



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 — № 5 (140)

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. — № 5 (140). — 351 с. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2024-5-140. — EDN ZXXGAD.
2024, № 5 (140). 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. Мазюков**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **Ч. Абрамсон**, профессор Университета Стиллвотера, Оклахома, США; **О. Н. Астафьева**, доктор философских наук, профессор, директор Научно-образовательного центра «Гражданское 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. Заке**, 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=authors_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. — № 5 (140). — 351 p. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2024-5-140. — EDN ZXXGAD.
2024, № 5 (140). 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 RANEPА; **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 sciences, 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, Honoured 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 medicine, biology, theory and ways of training biology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **I. Yu. Tarhanova**, 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. Shadrnikov**, 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
ПН № ФС 77-75600 dated from 19.04.2019

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

Conditions for the publishing article in the scientific journal

«Yaroslavl pedagogical bulletin»: http://vestnik.yspu.org/?page=authors_format

© Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, 2024
© Authors of articles, 2024



СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Чернявская А. П., Летина Н. Н.* Осмысление целей общего образования российскими старшеклассниками __ 8
- Халадов Х.-А. С., Ходырев А. М., Вотинцев А. В.* Механизмы академической мобильности в формировании гражданской идентичности студентов – будущих педагогов: на основе результатов исследования учебной мотивации и личностного профиля студента _____ 26
- Писаный Д. М.* Социокультурная идентичность школьников в фокусе искусственного интеллекта: постановка проблемы _____ 39
- Макеева С. Г., Воробьева Л. М.* Качество чтения в начальной школе: характеристики и показатели _____ 53
- Юрченко М. А.* Педагогическая диагностика формирования национальной идентичности и гражданственности у школьников и студентов _____ 65
- Ван Исяо* Обучение русскому языку в школах Китая на современном этапе _____ 84

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Игнатьева Э. А.* Интеграция искусственного интеллекта в образовательные проекты по робототехнике _____ 93
- Алашеев С. Ю., Голуб Г. Б., Кутейницына Т. Г., Посталюк Н. Ю., Прудникова В. А.* Структура требований российских работодателей к универсальным компетенциям учителя _____ 102
- Крутий И. А., Молчанова Г. В.* Современные подходы к созданию имитационной среды обучения в медицине _____ 123
- Стяжкова Н. М., Лазарева Л. В.* Проблема эффективности использования цифровых технологий для мотивации студентов к обучению _____ 138
- Вандышева Л. В., Малаканова О. А.* Конкурс рецензий как перспективное средство профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы _____ 155
- Баскакова Н. А., Дружинина М. В.* К вопросу о репетиторстве в России и за рубежом (на материале российских, немецких, польских и американских исследований) _____ 167
- Володина О. В.* Специфика совместного обучения российских и зарубежных студентов в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» _____ 180
- Воног В. В.* Использование учебника иностранного языка для формирования личности инженера-профессионала в техническом вузе _____ 191

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- Мазилев В. А., Слепко Ю. Н., Шадриков В. Д.* Владимир Дмитриевич Шадриков о времени и о себе _____ 200
- Поваренков Ю. П., Илюшина М. И.* Личностные детерминанты ресурсообеспеченности человека _____ 215

<i>Новикова Н. В.</i> Духовно-нравственные семейные ценности в контексте переживания ситуации военного конфликта _____	232
--	-----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Карпова Е. В.</i> Тенденции трансформации идеалов современных младших школьников _____	241
<i>Груздева О. В.</i> Моделирование процесса развития самосознания детей дошкольного возраста _____	251
<i>Беляев А. Г.</i> Личностные предикторы асертивного поведения у учащихся седьмого класса проекта «IT-вертикаль» _____	264

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

<i>Полякова О. Б., Бонкало Т. И., Семчук И. В.</i> Специфика учебно-профессиональной рефлексии студенческой молодежи на начальном этапе обучения _____	277
<i>Глушко А. Н., Корчемный П. А., Шевченко Н. В.</i> Успешность собеседования как показатель эффективности деятельности руководителя по оценке персонала _____	292

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

Теоретические аспекты изучения культурных процессов

<i>Густякова Д. Ю.</i> Classical crossover как стратегия репрезентации оперного искусства в современной массовой культуре _____	311
---	-----

Исторические аспекты изучения культурных процессов

<i>Корецкая М. А., Степанов И. В.</i> Образы науки в европейской живописи: от Античности до Нового времени__	321
<i>Суслова А. А.</i> «Ничейный П. П. Чистяков»: портрет провинциала в письмах и воспоминаниях современников _____	335

Культуросообразные практики

<i>Воронцова Е. А.</i> Сопоставительный анализ структуры литературных и художественных музеев России _____	343
--	-----



THE CONTENT

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Chernyavskaya A. P., Letina N. N.</i> Understanding the goals of general education by russian high school students	9
<i>Khaladov H.-A. S., Khodyrev A. M., Votintsev A. V.</i> Academic mobility mechanisms in the formation of the civic identity of students - future teachers: based on the results of the study on academic motivation and student personality profile	27
<i>Pisany D. M.</i> Socio-cultural identity of schoolchildren in focus of artificial intelligence: setting of a problem	39
<i>Makeeva S. G., Vorobyova L. M.</i> Reading quality in elementary school: characteristics and indicators	53
<i>Yurchenko M. A.</i> Pedagogical diagnostics of the formation of national identity and citizenship among schoolchildren and students	65
<i>Wang Yixiao</i> Teaching russian in schools in China amid a new era	84

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Ignatieva E. A.</i> Integration of artificial intelligence in educational projects on robotics	94
<i>Alashev S. Yu., Golub G. B., Kuteynitsyna T. G., Postalyuk N. Yu., Prudnikova V. A.</i> Structure of requirements of russian employers for teachers' universal competencies	103
<i>Krutiy I. A., Molchanova G. V.</i> Modern approaches to creating imitation learning environment in medicine	124
<i>Styazhkova N. M., Lazareva L. V.</i> The problem of the effectiveness of using digital technologies to motivate students to learn	138
<i>Vandysheva L. V., Malakanova O. A.</i> Review competition as a promising means in training of future social work specialists	155
<i>Baskakova N. A., Druzhinina M. V.</i> On the issue of tutoring in Russia and abroad (based on russian, german, polish and american studies)	167
<i>Volodina O. V.</i> Specifics of joint training of russian and foreign students within the framework of the academic discipline «Foreign language»	180
<i>Vonog V. V.</i> Foreign language textbook in the process of phased formation of the engineer's professional personality at a technical university	192

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

<i>Mazilov V. A., Slepko Yu. N., Shadrikov V. D.</i> Vladimir Dmitrievich Shadrikov about time and about himself	201
<i>Povarenkov Yu. P., Ilyushina M. I.</i> Personal determinants of human resource availability	215
<i>Novikova N. V.</i> Spiritual and moral family values in the context of experiencing a military conflict situation	232

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

<i>Karpova E. V.</i> Trends in the transformation of modern primary schoolchildren's ideals	242
<i>Gruzdeva O. V.</i> Modeling the process of preschool children's self-awareness development	251

Belyaev A. G. Personal predictors of assertive behavior in 7- grade students of the «IT-Vertical» project _____ 264

LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

Polyakova O. B., Bonkalo T. I., Semchuk I. V. Specificity of educational and professional reflection of student youth at the initial stage of vocational training _____ 278

Glushko A. N., Korchemny P. A., Shevchenko N. V. Success of the assessment interview as an indicator of the head of personnel assessment's efficiency _____ 292

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART (CULTUROLOGY, art criticism)

Theoretical aspects in studying cultural processes

Gustyakova D. Yu. Classical crossover as a strategy for representing opera art in modern mass culture _____ 312

Historical aspects of the study of cultural processes

Koretskaya M. A., Stepanov I. V. Images of science in european painting: from Antiquity to the New Age _____ 322

Suslova A. A. «Nobody's P. P. Chistyakov»: the portrait of a provincial in letters and memoirs of contemporaries _ 335

Culture conformable practices

Vorontsova E. A. Comparative analysis of the structure of literary and art museums in Russia _____ 343

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Научная статья

УДК 37.01

DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-8

EDN: ZMGQKY

Осмысление целей общего образования российскими старшеклассниками

Анна Павловна Чернявская¹, Наталия Николаевна Летина²

¹Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

²Доктор культурологии, доцент, профессор кафедры культурологии, начальник отдела научных исследований, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

¹achernyavskaya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6882-3332>

²liotina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1884-7827>

Аннотация. Цели образования определяются тремя основными субъектами – государством, педагогами и обучающимися. Но чаще всего в научных и публицистических источниках рассматриваются цели, определяемые первым из субъектов – государством. Каковы же взгляды самих обучающихся на школу и то, зачем она им нужна? В статье проводится анализ результатов анкетирования подростков в возрасте 14–18 лет из семи регионов Российской Федерации (Кировская, Костромская, Новосибирская, Ярославская области, Камчатский край, Республика Карелия и Республика Саха (Якутия)), проведенного группой исследователей из Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского в мае 2024 года. Выборка состояла из 7324 человек, одна треть – юношей и две трети девушек. Общая цель анкетирования – выявление социокультурных основ воспитания в общеобразовательных организациях. Для анализа в статье выбран ряд вопросов анкеты. Теоретический анализ позволил обосновать важность целеполагания в образовании, которое необходимо для проектирования образовательных действий учащихся и связано с внешним социальным заказом, образовательными стандартами, со спецификой внутренних условий обучения. Показано, что понимание основных целей, которые ставят подростки при получении общего образования, и их учет позволяют повысить результативность образовательного и воспитательного процесса. Проводится описание анкеты, разработанной на основе социокультурного подхода. Наиболее значимой целью является образование и получение знаний (84,1 % респондентов). Выявлен прагматический характер данной цели, что соотносится с прагматическим взглядом общества в целом на получение образования. На втором месте – цель «общение со сверстниками» (57,2 % респондентов). На основе анализа выстроена иерархия факторов, влияющих в самосознании респондентов на развитие их личности и личности их сверстников: общение со сверстниками, образование, общение со взрослыми. Доказано, что личностно значимые приоритеты влияния коррелируют с социально значимыми.

Ключевые слова: воспитание; социокультурные основы; цель образования; старшеклассники; общее образование; субъект; анкетирование

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: Чернявская А. П., Летина Н. Н. Осмысление целей общего образования российскими старшеклассниками // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 8–25. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-8>. <https://elibrary.ru/ZMGQKY>

**GENERAL PEDAGOGY,
HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**

Original article

Understanding the goals of general education by russian high school students

Anna P. Chernyavskaya¹, Natalia N. Letina²

¹Doctor of pedagogical sciences, professor at department of pedagogical technologies, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

²Doctor of culturology, associate professor, professor at department of culturology, head of the department of scientific research, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

¹achernyavskaya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6882-3332>

²liotina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1884-7827>

Abstract. The goals of education are determined by three main subjects – the state, teachers and students. But most often in scientific and journalistic sources, goals are considered, determined by the first of the subjects - the state. What are the views of the students themselves on the school and why they need it? The sample consisted of 7324 people, one third – boys and two thirds of girls. The general purpose of the survey is to identify the socio-cultural foundations of education in general education organizations. A number of questionnaire questions were selected for the analysis in the article. Theoretical analysis made it possible to substantiate the importance of goal-setting in education, which is necessary for the design of educational activities of students and is associated with external social order, educational standards, with the specifics of internal learning conditions. It is shown that understanding the main goals that adolescents set when receiving general education, and taking them into account, will increase the effectiveness of the educational and learning process. A questionnaire developed on the basis of a sociocultural approach is described. The most significant goal is education and knowledge acquisition (84,1 % of respondents). The pragmatic nature of this goal has been identified, which correlates with the pragmatic view of society as a whole on obtaining education. In second place there is the goal of «communication with peers» (57,2 % of respondents). Based on the analysis, a hierarchy of factors is built that affect the self-awareness of respondents on the development of their personality and the personality of their peers: communication with peers, education, communication with adults. It has been proven that personally significant influence priorities correlate with socially significant ones.

Key words: parenting; sociocultural foundations; the purpose of education; high school students; general education; subject; questioning

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 «Socio-cultural foundations of the development of educational systems in educational organizations» (registry number 720000F.99.1.BN62AB84000).

For citation: Chernyavskaya A. P., Letina N. N. Understanding the goals of general education by russian high school students. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 8-25 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-8>. <https://elibrary.ru/ZMGQKY>

Введение

Развитие воспитательной системы школы – одна из целей современного общества и государства. Ее построение будет неэффективным, если в этом процессе не будут учитываться взгляды и позиции всех участников образовательных отношений.

Для создания корректного, научно обоснованного теоретико-методологического основания эффективных, осмысленных, гибких, вариативных воспитательных систем важно отразить и установить значимость влияния на цен-

ности и в целом картину мира современного российского подростка спектра факторов, выходящих за пределы воздействия на него образовательной организации. Качества современной социокультурной ситуации, трансформирующегося мира, актуальной культуры во всех ее проявлениях (включая искусство и медийный контент), стремительное развитие технологий и усиливающийся информационный фон и шум, особенности менталитета, массового сознания и поведения, место жительства и среда, семья, сверстники, ролевые модели, которые сейчас принято называть инфлюэнсерами – все указанные субъ-

екты и обстоятельства в разной степени влияют на воспитание детей и молодежи в России 2020-х гг. При этом образовательная организация – школа – выступает пространством пролонгированного пребывания, обучения, воспитания и значимой социокультурной средой, поэтому выявление ее влияния является важным моментом указанной исследовательской задачи.

В данной статье основной акцент сделан на анализ представлений старшеклассников о том, зачем нужна школа, то есть целей образования. Следует оговориться, что мы, опираясь на закон «Об образовании в Российской Федерации» трактуем термин «образование» в широком смысле слова – как единый процесс воспитания и обучения. Во второй статье закона «Об образовании в Российской Федерации» образование определяется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [Федеральный..., 2013, с. 1].

Вполне очевидно, что старшеклассники могут не осознавать цели своего обучения. Но и в этом случае цель(и) обязательно есть, и она определяет и отношение обучающихся к процессу собственного образования, и уровень усилий, которые они прикладывают, и, во многом, их будущее.

Теоретический обзор

Образование – сложный, систематический и многоаспектный процесс. Помимо процессуальных характеристик оно включает еще и результативные, в общем образовании складывающиеся из трех видов результатов: предметных, метапредметных и личностных.

Фактически, в определении, приведенном во введении к данной статье, обозначена и основная цель образования – развитие человека и удовлетворение его образовательных потребностей и интересов. Более подробное раскрытие этой цели можно найти, в частности, в работе В. С. Леднева [Леднев, 2005]. Как отмечает А. В. Хуторской, «целеполагание в обучении – это установление учителем и учениками главных целей и задач обучения на определенных его этапах. Оно необ-

ходимо для проектирования образовательных действий учащихся и связано с внешним социальным заказом, образовательными стандартами, со спецификой внутренних условий обучения – уровнем развития детей, мотивами их учения, особенностями изучаемой темы, средствами обучения, педагогическими воззрениями учителя и т. д.» [Хуторской, 2022, с. 13].

А. О. Карпов провел ретроспективный анализ взглядов педагогов прошлого на цели образования [Карпов, 2012], в котором убедительно показано, что разностороннее развитие личности фигурировало как основная цель образования на протяжении столетий.

Тем не менее, в различных источниках цели современного образования определяются по-разному. Наиболее подробно, наверное, они перечислены в Национальной доктрине образования в Российской Федерации (на период до 2025 года), содержащей более 20-ти целей стратегического развития образования, в том числе: «воспитание патриотов России, граждан правового, демократического социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью; разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности; формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие культуры межэтнических отношений; систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий; непрерывность образования в течение всей жизни человека; ... подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов» и другие [Национальная..., 2000, с. 1–2].

Рассмотрение целей образования не только как способа получения знаний, но и в более широком социальном контексте вызвано социально-экономическими процессами, происходящими в странах мира. Изменение отношения к знанию, произошедшее в постиндустриальном обществе, привело к тому, что больше стало цениться не чисто академическое, а прагматическое, или технологическое знание [Новиков, 2011]. Значительно возросла роль человеческого капитала, социальная и трудовая мобильность людей. Это и стало основной причиной расширения спектра целей и результатов общего образования, включения в их число целей, связанных с личностным развитием и социальным становлением подростков.

Школьное образование на протяжении последних десятилетий рассматривается в контексте жизненных целей учащихся, оно становится целостным и всесторонним [Tiggi, Moran, Magiano, 2016]. В. С. Собкин приходит к выводу о том, что «систематизация педагогических практик позволяет выделить три области образовательных задач: квалификационная, связанная с приобретением знаний и умений; социализирующая, связанная с передачей традиций и усвоением норм поведения в разных социальных структурах, и область субъектности, которая связана с развитием инициативности и ответственности учащихся. Важный вывод, на который обращается специальное внимание, состоит в том, что необходима сбалансированность всех трех областей» [Собкин, 2018, с. 110].

Но это – взгляд одного из субъектов образовательного процесса – государства в лице системы образования. В. В. Сериков писал о том, что цели образования определяются тремя субъектами – системой образования, запросами и потребностями обучающихся и личностью педагога [Сериков, 2020].

Взгляды педагогов и влияние их личности на целеполагание в системе обучения и воспитания – тема очень интересная, требующая отдельного внимания. В этой статье мы сосредоточимся на втором из субъектов – на учениках, а, точнее, старшеклассниках: как же они видят цели своего пребывания в стенах школы?

В одной из наших предыдущих статей был проведен подробный обзор исследований, посвященных обсуждению того, что из себя представляют цели в процессе образования. В ней мы, в частности, писали о том, что «цель – это не идеал, к которому должен стремиться педагог или ребенок. Цель всегда должна быть тесно связана с реальностью и соответствовать ей... Цель – это и не конкретный результат. Целью не может быть освоение конкретного правила или иного знания или навыка. Цели должны быть операционализированы в виде реальных измерителей, ... они должны быть сформулированы в терминах достижения ребенка – его знаниях, навыках, эмоциях, смысловых образованиях и т. д.» [Чернявская, 2017, с. 63].

Исследований того, какими видят школьники цели своего обучения, проводится не так уж и много. Немногим чаще проводятся исследования мотивации деятельности обучающихся. Их также можно рассматривать в аспекте выявления взгля-

дов школьников на цели обучения, поскольку мотивы определяют цели [Леонтьев, 2019].

Одним из самых весомых и доказательных является цикл исследований по проблеме целей обучения, проведенный академиком В. С. Собкиным и его коллегами и учениками на протяжении нескольких десятилетий. Анкетирование учащихся и учителей проводилось с помощью одной и той же анкеты с разной периодичностью. Одним из последних было анкетирование 2017 года.

В 2017 году Центром социологии образования Института управления образованием РАО было проведено исследование, основанное на анкетных опросах 11 803 учащихся 7–11-х классов и 4 199 учителей [Собкин, 2018]. Его целью было определение различий мнений учащихся и учителей по поводу задач и целевых ориентиров школьного образования. В исследовании учитывались различия по трем направлениям: между учащимися и учителями; между представителями разных типов школ (общеобразовательных; с углубленным изучением отдельных предметов, гимназий, лицеев); и между поколениями учащихся и их учителей в 1991 и 2017 гг. В процессе анализа результатов нашего исследования мы будем обращаться, в частности, и к результатам этого анкетирования.

Методы исследования

В основе исследования лежит социокультурный подход (П. Сорокин, Т. Парсонс, Р. Мертон, Л. Уайт), модернизированный в современном социально-философском [Ионин, 2023; Резник, 2008] и культурно-философском дискурсах [Ахиезер, 2000] и экстраполированный на процесс осмысления образования [Чернявская, 2017; Шишлова, 2019]. Эмпирические методы: социокультурный опрос (анкетирование посредством заполнения онлайн-формы), количественный анализ, контент-анализ.

Принципы разработки анкет включают направленность на получение информации в отношении личностных и социокультурных параметров современного российского старшеклассника; принцип культуросообразности [Летина, 2023]; детерминированность выборки социокультурным образовательным статусом респондента (обучающиеся 8-11-х классов); учет особенностей массового сознания [Злотникова, 2018], его ключевых понятий и идей [Злотникова, 2020] и актуальных культурных парадигм определил принципы простоты, необременительности, доступности, комфортности, довери-

тельности, осцилляции модальности (нейтральность – ирония – искренность), визуализации.

Опрос производился в формате анкетирования через заполнение форм онлайн, что позволило обеспечить школьникам – уверенным пользователям мобильных девайсов – привычную, психологически и кинестетически комфортную коммуникативную среду, которая должна была нивелировать возможную тревожность от участия в опросе. На стимулирование искренности ответов и создание доверительной атмосферы была направлена анонимность анкетирования.

Текст анкеты

Дорогие друзья!

Ваши ответы на вопросы анкеты могут способствовать созданию объективного портрета молодого поколения России. Помогите нам понять вас.

1. Что больше всего влияет на развитие современного подростка в России? *(выберите три наиболее подходящих варианта)*

- ✓ общение со взрослыми
- ✓ общение со сверстниками
- ✓ образование (школа)
- ✓ доп. образование (кружки, творческие объединения)
- ✓ занятия спортом
- ✓ современное искусство (то, что вы смотрите, слушаете, читаете)
- ✓ контент подписок в Сети
- ✓ семейные ценности
- ✓ традиционные российские ценности
- ✓ религия
- ✓ субкультуры
- ✓ группы в соцсетях
- ✓ национальные стереотипы
- ✓ мобильные и компьютерные игры
- ✓ затрудняюсь ответить
- ✓ другое.

2. Что больше всего влияет на Вас?

3. Школа нужна для *(выберите три наиболее подходящих варианта)*

- ✓ общения со сверстниками
- ✓ общения со взрослыми
- ✓ образования, чтоб получить знания
- ✓ развития творческих способностей
- ✓ передачи ценностей и идеалов от старших младшим

- ✓ поступления в колледж, вуз
- ✓ помощи в выборе профессии
- ✓ ориентации в жизни
- ✓ для взрослых, надо их спросить, зачем придумали школу

- ✓ самореализации
- ✓ не могу сказать, но точно нужна
- ✓ школа в таком виде, как сейчас – не нужна
- ✓ мне школа в принципе не нужна
- ✓ затрудняюсь ответить
- ✓ другое.

4. Для меня главное в жизни это... *(выберите три наиболее подходящих варианта)*

- ✓ счастье
- ✓ добро
- ✓ созидание нового
- ✓ разрушение старого
- ✓ семья
- ✓ личная свобода
- ✓ карьера и успех
- ✓ деньги
- ✓ дружба
- ✓ самореализация
- ✓ справедливость
- ✓ здоровье, ЗОЖ
- ✓ поиск Истины
- ✓ творчество
- ✓ искусство
- ✓ помощь нуждающимся
- ✓ свобода
- ✓ затрудняюсь ответить
- ✓ другое.

5. Назовите событие последнего времени, которое вызвало у Вас положительные чувства и переживания.

6. Поясните, пожалуйста, ответ на предыдущий вопрос № 5.

7. Назовите событие последнего времени, которое вызвало у Вас отрицательные чувства и переживания.

8. Поясните, пожалуйста, ответ на предыдущий вопрос № 7.

9. С чем для Вас связана культура? *(выберите три наиболее подходящих варианта)*

- ✓ с «приручением» природы
- ✓ с «приручением» человеческой природы, воспитанием человека
- ✓ с обилием норм, правил и запретов
- ✓ с идеалами, ценностями, традициями, принципами
- ✓ с творческой самореализацией
- ✓ с поиском Истины
- ✓ с укреплением связи с Родиной и соотечественниками
- ✓ с укреплением связи с миром и гражданами других стран
- ✓ затрудняюсь ответить
- ✓ другое.

10. Как бы поступили ваши одноклассники, если бы в их присутствии публично унижали одного из учеников? *(выберите один наиболее подходящий ответ)*

- ✓ присоединились к травле
- ✓ посмеивались со стороны
- ✓ сделали вид, что не замечают
- ✓ некоторые попытались вступить
- ✓ многие попытались вступить
- ✓ позвали учителя, преподавателя или куратора на помощь
- ✓ сообщили преподавателю, куратору
- ✓ обратились к администрации с просьбой принять меры
- ✓ у нас дружный класс, такая ситуация невозможна
- ✓ затрудняюсь ответить
- ✓ другое.

11. Во время путешествия, поездки в другой город или страну Вас больше всего привлекает возможность: *(выберите три наиболее подходящих варианта)*

- ✓ познакомиться с достопримечательностями
- ✓ узнать культурные традиции других стран и регионов
- ✓ посетить концерт любимого исполнителя
- ✓ присмотреть место, в котором хотелось бы жить и / или учиться
- ✓ перезагрузиться
- ✓ посетить спортивные мероприятия
- ✓ развлечься, отдохнуть
- ✓ пообщаться с интересными людьми
- ✓ затрудняюсь ответить
- ✓ другое.

12. Какая область жизни и культуры Вам наиболее интересна?

- ✓ та, что внутри меня – моя собственная жизнь, мой внутренний мир и культура внутри моего смартфона / планшета / компьютера
- ✓ та, что касается меня непосредственно – жизнь моих близких и культура места, где я живу (района, города, области)
- ✓ та, которая позволяет чувствовать себя частью большего – жизнь моей страны, культура моего народа
- ✓ та, которая далеко выходит за пределы моей обычной жизни – жизнь и культура других стран и народов
- ✓ затрудняюсь ответить
- ✓ другое.

13. Какие источники информации о жизни и культуре для Вас наиболее важны? *(выберите три наиболее подходящих варианта)*

- ✓ уроки, занятия в школе и вузе
- ✓ общение с учителями
- ✓ кружки, секции
- ✓ общение с руководителями объединений дополнительного образования
- ✓ одноклассники
- ✓ другие обучающиеся моей школы
- ✓ друзья
- ✓ интернет
- ✓ СМИ (телевидение, радио, бумажные и электронные газеты, журналы)
- ✓ мессенджеры, соцсети
- ✓ семья
- ✓ подписки на каналы, чаты, инфлюенсеров
- ✓ затрудняюсь ответить
- ✓ другое.

14. Какие ценности характерны для русской / российской культуры? *(выберите три наиболее подходящих варианта)*

- ✓ жизнь
- ✓ достоинство, права и свободы человека
- ✓ индивидуализм
- ✓ патриотизм, гражданственность
- ✓ высокие нравственные идеалы
- ✓ идеалы рыночной экономики
- ✓ крепкая семья
- ✓ комфорт
- ✓ созидательный труд
- ✓ приоритет духовного над материальным
- ✓ приоритет материального над духовным
- ✓ служение Отечеству и ответственность за его судьбу
- ✓ гуманизм, милосердие
- ✓ справедливость
- ✓ историческая память и преемственность поколений
- ✓ единство народов России
- ✓ соборность, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение
- ✓ затрудняюсь ответить
- ✓ другое.

15. Кто из перечисленных известных людей вызывает у Вас наибольшую симпатию? выберите одного

- ✓ философ Сократ
- ✓ Великий князь Александр Невский
- ✓ игумен земли Русской св. Сергей Радонежский
- ✓ художник Рафаэль
- ✓ иконописец Андрей Рублев
- ✓ государь Иван IV Васильевич Грозный
- ✓ император Петр I
- ✓ композитор В. А. Моцарт

- ✓ император Наполеон Бонапарт
- ✓ русский полководец А. В. Суворов
- ✓ поэт А. С. Пушкин
- ✓ композитор П. И. Чайковский
- ✓ писатель Л. Н. Толстой
- ✓ ученый А. Эйнштейн
- ✓ писатель Дж. Роулинг
- ✓ аниматор и режиссер Х. Миядзаки
- ✓ режиссер Ф. Бондарчук
- ✓ актер А. Петров
- ✓ актриса Э. Уотсон
- ✓ фигурист Е. Плющенко
- ✓ футболист Кр. Роналду
- ✓ летчик-космонавт Ю. А. Гагарин
- ✓ советский ученый С. П. Королёв
- ✓ президент В. В. Путин
- ✓ журналист, телеведущий В. Р. Соловьев
- ✓ предприниматель И. Маск
- ✓ предприниматель П. Дуров
- ✓ затрудняюсь ответить
- ✓ другое.

16. Какие характеристики привлекают Вас в человеке, выбранном в ответе на предыдущий вопрос № 15 (*выберите три наиболее подходящих варианта*)

- ✓ целеустремленность
- ✓ доброта
- ✓ мудрость
- ✓ сила характера
- ✓ физическая сила
- ✓ патриотизм
- ✓ талант
- ✓ ум
- ✓ красота
- ✓ чувство юмора
- ✓ популярность
- ✓ богатство
- ✓ многого добился в жизни
- ✓ известность
- ✓ затрудняюсь ответить
- ✓ другое

Укажите Ваш возраст

Укажите Ваш пол

✓ м

✓ ж

Укажите Ваше место жительства (название города / села / деревни)

Укажите место учебы (номер / название школы)

Благодарим за сотрудничество!

В содержании анкеты заложены вопросы, формирующие четыре содержательно-смысловых центра: российский подросток как личность и социальный тип, а также окру-

жающие и одновременно формирующие его сферы образования, культуры, социума и их ценностное наполнение. Отдельные вопросы, на первый взгляд, могут отчетливо соотноситься с отдельным концентром: вопрос № 2. «Что больше всего влияет на Вас?» – с личностной проблематикой, вопрос № 3 «Школа нужна для ...» – с образованием. Такая отчетливость направлена на создание понятной и прозрачной для респондентов структуры анкеты, а также на проверку гипотезы о составе и отрефлексированности наиболее значимых сфер воздействия на современного российского подростка. Отметим, что отчетливость идентичности вопросов сопряжена с вариативностью идентификации предлагаемых вариантов ответов, поскольку среди них заложены корреляции с несколькими или всеми концентрирами.

Социально типичный и индивидуальный личностный социокультурный статус подростка, включая его духовно-нравственный аксиологический компонент, преимущественно акцентирован в вопросах №№ 1, 2, 4, 5–8.

Взаимосвязь социального и образовательного концентров обуславливает закрытый вопрос № 3 «Школа нужна для... (выберите три наиболее подходящих варианта)». Вопрос алгоритмически-аналитического типа направлен на выявление персональной отрефлексированности целеполагания и иерархии функционала школы, ее ценности и значимости в сознании подростково-молодежной обучающейся аудитории.

Анкета содержала 16 вопросов, но для анализа в рамках данной статьи мы целенаправленно возьмем только один из них – вопрос № 3 «Школа нужна для ...». Респондентам предлагалось выбрать три варианта ответов из предложенных или дописать свой вариант. Для усиления контекстуализации проблемы приведем также результаты контент-анализа ответов на вопросы № 1 «Что больше всего влияет на развитие современного подростка в России?» и № 2 «Что больше всего влияет на Вас?». Они направлены на выявление иерархии факторов, влияющих в самосознании респондентов на развитие их собственной личности и личности их сверстников. При этом первый вопрос носит закрытый по форме и алгоритмический по способу решения интеллектуальной задачи характер. Второй вопрос открытый, однако, сам порядок группировки данных вопросов направлен на снижение аналитической и эвристической нагрузки за счет корреляции с вариантами ответа, предложенны-

ми для первого вопроса. Закладывается ожидаемое решение: предложение респондентами в качестве ответа уже готовых формулировок предлагаемого вопроса. Тем ценнее будет выявить эвристический потенциал респондентов, которые дадут самостоятельные ответы, отличающиеся от предложенных формул.

Респондентами анкеты стали обучающиеся организаций общего образования в возрасте от 14 до 18 лет из семи регионов Российской Федерации: Республики Карелия, Республики Саха (Якутия), Камчатского края, Кировской, Костромской, Новосибирской, Ярославской областей. В опросе приняли участие 7356 человек,

после выбраковки анкет общее число респондентов составило 7324 человека, выборка состояла из одной трети юношей и двух третей девушек.

Обсуждение результатов

Часть респондентов выбирала более чем три варианта ответов. Свой вариант дописывался в очень редких случаях (1,1 % респондентов) и в данном анализе не учитывается. Частота выбора каждого из вариантов ответов (в %% респондентов, выбравших тот или иной вариант ответа) по каждому региону и по выборке в целом представлена в Таблице 1.

Таблица 1.

Ответы респондентов на вопрос: «Школа нужна для ...»

Варианты ответов	%% респондентов, выбравших вариант ответов								
	Кировская обл.	Камчатский край	Костромская обл.	Новосибирская обл.	Ярославская обл.	Респ. Карелия	Респ. Саха (Якутия)	Общие результаты	Ранг
общения со сверстниками	64,1	54,7	55,9	47,7	52,9	70,4	54,7	57,2	2
общения со взрослыми	9,2	10,4	8,4	5,6	9,7	12,1	6,9	8,9	10
образования, чтоб получить знания	87,7	78,0	79,9	78,5	82,4	81,8	81,4	81,4	1
развития творческих способностей	34,3	28,7	32,3	39,3	33,9	34,0	37,7	34,3	4
передачи ценностей и идеалов от старших младшим	13,4	14,1	14,1	19,6	13,9	13,8	10,3	14,2	8
поступления в колледж, вуз	42,9	46,6	46,7	54,2	43,3	53,4	60,3	49,6	3
помощи в выборе профессии	26,2	31,5	31,6	31,8	33,3	29,6	35,3	31,3	5
ориентации в жизни	32,5	25,2	23,0	24,3	21,9	26,7	23,0	25,2	6
для взрослых, надо их спросить, зачем придумали школу	3,1	6,5	4,9	8,4	4,2	5,3	3,4	5,1	11
самореализации	30,4	24,2	20,2	23,4	21,9	23,5	25,2	24,1	7
не могу сказать, но точно нужна	2,6	4,8	4,9	1,9	3,6	3,6	9,6	4,4	12
школа в таком виде, как сейчас – не нужна	6,5	10,6	9,2	12,1	9,9	10,5	7,8	9,5	9
мне школа в принципе не нужна	1,6	4,8	4,4	6,5	3,2	4,0	3,7	4,0	13
затрудняюсь ответить	2,1	2,6	2,9	1,9	2,0	3,6	3,2	2,6	14
другое	0,6	2,0	0,5	0,9	0,6	1,2	1,6	1,1	15
Количество респондентов	364	648	4104	108	1319	247	534	7324	

Проведем анализ нескольких целей, выбранных старшеклассниками в качестве приоритетных.

1. 84,1 % старшеклассников среди значимых целей школы выбрали цель «образование, чтобы получить знания». Это значительно больше, чем в исследовании 2017 года, к результатам которого мы уже обращались [Собкин, 2018]. Тогда 67,0 % респондентов выбрали эту цель в качестве значимой для них цели (задачи) общего образования.

Полученные данные свидетельствуют о том, что значение общего образования в глазах старшеклассников растет. Это не может не радовать.

Школа стала лучше выполнять одну из своих основных функций. Кроме того, можно предположить, что формы и методы обучающей и воспитывающей деятельности школы стали более комфортными и приемлемыми для обучающихся, лучше соответствовать их потребностям.

Действительно, государство, система образования и все ее основные субъекты за последние годы предприняли значительные усилия для укрепления и модернизации общего образования. Возросла роль профессионального образования, получение которого невозможно без прочных школьных знаний (выражаемых, в том числе,

в результатах ЕГЭ). Это все и нашло отражение в ответах респондентов.

Еще одним подтверждением важности роли школы и образования, которое она дает, являются ответы респондентов на вопрос № 1 этой же анкеты: «Что больше всего влияет на развитие современного подростка в России?». Респондентам также предлагалось выбрать три варианта из пятнадцати предложенных или дописать свой вариант. Ответ «образование, школа» выбрали 51,7 % анкетированных. Тем самым еще раз подтверждается высокая роль школы в глазах старшеклассников.

Высокая роль образования и получения знаний в глазах подростков подтверждается их ответами на данный вопрос анкеты. Но что значит само понятие «образование» в восприятии подростков? Анкета не предполагала выяснения данного вопроса, поэтому обратимся к другим исследованиям.

О том, что отношение подростков к знанию и образованию является достаточно утилитарным, пишут почти все исследователи. Современные подростки редко говорят о потребности овладеть фундаментальными знаниями просто ради знания, даже студенты редко говорят о такой потребности. Мы частично уже обсуждали этот вопрос в предыдущем разделе.

Для того, чтобы решать общественно значимые задачи образования и, одновременно с этим, иметь высокое значение в глазах обучающихся, необходимо найти баланс между этими задачами и тем, что соответствует интересам и нуждам ребенка [Cranston et. al., 2010].

Исследования, проведенные в разные годы, также подтверждают прагматическое отношение школьников к образованию и получаемым знаниям. В 2013 году И. Н. Козменков провел изучение мотивов учебной деятельности школьников городских и сельских школ. Количество респондентов было небольшим (156 человек), но при хорошем качестве формирования выборки можно считать результаты репрезентативными. 78,29 % школьников, отвечавших на вопросы его анкеты, выбрали прагматический мотив: «Получение в будущем интересной, престижной, высокооплачиваемой работы». То есть, с точки зрения отвечавших, получение общего образования – это своеобразный «инструмент» или средство, которое обеспечивает возможность стабильной, комфортной, интересной жизни в будущем.

Но в этом же исследовании была явно показана и заинтересованность старшеклассников в получении знаний как таковых: ответ «Чтобы получить новые знания» выбрали 54,26 % респондентов; «Чтобы определиться в том, какие знания мне пригодятся в будущем» – 34,11 %; «Хочу научиться получать знания самостоятельно» – 17,05 % отвечавших [Козменков, 2013].

Выявленная тенденция подтверждается в исследовании, проведенном А. Д. Андреевой в 2021 году [Андреева, 2021]. Целью ее исследования было сопоставить ведущие мотивы обучения старшеклассников, выявленные в 40-е и 80-е годы XX века в исследовании Л. И. Божович, с теми, которые присущи старшеклассникам во втором десятилетии XXI века. Выборку составили 297 старшеклассников (166 девушек и 131 юноша) школ Москвы и Московской области. Возможно, выборка не до конца репрезентативна по отношению к старшеклассникам всей страны, но, тем не менее, по результатам исследования можно выявить ведущие тенденции в мотивах и целях обучения, которые ставят обучающихся.

На первом месте (62,3 % респондентов) в этой выборке оказались учебно-познавательные мотивы: желание продолжить изучение предпочитаемых предметов, ориентация на свои интересы и способности, уверенность в собственных силах, оценка качества образовательной среды и возможность развития своих личностных качеств.

В эту группу попали и мотивы, относящиеся к социализирующей функции образования и к функции субъектности, которые в проведенном нами исследовании рассматриваются отдельно, так что мы не будем сравнивать эти данные с полученными в процессе нашего анкетирования. Но важно отметить, что именно познавательные мотивы, связанные с получением знания, располагаются на первом месте.

В этом же исследовании можно четко проследить и прагматическое отношение школьников к образованию. На втором месте – мотивы будущего (56,9 % респондентов): образование в школе с целью получения желаемой профессии и хорошей работы в будущем, поступления в вуз, соответствия выбранного пути собственным планам и планам семьи, а также мотивы, связанные с возможностью раньше начать самостоятельную жизнь или переехать в другую страну [Андреева, 2021]. Для сравнения – в исследовании, проведенном в 80-е годы Л. И. Божович,

мотивы будущего были на последнем, четвертом месте и их трактовка была несколько иной.

2. На втором месте – цель «общение со сверстниками», выбранная 57,2 % респондентов (от 47,7 % в Новосибирской области до 70,4 % в Республике Карелия). Эта цель отражает вторую из функций образования – социализирующую [Собкин, 2018]. Школа остается одним из немногих мест, где подростки могут общаться в реальном пространстве и времени. Важность общения со сверстниками в этом возрасте общеизвестна.

Воспитательные системы школы обязательно учитывают потребность в общении школьников и эффекты для развития личности и отношения к образованию, являющиеся результатом их коммуникации в своей среде. Современные методы и технологии обучения и воспитания создают прекрасную возможность для организации взаимодействия обучающихся в процессе образования. Что гораздо важнее, в этом процессе можно создавать условия для развития системы ценностей и развития личностных черт, присутствующих гражданину современного общества.

Возможности создания и поддержания целенаправленного, регулируемого взаимодействия обучающихся возникают при создании в школе соответствующей образовательной (обучающей, воспитательной) среды.

Образовательная среда должна отвечать следующим требованиям [Чернявская, 2022]:

- Целостность, с точки зрения восприятия обучающегося.
- Последовательность обучающих и воспитательных воздействий.
- Четкость требований и образовательных ориентиров.
- Учет индивидуальности субъекта обучения и принимаемых им решений.
- Развитие самостоятельности обучающихся.
- Эмоциональная благоприятность.

Самым оптимальным для достижения этих целей является школьное сообщество, анализ которого мы проводили неоднократно [Чернявская, 2022]. Опыт наблюдения за изменениями, происходящими в отечественном общем образовании, и анализ литературных источников позволяет прийти к выводу, что элементы школьного сообщества все чаще появляются и развиваются в образовательных организациях.

V. Battistich и его коллеги, занимающиеся исследованием школьных сообществ на протяжении нескольких десятилетий, относят к сообще-

ствам школы, в которых учащиеся чувствуют свою причастность, автономию и правомочность во всех образовательных ситуациях [Solomon, Battistich, Nom, 2014].

Основные характеристики школьного сообщества выражаются в следующем (В. Rogoff [цит. по: Чернявская, 2022]):

- Роль взрослых: они выступают в роли лидера и фасилитатора. Внешне этого зачастую вообще не видно, и новые люди в классе воспринимают учителя как человека, позволяющего детям делать все, что угодно.
- Процесс обучения: он важнее, чем продукт обучения. Особое внимание в процессе образования обращается на развитие критического мышления, постановку и решение проблем; тому, чтобы обучающиеся могли сами понимать связи изучаемой теории и практики, устанавливать связи внутри предмета и между образовательными дисциплинами, планировать процесс своего обучения.

- Основа для преподавания: интересы детей и их развитие, формирование у обучающихся ответственности в принятии решения.

- Оценка прогресса детей: происходит в процессе работы с ними и наблюдения за ними. Учителя оценивают детей в описательном плане, избегая отметок. Дети рассматривают друг друга как товарищей, а не соперников. У них развиваются навыки адекватного самооценивания.

- Кооперация: обучающиеся учатся работать в кооперации и усваивают правила взаимоотношений во «взрослом» обществе, учатся доверять и помогать.

Очень важно, чтобы в это сообщество были включены взрослые – педагоги, психологи, социальные педагоги и другие специалисты – на уровне субъектного взаимодействия.

3. На третье место старшеклассники ставят цель школы, заключающуюся в помощи в поступлении в колледж или вуз, ее выбрали 49,6 % респондентов. Данные колеблются от 42,9 % в Кировской области до 60,3 % в Республике Саха (Якутия). Полученные данные сходны с результатами исследования, проведенного В. С. Собкиным и его коллегами в 2017 году, согласно которым 52,2 % респондентов считают, что школа в первую очередь должна обеспечить подготовку для поступления в колледж или вуз [Собкин, 2018].

Такой выбор респондентов еще раз подчеркивает, что они рассматривают образование в стенах школы прагматически.

По выбору данного варианта ответа было проведено более глубокое исследование. Было высказано предположение о том, что процент респондентов из разных типов школ или школ сельской и городской местности, выбирающих данный вариант ответа, может различаться. В трех регионах – Кировской области, Республике Карелия и Республике Саха (Якутия) было проведено сравнение частоты выбора этого варианта ответа обучающимися гимназий (лицеев) и сельских школ (Таблица 2). Результаты свидетельствуют, что данное предположение в двух регионах не подтвердилось.

Таблица 2.
Процент респондентов из числа обучающихся гимназий и сельских школ региона, выбравших вариант «Школа нужна для поступления в колледж, вуз»

№	Регион	%% респондентов	
		Гимназия, лицей	Сельские школы
1	Кировская область	35,4	30,6
2	Республика Карелия	42,6	47
3	Республика Саха (Якутия)	57,8	54,5

По данным Центра экономики непрерывного образования ИПЭИ РАНХиГС на 2022 год (к сожалению, мы не располагаем более поздними данными), процент выпускников школы, поступивших в вузы страны в год окончания школы находится в пределах от 54,2 % (2017/18 учебный год) до 46,5 % (2021/22 учебный год) [Ломтева, 2022]. Данные взяты на основе «изучения образовательных траекторий выпускников 9-х и 11-х классов школ и выпускников образовательных организаций среднего профессионального образования (СПО) ... на основе анализа статистических данных из форм ОО-1, СПО-1 и ВПО-1 статистического наблюдения» [Ломтева, 2022, с. 1]. По данным другого исследования [Мальцева, 2021], 39 % выпускников школы поступают в образовательные организации среднего профессионального образования (СПО) на программы подготовки специалистов среднего звена, и еще 13,2 % – на специальности квалифицированных рабочих и служащих. Сразу после окончания СПО в 2022 году на очную и заочную формы обучения в вузы поступили 16 % выпускников [Ломтева, 2022]. Мы не будем в данной статье обсуждать причины снижения доли выпускников школы, поступающих в вузы и не-

большое количество выпускников СПО, поступающих в вузы сразу после выпуска. Это не является нашей задачей. Но важно, что общие статистические данные свидетельствуют о том, что почти 100 % выпускников школы продолжают свое образование в организациях профессионального образования.

Тогда почему же всего 49,6 % респондентов рассматривают школу как «помощницу» для продолжения образования? Поскольку уточняющих вопросов в данном анкетировании не задавалось, так же как и не проводилось дополнительных интервью с респондентами, для ответа на этот вопрос обратимся к результатам других исследований.

Одна из причин такой низкой оценки этой цели школы уже многие годы, что называется, «лежит на поверхности». «Цифровая образовательная платформа “Дневник.ру” (выпускник “Сколково”) провела исследование о репетиторстве в школьном обучении, в котором приняли участие больше 21 тыс. учителей, учеников и родителей. Оказалось, свыше 50 % школьников пользуются услугами репетиторов. Об этом сообщили сами ученики и их родители – причем больше 51 % из них убеждены, что школьной программы недостаточно для успешной учебы. Примечательно, что с такой позицией согласны и педагоги – 67 % считают репетиторство необходимым, а 37 % сами проводят дополнительные занятия в свободное время» [Более 50 %..., 2024, с. 1].

Ситуация, связанная с тем, что образовательный запрос обучающихся не полностью удовлетворяется в стенах школы, типична не только для нашей страны. В монографии Л. В. Байбородовой и Е. Н. Шипковой приводятся данные о том, что «зарубежные эксперты констатируют высокую потребность в занятиях с частными педагогами, причем ежегодный прирост во всем мире составляет более 10 %» [Байбородова, 2022, с. 6].

Образовательный запрос – это «требование к гибкости системы образования, элемент мониторинга образовательных результатов, основанного на выявлении индивидуальных интересов, особенностей интеллектуального и физического развития, творческой направленности» [Золотарева, 2015, с. 79]. Вполне понятно, что для того, чтобы учитывать индивидуальные образовательные запросы обучающихся в массовой школе, педагоги должны обладать высоким уровнем профессионализма и владеть современными образовательными технологиями индивидуализа-

ции и персонализации. К сожалению, такая ситуация встречается не всегда.

Вторая возможная причина связана, на наш взгляд, с тем, что поступление в колледж или вуз – это промежуточная цель, цель-средство [Ансимова, 2022]. Возможно, старшеклассники понимают это и больше ориентируются на конечные, содержательные цели – получение профессии, вступление в самостоятельную жизнь и др.

Еще одно объяснение было обсуждено нами выше, при анализе выбора цели «образование, получение знания», в процессе которого было выяснено, что собственно познавательные цели в глазах подростков подчас преобладают над утилитарными целями образования.

4. Остановимся на анализе целей, связанных с функцией развития субъектности обучающихся (по В. С. Собкину).

В проведенном исследовании этой функции напрямую соответствовал ответ «Школа нужна для самореализации», который выбрали 24,1 % респондентов (7 ранговое место) и «Школа нужна для развития творческих способностей» (34,3 % респондентов, 4 ранговое место). В исследовании В. С. Собкина были получены аналогичные результаты («Опыт социального общения и взаимодействия» – 36,9 % респондентов и «Опыт участия в общественной жизни и деятельности» – 31,5 %).

Выявление иерархии факторов, влияющих в самосознании респондентов на развитие их личности и личности их сверстников на основе анализа результатов ответов на вопрос 1 и 2, показало следующие результаты (Таблица 3 и Таблица 4).

Максимально в сознании респондентов всех регионов влияние на подростка общения со сверстниками (65,6 % ответов по выборке). При этом наиболее ценным данный фактор является для респондентов Карелии (73,4 % по группе выборки), Якутии (72,5 % по группе выборки), Новосибирской обл. (72 % по группе выборки), что, вероятно, коррелирует с характерным для менталитета русского Севера и Сибири общинным духом.

Иерархически вторую позицию занимает образование (школа) (51,7 % по выборке), что свидетельствует о высоком уровне осознания школы как значимого пространства и среды. Показательно, что дополнительное образование в интерпретации респондентов заметно уступает по

степени влияния (5 место в иерархии с 32,3 % ответов по выборке).

Третья позиция в сознании подростков – общение со взрослыми (40,5 % ответов по общей выборке). Отметим, что здесь единодушные респондентов разных регионов несколько снижено: у респондентов из Новосибирской области общение со взрослыми оказалось на втором месте (50,5 % по 6 группе выборки), образование (школа) – на третьем (49,5 % по 6 группе выборки) при скромной разнице в 1 %.

Иерархия факторов влияния позволяет дифференцировать ключевые сферы: коммуникативную (со сверстниками, взрослыми); образовательную (школа и доп. образование); культурную (4 позиция – «современное искусство, то, что вы смотрите, слушаете, читаете» – 33,0 % от выборки и 11-я – субкультуры, 12,8 %, 14-я – национальные стереотипы, 6,8 %), ценностную (6-я позиция – семейные ценности, 30,7 %; 12-я – традиционные российские ценности, 11,0 %; 13-я – религия, 8,5 %), спортивную (7-я позиция, 29,5 %); медийно-сетевую с лидирующим внутри геймингом (8 позиция – мобильные и компьютерные игры – 21,7 %; 9-я – контент подписок в Сети, 18,8 %; 10-я – группы в соцсетях, 14,9 %).

Личностно значимые приоритеты влияния коррелируют с социально значимыми, на первые позиции вышли образовательные, социальные, коммуникативные и культурные факторы, а именно: 1) образование (15 % от выборки) и семейные ценности и семья (15 %), 2) общение со сверстниками (2,6 %), 3) окружение и близкие люди (11,6 %), 4) культура (9 % от выборки). Показательно, что культура представлена в ином составе смысловых единиц: проигнорированы субкультуры, национальные и культурные стереотипы, но респондентами добавлены понятные и актуальные для них – музыка, чтение книг, творчество, фильмы (5,11 % ответов по выборке). Достойным отдельного акцента является присутствие среди указанных респондентами факторов влияния на подростка его собственной личности. И хотя ответ «я сам / сам / я» в среднем по выборке получил всего 2,8 %, сам факт отрефлексированности себя как субъекта автовлияния чрезвычайно важен: он фиксирует как характерный для возраста максимализм и субъективизм, так и активную жизненную позицию, способность представить свою личность актером личностного развития и, потенциально, социокультурных процессов.

Таблица 3.

Распределение ответов на вопрос 1 «Что больше всего влияет на развитие современного под-
ростка в России?», % от числа опрошенных

Ответы	Киров- ская обл.	Респуб- лика Ка- релия	Камчат- ский край	Костром- ская обл.	Республика Саха (Яку- тия)	Новоси- бирская обл.	Ярослав- ская обл.	среднее по вы- борке, %
Общение со взрослыми	42,5	46,7	45,2	39,5	40,8	50,5	38,7	40,5
Общение со сверстниками	71,9	73,4	64,4	64,4	72,5	72	62,9	65,6
Образование (школа)	53,8	53,7	49,2	51,3	58,8	49,5	49,9	51,7
Доп. образо- вание	31,9	38,1	31,4	32,7	31,1	30,8	30,9	32,3
Занятия спортом	26,4	30,7	31,2	30,1	37,1	32,7	24,1	29,5
Современное искусство	36,8	34	31,4	31,6	40,6	26,2	33,9	33,0
Контент под- писок в Сети	27	19,3	19,6	17,7	16,5	21,5	19,9	18,8
Семейные ценности	27,8	25,4	30,3	31,1	32,6	29	30,8	30,7
Традиционные российские ценности	9,8	5,3	10,9	11,6	9,2	13,1	11	11,0
Религия	5,2	7,4	10,1	8,4	12	11,2	7,4	8,5
Субкультуры	12,3	16,4	16,5	12,1	15,4	10,3	11,6	12,8
Группы в соцсетях	17,4	11,1	16,5	14,6	14,6	17,8	14,7	14,9
Национальные стереотипы	10,4	9,4	7,6	5,9	9,4	9,3	6,2	6,8
Мобильные и компьютерные игры	18,5	23,8	24,1	21,1	25,3	26,2	20,9	21,7
Затрудняюсь ответить	3	3,3	3,9	3,9	4,9	4,7	3,2	3,8
Другое	1	2,4	1,9	1	1	0,9	1,5	1,9

Примечание: Здесь и в Таблице 4 жирным шрифтом выделены первые пять по рангу позиций.

