах и выбор малых сценических форм при обучении студентов в театральных вузах, – это и следование традициям К. С. Станиславского. Станиславский анализировал опыт работы Первой студии МХТ, располагавшейся в небольшом помещении в доме на Поварской. Изначально причиной «камерности» студии были исключительно соображения экономического характера, но вскоре Станиславский осознал особые перспективы работы с начинающими артистами в подобных условиях. «Практика показала нам, что ученик с неокрепшей творческой волей, чувством, темпераментом, техникой, голосом, дикцией и проч. не должен первое время излишне напрягать себя. <…> На первое время молодому артисту нужно небольшое помещение, посильные художественные задачи, скромные требования, расположенный зритель» [Станиславский, 2007, с. 381]. В небольших сценических пространствах, не перегруженных искусными декорациями, звуковыми и световыми эффектами, проявляется «взаимоотношение актера и зрителя как полное единение на уровне чувств, происходящее здесь и сейчас» [Grotowski, 2002, с. 19]. Таким образом, сцена малого формата может сама становится действенным инструментом для воспитания, способствует профессиональному и личностному становлению будущего артиста. Умение работать в небольшом сценическом пространстве учит работе с партнером, доверительному общению со зрителем, мотивирует на творческое решение поставленных педагогом или режиссером задач. В этом аспекте, наличие у многих театральных вузов учебных театров с небольшими сценами не препятствует профессиональному росту студентов-актеров, но помогает войти в профессию, знакомит с особенностями работы в разных пространствах.

Заключение

Анализ работы Учебного театра ЯГТИ на фестивале совместно с театром им. Ф. Волкова помогает увидеть определенное несоответствие представлений о формате сценического пространства для театра при вузе и его «старшего брата», тетра профессионального. Основная, то есть самая большая учебная сцена в сравнении с масштабами городского драматического театра будет считаться малой. Это служит источником определенных трудностей для выпускников театральных школ, которые могут оказаться неподготовленными к работе на сцене крупного театра по окончании вуза. С другой стороны, малая сцена помогает студентам проще входить в профессию и осваивать необходимые науки, находить контакт со зрителем именно за счет камерности пространства. Малые пространства и ограниченность в ресурсах (пространственных и не только) подвигает создателей дипломных спектаклей на творческие эксперименты и нестандартные сценические решения. Учебный театр – это театр с особой атмосферой доверительного диалога между аудиторией и сценой. Именно за этим ощущением взаимности, сопричастности зрители приходят в небольшие залы учебных театров. Спектакли среднего и малого форматов, представленные на малой сцене «БТР» – сцене Учебного театра ЯГТИ, создают контраст масштабным постановкам на основной сцене театра им. Ф. Волкова и превращают программу фестиваля в целостную картину актуального состояния и творческих ориентиров отечественной театральной школы.

Библиографический список

1. XIV Молодежный фестиваль «Будущее театральной России» // Российский государственный академический театр драмы имени Федора Волкова. URL: https://volkovteatr.ru/festivali/btr/xiv-molodezhnyy-festival-budushchee-teatralnoy-rossii-sostoitsya-s-11-po-17-maya-2023-goda-v-yarosla/ (дата обращения: 08.09.2023).

2. Азеева И. В. Фестиваль театральных школ как «зеркало» становления творческой личности актера // Творческая личность: субъект и объект культуросообразной деятельности : коллективная монография / отв. ред. Т. С. Злотникова, Т. И. Ерохина, М. И. Марчук. Санкт-Петербур : Эйдос, 2013. С. 276–284.

3. Булатова И. Л. Малая сцена как художественное явление театральной культуры на рубеже XX–XXI веков. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/15(39)/bulatova_15_39_62_65.pdf (дата обращения: 08.09.2023).

4. В Ярославле открыли областной Дом актера. URL: https://www.kommersant.ru/doc/5695022 (дата обращения: 10.09.2023).

5. Ваняшова М. Г. Театр имени Ф. Г. Волкова // Яркипедия. URL: https://yarwiki.ru/article/2009/teatr-imeni-fg-volkova (дата обращения: 10.09.2023).

6. Возгривцева К. И. Малая сцена в театральном пространстве России XX—начала XXI веков: культурологический аспект. Екатеринбург : Уральский гос. ун-тет им. А. М. Горького, 2006. 19 с.

7. Григорьев А. В. Танцующие в круге: площадь Волкова в истории Ярославля. Ярославль : Северный край, 2016. 640 с.

8. Интервью с Я. Е. Костиной // Личный архив Беловой Т. С. Ярославль, 2023. Устная речь : аудио.

9. О X Международном театральном фестивале-конкурсе «Рыжий клоун» имени заслуженного артиста Российской Федерации Андрея Владимировича Панина. URL: https://kemgik.ru/upload/iblock/2f0/PL-Ryzhii_-kloun-2024-god.pdf (дата обращения: 29.06.2024).

10. О проведении IX Московского международного фестиваля театральных школ «Подиум – 2005»: приказ Федерального агентства по культуре и кинематографии № 121 [принят 23 марта 2005 года]. URL: https://culture.gov.ru/documents/o_provedenii_ix_moskovskogo_me363655/# (дата обращения: 09.09.2023).

11. О работе правительства Москвы по поддержке инновационных форм развития современного отечественного искусства. URL: https://culture.gov.ru/documents/_354791/# (дата обращения: 09.09.2023).

12. О фестивале «Будущее театральной России» // Театр им. Федора Волкова. URL: https://volkovteatr.ru/festivali/btr/budushchee-teatralnoy-rossii-v-yaroslavle/ (дата обращения: 10.09.2023).

13. Основная сцена Учебного театра ГИТИС // Учебный театр Российского института театрального искусства – ГИТИС. URL: https://www.teatr-gitis.net/stages/osnovnaya-stsena/ (дата обращения: 08.09.2023).

14. План основной сцены Театра им. Федора Волкова // Российский государственный академический театр драмы имени Федора Волкова. URL: https://volkovteatr.ru/theatre/equipment (дата обращения: 08.09.2023).

15. План сцены Учебного театра театрального института им. Б. Щукина // Театральный институт имени Бориса Щукина при Государственном академическом театре имени Евг. Вахтангова. URL: https://www.htvs.ru/uchebnyy-teatr/skhemy-zalov (дата обращения: 08.09.2023).

16. Положение о Всероссийском молодежном фестивале «Будущее театральной России»: приказ ФГБУК «Российский государственный академический театр драмы имени Федора Волкова» № 8-О [принят 11 января 2022 года] // Российский государственный академический театр драмы имени Федора Волкова. URL: https://volkovteatr.ru/upload/docs/Положение%20о%20Фестивале%20БТР-2023.pdf (дата обращения: 10.10.2023).

17. Положение об образовательной программе «Шишигинская школа. Интенсив» // ФБГОУ ВО «Ярославский государственный театральный институт имени Фирса Шишигина. URL: www.theatrins-yar.ru/upload/files/list17/Shishiginskaya_shkola_polozhenie.pdf (дата обращения: 30.06.2024).

18. Разаков В. Х. Традиции камерного театра и современная театральная культура // Известия ВГПУ. 2005. № 2. С. 52–59.

19. Смарагдова М. В Ярославле завершился XIV фестиваль «Будущее театральной России» // Городской телеканал. URL: https://gtk.tv/news/122174.ns (дата обращения: 16.09.2023).

20. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. Москва : Вагриус, 2007. 448 с.

21. Сценические площадки Саратовского академического театра юного зрителя имени Ю. П. Киселева // Саратовский академический театр юного зрителя имени Ю. П. Киселева. URL: https://tuz-saratov.ru/theatre/plans.php (дата обращения: 08.09.2023).

22. Технические параметры сцены Учебного театра НГТИ // ФБГОУ ВО «Новосибирский государственный театральный институт». URL: https://vuzopedia.com/nsk/ngti/ (дата обращения: 08.09.2023).

23. Технические характеристики Новой сцены // Учебный театр Всероссийского государственного университета кинематографии имени А. С. Герасимова. URL: https://vgikteatr.ru/scenes/novaya-stsena (дата обращения: 08.09.2023).

24. Технический паспорт нежилых помещений. Инвентарный номер 78 // Ярославский филиал ФГУП «Ростехинвентаризация — Федеральное БТИ». Ярославль, 2011.

25. Шаталина А. Г. Специфические особенности актерской игры в театрах малого формата // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики, 2016а. № 10(72). С. 203–205.

26. Шаталина А. Г. Театр малого формата: явление и термин (к вопросу о типологии) // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2016б. №3 (47). С. 137–140.

27. Школа-студия МХАТ. Технические характеристики сцены // ФБГОУ ВО «Школа-студия (институт) имени Вл. И. Немировича-Данченко при Московском Художественном академическом театре имени А. П. Чехова». URL: https://mhatschool.ru/edu_theatre/6434 (дата обращения: 08.09.2023).