Таблица 4.

Распределение ответов на вопрос 2 «Что больше всего влияет на Вас?», количество ответов и среднее по выборке, %

Ответы	Кировская обл.	Республика Карелия	Камчатский край	Республика Саха (Якутия)	Новосибирская обл.	Ярославская обл.	среднее по выборке, %
Общество (окружение, близкие люди)	11,1	10,5	10	15,8	11,2	11,1	11,6
Образование (школа, учеба, доп. образование)	16,3	20,9	13,06	13,2	9,3	16,1	15,0
Друзья (сверстники)	10,8	10,5	6,9	9,4	4,7	4,5	6,9
Семья, родители, семейные ценности	13,7	19,5	11,6	14,7	10,3	17,08	15,0
Общение	10,6	9,04	6,9	5,8	5,6	6,3	6,9
Общение с друзьями, сверстниками	16,8	15,7	11,9	9,4	14,01	12,6	12,6
Общение со взрослыми	8,9	7,1	6	2,3	3,7	6,8	6,0
Интернет (социальные сети, игры)	6,6	6,2	5,8	9,4	8,4	6,7	6,9
Увлечения (музыка, чтение книг, творчество, фильмы)	5,4	5,2	4,2	5,7	2,8	5,5	5,1
Искусство, современное искусство	5,7	3,8	2,7	2,4	1,9	4,8	3,9
Спорт	6,9	7,1	6,8	5,3	3,7	4,8	5,9
Не знаю (нет ответа)	3,7	3,8	6,4	8,7	7,5	6,6	6,4
Ничего	2	2,4	4,5	3,4	11,2	3,01	3,5
Я сам	1,1	2,8	5,6	2,6	1,9	2,1	2,8
Религия	1,4	-	0,6	-	0,9	0,6	0,6
Традиционные российские ценности	-	-	-	-	-	0,9	0,4

Заключение

В интерпретации современного российского старшеклассника факторы влияния на него как социальный тип и как личность при лидерстве образования и социума представлены в достаточно широкой палитре, отражающей актуализацию всех значимых концентров – социума, образования, культуры, аксиологии, личности.

Среди факторов влияния на российского подростка школа занимает вторую позицию (51,7 % по выборке), а при определении факторов влияния на собственную личность школа выходит на первую позицию (15 % по выборке), что свидетельствует о высоком уровне осознания школы как значимого пространства и среды.

Проведенный анализ выявил приоритетные цели школы как образовательного института в глазах современного подростка. Подтвердились выводы о том, что главной целью является получение образования и знаний, носящих прагматический характер (школа как основа или трамплин для будущей взрослой жизни и карьеры).

Но, помимо этого, результаты анкеты позволяют выявить ряд важных социокультурных интенций.

Во-первых, – парадоксальная для поколения зумеров выраженность коммуникативных и образовательных приоритетов, связанных с жизнью в оффлайне, что подтверждает высокую значимость школы как социокультурной среды и предполагаемой площадки реализации моделей воспитательной системы.

Во-вторых, семейный масштаб ценностей. Ценностные приоритеты в интерпретации респондентов носят секулярный, светский характер и семейный масштаб. Большая значимость семейных ценностей, нежели традиционных российских (30,7 % против 11 %) отражает ожидаемое и органичное для подростков «чувство семьи» как лично значимой социокультурной общности.

В-третьих, выявление регионально значимых нюансов и моделей может способствовать выбору более эффективного воспитательно-образовательного контента и его методического сопровождения. В сознании респондентов Кировской области, Камчатки, Якутии, Ярославской области существенное влияние на старшеклассников имеет современное искусство, которое можно эффективно привлекать в качестве материала образовательно-воспитательных процессов и процедур. В Карелии и Костромской области более сильны позиции дополнительного образования, потенциально значим соответствующий акцент.

В-четвертых, скромный уровень развитости субъектного потенциала. «Я», «я сам/а» как фактор влияния на современного российского подростка обозначен всего в 2,8 % ответов по выборке. Инерционность и алгоритмичность выбора продемонстрировали большинство респондентов при ответе на связанный вопрос № 2, используя полностью или частично формулировки вариантов ответов предшествующего вопроса при переходе к осмыслению и фиксации факторов влияния на собственную личность.

Данное обстоятельство диагностирует серьезную проблему и вызов для систем воспитания. Среди причин отметим алгоритмизацию интеллектуальных решений и в целом мышления школьников (предмет для углубленной рефлексии исследователей и корректировки модераторами школьного образования); растущую дигитализацию повседневности подростков – представителей digital natives [Prensky, 2001], а также несомненное влияние массового сознания и поведения (стереотипизация, инерционность, комфортность, простота) [Злотникова, 2015], в том числе на уровне поколений (цифровая грамотность, цифровые информационные приоритеты, практицизм зумеров).

Понимание выявленных приоритетов и целей подростков как важнейших субъектов образовательной и воспитательной системы создает основу для расстановки акцентов в этих системах,

наиболее полно учитывающих образовательно-воспитательные запросы обучающихся и, следовательно, повышающих результативность деятельности школы.

Библиографический список

1. Андреева А. Д. Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного образования // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17, № 1. С. 84–92. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170112>
2. Ансимова Н. П. Ценностно-смысловая основа педагогической деятельности: сравнительный анализ отношения педагогов и учащихся педагогических классов / Н. П. Ансимова, Т. В. Ледовская, Н. Э. Солянин // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 1. С. 37–51. EDN: GTPLLR
3. Ахиезер А. С. Философские основы социокультурной теории и методологии // Вопросы философии. 2000. № 9. С. 29–45.
4. Байбородова Л. В. Частные вспомогательные занятия: Теория и практика : монография / Л. В. Байбородова, Е. Н. Шипкова ; под ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. 207 с. ISBN 978-5-00089-581-8.
5. Более 50 % российских школьников пользуются услугами репетиторов // CNews. 16.05.2024. URL: https://www.cnews.ru/news/line/2024-05-16_bole_50_rossijskih_shkolnikov?ysclid=m0cjsq8b83834460763 (дата обращения: 23.08.2024).
6. Злотникова Т. С. Молодёжь в современной российской провинции: социокультурная рефлексия / Т. С. Злотникова, Н. Н. Летина, Ж. К. Гапонова // Социологическая наука и социальная практика. 2015. № 1. С. 115–132.
7. Злотникова Т. С. Массовое сознание в философской традиции и в современных интерпретациях // Вопросы философии. 2020. № 10. С. 46–56.
8. Злотникова Т. С. Российский дискурс массовой культуры в фокусе социокультурного исследования / Т. С. Злотникова, Н. Н. Летина // Обсерватория культуры. 2018. № 15(4). С. 422–435. <https://doi.org/10.25281/2072-3156-2018-15-4-422-435>.
9. Зубахина А. А. Отсутствие ясности учебной цели как причина имитации учебного процесса // Педагогика и просвещение. 2022. № 4. С. 138–143. doi: 10.7256/2454-0676.2022.4.37244, EDN:MLRXVTURL.
10. Золотарева А. В. Развитие регионального пространства образовательных возможностей на основе интеграции формального и неформального образования / А. В. Золотарева, М. В. Груздев, И. В. Лобода // Альманах современной науки и образования. 2015. № 9 (99). С. 76–81.
11. Ионин Л. Г. Социология культуры : учебник для вузов. 5-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2024. 333 с. URL: <https://urait.ru/bcode/537690> (дата обращения: 05.09.2024).

12. Карпов А. О. К вопросу о целях образования // Вестник Московского университета. Серия Педагогическое образование. 2012. № 3. С. 25–36.
13. Козменков И. Н. Изучение мотивации учебной деятельности старших школьников в городских и сельских образовательных учреждениях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. Т. 3. С. 1336–1340. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53270.htm> (дата обращения: 23.08.2024).
14. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы // Народное образование. 2005. № 6. С. 190–196.
15. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. Москва : Смысл, 2019. 511 с.
16. Летина Н. Н. Культуросообразный алгоритм исследования оснований российско-африканского диалога // Верхневолжский филологический вестник. 2023. № 4 (35). С. 261–272. http://dx.doi.org/10.20323/2499_9679_2023_4_35_261.
17. Ломтева Е. В. Доля выпускников школ, поступающих в вузы, снижается: Отчет Центра экономики непрерывного образования (ЦЭНО) ИПЭИ РАНХиГС. 2022 / Е. В. Ломтева, Л. Ю. Бедарева. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1724767211&td=ru&lang=ru&name=dolya-vypusknikov-shkol-postupayushchikh-v-vuzy-snizhaetsya.pdf&text> (дата обращения: 23.08.2024).
18. Мальцева В. А. Не-обходной манёвр, или Бум спроса на среднее профессиональное образование в России / В. А. Мальцева, А. И. Шабалин // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2021. № 2. С. 18.
19. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751. URL: <https://gart62.npi-tu.ru/assets/files/123/1.%20Национальная%20доктрина%20образования%20Российской%20Федерации%20до%202025%20года.pdf> (дата обращения: 23.08.2024).
20. Новиков А. М. 300 лет индустриальной педагогике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 147–158.
21. Резник Ю. М. Социокультурный подход как методология исследований // Вопросы социальной теории. 2008. Т. 2. С. 305–328.
22. Сериков В. В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (106). С. 3–10.
23. Собкин В. С. Учащиеся и учителя о задачах и целях школьного образования / В. С. Собкин, К. Э. Родионова // Национальный психологический журнал. 2018. № 4. С. 109–122. doi: 10.11621/npj.2018.0410 .
24. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/?ysclid=m029pfqov1344625666 (дата обращения: 23.08.2024).
25. Хуторской А. В. Ценности и цели в педагогических исследованиях и образовании // Эйдос. 2022. № 4. С. 13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50025148>. (дата обращения: 23.08.2024).
26. Чернявская А. П. Школьное сообщество как основа развития готовности старшеклассников к выбору педагогических профессий / Педагогика и психология современного образования теория и практика : мат. междунаучно-практ. конф. «Чтения Ушинского». Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С. 155–162. EDN: DSBFZG.
27. Чернявская А. П. Целевые основания непрерывного образования / Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : мат. второго этапа 15-й междунаучно-практ. конф. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. С. 62–65. EDN: YTLUVZ.
28. Шишлова Е. Э. Теоретико-методологическое обоснование социокультурного подхода в образовании // The world of academia: culture, education. Мир университетской науки : Культура, Образование. 2019. № 5. С. 85–89.
29. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 № 5, October 2001). URL: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (дата обращения: 06.08.2024).
30. Solomon D., Battistich V., Hom A. Teacher Beliefs and Practices in Schools Serving Communities That Differ in Socioeconomic Level // The Journal of Experimental Education 2014. 64(4):327–347. DOI:10.1080/00220973.1996.10806602.
31. Cranston N., Kimber M., & Mulford B., et.al. Politics and school education in Australia: a case of shifting purposes. Journal of Educational Administration, 2010. 48(2), 182–195. doi: 10.1108/09578231011027842
32. Tirri K., Moran S., & Mariano M. J. Education for purposeful teaching around the world // Journal of Education for Teaching. 2016. 42(5). Pp. 526–531. doi: 10.1080/02607476.2016.1226551.

Reference list

1. Andreeva A. D. Otnoshenie k ucheniju v raznye periody razvitija rossijskogo shkol'nogo obrazovanija = Attitude to teaching in different periods of the development of Russian school education // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2021. T. 17, № 1. S. 84–92. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170112>
2. Ansimova N. P. Cennostno-smyslovaja osnova pedagogicheskoj dejatel'nosti: sravnitel'nyj analiz otnoshenija pedagogov i uchashhihsja pedagogicheskikh klassov = The value-semantic basis of pedagogical activity: a comparative analysis of the relationship between teachers and students of pedagogical classes / N. P. Ansi-

mova, T. V. Ledovskaja, N. Je. Solynin // Psihologicheseskaja nauka i obrazovanie. 2022. T. 27, № 1. S. 37–51. EDN: GTPLLR

3. Ahiezer A. S. Filosofskie osnovy sociokul'turnoj teorii i metodologii = Philosophical foundations of sociocultural theory and methodology // Voprosy filosofii. 2000. № 9. S. 29–45.

4. Bajborodova L. V. Chastnye vspomogatel'nye zanjatija: Teoriya i praktika = Private auxiliary classes: Theory and practice : monografija / L. V. Bajborodova, E. N. Shipkova ; pod red. L. V. Bajborodovoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2022. 207 s. ISBN 978-5-00089-581-8.

5. Bolee 50 % rossijskih shkol'nikov pol'zujutsja uslugami repetitorov = More than 50 % of Russian schoolchildren use tutors // CNews. 16.05.2024. URL: https://www.cnews.ru/news/line/2024-05-16_bolee_50_rossijskih_shkolnikov?ysclid=m0cjsq8b83834460763 (data obrashhenija: 23.08.2024).

6. Zlotnikova T. S. Molodjozh' 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. S. 115–132.

7. Zlotnikova T. S. Massovoe soznanie v filosofskoj tradicii i v sovremennyh interpretacijah = Mass consciousness in the philosophical tradition and in modern interpretations // Voprosy filosofii. 2020. № 10. S. 46–56.

8. Zlotnikova T. S. Rossijskij diskurs massovoj kul'tury v fokuse sociokul'turnogo issledovaniya = Russian discourse of mass culture in the focus of sociocultural research / T. S. Zlotnikova, N. N. Letina // Observatorija kul'tury. 2018. № 15(4). S. 422–435. <https://doi.org/10.25281/2072-3156-2018-15-4-422-435>.

9. Zubahina A. A. Otsutstvie jasnosti uchebnogo celi kak prichina imitacii uchebnogo processa = Lack of clarity of the educational goal as a reason for simulating the educational process // Pedagogika i prosveshhenie. 2022. № 4. S. 138–143. doi: 10.7256/2454-0676.2022.4.37244. EDN:MLRXVTURL.

10. Zolotareva A. V. Razvitie regional'nogo prostranstva obrazovatel'nyh vozmozhnostej na osnove integracii formal'nogo i neformal'nogo obrazovaniya = Developing a regional space of educational opportunities through the integration of formal and non-formal education / A. V. Zolotareva, M. V. Gruzdev, I. V. Loboda // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2015. № 9 (99). S. 76–81.

11. Ionin L. G. Sociologija kul'tury = Sociology of culture : uchebnik dlja vuzov. 5-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2024. 333 s. URL: <https://urait.ru/bcode/537690> (data obrashhenija: 05.09.2024).

12. Karpov A. O. K voprosu o celjah obrazovaniya = On the purpose of education // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija Pedagogicheskoe obrazovanie. 2012. № 3. S. 25–36.

13. Kozmenkov I. N. Izuchenie motivacii uchebnoj dejatel'nosti starshih shkol'nikov v gorodskih i sel'skih obrazovatel'nyh uchrezhdenijah = Study of the motivation of educational activities of senior schoolchildren in urban and rural educational institutions // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». 2013. T. 3. S. 1336–1340. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53270.htm> (data obrashhenija: 23.08.2024).

14. Lednev V. S. Soderzhanie obrazovaniya: sushhnost', struktura, perspektivy = Content of education: essence, structure, prospects // Narodnoe obrazovanie. 2005. № 6. S. 190–196.

15. Leont'ev A. N. Lekcii po obshej psihologii = Lectures in general psychology. Moskva : Smysl, 2019. 511 s.

16. Letina N. N. Kul'turosoobraznyj algoritm issledovaniya osnovanij rossijsko-afrikanskogo dialoga = Culture-like algorithm for studying the foundations of the Russian-African dialogue // Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik. 2023. № 4 (35). S. 261–272. http://dx.doi.org/10.20323/2499_9679_2023_4_35_261.

17. Lomteva E. V. Dolja vypusnikov shkol, postupajushih v vuzy, snizhaetsja: Otchet Centra jekonomiki nepreryvnogo obrazovaniya = The share of school graduates entering universities is declining: Report of the Center for Continuing Education Economics (CJeNO) IPJeI RANHIGS. 2022 / E. V. Lomteva, L. Ju. Bedareva. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1724767211&tld=ru&lang=ru&name=dolya-vypusnikov-shkol-postupayushchikh-v-vuzy-snizhaetsya.pdf&text> (data obrashhenija: 23.08.2024).

18. Mal'ceva V. A. Ne-obhodnoj manjovr, ili Bum sprosa na srednee professional'noe obrazovanie v Rossii = Non-bypass maneuver, or boom in demand for secondary vocational education in Russia / V. A. Mal'ceva, A. I. Shabalin // Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow. 2021. № 2. S. 18.

19. Nacional'naja doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 4 oktjabrja 2000 g. № 751 = National doctrine of education in the Russian Federation. Decree of the Government of the Russian Federation of October 4, 2000 № 751. URL: <https://gart62.npi-tu.ru/assets/files/123/1.%20Nacional'naja%20doktrina%20obrazovaniya%20Rossijskoj%20Federacii%20do%2025%20goda.pdf> (data obrashhenija: 23.08.2024).

20. Novikov A. M. 300 let industrial'noj pedagogike = 300 years of industrial pedagogy // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2011. № 1. S. 147–158.

21. Reznik Ju. M. Sociokul'turnyj podhod kak metodologija issledovanij = Sociocultural approach as research methodology // Voprosy social'noj teorii. 2008. T. 2. S. 305–328.

22. Serikov V. V. Lichnostno-razvivajushhee obrazovanie kak odna iz kul'turologicheskikh obrazovatel'nyh modelej = Personal development education as one of the cultural educational models // Izvestija Volgogradskogo

gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. № 2 (106). S. 3–10.

23. Sobkin V. S. Uchashhiesja i uchitelja o zadachah i celjah shkol'nogo obrazovanija = Students and teachers about the goals and objectives of school education / V. S. Sobkin, K. Je. Rodionova // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2018. № 4. S. 109–122. doi: 10.11621/npj.2018.0410 .

24. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 08.08.2024) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» = Federal Law of 29.12.2012 № 273-FZ (as amended by 08.08.2024) «On Education in the Russian Federation». URL:

https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/?ysclid=m029pfqovl344625666 (data obrashhenija: 23.08.2024).

25. Hutorskoj A. V. Cennosti i celi v pedagogicheskikh issledovanijah i obrazovanii = Values and goals in pedagogical research and education // Jejdos. 2022. № 4. S. 13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50025148>. (data obrashhenija: 23.08.2024).

26. Chernjavskaja A. P. Shkol'noe soobshhestvo kak osnova razvitija gotovnosti starsheklassnikov k vyboru pedagogicheskikh professij = School community as the basis for developing the readiness of high school students to choose pedagogical professions / Pedagogika i psihologija sovremennogo obrazovanija teorija i praktika : mat. mezhdun. nauchno-prakt. konf. «Chtenija Ushinskogo». Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2022. S. 155–162. EDN: DSBFZG.

27. Chernjavskaja A. P. Celevye osnovanija nepreryvnogo obrazovanija = Continuing education earget iases / Obrazovanie cherez vsju zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitija : mat. vtorogo jetapa 15-j mezhdun. nauchno-prakt. konf. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. S. 62–65. EDN: YTLUVZ.

28. Shishlova E. Je. Teoretiko-metodologicheskoe obosnovanie sociokul'turnogo podhoda v obrazovanii = Theoretical and methodological justification of sociocultural approach in education // The world of academia: culture, education. Mir universitetskoj nauki : Kul'tura, Obrazovanie. 2019. № 5. S. 85–89.

29. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 № 5, October 2001). URL: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (data obrashhenija: 06.08.2024).

30. Solomon D., Battistich V., Hom A. Teacher Beliefs and Practices in Schools Serving Communities That Differ in Socioeconomic Level // The Journal of Experimental Education 2014. 64(4):327–347. DOI:10.1080/00220973.1996.10806602.

31. Cranston N., Kimber M., & Mulford B., et.al. Politics and school education in Australia: a case of shifting purposes. Journal of Educational Administration, 2010. 48(2), 182–195. doi: 10.1108/09578231011027842

32. Tirri K., Moran S., & Mariano M. J. Education for purposeful teaching around the world // Journal of Education for Teaching. 2016. 42(5). Pp. 526–531. doi: 10.1080/02607476.2016.1226551.

Статья поступила в редакцию 15.07.2024; одобрена после рецензирования 20.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 15.07.2024; approved after reviewing 20.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Научная статья
УДК 378.14 + 37.017.4
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-26
EDN: YZGGKY

Механизмы академической мобильности в формировании гражданской идентичности студентов – будущих педагогов: на основе результатов исследования учебной мотивации и личностного профиля студента

**Хож-Ахмед Султанович Халадов¹, Александр Михайлович Ходырев²,
Андрей Владимирович Вотинцев³**

¹Кандидат философских наук, доцент, проректор по внешним связям, Государственный университет просвещения. 105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2

²Кандидат педагогических наук, доцент, первый проректор, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д.108/1

³Кандидат педагогических наук, научный сотрудник лаборатории исследования современных направлений развития образования, Государственный университет просвещения. 105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2

¹haladov70@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9053-3112>

²a.khodyrev@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0002-9009-8296>

³avvotintsev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5888-9701>

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, позволяющего определить механизмы академической мобильности студентов – будущих педагогов на основе учебной мотивации и личностного профиля студента, направляющего педагогическое образование на формирование у него гражданской идентичности. К наиболее типичным личностным чертам студентов – будущих педагогов можно отнести: эмоциональную стабильность и уравновешенность, работоспособность и устойчивость в интересах, смелость и инициативность в социальных контактах, восприимчивость к новым идеям и переменам, направленность на аналитическую деятельность, развитый контроль над поведением и эмоциями. Наиболее высокие значения у будущих педагогов фиксируются по показателю экстраверсии. Личностный профиль студентов, принявших и не принимавших участие в программе академической мобильности, имеет сходные черты, но студенты, принимавшие участие в программах академической мобильности, характеризуются большей открытостью к разнообразным социальным контактам, более развитым умением работать в группе и адаптироваться к межличностному взаимодействию. Учебно-профессиональная деятельность студентов педагогических вузов полимотивирована и направляется несколькими основными мотивами. К наиболее значимым можно отнести (в порядке убывания значимости): профессиональные мотивы, коммуникативные мотивы, мотивы творческой самореализации и учебно-познавательные мотивы. В целом выявленный комплекс мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов имеет достаточно конструктивный характер и отражает главенствующую мотивационную роль профессионального становления, освоения выбранной профессии. Студенты, с опытом и без опыта участия в программе академической мобильности, не имеют статистически значимых различий по показателям учебной мотивации. Стимулирование академической мобильности студентов – будущих педагогов оказывает выраженное позитивное влияние на развитие их гражданской идентичности, а с другой стороны, аксиологическая стратегия формирования гражданской идентичности студентов может рассматриваться как эффективный механизм развития академической мобильности студентов. Готовность к академической мобильности очень тесно и положительно коррелирует со всеми мотивами учебной деятельности, кроме мотива избегания, поэтому при проведении информационной работы со студентами педагогических вузов необходимо увязывать преимущества и ожидаемые эффекты участия в программах академической мобильности с теми потребностями студентов, которые проявлены в их учебных мотивах. Среди личностных механизмов академической мобильности студентов, которые существенно повышают их готовность к участию в программах академической мобильности, следует указать: общительность, эмоциональную стабильность, нормативность поведения, смелость, низкую тревожность, высокий самоконтроль, расслабленность.

Ключевые слова: механизмы академической мобильности; личностный профиль; студенты; педагогический вуз; учебно-профессиональная деятельность; учебные мотивы; гражданская идентичность

Исследование выполнено в рамках проекта «Механизмы академической мобильности в формировании гражданской идентичности будущих педагогов», который реализуется при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания №073-00039-24-09 от 24.05.2024.

Для цитирования: Халадов Х.-А. С., Ходырев А. М., Вотинцев А. В. Механизмы академической мобильности в формировании гражданской идентичности студентов – будущих педагогов: на основе результатов исследования учебной мотивации и личностного профиля студента // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 26–38. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-26>. <https://elibrary.ru/YZGGKY>

Original article

**Academic mobility mechanisms in the formation of the civic identity of students - future teachers:
based on the results of the study on academic motivation and student personality profile**

Khozh-Akhmed S. Khaladov¹, Aleksandr M. Khodyrev², Andrey V. Votintsev³

¹Candidate of philosophical sciences, associate professor, vice-rector for external relations, State university of education. 105005, Moscow, Radio st., 10A, bld. 2

²Candidate of pedagogical sciences, associate professor, first vice-rector, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

³Candidate of pedagogical sciences, researcher at the laboratory for studying modern directions in education development, State university of education. 105005, Moscow, Radio st., 10A, bld. 2

¹haladov70@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9053-3112>

²a.khodyrev@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0002-9009-8296>

³avvotintsev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5888-9701>

Abstract. The article presents the results of an empirical study that allows us to determine the mechanisms of academic mobility of students – future teachers on the basis of educational motivation and personal profile of the student and focuses pedagogical education on the formation of their civic identity. The most typical personality traits of students – future teachers include: emotional stability and balance, efficiency and stability in interests, courage and initiative in social contacts, receptivity to new ideas and changes, focus on analytical activities, developed control over behavior and emotions. The highest values for future teachers are fixed by the indicator of extraversion. The personal profile of students who have taken and have not taken part in the academic mobility program has similar features, but students who have taken part in academic mobility programs are characterized by greater openness to a variety of social contacts, more developed ability to work in a group and adapt to interpersonal interaction. The educational and professional activities of students in pedagogical universities are highly motivated and guided by several main motives. The most significant ones can be attributed (in descending order of importance): professional motives, communicative motives, motives of creative self-realization and educational and cognitive motives. In general, the identified set of motives for the educational and professional activities of students – future teachers has a rather constructive character and reflects the dominant motivational role of professional formation, mastering the chosen profession. Students with and without experience of participating in the academic mobility program do not have statistically significant differences in terms of academic motivation. Stimulating the academic mobility of students – future teachers has a pronounced positive impact on the development of their civic identity, and on the other hand, the axiological strategy for the formation of students' civic identity can be considered as an effective mechanism for the development of students' academic mobility. Readiness for academic mobility is very closely and positively correlated with all motives of educational activity, except for the motive of avoidance, therefore, when conducting information work with students of pedagogical universities, it is necessary to link the advantages and expected effects of participation in academic mobility programs with the needs of students that are manifested in their educational motives. Among the personal mechanisms of academic mobility of students, which significantly increase their readiness to participate in academic mobility programs, it should be indicated: sociability, emotional stability, normativity of behavior, courage, low anxiety, high self-control, relaxation.

Key words: mechanisms of academic mobility; personal profile; students; pedagogical university; educational and professional activities; educational motives; civic identity

The study was carried out within the framework of the project «Academic mobility mechanisms in the formation of the civic identity of future teachers», which is implemented with the financial support of the Ministry of Education of Russia as part of state assignment № 073-00039-24-09 dated from 24.05.2024.

For citation: Khaladov H.-A. S., Khodyrev A. M., Votintsev A. V. Academic mobility mechanisms in the formation of the civic identity of students – future teachers: based on the results of the study on academic motivation and student personality profile. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 26-38 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-26>. <https://elibrary.ru/YZGGKY>

Введение

Отечественное образование исконно представляло собой мощный социокультурный институт с его уникальной ролью в формировании у молодого поколения россиян особого русского духа, где честь, нравственность и любовь к Родине ценились не менее профессиональных знаний. К сожалению, последние 30 лет в России наблюдался аксиологический кризис, детерминированный вступлением в постиндустриальную эпоху, эпоху постмодерна; технократичностью и прагматизмом, глобализмом и распадом Советского Союза с традиционными ценностными устоями, который привел к масштабным ценностным трансформациям [Иванова, 2022]. Ответом на этот кризис стал особый интерес современного образования к воспитанию подрастающего поколения в духе сохранения и укрепления традиционных российских ценностей (Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»). Безусловно, проблема обеспечения мировоззренческого суверенитета и укрепления традиционных российских ценностей подрастающего поколения является приоритетной для педагогической системы и для всего российского общества. В сложных геополитических условиях, в которых сейчас находится наша страна, роль педагога, в первую очередь, возрастает в вопросах формирования и развития гражданской идентичности у детей и молодежи. Именно педагог предлагает образцы мировоззренческих идей и наполняет деятельность обучающегося смыслами на традиционной ценностной основе, он отвечает за формирование воспитывающей среды, способствующей развитию личности обучающегося, укреплению его гражданской позиции.

Для сохранения российской цивилизации гражданское общество нашей страны, обладающее значительным потенциалом человеческого капитала, экономических и природных ресурсов, всерьез задумывается о технологическом, цифровом, экономическом и финансовом суверенитете [Бугайчук, 2024]. Закономерно предположить, что и образование не может не иметь статус суверенного. Этот внутренний вызов нашел свое отражение в развитии внутрироссийской академической мобильности студентов, что, в свою очередь, означает новый вектор развития отечественного высшего образования [Яковлева, 2022]. Активизация академической мобильности обеспечивает интенсификацию взаимодействия

организаций высшего образования и является фактором жизнеспособности современного вуза, в том числе педагогического. Внедрение инноваций требует от системы образования новых идей и технологий, ускорения модернизационных и гибкости образовательных процессов, что определяет необходимость активного использования академической мобильности в современных условиях, в том числе и для формирования у студентов – будущих педагогов общероссийской гражданской идентичности [Куркина, 2020].

Вот почему выявление механизмов академической мобильности студентов – будущих педагогов на основе учебной мотивации и личностного профиля студента в современном педагогическом образовании, влияющем на становление мировоззренческих ориентиров будущих граждан страны, представляется актуальным.

Цель статьи состоит в том, чтобы выявить механизмы академической мобильности, направленные на формирование гражданской идентичности, студентов – будущих педагогов на основе учебной мотивации и личностного профиля студента.

Методология исследования

В исследованиях А. В. Кирьяковой, Т. А. Ольховой, И. Д. Белоновской [Кирьякова, 2021], А. А. Поляковой [Полякова, 2001], А. М. Ходырева [Ходырев, 2024] и др. подчеркивается важная роль аксиологического подхода в педагогическом образовании в целом и в вопросах формирования гражданской идентичности студентов – будущих педагогов – в частности. Безусловно, данный подход усиливает особую зависимость результативности образовательного процесса по формированию гражданской идентичности у обучающихся от собственной гражданской идентичности будущего педагога, а также от его профессиональной компетентности в гражданском образовании обучающихся. Очевидно, что компетентностный подход также имеет важное значение в нашей работе. В итоге, с учётом принципов аксиологического и компетентностного подходов в процессе системно-деятельностного обучения будет формироваться собственный аксиологический профиль гражданской идентичности педагога, представляющий мировоззрение педагога как гражданина России и профессионала, основанное на системе национальных ценностей: любви к родной стране, гордости за Родину, гражданской ответственности и патриотизме [Крупченко, 2023]. Благодаря системно-деятельностному подходу, мы рассматриваем профессиональное становление студентов – будущих педагогов как

интегрированный результат двух взаимосвязанных и параллельно осуществляемых процессов: ценностного развития студентов преподавателями вуза и процесса ценностного саморазвития студентов в учебно-профессиональной деятельности, в том числе и участия в программах академического обмена [Шадриков, 2013].

Важную роль в этом процессе отводят механизмам академической мобильности. Под академической мобильностью студентов – будущих педагогов понимается не только явление в образовании, выраженное в создании совместных проектов и исследовательских программ, в движении образовательных технологий и человеческого капитала через границы регионов и государств, но и готовность студентов к академической мобильности как интегративное личностное качество с подвижной компонентной структурой, выраженное в способности и готовности адаптироваться к динамичному многообразию образовательного пространства с целью преобразования самой личности и окружающего мира.

Таким образом, методологическими основами исследования механизмов академической мобильности студентов – будущих педагогов на основе учебной мотивации и личностного профиля студента являются системно-деятельностный, компетентностный и аксиологический подходы.

Методы исследования

Для выявления механизмов академической мобильности студентов – будущих педагогов на основе учебной мотивации и личностного профиля студента применялись следующие методы:

анкетирование, личностный опросник Кеттелла (16-PF), методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой), методы математической статистики (U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ r Спирмена).

Исследование проводилось в 2024 году на студентах педагогического вуза, принимавших и не принимавших участие в программах академического обмена. Всего в исследовании участвовали 396 студентов педагогических вузов из 24 регионов страны. 122 студента из выборки принимали участие в программах академической мобильности, 274 студента в таких программах участия не принимали.

Результаты исследования

На первом этапе анализа результатов исследования важно изучить личность современного студента – будущего педагога, так как личностные особенности являются основой формирования и развития как готовности к академической мобильности, так и ценностной сферы личности и ее гражданской идентичности. Мы можем говорить о них как о личностных механизмах, определяющих формирование готовности к академической мобильности с учетом гражданской идентичности будущих педагогов.

На рисунке 1 представлены средние значения личностных факторов у студентов педагогических вузов, которые получены с помощью личностного опросника Кеттелла (16-PF) [Рукавишников, 2002].

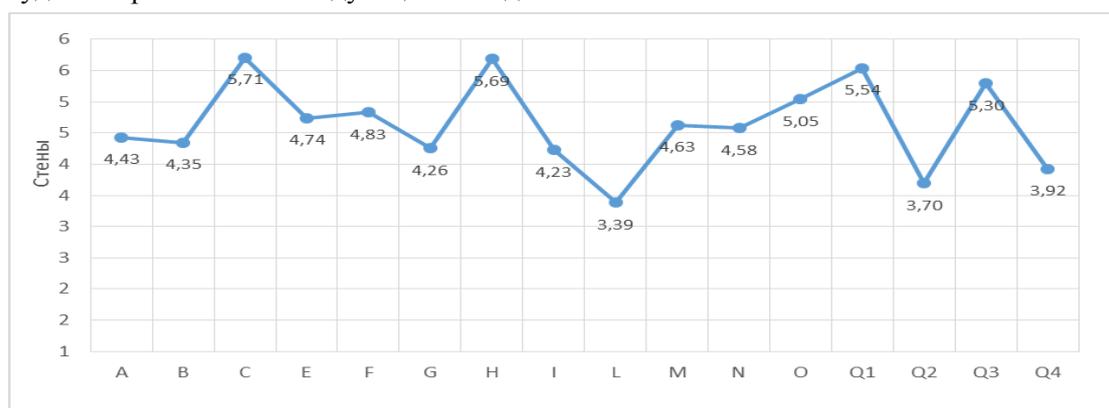


Рисунок 1. Средние значения первичных личностных факторов у студентов – будущих педагогов (по U-критерию Манна-Уитни). Примечание. А – Замкнутость – общительность; В – Интеллект; С – Эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность; Е – Подчиненность – доминантность; F – Сдержанность – экспрессивность; G – Низкая нормативность – высокая нормативность поведения; H – Робость – смелость; I – Жесткость – чувствительность; L – Доверчивость – подозрительность; M – Практичность – мечтательность; N – Прямолинейность – дипломатичность; O – Спокойствие – тревожность; Q1 – Консерватизм – радикализм; Q2 – Конформизм – неконформизм; Q3 – Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль; Q4 – Расслабленность – напряженность.

Обобщенный портрет студентов педагогических вузов характеризуется сбалансированностью и гармоничностью личностных черт. В нем отсутствуют ярко выраженные, заостренные личностные характеристики.

К наиболее типичным личностным чертам студентов – будущих педагогов можно отнести следующие личностные характеристики: эмоциональную стабильность и уравновешенность, работоспособность и устойчивость в интересах, смелость и инициативность в социальных контактах, восприимчивость к новым идеям и переменам, направленность на аналитическую деятельность, развитый контроль над поведением и эмоциями.

Студенты достаточно легко устанавливают социальные контакты, проявляя в них добродушие,

естественность и активность. При этом для них достаточно важно получение социального одобрения и поддержки группы. При необходимости могут принимать на себя лидерство, однако постоянного стремления к лидерским позициям и конкуренции будущие педагоги не демонстрируют.

В своем поведении студенты стараются следовать установленным нормам и правилам. В деятельности проявляют добросовестность, ответственность и настойчивость в достижении целей.

Их эмоциональный фон в целом стабилен: они спокойны, уравновешены, уверены в себе, адекватно справляются со стрессами и эмоциональными нагрузками. На рисунке 2 представлены средние значения вторичных личностных факторов (по Кеттеллу).

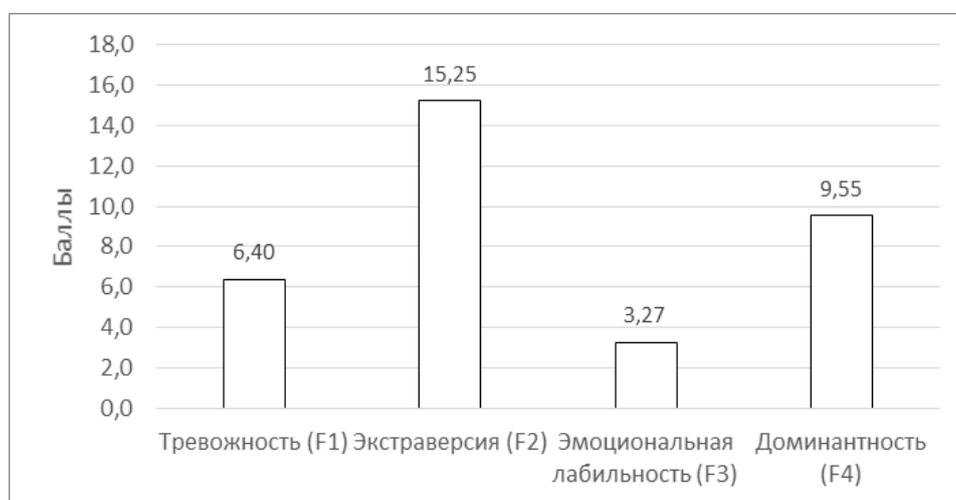


Рисунок 2. Средние значения вторичных личностных факторов у студентов – будущих педагогов

Наиболее высокие значения у будущих педагогов фиксируются по показателю экстраверсии. Студенты педагогических вузов характеризуются выраженной социальной контактностью, умениями достаточно легко и успешно устанавливать и поддерживать межличностные контакты. Данное личностное качество представляется важным и необходимым в контексте профессиональной педагогической деятельности, так как позволяет будущим педагогам находить точки взаимодействия с разными партнерами по общению, что может препятствовать эмоциональному выгоранию, типичному для группы специальностей «человек – человек». Также это качество лежит в основе развития готовности к академической мобильности студентов.

При этом показатель доминантности (как первичный, так и вторичный) свидетельствует об умеренной выраженности у студентов лидерских амбиций, стремления к руководящим функциям, зависимости от мнения и требований группы. При

актуализированной потребности в одобрении и принятии группой в случае необходимости студенты готовы к принятию независимых от группы решений, к самостоятельным действиям.

Тревожность у студентов – будущих педагогов имеет сниженную выраженность и говорит о том, что в целом они достаточно удовлетворены собой, уверены в своих способностях и возможностях достигать поставленных целей.

Среднее значение показателя эмоциональной лабильности указывает на то, что студенты обладают мягкостью, развитой эмоциональностью, чувствительностью к различным социальным нюансам. Они не склонны принимать необдуманные решения, предпочитая тщательные размышления до начала действий.

На рисунке 3 представлены средние значения личностных факторов у студентов педагогических вузов, имеющих и не имеющих опыта участия в программах академической мобильности.

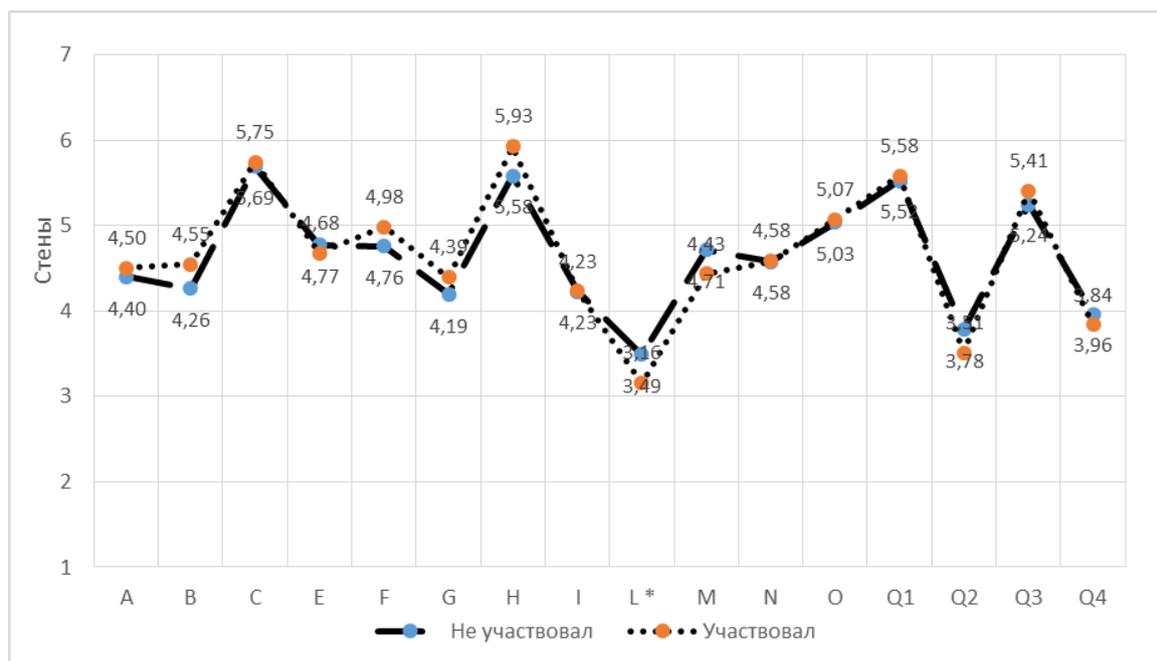


Рисунок 3. Средние значения первичных личностных факторов у студентов - будущих педагогов, имеющих и не имеющих опыта участия в программе академической мобильности

* - различия на уровне значимости $p < 0,05$.

Примечание. А – Замкнутость – общительность; В – Интеллект; С – Эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность; Е – Подчиненность – доминантность; F – Сдержанность – экспрессивность; G – Низкая нормативность – высокая нормативность поведения; H – Робость – смелость; I – Жесткость – чувствительность; L – Доверчивость – подозрительность; M – Практичность – мечтательность; N – Прямолинейность – дипломатичность; O – Спокойствие – тревожность; Q1 – Консерватизм – радикализм; Q2 – Конформизм – неконформизм; Q3 – Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль; Q4 – Расслабленность – напряженность.

Личностный профиль студентов, принявших и не принимавших участие в программе академической мобильности, имеет сходные черты. Сравнение групп с помощью U-критерия Манна-Уитни показало, что статистически достоверные различия между группами студентов наблюдаются только по фактору L «доверчивость – подозрительность» ($U=14532,5$; $p < 0,05$). Студенты, имеющие опыт участия в программах академической мобильности, характеризуются значимо меньшей подозрительностью и настороженностью по отношению к окружающим. Они более открыты и уживчивы, легче адаптируются к индивидуальным особенностям других людей, не стремятся к конкуренции и хорошо работают в группе. Данный результат ожидаем, так как программы академического обмена предполагают быстрое вхождение в новую социальную общность, налаживание интенсивных социальных контактов, в том числе и на основе доверительных, искренних отношений, позволяющих

сделать новую коммуникацию для студента более эффективной и, с точки зрения академического обмена, результативной.

На уровне тенденции к достоверности в группе студентов, участвовавших в программах академической мобильности, выявлены также более высокий уровень социальной активности и смелости (фактор H) ($U=14768$; $p < 0,10$) и более выраженная практичность и реалистичность (фактор M) ($U=14908,5$; $p < 0,10$). Данный результат подтверждает важность развития социально ориентированных особенностей в структуре личности студента – будущего педагога, готового участвовать в программах академического обмена. Причем акцент надо делать на конкретный результат, которого студент может достичь в процессе участия в программах академической мобильности.

Средние значения вторичных личностных факторов (рис. 4) также характеризуются высокой степенью схожести.

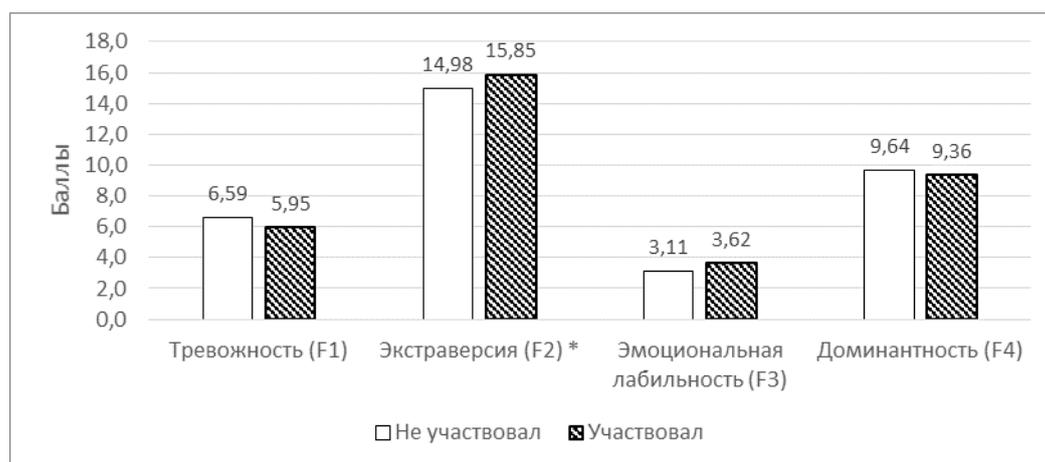


Рисунок 4. Средние значения вторичных личностных факторов у студентов - будущих педагогов, имеющих и не имеющих опыта участия в программе академической мобильности
* - различия на уровне значимости $p < 0,05$.

Статистически значимые различия выявлены только по показателю экстраверсии ($U=14547,5$; $p < 0,05$), который имеет более высокую выраженность у студентов, участвующих в программах академической мобильности. Важность представленности экстраверсии в структуре личности студента – будущего педагога несомненна. Ещё раз подчеркнём, что высокая социальная контактность, умение находить точки взаимодействия с разными партнерами по общению и достаточно успешно работать в команде представляются важными и необходимыми как для развития академической мобильности студентов, так и для будущей профессиональной педагогической деятельности.

В целом анализ личностных особенностей студентов – будущих педагогов показал, что они обладают достаточно гармонично развитой личностью, без экстремально выраженных черт характера. При этом одной из отличительных характеристик студентов выступает выраженная коммуникабельность и экстравертированность.

Студенты, принимавшие участие в программах академической мобильности, характеризуются большей открытостью к разнообразным социальным контактам, более развитым умением адаптироваться к межличностному взаимодействию. Вероятно, именно эти качества, с одной стороны, способствуют возникновению интереса и мотивации к участию в программах мобильности. С другой стороны, они служат личностным

механизмом для лучшей адаптации и более продуктивного участия в программах академической мобильности.

Рассмотрим особенности учебно-профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов, которые определяют образовательные механизмы академической мобильности в формировании гражданской идентичности будущих педагогов.

Одним из системообразующих компонентов в учебно-профессиональной деятельности является мотивация [Нюттен, 2004; Карпов, 2004]. Мотивационный компонент считают «стержнем, вокруг которого конструируются основные свойства и качества личности как профессионала» [Сластенин, 1997]. По мнению многих педагогов и психологов, отмечается важность правильной организации мотивационной составляющей учебно-профессиональной деятельности студентов, от нее зависит эффективность образовательного процесса студентов – будущих педагогов, именно поэтому важно начинать с направления развития учебно-профессиональной деятельности и учебной мотивации студентов [Пронина, 2020; Zeeb, Voss, 2024].

На рисунке 5 представлены средние значения показателей учебной мотивации студентов педагогических вузов. Данные получены с помощью методики для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) [Бадмаева, 2004].

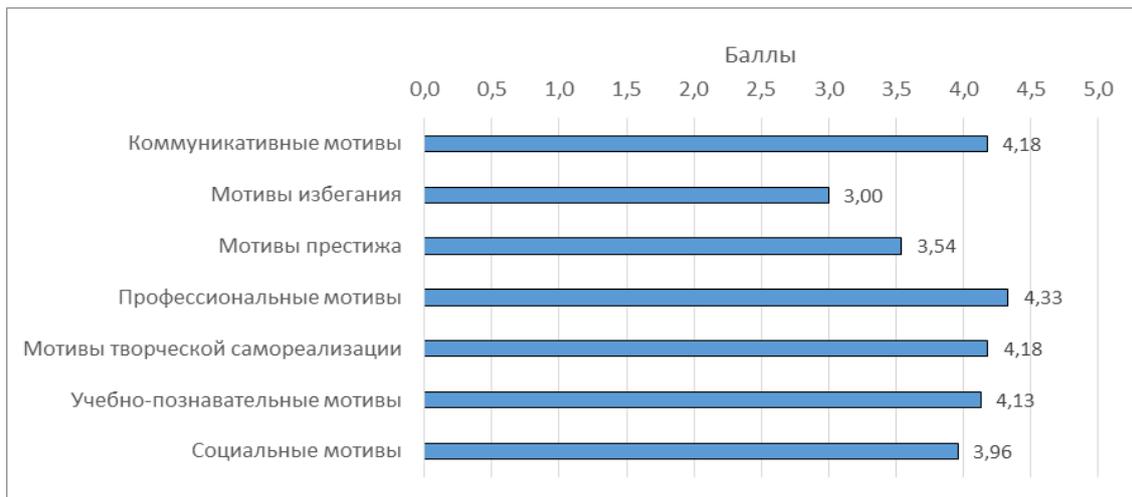


Рисунок 5. Средние показатели значимости учебных мотивов студентов - будущих педагогов

Учебно-профессиональная деятельность студентов педагогических вузов полимотивирована и направляется несколькими основными мотивами. К наиболее значимым мотивам можно отнести (в порядке убывания значимости): профессиональные мотивы, коммуникативные мотивы, мотивы творческой самореализации и учебно-познавательные мотивы.

Студенты демонстрируют высокую субъективную ценность выбранной профессии, прилагая необходимые усилия для своего профессионального становления и раскрытия своего потенциала в педагогической деятельности.

Немаловажным для них выступает и коммуникативная сторона обучения педагогической профессии: знакомство с разными людьми, освоение навыков успешной коммуникации, завоевание уважения в учебном коллективе. В данном случае отчетливо проявлена социальная направленность будущих педагогов. Данный вывод мы

уже делали выше, но по другим данным исследования.

Ценность мотивов творческой самореализации подразумевает стремление студентов в ходе своей учебно-профессиональной деятельности узнавать новое, заниматься творческой деятельностью, искать ответы на актуальные проблемы развития общества и жизнедеятельности людей.

Учебно-познавательные мотивы располагаются на 4 месте и означают, что студенты испытывают выраженный интерес к самому процессу обучения и приобретению знаний.

Наименее значимыми для будущих педагогов выступают мотивы престижа и избегания, когда обучение направляется желаниями «быть не хуже других», избежать осуждения или наказания и т. п.

На рисунке 6 представлены показатели учебной мотивации у студентов педагогических вузов с разным опытом участия в программе академической мобильности.

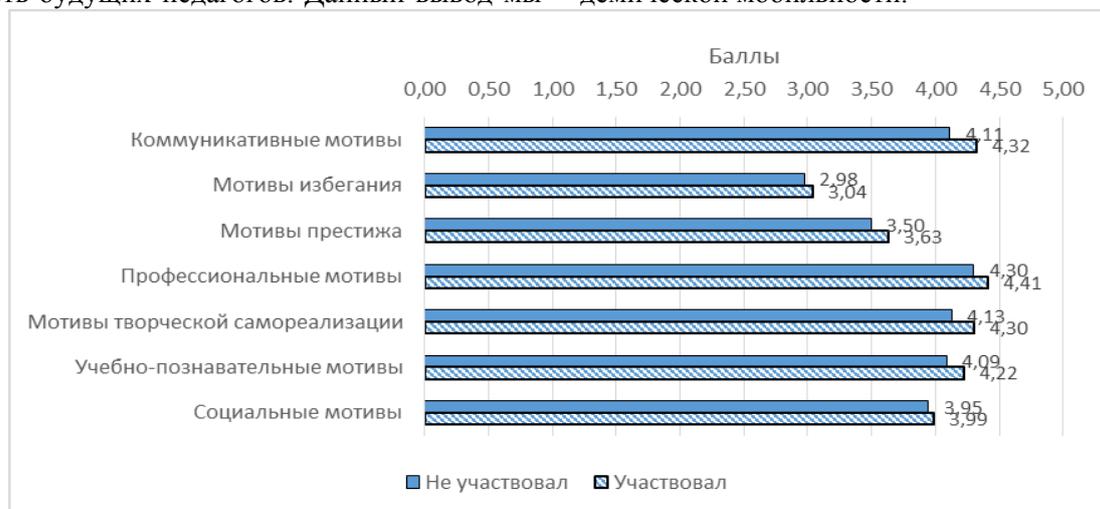


Рисунок 6. Средние показатели значимости учебных мотивов студентов - будущих педагогов, имеющих и не имеющих опыта участия в программе академической мобильности

Структура мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов, имеющих и не имеющих опыта участия в программе академической мобильности, показывает идентичный характер.

Можно отметить чуть более высокие средние показатели по всем мотивационным позициям у студентов, принимавших участие в программе академической мобильности. Однако проведенная проверка с помощью U-критерия Манна-Уитни не подтвердила их статистической достоверности.

В целом выявленный комплекс мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов имеет достаточно конструктивный характер и отражает главенствующую мотивационную роль профессионального становления, освоения выбранной профессии [Савченков, 2020].

Студенты, имеющие и не имеющие опыта участия в программе академической мобильности, не имеют статистически значимых различий по показателям учебной мотивации. Образовательные механизмы академической мобильности в формировании гражданской идентичности будущих педагогов будут основываться на развитии профессиональных мотивов, коммуникативных мотивов, мотивов творческой самореализации их учебно-профессиональной деятельности.

Заключение

Проанализировав результаты исследования как личностного профиля студентов – будущих педагогов, так и мотивационной составляющей их учебно-профессиональной деятельности, мы пришли к необходимости выявить более четко личностные и образовательные механизмы академической мобильности как важные основания для формирования гражданской идентичности у студентов педагогических вузов [Гурьянчик, 2024]. Для достижения этой цели был проведен корреляционный анализ (r Спирмена) между заявленными в исследовании показателями методик Кеттелла и учебной мотивации студентов, а также структурными компонентами гражданской идентичности (авторская психосемантическая методика исследования гражданской идентичности Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцевой [Бугайчук, 2023] и готовности к академической мобильности (авторский опросник «Диагностика структуры готовности студентов к академической мобильности»).

В процессе исследования взаимосвязей между структурами готовности к академической мобильности и гражданской идентичностью нами было выявлено, что все структурные компоненты указанных личностных подсистем очень тесно и положительно коррелируют между собой ($p < 0,001$) (Таблица 1).

Таблица 1.

Корреляционные связи между структурами готовности к академической мобильности и гражданской идентичностью

Структура гражданской идентичности		Структуры готовности студентов к академической мобильности					
		Ценностно-мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Коммуникативный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент	Готовность студентов к академической мобильности
<i>Все показатели взаимосвязаны $p < 0,001$</i>							
Идеал гражданина с моей точки зрения	Ценностно-мотивационный компонент	0,35	0,35	0,38	0,33	0,34	0,38
	Когнитивный компонент	0,28	0,28	0,32	0,32	0,33	0,33
	Деятельностный компонент	0,35	0,34	0,30	0,32	0,35	0,36
Типичный гражданин	Ценностно-мотивационный компонент	0,29	0,30	0,27	0,31	0,31	0,32
	Когнитивный компонент	0,28	0,29	0,28	0,32	0,33	0,32
	Деятельностный компонент	0,27	0,28	0,27	0,30	0,31	0,31
Я как гражданин сейчас	Ценностно-мотивационный компонент	0,35	0,37	0,37	0,36	0,37	0,40
	Когнитивный компонент	0,31	0,34	0,34	0,35	0,36	0,37
	Деятельностный компонент	0,32	0,36	0,36	0,36	0,37	0,38

Я как гражданин через 10 лет	Ценностно-мотивационный компонент	0,38	0,38	0,38	0,39	0,39	0,42
	Когнитивный компонент	0,32	0,34	0,37	0,37	0,38	0,39
	Деятельностный компонент	0,37	0,37	0,38	0,40	0,41	0,42
Студент сейчас	Ценностно-мотивационный компонент	0,34	0,35	0,34	0,34	0,35	0,37
	Когнитивный компонент	0,30	0,33	0,31	0,31	0,32	0,34
	Деятельностный компонент	0,32	0,33	0,32	0,33	0,33	0,35
Студент через 10 лет	Ценностно-мотивационный компонент	0,37	0,37	0,35	0,36	0,38	0,40
	Когнитивный компонент	0,32	0,32	0,34	0,35	0,37	0,37
	Деятельностный компонент	0,36	0,36	0,36	0,38	0,38	0,40

Это свидетельствует о том, что формирование и развитие рассматриваемых личностных образований у студентов педагогических вузов проходит согласованно и однонаправленно. Отсюда следует, что с одной стороны, стимулирование академической мобильности студентов – будущих педагогов оказывает выраженное позитивное влияние на развитие их гражданской идентичности, а с другой стороны, аксиологическая стратегия формирования гражданской идентичности студентов может рассматриваться как эффективный механизм развития академической мобильности студентов. Этот вывод позволяет нам выделить эффективные механизмы академической мобильности студентов – будущих педагогов, которые станут и эффективными механизмами развития их гражданской идентичности [Гукаленко, 2024].

Рассмотрение оснований образовательных механизмов академической мобильности в виде учебных мотивов студентов позволяет сформулировать еще несколько важных тезисов. Готовность к академической мобильности очень тесно и положительно коррелирует со всеми мотивами учебной деятельности, кроме мотива избегания. Высокая значимость того или иного мотива обучения сопряжена с повышением готовности студентов к участию в программах академической мобильности. В практическом отношении это означает, что при проведении информационной работы со студентами педагогических вузов необходимо увязывать преимущества и ожидаемые эффекты участия в программах академической мобильности с теми потребностями студентов, которые проявлены в их учебных мотивах. Очевидно, что подобная работа с мотивационным аспектом будет эффективнее, если ей будет предшествовать исследование учебных мотивов у предполагаемых участников программ академической мобильности. Иными словами, студенты – будущие педагоги должны максимально четко понимать, каким именно образом участие в программе поможет удовлетворить их актуальные учебные потребности.

Среди личностных механизмов академической мобильности студентов, которые существенно повышают их готовность к участию в программах академической мобильности, следует указать: общительность, эмоциональную стабильность, высокую нормативность поведения, смелость, низкую тревожность, высокий самоконтроль, расслабленность. Это позволяет охарактеризовать типичного участника программы академической мобильности как общительного, экстравертированного студента, проявляющего активность и инициативность в социальных контактах, готового к риску и сотрудничеству с незнакомыми людьми, склонного к проявлению лидерских качеств и принятию неординарных решений. Такие студенты предприимчивы, уверены в себе, не склонны к излишней озабоченности и тревоге, хорошо выдерживают высокие эмоциональные нагрузки. Они умеют регулировать свое эмоциональное состояние, уравновешены и эмоционально стабильны, отличаются деловой направленностью и реалистичностью. В своей деятельности такие студенты добросовестны и ответственны, требовательны к себе и другим, стремятся соблюдать действующие правила и нормы, разумны в решениях и действиях (при адекватной готовности к рискованным решениям). В целом портрет типичного участника программы академической мобильности представляет собой, на наш взгляд, типичный портрет успешного профессионально устремленного студента педагогического вуза.

Для выявления таких студентов чрезвычайно важна роль кураторов и наставников студенческих групп, которые находятся со студентами (и их родителями) в тесном и в существенной мере неформальном контакте, создавая условия для успешной адаптации, обучения и личностного развития воспитанников. Вся организуемая в вузе работа со студентами (как учебная, так и внеучебная) должна быть направлена на стимулирование развития у них указанных личностных качеств [Bergold, Weidinger, Steinmayr, 2022]. Наиболее эффективным в этом отношении пред-

ставляется вовлечение студентов в студенческие профсоюзные, волонтерские, спортивные, научно-исследовательские, творческие и иные объединения, регулярное проведение массовых вузовских мероприятий со смешанным составом участников (студенты разных курсов и факультетов, преподаватели и студенты, студенты и школьники и т. п.), системное сопровождение учебной практики [Митина, 2023].

Библиографический список

1. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография. Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2004. 280 с.
2. Бугайчук Т. В. Российская цивилизация и гражданская идентичность: взаимосвязь явлений // Социально-политические исследования. 2024. № 1 (22). С. 6–20. <http://dx.doi.org/10.20323/2658-428X-2024-1-22-6>.
3. Бугайчук Т. В. Проблемные аспекты формирования гражданской идентичности (на примере студенческой молодежи Ярославской области) / Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева // Среднерусский вестник общественных наук. 2023. Т. 18, № 3. С. 33–51. DOI: 10.22394/2071-2367-2023-18-3-33-51.
4. Гукаленко О. В. Формирование гражданско-патриотической идентичности будущих педагогов в классическом университете / О. В. Гукаленко, В. В. Сериков // Вестник Московского университета. 2024. Серия 20. Педагогическое образование. № 22 (1). С. 205–221. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-10>.
5. Гурьянчик В. Н. Этнокультурная образовательная среда как фактор формирования социальной мобильности обучающихся / В. Н. Гурьянчик, Т. В. Макеева // Журнал педагогических исследований. 2024. Т. 9, № 2. С. 30–40. DOI: 10.12737/2500-3305-2024-9-2-30-40.
6. Иванова С. В. Аксиологический кризис в современном мире: найти выход / С. В. Иванова, О. Б. Иванов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 7–29. doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-7-29.
7. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с.
8. Кирьякова А. В. Аксиология образования: прикладные исследования в педагогике : монография / А. В. Кирьякова Т. А. Ольховая, И. Д. Белоновская. 3-е изд., стер. Москва : ФЛИНТА, 2021. 294 с. ISBN 978-5-9765-2875-8. URL: <https://rucont.ru/efd/776912> (дата обращения: 16.09.2024).
9. Крупченко А. К. Ценностные ориентации как основа становления аксиологического профиля гражданской идентичности педагога / А. К. Крупченко, Х.-А. С. Халадов, Т. Ю. Медведева, Г. А. Папуткова, И. В. Головина // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11, № 3. С. 1. DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-3-1.
10. Куркина Н. Р. Управление академической мобильностью обучающихся педагогического вуза в условиях трансформации образовательной среды / Н. Р. Куркина, Л. В. Стародубцева, С. М. Имяреков // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 3. С. 158–162. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37959> (дата обращения: 13.09.2024).
11. Митина Л. М. Структурно-содержательная модель новой практики психологической подготовки педагогов / Л. М. Митина, Г. В. Митин // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 1 (62). С. 122–143. doi:10.51944/20738544_2023_1_122.
12. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. Москва : Смысл, 2004. 608 с.
13. Полякова А. А. Развитие аксиологического потенциала личности в контексте диалога культур. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ, 2001. 211 с.
14. Пронина Н. А. Особенности формирования профессиональной мотивации будущих учителей / Н. А. Пронина, Е. В. Романова, К. С. Шалагинова // International journal of medicine and psychology. 2020. № 1. С. 95–100.
15. Рукавишников А. А. Факторный личностный опросник Р. Кеттелла : методическое руководство / А. А. Рукавишников, М. В. Соколова. Санкт-Петербург : ГП «Иматон», 2002. 96 с.
16. Савченков А. В. Устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности как компонент профессиональной гибкости будущих педагогов // Science for Education Today. 2020. Т. 10, № 1. С. 43–61. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.03>.
17. Слостенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. Москва : Магистр, 1997. 224 с.
18. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 08.09.2024).
19. Ходырев А. М. Разработка и обоснование методики исследования развития ценностно-смысловых оснований содержания российского педагогического образования (на выборке студентов педагогического вуза) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 1. С. 5–14. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-1-5-14>.
20. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва : Институт психологии РАН, 2013. 464 с.
21. Яковлева И. В. «Аксиологический разворот» в российском образовании: позиция субъективизма / И. В. Яковлева, С. И. Черных, Т. С. Косенко // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 4. С. 113–127. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127.
22. Bergold S., Weidinger A. F., Steinmayr R. The «big fish» from the teacher's perspective: A closer look at reference group effects on teacher judgments // Journal of

Educational Psychology. 2022. Vol. 114 (3). P. 656–680. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000559> URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fedu0000559>.

23. Zeeb H., Voss T. Fostering preservice teachers' research-related beliefs and motivation with growth mindset and utility value interventions // *Motivation Science*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1037/mot0000352> URL: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2025-07514-001.html>.

Reference list

1. Badmaeva N. C. Vliyanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvennyh sposobnostej = The influence of the motivational factor on development of mental abilities : monografiya. Ulan-Udje : Izd-vo VSGTU, 2004. 280 s.

2. Bugajchuk T. V. Rossijskaja civilizacija i grazhdanskaja identichnost': vzaimosvjaz' javlenij = Russian civilization and civic identity: the relationship of phenomena // *Social'no-politicheskie issledovanija*. 2024. № 1 (22). S. 6–20. <http://dx.doi.org/10.20323/2658-428X-2024-1-22-6>.

3. Bugajchuk T. V. Problemnye aspekty formirovanija grazhdanskoj identichnosti (na primere studencheskoj molodezhi Jaroslavskoj oblasti) = Problematic aspects of the formation of civic identity (on the example of student youth in the Yaroslavl region) / T. V. Bugajchuk, O. A. Korjakovceva // *Srednerusskij vestnik obshhestvennyh nauk*. 2023. T. 18, № 3. S. 33–51. DOI: [10.22394/2071-2367-2023-18-3-33-51](https://doi.org/10.22394/2071-2367-2023-18-3-33-51).

4. Gukalenko O. V. Formirovanie grazhdansko-patrioticheskoj identichnosti budushhih pedagogov v klassicheskom universitete = Formation of civil-patriotic identity of future teachers at the classical university / O. V. Gukalenko, V. V. Serikov // *Vestnik Moskovskogo universiteta*. 2024. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. № 22 (1). S. 205–221. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-10>.

5. Gur'janchik V. N. Jetnokul'turnaja obrazovatel'naja sreda kak faktor formirovanija social'noj mobil'nosti obuchajushhihsja = Ethnocultural educational environment as a factor in the formation of students' social mobility / V. N. Gur'janchik, T. V. Makeeva // *Zhurnal pedagogicheskikh issledovanij*. 2024. T. 9, № 2. S. 30–40. DOI: [10.12737/2500-3305-2024-9-2-30-40](https://doi.org/10.12737/2500-3305-2024-9-2-30-40).

6. Ivanova S. V. Aksiologicheskij krizis v sovremenom mire: najti vyhod = Axiological crisis in the modern world: find a way out / S. V. Ivanova, O. B. Ivanov // *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*. 2022. T. 1, № 1. S. 7–29. doi: [10.24412/2224-0772-2022-82-7-29](https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-82-7-29).

7. Karpov A. V. Psihologija refleksivnyh mehanizmov dejatel'nosti = Psychology of reflexive mechanisms of activity. Moskva : Institut psihologii RAN, 2004. 424 s.

8. Kir'jakova A. V. Aksiologija obrazovanija: prikladnye issledovanija v pedagogike = Axiology of education: applied research in pedagogy : monografiya / A. V. Kir'jakova T. A. Ol'hovaja, I. D. Belonovskaja. 3-e izd., ster. Moskva : FLINTA, 2021. 294 s. ISBN 978-5-9765-2875-8. URL: <https://rucont.ru/efd/776912> (data obrashhenija: 16.09.2024).

9. Krupchenko A. K. Cennostnye orientacii kak osnova stanovlenija aksiologicheskogo profilja grazhdanskoj identichnosti pedagoga = Value orientations as the basis for the formation of the axiological profile of the teacher's civic identity / A. K. Krupchenko, H.-A. S. Haladov, T. Ju. Medvedeva, G. A. Paputkova, I. V. Golovina // *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2023. T. 11, № 3. S. 1. DOI: [10.26795/2307-1281-2023-11-3-1](https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-3-1).

10. Kurkina N. R. Upravlenie akademicheskoy mobil'nost'ju obuchajushhihsja pedagogicheskogo vuza v uslovijah transformacii obrazovatel'noj sredy = Management of students academic mobility in a pedagogical university in the context of the educational environment transformation / N. R. Kurkina, L. V. Starodubceva, S. M. Imjarekov // *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2020. № 3. S. 158–162. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37959> (data obrashhenija: 13.09.2024).

11. Mitina L. M. Strukturno-soderzhatel'naja model' novoj praktiki psihologicheskoy podgotovki pedagogov = Structural model of the new practice of psychological training of teachers / L. M. Mitina, G. V. Mitin // *Aktual'nye problemy psihologicheskogo znanija*. 2023. № 1 (62). S. 122–143. doi: [10.51944/20738544_2023_1_122](https://doi.org/10.51944/20738544_2023_1_122).

12. Njuttjen Zh. Motivacija, dejstvie i perspektiva budushhego = Motivation, action and future perspective. Moskva : Smysl, 2004. 608 s.

13. Poljakova A. A. Razvitie aksiologicheskogo potenciala lichnosti v kontekste dialoga kul'tur. Developing the axiological potential of the individual in the context of a dialogue of cultures. Sankt-Peterburg : Izd-vo RGPU, 2001. 211 s.

14. Pronina N. A. Osobennosti formirovanija professional'noj motivacii budushhih uchitelej = Features in formation of professional motivation of future teachers / N. A. Pronina, E. V. Romanova, K. S. Shalaginova // *International journal of medicine and psychology*. 2020. № 1. S. 95–100.

15. Rukavishnikov A. A. Faktornyj lichnostnyj oprosnik R. Kettella : metodicheskoe rukovodstvo = Cattell Factor Personality Questionnaire: a methodical guide / A. A. Rukavishnikov, M. V. Sokolova. Sankt-Peterburg : GP «Imaton», 2002. 96 s.

16. Savchenkov A. V. Ustojchivaja motivacija k osushhestvleniju pedagogicheskoy dejatel'nosti kak komponent professional'noj gibkosti budushhih pedagogov = Sustained motivation to carry out teaching activity as a component of professional flexibility of future teachers // *Science for Education Today*. 2020. T. 10, № 1. S. 43–61. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.03>.

17. Slastenin V. A. Pedagogika: Innovacionnaja dejatel'nost' = Pedagogy: Innovation / V. A. Slastenin, L. S. Podymova. Moskva : Magistr, 1997. 224 s.

18. Ukaz Prezidenta RF ot 09.11.2022 № 809 «Ob utverzhenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohranjeniju i ukrepleniju tradicionnyh rossijskikh duhovno-nravstvennyh cennostej» = Decree of the President of the Russian Federation of 09.11.2022 № 809 «On approv-

al of the fuv Values». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (data obrashhenija: 08.09.2024).

19. Hodyrev A. M. Razrabotka i obosnovanie metodiki issledovanija razvitija cennostno-smyslovyh osnovanij sodержanija rossijskogo pedagogičeskogo obrazovanija (na vyborke studentov pedagogičeskogo vuza) = Development and substantiation of the methodology for studying the development of value-semantic foundations of the Russian pedagogical education content (on a sample of students of a pedagogical university) // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2024. T. 30, № 1. S. 5–14. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-1-5-14>.

20. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti čeloveka = Psychology of human activity. Moskva : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2013. 464 s.

21. Jakovleva I. V. «Aksiologičeskij razvorot» v rossijskom obrazovanii: pozicija sub#ektivizma = «Axiological turn» in Russian education: the position of subjectivity / I. V. Jakovleva, S. I. Chernyh, T. S. Kosenko // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2022. T. 31, № 4. S. 113–127. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127.

22. Bergold S., Weidinger A. F., Steinmayr R. The «big fish» from the teacher's perspective: A closer look at reference group effects on teacher judgments // Journal of Educational Psychology. 2022. Vol. 114 (3). P. 656–680. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000559> URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fedu0000559>.

23. Zeeb H., Voss T. Fostering preservice teachers' research-related beliefs and motivation with growth mindset and utility value interventions // Motivation Science. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1037/mot0000352> URL: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2025-07514-001.html>.

Статья поступила в редакцию 20.07.2024; одобрена после рецензирования 21.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 20.07.2024; approved after reviewing 21.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Научная статья
УДК [373.5.015.31:316.61]:004.8
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-39
EDN: TASIVJ

Социокультурная идентичность школьников в фокусе искусственного интеллекта: постановка проблемы

Денис Михайлович Писаный

Кандидат исторических наук, доцент кафедры истории Отечества, Луганский государственный педагогический университет. 291011, г. Луганск, ул. Оборонная, 2
mypostdmp@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-1317-5217>

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема возможного влияния технологий с применением искусственного интеллекта на формирование социокультурной идентичности детей, обучающихся в школе. Цель исследования – анализ тенденций возможного воздействия искусственного интеллекта на когнитивный, аффективный и деятельностный компонент этой идентичности школьников. Для реализации задач исследования были проанализированы новостные материалы, посвященные искусственному интеллекту, а также актуальные тенденции школьного обучения. Теоретические методы сочетались с эмпирическими.

Были проведены анкетирование и интервьюирование педагогов и школьников ряда общеобразовательных учреждений Луганска. Выявлены взгляды учителей и учеников на достоинства и недостатки искусственного интеллекта, проявляющиеся в настоящее время. Составлен перечень конкретных технологий на основе искусственного интеллекта, с которыми уже сейчас взаимодействуют участники процесса обучения. Сопоставлена степень готовности обращения респондентов к помощи искусственного интеллекта в конкретных жизненных ситуациях. Выделены взгляды педагогов и школьников на перспективу взаимоотношений человечества с искусственным интеллектом; показано, что технологии с искусственным интеллектом способны выполнять ряд учебных заданий практической и творческой направленности по предметам «История» и «Обществознание».

Составлены оптимистические и пессимистические прогнозы относительно эффектов от приобщения учеников к новейшим технологиям в сфере искусственного интеллекта. Сделан вывод, что искусственный интеллект в скором времени может превратиться в «агента влияния», способного вмешиваться в развитие познавательной и эмоциональной сферы детей, моделировать их поведение, а значит – участвовать в формировании социокультурной идентичности школьников. В статье представлены рекомендации по подготовке адекватного ответа системы образования на соответствующие вызовы и угрозы.

Ключевые слова: социокультурная идентичность; искусственный интеллект; школьники; педагоги; процесс обучения; история; обществознание; нравственно-эстетические смыслы; опрос; прогноз

Для цитирования: Писаный Д. М. Социокультурная идентичность школьников в фокусе искусственного интеллекта: постановка проблемы // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 39–52. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-39>. <https://elibrary.ru/TASIVJ>

Original article

Socio-cultural identity of schoolchildren in focus of artificial intelligence: setting of a problem

Denis M. Pisany

Candidate of historical sciences, associate professor at department of history of Russia, Lugansk state pedagogical university. 291011, Lugansk, Oboronnaya st., 2
mypostdmp@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-1317-5217>

Abstract. This article examines the problem of the possible impact of technologies using artificial intelligence on the formation of socio-cultural identity of children studying at school. The aim of the study was to analyze trends in the possible impact of artificial intelligence on the cognitive, affective and activity component of this identity of schoolchildren. When implementing the research objectives, news materials on artificial intelligence, as well as current trends in school education, were analyzed. Theoretical methods were combined with empirical ones. Surveys and interviews of teachers and schoolchildren of a number of educational institutions in Lugansk were conducted.

The views of teachers and students on the advantages and disadvantages of artificial intelligence, which are currently manifested, are revealed. A list of specific technologies based on artificial intelligence has been compiled, with which participants of the learning process are already interacting. The degree of readiness of respondents to use artificial intelligence in specific life situations is compared. The views of teachers and schoolchildren on the prospect of humanity's relationship with artificial intelligence are highlighted. It is shown that technologies with artificial intelligence are able to perform a number of practical and creative educational tasks in the subjects of «History» and «Social Studies».

Optimistic and pessimistic forecasts have been made regarding the effects of introducing pupils to the latest technologies in the field of artificial intelligence. It is concluded that artificial intelligence may soon turn into an «agent of influence» capable of interfering in the development of the cognitive and emotional sphere of children, modeling their behavior, and therefore interfering in the formation of the socio-cultural identity of schoolchildren. Recommendations on preparing an adequate response of the education system to the relevant challenges and threats are presented.

Key words: socio-cultural identity; artificial intelligence; schoolchildren; teachers; learning process; history; social studies; moral-esthetic senses; questioning; prognose

For citation: Pisany D. M. Socio-cultural identity of schoolchildren in focus of artificial intelligence: setting of a problem. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2024; (5): 39-52 (In Russ.)*. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-39>. <https://elibrary.ru/TASIVJ>

Введение

Одной из важнейших тенденций развития человечества является прогресс. Его влияние на состояние общественных отношений признается специалистами-гуманитариями, принадлежащими к самым разным научным школам и направлениям. Так, согласно марксистской теории, именно прорывы в области производительных сил являются импульсами для смены модели производственных отношений (а механизмом такого обновления выступает классовая борьба). Более ста лет (от А. Тойнби до Д. Лэндиса) генерировалась концепция своеобразной «триады»: технологический уклад – обновление идеологии – изменение общественного строя путем социальной революции (реже – реформ).

Главной целью выдающихся ученых и изобретателей, выступавших в разное время творцами, «двигателями», «пассионариями» прогресса, является облегчение жизни людей. Однако постепенно к этому мотиву добавились новые, среди которых особое место принадлежит выгоде, а также обеспечению безопасности. Поэтому у большинства высоких технологий двойное назначение – мирное и военное. В любом случае они все чаще становятся объектами коммерциализации.

Важно помнить и то, что создание систем массового (потом – всеобщего и обязательного) школьного образования было напрямую связано именно с потребностями индустриального общества. Ведь для работы со все более усложняющимися машинами и механизмами нужны образованные люди. Те, кто не умеет адаптироваться

к техническому прогрессу, рискуют оказаться «на задворках» во всех смыслах этого слова. С этим же связан «социальный заказ» школе на формирование компетентной личности, способной обучаться на протяжении всей жизни.

Но с внедрением в повседневную жизнь систем искусственного интеллекта (далее – ИИ) технологии стали развиваться столь стремительно, что школе все труднее выполнять означенную задачу. Кроме того, без духовно-нравственного наполнения, без четких моральных ориентиров прогресс может привести человечество к катастрофе. «Знания без воспитания – что меч в руках сумасшедшего». Эти слова великого русского ученого Д. И. Менделеева напрямую связаны с формированием идентичности, что является важным условием эмоциональной (и не только) устойчивости при самореализации в повседневной жизни.

Сейчас наши дети в массовом порядке начали взаимодействовать с ИИ. Для школы это пока что terra incognita. Эту деятельность совершенно нового типа нужно изучать, анализировать, осмысливать, чтобы подготовить адекватный ответ школы в частности и социума в целом на качественно новые вызовы и угрозы. Следовательно, тема нашей статьи является **актуальной**.

Обзор литературы показывает, что различные аспекты влияния компьютерных технологий в целом и систем искусственного интеллекта в частности рассматриваются в трудах ряда специалистов. Формированию концептуально-теоретического конструкта, а также фактологическому наполнению нашего исследования спо-

собствовал анализ научных работ ряда отечественных специалистов.

Первая группа трудов посвящена внедрению ИИ в процесс обучения. Так, оценке отечественных перспектив в контексте анализа зарубежного опыта посвящена статья А. Р. Садыковой [Садыкова, 2020]. Общие тенденции вовлечения ИИ в школьную образовательную среду рассмотрены в публикации О. И. Захаровой [Захарова, 2024]. Аналогичные процессы в академической среде входят в поле научных интересов А. Д. Кариева [Кариев, 2024]. Работа с искусственным интеллектом в процессе изучения школьного курса информатики рассмотрена в исследовании А. А. Салаховой [Салахова, 2022]. Современное соотношение человеческого и «машинного» творчества в сфере журналистики проанализировано А. Е. Улановой [Уланова, 2022].

Вторая группа публикаций так или иначе затрагивает вопросы влияния ИИ на идентичность личности. Так, религиозный аспект данной проблемы освещается в статье И. С. Рудь [Рудь, 2024]. Взаимодействию естественного и искусственного интеллекта с позиций философской антропологии посвящена статья Д. В. Глуздова [Глуздов, 2022]. ИИ в контексте рисков, которые несет цифровизация общества для самоопределения и самореализации личности, рассматривается в отдельных параграфах работы Д. А. Цуркана [Цуркан, 2020].

Особого внимания заслуживает исследование профессора М. В. Шакуровой (Воронеж), посвященное педагогическому сопровождению становления и развития социокультурной идентичности школьников. Автор анализирует множество факторов, влияющих на состояние воспитательного пространства школы, в том числе касается интенсивного внедрения цифровых технологий [Шакурова, 2007].

Также при подготовке нашего исследования был важен анализ зарубежных публикаций. В частности, весьма информативен доклад Министерства образования США о тенденциях, проблемах и перспективах внедрения ИИ в процесс обучения (2023 г., составители М. Кардона, Р. Родригес и К. Ишмаэль) [Artificial..., 2023]. Парадигмальный аспект внедрения ИИ в среднее школьное образование рассматривается в статье итальянских ученых К. Джерамани и А. Маззукато [Geramani, 2022]. Данный комплекс проблем волнует ученых из Ближнего Востока и Юго-Восточной Азии. Пример осмысления

внедрения ИИ в образование с процессуальных позиций – статья турецких преподавателей А. Гошена и Ф. Айдемирба [Gocen, 2020]. Оценка влияния ИИ на будущее системы образования дана в работе индонезийского педагога Б. Пенди [Pendi, 2021].

Однако влияние взаимодействия школьников с ИИ на формирование идентичности в целом и социокультурной идентичности в частности в отечественном научно-педагогическом пространстве практически не рассматривается. Данная статья призвана в определенной степени заполнить существующие пробелы.

Цель настоящей статьи – рассмотреть искусственный интеллект в качестве новейшего «агента влияния», способного вмешаться в процесс формирования идентичности личности (на примере школьников). Мы стремимся дать краткосрочный прогноз влияния ИИ на социокультурную идентичность учащихся, опираясь на данные опросов и опыт «пилотного» взаимодействия с ИИ в области решения учебных заданий.

Данная цель конкретизирована нами в таких **задачах исследования**:

- выделить «мегатренды» внедрения ИИ в повседневную жизнь современных людей;
- охарактеризовать выявленное отношение опрошенных учащихся и педагогов к феномену ИИ и его конкретным возможностям;
- очертить круг новейших вызовов и угроз, обусловленных неуклонным вовлечением ИИ в процесс обучения школьников;
- представить краткосрочный прогноз в отношении влияния ИИ на формирование социокультурной идентичности учащихся (в её когнитивном, аффективном и деятельностном компонентах).

Методы исследования

В концептуально-теоретическом плане ориентирами для нашего научно-педагогического исследования выступают личностно ориентированный и трансдисциплинарный подходы к обучению.

Крупнейшим на Донбассе специалистом в сфере личностно ориентированного обучения социально-гуманитарным предметам является профессор Ольга Федоровна Турянская. Согласно данному подходу, личность ученика является высшей ценностью, а её развитие и воспитание – важнейшим результатом процесса обучения. Главное в процессе обучения истории и обществознанию – не механическое «заучивание» фактов, а постижение ценностных (нравственно-эстетических) смыслов нашего прошлого и

настоящего. В этой связи как учебники (и другие печатные материалы), так и цифровые технологии (какого бы высокого уровня они ни были) рассматриваются лишь в качестве дидактических средств обучения, с помощью которых происходит процесс формирования социокультурной идентичности [Турянская, 2022, с. 508]. Представителем научной школы проф. О. Ф. Турянской является и автор настоящей статьи.

Также в нашем регионе активно разрабатывается трансдисциплинарный системный подход. Ученые-гуманитарии из ЛГУ им. В. Даля – философ, профессор Владимир Данилович Исаев, психологи – профессор Павел Петрович Складар, доценты Александр Емельянович Левченко и Елена Владимировна Козаченко – значительно расширили концептуальное восприятие взаимного обогащения различных отраслей науки при взаимодействии и заимствовании положений, категорий, методов.

Трансдисциплинарность рассматривается ими как наивысший (на данный момент) уровень научных обобщений (по сравнению с междисциплинарным, метапредметным и мультидисциплинарным подходами). Совокупность образовательных учреждений понимается представителями данного подхода как открытая, динамическая, самоуправляющаяся и самоорганизующаяся система (синергетический элемент).

Монография данного авторского коллектива готовилась в период дистанционного обучения. Поэтому была разработана идея «виртуальной кафедры» как участника образовательного процесса в новых условиях, в которой есть место применению технологий с элементами ИИ [Современные..., 2020]. В каком бы формате ни осуществлялось обучение, высшая цель образования – подготовка «одухотворенного» специалиста, сочетающего профессиональное мастерство с креативным мышлением. То есть сторонники трансдисциплинарного подхода также рассматривают ИИ в качестве средства формирования идентичности (но только профессиональной).

В качестве **методов исследования** нами применялись: анализ научно-педагогической литературы, новостных и других материалов СМИ; анализ педагогической практики (в том числе в период дистанционного обучения); инвентарный анализ (анализ событий); сравнение, обобщение.

Также применялось наблюдение (в том числе включенное) за обучающимися в ходе практической педагогической деятельности (автор по совместительству работает учителем общество-

знания в СШ № 1 г. Луганска). Кроме того, вводились элементы педагогического эксперимента.

Проводились опросы обучающихся и педагогов в виде анкетирования и интервьюирования. По общим вопросам анкетированием было охвачено более 700 учеников 6–11-х классов пяти луганских школ (№№ 1, 18, 27, 44 и ЛУВК «Новое поколение»). Интервьюирование прошли 50 педагогов г. Луганска. Большая часть опрошенных – учителя истории и обществознания. Кроме того, в опрос вовлекались учителя информатики, практические психологи школ. Интервью также было взято у 100 учеников указанных выше общеобразовательных организаций, тесно взаимодействующих с информационно-компьютерными технологиями (ИКТ). Применялись методы математической статистической обработки информации (на специализированных тестовых онлайн-платформах, а также с помощью Microsoft Excel).

Результаты исследования

В данной статье **социокультурная идентичность** (далее – СКИ) выступает в качестве объекта (который формируется), а искусственный интеллект – в качестве субъекта, который *может* быть задействован в процессе её формирования. Целесообразно очертить важные признаки объекта.

Перед широким внедрением в научно-педагогическое сопровождение процесса обучения понятия «идентичность» в целом и «социокультурная идентичность» в частности претерпели длительную эволюцию в рамках целого ряда наук. Очертим основные тенденции этой эволюции.

Так, первоначально категория «идентичность» возникла в недрах психологической науки. «Пионером» и популяризатором ее употребления стал выдающийся психолог Эрик Эрикссон (1902–1994). Идентичность в его понимании означала «отождествление личности со значимым Другим». Причем сферы объективной реальности, откуда берутся эти «значимые Другие», весьма обширны. Это может быть как другой человек, так и целые социальные группы (например, народ), духовные ценности (такие, как любовь) и социальные институты (семья, государство и т. д.).

Начало употребления термина «идентичность» в психологии относится к 40-м годам XX века. За последующие десятилетия данная категория была интегрирована в понятийный аппарат целого ряда гуманитарных наук:

– так, в *философии* самопознание и самосознание оцениваются философами как ключ к самовыражению. Значит, идентичность имеет смыслообразующую ценность для индивидуального и социального бытия. В философии постмодерна появились концепции о том, что идентичность является важным элементом социального конструирования реальности. Однако построенная таким путем социальная идентичность может быть подвержена «деконструкции» (то есть разрушена);

– *социология* делает акцент на рассмотрении не индивидуальной идентичности, а групповой. Вовлеченность личности во множество соответствующих социальных групп, характер ожиданий, жизненной позиции и конкретных практических действий в них можно «измерить» и представить в качестве комплекса «социальных фактов». Социологией для этого накоплен богатый методологический инструментарий. Поскольку социологи фиксируют много идентичностей, значит, высока вероятность дисгармонии, конфликтов (которые при определенных условиях могут перерасти в серьезные социальные потрясения);

– в области *экономики* идентичность материальная (профессионально-статусная, классовая, «доходная») в значительной степени противопоставляется духовным началам; это тесно связано с феноменом «общества потребления»;

– в центре внимания *политологии* – гражданская (политическая) идентичность как базис для «конструирования» политической нации, а значит – фундамент стабильности и прочности гражданского общества и государства. Учитывая это, именно формирование гражданской идентичности очень важно для власти (особенно в многонациональных государствах) и входит в «социальный заказ», который государство делает системе образования.

Термин «идентичность», образно говоря, вошел «в моду» в отечественных научно-педагогических исследованиях примерно 15–20 лет назад. В течение этого времени превалировали исследования именно гражданской идентичности. А между тем существует понятие, более широкое по объему и комплексное по содержанию. Это «социокультурная идентичность».

Существует несколько определений данной научной категории. Мы придерживаемся позиции, что **социокультурная идентичность школьников** – это целостное (интегративное) качество личности ученика, означающее *осозна-*

ние и переживание сопричастности к культурным ценностям, составляющим ментальный, духовный фундамент данного социума (в том числе к языку, религии, памяти поколений, традициям, искусству) и принадлежности к социальным группам – сообществам носителей данных ценностей (семья, школьный класс, внешкольное учреждение, общественное движение, религиозная организация и др.). СКИ формируется в процессе социализации и инкультурации, является фундаментом для личностного самовыражения и самоопределения во всех сферах жизни [Писаный, 2024, с. 129].

Учитывая сказанное выше, в число важнейших агентов социализации, способствующих формированию СКИ, входят: семья, школа, круг дружеского общения ребенка, учреждения дополнительного образования, религиозные организации, общественные движения и политические партии, СМИ. В последнее время стремительно увеличивается количество информации, потребляемой школьниками в интернете. Причем часть полученной информации оказывает значительное влияние на детское самосознание, принятие важных решений и последующие действия (например, выбор хобби, профессиональная ориентация и др.). Именно всемирная компьютерная сеть является каналом связи между формирующейся личностью ученика и системами, в которых используется ИИ. Перед анализом эмпирических данных целесообразно осуществить краткий историко-теоретический экскурс.

Существуют десятки определений ИИ, ни одно из них не является исчерпывающим. В общем и целом **термин «ИИ»** означает устройство (машину), способное выполнять действия по принципам и алгоритмам, основанным на человеческом мышлении (интеллекте). Обыватели связывают развитие ИИ почти исключительно с компьютерными (цифровыми) технологиями.

Важные признаки ИИ – способность обучаться, адаптироваться, логически рассуждать, принимать решения (пока что в рамках дозволенных разработчиками систем). В концептуально-теоретическом плане «предвестниками» создания ИИ называют Аристотеля, Р. Декарта, Г. Лейбница. Однако реальные шаги к практическому воплощению идей по созданию ИИ были сделаны только во второй половине XX века. «Импульсом» стала статья Алана Мэтисона Тьюринга «Вычислительные машины и разум» (1950). Спустя 6 лет американский математик Аллен Ньюэлл и английский логик Герберт

Саймон представили первую программу, способную имитировать человеческое мышление [Миндигулова, 2023, с. 240].

В 1961 г. британский ученый Джозеф Вейзенбаум пишет «Элизу» – первую разговорную компьютерную программу. В 70-х гг. начинается разработка нейросетей. На рубеже XX–XXI вв. появляются «умные колонки» (голосовые помощники), программы, помогающие принять решение в торговле акциями, технология «умный дом». Но настоящая «лавина» технических инноваций на основе ИИ стала широко внедряться в повседневную жизнь людей в последние годы. Фактически только сейчас стали известны сенсационные достижения разработчиков, которые внедрены в практику конкретных сфер жизнедеятельности. Приведем примеры:

- дип-фейки;
- написание ВКР вместо студента по его заказу;
- написание картин, сочинение стихотворений и музыкальных произведений (так, нейросеть «дописала» 10-ю симфонию Бетховена);
- первичный осмотр (опрос) пациентов в больницах;
- цифровой помощник в государственных учреждениях, выясняющий суть проблемы перед обращением граждан к «живому» специалисту;
- выполнение функций судебного пристава.

Эти события не оставляют простых обывателей (даже далеких от сферы ИКТ) равнодушными. Следовательно, назрела объективная необходимость мониторинга общественного мнения. Каким образом строится взаимодействие между школьниками, педагогами и цифровыми продуктами с применением ИИ, мы узнали в ходе социологического опроса (вначале в форме анкетирования).

Школьников и педагогов опрашивали отдельно. Опрос учителей был более развернутым и многоаспектным. Однако «ядро» авторской анкеты по выявлению отношения респондентов к ИИ было практически одинаковым. Вначале мы спросили, *откуда респонденты черпают информацию* об ИИ. У школьников это: интернет (80 %); СМИ (11 %); знакомые и родственники (2 %); примечательно, что 7 % принципиально не интересуются новостями из мира ИИ. У педагогов интернет тоже является преобладающим каналом информации (78 %); на втором месте – ученики как нынешние, так и бывшие (12 %). А по 5 % «набрали книги, газеты, журналы» и «дети, племянники, младшие братья и сестры».

Следующий блок вопросов раскрывает практическую вовлеченность респондентов во взаимодействие с ИИ. Сравнение ответов школьников и учителей по этим вопросам представлено в Таблице 1.

Таблица 1.
Взаимодействие респондентов и их окружения с ИИ [Результаты авторского анкетирования учителей и учеников]

Вопросы и варианты ответов	Педагоги	Школьники
Есть ли у Вас личный опыт взаимодействия с цифровыми технологиями, в которых задействован ИИ?		
Да	47 %	86 %
Нет	53 %	14 %
Есть ли такой личный опыт у Ваших родных / близких знакомых?		
Да	47 %	73 %
Нет	53 %	27 %
Прибегните ли Вы к помощи ИИ в профессиональной деятельности (работе и учебе) при условии цейтнота и наличии возможности?		
Да	95 %	80 %
Нет	5 %	20 %

Ответы на эти вопросы показывают, что обучающиеся дети намного активнее вовлечены в практическое взаимодействие с ИИ. В то же время важность вынужденного взаимодействия с ИИ при наличии возможности четче осознают именно учителя.

Следующие данные были получены в ходе интервьюирования. Респондентам задавались открытые вопросы. Затем в ходе подсчета мы ранжировали варианты ответов. Опрашиваемые могли выбирать несколько вариантов, поэтому суммарный удельный вес по каждому вопросу не равен 100 %. Среди технологий с ИИ чаще всего упоминались: ChatGPT (30 %), YandexGPT (10 %), голосовые помощники «Алиса» (30 %) и «Маруся» (10 %), технологии Siri (18 %) и Mid Journey (7 %), политический алгоритм «Жириновский» (4 %). На уровне 1–2 % было названо еще полтора десятка менее известных цифровых продуктов с ИИ.

По ответам данных групп респондентов была составлена «пилотная» иерархия достоинств (положительных сторон) применения ИИ: облегчение жизни людей, помощь в трудных операциях – 62 %; предотвращение ошибок на основе «человеческого фактора» – 10 %; просто повышение удобства и комфорта – 6 %; повышение безопасности – 3 %. Не задумывались над достоинствами ИИ 5 % респондентов, в то же время

2 % опрошенных не видят никаких положительных сторон применения ИИ.

Что касается недостатков, то больше всего опрошенных отметили «лень, отупение и даже деградацию» человека, если большую часть труда за него будет выполнять машина (25 %). На втором месте – несовершенство технологий ИИ, которые пока не могут действовать, как люди, а тем более – заменить их, к тому же они тоже ошибаются (20 %). Примечательно, что по 15 % отметили потенциальные угрозы «вытеснения человека с рынка труда» и даже «восстания машин» (как в «Терминаторе-3»). А 5 % респондентов отметили как недостаток «колоссальные ресурсы и средства», затрачиваемые на производство ИИ (которые можно было бы потратить на решение других проблем). По 3 % назвали «платный контент» и «возможность причинения вреда» (например, через «нарушение приватности»). В то же время

18 % опрошенных не видят в ИИ недостатков, 10 % не задумывались об этом.

Следующий блок вопросов был посвящен потенциальному прибеганию респондентов к помощи ИИ в конкретных жизненных ситуациях, что выяснилось в ходе анкетирования с фиксированными вариантами утверждения или отрицания. Сопоставление ответов учеников и учителей приведено в Таблице 2.

Показательно, что позиции большинства школьников и педагогов принципиально сходятся в трех аспектах: респонденты обеих групп пока еще не готовы к тому, чтобы ИИ вторгся и принимал решения, когда дело касается: 1) бюджета; 2) выполнения гражданского долга; 3) устройства личной жизни. То есть прослеживается отрицательная установка в отношении потенциального вмешательства машины в «приватность» (голосование также проводится тайно).

Таблица 2.

Оценка готовности учителей и учеников внедрять ИИ в конкретных жизненных ситуациях [Результаты авторского анкетирования]

Сущность вопросов	Педагоги		Школьники	
	Да	Нет	Да	Нет
Расчет оплаты коммунальных услуг	69 %	31 %	58 %	42 %
Планирование семейного бюджета (на неделю, месяц, квартал, год)	38 %	62 %	28 %	72 %
Выбор оптимальных форм сбережений и инвестирования накоплений (в широком смысле – бизнес-планирование)	56 %	44 %	42 %	58 %
Прислушивание к прогнозу ИИ вместо гороскопа, таро и др. гаданий	65 %	35 %	43 %	57 %
Помощь в оценке кандидатов и партий в электоральном процессе (перед выборами)	44 %	56 %	26 %	74 %
Подбор оригинальных подарков для близких, родственников, знакомых и др. значимых людей, скажем, на их дни рождения (заказ эксклюзивных стихотворений, картин, песен и т. д.)	75 %	25 %	65 %	35 %
Подбор эксклюзивного дизайна для жилья и рабочего кабинета	87 %	13 %	75 %	25 %
Помощь в отдыхе (бронирование мест в гостиницах, подбор интересных туристических маршрутов и т. д.)	87 %	13 %	65 %	35 %
Оптимизация расхода времени (персональные рекомендации по тайм-менеджменту)	81 %	19 %	52 %	48 %
Помощь в учебе, олимпиадах, получении профессионального образования (особенно заочного) и прохождения КПК/переподготовки (особенно электронной дистанционной)	81 %	19 %	54 %	46 %
Обращение к ИИ вместо «традиционных» служб, сайтов знакомств и приложений для знакомств. <i>Примечание: семейным людям предлагалось представить ситуацию, что нужно помочь устроить личную жизнь друга/подруги, др. значимых людей</i>	44 %	56 %	38 %	62 %

Уход обучающихся на летние каникулы пока не позволил узнать их мнение по ряду вопросов. Следующий блок в «пилотном» режиме обсуждался только с учителями. Он был посвящен **вызовам и угрозам**, которые потенциально могут

возникнуть вследствие интенсивной разработки и внедрения ИИ в повседневную жизнь.

Так, 59 % респондентов уверены, что деятельность человека в сфере ИИ на законодательном (нормативно-правовом уровне) нужно ограничивать. Что касается правового ограничения

функционирования самих ИИ убежденность в этом присуща 88 % опрошенных. При этом 53 % считают, что в обоих случаях эта законодательная деятельность не будет эффективной.

Только 12 % опрошенных практикующих учителей задумывались о концепции системного применения ИИ в процессе обучения и воспитательной работы. Показательно, что педагоги критически относятся не только к детям, но и к себе, когда речь идет об углублении взаимодействия с ИИ для решения учебных и рабочих задач. 89 % считают, что у детей «усугубится ленность мышления», «клиповое мышление», «файловое сознание», «кликное поведение», то есть – «усилится тенденция на оглушение». И 76 % предполагают, что то же самое произойдет и в среде педагогов.

Суммарно 41 % респондентов считает, что ИИ способен сравняться с человеком в сфере художественного творчества. 47 % называют главным мотивом разработчиков систем ИИ «стремление к накоплению капиталов и получению небывалой до этого выгоды». 76 % опрошенных уверены, что дальнейшее интенсивное обучение

систем ИИ навыкам физического труда спровоцирует массовую безработицу.

Многие учителя считают, что в обозримом будущем ИИ сможет вмешиваться в социальные конфликты людей, причем не просто вмешиваться, а управлять этими конфликтами: 71 % считают, что в сторону эскалации, и только 47 % – что в сторону урегулирования и достижения консенсуса.

Особо важным является вопрос о перспективах человеческого взаимодействия с ИИ. На этот вопрос ответили обе группы респондентов. Было предложено 5 тенденций (на перспективу). Соотношение взглядов учителей и учеников на эти прогнозы отражено в Таблице 3.

Результаты опроса показывают, что учителя и ученики солидарны в восприятии роли ИИ как средства достижения человеческих целей. При этом в обеих группах одинаков удельный вес сторонников «опережающего» (по сравнению с людьми) развития ИИ, а также сравнительно невысок процент сторонников самого пессимистического сценария развития событий.

Таблица 3.

**Мнения о перспективах взаимоотношений человека с ИИ
[Результаты авторского анкетирования]**

Тенденции (прогнозы, «сценарии»)	Педагоги	Школьники
После нескольких лет «бума» (интереса) ИИ «выйдет из моды» (так же, как устаревают «тренды» в одежде, аксессуарах и направлениях массовой культуры)	23 %	9 %
ИИ останется СРЕДСТВОМ достижения целей человека и капитала (то есть помощником в делах, просто более «умным», чем другие гаджеты)	35 %	50 %
ИИ ОПЕРЕДИТ Человека в своем развитии («быстрее, выше, сильнее...»), а потом начнет МОДЕЛИРОВАТЬ наше поведение, вкусы и даже эмоции	18 %	18 %
В результате синтеза человеческого и компьютерного материала появятся качественно НОВЫЕ ВИДЫ живых существ («биороботы», «киберлюди» и т. д.)	18 %	11 %
Между человеком и ИИ появятся непреодолимые противоречия, которые приведут к АПОКАЛИПСИСУ (катастрофе глобального масштаба)	6 %	12 %

Отметим, что опасения педагогов по части перспектив умственного развития детей подтверждаются. Ведь их воспитанники прибегают к услугам ИИ при выполнении д/з, особенно при дистанционном обучении. Более того, есть сведения, что нейросети применяются при выполнении заданий ученических олимпиад, которые сейчас стремительно переводятся в дистанционный формат (по крайней мере, на школьном и муниципальном уровне).

Помимо анкетирования и интервьюирования, нами был проведен следующий эксперимент:

целевая группа учеников 7–11-х классов выполняла практические задания по истории и обществознанию «вживую». Потом эти же задания были поручены двум системам ИИ: YandexGPT и GigaChat от «Сбера». Репрезентации данного «творчества» ИИ по решению историко-обществоведческих учебных заданий и научно-методической интерпретации означенного аспекта проблемы мы намерены посвятить отдельную публикацию. Сейчас отметим, что ИИ составляет сравнительные таблицы, пишет эссе, придумывает задачи, предполагающие вычисления на ба-

зе известных статистических данных, конструирует изображения, обладающие чертами «комиксов» на исторические темы (равно как и создает карикатуры).

Что же касается сравнения результатов ИИ с работой обучающихся, сразу отметим, что нужно еще уточнить критерии. Пока что основными, базовыми и «очевидными» являются содержание и скорость. ИИ выполняет задания быстрее, причем в десятки раз (например, за 3 мин. против 45 у школьников).