28. Adorno T. The Culture Industry / T. Adorno. London, New York : Routledge, 2001. 224 с.

29. Grotowski J. Towards a Poor Theatre / J. Grotowski. New York : Routledge, 2002. 264 c.

Reference list

1. XIV Molodezhnyj festival' «Budushhee teatral'noj Rossii» = XIV Youth Festival «The Future of Theatrical Russia» // Rossijskij gosudarstvennyj akademicheskij teatr dramy imeni Fedora Volkova. URL: https://volkovteatr.ru/festivali/btr/xiv-molodezhnyy-festival-budushchee-teatralnoy-rossii-sostoitsya-s-11-po-17-maya-2023-goda-v-yarosla/ (data obrashhenija: 08.09.2023).

2. Azeeva I. V. Festival' teatral'nyh shkol kak «zerkalo» stanovlenija tvorcheskoj lichnosti aktera = Festival of theater schools as a «mirror» of the actor's creative personality // Tvorcheskaja lichnost': subjekt i objekt kul'turosoobraznoj dejatel'nosti : kollektivnaja monografija / otv. red. T. S. Zlotnikova, T. I. Erohina, M. I. Marchuk. Sankt-Peterbur : Jejdos, 2013. S. 276–284.

3. Bulatova I. L. Malaja scena kak hudozhestvennoe javlenie teatral'noj kul'tury na rubezhe XX–XXI vekov = A small scene as an artistic manifestation of theatrical culture at the turn of the XX–XXI century. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/15(39)/bulatova_15_39_62_65.pdf (data obrashhenija: 08.09.2023).

4. V Jaroslavle otkryli oblastnoj Dom aktera = The regional House of Actor was opened in Yaroslavl. URL: https://www.kommersant.ru/doc/5695022 (data obrashhenija: 10.09.2023).

5. Vanjashova M. G. Teatr imeni F. G. Volkova = Theater named after F. G. Volkov // Jarkipedija. URL: https://yarwiki.ru/article/2009/teatr-imeni-fg-volkova (data obrashhenija: 10.09.2023).

6. Vozgrivceva K. I. Malaja scena v teatral'nom prostranstve Rossii XX—nachala XXI vekov: kul'turologicheskij aspekt = Small stage in the theatrical space of Russia of the XX–beginning of the XXI century: cultural aspect. Ekaterinburg : Ural'skij gos. un-tet im. A. M. Gor'kogo, 2006. 19 s.

7. Grigor'ev A. V. Tancujushhie v kruge: ploshhad' Volkova v istorii Jaroslavlja = Dancing in a circle: Volkov Square in the history of Yaroslavl. Jaroslavl' : Severnyj kraj, 2016. 640 s.

8. Interv'ju s Ja. E. Kostinoj = Interview with Y. E. Kostina // Lichnyj arhiv Belovoj T. S. Jaroslavl', 2023. Ustnaja rech' : audio.

9. O X Mezhdunarodnom teatral'nom festivale-konkurse «Ryzhij kloun» imeni zasluzhennogo artista Rossijskoj Federacii Andreja Vladimirovicha Panina = About the X International Theater Festival-Competition «Red Clown» named after the Honored Artist of the Russian Federation Andrei Vladimirovich Panin. URL: https://kemgik.ru/upload/iblock/2f0/PL-Ryzhii_-kloun-2024-god.pdf (data obrashhenija: 29.06.2024).

10. O provedenii IX Moskovskogo mezhdunarodnogo festivalja teatral'nyh shkol «Podium – 2005»: prikaz Federal'nogo agentstva po kul'ture i kinematografii № 121 [prinjat 23 marta 2005 goda] = On holding the IX Moscow International Festival of Theater Schools «Podium–2005»: order of the Federal Agency for Culture and Cinematography № 121 [adopted March 23, 2005]. URL: https://culture.gov.ru/documents/o_provedenii_ix_moskovskogo_me363655/# (data obrashhenija: 09.09.2023).

11. O rabote pravitel'stva Moskvy po podderzhke innovacionnyh form razvitija sovremennogo otechestvennogo iskusstva = On the work of the Moscow government to support innovative forms of development of contemporary Russian art. URL: https://culture.gov.ru/documents/_354791/# (data obrashhenija: 09.09.2023).