Однако ответы ИИ могут быть слишком обширными, пока еще системы недостаточно четко выделяют главное. С творческими заданиями у ИИ тоже пока затруднения. Однако справедливости ради отметим, что нарисовать «исторический комикс» тоже под силу не каждому ребенку. Для этого нужны минимум художественные способности.

Сопоставление мониторинга общественного мнения с результатами «теста» по выполнению ИИ практических задач по истории и обществознанию позволяет нам вплотную подойти к проблеме вмешательства ИИ в процесс формирования идентичности обучающихся.

В структуре СКИ выделяют компоненты: когнитивный (знания), аффективный (эмоции) и деятельностный (поведение).

На наш взгляд, неконтролируемое вовлечение ИИ в процесс выполнения учебных заданий может оказать на все указанные компоненты детской СКИ негативное и даже деструктивное влияние:

- на когнитивном уровне «запоминает» машина, она же перерабатывает информацию;
- на аффективном уровне ИИ уже постепенно включается в формирование (моделирование) наших досуговых предпочтений и даже художественных вкусов. Эмоциональный сегмент соприкосновения школьника с прошлым тоже будет настроен под влиянием машины;

– на деятельностном уровне умственные способности, память, самостоятельность, мастерство – все это может снизиться, так как самую трудную часть работы машина будет делать за нас.

Рассмотрим вопрос *о краткосрочных прогнозах* развития ситуации.

Еще два десятилетия назад широкое внедрение систем ИИ в повседневную жизнь людей казалось либо «смелой выдумкой» научных фантастов, либо «плодом воображения» конспирологов. Ярким примером служит резонансный телесериал «В поле зрения» (другой вариант названия «Подозреваемый»), на английском языке – «Person of Interest»). Он был снят в 2011–2016 гг. режиссером Крисом Фишером и кинокомпанией «Bad Robot Productions». Главная сценарная идея такова: созданный гениальным и при этом высокоморальным «добропорядочным» хакером искусственный интеллект помогает государству предотвращать теракты, а частным сыщикам – преступления против обычных людей [Person..., 2011].

Прошло менее десяти лет с момента премьеры его заключительной серии, и в марте 2023 г. появилось Открытое письмо, составленное Илоном Маском, Стивеном Возняком, Эваном Шарпом и другими ведущими деятелями IT-индустрии. Они настоятельно рекомендовали государственным и частным структурам приостановить развитие систем ИИ до выяснения рисков и угроз, а также с целью выработки действенных превентивных мер [Stop..., 2023].

Но сказать намного проще, чем сделать. Новостные и аналитические материалы начала текущего года сообщают о продолжении стремительного развития систем ИИ в некоторых сферах жизни. Мы собрали сведения и о нескольких таких технологиях. В случае массового внедрения каждой из них в нашу повседневную жизнь возможен как оптимистический, так и пессимистический сценарий. Они имеют характер краткосрочных прогнозов и представлены в Таблице 4.

Таблица 4.

**Новейшие технологии на основе ИИ и риски их применения
[Описание технологий – по Д. Борису, прогнозы – авторские]**

Технологии с применением ИИ	Оптимистический сценарий	Пессимистический сценарий
«Искусственные личности» в интернете (дип-фейки плюс трек-аватары).	Виртуальные исторические реконструкции. Создание развивающих сериалов на основе любимых фильмов и мультипликации.	Безработица (в частности, среди актеров и мультипликаторов). Генерирование компроматов, в том числе и в период выборов. «Рай» для мошенников (выманивание денег от имени родственников).

Антропоморфные роботы без динамических изъянов, которых обучают физическому труду, традиционным движениям и общению.	Облегчение труда и быта людей. Отпадет нужда выполнять работу с большим риском для жизни. У людей будет больше времени для умственного развития.	Массовая безработица. Вопрос выживания людей, ранее занимавшихся физическим трудом. Исторические прецеденты уже есть (луддитское движение после промышленного переворота).
Умные виртуальные «консультанты» в компьютерных играх.	Повышение развивающего потенциала игрового продукта (в том числе за счет моделирования социальной коммуникации).	Угроза неконтролируемого поведения таких «консультантов», не ясно, кто будет отвечать за их негативные действия.
Автономные агенты для решения когнитивных исследовательских задач.	Интенсивное выявление ранее неизвестных аспектов бытия природы, человека и общества. Возможность прорыва во всех отраслях науки.	Полная замена человека машиной при написании квалификационных (курсовых, ВКР, магистерских) и научных работ (статьи и даже диссертации). Лениность, атрофия и отмирание человеческого мышления.
Военная робототехника.	Сохранение жизней солдат во время военных действий. Обеспечение безопасности мирного населения от различных видов оружия (так, уже сейчас тестируется «охотник на дроны»).	Военный ИИ опаснее ядерного оружия. Страна, которая выйдет вперед и «монополизирует» данную технологию, сможет диктовать волю всему миру без «красной кнопки». Новый виток «гонки вооружений». Угроза «восстания машин» по сценарию «Терминатора-3».
Генерирование видео по заказу на любую тему.	Прорыв в киноиндустрии, мультипликации. Обучающие видеосюжеты позволят качественно улучшить систему подготовки профессионалов практически во всех отраслях хозяйства.	Безработица (среди режиссеров, фотохудожников и операторов). Фейки для шантажа, буллинга, компроматов и в целом – новый виток информационной войны. Машина сможет моделировать вкусы людей. Потребление такого контента может занять все свободное время и окончательно «оторвать» человека от реальности.
Объединение систем ИИ, специализирующихся на решении разных задач, в результате – появление «сильного» ИИ.	Человечество обретет «универсального» помощника, способного решать любые (в том числе глобальные) проблемы мира.	Ряд мыслителей и публицистов сравнивают появление «сильного ИИ» с приходом Многоликого (в христианской интерпретации – Антихриста). Есть вероятность, что такому ИИ человек будет не нужен или нужен только в роли услуги.

По мнению Д. А. Цуркана, «самодействующая “цифра” с помощью... искусственного интеллекта порождает античеловеческий и антисоциальный мир, вытесняет из человека человечность. С революцией искусственного интеллекта появляются новые антропологические, социальные и экзистенциальные риски и угрозы... С помощью искусственного интеллекта станет возможным радикальное преобразование человека, его человеческого конституирования, личностного статуса» [Цуркан, 2020, с. 20]. Если синтезировать ценностные смыслы негативных сценариев внедрения упомянутых выше высоких технологий на основе ИИ, можно предположить, что общество (в особенности – молодежь как «передовой» потребитель любых новинок в сфере

ИКТ) может встать на путь настоящего «расчеловечивания».

Поскольку обесценятся и отпадут за ненужностью Труд, Мышление, Живое Общение и, конечно же, Учеба. Эти духовные блага являются теми «столпами», на которых зиждется социокультурная идентичность и отдельной личности, и всего социума. Реализация негативных сценариев приведет к размыванию и «деконструкции» идентичности, духовно-нравственный базис для формирования которой складывался у народов десятилетиями и веками.

Заключение

Таким образом, по результатам нашего исследования можно прийти к следующим выводам.

1. За последние годы искусственный интеллект превратился для наших школьников в «значимого Другого» (почти наравне с отдельными важными личностями и референтными социальными группами). Об этом четко свидетельствуют данные проведенных опросов обучающихся.

2. В настоящее время искусственный интеллект находится «на пороге» превращения из средства достижения целей в «агента влияния», способного вносить изменения в процесс «конструирования» идентичности молодого поколения (в том числе социокультурной идентичности). Об этом (пока еще косвенно) свидетельствует и тот факт, что ИИ «под силу» почти все типы заданий, которые ученики выполняют в школе.

3. Искусственный интеллект потенциально содержит ряд «соблазнов», главный из которых (на наш взгляд) – переложение большей части труда (а вместе с ним – и ответственности!) с человека на машину. Ответственность же в поведении, основанная на наличии определенных «духовно-нравственных координат» – это в значительной степени результат сформированности социокультурной идентичности личности. На основании этого можно строить краткосрочные прогнозы о тенденциях вмешательства ИИ в процесс формирования идентичности школьников.

4. В когнитивном (знаниевом) плане ИИ уже сейчас располагает всеми необходимыми ресурсами, чтобы «учиться» вместо школьников. Причем скорость обработки информации у машины несоизмеримо выше детской, а её объемы фактически не ограничены.

5. В аффективном (эмоциональном) плане ИИ уже сейчас может спроектировать «самодостаточную» эмоционально насыщенную среду (в которую войдут в том числе цифровые продукты обучающего предназначения), способные моделировать детские вкусы и эмоции. Это позволяет допустить потенциальную возможность управления со стороны ИИ формированием ценностных отношений к историческим событиям и процессам.

Так, например, созданное при помощи ИИ «Sora AI» 3D-видео с эффектом «погружения» в повседневную жизнь наших предков определенной эпохи будет способно вызвать широкий спектр эмоций – от радости и гордости до страха и тревоги (либо вообще – апатии). Полученные при «погружении» в данный контент эмоциональные впечатления будут способны «навесить ярлык» на факт, событие, процесс и даже целую

эпоху. И силу этого впечатления не смогут «сгладить» (перекрыть, компенсировать) сведения, содержащиеся в учебниках, хрестоматиях, книгах для чтения и других печатных элементах учебно-методического комплекта.

6. Что касается деятельностного (поведенческого) компонента, то ИИ также располагает информационным базисом и другими ресурсами для превращения в «полновесного» участника учебной и внеклассной работы. В любой момент он может «перетянуть одеяло на себя», оттеснить школьников «на задний план» и фактически руководить процессом овладения универсальными учебными действиями (УУД).

7. Из всего изложенного выше следует, что стоит уже сейчас срочно и безотлагательно оценить, «взвесить» и спрогнозировать потенциально возможные вызовы и угрозы, детерминированные стремительным внедрением ИИ в повседневную жизнь обучающейся молодежи. Ведь вполне возможно, что «ключ» к формированию социокультурной идентичности школьников может оказаться в руках тех, кто (пока) имеет рычаги контроля и управления над искусственным интеллектом (хотя ведущие деятели в IT-сфере предсказывают, что ИИ вскоре выйдет на такой уровень, что сможет развиваться и функционировать «сам по себе»).

8. Предыдущий тезис предполагает выработку конкретных практических рекомендаций для участников образовательного процесса. Наши **рекомендации** состоят в следующем:

а) целесообразно организовать мониторинг внедрения ИИ в процесс обучения и воспитания с участием представителей заинтересованных групп населения, прежде всего – педагогической и родительской общественности;

б) не менее важно активизировать процесс оформления нормативно-правовой базы применения ИИ в конкретных сферах жизнедеятельности.

Такие документы в российском правовом поле постепенно создаются. Но их пока еще мало. Так, например, в «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 гг.» ИИ упомянут лишь 1 раз – и то в порядке перечисления [Стратегия..., 2017]. А в Федеральном законе «Об экспериментальных правовых режимах в сфере цифровых инноваций в Российской Федерации» термин «ИИ» не встречается вообще [Федеральный закон..., 2020];

в) насущной необходимостью становится выработка направлений продуктивной **совместной деятельности педагогов и учеников по взаи-**

модействию с ИИ по всем предметам школьной программы; выработка критериев полезности и эффективности такого взаимодействия. Два критерия уже сейчас «лежат на поверхности». Это развивающий характер создаваемого контента, помогающий детям становиться умнее при открытии новых граней объективной реальности (а не деградировать, поскольку все потенциально возможно делать за них и без них). Кроме того, создаваемые продукты учебной и внеклассной работы должны помогать детям *достигать нравственно-эстетические смыслы прошлого и настоящего* (применительно к гуманитарным предметам). Это нужно, чтобы детская СКИ формировалась в позитивном ключе. Вот почему так важно превратить ИИ в помощника семье и школе в процессе воспитания гражданина и патриота, «человека культуры» и компетентной личности, способной обучаться и совершенствоваться на протяжении всей жизни;

г) после реализации предыдущей рекомендации целесообразно разработать спецкурсы для студентов, осваивающих педагогические профессии (в части учебного плана подготовки бакалавров и магистров, формируемой участниками образовательных отношений). Рабочее название такого спецкурса может быть «Основы учебной и внеклассной работы в школе с применением искусственного интеллекта» (72 часа, 2 зачетных единицы, по 14 часов на лекции и практические занятия, 44 часа на самостоятельную работу; промежуточная аттестация в форме зачета). Но школы не могут ждать, пока в них трудоустроятся выпускники, обладающие соответствующей подготовкой. Следовательно, соответствующую тематику нужно внедрять и в содержание курсов повышения квалификации для уже работающих педагогов;

д) в работе с любым механизмом предусматриваются меры безопасности, своеобразные «предохранители». Что касается внедрения ИИ в процесс обучения и воспитания, школьникам (и родителям) нужно четко дать понять, что базовый объем знаний, умений и навыков, которыми детям нужно владеть *самостоятельно*, сохраняется. И нужно отводить время для проверки сформированности таких УУД как на уроках, так и в специальных точках контроля (например, срезах знаний и ВПР). Причем в процессе проверки важно исключить возможность применения детьми ИКТ. Еще одна потенциальная угроза в этой связи – введение дистанционного обучения может свести эту работу на нет.

В перспективе мы намерены осветить практические аспекты затронутой проблемы. В частности, конкретизировать критерии полезности и эффективности внедрения искусственного интеллекта в процесс обучения истории и обществознанию, а также выделить тенденции подготовки к работе с ИИ практикующих педагогов – слушателей курсов повышения квалификации.

Библиографический список

1. Борисов Д. Десять шокирующих ИИ технологий в 2024 году. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=QUMIQkxJO1k&t=1s> (дата обращения: 05.06.2024).
2. Глуздов Д. В. Философско-антропологические основания взаимодействия искусственного и естественного интеллекта // Вестник Мининского университета. 2022. № 4(41). С. 15–34.
3. Захарова О. И. Особенности организации учебного процесса с использованием технологий искусственного интеллекта / О. И. Захарова, С. Г. Бедняк // Вестник науки. 2024. № 5(74). С. 692–696.
4. Кариев А. Д. Интеграция искусственного интеллекта в академическую среду: реальность и перспективы // SAI. 2024. № Special Issue 26. С. 763–766.
5. Миндигулова А. А. Феномен искусственного интеллекта: история возникновения и развития // Социология. 2023. № 5. С. 239–244.
6. Писаный Д. М. Социокультурная идентичность личности как педагогическая проблема (социально-гуманитарный аспект) // Россия и мир XXI века в зеркале социально-гуманитарных исследований : межвузовский научный сборник / ВИБТ-АНОО ВО. Воронеж, 2024. Вып. 22. С. 127–131.
7. Рудь И. С. Влияние искусственного интеллекта на формирование религиозной идентичности личности в начале XXI века // Наука. Искусство. Культура. 2024. № 1(41). С. 164–175.
8. Садыкова А. Р. Искусственный интеллект как компонент инновационного содержания общего образования: анализ мирового опыта и отечественные перспективы / А. Р. Садыкова, И. В. Левченко // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2020. № 3. С. 201–209.
9. Салахова А. А. Методика обучения основам искусственного интеллекта и анализа данных в курсе информатики на уровне среднего общего образования. Москва : ФГБОУ ВО «МПУ», 2022. 24 с.
10. Современные психологические подходы к обеспечению качественной подготовки специалистов-гуманитариев (теоретико-методологический и психологический аспект) : монография / П. П. Скляр, В. Д. Исаев, А. Е. Левченко [и др.]; под общ. ред. П. П. Скляра. Луганск : Изд-во ЛНУ им. В. Даля, 2020. 201 с.
11. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [утверждена Указом Президента Российской Федера-

ции от 09.05.2017 г. № 203]. URL: <http://government.ru/docs/8024/> (дата обращения: 10.06.2024).

12. Турьянская О. Ф. Учебник истории как средство формирования социокультурной идентичности школьника // Россия и Донбасс: перспективы сотрудничества и интеграции : мат. междунар. науч.-практ. конф. [28 июня 2022 г.] / отв. ред. М. А. Булавина, В. И. Герасимов. Москва : АНО ВО «УМЦ». 2022. С. 508–512.

13. Уланова А. Е. Роль творчества в адаптации человека к внедрению элементов искусственного интеллекта (на примере журналистики). Москва : ФГАОУ ВО «Московский гос. ин-тут международных отношений (университет) МИД РФ», 2022. 22 с.

14. Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 258-ФЗ «Об экспериментальных правовых режимах в сфере цифровых инноваций в Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45796> (дата обращения: 10.06.2024).

15. Цуркан Д. А. Проблема человеческого конституирования и личностного самоопределения в цифровую эпоху риска. Курск : ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», 2020. 24 с.

16. Шакурова М. В. Педагогическое сопровождение становления социокультурной идентичности школьников. Москва : Ин-т теории и истории педагогики РАО, 2007. 47 с.

17. Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning. Insights and Recommendations: Report / by Miguel A. Cardona, Roberto J. Rodríguez, Kristina Ishmael, May 2023. URL : <https://mooc.global/wp-content/uploads/2023/05/ai-report.pdf> (дата обращения: 10.06.2024).

18. Geramani K. Artificial Intelligence in the secondary education: the paradigm / Konstantina Geramani, Annalida Mazzucato, Ilaria Gaudiello // Proceedings of the Third Workshop on Technology Enhanced Learning Environments for Blended Education. 2022. June 10–11. Foggia, Italy. – PP. 3–10.

19. Gocen A. Artificial Intelligence in Education and Schools / Ahmet Gocen, Fatih Aydemir // Research on Education and Media. 2020. Vol. 12. № 1. PP 12–21. DOI: 10.2478/rem-2020-0003.

20. Pency B. Artificial Intelligence: The Future of Education / Bimalendu Pency // Journal of Indonesian Social Sciences. October 2021. Vol. 2. № 11. PP. 2003–2012. DOI : 10.36418.

21. Person of Interest (Movie) URL : <https://watchseriesx.to/tv/person-of-interest-8qo/1-1> (date of treatment: 16.05.2024).

22. Stop Experiments with the Artificial Intelligence: Open Letter / by I. Mask, S. Voznyak and oth. URL : <https://dzen.ru/a/ZCTU0WBRTjTD4chq> (date of treatment: 15.05.2024).

Reference list

1. Borisov D. Desjat' shokirujushhih II tehnologij v 2024 godu = Ten shocking AI technologies in 2024. URL :

<https://www.youtube.com/watch?v=QUMIQkxJO1k&t=1s> (data obrashhenija: 05.06.2024).

2. Gluzdov D. V. Filosofsko-antropologicheskie osnovanija vzaimodejstvija iskusstvennogo i estestvennogo intellekta = Philosophical and anthropological foundations of the interaction of artificial and natural intelligence // Vestnik Mininskogo universiteta. 2022. № 4(41). S. 15–34.

3. Zaharova O. I. Osobennosti organizacii uchebnogo processa s ispol'zovaniem tehnologij iskusstvennogo intellekta = Features in organizing the educational process using artificial intelligence technologies / O. I. Zaharova, S. G. Bednjak // Vestnik nauki. 2024. № 5(74). S. 692–696.

4. Kariev A. D. Integracija iskusstvennogo intellekta v akademicheskiju sredu: real'nost' i perspektivy = Integrating artificial intelligence into Academia: reality and perspectives // SAI. 2024. № Special Issue 26. S. 763–766.

5. Mindigulova A. A. Fenomen iskusstvennogo intellekta: istorija vznikenija i razvitija = The phenomenon of artificial intelligence: the history of origin and development // Sociologija. 2023. № 5. S. 239–244.

6. Pisanyj D. M. Sociokul'turnaja identichnost' lichnosti kak pedagogicheskaja problema (social'nogumanitarnyj aspekt) = Socio-cultural identity of personality as a pedagogical problem (socio-humanitarian aspect) // Rossija i mir XXI veka v zerkale social'nogumanitarnyh issledovanij : mezhhuzovskij nauchnyj sbornik / VIVT-ANOO VO. Voronezh, 2024. Vyp. 22. S. 127–131.

7. Rud' I. S. Vlijanie iskusstvennogo intellekta na formirovanie religioznoj identichnosti lichnosti v nachale XXI veka = The influence of artificial intelligence on the formation of religious identity of the individual at the beginning of the XXI century // Nauka. Iskusstvo. Kul'tura. 2024. № 1(41). S. 164–175.

8. Sadykova A. R. Iskusstvennyj intellekt kak komponent innovacionnogo sodержanija obshhego obrazovanija: analiz mirovogo opyta i otechestvennye perspektivy = Artificial intelligence as a component of the innovative content of general education: analysis of world experience and domestic prospects / A. R. Sadykova, I. V. Levchenko // Vestnik RUDN. Serija: Informatizacija obrazovanija. 2020. № 3. S. 201–209.

9. Salahova A. A. Metodika obuchenija osnovam iskusstvennogo intellekta i analiza dannyh v kurse informatiki na urovne srednego obshhego obrazovanija = Methodology for teaching the basics of artificial intelligence and data analysis in a computer science course at the level of secondary general education. Moskva : FGBOU VO «MPGU», 2022. 24 s.

10. Sovremennye psihologicheskie podhody k obespecheniju kachestvennoj podgotovki specialistov-gumanitarijev (teoretiko-metodologicheskij i psihologicheskij aspekt) = Modern psychological approaches to ensuring high-quality training of humanities specialists (theoretical, methodological and psychological aspects) : monografija / P. P. Skljjar, V. D. Isaev, A. E. Levchenko [i

dr.]; pod obshh. red. P. P. Skljara. Lugansk : Izd-vo LNU im. V. Dalja, 2020. 201 s.

11. Strategija razvitija informacionnogo obshhestva v Rossijskoj Federacii na 2017–2030 gody [utverzhdena Ukazom Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.05.2017 g. № 203] = Information society development strategy in the Russian Federation for 2017–2030 [approved by Decree of the President of the Russian Federation of 09.05.2017 № 203]. URL: <http://government.ru/docs/8024/> (data obrashhenija: 10.06.2024).

12. Turjanskaja O. F. Uchebnik istorii kak sredstvo formirovanija sociokulturnoj identichnosti shkol'nika = History textbook as a means of shaping the socio-cultural identity of a student // Rossiya i Donbass: perspektivy sotrudnichestva i integracii : mat. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [28 ijunja 2022 g.] / otv. red. M. A. Bulavina, V. I. Gerasimov. Moskva : ANO VO «UMC». 2022. S. 508–512.

13. Ulanova A. E. Rol' tvorchestva v adaptacii cheloveka k vnedreniju jelementov iskusstvennogo intellekta (na primere zhurnalistiki) = The role of creativity in the adaptation of a person to introduce elements of artificial intelligence (on the example of journalism). Moskva : FGAOU VO «Moskovskij gosudarstvennyj institut mezhdunarodnyh otnoshenij (universitet) MID RF», 2022. 22 s.

14. Federal'nyj zakon ot 31.07.2020 g. № 258-FZ «Ob jeksperimental'nyh pravovyh rezhimah v sfere cifrovych innovacij v Rossijskoj Federacii» = Federal Law of 31.07.2020 № 258-FZ «On Experimental Legal Regimes in the Field of Digital Innovation in the Russian Federation». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45796> (data obrashhenija: 10.06.2024).

15. Curkan D. A. Problema chelovecheskogo konstituirovaniya i lichnostnogo samoopredelenija v cifrovuju jepohu riska = The problem of human constitution and

personal self-determination in the digital age of risk. Kursk : FGBOU VO «Tverskoj gosudarstvennyj tehničeskij universitet», 2020. 24 s.

16. Shakurova M. V. Pedagogičeskoe soprovozhdenie stanovlenija sociokulturnoj identichnosti shkol'nikov = Pedagogical support for the formation of sociocultural identity of schoolchildren. Moskva : In-t teorii i istorii pedagogiki RAO, 2007. 47 s.

17. Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning. Insights and Recommendations: Report / by Miguel A. Cardona, Roberto J. Rodríguez, Kristina Ishmael, May 2023. URL : <https://mooc.global/wp-content/uploads/2023/05/ai-report.pdf> (data obrashhenija: 10.06.2024).

18. Geramani K. Artificial Intelligence in the secondary education: the paradigm / Konstantina Geramani, Annalea Mazzucato, Ilaria Gaudiello // Proceedings of the Third Workshop on Technology Enhanced Learning Environments for Blended Education. 2022. June 10–11. Foggia, Italy. – PP. 3–10.

19. Gocen A. Artificial Intelligence in Education and Schools / Ahmet Gocen, Fatih Aydemirb // Research on Education and Media. 2020. Vol. 12. № 1. PP 12–21. DOI: 10.2478/rem-2020-0003.

20. Pendency B. Artificial Intelligence: The Future of Education / Bimalendu Pendency // Journal of Indonesian Social Sciences. October 2021. Vol. 2. № 11. PP. 2003–2012. DOI : 10.36418.

21. Person of Interest (Movie) URL : <https://watchseriesx.to/tv/person-of-interest-8qqo/1-1> (date of treatment: 16.05.2024).

22. Stop Experiments with the Artificial Intelligence: Open Letter / by I. Mask, S. Voznyak and oth. URL : <https://dzen.ru/a/ZCTU0WBRtjTD4chq> (date of treatment: 15.05.2024).

Статья поступила в редакцию 13.07.2024; одобрена после рецензирования 21.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 13.07.2024; approved after reviewing 21.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Научная статья
УДК 37.02
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-53
EDN: TGTQEU

Качество чтения в начальной школе: характеристики и показатели

Светлана Григорьевна Макеева¹, Людмила Михайловна Воробьева²

¹Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики преподавания филологических дисциплин, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150031, г. Ярославль, ул. Угличская, 72

²Аспирант, заведующий кабинетом кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150031, г. Ярославль, ул. Угличская, 72

¹vvmaketi@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9851-5971>

²ludadx@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-4825-9091>

Аннотация. Основная идея статьи состоит в том, что в меняющихся социально-культурных условиях понятие «качество чтения» также претерпевает определенное развитие. Его содержательное наполнение прослеживается авторами статьи, начиная со второй половины XX века по настоящее время. В связи с повышением современных требований к чтению младших школьников, выдвиганием задачи обучения в начальной школе смысловому чтению обозначается проблема основных качественных характеристик чтения и подходов к его оцениванию, возможных критериев оценки. В подтверждение проблемы приводятся исследовательские данные и результаты анализа школьной практики по контролю за качеством чтения. Относительно поставленной в обновленной программе по литературному чтению задачи обучения младших школьников технике смыслового чтения авторами статьи обосновывается положение о необходимости повышения уровня смыслового восприятия учащимися текстовой информации через совершенствование их навыка чтения, достижение его качественной полноценности в единстве сознательности, правильности, беглости, выразительности. Подчеркивается, что техника смыслового чтения в своем формировании должна опираться на курс литературного чтения в тесном осуществлении его межпредметных связей с другими учебными предметами, предполагающими работу с текстовой информацией. В такой программе должны найти отражение индивидуально-дифференцированные образовательные траектории, учитывающие готовность учащихся к обучению чтению, уровень которой должен определяться не только показателями дошкольной обученности чтению, но и зрелостью механизмов чтения. Это, по мнению авторов статьи, предполагает построение гибкой системы показателей в оценке качества чтения с дифференциацией текстового материала по уровню сложности.

Ключевые слова: младший школьник; обучение чтению; качество чтения; техника чтения; смысловое чтение; техника смыслового чтения

Для цитирования: Макеева С. Г., Воробьева Л. М. Качество чтения в начальной школе: характеристики и показатели // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 53–64. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-53>. <https://elibrary.ru/TGTQEU>

Original article

Reading quality in elementary school: characteristics and indicators

Svetlana G. Makeeva¹, Lyudmila M. Vorobyeva²

¹Doctor of pedagogical sciences, professor, head of department of theory and methods of teaching philological disciplines, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150031, Yaroslavl, Uglichskaya st., 72

²Post-graduate student, secretary of the office of department of theory and methods of teaching philological disciplines, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150031, Yaroslavl, Uglichskaya st., 72

¹vvmaketi@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9851-5971>

²ludadx@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-4825-9091>

Abstract. The main idea of the article is that in changing socio-cultural conditions, the concept of «reading quality» is also undergoing a certain development. Its substantial content can be traced by the authors of the article, starting from the second half of the XX century to the present. Due to the increase in modern requirements for reading by younger schoolchildren, the promotion of the task of teaching semantic reading in primary school, the problem of the main qualitative characteristics of reading and approaches to its assessment, possible evaluation criteria is identified. Supporting the problem, research data and the results of an analysis of school practice on quality control of reading are presented. Regarding the task of teaching younger schoolchildren the technique of semantic reading set in the updated literary reading program, the authors of the article substantiate the position on the need to increase the level of semantic perception of textual information by students through improving their reading skills, achieving its qualitative fullness in the unity of consciousness, correctness, fluency, expressiveness. It is emphasized that the technique of semantic reading in its formation should be based on the course of literary reading in the close implementation of its interdisciplinary connections with other academic subjects involving work with textual information. Such a program should reflect individually differentiated educational trajectories that take into account the readiness of students to learn to read, the level of which should be determined not only by indicators of preschool learning to read, but also by the maturity of reading mechanisms. This, according to the authors of the article, involves constructing a flexible system of indicators in assessing the quality of reading with differentiation of text material by level of complexity.

Key words: junior high school student; learning to read; reading quality; reading technique; semantic reading; semantic reading technique

For citation: Makeeva S. G., Vorobyova L. M. Reading quality in elementary school: characteristics and indicators. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 53-64 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-53>. <https://elibrary.ru/TGTQEU>

Введение

Проблема повышения качества чтения учащихся не сходит с образовательной повестки начальной школы, актуализируясь с течением времени в том или ином понимании самого качества. Во второй половине XX века оно под названием «первоначального полноценного навыка чтения» складывалось из таких составляющих, как правильность, беглость, выразительность, сознательность. Проверка сформированности полноценного навыка чтения осуществлялась на основании установленных по годам обучения «норм»: способа чтения, беглости как количества прочитанных слов за минуту, правильности как наличия/отсутствия искажений при чтении, выразительности – соблюдение необходимой интонации и сознательности, понимания прочитанного, восприятия его смыслового содержания. Таким образом, в характеристике навыка чтения как «полноценного» заключалась необходимость оценки качества чтения в единстве технической и смысловой сторон. Проверка сформированности полноценного навыка чтения направлялась на отслеживание динамики его формирования, фиксирование возникающих у школьников трудностей в обучении чтению с целью их устранения.

С вступлением начального образования в XXI, информационный, век основной акцент в оценке качества чтения младших школьников все более смещается с технической стороны чтения на смысловую сторону. С принятием Феде-

рального образовательного стандарта начального общего образования второго поколения (ФГОС НОО, 2010) и введением понятия «смысловое чтение» как обозначающего метапредметный образовательный результат оценка качества чтения младших школьников начинает осуществляться по их умению извлекать, осмысливать информацию из разнообразных текстовых источников (таблиц, графиков, карт, схем и т. д.) посредством различных приемов и видов чтения (ознакомительного, изучающего, поискового, просмотрового). В условиях усиления индивидуализации и вариативности образования, размытия прежних «технических» норм навыка чтения его проверка становится необязательной и поэтому осуществляется педагогами по мере их желания и компетентности в этом вопросе.

Особенностью обновленного ФГОС (2021) стало, с одной стороны, включение в число предметных результатов по литературному чтению владения техникой смыслового чтения (вслух и про себя), «обеспечивающей понимание и использование информации» [Приказ Министерства ..., 2021]. С другой стороны, произошло возвращение Федеральной образовательной программы начального образования по учебному предмету «Литературное чтение» (ФОП НОО, 2023) к ежегодному нормированию технических показателей навыка чтения: способа чтения, осознанности, правильности, беглости [Приказ Министерства ..., 2023]. Недостаточная стыковка по содержанию выдвигаемых показателей «техники смыслового чтения», их неупорядоченность от-

носителем программных разделов оставляет открытыми следующие вопросы. Включаются ли в содержание понятия «техника смыслового чтения» и технические характеристики навыка чтения? Какой уровень образовательных результатов должна обеспечивать сформированность техники смыслового чтения: предметный, ограничивающийся курсом литературного чтения, или метапредметный? Как, наконец, осуществлять проверку техники смыслового чтения?

Поставленные вопросы выступают частью проблемы основных слагаемых качества чтения в начальной школе, в том числе их проявлений и показателей.

Результаты эмпирического исследования

Для выявления того, как отражается обозначенная проблема в практической деятельности педагогов, нами было проведено следующее исследование.

По завершении 2023–2024 учебного года нами были запрошены данные по результатам проверки выполнения учащимися 1–4-х классов технических норм навыка чтения. От представителей школьной администрации были получены данные по беглости, правильности чтения учащихся московских и ярославских школ (сплошная выборка составила 542 учащихся), обучение в которых осуществлялось по различным УМК: «Перспектива», «Школа России», «Начальная школа XXI века». Изучение и анализ полученных данных позволили установить, что показали результаты ниже требуемой нормы по беглости и правильности в 1-ом классе соответственно 9 % учащихся и 54 % учащихся, во 2-ом классе – 9 % и 57 % учащихся, в 3-ом классе – 16 % и 32 %, в 4-ом классе – 26 % и 68 %.

Хотя указанные результаты не свидетельствуют об устойчивой положительной динамике формирования техники чтения младших школьников, нельзя дать их однозначно отрицательной оценки. После нашего ознакомления с процедурой проверки, содержанием контрольно-измерительных материалов возникли сомнения в достоверности полученных результатов. В прошлые годы проверка полноценности навыка чтения учащихся проводилась с обязательным участием завуча (а зачастую непосредственно им) и носила официальный, строго регламентированный характер. В настоящее время при отсутствии четких инструктивно-методических материалов характер проверочной процедуры, ее содержание определяется самой школой, и порой проверка проводится только учителем. Из прове-

денного нами опроса учителей следует, что чаще всего контрольно-измерительные материалы подбираются ими самостоятельно. Как выясняется, востребованными оказываются пособия прошлых лет с прежними установками и соответствующим подбором текстовых материалов, заданий к ним. Например, пособие «Тексты по проверке техники чтения. Учимся читать быстро» (О. В. Узорова) ориентируют учителя на то, что «именно беглость должна стать определяющим фактором для других качеств чтения», поэтому она должна в первую очередь подвергаться контролю.

Однако в соответствии с выдвинутой в обновленной ФОП НОО задачей овладения учащимися «техникой смыслового чтения» проверка качества чтения не должна ограничиваться только его технической стороной, но должна охватывать и смысловую сторону. Вопросы к педагогам о том, как изменилось содержание проверки в связи с требованиями обновленной ФОП, вызвали ответы: «никак», «видно по глазам, что понял». В лучшем случае давался ответ: «задаются общие вопросы по содержанию прочитанного». На просьбу уточнить, какого характера были эти вопросы, педагоги ограничивались расплывчатыми пояснениями: «разные».

В объяснении снижения показателей проверки качества чтения учащихся может быть несколько причин. В частности, низкие показатели технической стороны чтения – прежде всего правильности чтения – объяснялись педагогами недостаточностью времени на уроках для ее формирования при помощи чтения литературных произведений большого объема, требующего продолжительного смыслового анализа текста. По этой причине первичное чтение произведения для ознакомления с его содержанием часто выносится на домашнее задание, где со стороны родителей нет надлежащего контроля за техникой чтения. Были и ответы, прямо говорящие о том, что со 2–3-го класса отработке техники чтения на уроках уже не уделяется особого внимания. Другая причина снижения показателей правильности чтения к 4-му классу аргументировалась подбором для проверки намеренно усложненных по языку и структуре текстов с целью подготовки детей к предстоящим выпускным проверочным работам (ВПР). Между тем, анализ содержания ВПР за 2024 учебный год показал, что проверка технической стороны качества чтения (беглости, правильности, выразительности) отдельно не предусматривалась,

а главное внимание уделялось качеству смысловой стороны чтения – пониманию прочитанного текста как метапредметному образовательному результату. Проверка понимания прочитанного входила в содержание заданий по учебным предметам «русский язык», «окружающий мир» и «математика», включая в себя не только владение смысловым чтением как буквенным кодом, но и осмысление поликодовой по характеру информации, содержащейся в таблицах, графиках, картах, схемах и т. д. Проверки чтения и восприятия литературных текстов по существу не проводилось: единственное литературное произведение Е. И. Чарушина было дано в адаптированном виде для выполнения задания по учебному предмету «окружающий мир».

Отсутствие в содержании ВПР заданий по чтению – восприятию литературных текстов – говорит о недостаточной сориентированности проверочных работ на обновленные ФГОС и ФОП по литературному чтению, призванному обеспечить единство предметных и метапредметных образовательных результатов. Изучение нами состояния практики оценивания качества чтения в начальной школе подтверждает наличие проблемы подходов к его оцениванию, возможных критериев оценки и системы показателей.

Теоретическое обоснование основных характеристик качества чтения в начальной школе

Сложность решения поставленной задачи объясняется феноменом чтения, имеющим разносторонние определения, которые отражают его речевую и психофизиологическую природу, основные функции. В обобщении этих определений чтение является сложным психофизиологическим речемыслительным процессом, заключающимся в смысловой переработке графически представленной информации и осуществляющимся на основе внешней и внутренней речи посредством речемоторных актов во взаимодействии зрительного, кинестетического и акустического анализаторов.

В процессе чтения осуществляется синтез восприятия, произнесения и осмысливания читаемого. «Воссоздание звуковой формы слова на основе ее графического обозначения» [Эльконин, 1962, с. 17] составляет «техническую» сторону чтения, а понимание прочитанного – смысловую сторону. В традиционном педагогическом употреблении понятие «чтение» также включает в свое содержание «технику чтения плюс понимание прочитанного (значение не только отдель-

ных слов, но и предложений, текстов)» [Львов, 1987, с. 101]. Необходимость достижения этого единства в научно-педагогической литературе была обозначена понятием «первоначальный полноценный навык чтения» с выделением таких его основных качеств, как правильность, беглость, выразительность, сознательность. Понятие «сознательности чтения» было введено еще К. Д. Ушинским, добивавшимся от детей, во-первых, сознательности процесса звукобуквенной перекодировки, а во-вторых, – осознания смысла читаемых слов и речевых выражений. Взаимообусловленность «озвучивания» и «означивания» буквенного кода в процессе чтения была впоследствии подтверждена исследованиями по психологии чтения, психолингвистике, лингвистике текста, теории речи.

С течением времени в исследованиях по начальному обучению чтению все большее внимание стало уделяться формированию навыка чтения как инструменту осмысления текста, что приводит сначала к параллельному употреблению характеристик «сознательности» и «осмысленности» чтения, затем – к преимущественному употреблению второй характеристики вместо первой и в конечном итоге отделению понятия «осмысленности» чтения от «техники» чтения. В школьной практике проверки «техники» чтения основными показателями успешности формирования навыка чтения начинает выступать беглость и правильность. Против такого неоправданного разделения единства качественных составляющих полноценного чтения в начальной школе высказываются авторитетные возражения: «Овладение техникой чтения включает в себя семантический аспект» [Львов, 1987, с. 101].

Проявившаяся в конце XX века тенденция к ухудшению у школьников понимания прочитанного (по данным PISA и PIRLS) стала поводом для критики в адрес школы, которая «учит в основном технике чтения, но оказалась не способной учить собственно чтению, смысловому восприятию, адекватному пониманию содержательной стороны целостного текста» [Леонтьев, 1999, с. 10]. Начинается теоретическое обоснование и практическая разработка технологии «смыслового чтения».

Изучение истории введения понятия «смысловое чтение» позволило установить, что термин «смысловое чтение» был впервые использован в 1978 году Л. Ю. Невуевой [Невуева, 1978] в связи с исследованием ею паузативных характеристик выразительного чтения младших школьни-

ков. Дальнейшее развитие содержания этого понятия, его уточнение осуществляются в следующих направлениях. В аспекте текстовой деятельности смысловое чтение трактуется как выявление концепта текста и его подтекста, результата «столкновения смыслов» в различных вариантах интерпретации текстовой реальности [Мосунова, 2006] и «когнитивных репрезентаций» [Григоренко, 1991]. С позиции семиотического подхода, в соответствии с которым текстом может считаться не только речевое высказывание, но любая связанная, целостная по смыслу последовательность знаковых единиц, смысловое чтение начинает соотноситься со всей разнообразностью текстов: «сплошными» и «несплошными», поликодовыми и креолизованными и пр. Повышенное внимание к учебному тексту как дидактической единице, материализованному носителю содержания образования приводит к рассмотрению смыслового чтения как возможного средства усвоения образовательной информации школьниками в процессе формирования их учебной деятельности [Александров, 2015].

Наряду с этим смысловое чтение определяется как обобщенный способ решения коммуникативно-познавательной задачи [Леонтьев, 1999], а в контексте теории учебной деятельности – как универсальное учебное познавательное действие. Задача формирования смыслового чтения как познавательного УУД, метапредметного образовательного результата ставится в ФГОС НОО 2010 г., и ее решение становится обязательным.

Однако выдвижение задачи обучения младших школьников смысловому чтению не было подкреплено его необходимым терминованием и не конкретизировалось в содержании образовательных программ по отдельным учебным предметам (литературное чтение, русский язык, математика, окружающий мир) с учетом их специфики. В качестве основного средства формирования смыслового чтения рассматривалась сквозная междисциплинарная программа «Чтение: работа с информацией», возможность реализации которой учителям предоставлялась в рамках внеурочной деятельности, элективных курсов. Изучение нами опыта работы школьных учителей по созданию, реализации подобного межпредметного курса [Макеева, 2024] выявило принципиальные различия в его содержании и построении.

Последующее содержательное наполнение понятия смыслового чтения также не избежало разноречивости в теоретических положениях и

свелось к наиболее общим показателям смыслового чтения, которыми могли руководствоваться учителя при оценке качества чтения учащихся: понимание целей чтения и выбор способов чтения в зависимости от этих целей; ориентирование в текстах разных стилей и жанров, извлечение из них необходимой информации; определение основной и дополнительной информации; выявление языковых средств, несущих в тексте основную смысловую нагрузку.

Технология смыслового чтения, представляющая собой варьируемый набор приемов, направленных на повышение уровня восприятия младшими школьниками текстовой информации, до сих пор окончательно не сложилась. Ее описание в методических пособиях [Сметанникова, 2019] чаще всего представляет компилирование под новыми названиями приемов из ранее разработанных технологий: объяснительного чтения (К. Д. Ушинский); «диалога с текстом» [Граник, 1991]; правильного типа читательской деятельности [Светловская, 2024]. В этой связи появились суждения о том, что смысловое чтение не претендует на статус инновационной технологии, а лишь подразумевает чтение более высокого уровня.

Смысловое чтение закрепляется в обновленном ФГОС 2021 года, включаясь уже в перечень всех универсальных учебных действий и подтверждая его возрастающее значение в начальной школе. Тем самым запускается новый виток в теоретическом и практическом решении проблемы определения сущности качества чтения младших школьников и условий, средств повышения его уровня в начальной школе.

Изложим нашу позицию по решению этой проблемы.

Основанием для включения смыслового чтения в перечень всех универсальных учебных действий является то, что чтение – коммуникативная речевая деятельность, обеспечивающая смысловое восприятие информации, графически закодированной в письменном высказывании (тексте). Смысловое чтение как способ решения коммуникативных задач на основе чтения текстов является коммуникативным действием, а как способ решения познавательных задач является познавательным действием. Причислением смыслового чтения к регулятивным универсальным учебным действиям подчеркивается, что обучение чтению носит управляемый характер со стороны учителя, но постепенно все с большей степенью регулируемости деятельности чтения со стороны учащегося: постановки целей

и задач чтения (зачем читать), его содержания (что читать), способа чтения (как читать).

Психологическая закономерность «сдвига мотива на цель» (А. Н. Леонтьев) приводит в процессе обучения чтению школьников к развитию мотивации чтения, смыслообразованию, обретению личностных смыслов чтения, что составляет личностный образовательный результат.

Таким образом, своим объективным образовательным, личностно-развивающим потенциалом смысловое чтение, действительно, заслуживает оценки как чтения более высокого качественного уровня. Несмотря на то, что реализация этого потенциала в большей мере достигается на ступенях основной и старшей школы, в следовании дидактическому принципу преемственности и перспективности обучение смысловому чтению должно осуществляться с начальной школы, но с учетом развития смысловой стороны чтения в процессе формирования первоначального навыка чтения.

Овладение учащимися навыком чтения, то есть доведенными до автоматизма способами действия по раскодированию письменного высказывания, опирается на освоение целого комплекса знаний и умений: опознание графических обозначений; соотнесение графических образов букв и их звуковых значений; перевод буквенного кода речи в звуковой через осуществление звукослияний и осмысление звукокомплексов в качестве слов; установление смысловых связей между словами; интонационное оформление читаемого в опоре на знаки препинания.

Процесс формирования навыка чтения, как любого навыка, требует времени, включая определенные периоды, этапы, фазы: от «установления» навыка до его «стабилизации», «помехоустойчивости» [Бернштейн, 1947]. Исследованиями в области развития навыка чтения также установлена определенная этапность [Егоров, 1953], которую следует учитывать в формировании смысловой стороны чтения в начальной школе. На первом из этапов – аналитическом, постепенно смыкающимся с аналитико-синтетическим – происходит усвоение слогового способа чтения. Зрительное восприятие графической формы слова, его озвучивание опережают осознание его значения, то есть понимание прочитанного носит отсроченный характер. Второй этап – синтетический – характеризуется переходом на чтение целыми словами и становлением целостной структуры действия чтения: зрительное восприятие графической формы слова, его

произнесение и понимание значения начинают совпадать во времени. При этом развитие смысловой догадки приводит даже к опережению понимания, которое, однако, может быть неполным, неточным и сопровождаться ошибками на правильность чтения. Этап синтетического чтения является длительным по времени, так как объем читаемого письменного высказывания постоянно растет по количеству слов и усложняется по структуре предложений, выходя на чтение текста как сложного синтаксического целого. В этой связи синтетический этап подразделяется на две ступени. Первая ступень характеризуется становлением целостных приемов чтения на уровне слова, словосочетания, предложения. Действие воссоздания звуковой структуры слова, актуально осознаваемое на аналитическом этапе обучения чтению, постепенно сворачивается, переходит во внутренний план, превращаясь в операцию в составе нового сознательного действия — осмысления предложения. Это начало фразового чтения. Следующая ступень синтетического чтения — контекстное чтение, характеризующееся интонационным объединением предложений. Здесь усилия учащихся направлены на осмысление связного текста.

В исследованиях по психологии чтения отмечается, что синтетический этап формирования навыка чтения продолжается и в среднем звене – даже тогда, когда учащиеся переходят от чтения целыми словами к чтению фразами, то есть синтагматическому чтению [Егоров, 1953]. Синтагма (речевое звено) – это целостная смысловая и произносительная единица чтения, которая характеризуется интонационной определённостью и отграниченностью от других синтагм паузами. Синтагма чаще всего представляет собой словосочетание, входящее в состав предложения (высказывания), но она может быть равна и всему предложению. Средством деления текста на синтагмы является тактовое ударение, ориентирующееся на ключевые слова (о чём говорится и что говорится). Именно тактовые ударения объединяют слова в синтагмы. Овладевая синтагматическим чтением, школьники учатся выделять голосом при чтении ключевые слова. Тактовое ударение более сильное, чем словесное, поэтому особый ритм, заданный способом синтагматического чтения, позволяет вслушиваться в текст, вдумываться в его смысл.

Третий этап – это этап автоматизации действия чтения, когда процесс буквенной перекодировки все менее осознается, и на первый план выходит

осмысление читаемого текста со стороны его содержания и формы. Этап автоматизации действия чтения может продолжаться всю жизнь.

Заметим, что при упрощенной педагогической трактовке качественного чтения как «чтения с пониманием» остается открытым вопрос о сущности понимания и уровнях понимания прочитанного.

Понимание как психологическая способность постигать значение и смысл высказывания осуществляется не только через восприятие содержания высказывания, но и выявление его мотивов, цели. Оно осуществляется во взаимосвязи логического мышления, эмоционального воображения, чувственного восприятия, сопереживания, идентификации, рефлексии. Результатом становится принятие или непринятие позиции автора текста.

Различаются уровни понимания прочитанного: понимание на уровне значений и понимание на уровне смысла. Если понимание содержания прочитанного ограничивается семантикой слов и словосочетаний, содержанием прочитанного предложения или фрагмента текста (а фрагментарное восприятие текста свойственно младшему школьнику), оно остается на уровне значений. Только тогда, когда семантический аспект читаемого выходит за границы значения отдельных слов, не ограничивается их смысловой связью, равно как и связью отдельных предложений, а проникает в замысел созданного текста, определяемых этим замыслом планов содержания и выражения текста, можно говорить о понимании на уровне смысла.

В соответствии с психолингвистической теорией понимания текста к восприятию общего смысла текста следует идти через его всесторонний анализ: определение замысла, темы и основной мысли, логической структуры и жанрово-композиционных, лингвостилистических, грамматических особенностей и даже орфографически-пунктуационного оформления. Соответственно в содержании и логике заданий к тексту по мере его анализа должна получать отражение сущность процесса понимания, определяя выбор как стратегии, так и тактики его восприятия.

Смысловое восприятие текста подразумевает интерпретацию прочитанного. На наш взгляд, вряд ли оправдано практикующееся синонимичное употребление терминов «понимание» и «интерпретация». Значение первого понятия определяется как направленность на раскрытие авторского смысла, тогда как значение второго поня-

тия связывается с поисковой активностью субъекта, порождающей при единственности авторской смысловой позиции множественность индивидуальных пониманий [Александров, 2015].

Подытожим сказанное. Смысловое чтение должно носить мотивационно-целевой характер, подразумевая выбор учащимися «стратегий» чтения, способа извлечения необходимой информации из различных текстовых жанров на основе ориентации в их разнообразии, знаний их специфики. Достижение такого результата на начальной ступени обучения чтению, когда формирование читательской деятельности учащихся только начинается, а их читательский опыт весьма ограничен [Smakhtina, Bederkhanova, Chepeleva, Dontsova, 2020], возможно лишь при определенной пошаговости обучения смысловому чтению. На первоначальном этапе обучения чтению неизбежен «перевес» в оценке качества чтения учащихся его технических показателей, и лишь постепенно по мере автоматизации навыка чтения должно происходить уравнивание с ними показателей смысловой стороны чтения.

С такой пошаговостью должна решаться и выдвинутая обновленной ФООП НОО задача формирования «техники смыслового чтения», которая, к сожалению, не получила содержательного определения. Как нам представляется, в содержании нововведенного терминологического конструкта должно происходить наложение друг на друга двух понятий: «техника чтения» и «смысловое чтение». В их соотношении совершенствование навыка чтения должно направляться на продуктивное многочтение текста для его смыслового анализа.

Практический аспект проблемы

Анализ программы показал, что при повышении программных требований к смысловой стороне чтения проявляется их недостаточное согласование с нормами техники чтения: правильности, беглости, выразительности. Так, появление в обновленном ФГОС НОО термина «техника смыслового чтения» сопровождается лишь его пояснением как «правильного плавного чтения». Возникающее замечание относительно содержания представленного пояснения вызывается тем, что техника чтения не исчерпывается только «правильностью» и «плавностью» чтения, но требует и его «беглости», «выразительности», нормы которых обозначены в ФООП НОО в разделе «Литературное чтение».

Прежде всего, осмысление прочитанного текста нельзя отрывать от развития беглости чтения,

позволяющей использовать разные виды чтения: поисковое, просмотровое, выборочное, которые, согласно программе, учащиеся должны применять уже со 2-го класса. При норме по беглости чтения во 2-ом классе 40 слов в минуту решение этой задачи представляется крайне затруднительным. В целом произошло снижение показателей беглости чтения вслух по классам в среднем на 10–20 слов в минуту. С учетом того, что беглость чтения возрастает при переходе учащихся от чтения вслух к чтению про себя, следует своевременно обучать учащихся переводу внешней речи во внутреннюю речь в процессе обучения чтению. Рассогласованность в этом отношении предметных программ проявляется в том, что если, согласно программе по литературному чтению, учащимся следует «переходить от чтения вслух к чтению про себя» во 2-ом классе, то программа по русскому языку уже с 1-го класса предусматривает умение читать короткие тексты не только вслух, но и про себя. Да и в целом, сопоставление техники смыслового чтения «вслух» и техники смыслового чтения «про себя» носит расплывчатый характер.

Нельзя исключать из техники смыслового чтения и такого качества навыка чтения, как выразительность, которое входит в культуру формирования чтения текста и, прежде всего, литературно-художественного текста. С одной стороны, оно связано с правильностью чтения, соблюдением при чтении знаков препинания, а с другой стороны, – с осмыслением содержания прочитанного через выражение отношения к нему, что становится возможным при повышении качества навыка чтения до уровня синтагматического, фразового чтения.

По поводу такого показателя техники чтения, как правильность чтения, отметим, что в ФОП 2023 года по литературному чтению на протяжении всех лет обучения (с 1-го по 4-й класс) используется неизменная формулировка «без пропусков и перестановок букв и слогов». Между тем, правильность чтения в принятой трактовке «чтение без искажений» является понятием широким по содержанию, включающим в себя, в том числе, соблюдение норм литературного произношения. К примеру, типичная ошибка для учащихся 1-го класса – «орфографическое чтение», переход которого в орфоэпическое чтение составляет определенный временной промежуток. Другой типичной ошибкой для этого возраста является чтение «по догадке», формирующее контекстное чтение (а, значит, и смысловое), что

должно учитываться при формировании правильности чтения.

Характеризуя сформированность техники смыслового чтения как межпредметное учебное достижение, предполагающее соответственно метапредметное содержание оценивания [Четвертных, 2019], мы считаем, что существует необходимость построения единой программы ее формирования по годам обучения. На это нацеливает и информационно-методическое письмо ФГБУ, разосланное в адрес школ накануне нового 2024–2025 учебного года [Письмо федерального ..., 2024]. Построение такой программы во взаимосвязи предметных и метапредметных результатов должно подкрепляться отбором текстов в их необходимом разнообразии для обучения и проверки техники смыслового чтения при ведущей роли учебного предмета «Литературное чтение».

Согласно обновленной ФОП НОО по литературному чтению, «важным принципом отбора содержания программы по литературному чтению становится представленность разных жанров, видов и стилей произведений», обеспечивающих развитие способности обучающихся воспринимать различные учебные тексты при изучении других образовательных областей. С этой целью проведена определенная переработка содержания учебных хрестоматий для их выхода за рамки литературно-художественного чтения. В хрестоматиях появились статьи познавательного содержания, но пока они представлены единично и бессистемно.

Естественно, возникает вопрос и о том, возможно ли вообще включение всей разновидности текстов в курс литературного чтения? Означает ли это, например, что обучение технике смыслового чтения на материале текстовой задачи должно осуществляться на уроках по литературному чтению? Отметим, что предметные результаты учебного курса математики включают в себя работу с текстовой задачей, но без уточнения того, кем, с какой целью и как осуществляется чтение текста задачи, чтобы обеспечить понимание учащимися ее условий и нахождение способа решения. В учебно-методическом пособии для педагогических вузов подчеркивается, что в обучение решению текстовой задачи включается ее семантический анализ, то есть освоение специфических для этого текста частей: условия, вопроса, известных данных, неизвестных искомым. По заверениям автора, «осуществление семантического анализа текста простой задачи – действие не слишком сложное даже для слабого ученика», но с оговор-

кой, что «он научен читать к этому времени» [Белошистая, 2011, с. 280], а если не научен – то должен осуществлять семантический анализ текста на слух. Иначе говоря, решение проблемы обучения первоклассников чтению текстовой задачи обходится стороной [Бантова, 2023].

Образовательная программа учебного предмета «Окружающий мир» предполагает освоение школьниками текстовой информации через определение «темы, главной мысли текста» без конкретизации при этом вида, характера, способа чтения. С учетом того, что учебные тексты по изучению окружающего мира делятся на основные, дополнительные, справочные и являются не только познавательными статьями, но и научно-художественными, литературными произведениями, необходимы указания на то, как следует обучать детей чтению этих текстов. Таковые в методическом пособии для учителей отсутствуют, а лишь указывается, что «в 1 классе текстовой компонент учебной книги может служить одним из средств осуществления дифференциации обучения» [Тимофеева, 2023, с. 33].

Материал для дискуссии

Необходимость дифференцированного подхода к обучению чтению младших школьников, включая развитие их навыка чтения и техники смыслового чтения, вызвана сохраняющейся с периода 1-го класса значительной разницей учащихся в уровне их школьной готовности. В содержание школьной готовности входит и готовность к обучению чтению. Термин «готовность к обучению чтению» был заявлен в наших работах еще в 2010 году [Макеева, 2010], а с 2023 года он был введен в обновленную ФОП НОО (2023 год). Для определения готовности к обучению чтению в начале 1-го класса должна проводиться «стартовая» диагностика, которая будет служить точкой отсчёта для отслеживания динамики достижений учащихся в чтении. Необходимость такой диагностики диктуется тем, что в результате широко практикуемого предшкольного обучения чтению в 1-ом классе вместе с детьми, только начинающими изучать буквы, оказываются и учащиеся, овладевающие уже беглым синтагматическим чтением. При отсутствии индивидуально-дифференцированного подхода к обучению учащихся чтению такая разноразность класса по сформированности навыка чтения сохраняется и в последующие годы, сказываясь на общей успеваемости школьников [Макеева, 2024; Майстренко, 2020]. Для «выравнивания» класса, наращивания показателей техники чтения у «слабых» учеников с ними обычно проводятся допол-

нительные тренировочные упражнения. Однако нельзя сводить понятие готовности детей к обучению чтению только к внешним показателям их обученности чтению без учета внутреннего фактора: зрелости механизмов чтения.

Незрелость механизмов чтения, по данным НИИ возрастной физиологии РАО, приводит к тому, что до 40 % учащихся заканчивают начальную школу с трудностями обучения, наиболее распространенными из которых являются трудности в чтении. Они вызваны психофизиологической сложностью процесса чтения, в основе которого лежит развитие, взаимодействие механизмов различных функциональных систем по реализации высших психических функций.

Поскольку сложные условнорефлекторные связи письменной речи настраиваются над уже сформировавшимися связями устной речи, подтверждается корреляционная связь между уровнем развития вербальных функций, слухоречевой памяти, структурных компонентов зрительного восприятия и успешностью овладения учащимися навыком чтения. В частности, выявлены взаимосвязи показателей навыка чтения и уровня сформированности компонентов устной речи. Недостаточный уровень их развития в связи с отставанием развития речевого мышления у 17–19 % первоклассников находится в прямой зависимости с неудовлетворительной техникой чтения. Отставание в развитии компонентов зрительного восприятия отмечается у 30 % первоклассников, что также лежит в основе трудностей овладения техникой чтения. Необходимость достаточно сформированных механизмов зрительного восприятия, обеспечивающих четкое воспроизведение зрительных эталонов букв и слов, фильтрацию поступающей зрительной информации, связана с уровнем развития таких качеств зрительного восприятия, как помехоустойчивость и константность. У детей с недоразвитием речи отмечается замедленное движение глаз и более частые остановки в процессе чтения, а боковое зрение не ускоряет чтение, а тормозит его.

Обследования детей с трудностями обучения чтению обнаруживают их непосредственную взаимосвязь с мнестическими способностями. Установлены корреляционные связи техники чтения и объема кратковременной слуховой памяти, коэффициента зрительного узнавания. Чтение связано с памятью на слова как зрительно-графические и звуко-артикуляторные комплексы. Чтобы быстро узнавать и дифференцировать графические элементы текста, учащимся необходимо прочно удерживать «эталонные этих

элементов» в памяти и при необходимости четко их воспроизводить.

Вместе с тем, чтение как особый вид речемыслительной деятельности, базирующейся не только на зрительном восприятии информации, но и ее семантическом декодировании, требует развития тех операций, которые обеспечивают смысловую сторону процесса чтения. К ним относятся прогностические операции, позволяющие в процессе чтения определять тактику и стратегию принятия семантических решений, в результате которых постигается смысловой концепт прочитанного. И, наоборот, несформированность операций вероятностного прогнозирования затрудняет принятие семантических решений.

С позиции утверждающегося семиотического подхода к обучению письменной речи, прежде всего – чтению, её освоение учащимися трактуется как овладение знаково-символической деятельностью, готовность к которой рассматривается как показатель общей интеллектуальной готовности детей к школьному обучению. Диагностика интеллектуальной готовности учащихся к обучению чтению пока недостаточно ориентируется на особенности развития современных детей и требует определенной доработки. Вместе с тем, имеются достоверные сведения из авторитетных источников (Л. М. Фридман), что около 20 % младших школьников не достигают необходимых показателей интеллектуального развития.

Не следует оставлять без внимания и неспецифические, то есть не связанные непосредственно со спецификой обучения чтению, трудности в начальном обучении чтению. Причиной неспецифических трудностей, проявляющихся в низкой, неустойчивой работоспособности, нарушении концентрации внимания, могут быть дефициты в организации учебной деятельности. Последние могут выступать фоном, затрудняющим реализацию всех познавательных функций и вести к снижению работоспособности: скорости переработки информации, концентрации внимания. Способность учащихся произвольно организовывать собственную деятельность, концентрировать свое внимание на решении учебных задач отражается на безошибочном и быстром чтении текста. На трудностях формирования учебной деятельности у младших школьников ставится особый акцент в инструктивно-методическом письме ФГБУ Института стратегии развития образования, в содержании которого подчеркивается важность осуществления индивидуально-дифференцированного подхода к учащимся: «учитель должен строить процесс

дифференциации обучения не как формальное увеличение нагрузки ученика, не простое заполнение его учебного времени, а как обеспечение формирования обобщённых способов действий» [Письмо федерального ..., 2024].

Приведенные данные становятся основанием для высказывания мнений о необоснованном повышении педагогических требований к уровню качества чтения младших школьников без учета индивидуальных особенностей их развития.

Все сказанное, в свою очередь, предполагает, что сведение качественной оценки чтения младших школьников к определенным «нормам» навыка чтения и показателям техники смыслового чтения не означает отсутствия их гибкости. На основании такой гибкости, подкрепляющейся дифференциацией текстового материала и заданий к нему по уровню сложности, должна осуществляться и проверка, оценка качества чтения младших школьников, главным критерием которой должна быть степень их продвижения в улучшении своих образовательных результатов.

Заключение

Смысловое чтение на сегодняшний день выступает характеристикой качественного чтения в начальной школе. Постановка задачи обучения смысловому чтению младших школьников определяется социальным запросом на овладение ими чтением как средством извлечения, освоения информации из различных текстовых источников. Сформированность смыслового чтения как универсального учебного действия составляет метапредметный образовательный результат и, вместе с тем, обеспечивает личностное развитие учащихся. Условием формирования смыслового чтения является развитие техники смыслового чтения. Ее показатели не могут быть универсализированы, а должны специфицироваться к содержанию различных учебных предметов и конкретизироваться применительно к используемым видам текстов, их функциональному назначению. Техника смыслового чтения в начальной школе должна опираться на учебный курс литературного чтения в тесном осуществлении межпредметных связей с курсами русского языка, окружающего мира, математики. Это требует построения единой межпредметной программы обучения технике смыслового чтения, учитывающей этапы формирования навыка чтения (аналитический, синтетический, автоматизации) в связи с развитием зрелости механизмов чтения. Овладение младшими школьниками полноценным навыком чтения в его качественных характеристиках (правильности, беглости, вырази-

тельности, сознательности) и количественных показателях должно стать инструментом чтения текста и направляться на формирование умений учащихся по осуществлению смыслового восприятия текста на основе различных видов чтения (ознакомительного, изучающего, поискового, просмотрового). Показатели техники смыслового чтения в своей совокупности должны, с одной стороны, соответствовать установленным нормам, а с другой стороны, индивидуализироваться, дифференцироваться по уровням готовности к школьному обучению чтению, исходя из данных стартовой диагностики при поступлении детей в школу и с учетом их последующей динамики по годам обучения.

Библиографический список

1. Александров Е. П. Учебный текст и текстовая деятельность в образовательном процессе / Е. П. Александров, М. В. Воронцова // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 6. С. 56–61.
2. Белошистая А. В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций. Москва : Владос-Пресс, 2011. 455 с.
3. Бернштейн Н. А. О построении движений. Москва : Медгиз, 1947. 255 с.
4. Граник Г. Г. Когда книга учит / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. Москва : Педагогика, 1991. 254 с.
5. Григоренко Е. Л. Познавательная активность и индивидуально-стилевые особенности интеллектуальной деятельности / Е. Л. Григоренко, Т. Е. Корнилова, С. Л. Кузнецова // Вестник Московского ун-та. 1991. № 1. С. 16–26.
6. Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению. Москва : Учпедгиз, 1953. 142 с.
7. Леонтьев А. А. Психология обучения чтению // Начальная школа: плюс-минус. 1999. № 10. С. 9–13.
8. Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. Москва : Просвещение, 1987. 415 с.
9. Майстренко А. В. Новообразования младшего школьного возраста и психологические характеристики, определяющие высокую успеваемость обучения в начальных классах // Проблемы современного педагогического образования. 2000. Вып. 67. Ч. 4. С. 402–406.
10. Макеева С. Г. Факторы и условия формирования самооценки младших школьников / С. Г. Макеева, Л. М. Воробьева // Педагогика сельской школы. 2024. № 1(19). С. 76–95.
11. Макеева С. Г. Обучение чтению первоклассников с учетом их готовности к школе / С. Г. Макеева, Л. А. Голицина // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2, № 4. С. 102–106.
12. Бантова М. А. Математика : 1-й класс : методические рекомендации / М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова, С. И. Волкова [и др.]. Москва : Просвещение, 2023. 153 с.
13. Информационно-методическое письмо об особенностях преподавания учебных предметов на уровне начального общего образования в 2024/2025 учебном году. Письмо ФГБУ «Институт стратегии развития образования» от 22.07.2024 № 01-09/492 с методическими рекомендациями. Красногорск, 2024 URL: https://rckinel.ru/wp-content/uploads/2024/08/01_Инф_метод-письмо-НШ.pdf (дата обращения: 02.08.2024).
14. Мосунова Л. А. Структура и развитие смыслового понимания художественных текстов: монография. Москва : ПЕР СЭ-Пресс, 2006. 335 с.
15. Невуева Л. Ю. Паузагивные характеристики выразительного (смыслового) чтения у младшего школьника / Л. Ю. Невуева, А. А. Зубченко // Научные исследования в психологии. 1978. № 1. С. 42–46.
16. Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74229) URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (дата обращения: 20.03.2024).
17. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 20.03.2024).
18. Светловская Н. Н. Теоретические основы читательской подготовки и практика читательской деятельности / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. Москва : Юрайт, 2024. 218 с.
19. Сметанникова Н. Н. Академия читательского мастерства. Москва : Баллас, 2019. 72 с.
20. Тимофеева Л. Л. Окружающий мир: 1-й класс : методические рекомендации / Л. Л. Тимофеева, И. В. Бутримова. Москва : Просвещение, 2023. 96 с.
21. Четвертных Т. В. Метапредметное содержание формирующего оценивания // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 2. С. 21–25.
22. Эльконин Д. Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. Москва, 1962. С. 17
23. Smakhtina A., Bederkhanova V., Chepeleva L., Dontsova M. Features of the development of the need for reading in primary schoolchildren (results of applied research) // E3S Web of Conferences : 8, Rostovon-Don, 2020. P. 18073.

Reference list

1. Aleksandrov E. P. Uchebnyj tekst i tekstovaja dejatel'nost' v obrazovatel'nom processe = Educational text and text activity in the educational process / E. P. Aleksandrov, M. V. Voroncova // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2015. № 6. S. 56–61.
2. Beloshistaja A. V. Metodika obuchenija matematike v nachal'noj shkole: kurs lekcij = Methods of teaching

mathematics in elementary school: a course of lectures. Moskva : Vldos-Press, 2011. 455 s.

3. Bernshitejn N. A. O postroenii dvizhenij = About building motions. Moskva : Medgiz, 1947. 255 s.

4. Granik G. G. Kogda kniga uchit = When the book teaches / G. G. Granik, S. M. Bondarenko, L. A. Koncevaja. Moskva : Pedagogika, 1991. 254 s.

5. Grigorenko E. L. Poznavatel'naja aktivnost' i individual'no-stilevyje osobennosti intellektual'noj dejatel'nosti = Cognitive activity and individual style features of intellectual activity / E. L. Grigorenko, T. E. Kornilova, S. L. Kuznecova // Vestnik Moskovskogo un-ta. 1991. № 1. S. 16–26.

6. Egorov T. G. Ocherki psihologii obuchenija detej chteniju = Essays on the psychology of teaching children to read. Moskva : Uchpedgiz, 1953. 142 s.

7. Leont'ev A. A. Psihologija obuchenija chteniju = Psychology of learning to read // Nachal'naja shkola: pljus-minus. 1999. № 10. S. 9–13.

8. L'vov M. R. Metodika obuchenija russkomu jazyku v nachal'nyh klassah = Methods of teaching the Russian language in primary classes : ucheb. posobie dlja studentov ped. in-tov po spec. № 2121 «Pedagogika i metodika nach. obuchenija» / M. R. L'vov, T. G. Ramzaeva, N. N. Svetlovskaja. Moskva : Prosveshhenie, 1987. 415 s.

9. Majstrenko A. V. Novoobrazovanie mladshogo shkol'nogo vozrasta i psihologicheskie karakteristiki, opredel'jajushhie vysokuju uspevaemost' obuchenija v nachal'nyh klassah = Neoeducation of primary school age and psychological characteristics that determine high educational performance in primary grades // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2000. Vyp. 67. Ch. 4. S. 402–406.

10. Makeeva S. G. Faktory i uslovija formirovanija samoocenki mladshih shkol'nikov = Factors and conditions for the formation of self-esteem of younger students / S. G. Makeeva, L. M. Vorob'eva // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2024. № 1(19). S. 76–95.

11. Makeeva S. G. Obuchenie chteniju pervoklassnikov s uchetom ih gotovnosti k shkole = Learning to read first graders, taking into account their readiness for school / S. G. Makeeva, L. A. Golicina // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2010. T. 2, № 4. S. 102–106.

12. Bantova M. A. Matematika : 1-j klass : metodicheskie rekomendacii = Mathematics: 1st grade: guidelines / M. A. Bantova, G. V. Bel'tjukova, S. I. Volkova [i dr.]. Moskva : Prosveshhenie, 2023. 153 s.

13. Informacionno-metodicheskoe pis'mo ob osobennostjah prepodavanija uchebnyh predmetov na urovne nachal'nogo obshhego obrazovanija v 2024/2025 uchebnom godu. Pis'mo FGBU «Institut strategii razvitija obrazovanija» ot 22.07.2024 № 01-09/492 s metodicheskimi rekomendacijami = Information and methodological letter on the peculiarities of teaching subjects at the level of primary general education in the 2024/2025 academic year. Letter of FSBI «Institute for Education Development Strategy» dated 22.07.2024 № 01-09/492 with methodo-

logical recommendations. Krasnogorsk, 2024. URL: https://rckinel.ru/wp-content/uploads/2024/08/01_Inf_metod-pis'mo-NSh.pdf (data obrashhenija: 02.08.2024).

14. Mosunova L. A. Struktura i razvitie smyslovogo ponimaniya hudozhestvennyh tekstov = Structure and development of semantic understanding of artistic texts : monografija. Moskva : PER SJe-Press, 2006. 335 s.

15. Nevueva JI. Ju. Pauzativnye karakteristiki vyrazitel'nogo (smyslovogo) chtenija u mladshogo shkol'nika = Pausative characteristics of expressive (semantic) reading in a younger student / JI. Ju. Nevueva, A. A. Zubchenko // Nauchnye issledovanija v psihologii. 1978. № 1. S. 42–46.

16. Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy nachal'nogo obshhego obrazovanija» (Zaregistrirovano 12.07.2023 № 74229) = On the approval of the federal educational program of primary general education «(Registered 12.07.2023 № 74229). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (data obrashhenija: 20.03.2024).

17. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija (Zaregistrirovano 05.07.2021 № 64100) = On approval of the federal state educational standard of primary general education (Registered 05.07.2021 № 64100). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (data obrashhenija: 20.03.2024).

18. Svetlovskaja N. N. Teoreticheskie osnovy chitatel'skoj podgotovki i praktika chitatel'skoj dejatel'nosti = Theoretical foundations of reading training and practice of reading activity / N. N. Svetlovskaja, T. S. Piche-ool. Moskva : Jurajt, 2024. 218 s.

19. Smetannikova N. N. Akademija chitatel'skogo masterstva = Academy of reading skills. Moskva : Ballas, 2019. 72 s.

20. Timofeeva L. L. Okruzhajushhij mir: 1-j klass = The world around us: 1st grade: metodicheskie rekomendacii / L. L. Timofeeva, I. V. Butrimova. Moskva : Prosveshhenie, 2023. 96 s.

21. Chetvertnyh T. V. Metapredmetnoe sodержanie formirujushhego ocenivanija = Meta-subject content of formative evaluation // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2019. № 2. S. 21–25.

22. Jel'konin D. B. Jeksperimental'nyj analiz nachal'nogo jetapa obuchenija chteniju = Pilot analysis of initial learning to read // Voprosy psihologii uchebnoj dejatel'nosti mladshih shkol'nikov. Moskva, 1962. S. 17

23. Smakhtina A., Bederkhanova V., Chepeleva L., Dontsova M. Features of the development of the need for reading in primary schoolchildren (results of applied research) // E3S Web of Conferences : 8, Rostovon-Don, 2020. P. 18073.

Статья поступила в редакцию 21.07.2024; одобрена после рецензирования 15.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 21.07.2024; approved after reviewing 15.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Научная статья
УДК 37
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-65
EDN: UGFEGA

Педагогическая диагностика формирования национальной идентичности и гражданственности у школьников и студентов

Маргарита Алексеевна Юрченко

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, Сибирский институт управления. 630102, г. Новосибирск, ул. Нижегородская 6
yurchenko-maa@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена объективным противоречием между необходимостью узнать больше о поколениях Альфа и Z, являющихся основным конечным потребителем продуктов сферы образования, для того чтобы спроектировать концептуальную рамку «новой дидактики», и общественным запросом на консолидацию нации средствами образовательной системы, выражающейся в формировании национальной идентичности и гражданственности у подрастающих поколений. Рассматривая в ракурсе поколенческой теории тренды современной дидактики с учетом стратегических национальных целей, автор исследования опирается на принципы гуманитаризации и гуманизации образования и представляет один из этапов исследования, направленного на создание дидактической концепции формирования национальной идентичности и гражданственности. С помощью методов полуструктурированного интервью (N=32) и качественного анализа полученных данных автор ставит целью выявление лакун научного знания об объекте исследования и анализ трендов мнений экспертного сообщества, позволяющих произвести предварительную верификацию гипотез. В данной статье представлено подробное описание принципов формирования генеральной совокупности экспертов по теме, портрет итоговой выборки, наиболее красочные иллюстрации и дерево кодов, использованные для качественного анализа данных, а также их интерпретация. Автор получает подтверждение гипотез о взаимоотношениях концептов «культура», «национальная идентичность» и «гражданственность», о влиянии линий образовательной политики на формирование национальной идентичности и гражданственности, дидактизации дихотомий Я-Другой/Свой-Чужой, разработанности механизмов и способов формирования национальной идентичности и гражданственности в образовании, потенциале содержания образования по отношению к формированию национальной идентичности и гражданственности и условиях его реализации, наполнения и структурирования культурного базиса формирования национальной идентичности и гражданственности, в том числе в части продуктов массовой культуры, используемых в обучении, главенствующей роли культурологического подхода в формировании национальной идентичности и гражданственности.

Ключевые слова: дидактика; дидактическая концепция; образовательная политика; национальная идентичность; гражданственность; культура; культурологический подход; поколенческая теория; поколение Z; поколение Альфа

Для цитирования: Юрченко М. А. Педагогическая диагностика формирования национальной идентичности и гражданственности у школьников и студентов // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 65–83. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-65>. <https://elibrary.ru/UGFEGA>

Original article

Pedagogical diagnostics of the formation of national identity and citizenship among schoolchildren and students

Margarita A. Yurchenko

Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of foreign languages and linguodidactics, Siberian institute of management. 630102, Novosibirsk, Nizhegorodskaya st., 6
yurchenko-maa@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>

© Юрченко М. А., 2024

Abstract. The relevance of the study is due to the objective contradiction between the need to learn more about the Alpha and, to a lesser extent, Z generations, who are the main final consumer of educational products, in order to design the conceptual framework of the «new didactics», and the public demand for the consolidation of the nation through the means of the educational system, expressed in the national identity and civism construction among younger generations. Considering the trends of modern didactics from the perspective of generational theory, taking into account strategic national goals, the author of the study relies on the principles of humanitarization and humanization of education and presents one of the stages of research aimed at creating a didactic conception for the national identity and civism construction. Using the methods of semi-structured interview (N=32) and qualitative analysis of the obtained data, the author aims to identify gaps in scientific knowledge concerning the object of research and analyze trends in the opinions of the expert community, allowing for preliminary verification of hypotheses. This article provides a detailed description of the principles of forming a general population of experts on the topic, a portrait of the final sample, the most colorful illustrations and a tree of codes used for qualitative data analysis, as well as their interpretation. The author receives confirmation of the hypotheses about the relationship between the concepts of «culture», «national identity» and «citizenship», the influence of educational policy on the formation of national identity and citizenship, didactization of the dichotomies Self-Other/Friend-Alien, the development of mechanisms and methods for the national identity and civism construction in education, the potential of the content of education in relation to the national identity and civism construction and the conditions to live it up, giving substance and structuring the cultural basis for the national identity and civism construction, including in terms of products of mass culture used in teaching, the dominant role of the cultural approach in the national identity and civism construction.

Key words: didactics; didactic conception; educational policy; national identity; civism; culture; cultural approach; generational theory; generation Z; generation Alpha

For citation: Yurchenko M. A. Pedagogical diagnostics of the formation of national identity and citizenship among schoolchildren and students. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 65-83 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-65>. <https://elibrary.ru/UGFEGA>

Введение

Образовательная система сталкивается с четырьмя ключевыми задачами: обеспечение здоровья учащихся, подготовка специалистов высокой квалификации, воспитание активных граждан, включая формирование российской идентичности, а также всестороннее развитие личности каждого ученика [Смолин, 2019]. Поколение Альфа (термин популяризирован австралийским исследователем М. МакКриндлом), представители которого уже составляют основную массу обучающихся основной школы, совсем скоро начнут поступать в высшую школу и еще как минимум 25 лет будут являться потребителями услуг образовательных институтов, в первую очередь характеризуется своим технологическим мастерством и творческим потенциалом, что одновременно открывает горизонты для решения глобальных проблем современности и может потенциально приводить к существенным негативным последствиям. В соответствии с концепцией Н. Хоува и В. Штрауса, поколение Альфа, также известное как Дипперы или Глубинные люди (2010–2025 г. р.) отличается от поколения Z ориентацией на экономию и совместное использование ресурсов, сотрудничество, принципы честности, открытости – в совокупности архетипическим образом поколения Альфа называют образ «Пророка» [Алпеева, 2023; Данилова, 2023].

Появление у детей и подростков интернета навязывает логику «всего», доступного простым щелчком мыши и сию секунду, что принципиально противоречит прививанию привычки прикладывать усилия и терпение. Идея потребления радикально меняется, это, как правило, не потребление в режиме сохранения конфиденциальности, а, скорее наоборот, потребление для отображения. Эксгибиционистский характер потребления порождает огромную озабоченность мнением остальных индивидов, принадлежащих к референтным группам; потребление становится главным символом, с помощью которого строится социальная идентичность в раннем возрасте.

Именно в новых цифровых форматах происходит слияние развлечений и рекламы – это коммуникация, основанная на эмоциях. В настоящее время каждый четвертый ребенок в возрасте от 4 до 6 лет и каждый третий в возрасте от 7 до 9 лет в развитых странах могут использовать свой голос для управления своим планшетом. Полученные в ходе исследования испанских коллег результаты позволяют утверждать неоспоримое пристрастие детей поколения Альфа к технологическим брендам и особенно к YouTube, а также широкому использованию социальных сетей, несмотря на то, что, согласно действующему законодательству, они априори не должны иметь к ним доступа [Nuñez, 2020].

Поколение Альфа больше фокусируется на сфере услуг и профессиях, связанных с технологиями, таких, как блогеры, создатели контента, ютуберы и инфлюенсеры, однако негативные последствия зависимости от виртуальной среды приводят к одиночеству и агрессивности вне игры. Из-за виртуальных игр меняется пластичность мозга, происходят нарушения сна, обмена веществ, рост корковых областей мозга замедляется, а плотность мозговой ткани снижается, что приводит к проблемам с когнитивными способностями [Lad, 2024]. Таким образом, у молодых людей и детей XXI столетия развиваются привычки и частота потребления, неизвестные до сих пор, из культуры непосредственности (все доступно, выбор безграничен) следует демонстрация ими импульсивного поведения, часто мешающего принимать здравые и взвешенные решения, на постоянной основе.

Легкий доступ к цифровым устройствам и социальным сетям может отвлекать учащихся от продуктивной работы. Еще одной проблемой является тенденция полагаться на внешнюю помощь: многие обучающиеся предпочитают просить о помощи, нежели пытаться решить проблемы самостоятельно, что препятствует развитию их самостоятельности, адаптивности, стрессоустойчивости [Rahmadani, Lestari, Fitria, Dinillah, Yunita, Febriani, 2024]. Это коррелирует с наблюдением социологов о том, что, несмотря на раннее начало юношеского возраста у представителей поколения Альфа, его окончание приходится на более поздние годы (синдром задержки взросления) [Шлегель, 2023].

Все больше исследований сосредотачивается на том, что причина академической неуспеваемости современных школьников в первую очередь связана с отсутствием у них социально-эмоционального интеллекта. Альфы любопытны, обладают базово высокой самооценкой, экспрессивны и независимы от правил [Мухаметзянова, 2021] и, хотя они более сознательны во многих вопросах по сравнению со своими предшественниками (Z) [Юрченко, 2020], вспыльчивость, отмечаемая последовательно во многих исследованиях, может помешать им стать успешными на рынке труда, то есть родители и учителя поколения Альфа должны прививать детям навыки критического мышления, общения и сотрудничества.

Особенности обучающихся и среды ставят перед дидактикой задачу выработать новые подходы к обучению, поскольку традиционные жесткие классно-урочные и лекционно-семинарские фор-

мы не позволяют достичь желаемых образовательных результатов. С помощью библиометрического анализа и программы VOSviewer C. Ramos Meza выявил тренды в современной дидактике на основе исследований базы данных Scopus (2000–2022 гг.) [Ramos Meza, 2022], результаты исследования коллеги коррелируют со следующими трендами, выделяемыми российскими исследователями: электронное обучение (в том числе мобильное) [Татаринев, 2021], микрообучение [Блинов, 2022], обеспечение практикоориентированности дидактических единиц [Груздев, 2019], кросс-культурная дидактика [Лесникова, 2023], персонализированное компетентностное образование [Федоров, 2021].

Молодое поколение проявляет свои уникальные черты в культурном коде, что особенно выражено в контексте поиска и закрепления идентичности [Сульдикова, 2023]. Уровень гражданской ответственности поколений Альфа и Z, по наблюдениям экспертов, достаточно низок [Жуйков, 2024], в то время как запрос на нее в текущей общественно-политической ситуации очень высок. Активная гражданственность требует не столько гордости за Отечество, сколько реальных системных проявлений деятельностного характера [Юрченко, 2024]. Роль педагога-модератора становится еще более значимой в содействии обретению независимости, а новая дидактика нужна не только для того, чтобы обучить качественно [Kubiak, 2021], но и для того, чтобы формировать ценностные отношения и поведенческие модели. Основой эффективной модерации является принцип диалога, который обеспечивает взаимодействие участников, опираясь на равенство прав участников образовательного процесса, структурированного в алгоритме «настройка – презентация – практическое осмысление – рефлексия», такой подход способствует формированию глубокого понимания, что в свою очередь ведет к долгосрочным положительным изменениям в поведении обучающегося [Кожевникова, 2020]. Чтобы смягчить риски, с которыми сталкиваются уже сегодня и столкнутся в будущем обучающиеся, важно понять, как эффективно учить «Альфу», учитывая как их психологический портрет, так и объективные стратегические задачи национального характера.

Цель данного этапа нашего исследования – выявить слепые пятна в вопросе формирования национальной идентичности и гражданской ответственности (далее – ФНИИГ) средствами системы образования и, предваряя апробацию авторской ди-

дактической концепции, протестировать гипотезы автора исследования, опираясь на тренды мнений экспертного сообщества.

Методы и материалы исследования

Исследование опирается на принципы гуманизации и гуманитаризации образования, для подтверждения базовой гипотезы о необходимости конструирования дидактической концепции формирования национальной идентичности и гражданственности на основе культурологического подхода нами был избран метод полу-

структурированного интервью. Выбор метода обусловлен возможностью углубиться в ту часть сформулированных проблемных вопросов, на которой специализируется конкретный эксперт, избежать как пропуска какого-либо блока вопросов, так и «дежурных» ответов, благодаря личному контакту. Генеральная совокупность потенциальных участников исследования составила 96 человек (критерии отбора экспертов представлены на рисунке 1).

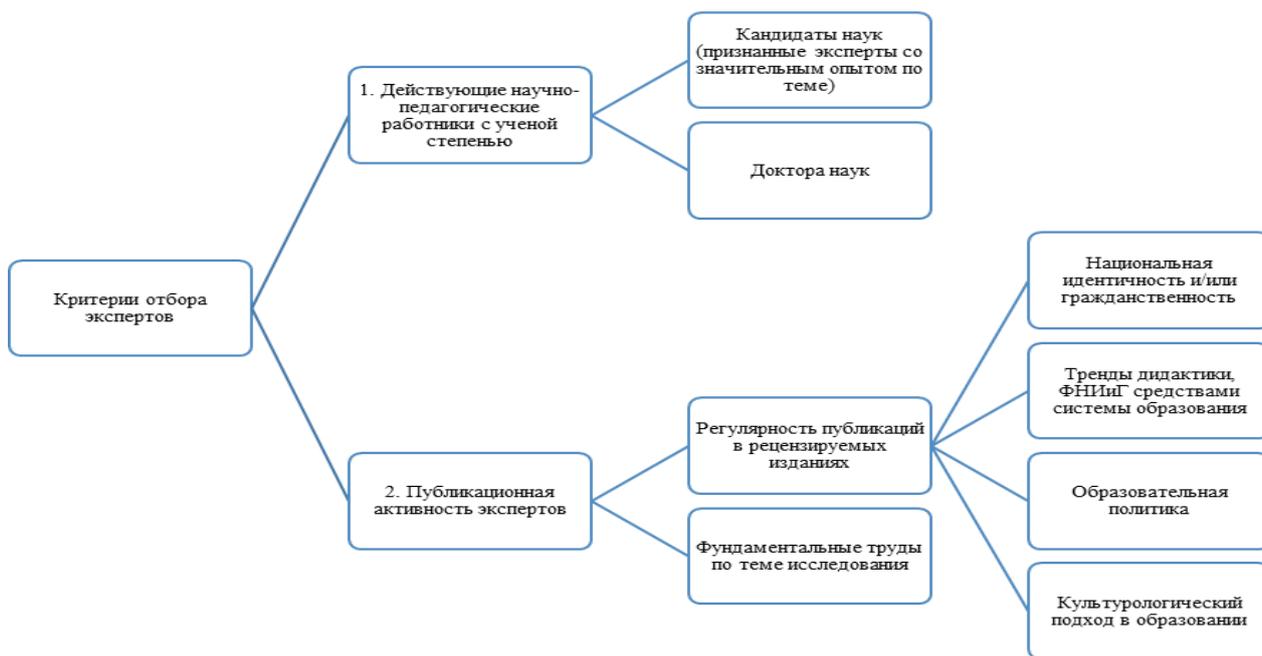


Рисунок 1. Формирование генеральной совокупности экспертов

Данные о публикационной активности и опыте профессиональной деятельности потенциальных участников интервью были собраны в их профилях eLibrary.ru и профилях профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) на сайтах вузов. Приоритетом стал ППС педагогических вузов нашей страны (научно-педагогические работники, ведущие стабильную исследовательскую деятельность педагогической направленности), вторым – ППС топ-10 рейтинга классических вузов РФ и вузов гуманитарного профиля (RAEX) по данным, актуальным на февраль 2024 г. [Рейтинг вузов РФ] (МГУ,

СПбГУ, НИУ ВШЭ, МГИМО, УРФУ, НГУ, РЭУ, РАНХиГС, ТГУ, РУДН, КФУ) и лишь в третью очередь – известные исследователи заявленной темы, представляющие ППС иных вузов.

В соответствии с полученными согласиями в течение полугода в период с февраля по июль 2024 г. автором было проведено интервью 32 экспертов, составивших репрезентативную выборку. В итоговый пул респондентов вошли эксперты, осуществляющие научно-педагогическую деятельность в 13-ти регионах страны (Рис. 2).

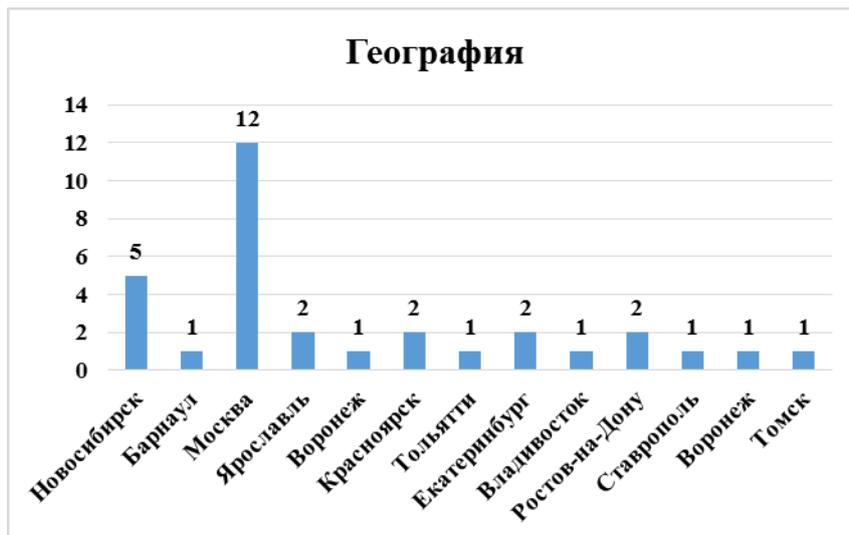


Рисунок 2. География выборки

Направленность исследования отчасти предопределила тот факт, что большинство респондентов обладают ученой степенью по педагогике, второй по популярности наша тема стала в трудах коллег-философов, в то же самое время она разрабатывается историками, политологами, психологами и филологами, дельта между которыми не является статистически значимой, однако косвенно доказывает междисциплинарную

природу нашего исследования (Рис. 2). Важно отметить, что у 1/6 респондентов защищены кандидатские и докторские диссертации, относящиеся к разным отраслям научного знания, что делает их априори многопрофильными специалистами, статистика на Рис. 3 представлена с опорой на недавнюю научную специальность эксперта.



Рисунок 3. Междисциплинарное многообразие выборки

Мы проинтервьюировали экспертов мужского и женского пола в фактическом соотношении 35 % к 65 % в пользу женщин по итогам получе-

ния согласий от генеральной совокупности экспертов (Рис. 4), большая часть из которых, в связи с определенной жесткостью наукометриче-

ских вводных требований и спецификой темы, – коллеги с ученой степенью доктора наук (75 %) (Рис. 5) и стажем более 31 года (59 %) (Рис. 6).



Рис. 4. Гендерный баланс выборки



Рисунок 5. Остепененность выборки



Рисунок 6. Стажевый портрет выборки

В ходе полуструктурированного интервью был затронут следующий перечень проблемных вопросов:

1. Взаимоотношения концептов «культура», «национальная идентичность» и «гражданственность».

2. Лидирующие идеи национальной образовательной политики: интеграция под «зонтиком»

единой надэтнической идентичности, принятие многообразия идентичностей граждан.

3. Дидактизация дихотомии Я–Другой/ Свой–Чужой в социально-гуманитарном знании.

4. Способы и пути познания «своего» в институтах образования.

5. Содержание образования: эффективность для формирования национальной идентичности и гражданственности (ФНИиГ).

6. Сосуществование русской и российской культур.

7. Влияние массовой культуры на российскую: потребляемый в ОО и за их пределами контент.

8. Мониторинг качества среднего и высшего образования РФ, связь образованности личности и культурособразности образования, в том числе в аспекте ФНИиГ.

Качественный анализ аудио- и видеозаписей был проведен в два этапа. На первом этапе мы изучили полные транскрипты каждого интервью для понимания целостного смысла высказываний респондентов и дальнейшей деконтекстуализации, то есть разбиения текста на смысловые единицы. На втором этапе выполнялось открытое кодирование смысловых единиц по категориям, заданных перечнем проблемных вопросов [Strauss, Corbin, 1990]. При представлении результатов основные коды, значимые для ответа на исследовательские вопросы, проиллюстрированы цитатами из интервью. В целях соблюдения принципа объективности при открытом кодировании:

1. Одной тематической категории присвоено столь много кодов, сколько четких однозначно сформулированных высказываний экспертов, доступных для кодирования, удалось вычленил автору.

2. Высказывания одного и того же эксперта могут атрибутироваться разным кодам в рамках одной и той же тематической категории (кроме тематической категории № 2, коды которой являются взаимоисключающими), что объясняет несоответствие общего количества респондентов с суммой атрибутируемых экспертов по разным веткам кодов одного тематического направления.

3. Используемые цитаты не подвергнуты ни стилистической, ни смысловой правке. Исключена модуляция как общей направленности речи эксперта, так и отдельных высказываний (модуляцию понимать как прием работы с текстом). Введены условные обозначения:

○ «[]» – автор исследования позволяет себе добавку слова или словосочетания, необходимых

для понимания цитаты вне контекста и эксплицитно выраженных респондентом на предыдущих этапах интервьюирования.

○ «...» – автор исследования позволяет себе редукцию высказываний/частей высказывания, опосредованно относящихся к заданному вопросу/комментируемому процессу или явлению или чрезмерно детализирующих позицию респондента, или дублирующих его мысли, не искажающую общий смысл цитаты в корреляции с выделенной тематической категорией вне контекста целостного транскрипта.

4. В иллюстрирующей результаты кодирования Таблице 1 представлены примеры характерных и емких цитат, атрибутируемых коду.

5. По причине достаточно детального общего описания выборки и с учетом ее специфики с целью обеспечения полной анонимности респондентов автор не маркирует дополнительно используемые цитаты. Разделение пустой строкой предполагает переход к цитате другого эксперта.

К ограничениям исследования необходимо отнести, *во-первых*, специфику нашего констатирующего эксперимента – тренды мнений были выявлены «сверху», а не «снизу», что объясняется необходимыми для компетентной оценки текущего состояния ФНИИГ в России уровнем рефлексии и опытом участников эксперимента, *во-вторых*, количественный фактор: генеральная совокупность подходящих для участия в исследовании экспертов была небольшой со статистической точки зрения, поэтому репрезентативность итоговой выборки полностью зависела от человеческого фактора (согласия/несогласия принять участие), *в-третьих*, субъективизм и особенности поколенческой картины мира экспертов так же могут быть восприняты как ограничения, однако из общения с экспертами, опираясь на их риторику, мы можем себе позволить сделать вывод о том, что все участники исследования находятся в тесном контакте с молодым и подрастающим поколениями и, на наш взгляд, достаточно хорошо понимают их.

Результаты исследования

Тематическая категория 1. Взаимоотношения концептов «культура», «национальная идентичность» и «гражданственность» в современной России.

Код 1.1. «Процесс поиска соотношения концептов». *Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:*

«Мы должны понимать, что происходит. Попытка ревизии, скажем так, пересмотреть свой предшествующий опыт как раз в сфере реализа-

ции стратегии государственной национальной политики. Те самые политико-идеологические конструкции, которые нашли своё отражение в нормативных документах, например, самобытность цивилизации российской, самобытность российской культуры – это трансформация системы государственного управления в сфере культуры, например, и так далее».

«Смотря с какой точки зрения мы будем рассматривать. Если с точки зрения философии, это будет 1-й подход. Если с точки зрения культурологии, то это будет иной подход. Если это будет иметь отношение к тому, как мы это понимаем сегодня и какие перед нами поставлены задачи, то это будет 3-й аспект».

«Это феномены..., а измерить их наполнение, даже наполнить их содержанием, не то, что измерить. Это все очень умозрительно, а это значит, мы говорим об очень сложных конструктах: и структурно, и содержательно».

Код 1.2. «Проблемы самоопределения». *Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:*

«Народы...на пике нехватки национальной идентичности».

«Школа должна переосмыслить своё место ... школа по влиянию на формирование мировоззрения маленького человека отошла уже на 5 место».

«Очень сложный переход, когда было многообразие и все было разрешено и все было, пожалуйста, да самовыражайся, как только можешь, и нас реклама к этому вела».

Код 1.3. «Множественность идентичностей граждан». *Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:*

«...можно говорить, исторически так складывалось, что мы были сильны тем, что у человека были сформированы разные идентичности, которые разноуровнево связывали его со страной и за счёт вот этих сильных разноуровневых идентичностей и формировалось понятие русскости и какой-то вот нашей гражданственности».

«Всякий раз, когда мы говорим об идентичности, мы должны иметь ввиду, о какой из идентичностей мы говорим».

«Проблема ... сейчас состоит даже не в понимании собственной идентичности, а в корреляции идентичностей в современном поликультурном мире».

Код 1.4. «Пластичность и нестабильность идентичности». *Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:*

«...в зависимости от ситуации эта идентичность носит плавающий характер, то есть в зависимости от того, где вы оказываетесь и кто вам задаёт вопрос, вы получите разный ответ».

Код 1.5. «Триада». Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:

«Я могу точно сказать по нашим исследованиям, которые мы проводим, что последние 3–5 лет эти категории начинают все в большей степени увязываться друг с другом. Это можно проследить даже в тематике НИР, которые реализуют высшие учебные заведения, да и научные организации тоже».

«На мой взгляд, эти концепты взаимоопределяющие и те понятия, которые заложены в их основу, коррелируют однозначно, вне зависимости от социально-политической, экономической ситуации. С точки зрения научной методологии эти концепты взаимосвязаны».

Код 1.6. «Разрыв связанных концептов». Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:

«У нас, к сожалению, ситуация такая, что национальная идентичность формируется во многом независимо от нашей культуры».

Тематическая категория 2. Лидирующие идеи национальной образовательной политики: интеграция под «зонтиком» единой надэтнической идентичности, принятие многообразия идентичностей граждан.

Код 2.1. «Многообразие+зонтик». Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:

«... сложносочиненный коктейль. Неважно, как мы прирастали территориями, но результатом любого из этих процессов было культурное обогащение, и в России никогда не было подавления тех культур, тех религий, которые присоединялись и становились частью страны».

«Объединена тем самым зонтиком единая система ценностей, которая объединяет и позволяет нам считать себя российским народом. Безусловно, каждая территория имеет свои особенности, свою идентичность, но есть то, что позволяет нам называть себя гражданами Российской Федерации, и вот это является неким ядром, вокруг которого формируются разные оболочки».

«Мы стремимся к единому образовательному пространству, поэтому единство идентичности заложено во всех программных документах и регламентах, но в то же время, в соответствии с законом об образовании, в соответствии со стратегическими документами развития образования, Россия – страна многонациональная, естественно, уделяется очень большое внимание изучению

национального языка и национальной культуры, поэтому про поликультурную национальную идентичность тоже можно говорить».

Код 2.2. «Зонтик>многообразие». Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:

«Речь идёт о суверенитете мировоззренческом, речь об идентичности исключительно с российскими традиционными ценностями».

Код 2.3. «Многообразие>зонтик». Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:

«Речь идёт о многообразии, о принятии многообразия в его сложности, но при этом единстве».

Тематическая категория 3. Дидактизация дихотомии Я–Другой/ Свой–Чужой в социально-гуманитарном знании.

Код 3.1. «Сложность формулирования смыслов». Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:

«... это как раз работа с политическим, это очень тонкая вещь. И такой вот работой у нас часто некому этим заниматься, формулировать, если это делается, то очень грубо».

«Нужна более тонкая работа, именно школа и вуз позволяют через какие-то понятия привести к позитивному восприятию чего-то: не вообще “это отрицательный герой”, а “в нём есть и положительные качества”».

Код 3.2. «Отсутствие сквозной дидактизации». Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:

«Вот чтобы действительно сквозным образом как-то, да, вот эта компетенция, межкультурная, отношение к Другому, имеется ввиду, иной культуры. Такой сквозной системы нет».

«У нас на это, честно говоря, специального акцента не делалось. Специального – имею ввиду целенаправленного. С одной стороны, выстроено на определённом противопоставлении, на определённом сопоставлении, на определённом подчёркивании свойскости..., но при этом у нас непосредственно в процессе обучения акцент сместился, на примере литературы, скорее в литературоведение, нежели в смысловедение, если можно так сказать. То есть мы стараемся научить человека инструментам анализа текстов, а не осмыслению, принятию».

«Это как сорняки растут, свой–чужой, это легко определяется детьми, и по этому измерению идёт буллинг, и по этому измерению идут конфликты..., то есть построить так знакомство с другими культурами, чтобы это обогащало детей, всех остальных и принимающего общества и

других этнических групп. Об этом как-то вот пока никто не думает, и это очень печально».

Код 3.3. «Богатство речи, коммуникация». Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:

«Через иностранные языки он будет позволять его воспринимать правильнее, потому что мы понимаем особенности богатства русского языка, когда мы имеем дело вот с этими конструкциями. Только в сравнении. ... Поэтому это не просто русский язык. Это компетенции коммуникационные вообще. Это способ. Как ты будешь различать действительность – это то, как ты владеешь языком».

«Что такое родина? И как ее через языковую сферу интерпретируют? Свои ощущения и определяют свою идентичность»

«... Собираются дети всех религий, и они рассказывают друг другу о своих религиях, для меня очень важно, чтобы православный ребёнок знал, что “ислам” в переводе значит “смирение”, “джихад” это не “убийство людей”, а “убийство греха в себе”... пусть все религии соревнуются друг с другом в добре».

Код 3.4. «Междисциплинарные языки, междисциплинарность языка». Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:

«... Современный язык в социально-гуманитарном знании все-таки постмодернистский. ... мы его должны объективировать, в чем проблема этого языка постмодернистского, что на нём невозможно говорить в быту. Вы не можете прийти к детям и начать объяснять социально, потому что оно будет очень сложным. И самое простое, что нам доступно, это превратить эти воображаемые сложные конструкции, да, субъективные в какие-то физические явления. Мы их как бы реидентифицируем, объективируем и преподносим».

«... Победит, скорее всего, разнородность, разнорядность, что я всегда приветствую, потому что должно быть как в обществе: есть люди правые, левые консерваторы, прогрессисты. Хочешь убить консерватизм? Запрети либерализм. Хочешь убить либерализм, запрети консерватизм, потому что они подпорки и подпитки друг друга».

«Язык – это тот материальный маркер, который позволяет увидеть многогранность нашего объекта изучения».

Тематическая категория 4. Способы и пути познания «своего» в институтах образования.

Код 4.1. «Нет рабочих системно выстроенных механизмов ФНИИГ». Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:

«И почему люди не учатся и не понимают... надо искать другие механизмы, другие инструменты, другие методы, влиять, формировать, дискурс, ... то есть не через учебную деятельность, не через специальную учебную».

«Вот такого общего единого [смыслового] центра, который бы работал на создание системы той самой гражданственности, патриотичности, духовно-нравственного становления, его почти что нет, его реализуют лишь отдельные учителя».

«Среднестатистическая школа навязывает представление о «своём». Она не предлагает выбрать, она говорит, вот так надо. Вот ты принадлежишь вот к этому».

Код 4.2. «Запрос на национальную идею для Школы». Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:

«Как раз-таки национальная идея, какая должна быть национальная идея школы, что ребёнок в школе должен получать...».

«... Сегодня мы должны понимать, какое общество мы строим. Внятно никто это не артикулирует, внутреннее мы где-то что-то понимаем, но от того, что мы понимаем, от этого истины нет, и это очень серьёзный вопрос, который требует проработки».

«Ценностная педагогика, ведь сейчас сколько идёт круглых столов, [выпускается] сборников, и мы изучаем духовно-нравственные ценности, приобщение к ним».