12. O festivale «Budushhee teatral'noj Rossii» = About the festival «The Future of Theatrical Russia» // Teatr im. Fedora Volkova. URL: https://volkovteatr.ru/festivali/btr/budushchee-teatralnoy-rossii-v-yaroslavle/ (data obrashhenija: 10.09.2023).

13. Osnovnaja scena Uchebnogo teatra GITIS = Main stage of Educational theater GITIS // Uchebnyj teatr Rossijskogo instituta teatral'nogo iskusstva – GITIS. URL: https://www.teatr-gitis.net/stages/osnovnaya-stsena/ (data obrashhenija: 08.09.2023).

14. Plan osnovnoj sceny Teatra im. Fedora Volkova = Plan of the main stage of the Theater. Fedor Volkov // Rossijskij gosudarstvennyj akademicheskij teatr dramy imeni Fedora Volkova. URL: https://volkovteatr.ru/theatre/equipment (data obrashhenija: 08.09.2023).

15. Plan sceny Uchebnogo teatra teatral'nogo instituta im. B. Shhukina = Stage plan of the Educational Theater of B. Schukin Theater Institute // Teatral'nyj institut imeni Borisa Shhukina pri Gosudarstvennom akademicheskom teatre imeni Evg. Vahtangova. URL: https://www.htvs.ru/uchebnyy-teatr/skhemy-zalov (data obrashhenija: 08.09.2023).

16. Polozhenie o Vserossijskom molodezhnom festivale «Budushhee teatral'noj Rossii»: prikaz FGBUK «Rossijskij gosudarstvennyj akademicheskij teatr dramy imeni Fedora Volkova» № 8-O [prinjat 11 janvarja 2022 goda] = Regulation on the All-Russian Youth Festival «The Future of Theatrical Russia»: Order of the Federal State Budgetary Institution «Russian State Academic Drama Theater named after Fedor Volkov» № 8-O [adopted on January 11, 2022] // Rossijskij gosudarstvennyj akademicheskij teatr dramy imeni Fedora Volkova. URL: https://volkovteatr.ru/upload/docs/Polozhenie%20o%20Festivale%20BTR-2023.pdf (data obrashhenija: 10.10.2023).

17. Polozhenie ob obrazovatel'noj programme «Shishiginskaja shkola. Intensiv» = Regulation on the educational program «Shishiginskaya school. Intensive» // FBGOU VO «Jaroslavskij gosudarstvennyj teatral'nyj institut imeni Firsa Shishigina. URL: www.theatrins-yar.ru/upload/files/list17/Shishiginskaya_shkola_polozhenie.pdf (data obrashhenija: 30.06.2024).

18. Razakov V. H. Tradicii kamernogo teatra i sovremennaja teatral'naja kul'tura = Chamber theatre

traditions and contemporary theatre culture // Izvestija VGPU. 2005. № 2. S. 52–59.

19. Smaragdova M. V Jaroslavle zavershilsja XIV festival' «Budushhee teatral'noj Rossii» = The XIV festival «The Future of Theatrical Russia» ended in Yaroslavl // Gorodskoj telekanal. URL: https://gtk.tv/news/122174.ns (data obrashhenija: 16.09.2023).

20. Stanislavskij K. S. Moja zhizn' v iskusstve = My life in art. Moskva : Vagrius, 2007. 448 s.

21. Scenicheskie ploshhadki Saratovskogo akademicheskogo teatra junogo zritelja imeni Ju. P. Kiseleva = Stage platforms of the Saratov academic theater of the young spectator named Yu. P. Kiseleva // Saratovskij akademicheskij teatr junogo zritelja imeni Ju. P. Kiseleva. URL: https://tuz-saratov.ru/theatre/plans.php (data obrashhenija: 08.09.2023).

22. Tehnicheskie parametry sceny Uchebnogo teatra NGTI = Technical parameters of the stage of the NGTI Training Theater // FBGOU VO «Novosibirskij gosudarstvennyj teatral'nyj institut». URL: https://vuzopedia.com/nsk/ngti/ (data obrashhenija: 08.09.2023).

23. Tehnicheskie harakteristiki Novoj sceny = Specifications of the New Stage // Uchebnyj teatr Vserossijskogo gosudarstvennogo universiteta kinematografii imeni A. S. Gerasimova. URL: https://vgikteatr.ru/scenes/novaya-stsena (data obrashhenija: 08.09.2023).