Код 4.3. «Запрос на единую концепцию». Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:

«Самое главное – научить отсутствию огульной критики, не впадать в крайности, уметь держать паузу, не принимать каких-то быстрых решений, не перекрашивать всех одной краской, потому что это слишком дорого обходится в плане межнациональной розни, в плане межрелигиозных конфликтов. То есть мне кажется, что вообще в XXI веке надо учить думать прежде всего, вот 3 раза думать, потом что-либо делать».

«Проблема гораздо глубже, гораздо системнее, оказывается, потому что, начиная с девяностых годов ведётся прямо целенаправленное разрушение гуманитарных основ образования, начиная с того, что была сформулирована концепция, что образование – это сфера услуг».

«Нужно понимать природу идентичности для того, чтобы чётко определять меру влияния. Понимать, какие конкретно факторы влияют, и здесь очень важно эти факторы в культуре непосредственно активизировать, вот педагогический ход,

когда мы не просто констатируем, что культура влияет, но находим механизмы, которые на каждом возрастном этапе будут наиболее действенны с точки зрения влияния на идентичность».

Код 4.4. «Запрос на новые подходы к подготовке педагогов». Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:

«... Гражданин – это человек, на мой взгляд, который обладает способностью и ответственностью за своё мнение, но для того, чтобы была ответственность, надо, чтобы его мнение было его, и он мог его отстаивать, и в этом смысле вообще образовательные институты, не только говоря о российском, а вообще в мире они на этот уровень очень редко выходят по той причине, что для этого нужно много времени, это очень сложно. Это означает, что педагог должен быть личностью».

«... Новаторство и традиция – это 2 плеча колыбели, которые нужно держать в равновесии: не «или-или», а «и-и», – в этом мастерство учителя. В этом его компетентность».

«... Научить педагогов работать с инокультурными детьми, сделать так, чтобы действительно попутно формировалась общность, чтобы они усваивали российский традиции, не теряя своих, чтобы эта вся сложная механика начала работать в деле воспитания гражданина России».

Код 4.5. «Многовекторность ФНИиГ». Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:

«Крепкая идентичность будет только тогда, когда у вас есть много ниточек, которые вас связывают с родиной, не может крепиться идентичность на одном общенациональном большом канате. Это неустойчивая конструкция. Это получается такой колосс на одной ноге, когда у вас есть много корешочков, вот тогда вы говорите про укоренённость и основой, и как национальной, как региональной, как какой угодно, всегда является культура, потому что все наши коды, да, которые у нас так или иначе воплощаются в ценностном каркасе, в чем угодно, они все базируются, и все живут в культуре»

«Если, например, ... рассказывая какую-то тему, подняли бы также вопрос биографии этого учёного и исследователя, который всю свою жизнь положил на это и который в результате внёс большой вклад в развитие российской науки, мне кажется, это было бы очень значимым, потому что у нас очень большая проблема заключается в том, что мы не знаем имён тех людей, которыми могли бы гордиться, а это тоже часть нашей идентичности, потому что когда ты идентифици-

руешь себя со страной, ты так или иначе идентифицируешь себя с теми людьми, которые внесли большой вклад в развитие науки, в развитие искусства, в развитие музыки и так далее».

«... Ядро смыслов идёт от человека, потому что человек и заказчик, и потребитель образовательной услуги он формирует и повестку, и он выбирает инструментарий».

Код 4.6. «Совместнодеятельностные способы ФНИиГ». Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:

«Гражданственность, она воспитывается не словами, а делами, и для ребёнка очень значимо, например, не то, что ему говорят, а то, что он видит в качестве конкретных действий».

«На сегодняшний день мы имеем дело с концепцией антропологического поворота ... с индивидуализацией, коей долгие годы мы занимались, которая была приоритетом, и это совершенно правильно было с точки зрения модернизации образовательных процессов [поворотом]. На как раз скорее возможность какой-то совместности, социальности в процессе обучения. Это очень чётко сегодня отслеживает и в тех образовательных технологиях, которые востребованы в школе, в вузе, и, самое главное, в образовательных потребностях самих обучающихся ... школьники говорят о том, что для них наиболее привлекательны те форматы, которые предполагают совместность обучения...».

«Гражданственность предполагает ещё ответственность. Она не может существовать только на уровне принятия культурного кода, потому что она требует социальной активности, подкрепления, проверки».

Код 4.7. «Развивающее обучение для ФНИиГ». Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:

«Вот теория развивающего обучения. Она чем хороша? Она погружает ребёнка в материальную культуру, в духовную культуру, физическую культуру. Она аккумулирует в себе».

Тематическая категория 5. Содержание образования: эффективность для формирования национальной идентичности и гражданственности.

Код 5.1. «Бессистемность организации выражения воли, политического достоинства». Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:

«Во многом сегодня, во многих вузах, если оценивать это реалистично, [содержание образования] не отвечает ситуации. Как с точки зрения прежде всего кадровой политики, так и с точки зрения понимания важности поступательного

развития для достижения каких-то стратегических целей».

Код 5.2. «Поиск открытости и правдивости содержания образования для ФНИиГ». *Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:*

«В вопросах гражданственности очень важно для детей чувствовать искренность и любая нарочитость, любая чрезмерность она будет скорее вызывать отторжение, поэтому здесь должна быть также золотая середина, чтобы у детей не было оскомины от того, что им говорят что-то, связанное с патриотизмом, с родиной, с чувством долга, а у них появляется рвотный рефлекс, потому что и физика, и математика, и биология были почему-то почему-то про гражданственность».

«... Для меня как раз ценным была возможность разнородности содержаний, я бы использовал во множественном числе...»

«Позиция: чем больше мы знаем о мире, да, тем многограннее он нам открывается. Система образования строится таким образом, чтобы социально-гуманитарный блок был представлен достаточно разнообразно ... хочется широты, полёта, охвата мысли глобального, какого-то харизматического стержня».

Код 5.3. «Потенциал содержания образования для ФНИиГ». *Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:*

«Если мы рассматриваем содержание образования с точки зрения культурологической теории, ... это не только предметное содержание, конечно, хотя, безусловно, в ряде дисциплин, прежде всего гуманитарных, и предметное содержание работает на идентичность. А вот если говорить о более высоких уровнях содержания образования, в том числе и личностно-ориентированном смысле образования, мне кажется, в последнее время точно усиливается вот акцент на гражданственность, ценности национальные».

Тематическая категория 6. Сосуществование русской и российской культур.

Код 6.1. «Приравнивание русского и российского». *Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:*

«У меня такое подозрение, что они [дети] не видят отличия. Я считаю, что они физически его не различают».

«... Мы ведь зачастую употребляем слово «русское», подразумевая под этим российскую культуру. То есть я думаю, что в большинстве в сознании молодого поколения и особенно не-

молодого поколения, здесь есть отождествление во многом».

«... Пока вот я вижу отождествление национального и этнического, то бишь русского. Это звучит все больше и больше, и это неправильно, потому что у нас в стране живёт 160 этносов разных».

Код 6.2. «Российское параллельно русскому на основе советского». *Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:*

«... В этом смысле российская культура – это на самом деле нечто, что сейчас рождается из советской культуры».

«Изыюминка российской культуры – протяни руку другому, протяни руку своей стране. Если бы не было нашей российской культуры, которая была бы не национальной, а чуть выше, этого бы не было».

«Есть такое понятие «российская ментальность». Вот она существует, есть некие ценности, которые объединяют вот практически всех живущих сейчас на пространстве Российской Федерации. ... Готовность подставить плечо другому вне зависимости от того, свой он или чужой, ... возможность пожертвовать собой ради другого и так далее».

Код 6.3. «Проблема выделения атрибутов как русской, так и российской культуры». *Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:*

«То есть русская культура есть, просто... в чем она выражается? Вопрос».

«Что значит быть русским? Мы ещё не научились быть русскими, мы уже хотим быть россиянами».

«Это всегда такие ножницы... со студентами обсуждаем эти вопросы и в головах у них: “Что понимать под русской культурой? Что понимать под российской культурой?”».

Код 6.4. «Фрагментарная представленность российского во внешнем поле». *Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:*

«Относительно каких-то региональных практик сказать можно, что есть успешный опыт... Конечно, это особая заслуга людей, которые, несмотря на сложности, занимаются академическими исследованиями в сфере как языковой политики, так и в целом более широком понимании вообще культуры народов России...».

Код 6.5. «Момент закрепления российской культуры». *Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:*

«... Одна из государственных задач – это продвижение русского языка и российской культу-

ры ... в наших новых партнёрских регионах. Изучая способы, которые предлагают разные университеты, однозначно могу сказать, что речь идёт все-таки не о русской, а о российской культуре».

«Российская культура – то, что мы сегодня, наверное, имеем, своими корнями уходит в формирование российской империи...».

Тематическая категория 7. Влияние массовой культуры на российскость: потребляемый в образовательных организациях и за их пределами контент.

Код 7.1. «Социальный разрыв». *Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:*

«... Если провозглашать национальную идеологию какую-то, цели, ценности, которые должны быть присущи всем людям нашей страны, и мы должны как-то выражать это все, в чем-то выражать, то, соответственно, нужно под это подвести определённую базу, да, то есть надо найти те ценности, которые работают ... очень сложно людей сплотить теперь, так как большое, очень сильное расслоение произошло...».

«... Кинематограф перестал выполнять главный запрос драйвера эмоционального, информационного и стали образовываться разрывы прежде всего в культурных кодах ... нечем скрепить».

«Мне кажется, что очень важное понятие, ... – межпоколенные отношения и межпоколенные скрепы. Это мощный клондайк. Это не значит, что мы целиком передаём традиции или ещё что-то, мы пытаемся культуру передать, на которой традиции будут развиваться...».

Код 7.2. «Бездумное и бесконтрольное потребление как угроза ФНИиГ». *Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:*

«... Динамика жутко высокая, в особенности в современной социокультурной среде общества и самоидентификации человека это вопрос принципиальный ... самоидентификация человека в современной виртуальной среде. Вот это вот колоссальные риски».

«Контент, который приходит к детям, но это не культура, это издержки того, что мы не добавили детям на определённом уровне их развития».

«[В СССР] осуществлялся отбор через детские газеты, журналы, детские передачи, библиотеки, где содержание было абсолютно отобранным, в хорошем смысле прошедшим цензуру, поэтому оно было дополнительным вспомогательным фактором для самой же системы образования».

Код 7.3. «Задача формировать вкус». *Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:*

«... Формировать правильный запрос, правильный интерес и вкус. Это, конечно, задача и родителей, и школы».

«... Школа должна быть координирующим и управляющим элементом этой системы. Вопрос в том, как упорядочить... Речь идёт уже про сохранение общества, сохранение общества может осуществляться только на поддержке ценностей, норм и правил поведения, которые являются главными характеристиками культуры, поэтому их нужно оберегать, нужно сохранять...».

«... Учить смотреть контент важно, нужно сопровождать любую информацию: работа с фейками, работа с каналами, с ботами требует определённых навыков. Если у ребёнка они не сформированы, ему очень сложно. На самом деле ему сложно самому это сформировать: пока произойдёт отсев, пока он научится, [проходит много времени], здесь очень важна именно наставническая позиция».

Тематическая категория 8.

Код 8.1. «Культуросообразность как условие качества образования, в том числе для ФНИиГ». *Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:*

«По сути, образование – это культурное воспроизводство. Искусственное, оно не передаётся генетически. Это технология, которая должна быть передана через образ и шедевр... Этот механизм передачи получается ключевым для процесса идентификации».

«Естественно, образование должно быть культуросообразным... сложности начинаются, если мы начинаем смотреть растущего человека, который находится в процессе аккультурации, инкультурации, ... особенно на этапе, когда культура основная, с которой мы ассоциируем культуросообразность, она начинает сталкиваться с субкультурным фоном, который выбирается ребёнком, который как раз с точки зрения механизма формирования идентичности более действенен, потому что ребёнок его сам выбрал. И вот здесь возникает противостояние, и мы, кстати, с этим противостоянием тоже пока работать не умеем».

«Если считать, что «вы в этой стране, и волею неволей вы впитаете эту культуру. Нет, так не будет. Либо будет впитана антикультура, либо будут впитаны такие проявления культуры, которые некультурные, либо это будет квазикультура, либо псевдокультура. Нет, нужен образец».

Код 8.2. «Более глубокое изучение портрета личности для обеспечения качества образования,

в том числе в аспекте ФНИиГ». *Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:*

«... Чтобы человек смог сделать свой правильный судьбоносный выбор, жизненный выбор, чтобы ... школа была приближена больше к жизни, в том числе правильно сконструирована на том, какая культура, кто я, что я делаю, чей я, ... в этом социокультурном пространстве себя уметь разместить и ощущать».

«Нельзя рассматривать человека в отрыве от целостности личности».

«Я бы, наверное, под культуросообразностью понимала также и поддержку тех культурно-исторических особенностей, в которых ребёнок воспитывается той самой средой образовательной и поддержку такой образовательной среды, которая все то хорошее, что есть в окружении ... поддерживает, делает сильнее, укрепляет и, быть может, задаёт какие-то векторы движения в сторону духовно-нравственных ценностей».

Код 8.3. «Конкурентоспособность культурного кода как фактор ФНИиГ». Примеры цитат, определивших атрибуцию коду:

«... Мы живём в эпоху высокой конкуренции, высокой конкуренции всего: идей, товаров, концепций – всего, чего угодно, поэтому надо просто соответствовать запросам времени и делать тот культурный контент, который будет воспринят прежде всего молодёжью и которая, с радостью, оказавшись где-то за границей, будет говорить, что я русский, ... будет с гордостью иметь что-то национально идентичное у себя».

«Когда мы понимаем образование как формализованный процесс, мы понимаем, что оно должно отвечать тем вызовам, которые возникают в культуре».

«Кто нам мешает снять ролики по 3 минуты на старославянском, пустить субтитры и сделать какой-то минисериал?...и когда ребёнок это в этом возрасте посмотрит, в другом виде он посмотрит на это же в другом возрасте ... постарше, он, может быть, посмотрит какую-то красивую историю любви, которая будет развёрнута на 3 минутах, но они будут говорить на старославянском, внизу ему напишут, о чем идёт речь, а, может, он и полюбит это, но полюбит он это не через прессинг, а через другое – сердцем».

Обсуждение результатов

Тематическая категория № 1

Гипотеза № 1: культура, национальная идентичность и гражданственность являются взаимо-

определяющими концептами, находящимися в отношениях «базис–надстройка».

Таблица 1.

Вес кодов по тематической категории № 1

Код	Количество экспертных оценок, атрибутируемых коду
процесс поиска соотношения концептов	13
проблемы самоопределения	7
множественность идентичностей граждан	9
пластичность и нестабильность идентичности	4
триада	19
разрыв связанных концептов	1

Самым значимым кодом этой категории (выражен 60 % респондентов) является код «триада», символизирующий подчеркивание экспертами связанности и взаимозависимости, взаимоподкрепления концептов «культура», «национальная идентичность» и «гражданственность», в противовес лишь одним экспертом (3 %) была выражена мысль о том, что, к сожалению, сегодня связка между этими концептами, необходимая для успешного ФНИиГ, утеряна. 41 % заявляет о том, что как в науке, так и в сознании обывателя не существует устоявшегося общепринятого соотношения концептов, все отрасли научного знания, затрагивающие данную тему, находятся в поиске терминологической и методологической четкости в этом вопросе. Эксперты резонно напоминают о том, что не приходится говорить о формировании какой-то одной доминирующей идентичности россиян, мы скорее работаем с иерархией идентичностей и их корреляциями (28 %); и указывают на то, что у детей и молодежи, а порой и у взрослого населения наблюдается кризис идентичности – людям становится все труднее самоопределяться (22 %), в этом смысле безусловным ограничением исследований ФНИиГ является пластичность самих феноменов и нестабильность самоопределения молодых людей, затрудняющая верификацию результативности ФНИиГ в прикладных исследованиях (13 %).

Тематическая категория № 2

Гипотеза № 2: в рамках образовательной политики транслируется единство объединяющего «зонтика» надэтнической национальной идентичности и принятия многообразия идентичностей граждан, что подкрепляет ФНИиГ в России.

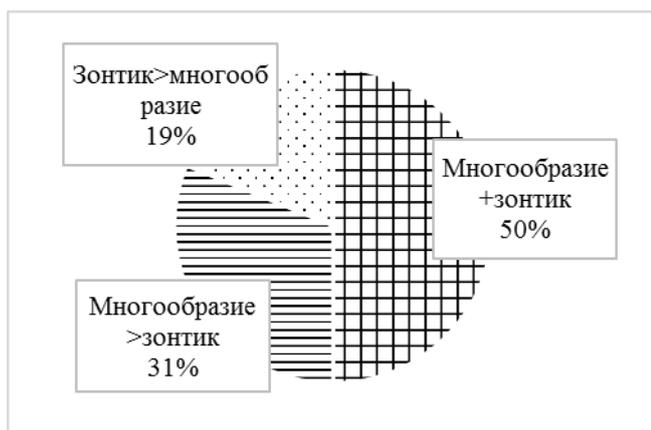


Рисунок 7. Подкрепление ФНИИГ образовательной политики

Половина опрошенных экспертов считает, что идеи принятия многообразия и формирования единого надэтнического, надрелигиозного «зонтика» национальной идентичности представлены в равной степени и не конкурируют друг с другом, почти треть говорит о том, что идея принятия многообразия все же сильнее национальной идеи (часто – ссылаясь на конституцию РФ), чуть меньше четверти утверждают, что «зонтик» сейчас укрепляется и растет над другими направлениями (Рис. 7).

Тематическая категория № 3

Гипотеза № 3: Я и Другой целенаправленно не дидактизируются, что негативно влияет на ФНИИГ детей и молодежи.

Таблица 2.

Вес кодов по тематической категории № 3

Код	Количество экспертных оценок, атрибутируемых коду
сложность формулирования смыслов	9
отсутствие сквозной дидактизации	15
богатство речи, коммуникация	8
междисциплинарные языки, междисциплинарность языка	6

Наиболее значимым кодом категории (47 %) стало отсутствие сквозной дидактизации дихотомии «Я–Другой» / «Свой–Чужой», что характерно, по словам экспертов, как для уровня среднего, так и для уровня высшего образования, это еще раз наводит нас на мысль о том, что процесс не является целенаправленным и системным, по крайней мере, пока мы говорим про учебную деятельность, касающуюся всех обучающихся. Не менее важен код, выражающий сложность формулирования смыслов (28 %), даже для экспертов, непосредственно разрабатывающих данную тематику в научном знании, прикладная работа с такими тон-

кими материями пока что вызывает больше вопросов, чем ответов. Коллеги говорят, что чрезвычайно сложно найти баланс между стигматизацией и абсолютным релятивизмом, отобрать актуальные образцы (Таблица 3). Безусловно, на пути к дидактизации ключом является язык, одна группа экспертов рассуждает о его роли с точки зрения выстраивания продуктивного общения (25 %), используя речевые ресурсы, другая группа экспертов большее внимание обращает на связанность и взаимообусловленность явлений и процессов, которые можно «вскрыть» с помощью междисциплинарных языков и междисциплинарности самого языка как инструмента, маркера, артефакта (18 %).

Тематическая категория № 4

Гипотеза № 4: необходимо выработать механизмы, отобрать способы ФНИИГ и оформить концептуальную рамку процесса в образовании.

Таблица 3.

Вес кодов по тематической категории № 4

Код	Количество экспертных оценок, атрибутируемых коду
нет рабочих системно выстроенных механизмов ФНИИГ	13
запрос на национальную идею для школы	6
запрос на единую концепцию	8
запрос на новые подходы к подготовке педагогов	10
многовекторность ФНИИГ	7
совместнодеятельностные способы ФНИИГ	8
развивающее обучение для ФНИИГ	2

Говоря о способах и путях познания «своего» в институтах образования, более трети экспертов (41 %) затрудняются привести конкретные примеры и приходят к выводу об отсутствии механизмов, которые бы успешно функционировали и были бы общеизвестны (Таблица 4). Следующий блок, не противоречащих, а скорее дополняющих друг друга кодов категории раскрывает существующий в педагогическом сообществе запрос по отношению к механизмам, которые будут в дальнейшем выстраиваться: для 19 % экспертов ключ к системности – национальная идея для школ, 25 % поддерживают идею создания дидактической концепции (высказывая такую идею в свободной форме в ходе интервью не с подачи автора исследования), 31 % напоминает, что из всех субъектов образовательного процесса «на входе» в систему централизованно формируется только педагог, озвучивается запрос на новые подходы к подготовке педагоги-

ческих кадров, который является очень болезненным в условиях кадрового голода, когда фактически страна все еще не может позволить себе селекцию абитуриентов педагогических направлений подготовки, а значит единственный выход – выпускать лучших. Процесс ФНИиГ видится респондентам по-разному: 22 % убеждены, что обучение должно быть многовекторным, 25 % указывают на совместнодеятельностные способы ФНИиГ, лишь от двух экспертов (6 %) прозвучала идея о том, что обучение для ФНИиГ должно быть развивающим.

Тематическая категория № 5

Гипотеза № 5: современное содержание образования ресурсно по отношению к ФНИиГ, для реализации его потенциала необходим открытый и честный диалог в классе.

Таблица 4.

Вес кодов по тематической категории № 5

Код	Количество экспертных оценок, атрибутируемых коду
бессистемность организации выражения воли, политического достоинства	5
поиск открытости и правдивости содержания образования для ФНИиГ	17
потенциал содержания образования для ФНИиГ	11

При обсуждении содержания образования для ФНИиГ более половины экспертов (53 %) сошлись во мнении о том, что педагоги-практики и педагоги-исследователи находятся в процессе поиска открытости и правдивости данного содержания, то есть главными критериями отбора становятся искренность, актуальность, на основе которых становится возможным диалог о сложном, проблемном, неоднозначном, о том, что зачастую вызывает мощный эмоциональный отклик. Для 34 % проинтервьюированных несомненным является потенциал содержания образования для ФНИиГ, чаще всего коллеги в своих высказываниях апеллируют к циклу социально-гуманитарных дисциплин, но в то же самое время обращают внимание на то, что этот комментарий не обходит стороной и естественные, технические дисциплины – все зависит лишь от того, как содержание будет раскрываться конкретным педагогом в конкретном классе. 15 % заметили, что, к сожалению, содержание образования в школах не затрагивает должным образом вопросы выражения воли и политического достоинства, из-за чего эти категории не закрепляются

как норма в сознании обучающихся и не сопровождаются формированием привычек деятельности характера.

Тематическая категория № 6

Гипотеза № 6: для результативного вынесения вопросов ФНИиГ в поле педагогической науки важно определить сущность базиса – российской культуры.

Таблица 5.

Вес кодов по тематической категории № 6

Код	Количество экспертных оценок, атрибутируемых коду
приравнивание русского и российского	13
российское параллельно русскому на основе советского	9
проблема выделения атрибутов как русской, так и российской культуры	10
фрагментарная представленность российского во внешнем поле	4
момент закрепления российской культуры	5

Краеугольным камнем при разработке как нормативных документов в образовании, так и материалов методического характера выступают вопросы о том, что есть культура, на какую культуру опираться, что входит в культурный код. Понимая под национальным надэтническое (русское), мы спросили экспертов о том, насколько им самим и их обучающимся понятно, что есть российская культура. 41 % экспертов, не оценивая феномен ни положительно, ни отрицательно, делятся наблюдением о том, что и дети, и молодежь, и взрослое поколение в их окружении приравнивают русское и российское, сливая два очень разных концепта в единое целое. Меньше трети экспертов (28 %) считают, что российское уже укрепилось в общественном сознании и существует параллельно русскому, базируясь на советском наследии, лишь 15 % дополнительно заметили, что текущий момент в истории российской государственности характеризуется в том числе закреплением в общественном сознании российской культуры. В процессе интервью так же выделились две важные проблемы данной тематической категории: 31 % экспертов честно признаются в том, что им трудно четко выделить атрибуты как русской, так и российской культуры, тем же самым переживанием с ними делятся их ученики и студенты на занятиях; 12 % обратили внимание на то, что национальное достаточно слабо представлено во внешнем поле: как государство мы все

еще транслируем в основном «русское», хотя есть примеры удачного «экспорта» культуры народов России.

Тематическая категория № 7

Гипотеза № 7: массовая культура может помочь в дидактизации ФНИиГ при условии решения задач: а) обеспечения индивидуальной информационной безопасности обучающегося; б) отбора культурных продуктов; в) обучения присвоения и интериоризации мест культуры и культурных артефактов.

Таблица 6.

Вес кодов по тематической категории № 7

Код	Количество экспертных оценок, атрибутируемых коду
социальный разрыв	12
бездумное и бесконтрольное потребление как угроза ФНИиГ	13
задача формировать вкус	14

Переходя к вопросу о том, как можно и нужно укреплять российское, мы не могли обойти стороной проблему влияния массовой культуры на национальную идентичность. Интересно перекрестное распределение мнений, при котором вес всех выделенных кодов в численном эквиваленте подкрепляется почти одинаковым числом атрибутируемых коду экспертных оценок (12–13–14). Одновременно эксперты говорят о необходимости активизации компенсаторной функции массовой культуры по отношению к социальному разрыву в российском обществе, имея в виду в том числе разрыв поколений (38 %), об угрозе ФНИиГ со стороны массовой культуры. 44 % опрошенных указывают на задачу формировать вкус в процессе обучения, напоминая, что массовая культура – не всегда что-то отрицательное.

Тематическая категория № 8

Гипотеза № 8: культурологический подход в образовании является наиболее эффективным для ФНИиГ.

Таблица 7.

Вес кодов по тематической категории № 8

Код	Количество экспертных оценок, атрибутируемых коду
культуросообразность как условие качества образования, в том числе для ФНИиГ	17
более глубокое изучение портрета личности для обеспечения качества образования, в том числе в аспекте ФНИиГ	11
конкурентноспособность культурного кода как фактор ФНИиГ	7

Более половины экспертов (53 %) атрибутированы коду, раскрывающему взаимообуславливающую связь культуросообразности образования, достигающуюся главным образом реализацией культурологического подхода и качества образования. В дополнение к первому коду 34 % проинтервьюированных уточняют, что для обеспечения качества образования, в том числе в аспекте ФНИиГ, важно более глубоко изучить портрет личности обучающегося. 22 % обращают свое внимание на то, что даже отлаженным и тончайше продуманным системам, спроектированным ради достижения результатов, соответствующих актуальным стандартам качества, необходима опора на сильный базис – конкурентоспособный культурный код.

Заключение

Результаты нашего исследования подтверждают, что три главных концепта (культура, национальная идентичность и гражданственность) исследования находятся в неразрывной связи, хотя ни их наполнение, ни иерархия не являются устоявшимися и стабильными и требуют разработки в поле педагогической науки. Мы считаем позитивным наблюдение о том, что ни один из опрошенных экспертов не воспринял два предложенных нами вектора как дихотомию, все эксперты понимают консолидирующую направленность «зонтика», с одной стороны, и богатство мультикультурной природы государства – с другой стороны. Можно говорить о том, что данные интервью подтверждают и то, что политическое (нормативное, декларируемое) достаточно оперативно считывается обществом, и то, что экспертное сообщество видит, как образовательная политика поддерживает миролюбивое интегративное восприятие нации в общественном сознании. Находит подтверждение наша гипотеза о том, что, во-первых, без должной дидактизации невозможно решить задачу ФНИиГ, а во-вторых, в сообществе давно назрела необходимость систематизации и выстраивания концептуального стержня практик, которые отголосками высвечиваются в содержании разных дисциплин школ. Коль скоро мы не можем констатировать успешность механизмов ФНИиГ в процессе обучения, данные интервью дают нам представление о векторах разработки методов, форм и технологий обучения, отвечающих запросу (совместнодеятельностные формы работы и др.). Интервью наглядно демонстрирует, что, несмотря на уже заложенный потенциал содержания образования для ФНИиГ, слишком многое

зависит от развертывания этого содержания на местах, с одной стороны, повторно отсылая нас к индивидуальной ответственности педагога, а с другой стороны, подтверждая необходимость разработки актуальных «мостов» от формы к содержанию, которые были бы не только общедоступны, но и общеизвестны, понятны педагогу и находили бы отклик при планировании занятий. Сегодня налицо задачи поиска баланса между этническим и национальным и наполнения и укрепления российского, которое будет отражаться в процессе обучения. Массовая культура представляет собой угрозу ФНИиГ в ситуации отсутствия адекватного цензурирования, особенно в интернете, и формирования навыков индивидуальной информационной безопасности у всех обучающихся, навыков критического анализа дискурса у подростков и молодежи, что чревато бездумным и бесконтрольным потреблением контента, пагубно влияющего как на формирование личности в целом, так и на ФНИиГ. Сегодня мы называем многие элементы элитарной культуры массовыми ввиду легкого доступа к ним, хотя все еще не можем говорить об их доступности для пользователя, в этом контексте не ослабевает значимость одной из актуальнейших задач школ – совмещение в обучении этики и эстетики, права и агентности. Эксперты поддерживают тезис о том, что не любое культуросообразное образование – качественное, но любое качественное образование будет и культуросообразным, и будет целенаправленно включаться в ФНИиГ. Для достижения поставленной цели важно лучше понимать тех, кого мы учим, задаться целью узнать каждого из них, в частности внимательно относясь к групповой динамике в тех классах и академических группах, где работает педагог, делиться этими наблюдениями и извлекать из многообразия бонусы для обучения, бороться за национальный культурный код как на международной арене, так и внутри государства, наполняя его выверенным содержанием и поддерживая его последующее нативное приращение через актуальные каналы.

Библиографический список

1. Алпеева Л. С. Образование от поколения Z к поколению Альфа: как учить «художников», «пророков» и «кочевников» // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза: мат. IV межвузовской научно-метод. конф. [Санкт-Петербург, 14 декабря 2023 года]. Санкт-Петербург: Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С. М. Буденного, 2023. С. 318–336.
2. Блинов В. И. Микрообучение – из бизнеса в образование: перспективное направление развития дидактики / В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Н. Ф. Родичев // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 9. С. 43–68.
3. Груздев М. В. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации / М. В. Груздев, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2019. 3(108). С. 47–53.
4. Данилова Л. Н. Образовательный запрос поколения Альфа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, № 1(45). С. 58–67.
5. Жуйков С. О. Развитие ценностной ориентации на Отечество у представителей поколения Z и поколения Альфа // Глобальный научный потенциал. 2024. 3(156). С. 14–17.
6. Кожевникова М. Н. Новая дидактика «социально-эмоционально-этического образования»: роль педагогического модерирования / М. Н. Кожевникова, Н. С. Лебедев // Человек и образование. 2020. 4(65). С. 86–92.
7. Лесникова С. Л. Кросс-культурная дидактика как основание обучения иностранных студентов в вузе / С. Л. Лесникова, Е. А. Кагакина // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2023. 64. С. 193–201.
8. Мухаметзянова Ф. Г. Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения альфа в глобальном образовании / Ф. Г. Мухаметзянова, К. И. Степанова // Глобальная экономика и образование. 2021. Т. 1. С. 42–50.
9. Рейтинг вузов РФ. URL: https://raex-ru.com/education/russian_universities/top-100_universities/2023/ (дата обращения: 20.07.2024).
10. Смолин О. Н. Цели и содержание образования: о советских традициях и современной ситуации // Народное образование. 2019. 4(1475). С. 7–19.
11. Сульдикова И. В. Концепт культурного кода в современном поликультурном пространстве // Вестник ГГУ. 2023. 6. С. 177–184.
12. Татаринов К. А. Эволюция электронного обучения: прошлое, настоящее, будущее // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10, № 4(37). С. 165–168.
13. Федоров О. Д. Постиндустриальная школа: педагогика, дидактика, методика / О. Д. Федоров, О. А. Баженов, Н. Р. Галявиев // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 5(78). С. 153–176.
14. Шлегель Е. В. Поколение «Альфа»: в поисках типических черт // Вестник Гуманитарного университета. 2023. № 4(43). С. 84–90.
15. Юрченко М. А. Обучение иностранным языкам поколения Z // Актуальные проблемы современного общества. Язык, культура и технологии в изменяющемся мире: сб. мат. XVII междунар. научно-практ. конф. молодых учёных [Новосибирск, 26–27 ноября 2020 года] / под ред. И. А. Казачихиной [и др.]. Новосибирск: Новосибирский гос. технический ун-тет, 2020. С. 333–340.

16. Юрченко М. А. Формирование национальной идентичности и воспитание гражданственности в системе образования // Социально-политические исследования. 2024. № 2 (23). С. 147–164.

17. Kubiato M. Subject didactics: relevant issues // Problems of Education in the 21st Century. 2021. 79. pp. 340–342.

18. Lad D. Raising generation alpha: a narrative review // International journal of creative research thoughts. 2024. 12. 2320–2882.

19. Nuñez P et al. Tendencias de Consumo y nuevos canales para el marketing en menores y adolescentes. La generación Alpha en España y su consumo tecnológico // Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação Iberian Journal of Information Systems and Technologies. 2020. pp. 391–407.

20. Rahmadani An., Lestari D., Fitria D., Dinillah A., Yunita H., Febriani V. Building Learning Independence in the Alpha Generation: Challenges and Solutions for Guidance and Counseling Teachers // BICC Proceedings. 2024. 2. pp. 103–108.

21. Ramos Meza, C. Tendencias didácticas en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje: Una perspectiva bibliométrica // Journal of the Academy. 2022. 6. pp. 105–126.

22. Strauss, A., Corbin, J. M. (1990). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. UK: SAGE Publications. 270 p.

Reference list

1. Alpeeva L. S. Obrazovanie ot pokolenija Z k pokoleniju Al'fa: kak učit' «hudozhnikov», «prorokov» i «kochevnikov» = Education from generation Z to generation Alpha: how to teach «artists», «prophets» and «nomads» // Russkij jazyk v polijetnicheskom obrazovatel'nom prostranstve voennogo vuza : mat. IV mezhvuzovskoj nauchno-metod. konf. [Sankt-Peterburg, 14 dekabrja 2023 goda]. Sankt-Peterburg : Voennaja akademija svjazi im. Marshala Sovetskogo Sojuza S. M. Budennogo, 2023. S. 318–336.

2. Blinov V. I. Mikroobuchenie – iz biznesa v obrazovanie: perspektivnoe napravlenie razvitija didaktiki = Micro-training – from business to education: a promising direction in the development of didactics / V. I. Blinov, I. S. Sergeev, N. F. Rodichev // Obrazovanie i nauka. 2022. T. 24, № 9. S. 43–68.

3. Gruzdev M. V. Stanovlenie «novoj didaktiki» pedagogicheskogo obrazovanija v uslovijah global'nogo tehnologicheskogo obnovlenija i cifrovizacii = The formation of «new didactics» of pedagogical education in the context of global technological renewal and digitalization / M. V. Gruzdev, I. Ju. Tarhanova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. 3(108). S. 47–53.

4. Danilova L. N. Obrazovatel'nyj zapros pokolenija Al'fa = Generation Alpha education request // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija. 2023. T. 12, № 1(45). S. 58–67.

5. Zhujkov S. O. Razvitie cennostnoj orientacii na Otechestvo u predstavitelej pokolenija Z i pokolenija

Al'fa = Development of value orientation towards the Homeland among representatives of generation Z and generation Alpha // Global'nyj nauchnyj potencial. 2024. 3(156). S. 14–17.

6. Kozhevnikova M. N. Novaja didaktika «social'no-jemotional'no-jeticheskogo obrazovanija»: rol' pedagogicheskogo moderirovanija = New didactics of «social-emotional-ethical education»: the role of pedagogical moderation / M. N. Kozhevnikova, N. S. Lebedev // Che-lovek i obrazovanie. 2020. 4(65). S. 86–92.

7. Lesnikova S. L. Kross-kul'turnaja didaktika kak osnovanie obuchenija inostrannyh studentov v vuze = Cross-cultural didactics as a basis for teaching foreign students at a university / S. L. Lesnikova, E. A. Kagakina // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2023. 64. S. 193–201.

8. Muhametdzjanova F. G. Razmyslenija o novyh pokolenijah obuchajushhihsja i osobennosti pokolenija al'fa v global'nom obrazovanii = Reflections on new generations of learners and features of the alpha generation in global education / F. G. Muhametdzjanova, K. I. Stepanova // Global'naja jekonomika i obrazovanie. 2021. T. 1. S. 42–50.

9. Rejting vuzov RF = Rating of universities of the Russian Federation. URL: https://raex-rr.com/education/russian_universities/top-100_universities/2023/ (data obrashhenija: 20.07.2024).

10. Smolin O. N. Celi i sodержanie obrazovanija: o sovetskikh tradicijah i sovremennoj situacii = Goals and content of education: about Soviet traditions and the current situation // Narodnoe obrazovanie. 2019. 4(1475). S. 7–19.

11. Sul'dikova I. V. Koncept kul'turnogo koda v sovremennom polikul'turnom prostranstve = Concept of cultural code in modern multicultural space // Vestnik GGU. 2023. 6. S. 177–184.

12. Tatarinov K. A. Jevoljucija jelektronnogo obuchenija: proshloe, nastojashhee, budushhee = E-learning evolution: past, present, future // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2021. T. 10, № 4(37). S. 165–168.

13. Fedorov O. D. Postindustrial'naja shkola: pedagogika, didaktika, metodika = Post-industrial school: pedagogy, didactics, methodology / O. D. Fedorov, O. A. Bazhenov, N. R. Galjaviev // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2021. T. 1. № 5(78). S. 153–176.

14. Shlegel' E. V. Pokolenie «Al'fa»: v poiskah tipicheskikh chert = Generation «Alpha»: in search of typical features // Vestnik Gumanitarnogo universiteta. 2023. № 4(43). S. 84–90.

15. Jurchenko M. A. Obuchenie inostrannym jazykam pokolenija Z = Generation Z foreign language education // Aktual'nye problemy sovremenno go obshhestva. Jazyk, kul'tura i tehnologii v izmenjajushhemsja mire : sb. mat. XVII mezhdunar. nauchno-prakt. konf. molodyh uchjonyh [Novosibirsk, 26–27 nojabrja 2020 goda] / pod red. I. A. Kazachihinoj [i dr.]. Novosibirsk : Novosibirskij gos. tehničeskij un-tet, 2020. S. 333–340.

16. Jurchenko M. A. Formirovanie nacional'noj identichnosti i vospitanie grazhdanstvennosti v sisteme obrazovaniya = Formation of national identity and education of citizenship in the education system // Social'no-politicheskie issledovaniya. 2024. № 2 (23). S. 147–164.
17. Kubiato M. Subject didactics: relevant issues // Problems of Education in the 21st Century. 2021. 79. pp. 340–342.
18. Lad D. Raising generation alpha: a narrative review // International journal of creative research thoughts. 2024. 12. 2320–2882.
19. Nuñez P et al. Tendencias de Consumo y nuevos canales para el marketing en menores y adolescentes. La generación Alpha en España y su consumo tecnológico // Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação Iberian Journal of Information Systems and Technologies. 2020. pp. 391–407.
20. Rahmadani An., Lestari D., Fitria D., Dinillah A., Yunita H., Febriani V. Building Learning Independence in the Alpha Generation: Challenges and Solutions for Guidance and Counseling Teachers // BICC Proceedings. 2024. 2. pp. 103–108.
21. Ramos Meza, C. Tendencias didácticas en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje: Una perspectiva bibliométrica // Journal of the Academy. 2022. 6. pp. 105–126.
22. Strauss, A., Corbin, J. M. (1990). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. UK: SAGE Publications. 270 p.

Статья поступила в редакцию 15.07.2024; одобрена после рецензирования 17.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 15.07.2024; approved after reviewing 17.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Научная статья
УДК 37.013
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-84
EDN: SDRBDA

Обучение русскому языку в школах Китая на современном этапе

Ван Исяо

Аспирант, Институт иностранных языков РУДН. 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 9
miniwww@163.com, <https://orcid.org/0009-0002-8492-7278>

Аннотация. Образование на русском языке в Китае имеет долгую историю, насчитывающую более трехсот лет с момента создания первого Дома русского языка правительством Цин в 1708 году. В XXI веке, с продвижением строительства «Одного пояса – одного пути» и углублением китайско-российского взаимодействия и сотрудничества во всех областях, а также руководствуясь концепцией построения человеческого сообщества, связи между Китаем и Россией постоянно укрепляются, и спрос на китайские и русские двуязычные таланты также растет. Поэтому преподавание русского языка оказывает решающее влияние на его изучение и возвращение двуязычных талантов. Государство должно сформулировать долгосрочную стратегию развития обучения русскому языку на макроуровне, не только уделяя внимание преподаванию в колледжах и университетах, но и включая в эту стратегию обучение русскому языку в средних школах, чтобы добиться последовательной и органичной координации между начальными школами, средними школами и университетами. Как важная часть подготовки специалистов в области русского языка качество и эффективность обучения русскому языку напрямую связаны с внешним обменом и международной конкурентоспособностью страны. В новую эпоху обучение русскому языку в школе должно адаптироваться к изменениям текущего момента и постоянно обновлять методы обучения, содержание образования и учебные ресурсы с целью повышения качества и эффективности обучения русскому языку. Цель статьи – рассмотреть процесс развития образования на русском языке, проанализировать изменения, обобщить их особенности и опыт.

Ключевые слова: стандарты учебной программы; обучение русскому языку; русский язык для школ; Китай; учебная программа по русскому языку; педагогическая реформа

Для цитирования: Ван Исяо Обучение русскому языку в школах Китая на современном этапе // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 84–92. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-84>. <https://elibrary.ru/SDRBDA>

Original article

Teaching russian in schools in China amid a new era

Wang Yixiao

Post-graduate student, institute of foreign languages, RUDN University. 117198, Moscow, Miklouho-Maklay st., 9
miniwww@163.com, <https://orcid.org/0009-0002-8492-7278>

Abstract. Education in Russian in China has a long history dating back more than three hundred years to the establishment of the first House of Russian by the Qing government in 1708. In the XXI century, with the promotion of the construction of the "One Belt - One Road" and the deepening of Sino-Russian interaction and cooperation in all areas, as well as guided by the concept of building a human community, ties between China and Russia are constantly strengthening, and the demand for Chinese and Russian bilingual talents is also growing. Therefore, the teaching of the Russian language has a decisive influence on its study and cultivation of bilingual talents. The state should formulate a long-term strategy for the development of teaching the Russian language at the macro level, not only paying attention to teaching in colleges and universities, but also including teaching the Russian language in secondary schools in this strategy in order to achieve consistent and organic coordination between primary schools, secondary schools and universities. As an important part of the training of specialists in the field of the Russian language, the quality and effectiveness of teaching the Russian language are directly related to the external exchange and international competitiveness of the country. In the new era, teaching the Russian language at school must adapt to changes in the current moment and constantly update teaching methods, educational content and teaching resources in order

to improve the quality and efficiency of teaching the Russian language. The purpose of the article is to consider the development of education in Russian, analyze changes, summarize their features and experience.

Key words: curriculum standards; teaching russian; russian language for schools; China; russian language curriculum; pedagogical reform

For citation: Wang Yixiao Teaching russian in schools in China amid a new era. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 84-92 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-84>. <https://elibrary.ru/SDRBDA>

Введение

В современном мире изучение иностранных языков считается важным этапом на пути к успеху каждого человека. Знание иностранного языка по данным исследований играет решающую роль [Хонимкулова Мохидил, 2018]. Для достижения этой задачи необходима государственная поддержка в формировании и реализации стратегий и образовательных программ, направленных на повышение уровня языковых компетенций учащихся.

Значимость выбора иностранного языка занимает ключевое место в структуре образовательной политики. В Китае выбор «основных иностранных языков» должен соответствовать динамике развития в сфере политики, экономики, культуры и образования, оказывающих влияние на стабильность международных дипломатических и культурных связей, рост экономического потенциала, а также на образовательную кооперацию и другие ключевые аспекты жизни страны [Чжан Чжигуо, 2011]. В США 5 января 2006 года было объявлено о запуске Инициативы критических языков, что подтверждает их важность. Кроме того, развитие стратегического партнёрства между Китаем и Россией требует повышения статуса русского языка в Китае, восприятия его как существенного элемента при обеспечении государственной безопасности.

17 января 2015 года в Хэйлунцзяне состоялся сбор экспертов – «Форум высокого уровня по стратегии развития образования на русском языке в Китае». На мероприятии, собравшем авторитетных ученых и экспертов, происходило обсуждение изучения и путей развития русскоязычного обучения. Лю Лимин, заместитель министра образования, который также руководит Китайской ассоциацией по изучению русского языка, указал на проблемы в системе преподавания языка, в числе которых отмечался слабый охват, преемственность и неравномерность режима. Предложение Лимины по пересмотру стратегии с длительной перспективой, уделяющей внимание русской культуре и страноведению, включало осознание важности принятия русского в качестве ключевого иностранного языка и професси-

ональной помощи в государственных решениях. В рамках форума он также осветил реформацию образовательного процесса укрепления кадрового потенциала, координацию программ на уровнях начального, среднего и высшего образования. В речи Лимины обозначена необходимость усиления международных связей и овладения зарубежными образовательными практиками, насыщения методик и концепций освоения русского языка. Палочка-выручалочка национальной стратегии – согласованность и подготовка специалистов. Сформулированные Лимином идеи стали стимулом для дальнейшего развития образовательных стратегий [Лю Лимин, 2015].

Таким образом, крайне необходимо, чтобы власти осуществили разработку стратегии на средне- и долгосрочную перспективу для поддержки развития русского языка. Эта стратегия должна охватывать не только стимулирование русскоязычных талантов в высшем образовательном сегменте, включая колледжи и университеты, но и должна предусматривать интеграцию обучения этому языку в программы средних школ.

В условиях нарастающего сотрудничества между Китаем и Россией уровень освоения русского языка в Китае продолжает оставаться ниже ожидаемого [Ли Фэнся, 2023]. Преподавание русского языка организуется главным образом через школьную систему, что делает крайне важным акцент на обучение в начальных и средних школах. Такой подход обеспечит подготовку высококвалифицированных специалистов с хорошим знанием русского языка, начиная с самых первых школьных ступеней.

Главной целью данного исследования выступает проведение анализа исторических аспектов, оказавших воздействие на формирование методических основ преподавания русского языка в китайских образовательных структурах. В ходе анализа предстоит исследовать основные особенности существующих учебных стандартов по русскому языку и деятельности преподавателей с опытом в данной сфере. Заключительная часть работы направлена на создание обновленного комплекса учебной методики, который будет отвечать требованиям современности и при-

зван усовершенствовать процесс обучения русскому языку в учебных заведениях Китая.

Методы исследования

В данной работе активно применяется аналитика и методика формализации. Особое внимание уделяется точному анализу национальных образовательных стратегий, что необходимо для выявления характеристик и значимости обучения русскому языку в китайских образовательных учреждениях.

Каждое государство известно своими уникальными чертами в сфере образования, складывающимися под влиянием весомого массива факторов, к числу которых относятся исторические и культурные особенности. Со временем в каждой стране укореняются традиционные ценности, образовательные теории и структуры, что ведет к сохранению и развитию отличительных подходов и методик в области обучения. В процесс определения образовательной модели активно вмешивается правительственная политика: следование урегулированным принципам, выбор направлений для развития и установление строгих нормативов значительно форматирует систему образования каждой страны. Важность правительственной политики прослеживается также в устанавливаемых законодательных актах и стандартах, которые напрямую модулируют методики и структуры обучения – все это делает государственное управление ключевой детерминантой в формировании образовательной среды. История изучения русского языка тесно связана с разработкой педагогических методов, выбор обусловлен целями образования и условиями его осуществления, как подчеркивается в трудах Ло Сяося [Ло Сяося, 2015]. В Китае роль государственных академических стандартов оказывается решающей для всей образовательной системы и для особенностей преподавательской деятельности.

Стандарты учебных программ являются многогранными регуляторами: стандарт 2001 года поощряет формирование конспектов, отражающих многообразие академических предметов, предписаний по организации образовательных занятий и созданию образовательных материалов. Основанные на конкретных образовательных целях, эти рекомендации согласуются с уникальными теоретическими подходами [Ван Даоцзюнь, Го Вэньань, 2009]. Стандарт описывает их как ключевые документы, устанавливающие обучающие цели и задачи для учащихся начальных и средних школ [Чжоу Дэчан, 1992]. До широкой реформы в 2001 году эти документы

были известны как учебные планы, однако их успешно переименовали. С тех пор стандарты начали играть ключевую роль в аспектах, обогащающих образовательный процесс, не только формулируя основы для создания учебных текстов по русскому языку, но и стандартизируя подходы к его обучению.

Основание Дома русского языка в Китае, произошедшее в 1708 году благодаря инициативе правительства Цин, положило начало преподаванию русского языка. В этот период обучение чаще всего велось русскими, которые переехали на работу и проживание в Китай. Главной задачей курсов была подготовка переводчиков в рамках школьной программы, особенно акцентировалось внимание на переводе официальных документов. Это свидетельствует о том, что приоритетом в изучении иностранных языков тогда было именно такое направление обучения [Ван Миньюй, Мэн Ся, 2005].

С учреждением нового Китая в 1949 году русский язык был включен в школьные учебные программы. Из-за отсутствия официальных программ и стандартов обучения различные материалы и подходы находили применение среди учителей и учеников. В 1954 году Министерство образования Китая объявило о снижении школьной нагрузки, исключив изучение русского языка в младших классах до начала старшей школы [Цуй Шэньцзе, Чэнь Ниннин, 2011]. Планы образовательных учреждений изменились в 1959 году: министерство наметило интенсификацию и расширение преподавания иностранных языков в средних школах, вводя языковые классы также в младшие разряды средних школ различных городов. К 1963 году Министерством образования были изданы «Стандарты учебных программ (проект)» для полных средних школ.

Программа предусматривает начальное обучение русскому языку в школах, предназначенное для освоения учащимися фундаментальных основ русского как инструмента в формировании умений в области чтения русской литературы. Практика преподавания акцентирована на использовании передовых педагогических техник, разработанных еще в эпоху Советского Союза, которые интегрируются с современными китайскими образовательными подходами, где преобладающими становятся «практичность» и «реалистичность».

В 1978 году состоялся Национальный симпозиум, посвященный преподаванию иностранных языков, в ходе которого было проанализировано

развитие этой отрасли с начала создания нации. В процессе мероприятия рассматривались методы укрепления, совершенствования образования на иноязычной основе и подготовки специалистов для четырёх модернизаций. К завершению года, как указано в исследовании Цзо Аньфэя и Гун Фэя [Цзо Аньфэй, Гун Фэй, 2021], произошло возрождение изучения иностранных языков.

В том же году был представлен программный проект для эксплицитных образовательных испытаний, ориентированный на десятилетние начально-средние школы с целью преподавания русского языка. План уроков, составленный в рамках программы, выделяет приоритеты в обучении аудированию, устной и письменной речи, чтению и переводу. Данный курс нацелен на развитие у учеников умения самостоятельно читать и изучать, что служит фундаментом для последующего углубленного освоения и эффективного использования русского языка в различных сферах.

В ноябре 1980 года был организован Национальный комитет, игравший роль представительного органа Министерства образования, задачей которого стала разработка и обновление учебных программ высших учебных заведений. Осуществляя управление организацией обучения иностранным языкам, этот комитет указывал на первоочередность передачи знаний студентам. Пересмотр учебной программы, целью которого было усиление базисной подготовки и расширение глубинных знаний студентов, стало делом рук специальной группы экспертов. Проект являлся необходимым шагом для отхода от старой директивы, повторявшей советские образовательные стандарты. Новый учебный план представлял собой более инновационный, научно обоснованный и адаптированный к национальным китайским условиям способ образования для значительного улучшения методов обучения русскому языку.

В апреле 1981 года состоялись знаковые для культурной сферы Китая события – проведение симпозиума по вопросам преподавания русского языка и основание Китайского общества по изучению преподавания русского языка (КАПРЯЛ). Таким образом, эти два события символизируют начало новой главы в истории русского языка на китайской территории. Созданное общество приняло за руководство и обновление научных подходов в преподавании русского языка, организуя регулярные обсуждения важности реформ в образовательной системе [Ян Хунбо, 1999].

Издание 1986 года под названием «Стандарты учебных программ по русскому языку», адресованное учреждениям уровня полной средней школы, привнесло несколько новаций. Добавление «списка лексики» стало новаторским подходом для того времени в Китае. Помимо этого, структура образовательной программы разделилась на две ключевые части: начального и продолженного изучения в рамках среднего образования, где первая часть охватывала первый год младшего звена и вторая – начало старшего звена.

В начале 2000-х, точнее в 2001 году, Министерство образования создало новаторский проект под наименованием «Стандарты учебной программы по русскому языку», рассчитанный на обязательное полное образование. В этом научно-педагогическом документе отмечено, что важнейшая задача программы – это обучение учащихся комплексному применению русского языка, к воплощению чего относится ряд составляющих: умения, знания, методы обучения, эмоциональное восприятие, культурное осознание. Создание фундамента для непрерывного образования и развития также объявляется в числе приоритетов. Коммуникативный подход акцентирован на коммуникационные возможности и действительное использование языка в жизни [Чжао Цюе, 2012]. На опытно-внедренческую программу для китайских средних училищ отведено семь уровней: первые три уровня для младшей школы, остальные четыре – для старшей. Академический успех в старших классах требует достижения пятого уровня, в то время как шестой и седьмой уровни рассматриваются как продвинутые. Процесс обучения направлен на полноценное овладение языком [Лю Юнхун, 2002].

Образовательные программы организуются на основе тематически структурированных уроков, включающих в себя грамматические структуры и выборку определённой лексики, при этом грамматические элементы не выделяются особо. Коммуникативный подход, кроме того, известен как функциональный. Освоение языка в социальной сфере прежде всего опирается на умение взаимодействовать, следовательно, развитие навыков коммуникации является важнейшей задачей в процессе изучения иностранного языка.

В 2011 году Министерство образования представило «Стандарты учебной программы (издание 2011 года)», новую редакцию стандартов для русского языка. Эти стандарты складывались на основе десятилетнего анализа и систематизации опыта сообщества педагогов, работавших

с экспериментальными материалами. В отличие от экспериментальных вариантов 2001 года, современные стандарты привнесли значительные нововведения на концептуальном уровне и новые методические требования к процессу обучения русскому языку, что проявилось в особом внимании к функциональным и гуманистическим подходам в преподавании [Лю Юнхун, 2012]. Обновление было призвано удовлетворить социальный запрос на подготовку кадров, владеющих русским языком.

К. Д. Ушинский подчеркивал, что преподавание иностранного языка должно сосредотачиваться не только на языковых навыках, но и на погружении в культуру данного языка, развитии интеллектуальных способностей, что в итоге способствует практическому владению языком [Ушинский, 1948]. С другой стороны, в учебных программах по русскому языку основной акцент сделан на подготовку школьников к начальному освоению языка и заложении основ для их будущего обучения, что предусматривает непрерывное развитие на протяжении жизни [Лю Юнхун, 2012].

Прогресс в экономике, науке и технике, наряду с изменениями в социальной жизни XXI века, порождает запросы на качественную подготовку граждан и развитие их способностей. В связи с этим необходимо повышение уровня образования в старших классах средней школы. Проект модернизации учебных стандартов для этого уровня образования в стране до сих пор требует доработки и совершенствования. Документ, названный «Стандарты учебной программы 2020», является продуктом анализа и объединения международного и китайского опыта реформирования школьных программ с начала века. Это исследование на приращение глобальных достижений по построению образовательных планов предлагает программы и критерии, соответствующие как местным, так и мировым стандартам. Цель стандартов – разработка специфической для Китая системы учебных программ для старшекласников. В числе ключевых предметов профильной части – русский язык, включающий в себя знание языка, культурное понимание и развитие мыслительных способностей. Применение языка в практике и междисциплинарный подход формируют важные элементы предмета, способствуя взаимно осязаемым результатам и синергетическому эффекту развития, что отражает его ценности.

Результаты исследования

В 1963 году Министерство образования представило учебную программу, предназначенную

для обучения русскому языку как иностранному в средних школах.

В рамках программы акцентируется важность грамматики для развития навыков чтения, говорения и письма, подчеркивается необходимость глубокого погружения в грамматические принципы русского языка. В деятельности преподавателя отмечаются определенные особенности, например, специфика обучения грамматике (для демонстрации конкретных аспектов работы).

1. Ведущим компонентом образовательного курса по грамматике является формирование основ, включающих знание структуры предложений, а также формирование словарного запаса.

2. Обучение синтаксическому составу и грамматическим принципам организуется последовательно.

3. Процесс обучения грамматике педагогами включает использование методов дедуктивного и индуктивного характера. В центре внимания учителей – достижение понимания и осознания учащимися грамматических правил, а также систематизация этих навыков.

4. В процессе образовательных занятий важно уделять внимание преподаванию грамматики и связанной с ней нормативности. При этом, как подчеркивается в работе Лупин, необходимо избегать затягивания таких объяснений, чтобы не происходило превышение времени, выделенного на учебное занятие [Лупин, 1999].

В 1978 году состоялась презентация образовательного проекта по русскому языку, охватывающего десятилетний учебный процесс начальной и средней школы с акцентом на экспериментальное применение. В процессе обучения чтению неизбежно выявляются определенные методические акценты, характерные для педагогической практики.

1. Учителя целенаправленно готовят уроки, воспитывают интерес к чтению. В процессе подготовки уроков учителя используют разные способы преподавания на основе русскоязычных статей различного характера и содержания. При работе со статьями на темы, связанные с культурой и искусством, учителю следует больше внимания уделять расширению внеклассного содержания, что способствует накоплению эпизодических знаний учащихся при изучении содержания учебника и увеличению запаса знаний учащихся на макроуровне. Если сюжетная линия в тексте относительно неглубокое повествование, учитель может составить несколько вопросов по основной идее статьи, чтобы активизировать умения учащихся

обобщать и анализировать. Для научно-технических объяснительных текстов, содержание которых относительно сложно для понимания, учителю следует заранее перечислить ключевые моменты и трудности, а также сначала объяснить учащимся специализированные и необычные научно-технические слова и термины. Учителя смогут постепенно стимулировать интерес учащихся к чтению на русском языке, только если они будут точны в процессе обучения.

2. Обучать учеников навыкам чтения или простым и выполнимым стратегиям, чтобы они могли своевременно исправить свои ошибки при чтении [Министерство образования КНР, 1978].

В 1986 году был опубликован учебный план по русскому языку для полной средней школы. Введение этого учебного плана привело к следующим изменениям в работе учителей (на примере специфики работы учителей грамматики и письма):

1. Содержание раздела грамматики в основном включает базовые лексические и синтаксические знания, а также фокусируется на развитии вербальных способностей и укреплении базовой подготовки.

2. Децентрализованное расположение грамматических пунктов, поэтапное рассмотрение.

3. В младших классах используются модели предложений, имитируются и применяются, объясняются необходимые грамматические правила [Лупин, 1999].

4. Развитие базовых навыков письма (в основном на практике, позволяет ученикам расширить свой словарный запас через навыки письма).

В 2001 году Министерство образования внедрило экспериментальную версию «Стандартов учебной программы по русскому языку для обязательного полного образования». При этом, значительные нововведения, представленные в этих стандартах, затрагивают изменения в методике преподавания фонетики (что отличается от ранее использованных подходов, добавляя уникальные особенности и необходимые корректировки в практику преподавателей фонетики).

1. Принцип обучения фонетике – освоить правила произношения и позволить учащимся больше практиковаться.

2. Преподавание фонетики основано на изучении ударения, ритма и интонации.

3. Учителя учат школьников больше подражать чистому голосу с интонацией, потому что разные интонации, ритм и скорость речи могут выполнять различные коммуникативные цели в

ситуациях общения. Обучение школьников интонации можно разделить на три этапа: первый этап – имитация произношения слов; второй этап – имитация чтения различных тональных паттернов; третий этап – имитация интонации при прочтении параграфов и глав.

При обучении русскому языку младших школьников из Китая часто применяются методы игрового обучения с активным использованием русского языка, что начинает формировать у них «немой иностранный язык». В процессе занятий фонетикой ведется более активное использование русского языка преподавателями. С поступлением учащихся в старшие классы к образовательному процессу добавляется изучение элементов русской культуры и истории, что постепенно совершенствует речевые умения учащихся и их понимание культурных особенностей России.

В рамках языкового обучения учителям необходимо активно использовать методы аудирования и говорения. Упор на аудирование предусматривает введение информации, а разработка навыков говорения способствует активной обратной связи. Учебный процесс требует усиленного внимания к регулярному осуществлению слушания и формулирования предложений, чем достигается синхронное развитие как речевых умений, так и навыков понимания речи. Учителям важно стимулировать учеников к более частой речевой практике и создавать соответствующую языковую обстановку в классе. Тренировки учеников проводятся на общепринятых скоростных параметрах речи, что ведёт к усиленной способности к восприятию и, следовательно, лучшему пониманию информации при различных скоростях. Почерпнутые знания изучаются в действии, благодаря чему ученики лучше воспринимают урок. Освоение правильной скорости говорения углубляет процесс обучения, а учащиеся получают возможность освоить восприятие информации на разнообразных уровнях. Четкость и свобода выражения развиваются более эффективно в процессе коммуникации, как указывается в работах Ли Хунмина [Ли Хунмина, 2015].

В 2011 году Министерство образования приняло новые стандарты образовательного процесса в рамках русского языка, именуемые как «Стандарты учебной программы (издание 2011 года)». Специфика содержания этих нормативов состоит в том, что особое внимание уделено вопросам, касающимся методики преподавания грамматики, являющейся иллюстрацией заложенных в документе подходов.

1. В рамках обязательного курса русского языка главные задачи программы ориентированы на освоение учащимися основ лингвистики. В этом контексте основная задача преподавателя – усилия, направленные на поддержание и стимулирование образовательного процесса. При этом особое внимание уделяется грамматическим аспектам и нормам языка [Пекинский университет, 2011].

2. Построение образовательного процесса при изучении грамматики подчиняется принципу постепенной и последовательной сложности с учетом тематических потребностей. В начале процесса фиксируются базовые понятия с последующим переходом к интенсификации сложности. Каждый этап сопровождается ростом детализации материала; завершается он суммированием и обобщением результатов.

В 2020 году осуществлён выпуск обновлённых Стандартов учебной программы, датированных тем же годом. В этом издании Стандартов отражено разнообразие используемых в образовании методик.

1. Применение ораторских и языковых навыков в процессе преподавания русского языка помогает преподавателю, занимающемуся разработкой коммуникативных стратегий использования текста, необходимо в зависимости от ситуации тщательно отбирать нужные средства. Студенты под его руководством из текстов смогут не только извлекать факты, но и понимать скрытые чувства, намерения, взгляды авторов текстов.

2. В рамках обучения следует обращать внимание на передачу знаний о богатом наследии китайской культуры, укреплять культурное самосознание жителей Китая и одновременно изучать элементы российской культуры. Также крайне важно углубляться в осмысление национально-культурных особенностей, заложенных в русском языке, и поощрять студентов к активным дискуссиям о сходствах и различиях между китайской и российской культурами. Способствовать развитию открытости к глобальному сотрудничеству и расширению межкультурной коммуникации среди учащихся — не меньшая задача.

3. Мотивация студентов на осознанное выявление сходств и различий между русским и китайским языками является ключевым аспектом; необходимо делать акцент на оценке информационного содержания, а также культурных аспектах и идеологических компонентах, присутствующих обоим языкам. Кроме того, учащиеся долж-

ны работать над установлением связей между различными феноменами, обобщать, проводить классификацию и анализ всевозможных видов информации.

4. Необходимо с интересом развивать способности учащихся к эффективному самостоятельному и коллективному освоению методов обучения. Важно также владеть разнообразными подходами и методиками изучения русского языка. Самостоятельное обретение нужных ресурсов через многочисленные каналы обучения — ключевой навык [Министерство образования КНР, 2020].

Заключение

Основные документы, регулирующие создание материалов для уроков, это учебные программы. Изменения в потребностях общества вызывают непрерывное улучшение стандартов учебных программ по русскому языку для учащихся начальных и средних школ в Китае. Развитие учебных материалов происходит параллельно, требуя корректировок в методиках преподавания. Новые стандарты, которые формируют базу преподавания, опираются на успешные результаты предшествующих стандартов и постоянно пересматриваются для отражения текущих условий. Так, преподавание русского языка в системе обязательного образования должно отвечать вышеупомянутым актуальным стандартам программы, подлежать адаптации в соответствии с нуждами. Точно так же и на уровнях начального и среднего образования обучение должно быть согласовано с этими стандартами и адаптировано по мере необходимости.

Основываясь на различии стандартов учебных программ на протяжении нескольких периодов, можно выделить ряд характеристик преподавания русского языка в КНР. Осуществление обучения происходит в классической форме с применением учебных пособий под надзором преподавателя. Важной особенностью является отсутствие русскоязычной среды за рамками учебных занятий, что лишает студентов возможности приобретать языковые знания спонтанно через погружение. Следствием этого становится необходимость ассигнования значительного количества учебного времени на разработку и применение результативных методик преподавания. Кроме того, обновленные стандарты демонстрируют вывод умений учащихся на практический уровень, соответствующий реальным условиям использования языка как инструмента коммуникации с основной целью его ежедневного применения [Ши Сюэвэй, 2023]. Таким образом, педа-

гогам, стремящимся повышать свою квалификацию и расширять культурные горизонты, необходимо акцентировать интеграцию русской культуры в образовательный процесс. Это предотвратит возникающие в реальной языковой обстановке коммуникативные сложности, связанные с культурными различиями [Ван Вэйвэй, 2014].

Прошедшие годы преподавания русского языка показали имеющуюся необходимость обновлений в образовательных программах по русскому языку, включая усовершенствование методик и адаптацию подходов. Суть изменений заключается в дополнении программ современным содержанием и инновационными элементами, что эффективно способствует повышению учебного интереса среди школьников. Помимо этого, такие обновления чрезвычайно значимы для обучения профессионалов, которые будут отвечать строгим требованиям текущей эпохи [Ли Фэнся, 2023].

Библиографический список

1. Ло Сяося. Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) // Ped.Rev. 2015. № 2. С. 8.
2. Ушинский. К. Д. Родное слово. Москва : Москва, 1948. 573 с.
3. Хонимкулова Мохидил Хайрулла Кизи. Необходимость изучения иностранных языков: теория и практика / М. Х. К. Хонимкулова, Х. И. Ибраимов // Вопросы науки и образования. 2018. № 27 (39).
4. 北京大学. 义务教育俄语课程标准 (2011 年版) 2011. P. 22, 29.
5. 崔胜杰, 陈宁宁. 中国俄语教育的发展历程[J]. 考试周刊, 2011 № 3. P. 90
6. 刘利民. 以中俄“语言年”为契机推动我国俄语人才培养上新台阶[J]. 光明日报, 2009 (3)
7. 刘永红. 全日制义务教育俄语课程标准(实验稿) 解读[M]. 湖北教育出版社, 2002.
8. 刘永红. 2011 年版《义务教育俄语课程标准》析解[J]. 中国俄语教学, 2012(5): 84, 85.
9. 刘永红. 2011年版《义务教育俄语课程标准》析解[J]. 中国俄语教学, 2012(2):4.
10. 李凤霞. “一带一路”倡议下提升高中俄语教学效率的途径探析[J]. 课堂内外 (高中教研), 2023. № 7. 13.
11. 李凤霞. “一带一路”倡议下提升高中俄语教学效率的途径探析[J]. 课堂内外 (高中教研), 2023(7).
12. 李宏敏. 中学俄语教师教学策略的现状分析与研究. 东北师范大学, 2015.
13. 史雪威. 浅谈中学俄语教学中存在的问题及对策[J]. 前卫, 2023(32):168-170.
14. 王道俊, 郭文安主编. 教育学[M]. 北京: 人民教育出版社, 2009: 133p.
15. 王铭玉, 孟霞. 中国俄语教学的历史, 现状与发展方略[C]//中国首届“海峡两岸俄语教学与研究学术讨论会”论文集. 2005. DOI:ConferenceArticle/5aa451a3c095d72220c5df28.
16. 王维维. 浅析俄语教学中学生跨文化交际能力的培养[J]. 湖北科技学院学报, 2014, 34(8):131-132.
17. 吴履平. 20 世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编: 外国语卷 (俄语) / 课程教材研究所编[M]. 北京: 人民教育出版社, 1999: 25-38.
18. 吴履平. 20 世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编: 外国语卷 (俄语) / 课程教材研究所编[M]. 北京: 人民教育出版社, 1999: 76-152
19. 闫洪波. 从历史回顾中看中国俄语教学的特点[J]. 中国俄语教学, 1999, (04):2-8.
20. 张治国. 中国的关键外语探讨[J]. 外语教学与研究, 2011 № 1.
21. 周德昌, 简明教育辞典[Z]. 广州: 广东高等教育出版社, 1992.
22. 赵秋野. 中学俄语教学改革: 现状及对策[J]. 中国俄语教学, 2012, 31(2):88-91.
23. 左安飞, 公斐. (2021). 中国高等俄语教学: 发展历程及展望. 黑龙江高教研究, 39(5), 5.
24. 中华人民共和国教育部. 全日制十年中小学俄语教学大纲:(试行草案)[M]. 人民教育出版社, 1978.
25. 中华人民共和国教育部, 人民教育出版社 2020 年, 普通高中俄语课程标准, 2020, 5-6.

Reference list

1. Lo Sjaosja Metodika obuchenija russkomu jazyku v Kitae (istorija i perspektivy) = Methodology of teaching Russian in China (history and prospects) // Ped.Rev. 2015. №2. S. 8.
2. Ushinskij. K. D. Rodnoe slovo = Native word. Moskva : Moskva, 1948. 573 s.
3. Honimkulova Mohidil Hajrulla Kizi Neobhodimost' izuchenija inostrannyh jazykov: teorija i praktika = The need to learn foreign languages: theory and practice / M. H. K. Honimkulova, H. I. Ibraimov // Voprosy nauki i obrazovanija. 2018. № 27 (39).
4. 北京大学. 义务教育俄语课程标准 (2011 年版) 2011. P. 22, 29.
5. 崔胜杰, 陈宁宁. 中国俄语教育的发展历程[J]. 考试周刊, 2011 № 3. P. 90
6. 刘利民. 以中俄“语言年”为契机推动我国俄语人才培养上新台阶[J]. 光明日报, 2009 (3)

7. 刘永红.全日制义务教育俄语课程标准(实验稿)解读[M].湖北教育出版社, 2002.
8. 刘永红. 2011年版《义务教育俄语课程标准》析解[J].中国俄语教学, 2012(5): 84, 85.
9. 刘永红.2011年版《义务教育俄语课程标准》析解[J].中国俄语教学, 2012(2):4.
10. 李凤霞.“一带一路”倡议下提升高中俄语教学效率的途径探析[J].课堂内外(高中教研), 2023. № 7. 13.
11. 李凤霞.“一带一路”倡议下提升高中俄语教学效率的途径探析[J].课堂内外(高中教研), 2023(7).
12. 李宏敏. 中学俄语教师教学策略的现状分析与研究.东北师范大学, 2015.
13. 史雪威.浅谈中学俄语教学中存在的问题及对策[J].前卫, 2023(32):168-170.
14. 王道俊, 郭文安主编. 教育学[M].北京: 人民教育出版社, 2009: 133p.
15. 王铭玉,孟霞.中国俄语教学的历史,现状与发展方略[C]//中国首届“海峡两岸俄语教学与研究学术讨论会”论文集. 2005. DOI:ConferenceArticle/5aa451a3c095d72220c5df28.
16. 王维维.浅析俄语教学中学生跨文化交际能力的培养[J].湖北科技学院学报, 2014, 34(8):131-132.
17. 吴履平. 20世纪中国中小学课程标准•教学大纲汇编: 外语卷(俄语)/ 课程教材研究所编[M].北京: 人民教育出版社, 1999: 25-38.
18. 吴履平. 20世纪中国中小学课程标准•教学大纲汇编: 外语卷(俄语)/ 课程教材研究所编[M].北京: 人民教育出版社, 1999: 76-152.
19. 闫洪波.从历史回顾中看中国俄语教学的特点[J].中国俄语教学, 1999, (04):2-8.
20. 张治国.中国的关键外语探讨[J].外语教学与研究, 2011 № 1.
21. 周德昌, 简明教育辞典[Z].广州: 广东高等教育出版社, 1992.
22. 赵秋野.中学俄语教学改革: 现状及对策[J].中国俄语教学, 2012, 31(2):88-91.
23. 左安飞, 公斐. (2021). 中国高等俄语教学:发展历程及展望. 黑龙江高教研究, 39(5), 5.
24. 中华人民共和国教育部.全日制十年中小学俄语教学大纲:(试行草案)[M].人民教育出版社,1978.
25. 中华人民共和国教育部,人民教育出版社2020年, 普通高中俄语课程标准, 2020, 5-6.

Статья поступила в редакцию 16.07.2024; одобрена после рецензирования 23.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 16.07.2024; approved after reviewing 23.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-93

EDN: РНУВОМ

Интеграция искусственного интеллекта в образовательные проекты по робототехнике

Эмилия Анатольевна Игнатьева

Кандидат психологических наук, доцент кафедры информатики и технологий, Чувашский государственный педагогический университета им. И. Я. Яковлева. 428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса д. 38
iehmiliya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4926-5371>

Аннотация. В статье рассматриваются различные аспекты интеграции искусственного интеллекта (ИИ) в учебные проекты по робототехнике, включая преимущества, вызовы и перспективы такого подхода. В контексте быстрого развития технологий и роста интереса к STEM-образованию использование ИИ в образовательных проектах приобретает все большее значение. Приводится анализ текущего состояния и потенциала ИИ в области робототехники, подчеркивается, как он может трансформировать традиционные подходы к обучению в этой области. Основное внимание уделяется рассмотрению способов, которыми ИИ может обогатить образовательный процесс, включая персонализацию обучения, создание интерактивных и иммерсивных опытов и улучшение возможностей студентов для решения сложных технических задач. В статье представлены различные аспекты использования ИИ, такие как автономное управление роботами, компьютерное зрение, стратегическое планирование и обучение алгоритмам. Приводятся результаты социологического исследования, проведенного методом опроса студентов, с целью определения отношения обучающихся к применению ИИ в образовании. На основе проведенного анализа автор делает вывод о значимости и перспективах использования ИИ в образовательных проектах по робототехнике и предлагает рекомендации для дальнейших исследований в этой области. В заключение подчеркивается важность дальнейших исследований и разработок в области интеграции ИИ в робототехнику для обеспечения более глубокого и эффективного обучения в этой быстро развивающейся области.

Ключевые слова: искусственный интеллект; образовательная робототехника; образовательные проекты; персонализация обучения; интеграция; STEM-образование; педагогический процесс; современные технологии

Для цитирования: Игнатьева Э. А. Интеграция искусственного интеллекта в образовательные проекты по робототехнике // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 93–101. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-93>. <https://elibrary.ru/RHUVOM>

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

Integration of artificial intelligence in educational projects on robotics

Emilia A. Ignatieva

Candidate of psychological sciences, associate professor at department of informatics and technology, Chuvash state pedagogical university named after I. Ya. Yakovlev. 428000, Cheboksary, K. Marx st., 38
iehmiliya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4926-5371>

Abstract. The article discusses various aspects of integrating artificial intelligence (AI) into robotics training projects, including the advantages, challenges and prospects of this approach. In the context of the rapid development of technology and the growing interest in STEM education, the use of AI in educational projects is becoming increasingly important. The analysis of the current state and potential of AI in the field of robotics is provided, highlighting how it can transform traditional approaches to learning in this field. The focus is on ways in which AI can enrich the educational process, including personalizing learning, creating interactive and immersive experiences, and improving students' ability to solve complex technical problems. The article describes various aspects of using AI, such as autonomous robot control, computer vision, strategic planning and algorithm training. The results of a sociological study conducted by the method of interviewing students are presented in order to determine the relationship between.

Key words: artificial intelligence; educational robotics; educational projects; STEM education; personalization of training; pedagogical process; modern technologies

For citation: Ignatieva E. A. Integration of artificial intelligence in educational projects on robotics. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 93-101 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-93>. <https://elibrary.ru/PHYBOM>

Введение

Использование искусственного интеллекта в образовании представляет собой часть стремительно развивающихся инновационных технологий, которые имеют потенциал значительно улучшить процесс обучения [Зулунов, 2022; Садыкова, 2020]. Я. А. Ваграменко, Н. В. Софронова, Е. Е. Русякова считают, что робототехника как область, объединяющая в себе элементы программирования, инженерии и информационных технологий, становится все более востребованной в образовательных целях, поскольку она способствует развитию широкого спектра навыков, включая алгоритмическое мышление, творческое решение проблем, коммуникацию и сотрудничество [Ваграменко, 2016; Софронова, 2015; Русякова, 2019]. В научных работах Н. С. Генченкова, Е. Оспенникова, М. Ершова, И. Ильина подчеркивается, что использование искусственного интеллекта в образовательных проектах позволяет создавать персонализированные и адаптивные образовательные программы, учитывающие индивидуальные потребности обучающихся и обеспечивающие более эффективное обучение, что, в свою очередь, способ-

ствует развитию ключевых компетенций, необходимых для успешного трудоустройства в современном информационном обществе [Генченков, 2021; Оспенникова, 2015].

В Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 г., утвержденной указом Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации», искусственный интеллект определяется как комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека [Указ Президента ..., 2019].

Цель исследования заключается в изучении и оценке потенциала искусственного интеллекта для улучшения и расширения образовательных возможностей в сфере робототехники.

Задачи исследования:

– Провести анализ текущего состояния и потенциала ИИ в области робототехники;

– Выделить преимущества, вызовы и перспективы, связанные с интеграцией ИИ в образовательные системы;

– Провести опрос студентов, с целью определения отношения обучающихся к применению ИИ в образовании.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в его способности расширить существующее знание об интеграции искусственного интеллекта в образовательные проекты по робототехнике. Его результаты могут применяться в дальнейших исследованиях в этой области и способствовать созданию новых теоретических моделей и практических подходов к использованию искусственного интеллекта в образовании. Рассматривая ИИ и робототехнику не только как сферы прикладных наук, но и как важные образовательные инструменты, данное исследование будет включать в себя анализ преимуществ и потенциальных проблем, а также предложения по улучшению и расширению образовательных программ в этой области.

Методы исследования

Для глубокого понимания интеграции искусственного интеллекта в образовательные проекты по робототехнике в исследовании использовался комплексный подход. Для обеспечения теоретической основы выполнен анализ научно-педагогической литературы, охватывающей академические журналы и статьи, посвященные ИИ в робототехнике и его роли в образовательном процессе. Ключевую роль играет изучение реальных кейсов интеграции ИИ в образовательные программы, включающее анализ эффективности и результатов их использования на практике. Сравнительный анализ позволяет описать вызовы, перспективы и преимущества ИИ в образовании. Также использовались результаты социологического исследования, проведенного методом опроса студентов Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева на выборке 108 человек, с целью определения отношения обучающихся к применению ИИ в образовании. Для формирования прогнозных оценок использовались методы социального прогнозирования. Такой всесторонний подход к исследованию предоставляет комплексное видение того, как ИИ может быть интегрирован в образовательные проекты по робототехнике, и какое влияние это может оказать на учебный процесс и образовательную среду в целом.

Результаты исследования

Теоретический обзор в области интеграции искусственного интеллекта в образовательные проекты по робототехнике раскрывает многообещающие перспективы и выявляет ключевые аспекты, которые необходимо учитывать при разработке и внедрении таких систем. Основное внимание в исследованиях Л. Чена, Р. Чена, З. Линз, Х. Чена, А. Алама уделяется способности ИИ обрабатывать большие объемы данных и предоставлять адаптивные обучающие материалы, что делает образовательный процесс захватывающим и персонализированным [Алам, 2021; Чен, 2020; Чен, 2020]. Анализ литературы по робототехнике показывает, что данное направление способствует повышению качества обучения за счет более глубокого понимания предметов и развития практических навыков у обучающихся [Зайцева, 2022; Кузьмина, 2020; Рожкова, 2023].

В исследованиях С. Целегкардис, Т. Сапунидис, Ф. Педро, Э. А. Игнатьева подчеркивают роль ИИ в создании иммерсивных образовательных сред, где студенты могут экспериментировать и тестировать свои знания в контролируемой, но реалистичной виртуальной среде [Игнатьева, 2019; Педро, 2019; Целегкардис, 2021]. Широкий круг исследований сосредоточен на потенциале образовательной робототехники для улучшения понимания учащимися научных концепций [Игнатьева, 2023; Хван, 2020] и технологической грамотности [Кузьмина, 2020; Родионов, 2020]. В частности, Л. Даниел утверждает, что образовательная робототехника предоставляет альтернативный метод обучения традиционным лекционным занятиям для улучшения понимания математических и естественнонаучных концепций за счет облегчения процессов исследования, планирования, записи, анализа и интерпретации [Нокс, 2020]. С. И. Дудник и Б. В. Марков также подчеркивают необходимость создания такой педагогической атмосферы, в которой культивируются свобода и ответственность [Дудник, 2020].

Интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в образовательные проекты по робототехнике представляет собой комплексный процесс, который влечет за собой ряд вызовов, но в то же время открывает значительные преимущества и обладает важными перспективами. Исследование предполагает, что интеграция ИИ в образовательные проекты по робототехнике откроет новые возможности для развития инновационного потенциала студентов и повысит качество технического образования в целом (Таблица 1).

Таблица 1.

Вызовы, преимущества, и перспективы, связанные с интеграцией ИИ в образовательные системы

Вызовы
<p>1) Разработка и адаптация ИИ-алгоритмов, которые могли бы адекватно отвечать на индивидуальные потребности учащихся, учитывая разнообразие учебных стилей и предпочтений. Технологии ИИ должны быть достаточно гибкими, чтобы предоставлять персонализированный учебный материал и одновременно стимулировать креативное и критическое мышление.</p> <p>2) Этические и конфиденциальные проблемы. Управление и защита данных студентов является критическим вопросом, учитывая, что системы на основе ИИ часто требуют доступа к личной информации для эффективного обучения. Также важно убедиться, что алгоритмы ИИ не создают и не усиливают предвзятости или дискриминации.</p> <p>3) Необходимость обучения и подготовки учителей и административного персонала для эффективного использования таких систем. Недостаточный уровень понимания принципов работы ИИ и недостаток технических навыков могут стать препятствием для полноценного использования его возможностей.</p> <p>4) Риск чрезмерной зависимости от технологий и потери важных человеческих аспектов образования. Взаимодействие с реальным преподавателем, способность учителя к эмпатии и пониманию уникальных потребностей каждого студента – важные составляющие образовательного процесса, которые не могут быть полностью заменены ИИ.</p>
Преимущества
<p>1) Улучшение качества учебного процесса за счет применения практических навыков и инновационных технологий. ИИ способствует персонализации обучения, адаптируя учебный процесс под индивидуальные потребности, способности и скорость обучения каждого учащегося.</p> <p>2) Автоматизация рутинных задач, таких как оценка и анализ результатов учеников, позволяет учителям сосредоточиться на более важных аспектах обучения, включая развитие креативности и критического мышления у учащихся.</p> <p>3) Создание адаптивных обучающих сред, которые предлагают инновационные и интерактивные методы обучения, такие как игровые элементы, виртуальная и дополненная реальность.</p> <p>4) Доступность образования, предоставление качественных образовательных ресурсов в регионах, где не хватает квалифицированных учителей или образовательных ресурсов.</p> <p>5) Мощный аналитический инструментарий для улучшения понимания учебных процессов. Анализ больших объемов данных об обучении может помочь учебным заведениям более эффективно управлять образовательными ресурсами, оптимизировать обучающие программы и разрабатывать стратегии для повышения образовательных достижений.</p>
Перспективы
<p>1) Углубление междисциплинарного обучения, объединяющего информатику, инженерию, математику и даже социальные науки.</p> <p>2) Дальнейшее развитие персонализированного обучения, где ИИ может точно адаптировать учебные материалы и методики к индивидуальным особенностям каждого студента, обеспечивая оптимальные условия для обучения и развития.</p> <p>3) Большой потенциал в улучшении доступности и инклюзивности образования. ИИ может предоставлять качественное образование в удаленных или малообеспеченных регионах, сокращая разрыв в образовательных ресурсах и возможностях. Адаптивные технологии помогут обеспечить эффективное обучение для студентов с различными потребностями и образовательными фонами.</p>

Нужно заметить, что интеграцию ИИ в образовательные проекты по робототехнике также можно рассматривать как одно из стратегически важных направлений, обеспечивающих современное и перспективное образование, способствующее развитию критического мышления, технических навыков и готовности к будущим профессиональным вызовам. В ЧГПУ им. И. Я. Яковлева дисциплина «Робототехника» изучается на всех направлениях подготовки, включающих информатику. На занятиях применяются различные робототехнические образовательные наборы STEM-серии, включающие

в себя компоненты для изучения основ робототехники, мехатроники, а также элементы, позволяющие практически изучить технологии интернета вещей и основы искусственного интеллекта. В комплект входят различные модули и датчики, такие как сервоприводы, модули датчиков температуры, датчики расстояния и многое другое. Наборы предназначены для использования в образовательном процессе и позволяют разрабатывать как мобильные, так и стационарные робототехнические устройства. Приведем несколько примеров успешной интеграции элементов искусственного интеллекта в образовательные про-

екты студентов по робототехнике в зависимости от направления подготовки.

1. Студентам психолого-педагогического факультета направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Начальное образование и информатика» и студентам дошкольной коррекционной педагогики и психологии по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование «Дошкольное образование» предоставляются для изучения образовательные наборы LEGO Education SPIKE Prime. Наборы предлагают интерактивные задания, которые способствуют развитию навыков критического мышления и решения проблем, а элементы программирования и конструирования роботов близки к концепциям, лежащим в основе искусственного интеллекта, например, автоматизация поведения и обработка данных с датчиков. Данные проекты позволяют студентам творчески подходить к решению задач.

✓ Автономный робот-проходчик. Проект, в рамках которого студенты создают робота, способного самостоятельно перемещаться по заданной местности, обходя препятствия и следуя определенным маршрутам, используя датчики расстояния и света.

✓ Робот-мостостроитель. Студенты разрабатывают робота, который может строить или пересекать модели мостов, демонстрируя инженерные и конструкционные навыки, а также понимание физических принципов.

✓ Робот-художник. Проект по созданию робота, который может рисовать или создавать простые художественные произведения. Такой проект требует интеграции моторов для точного управления и программирования последовательностей для создания рисунков.

✓ Экологический сборщик мусора. Студенты создают робота, способного распознавать и собирать мусор определенного типа или цвета, используя датчики цвета.

✓ Интерактивная образовательная игра с роботами. Создание роботов, которые используются в качестве игровых фигур в образовательной игре.

✓ Соревновательный спортивный робот. Разработка робота, участвующего в соревнованиях, например, в футболе роботов, где роботы должны демонстрировать способность к маневрированию, стратегическому планированию и выполнению определенных действий, например, пинание мяча.

2. Студенты факультета физико-математического образования, информатики и

технологий направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Математика и информатика» готовят проекты с использованием наборов VEX IQ и VEX V5, которые включают в себя программируемые контроллеры, датчики и моторы, позволяя студентам создавать сложные и интеллектуальные роботизированные системы, изучать алгоритмы, обработку сигналов от датчиков, автоматизированное принятие решений и другие аспекты. Среди проектов можно выделить следующие:

✓ Робот-сортировщик. Создание робота, который может сортировать объекты по цвету, размеру или форме, используя знания программирования в настройке датчиков цвета и механические манипуляторы для перемещения объектов.

✓ Лабиринтный робот. Разработка робота, способного самостоятельно проходить через лабиринт. Этот проект включает использование датчиков для обнаружения препятствий и программирование алгоритмов для нахождения оптимального пути.

✓ Мостостроительный робот. Проектирование и создание робота, который может строить или пересекать модель моста. Данный проект сфокусирован на инженерных и конструктивных аспектах робототехники.

✓ Театр теней с роботами. Создание театральной постановки с использованием роботов VEX IQ. Роботы могут быть запрограммированы для выполнения определенных движений и действий, создавая уникальное представление.

✓ Интерактивная игра с роботами. Создание интерактивной игры, где в виртуальной среде роботы VEX используются в качестве игровых фигур, управляемых программно или дистанционно.

Студентам направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Физика и информатика» предлагаются для изучения образовательные наборы серии КПМИС, предназначенные для изучения и создания систем «умный дом». Эти наборы предоставляют возможность изучить технологии, лежащие в основе автоматизации домашних услуг, и разработать функциональные модели, которые демонстрируют принципы работы систем умного дома. Комплекты включают в себя разнообразные компоненты и модули, такие как датчики освещенности, температуры, движения и другие элементы, которые можно использовать для создания различных проектов,

связанных с автоматизацией и дистанционным управлением домашними системами.

Представленные образовательные наборы предлагают мощный инструмент для обучения инженерии и программированию, при этом они прекрасно подходят для практического применения полученных знаний в реальных проектах. Они подходят для школьных и внешкольных образовательных программ, предоставляя учащимся возможность развивать свои навыки в создании технологических систем и их управлении, критическое мышление и творческие способности, что подтверждается студентами во время педагогической практики в образовательных учреждениях.

3. Студенты факультета физико-математического образования, информатики и технологий направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) профиль «Информационные технологии (бизнес-аналитика на базе систем искусственного интеллекта)» используют наборы РобоМастер, с их помощью можно реализовывать сложные алгоритмы и ИИ-приложения, включая распознавание объектов, жестов и даже других роботов, благодаря чему обучающиеся получают возможность погружения в мир машинного зрения и глубокого обучения. Поддерживаются различные образовательные программы, включая курсы и соревнования, которые объединяют теоретическое обучение с практическими заданиями и проектами, способствуя глубокому пониманию принципов ИИ и робототехники. Реализация проектов по робототехнике представлена следующими примерами:

– Робот-преследователь. Студенты создают робота, способного автономно следовать за движущимся объектом или человеком, используя встроенные датчики и алгоритмы машинного обучения.

– Соревновательный боевой робот. Проектирование и создание робота для участия в соревнованиях по робототехнике, таких как RoboMaster, где роботы сражаются на специальной арене, демонстрируя свои способности в маневрировании, стратегии и стрельбе.

– Робот для исследования сложной местности. Создание робота, способного передвигаться по сложной или неровной местности, что может включать в себя проектирование специализированных колес или систем подвески.

– Автономный патрульный робот. Разработка робота, который может автономно патрулировать заданную территорию, используя камеры и дат-

чики для обнаружения и отслеживания различных объектов или деятельности.

– Робот для помощи в чрезвычайных ситуациях. Проект, включающий создание робота, способного помогать в чрезвычайных ситуациях, например, проводить поисково-спасательные операции или доставлять медикаменты и припасы в труднодоступные места.

Вышеперечисленные примеры ещё раз демонстрируют, как использование искусственного интеллекта в образовательной робототехнике позволяет создавать увлекательные и эффективные образовательные проекты, стимулирующие интерес студентов и школьников к науке, технологии, инженерии и математике. В целом, использование ИИ в образовательной робототехнике представляет собой многоуровневый и многогранный процесс, который обучает учащихся навыкам, необходимым для понимания и создания передовых технологий.

Для исследования, направленного на более детальное изучение отношения студентов к искусственному интеллекту в образовании, был проведен опрос обучающихся Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева разных факультетов и направлений подготовки на выборке 108 человек.

На первый вопрос «Насколько хорошо вы знакомы с концепцией и применением ИИ в образовательной сфере?» (знакомство с ИИ в образовательной сфере) 90 % респондентов ответили положительно «Да, мы знаем» и 10 % ответили, что имеют представление, но в чём именно эта концепция выражается, затрудняются ответить.

Второй вопрос «Считаете ли вы, что ИИ может эффективно улучшить образовательный процесс? Почему да или почему нет?» (восприятие эффективности ИИ в образовании) все 100 % студентов ответили положительно, объясняя это тем, что ИИ помогает внедрить больше функций и методов для работы на практических и лабораторных занятиях; облегчает труд преподавателя; хорошо может заменить преподавателей; удобен для самостоятельной работы.

На третий вопрос «Имели ли вы личный опыт использования ИИ в образовании?» (личный опыт использования ИИ в обучении) также все 108 респондентов ответили положительно.

Четвертый вопрос «Предпочли бы вы традиционные методы обучения или методы, включающие элементы ИИ? Почему?» (Предпочтения в обучении и ИИ) 70 % студентов не готовы отменить традиционные методы обучения, но добавили бы программы обучения с ИИ, 15 % оста-

вили бы всё как есть, 10 % полностью бы перешли на адаптивные программы обучения, 5 % затруднились в ответе.

Пятый вопрос включал отношение к безопасности: «Как вы оцениваете важность вопросов безопасности и конфиденциальности данных при использовании ИИ в образовании?» (Безопасность и конфиденциальность данных), к сожалению, все 100 % респондентов согласились с тем, что конфиденциальность данных очень слабая или её нет.

Шестой вопрос «Как, по вашему мнению, должна измениться роль учителя в условиях интеграции ИИ в образовательный процесс?» (Роль учителя в эпоху ИИ) включал такие ответы, как: «Учителя должны работать, применяя техники и педагогические подходы ИИ» (80 %), «учитель может потерять основное свое направление работы» (15 %), «затрудняюсь ответить, сложно представить, что будет в будущем» (5 %).

На седьмой вопрос «Какие, по вашему мнению, основные препятствия и трудности при внедрении ИИ в образовательную систему?» (Барьеры и проблемы использования ИИ) ответы не стали выделять в процентном отношении, так как некоторые из вариантов встречались по несколько раз: возраст, отсутствие знаний, эмоциональные барьеры, поддержка традиционных методов преподавания, отсутствие необходимого оборудования, технические трудности.

Для дальнейших исследований в области робототехники и ее применения в образовании предлагается ряд рекомендаций. Важно исследовать различные методы обучения и подходы к преподаванию робототехники, а также разрабатывать новые образовательные программы и курсы, интегрируя современные технологии и методики обучения. Эффективное внедрение робототехники в образовательный процесс требует изучения его влияния на мотивацию и успеваемость учащихся, а также анализа возможностей использования робототехники для инклюзивного образования. Важно также рассматривать этические и социальные аспекты применения робототехники в образовании и разрабатывать соответствующие рекомендации и регулирование. Эти рекомендации могут способствовать дальнейшему развитию образования в области STEM и эффективному использованию робототехники в образовательных целях.

Интеграция искусственного интеллекта в проекты образовательной робототехники существенно обогащает процесс обучения, предоставляя студентам возможность работать с передовыми технологиями, делая процесс обучения бо-

лее интерактивным и интересным, что повышает вовлеченность обучающихся. Подготовка проектов с использованием образовательных инструментов, интегрированных с искусственным интеллектом, требует от студентов развития аналитических и критических навыков, таких как анализ данных, понимание проблем машинного обучения и принятие решений.

Заключение

В результате проведенного исследования становится очевидной важность и актуальность интеграции искусственного интеллекта в образовательные проекты по робототехнике. Этот процесс не только открывает новые горизонты в обучении и развитии навыков студентов, но и способствует подготовке квалифицированных специалистов, способных эффективно работать в быстро меняющемся технологическом мире.

Обзор современных методов и подходов к интеграции ИИ в образовательные программы по робототехнике выявил существенные преимущества и перспективы этого направления. Повышение качества образования, развитие критического мышления, аналитических навыков и навыков решения проблем – это лишь некоторые из них. Однако необходимо также отметить определенные проблемы: потребность в квалифицированных преподавателях, технической инфраструктуре в соответствии с последними достижениями в области искусственного интеллекта и робототехники. Научное сообщество также акцентирует внимание на разработке комплексных учебных программ, которые интегрируют ИИ и робототехнику, включая не только практическое применение технологий, но и теоретическое обучение основам ИИ, машинному обучению и алгоритмам обработки данных.

Будущее интеграции ИИ в робототехническое образование кажется многообещающим. Продолжение исследований и разработок в этой области не только повысит эффективность обучения, но и откроет новые возможности для применения ИИ и робототехники в различных сферах жизни. Важно продолжать эту работу, поскольку она имеет решающее значение для подготовки нового поколения педагогов и учителей в эпоху технологических инноваций.

Таким образом, интеграция ИИ в образовательные проекты по робототехнике является не только своевременной и необходимой, но и представляет собой стратегически важный шаг на пути к обновлению и повышению технологического и научного потенциала общества.

Библиографический список

1. Ваграменко Я. А. Методическое обеспечение подготовки учителей образовательной робототехники. Методический аспект / Я. А. Ваграменко, Т. Б. Казиахмедов, Г. Ю. Яламов // Педагогическая информатика. 2016. № 2. С. 41–50.
2. Генченков Н. С. Искусственный интеллект в образовании // Междисциплинарные исследования современности. 2021. С. 215–220.
3. Дудник С. И. Кризис образования в цифровую эпоху / С. И. Дудник, Б. В. Марков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. 2020. Т. 36. Вып. 2. С. 214–226. <https://doi.org/10.21638/spbu17.2020.20>.
4. Зайцева С. А. Развитие образовательной робототехники: проблемы и перспективы // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 2. С. 84–115.
5. Зулунов Р. М. Использование технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе / Р. М. Зулунов, А. О. Тиллаволдиев // Periodica Journal of Modern Philosophy, Social Sciences and Humanities. 2022. Т. 12. С. 137–142.
6. Игнатъева Э. А. Использование технологии дополненной реальности в учебном процессе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2019. № 4 (104). С. 177–182.
7. Игнатъева Э. А. Методологические особенности образовательной робототехники в проектной деятельности учащихся / Э. А. Игнатъева, Н. А. Птушкина. Красноярск, 2023. С. 241–252.
8. Кузьмина М. В. Образовательная и соревновательная робототехника в современном обществе // Образовательная и соревновательная робототехника в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов. 2020. С. 10–31.
9. Родионов М. А. Аспекты изучения основ учебной робототехники бакалаврами педагогического образования / М. А. Родионов, О. А. Кочеткова, А. А. Демирова // Вестник Нижегородского университета им. НИ Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2023. № 4 (72). С. 211–216.
10. Рожкова В. М. Внедрение образовательной робототехники в работе с детьми старшего дошкольного возраста (из опыта работы) / В. М. Рожкова, О. Н. Чернышева // Интеграция науки, общества, производства. 2023. С. 48.
11. Русякова Е. Е. Теория и практика использования робототехники в образовательном процессе // Высшее образование в России. 2019. № 6. С. 158–167.
12. Садыкова А. Р., Левченко И. В. Искусственный интеллект как компонент инновационного содержания общего образования: анализ мирового опыта и отечественные перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2020. Т. 17, № 3. С. 201–209.
13. Софронова Н. В. Проектная деятельность в обучении робототехнике в школе // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 2. С. 182–185.
14. Указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») // Собрание законодательства Российской Федерации. 2019. № 41. Ст. 5700.
15. Alam A. Possibilities and apprehensions in the landscape of artificial intelligence in education // 2021 International Conference on Computational Intelligence and Computing Applications (ICCICA). IEEE, 2021. С. 1–8. <https://doi.org/10.1109/ICCICA52458.2021.9697272>.
16. Chen L., Chen P., Lin Z. Artificial intelligence in education: A review // Ieee Access. 2020. Т. 8. С. 75264–75278 <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>.
17. Chen X. et al. Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2020. Т. 1. С. 100002. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002>.
18. Hwang G. J. et al. Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2020. Т. 1. С. 100001. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>.
19. Ospennikova E., Ershov M., Iljin I. Educational robotics as an inovative educational technology // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015. Т. 214. С. 18–26. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.588>.
20. Pedro F. et al. Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. 2019.
21. The Use of Robotics for STEM Education in Primary Schools: Teachers' Perceptions, in Smart Learning with Educational Robotics, ed. L. Daniela (Cham: Springer), 267–278. doi: 10.1007/978-3-030-19913-5_11 Knox J. Artificial intelligence and education in China // Learning, Media and Technology. 2020. Т. 45. № 3. С. 298–311. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1754236>.
22. Tselegkaridis S., Sapounidis T. Simulators in educational robotics: A review // Education Sciences. 2021. Т. 11. № 1. С. 11. <https://doi.org/10.3390/educsci11010011>.

Reference list

1. Vagramenko Ja. A. Metodicheskoe obespechenie podgotovki uchitelej obrazovatel'noj robototehniki. Metodicheskij aspekt = Methodological support for the training of teachers of educational robotics. Methodical aspect / Ja. A. Vagramenko, T. B. Kaziahmedov, G. Ju. Jalamov // Pedagogicheskaja informatika. 2016. № 2. S. 41–50.
2. Genchenkov N. S. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii = Artificial intelligence in education // Mezhdisciplinarnye issledovanija sovremennosti. 2021. S. 215–220.
3. Dudnik S. I. Krizis obrazovanija v cifrovuju jepohu = The education crisis in the digital age / S. I. Dudnik, B. V. Markov // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Filosofija i konfliktologija. 2020. T. 36. Vyp. 2. S. 214–226. <https://doi.org/10.21638/spbu17.2020.20>.
4. Zajceva S. A. Razvitie obrazovatel'noj robototehniki: problemy i perspektivy = Development of educational robotics: problems and prospects // Obrazovanie i nauka. 2022. T. 24, № 2. S. 84–115.

5. Zulunov R. M. Ispol'zovanie tehnologij iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom processe = Using artificial intelligence technologies in the educational process / R. M. Zulunov, A. O. Tillavoldiev // *Periodica Journal of Modern Philosophy, Social Sciences and Humanities*. 2022. T. 12. S. 137–142.
6. Ignat'eva Je. A. Ispol'zovanie tehnologii dopolnenoj real'nosti v uchebnom processe = Using augmented reality technology in the learning process // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva*. 2019. №. 4 (104). S. 177–182.
7. Ignat'eva Je. A. Metodologicheskie osobennosti obrazovatel'noj robototekhniki v proektnoj dejatel'nosti uchashhihsja = Methodological features of educational robotics in the project activities of students / Je. A. Ignat'eva, N. A. Ptushkina. Krasnojarsk, 2023. S. 241–252.
8. Kuz'mina M. V. Obrazovatel'naja i sorevnovatel'naja robototekhnika v sovremenom obshhestve = Educational and competitive robotics in today's society // *Obrazovatel'naja i sorevnovatel'naja robototekhnika v uslovijah realizacii Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov*. 2020. S. 10–31.
9. Rodionov M. A. Aspekty izuchenija osnov uchebnoj robototekhniki bakalavrami pedagogicheskogo obrazovaniya = Aspects of studying the basics of educational robotics by bachelors of pedagogical education / M. A. Rodionov, O. A. Kochetkova, A. A. Demirova // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. NI Lobachevskogo*. Serija: *Social'nye nauki*. 2023. №. 4 (72). S. 211–216.
10. Rozhkova V. M. Vnedrenie obrazovatel'noj robototekhniki v rabote s det'mi starshego doskol'nogo vozrasta (iz opyta raboty) = Introduction of educational robotics in work with elder preschool children (from work experience) / V. M. Rozhkova, O. N. Chernysheva // *Integracija nauki, obshhestva, proizvodstva*. 2023. S. 48.
11. Rusljakova E. E. Teorija i praktika ispol'zovanija robototekhniki v obrazovatel'nom processe = Theory and practice of using robotics in the educational process // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2019. №. 6. S. 158–167.
12. Sadykova A. R. Iskusstvennyj intellekt kak komponent innovacionnogo sodержanija obshhego obrazovaniya: analiz mirovogo opyta i otechestvennye perspektivy = Artificial intelligence as a component of the innovative content of general education: analysis of world experience and domestic prospects / A. R. Sadykova, I. V. Levchenko // *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. Serija: *Informatizacija obrazovaniya*. 2020. T. 17, №. 3. S. 201–209.
13. Sofronova N. V. Proektnaja dejatel'nost' v obuchenii robototekhnike v shkole = Project activity in teaching robotics at school // *Pedagogicheskij opyt: teorija, metodika, praktika*. 2015. №. 2. S. 182–185.
14. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 10 oktjabrja 2019 g. № 490 «O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii» (vmeste s «Nacional'noj strategiej razvitija iskusstvennogo intellekta na period do 2030 goda») = Decree of the President of the Russian Federation of October 10, 2019 № 490 «On the development of artificial intelligence in the Russian Federation» (together with the «National Strategy for the Development of Artificial Intelligence for the Period up to 2030») // *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. 2019. № 41. St. 5700.
15. Alam A. Possibilities and apprehensions in the landscape of artificial intelligence in education // *2021 International Conference on Computational Intelligence and Computing Applications (ICCICA)*. IEEE, 2021. S. 1–8. <https://doi.org/10.1109/ICCICA52458.2021.9697272>.
16. Chen L., Chen P., Lin Z. Artificial intelligence in education: A review // *Ieee Access*. 2020. T. 8. S. 75264–75278 <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>.
17. Chen X. et al. Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2020. T. 1. S. 100002. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002>.
18. Hwang G. J. et al. Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2020. T. 1. S. 100001. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>.
19. Ospennikova E., Ershov M., Iljin I. Educational robotics as an inovative educational technology // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015. T. 214. S. 18–26. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.588>.
20. Pedro F. et al. Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. 2019.
21. The Use of Robotics for STEM Education in Primary Schools: Teachers' Perceptions, in *Smart Learning with Educational Robotics*, ed. L. Daniela (Cham: Springer), 267–278. doi: 10.1007/978-3-030-19913-5_11 Knox J. Artificial intelligence and education in China // *Learning, Media and Technology*. 2020. T. 45. №. 3. S. 298–311. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1754236>.
22. Tselegkaridis S., Sapounidis T. Simulators in educational robotics: A review // *Education Sciences*. 2021. T. 11. №. 1. S. 11. <https://doi.org/10.3390/educsci11010011>.