24. Tehnicheskij pasport nezhilyh pomeshhenij. Inventarnyj nomer 78 = Technical passport of non-residential premises. Inventory number 78 // Jaroslavskij filial FGUP «Rostehinventarizacija – Federal'noe BTI». Jaroslavl', 2011.

25. Shatalina A. G. Specificheskie osobennosti akterskoj igry v teatrah malogo formata = Specific features of acting in small-format theaters // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki, 2016a. № 10(72). C. 203–205.

26. Shatalina A. G. Teatr malogo formata: javlenie i termin (k voprosu o tipologii) = Small format theater: phenomenon and term (to the question of typology) // Vestnik Cheljabinskoj gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv. 2016b. №3 (47). S. 137–140.

27. Shkola-studija MHAT. Tehnicheskie harakteristiki sceny = Moscow Art Theater School. Technical characteristics of the scene // FBGOU VO «Shkola-studija (institut) imeni Vl. I. Nemirovicha-Danchenko pri Moskovskom Hudozhestvennom akademicheskom teatre imeni A. P. Chehova». URL: https://mhatschool.ru/edu_theatre/6434 (data obrashhenija: 08.09.2023).

28. Adorno T. The Culture Industry / T. Adorno. London, New York : Routledge, 2001. 224 c.

29. Grotowski J. Towards a Poor Theatre / J. Grotowski. New York : Routledge, 2002. 264 c.

Статья поступила в редакцию 22.04.2024; одобрена после рецензирования 24.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.
The article was submitted 22.04.2024; approved after reviewing 24.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.

ПРАВИЛА ПРИЁМА РЕДАКЦИЕЙ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА РУКОПИСИ СТАТЬИ К РАССМОТРЕНИЮ О ПУБЛИКАЦИИ

Направляемая в редакцию статья должна быть оригинальной, не опубликованной ранее в других изданиях и не отправленной на публикацию в другие журналы. В случае обнаружения одновременной подачи рукописи в несколько изданий, опубликованная статья будет ретрагирована (отозвана из печати), и материалы автора такой статьи не будут более приниматься к публикации в научных журналах ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Объем научной статьи одного автора должен быть не менее 20 000 знаков с пробелами и не превышать 60 000 знаков с пробелами.

Объем научной статьи двух-трёх авторов должен быть не менее 40 000 знаков с пробелами и не превышать 60 000 знаков с пробелами.

Объем научной статьи, написанной более чем тремя соавторами, должен быть не менее 50 000 знаков с пробелами и не превышать 70 000 знаков с пробелами.

Особые случаи объема и количества соавторов статьи, написанной на основе эксперимента, решаются главным редактором журнала.

Порядок указания авторов и соавторов статьи согласуется ими самостоятельно.

Статья в журнал проходит двойное слепое рецензирование и получает рекомендацию одного члена редакционной коллегии, одного внешнего рецензента и передается с рецензиями редактору журнала для включения статьи в номер журнала, содержание которого утверждается на редколлегии. Редакция оставляет за собой право отправлять рукописи статей на дополнительную независимую экспертизу.

При наличии замечаний, статья будет отклонена и автору будет рекомендовано доработать статью в соответствии с замечаниями рецензентов.

Статья, одобренная и рекомендованная рецензентами, может быть опубликована в течение года.

Статья проверяется редактором журнала на оригинальность в системе Антиплагиат (оригинальность текста должна быть не ниже 80%).

Автор самостоятельно или в соавторстве может быть опубликован в журнале в течение календарного года единожды. Особые случаи повторной публикации решаются главным редактором журнала.

Научные статьи принимаются редакцией в электронном виде на почту редакции журнала pospelova_ol@mail.ru в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения редакционного портфеля. Все особые случаи очередности публикации статей решаются главным редактором.

Авторский экземпляр журнала автор получает согласно оформленной подписке.

Аспиранту для публикации статьи необходимо предоставить редактору журнала справку из отдела аспирантуры и отзыв научного руководителя на статью, заверенный его организацией.

Соискателю ученой степени для публикации статьи необходимо предоставить в редакцию журнала справку из отдела кадров организации, к которой прикреплен соискатель, и отзыв научного руководителя на статью, заверенный его организацией.

Рукопись, рекомендованная рецензентами, принимается к публикации только в случае получения по почте заполненного и подписанного лицензионного соглашения в двух экземплярах. Форма лицензионного соглашения высылается автору редактором журнала.

Требования к оформлению научной статьи

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc, docx.

Перед текстом статьи необходимо указать

– Индекс УДК.

– Отрасль науки и шифр специальности (по номенклатуре ВАК), по которым написана статья.

– Идентификационный номер автора в ORCID.

– Сведения об авторе: Ф. И. О. автора (в том числе и в транслитерированном виде), контактный мобильный телефон, e-mail; ученая степень и ученое звание, место работы (полное официальное название организации) и должность, адрес организации с индексом.

– Название статьи на русском и английском языках.

Аннотация:

– должна быть написана на русском и английском языках;

– не может быть компиляцией текста статьи;

– должна содержать описание основных целей и задач исследования; в общих чертах, без углубления в детали, описывать ход проведения исследования;

– должна содержать описание хода исследования, наиболее значимых результатов исследования с указанием на их важность и выводы, итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования;

– в аннотации не должно быть ссылок на литературу и специальных аббревиатур;

– не должны повторяться сведения, содержащиеся в заглавии;

– в тексте аннотации следует употреблять значимые слова и словосочетания из основного текста статьи;

– текст должен соответствовать всем нормам и правилам соответствующего языка и не содержать стилистических, грамматических, орфографических и пунктуационных ошибок;

– объём каждой аннотации должен составлять от 180 до 250 слов.

Ключевые слова – не менее 7 и не более 12, разделенных точкой с запятой (на русском и английском языках).

Текст статьи должен быть обязательно разделен на смысловые части.

1. Обязательные:

ВВЕДЕНИЕ

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

2. Возможные:

Актуальность

Постановка проблемы

Обзор литературы

База исследования

Методология исследования

Теоретические основания исследования

Организация исследования

Результаты и их обсуждения

Результаты и дискуссия

Анализ результатов исследования

Выводы

И другие

Постраничные сноски в статье не допускаются!

Примечания отмечаются в тексте цифрами (1, 3 и т. д.) и размещаются после библиографического списка.

Библиографические ссылки на использованные источники необходимо указывать в тексте заключенными в квадратные скобки.

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например: (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование меньшего кегля, чем основной, но не менее 10.)

Под таблицами и рисунками необходимо указывать источник, из которого взят рисунок или таблица (Например: автор, книга, журнал и т. д.).

Редакция не улучшает качества рисунков и не производит исправления ошибок, допущенных в рисунке. Каждый рисунок, таблица, схема должны иметь порядковый номер, название и объяснение всех условных обозначений.

При обнаружении ошибок в рисунке, схеме, таблице или их ненадлежащем качестве исполнения редакция оставляет за собой право на удаление рисунка и текста, имеющего к нему отношение.

В десятичных дробях указывать в виде разделительного знака запятую (0,92), при перечислении каждая из десятичных дробей отделяется от другой точкой с запятой (0,5; 0,022).

Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

В указании дат используются сокращения типа г., гг., в., вв. (полностью слова «год», «годы» не пишутся). Эти сокращения отделяются от даты неразрывным пробелом!

Кавычки в тексте – елочки « », если появляются кавычки внутри кавычек, то используются лапки “ ”.

При первом упоминании автора в тексте приводятся инициалы, далее – только фамилия. Инициалы с фамилией разделяются неразрывным пробелом.

После текста статьи обязателен **библиографический список**, оформленный в алфавитном порядке в соответствии с требованиями редакции.

Каждый источник, указанный в библиографическом списке, должен иметь ссылку в тексте.

Библиографический список должен содержать не менее 20 источников, в том числе не менее 50 % изданных за последние 5 лет, а также максимально возможное количество источников на иностранном языке (Редакция будет отдавать приоритет статьям, соответствующим этим условиям).

Ссылки на свои работы − не более 10 %.

Во всех источниках должны быть проставлены: полностью город и издательство, страницы, год выпуска.

Примеры оформления библиографического списка и ссылок представлены на сайте журнала в специальном разделе.

Если присланные материалы не отвечают перечисленным требованиям, а также в том случае, если файл статьи заражен компьютерным вирусом, редакция не будет рассматривать статью к публикации.

ЯРОСЛАВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

YAROSLAVL PEDAGOGICAL BULLETIN

Научный журнал

2024 – № 4 (139)

Главный редактор М. В. Груздев

Ответственный редактор М. В. Новиков

Редактор О. В. Поспелова

Текст на иностранном языке печатается в авторской редакции
Переводы на английский язык – Е. В. Мишенькина

Объем 31,5 п. л., 25 уч.-изд. л. Формат 60×90/8.
Печать ризографическая. Заказ № 170. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 06.09.2024
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