Статья поступила в редакцию 19.07.2024; одобрена после рецензирования 23.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 19.07.2024; approved after reviewing 23.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-102
EDN: RFHVEL

Структура требований российских работодателей к универсальным компетенциям учителя

Сергей Юрьевич Алашеев¹, Галина Борисовна Голуб², Татьяна Григорьевна Кутейницына³, Наталья Юрьевна Посталюк⁴, Виктория Аркадьевна Прудникова⁵

¹Старший научный сотрудник, Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. 443068, г. Самара, ул. Ново-Садовая, д. 106 стр. 1

²Кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник, Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. 443068, г. Самара, ул. Ново-Садовая, д. 106 стр. 1

³Кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник, Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. 443068, г. Самара, ул. Ново-Садовая, д. 106 стр. 1

⁴Доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. 443068, г. Самара, ул. Ново-Садовая, д. 106 стр. 1

⁵Кандидат педагогических наук, доцент, директор, Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. 443068, г. Самара, ул. Ново-Садовая, д. 106 стр. 1

¹alashchev-sy@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6902-1323>

²golub-gb@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4435-5017>

³kuteynitsyna-tg@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1476-6878>

⁴postalyuk-ny@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5254-5449>

⁵prudnikova-va@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1943-5819>

Аннотация. Цель исследования, результаты которого описаны в статье, включала в себя выявление посредством опросов работодателей аспектов универсальных компетенций учителей, востребованных в профессиональной деятельности, и определение минимально необходимого уровня их сформированности в системе высшего педагогического образования.

В качестве инструмента исследования использован «профиль универсальных компетенций», соответствующий типичному рабочему месту учителя в пилотных российских регионах (Самарская и Ярославская области, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра). В результате исследования установлено, что запросы работодателей к универсальным компетенциям учителя достаточно однородны независимо от региональных особенностей и наполняемости школ, локализованы между II и III уровнями сформированности их различных аспектов и в большинстве случаев не превышают срединных значений четырехуровневой шкалы.

Полученные результаты свидетельствуют о стремлении администрации школ заместить ситуации неопределенности, естественно возникающие в учительской практике, регламентированными диспозициями, действия педагога в которых обеспечиваются общепрофессиональными и специальными профессиональными компетенциями. Руководители школ рассматривают универсальные компетенции учителей только как базу реализации узких специализированных (и поэтому во многом формализованных) функций.

Сконструированный профиль универсальных компетенций учителя, востребованных администрацией российских школ, может быть использован в качестве основы для работы по формированию и оцениванию универсальных компетенций студентов, осваивающих программы высшего педагогического образования.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование; требования работодателей; универсальные компетенции; уровни сформированности универсальных компетенций; учителя

Статья подготовлена в рамках НИР государственного задания Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации на 2024 год.

Для цитирования: Алашеев С. Ю., Голуб Г. Б., Кутейницына Т. Г., Посталюк Н. Ю., Прудникова В. А. Структура требований российских работодателей к универсальным компетенциям учителя // Ярославский педа-

Original article

Structure of requirements of russian employers for teachers' universal competencies

Sergei Yu. Alasheev¹, Galina B. Golub², Tatyana G. Kuteynitsyna³, Natalya Yu. Postalyuk⁴,
Victoria A. Prudnikova⁵

¹Senior researcher, Samara branch of the Russian academy of national economy and public administration under the president of the Russian Federation. 443068, Samara, Novo-Sadovaya str., 106, bldg. 1

²Candidate of historical sciences, leading researcher, Samara branch of the Russian academy of national economy and public administration under the president of the Russian Federation. 443068, Samara, Novo-Sadovaya str., 106, bldg. 1

³Candidate of sociological sciences, leading researcher, Samara branch of the Russian academy of national economy and public administration under the president of the Russian Federation. 443068, Samara, Novo-Sadovaya str., 106, bldg. 1

⁴Doctor of pedagogical sciences, professor, chief researcher, Samara branch of the Russian academy of national economy and public administration under the president of the Russian Federation. 443068, Samara, Novo-Sadovaya str., 106, bldg. 1

⁵Candidate of pedagogical sciences, associate professor, director, Samara branch of the Russian academy of national economy and public administration under the president of the Russian Federation. 443068, Samara, Novo-Sadovaya str., 106, bldg. 1

¹alasheev-sy@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6902-1323>

²golub-gb@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4435-5017>

³kuteynitsyna-tg@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1476-6878>

⁴postalyuk-ny@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5254-5449>

⁵prudnikova-va@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1943-5819>

Abstract. The aim of the research, the outcomes of which are presented in the article, included identifying, through employer surveys, the aspects of teachers' universal competencies relevant to their professional activity, and determining the minimally required level of their development within the higher pedagogical education system.

The «Profile of Universal Competencies» corresponding to a typical workplace of teachers in pilot Russian regions (Samara and Yaroslavl regions, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra) was used as the research tool. As a result of the study, it was found out that employers' demands for teachers' universal competencies are fairly consistent regardless of regional characteristics and school capacity, locating between the II and III levels of development across various aspects and mostly not exceeding the midpoint values of the four-level scale.

The obtained results indicate the school administration's desire to replace the naturally occurring uncertainties in teachers' practice with regulated provisions, for which the teacher's actions are supported by general professional and specific professional competencies. School leaders view teachers' universal competencies only as a basis for implementing strictly specialized (and therefore largely formalized) functions.

The constructed profile of teachers' universal competencies, in demand by Russian school administration, can be used as a basis for building up and assessing universal competencies of students enrolled in higher pedagogical education programmes.

Key words: higher pedagogical education; employers' requirements; universal competencies; levels of universal competencies' development; teachers

The article was prepared as part of the research work of the state assignment of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation for 2024.

For citation: Alasheev S. Yu., Golub G. B., Kuteynitsyna T. G., Postalyuk N. Yu., Prudnikova V. A. Structure of requirements of russian employers for teachers' universal competencies. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 102–122 (*In Russ.*). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-102>. <https://elibrary.ru/RFHVEL>

Введение

Проблематика модернизации подготовки педагогических кадров в России последние десятилетия находится в фокусе правительственных планов и программ, а также профессиональных и общественных дискуссий. Более того, начиная с 20-х гг. XXI века, она все более актуализируется. В рамках этих дискуссий развитие универ-

сальных компетенций (в других терминологических традициях – ключевых, общих, надпрофессиональных компетенций, soft skills, гибких навыков и т. д.) занимает значительное место. Глобальные причины этого явления, с точки зрения рынка труда, обусловлены тенденцией роста числа рабочих мест, где требуются универсальные компетенции, а также тем фактом, что универсальные компетенции вносят существенно

большой вклад в эффективность работников по сравнению с профессиональными компетенциями [World Economic Forum ..., 2023; Loyalka et al., 2021; Сорокин, 2020]. Характерно, что и в сфере научных исследований фиксируется заметный «дрейф» исследовательского фокуса от профессиональных к универсальным компетенциям [Универсальные компетенции..., 2023; Сорокин, 2020].

Кроме того, общемировой закономерностью цивилизационного процесса выступает усиление фона неопределенности, многозначности и диверсификации путей общественного развития, что также в большей степени востребует универсальные способы деятельности, поскольку узкоспециализированные профессиональные компетенции устаревают очень быстро. Методологи и представители философии образования рассматривают актуализацию проблем развития универсальных компетенций профессионала как один из симптомов так называемого «антропологического поворота» в образовании [Гусельцева, 2023; Яковлева, 2022].

Практическая значимость формирования универсальных компетенций учителей связана прежде всего с тем, что в ряду их важнейших профессиональных задач находится обеспечение освоения школьниками метапредметных навыков, что возможно при условии владения универсальными способами деятельности самими педагогами. Внимание органов государственной власти России к проблемам качества подготовки учителей никогда не ослабевало, а в последнее десятилетие – заметно возросло. В документах правительства страны признается необходимость постоянного обновления системы подготовки педагогических кадров, акцентируется «несоответствие результатов подготовки выпускника (молодого педагога) актуальным запросам отрасли образования, общества и государства», подчеркивается «необходимость обеспечивать опережающие темпы изменений системы подготовки педагогических кадров» [Концепция подготовки кадров ..., 2022].

В то же время работодатели различных сегментов рынка труда заявляют, что завершившие обучение студенты вузов имеют недостаточно развитые универсальные компетенции [Касьяник, 2022; Универсальные компетенции..., 2023]. Разрыв между наличным и требуемым уровнем их сформированности у российских выпускников более значителен, нежели в европейских университетах и колледжах [Шматко, 2012].

Таким образом, существует выраженный диссонанс между признанием важности развития универсальных компетенций как образовательных результатов высшего образования и сложившейся практикой их достижения, что характеризует высокую актуальность и практическую значимость научной проблемы формирования и оценки универсальных компетенций на основе требований работодателей.

Обзор отечественных и зарубежных исследований универсальных компетенций

Термин «универсальная компетенция» имеет длинный синонимический ряд. Чаще всего в описаниях сферы профессиональной деятельности понятие «универсальные компетенции» употребляют как аналог терминов «надпрофессиональные компетенции», «метапрофессиональные компетенции», «общие компетенции», «ключевые компетенции» [Степашкина, 2022; Цымбалюк, 2020; Пеша, 2020; Казакова, 2018; Белкина, 2018; Золотарева, 2018]. Универсальность компетенций проявляется в их сквозном, контекстно-независимом характере, что свидетельствует о «способностях действовать в конкретных ситуациях, универсальных для любой содержательной области» [Универсальные компетенции ..., 2020, с. 47]. Акцентируется тот факт, что универсальные компетенции выступают залогом успешности профессионала не только в трудовой деятельности, но и вне ее [Андронникова, 2017, с. 86–87].

В работе специалистов НИУ «Высшая школа экономики» (далее – ВШЭ) приведен обзор 180 национальных и международных рамок компетенций/компетентностей и «навыков XXI века», различных подходов к определению терминов и понятий [Универсальные компетентности ..., 2020]. Все они базируются на рассмотрении универсальных (инвариантных относительно большинства параметров) способов деятельности в различных контекстах и ситуациях, субъективно новых для человека. В настоящей статье с учетом синонимичности перечисленных выше категорий будет использован единый термин «универсальные компетенции» (далее – УК).

Достаточно разнообразны списки и перечни УК, которые присутствуют в российском научно-педагогическом дискурсе. Наиболее известна и в той или иной мере признана многими исследователями и практиками в силу своей обобщенности «Концепция 4К», в которой заявляются следующие универсальные компетенции: коллаборация, коммуникация, креативность, критиче-

ское мышление. В ряде публикаций этот перечень именуется «компетенциями XXI века» (подразумевается, что овладение ими позволит выпускнику стать конкурентоспособным, востребованным и успешным на современных рынках труда и в социуме) [Пеша, 2020].

Среди различных версий перечней УК можно выделить две альтернативные стратегии построения рамки универсальных компетенций:

– в виде завершеного (закрытого) списка, в котором все компоненты фиксированы, следуют друг за другом в порядке, детерминированном определенной логикой или критерием;

– на основе открытого перечня, в модульно-гнездовой структуре.

Именно вторая стратегия доминирует в российской системе образования и используется в нормативном обеспечении высшей школы. Ее достоинством, по оценкам экспертов, является гибкость, в том числе возможность внесения корректировок.

Фактически во всех списках и типологиях, насколько бы вариативными они ни были, присутствуют инвариантные универсальные компетенции: навыки работы в команде, коммуникации и эффективного взаимодействия, самоорганизации и саморазвития, критическое и креативное мышление. Как правило, они подразделяются на несколько групп. Например, ярославские специалисты выделяют (по основанию решаемых профессиональных задач) три группы универсальных компетенций: 1) направленные на самого человека, управление собой; 2) направленные на взаимодействие с другими людьми; 3) направленные на решение общепрофессиональных задач [Цымбалюк, 2019, с. 124].

В то же время исследователями признается интегральный характер проявления УК в деятельности: «Учебные ситуации, как ситуации в реальной жизни, должны проектироваться так, чтобы задействовать знания, навыки и установки из всех трех универсальных компетентностей» [Универсальные компетентности ..., 2020, с. 49]. Особо подчеркивается, что личностные характеристики не должны включаться в состав списков универсальных компетенций вследствие того, что «их тренируемость вызывает как минимум сомнение» [Универсальные компетентности ..., 2020, с. 45].

В педагогическую практику российской системы высшего образования термин «универсальные компетенции» был введен в рамках ФГОС ВО 3++. В них зафиксирована группа

планируемых образовательных результатов, инвариантных для любых направлений и специальностей подготовки. В этой версии ФГОС ВО 3++ (действующей в настоящее время) списки универсальных компетенций приняты как единые и стандартные для бакалавриата и магистратуры. В проекты следующего поколения стандартов – ФГОС ВО четвертого поколения, которые сегодня апробируются в пилотных регионах страны, наряду с универсальными компетенциями по уровням высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура), включены так называемые базовые компетенции, релевантные укрупненным группам специальностей и направлениям подготовки.

Распространенные в российском психолого-педагогическом дискурсе описания структурно-компонентного состава содержания универсальных компетенций отличаются существенными разночтениями. До сих пор ряд авторов отождествляют универсальные компетенции со знаниями. Как представляется, знания и умения можно рассматривать в качестве необходимой базы (а точнее, ресурса) для формирования универсальной компетенции, но ее составляющими выступают не знания, а субкомпетенции. Иначе говоря, определенная сумма освоенных знаний и умений еще не является прямым доказательством освоения компетенции. Детальный анализ категории «универсальная компетенция» проведен специалистами Ярославского государственного педагогического университета [Белкина, 2019].

Важно отметить, что УК представляют собой достаточно сложные комплексные структуры. В работе, вышедшей под редакцией М. С. Добряковой и Е. И. Казаковой, рассматривается интегративная структура УК (авторы используют термин «компетентность» как синоним компетенции), состоящая из навыков, и констатируется, что «“мягкие” навыки (soft skills) – комплекс неспециализированных социально-психологических навыков, обеспечивающих успешность и эффективность выполнения деятельности» [Поддержка и развитие..., 2023, с. 11]. Этот же тезис обосновывается в аналитическом отчете экспертов Института образования ВШЭ: «В критическом мышлении чаще всего выделяют субкомпоненты «анализ», «синтез» и «выделение причинно-следственных связей», каждый из которых разделяется на составляющие, описывающие различные этапы работы с информацией и продуцирования вывода. Компетенция «работа в команде» также подразумевает несколько составляю-

щих, связанных как с коммуникативными навыками, так и саморегуляцией и целеполаганием (постановка групповых целей, расстановка приоритетов, распределение ролей)» [Авдеева, 2021, с. 6]. В упомянутом выше аналитическом отчете представлена операционализация одной из универсальных компетенций – «критическое мышление».

Упомянутые выше проблемы и противоречия в полной мере характеризуют и высшее педагогическое образование, проблематика модернизации которого последние десятилетия не покидает повестку общественных и экспертных дискуссий [Боргояков, 2022; Васильева, 2022; Волкова, 2022]. Различные аспекты оценивания и развития универсальных компетенций педагогов становились предметом исследований и разработок ряда российских ученых [Универсальные компетенции ..., 2023; Тарханова, 2018; 2019; Измерение и оценка ..., 2018; Золотарева, 2018]. Многие исследователи и практики указывают на квалификационные дефициты учителей и низкий уровень развития их универсальных компетенций [Васильева, 2022; Гутник, 2021; Пеша, 2020].

Для универсальных компетенций педагога характерна особая специфика и оптика рассмотрения, которая в том числе породила понятие «универсальные педагогические компетенции». Это связано, прежде всего, с коммуникативной компетенцией, которая по отношению к большинству профессий рассматривается в качестве универсальной, а для педагогов часто трактуется как базовая профессиональная. При этом возможен подход, дифференцирующий коммуникации, которые реализуются на основе универсальных и общепрофессиональных компетенций. Так, специалисты Московского городского педагогического университета отмечают: «стандартный набор мягких навыков в педагогической деятельности приобретает дополнительные компоненты, которые ... переводят их из разряда социально-личностных качеств в необходимые профессиональные умения, ... мягкие навыки вплетены в профессиональную деятельность педагога настолько плотно, что их формирование у студентов требует специального внимания и превращения в технологизируемые единицы обучения» [Алмазова, 2022, с. 264–265].

В то же время результаты топологического анализа формируемых универсальных компетенций будущих педагогов показывают, что в наибольшей степени в успешной профессио-

нально-педагогической деятельности выражен вид действия «способен осуществлять анализ», лежащий в основе системного и критического мышления, а также проектных форматов деятельности [Бермус, 2021]. Эти данные несколько противоречат представлениям о коммуникативной компетенции педагога как системообразующем элементе структурного состава перечня универсальных компетенций учителя.

Все исследователи единодушны в том, что учитель, не владеющий универсальными компетенциями, не сможет развивать их у своих учеников. Однако существует разница между статусом УК в структуре личности педагога и обучающегося. Вот как описывают ее М. С. Добрякова и Е. И. Казакова: «Если у детей развитие мягких навыков происходит и при изучении отдельных предметов, и за счет осознанно спроектированной учебной среды, то у педагогов мягкие навыки вплетены в их общечеловеческое личностное развитие» [Поддержка и развитие ..., 2023, с. 226–227].

Условия, факторы, инструменты формирования и развития универсальных компетенций выступали предметом исследований в ряде научных работ в области педагогики, психологии, социологии, а также объектом методических разработок. В сфере концептуальных подходов выделяются две стратегии развития универсальных компетенций, которые могут быть реализованы автономно или (что более результативно) совмещаться: 1) создание среды, способствующей развитию универсальных компетенций в процессе обучения и воспитания; 2) применение отдельных педагогических решений, направленных на развитие универсальных компетенций.

Образовательная среда вуза как фактор развития универсальных компетенций предполагает комплексные ресурсные решения, стимулирующие овладение студентами универсальными способами деятельности, и может быть описана посредством следующих показателей:

1) ресурсный потенциал, характеризующий насыщенность образовательной среды;

2) структурированность, в том числе доступность, открытость ресурсов, то есть дизайн или модель организации образовательной среды [Алмазова, 2022].

По мнению Е. И. Казаковой и И. Ю. Тархановой, средовые параметры формирования и развития универсальных компетенций будущих педагогов содержат требование сквозного характера

процесса их освоения студентами, то есть интеграцию задач их развития во все компоненты и этапы образовательного процесса: во внеаудиторную учебную деятельность, в студенческое самоуправление, во все виды практик, учебно- и научно-исследовательской работы. Однако при этом авторы уверены, что «несмотря на очевидную надпрофессиональность универсальных компетенций, стержнем их формирования является профессиональный контекст образовательных программ» [Казакова, 2018, с. 129].

Большинство специалистов солидарны в том, что первым и самым главным условием освоения УК выступает включение обучающихся в деятельность, причем не чисто исполнительского, а субъектного характера (студент сам ставит задачу, планирует действия, отвечает за результаты и т. д.). Вне такой деятельности универсальные компетенции не формируются. Уровень субъектности (или в другой терминологии «агентности») как обобщенной характеристики самостоятельности студентов по мере развития их универсальных компетенций возрастает. Деятельностная природа универсальных компетенций требует, чтобы обучение было практико-, проектно- и контекстно-ориентированным. Поэтому вторым условием формирования универсальных компетенций, как правило, называются интерактивные методы и технологии обучения, которые стимулируют важные для развития УК системы действий студента. На третьем месте по числу упоминаний располагается такой фактор освоения универсальных компетенций как организация совместной работы, решение групповых задач, проектное обучение, способствующие взаимодействию и взаимообучению студентов [Поддержка и развитие..., 2023, с. 245].

Центральное место в описании концептуальных подходов и практик формирования универсальных компетенций занимают применяемые в них модели оценивания. Общеизвестно, что если обратная связь в этих процессах отсутствует, то и сам факт наличия каких-либо изменений в уровне развития УК студентов утверждать невозможно. Модель оценивания универсальных компетенций включает в себя взаимосвязанную систему принципов, технологий, методов и инструментов (средств) оценки, целью которой выступает обеспечение валидной и надежной идентификации готовности студента к реализации универсальных способов деятельности. В массовой вузовской практике процессы оценивания

образовательных результатов, которые заданы ФГОС ВО, осуществляются посредством фондов оценочных средств, разрабатываемых в образовательной организации.

Действующая в настоящее время модель оценивания универсальных компетенций представляет собой одну из составляющих оценочных мероприятий установления соответствия достигнутых образовательных результатов выпускника вуза требованиям ФГОС ВО 3++ в обязательной части учебного плана и соответствующего профессионального стандарта (при наличии) – в вариативной части. Эти процедуры осуществляются в рамках государственной итоговой аттестации выпускника и завершаются получением диплома, который подтверждает освоение универсальных, общепрофессиональных и специальных профессиональных компетенций. В реализуемой в настоящее время Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года выделено несколько положений, связанных с оценкой универсальных и профессиональных компетенций будущих педагогов. В качестве ближайших задач указана имплементация в систему подготовки профессионального (демонстрационного) экзамена, промежуточной оценки компетенций студентов, обеспечение участия работодателей в оценочных процедурах [Концепция подготовки..., 2022, с. 14].

В зарубежных исследованиях актуальность универсальных умений учителя также находится в фокусе внимания, в том числе из-за отсутствия специальной программы ввода в должность, организационной поддержки и стимулов для начинающих учителей. Этот факт, по мнению экспертов, обуславливает необходимость для опытного преподавателя школы выступать в роли андрагага – педагога для учителей, тренера, мотиватора [Lunenbergh & Dengerink, 2021; Mork et al., 2021; Wilwohl, 2017]. Поэтому утверждения, что современному учителю необходимы сложные и универсальные компетенции, чтобы быть полезными как для обучения школьников, так и для достижения иных целей школы [Tack et al., 2021; Murray et al., 2021], находят широкую поддержку у специалистов.

В исследовательские повестки ученых различных стран включены задачи разработки перекрестной актуальных педагогических компетенций, в которых метапрофессиональные навыки занимают значительное место [Nguyen, 2023; Dervenis et al., 2022; Singh Swaran et al., 2021;

Bakhru, 2017]. В зарубежной практике и ее научно-методическом обеспечении широкое распространение и многолетнюю апробацию получил аналитический подход к оценке и развитию универсальных компетенций [Blömeke et al., 2015; Sadler D. Royce, 2013; Schoenfeld, 2010; Коерпен et al., 2008], который основан на том, что целое есть сумма его (взвешенных) частей, поэтому компетенции разделяются на несколько составляющих (латентные способности, навыки), необходимых для выполнения деятельности.

Постановка проблемы

Универсальные компетенции в составе ФГОС высшего образования отражают общие для различных направлений подготовки требования государства к универсальным способам деятельности и лежащим в их основе ценностям и знаниям ресурсам. Они фиксируют готовность действовать в субъективно новых ситуациях общественно-политической, бытовой и академической сфер жизнедеятельности в большей степени, нежели в профессиональной деятельности. Поэтому возникает вопрос, какие требования к проявляемым в контексте профессиональной деятельности универсальным компетенциям выпускников предъявляются рынками труда? Подобные исследования проведены для управленческих кадров, государственных служащих и некоторых других отраслей профессиональной деятельности [Переверзина, 2023; Степашкина, 2022; Gruzdev et al., 2018]. Выявление запроса работодателей по отношению к универсальным компетенциям учителей в целях усиления соответствия качества образования требованиям рынка труда остается актуальным и практически значимым.

В более ранних исследованиях авторами настоящей статьи приведено обоснование классификации универсальных компетенций по основанию внешних и внутренних ресурсов, которые использует субъект деятельности для решения профессиональных задач:

– внешние ресурсы: информация (информационная компетенция); люди, группы и организации (коммуникативная компетенция);

– внутренние ресурсы: ценности, опыт, знания, умения (компетенция разрешения проблем) [Голуб, 2023; 2007].

На практике универсальные компетенции включены в деятельность учителя синкретично и

обеспечивают ее интегративно (холистический подход). В зависимости от характера ситуации, целей субъекта деятельности и других факторов используются различные наборы УК и их составляющих. Однако в целях их формирования и оценивания целесообразно использовать аналитический подход и выделять отдельные аспекты каждой универсальной компетенции (субкомпетенции), которые необходимы для операционализации этого составного конструкта. Аспекты УК рассматриваются как единицы описания требований в процессе подготовки дескрипторов содержания универсальных компетенций и уровней их сформированности. Например, для информационной компетенции выделено три аспекта: поиск информации, извлечение информации, обработка информации. Полный набор аспектов УК приводится нами в более ранней публикации [Голуб, 2007, с. 37–41]. Механизм оценивания реализуется по принципу аддитивности: каждый аспект всех универсальных компетенций описан в форме деятельности, демонстрация которой в виде процесса и/или продукта позволяет судить о степени сформированности УК.

В настоящем исследовании реализована уровневая модель оценки универсальных компетенций, основанная на следующих характеристиках деятельности:

1) **уровень интеграции используемых человеком ресурсов**: от отдельных законченных действий через сложносоставную деятельность к соорганизации ресурсов различных типов для успешной деятельности в конкретной ситуации;

2) **уровень субъектности (агентности) человека, осуществляющего деятельность**: от репродукции – воспроизведения культурно-заданной нормы, образца до конструирования в субъективно новой для него ситуации неопределенности.

В основу описания уровней УК положены дескрипторы Национальной рамки квалификаций РФ, которая содержит обобщенные показатели, формирующие иерархию квалификационных уровней работников в профессиональной деятельности: широта полномочий и ответственность, наукоемкость деятельности, сложность деятельности, степень неопределенности рабочей ситуации и непредсказуемости ее развития [Приказ Министерства ..., 2013].

В соответствии с таким подходом, например, для аспекта «целеполагание и планирование», на I уровне сформированности УК универсальный

способ деятельности по разрешению проблем описывается следующим образом: «Планирует ресурсы, в том числе временные, для решения поставленной задачи на основе заданной технологии или плана деятельности». По мере усложнения деятельности и уровня субъектности человека, который ее осуществляет, дескрипторы фиксируют все более сложносоставную деятельность. На самом высоком – IV уровне – формулировка аспекта данной универсальной компетенции выглядит следующим образом: «Ставит цель на основе анализа самостоятельно определенных способов разрешения проблемы, задает показатели ее достижения и/или прогнозирует последствия принятых решений». Решетка требований к УК по уровням их сформированности представлена нами в публикации [Компетентно-ориентированное образование..., 2014].

В педагогической практике, в зависимости от типичных ситуаций взаимодействия учителя с учащимися, родителями, коллегами и другими участниками учебно-воспитательного процесса, достижение целей его деятельности может происходить при помощи различных «наборов» универсальных, общепрофессиональных и специальных профессиональных компетенций. Однако для того, чтобы формировать универсальные компетенции в системе педагогического образования и далее развивать их в процессе повышения квалификации учителей, необходимо знать, какие универсальные способы деятельности педагогов и на каких уровнях востребованы в современной школе.

Таким образом, проблема исследования заключается в ответе на вопрос: какой должна быть структура универсальных компетенций учителя по их актуальному составу и уровню развития, чтобы она соответствовала минимально необходимым требованиям типичного рабочего места педагога с высшим образованием в общеобразовательной организации? В настоящее время доля учителей с высшим образованием в кадровом составе отрасли образования, по данным Федерального статистического наблюдения, составляет 86 % [Сведения об организации ..., 2024].

Разрешение этой проблемы предполагает использование такого исследовательского инструмента как **профиль универсальных компетенций**, который в содержательном плане представляет собой описание набора универсальных способов деятельности, детализированных для целей оценивания в виде аспектов, с фиксацией (описанием) уровня их проявления. Эти дескрипторы выполняют роль индикаторов при проведении оценки компетентности специалиста, поэтому должны быть определены адекватно целям оценивания: конкретно, однозначно, диагностично. Профиль УК выстраивается посредством определения уровня требований для каждого аспекта каждой универсальной компетенции.

Цель исследования: установить, какие аспекты универсальных компетенций учителей с высшим образованием востребованы в общеобразовательных организациях, и на каком минимально необходимом уровне они должны быть сформированы в системе высшего педагогического образования.

Методология и методы исследования

Выявление требований к универсальным компетенциям учителей организовано путем исследования запросов работодателей, в роли которых для учителей выступают руководители общеобразовательных организаций как представители государства. Информантами в исследовании являлись директора (186 чел., 73 %) и заместители директоров школ (69 чел., 27 %). Опрос проводился в январе–феврале 2024 г. в трех регионах с различным экономическим статусом из разных федеральных округов Российской Федерации: Самарская и Ярославская области, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра (далее – ХМАО).

В качестве исследовательского инструмента использована формализованная анкета в online-формате на сервисе forms.yandex.ru. Выборка исследования после проверки и отбраковки полученных анкет составила 255 общеобразовательных организаций (Таблица 1).

Таблица 1.

Параметры выборки общеобразовательных организаций

Регион обследования	Рассчитанная выборочная совокупность, ед.	Реализованная выборка, ед.
Самарская область (Приволжский федеральный округ)	87	115
Ярославская область (Центральный федеральный округ)	63	81
Ханты-Мансийский автономный округ – Югра (Уральский федеральный округ)	59	59
ВСЕГО	209	255

В каждом пилотном регионе стандартная ошибка выборки не превышает 5 % для уровня значимости 0,05. Смещений, выходящих за рамки 95 % доверительного интервала по параметрам «вид общеобразовательной организации (школы, гимназии, лицеи)», «территориальное расположение (город, сельское поселение)» и «численность контингента обучающихся», не обнаружено. По критериям стратификации реализованная выборка отражает пропорции в генеральной совокупности общеобразовательных организаций пилотных регионов.

Разработанный инструментарий опроса содержит три группы вопросов, фиксирующих уровень требований руководителей школ к универсальным компетенциям учителей с высшим образованием. Первая группа включает оценки востребованности четырех аспектов **компетентии разрешения проблем**: анализ рабочей ситуации, целеполагание и планирование, текущий контроль своей деятельности и оценка результата (продукта). Следующая группа определяет уровни сформированности трех аспектов **информационной компетенции**: поиск информации, извлечение информации и обработка информации. Требования к **коммуникативной компетенции** учителя представлены дескрипторами четырех ее аспектов: письменная коммуникация, публичное выступление, ведение диалога и продуктивная групповая коммуникация.

Отвечая на вопросы анкеты, информанты анализировали дескрипторы, описывающие деятельность учителя в рамках выделенных аспектов универсальных компетенций и соответствующие I–IV уровням их сформированности. Соотнося дескрипторы со своими запросами, руко-

водители школ могли констатировать отсутствие требований по какому-либо аспекту, выбрать формулировку, соответствующую тому или иному уровню, или сформулировать свой запрос самостоятельно. Кроме того, они имели возможность дополнить перечень требований к деятельности учителя в контексте универсальной компетенции в целом. Информанты были проинструктированы о необходимости выбрать или сформулировать минимально допустимые требования, соответствие которым позволит учителю успешно выполнять свои должностные обязанности. Дескрипторы были выстроены таким образом, что соответствие деятельности учителя требованиям более высокого уровня также означает ее соответствие требованиям более низкого уровня.

Методы исследования: структурно-функциональный анализ деятельности, синтез, обобщение, классификация, анкетирование и метод экспертных оценок при сборе данных, методы математической статистики и визуализации информации (при обработке данных).

Результаты исследования и их обсуждение

В результате проведенного исследования получены данные о запросе администрации общеобразовательных организаций трех пилотных регионов к универсальным компетенциям учителя.

Профиль востребованных работодателями универсальных компетенций учителя

На рис. 1 представлены средние значения требований работодателей пилотных регионов к деятельности учителя по уровням сформированности аспектов их универсальных компетенций.



Рисунок 1. Уровневая структура требований работодателей к универсальным компетенциям учителей (средние значения по выборке) Примечание: единица измерения – уровень требований к УК учителя (от значения «требования отсутствуют» до IV уровня, выражено в баллах: от 0 до 4).

Данные диаграммы показывают, что требования работодателей к уровню сформированности различных аспектов исследуемых универсальных компетенций учителя в пилотных регионах единообразны, их средние значения располагаются между II и III уровнем сформированности УК. Наибольшее среднее значение выбранного уровня относится к аспекту «Анализ рабочей ситуации» компетенции разрешения проблем (2,8 балла). Относительно более мягкие требования (2,3 балла) предъявляются к аспектам коммуникативной компетенции (кроме письменной коммуникации). Процедура определения доминирующего уровня сформированности того или иного аспекта универсальных компетенций учителя в структуре требований работодателей основана на выборе наиболее упоминаемого варианта (преобладающего по частоте выборов). В большинстве случаев такое модальное значение совпадает с медианным, что свидетельствует о согласованности оценок руководителей школ.

На основе анализа дескриптивных статистик сформирован **профиль востребованных работодателями универсальных компетенций**

учителя в разрезе аспектов УК с дескрипторами доминирующих уровней (рис. 2).

Как свидетельствуют данные диаграммы, приведенной на рис. 2, мнения респондентов достаточно однородны, из одиннадцати аспектов универсальных компетенций лишь один обнаруживает бимодальное распределение: это аспект «анализ рабочей ситуации» компетенции разрешения проблем. Здесь ответы руководителей школ примерно в равной степени распределены между II и IV уровнями сформированности универсальных компетенций, поэтому в качестве «ориентира» для освоения принято среднее значение, соответствующее III уровню.

Ответы на вопросы о дополнительных требованиях со стороны работодателей к универсальным способам деятельности учителя позволили уточнить выраженность того или иного аспекта универсальных компетенций. В то же время некоторые из них содержали информацию, которая напрямую не относится к исследуемым компетенциям, но раскрывает квалификационные требования в других областях работы учителя.



Рисунок 2. Профиль востребованных работодателями универсальных компетенций учителя

Средствами семантического анализа выявлены часто встречающиеся слова и термины во всех высказываниях руководителей школ о дополнительных требованиях к УК учителя, кото-

рые представлены на рис. 3 в виде «облака слов» (размер шрифта, которым воспроизведено слово/термин, релевантен показателю частотности).



Рисунок 3. Облако слов высказываний работодателей о дополнительных требованиях к универсальным компетенциям учителя

Статистика слов в высказываниях работодателей о дополнительных требованиях к УК учителей демонстрирует, что наиболее часто упоминаемые слова и термины относятся к профессиональным умениям и знаниям, а не к универсальным способам деятельности.

Региональные различия в требованиях работодателей к универсальным компетенциям учителя

Сопоставление средних региональных значений требований руководителей школ к уровню сформированности универсальных компетенций учителя в разрезе их аспектов не обнаруживает видимых различий (рис. 4).



Рисунок 4. Уровневые структуры требований работодателей к универсальным компетенциям учителей в пилотных регионах. Примечание: единица измерения – уровень требований к УК учителя (от значения «требования отсутствуют» до IV уровня, выражено в баллах: от 0 до 4).

Результаты корреляционного анализа по всем аспектам универсальных компетенций не выявили значимых взаимосвязей ответов руководителей школ в зависимости от региона обследования по критерию χ^2 (хи-квадрат Пирсона). Результаты дисперсионного анализа (ANOVA) также не показывают различий между пилотными регионами по F-критерию на достаточном уровне значимости.

Слабые различия (на уровне Sig.=0,1) между пилотными регионами прослеживаются только по аспекту «Целеполагание и планирование» компетенции разрешения проблем. В Самарской

области и ХМАО требования администрации школ по этому аспекту фокусируются на II уровне сформированности УК в данном аспекте. В Ярославской области работодатели чаще склоняются к III уровню, при этом разброс в оценках здесь значителен (часто фиксируется даже I уровень), что приводит к тому, что среднее значение уровня сформированности аспекта «Целеполагание и планирование» компетенции разрешение проблем в этом регионе ниже. То есть данный аспект УК оказывается «размытым» в региональном проявлении его востребованности (Таблица 2).

Таблица 2.

Значения коэффициентов дисперсионного анализа и их значимость при включении в анализ фактора «Регион обследования»

Универсальные компетенции / Аспекты	F-критерий	Значимость (Sig.)
Компетенция разрешения проблем		
Анализ рабочей ситуации	0,11	0,90
Целеполагание и планирование	2,14	0,12
Текущий контроль своей деятельности	0,16	0,85
Оценка результата (продукта)	0,48	0,62
Информационная компетенция		
Поиск информации	0,04	0,96
Извлечение информации	0,12	0,89
Обработка информации	0,77	0,47
Коммуникативная компетенция		
Письменная коммуникация	0,43	0,65
Публичное выступление	0,35	0,71
Ведение диалога	0,16	0,85
Продуктивная групповая коммуникация	0,15	0,87

В целом требования к универсальным компетенциям учителя с высшим образованием со стороны руководителей школ пилотных регионов практически не различаются.

Различия в требованиях работодателей к универсальным компетенциям учителя в городских и сельских школах

Анализ взаимосвязей требований работодателей к уровню сформированности универсальных

компетенций учителя с местом дислокации общеобразовательной организации не обнаруживает значимых различий между полученными значениями для городских и сельских школ. Усредненные значения оценок уровня требований по всем аспектам универсальных компетенций учителей с высшим образованием отражены на рис. 5.



Рисунок 5. Уровневые структуры требований работодателей к универсальным компетенциям учителей в городских и сельских школах. Примечание: единица измерения – уровень требований к УК учителя (от значения «требования отсутствуют» до IV уровня, выражено в баллах: от 0 до 4).

Лишь по аспекту «Поиск информации» информационной компетенции выявлена корреляция на уровне значимости 0,01 по критерию χ^2 Пирсона. В запросах администрации сельских школ реже фиксируется требование II уровня сформированности этого аспекта УК учителя (9 % против 23 % в городах). В то же время как в городских, так и в сельских школах запросы работодателей к этой компетенции ак-

кумулируются преимущественно на III уровне (62 % в городах, 73 % в селах).

По аспекту «Текущий контроль» компетенции разрешения проблем в сельских школах требования к учителям со стороны администрации несколько выше, чем в городских (2,4 против 2,2), что подтверждается результатами дисперсионного анализа (ANOVA) на уровне значимости 0,02 по F-критерию (Таблица 3).

Таблица 3.

Сопоставление оценок уровня требований работодателей к универсальным компетенциям учителей в городских и сельских школах

Универсальная компетенция / Аспекты оценивания	Критерии оценки			
	Корреляционный анализ		Дисперсионный анализ (ANOVA)	
	χ^2 (хи-квадрат Пирсона)	Значимость (Sig.)	F - критерий	Значимость (Sig.)
Компетенция разрешения проблем				
Анализ рабочей ситуации	5,75 (4)	0,22	0,09	0,77
Целеполагание и планирование	3,01 (4)	0,56	0,03	0,87
Текущий контроль своей деятельности	5,62 (3)	0,13	5,19	0,02
Оценка результата (продукта)	1,22 (4)	0,88	0,58	0,45
Информационная компетенция				
Поиск информации	10,68 (4)	0,01	0,30	0,58
Извлечение информации	3,59 (4)	0,46	0,26	0,61
Обработка информации	1,44 (4)	0,84	0,33	0,56

Коммуникативная компетенция				
Письменная коммуникация	3,27 (4)	0,51	1,04	0,31
Публичное выступление	1,32 (4)	0,86	0,42	0,52
Ведение диалога	1,81 (4)	0,77	0,19	0,66
Продуктивная групповая коммуникация	1,50 (4)	0,83	0,26	0,61

Можно предположить, что рассматриваемый факт связан с тем, что сельские школы, как правило, небольшие по численности школьников и коллективов учителей. Поэтому «замещающие» самоконтроль учителя внешние формы контроля слабее.

Различия в требованиях работодателей к универсальным компетенциям учителей в зависимости от размера (контингента) школ

Чтобы продемонстрировать согласованность требований к УК учителей в школах различной наполняемости, на рис. 6 представлены ответы, полученные от малокомплектных школ 1 и 11 ступени, небольших и средних по контингенту школ и крупных общеобразовательных организаций.



Рисунок 6. Уровневые структуры требований работодателей к универсальным компетенциям учителей в малокомплектных, небольших и крупных школах. Примечание: единица измерения – уровень требований к УК учителя (от значения «требования отсутствуют» до IV уровня, выражено в баллах: от 0 до 4).

Результаты корреляционного анализа не выявили значимых (на уровне Sig.<0,2) различий запросов работодателей к универсальным компетенциям учителей в зависимости от размера школ по критерию χ^2 Пирсона. Незначительные расхождения в оценках руководителей крупных, небольших и малокомплектных школ требуемых уровней сформированности универсальных компетенций учителя, которые идентифицируются визуально, статистически не значимы в процедурах корреляционного анализа. Однофакторный дисперсионный анализ также не обнаруживает

значимых различий по параметру контингента обучающихся.

В целом, гипотеза о связи требований работодателей к универсальным компетенциям учителей с размером (численностью контингента) школ не подтвердилась.

Таким образом, результаты исследования показывают, что требования к уровню сформированности универсальных компетенций учителей с высшим образованием со стороны администрации школ практически идентичны (лишь незначительные различия проявляются для несколь-

ких аспектов УК). То есть существует общепрофессиональный запрос работодателей сферы общего образования на универсальные компетенции учителя.

Заключение

В условиях значительного разрыва между признаваемой значимостью развития универсальных компетенций как образовательных результатов высшего образования и эффективностью работы по их формированию в вузах, которая фиксируется в отзывах работодателей, научная проблема конкретизации требований со стороны рынка труда к универсальным компетенциям учителей актуальна и практически значима. Поэтому целью проведенного исследования выступало определение посредством опросов руководителей школ аспектов универсальных компетенций учителей, востребованных в их профессиональной деятельности, с уточнением минимально необходимого уровня их сформированности в системе высшего педагогического образования.

В качестве инструмента исследования использован «профиль универсальных компетенций», соответствующий типичному рабочему месту педагога с высшим образованием в общеобразовательных организациях пилотных регионов (Самарская и Ярославская области, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра). В результате исследования определен профиль востребованных работодателями универсальных компетенций учителя в разрезе их аспектов, а также установлено, что запросы работодателей к универсальным компетенциям учителя достаточно единообразны вне зависимости от региональных особенностей и наполняемости школ, локализованы между II и III уровнями сформированности различных аспектов УК и в большинстве случаев не превышают срединных значений четырехуровневой шкалы.

Такая однородность требований администрации школ к уровням сформированности универсальных компетенций учителей может быть обусловлена усиливающейся тенденцией унификации подходов к реализации основных общеобразовательных программ и к решению задач воспитания и развития российских школьников, а также связана со снижением чувствительности школы к запросам местного сообщества.

Содержание общепрофессионального запроса работодателей на универсальные компетенции учителя свидетельствует об устойчивой установке администрации школ рассматривать универсальные компетенции учителей только как базу реа-

лизации узких специализированных (и поэтому во многом формализованных) функций. Поскольку уровни сформированности УК выстроены по принципу нарастания субъектности учителя и диверсификации способов решения им профессиональных задач с возрастающими параметрами автономности действий, результаты исследования показывают стремление руководства школ заместить ситуации неопределенности, естественно возникающие в школьной жизни, достаточно регламентированными диспозициями, действия педагога в которых обеспечиваются общепрофессиональными и специальными профессиональными компетенциями. Этот вывод подтверждается также результатами семантического анализа текстов дополнительных требований к универсальным компетенциям учителей, которые руководители школ формулировали в открытых вопросах анкеты исследования.

Стремление руководителей школ ограничить проявления индивидуальности в субъективно новых для учителя обстоятельствах (что характеризует суть универсальных компетенций) свидетельствует об избыточной регламентации и формализации профессионального пространства педагогов. Попытка замещения непредсказуемых и многовариантных рабочих ситуаций более стандартными и нормированными противоречит современным тенденциям общественного развития, в котором неопределенность контекстов, в том числе в профессиональной деятельности, значительно возрастает.

Полученные результаты положены авторами в основу разработки оценочных средств для диагностики универсальных компетенций студентов в системе высшего педагогического образования и действующих учителей. Профиль УК, соответствующий типичному рабочему месту учителя с высшим образованием, может быть использован для формирования универсальных компетенций студентов, осваивающих программы высшего педагогического образования, а также при разработке базовых компетенций в структуре образовательных результатов ФГОС четвертого поколения по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

Библиографический список

1. Авдеева С. М. Оценка универсальных компетенций как результатов обучения в высшем образовании. Аналитический отчет к XXII апрельской международной научной конференции по проблемам экономиче-

ского и социального развития [Москва, 13–30 апреля 2021 г.] / С. М. Авдеева, П. В. Гасс, Е. Ю. Карданова [и др.]. Москва : Изд-во ВШЭ, 2021. 52 с.

2. Алмазова А. А. Ключевые аспекты формирования «мягких навыков» у будущих педагогов / А. А. Алмазова, Е. Л. Ерохина, В. Ф. Чертов [и др.] // Наука и школа. 2022. № 6. С. 259–268. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-259-268.

3. Андронникова О. О. Методологические подходы к выделению универсальных компетенций, формируемых в воспитательном пространстве вуза / О. О. Андронникова, Н. С. Беззубова // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 1. С. 85–89. DOI: 10.21603/2078-8975-2017-1-85-89.

4. Белкина В. В. Концепт универсальных компетенций высшего образования / В. В. Белкина, Т. В. Макеева // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 117–126. EDN: YOQEFF.

5. Бермус А. Г. Основы топологической модели реализации модели компетентностного подхода // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 149–157. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-149-157.

6. Боргояков С. А. Актуальные проблемы подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях поликультурного образовательного пространства // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20, № 4. С. 18–35. DOI: 10.51314/2073-2635-2022-4-18-35.

7. Васильева О. Ю. Традиционные ценности современного российского педагогического образования / О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, Е. И. Казакова // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20, № 4. С. 4–17. DOI: 10.51314/2073-2635-2022-4-4-17.

8. Волкова Е. Н. Личностные особенности учителя XXI века: анализ эмпирических исследований проблемы // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 3. С. 126–157. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-126-157.

9. Голуб Г. Б. Парадигма актуального образования / Г. Б. Голуб, Е. Я. Коган, В. А. Прудникова // Вопросы образования. 2007. № 2. С. 20–42. EDN ICBQCF.

10. Голуб Г. Б. Профиль универсальных компетенций педагогов со средним профессиональным образованием как отражение запросов работодателей / Г. Б. Голуб, В. А. Прудникова, Л. И. Фишман, И. С. Фишман // Самарский научный вестник. 2023. Т. 12, № 2. С. 215–225. DOI: 10.55355/snv2023122303.

11. Гусельцева М. С. Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы. Часть первая: Предпосылки // Образовательная политика. 2023. 3(95). С. 18–29. DOI: 10.22394/2078-838X-2023-3-18-29; Часть вторая: Латентные традиции // Образовательная политика. 2023. 4 (96). С. 23–32. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-4-23-32.

12. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях

трансформации современного образования // Science for Education Today. 2021. № 4. С. 33–45. DOI: 10.15293/2658-6762.2104.02.

13. Золотарева А. В. Метапредметные компетентности педагога : коллективная монография / А. В. Золотарева, Н. В. Бородкина, Д. С. Буданова [и др.] ; под науч. ред. А. В. Золотаревой. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. 168 с.

14. Казакова Е. И. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ / Е. И. Казакова, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 127–135. DOI 10.24411/1813-145X-2018-10164.

15. Касьяник Е. Л. Надпрофессиональные компетенции личности как основа профессиональной успешности специалистов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. 4 (48). С. 69–77. DOI: 10.54509/22203036_2022_4_69.

16. Компетентностно-ориентированное образование: методология и практика / Г. Б. Голуб, Н. Ю. Посталюк [и др.] ; под ред. Е. Я. Когана. Самара : Федоров, 2014. 125 с.

17. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 № 1688р. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 15.06.2024).

18. Переверзина О. Ю. Модель ключевых компетенций руководителей и специалистов органов публичной власти: исследование и обоснование применения / О. Ю. Переверзина, А. В. Рожок, Л. Н. Татарина [и др.] ; под общей редакцией И. Б. Шебуракова. Москва : РАНХиГС, 2023. 81 с. URL: <https://dprd.ru/upload/iblock/db8/v32xzg5bzvu56dwl0n41o3fwguujjo3.pdf> (дата обращения: 15.06.2024).

19. Пеша А. В. Надпрофессиональные компетенции педагога XXI века / А. В. Пеша, Е. В. Евплова // Педагогика и просвещение. 2020. № 3. С. 29–46. DOI: 10.7256/2454-0676.2020.3.33247.

20. Поддержка и развитие «мягких» навыков в школе: атлас практических решений / под ред. М. С. Добряковой, Е. И. Казаковой. Москва : Благотворительный фонд «Вклад в будущее» ; Мультивейс Бизнес Групп, 2023. 250 с.

21. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации №148н от 12.04.2013 «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов». URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/48?ysclid=1w1ul1qsg6f550613522> (дата обращения: 15.06.2024).

22. Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования на начало 2023/24 учебного года. URL:

<https://docs.edu.gov.ru/document/dd4cf021660425786495d744405367f0/> (дата обращения: 15.06.2024).

23. Сорокин П. С. Общие и специфические навыки: фокус международной экспертной повестки в сфере человеческого капитала / П. С. Сорокин, П. В. Гасс, В. А. Мальцева // Мониторинг экономики образования. 2020. № 30. С. 1–6. URL: https://www.hse.ru/data/2020/12/03/1354266039/release_30_2020.pdf (дата обращения: 15.06.2024).

24. Степашкина Е. И. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов / Е. И. Степашкина, А. К. Суходоев, Д. Ю. Гужеля. Москва : НИУ ВШЭ, 2022. 32 с. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/575367055.pdf> (дата обращения: 15.06.2024).

25. Тарханова И. Ю. Формирование универсальных компетенций обучающихся средствами университетской среды // Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 3. С. 123–130.

26. Тарханова И. Ю. Формирование универсальных компетенций студентов вуза средствами учебной и производственной практики // Социально-политические исследования. 2019. № 1. С. 110–118. DOI: 10.24411/2658-428X-2019-10344.

27. Универсальные компетенции в российских университетах / под общ. ред. Т. В. Пащенко. URL: <https://stratpro.hse.ru/mirror/pubs/share/870168019> (дата обращения: 15.06.2024).

28. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки. URL: <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/385631158.pdf> (дата обращения: 15.06.2024).

29. Цымбалюк А. Э. Психологическое содержание soft skills / А. Э. Цымбалюк, В. О. Виноградова // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 120–127. DOI 10.24411/1813-145X-2019-568.

30. Шматко Н. А. Компетенции инженерных кадров: опыт сравнительного исследования в России и странах ЕС // Форсайт. 2012. Т. 6, № 4. С. 32–47.

31. Яковлева И. В. «Аксиологический разворот» в российском образовании: позиция субъективизма / И. В. Яковлева, С. И. Черных, Т. С. Косенко // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 4. С. 113–127. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127.

32. Bakhru K. M. Personal competencies for effective teaching: a review-based study. Educational Quest // International Journal of Education and Applied Social Sciences. 2017. Vol. 8. pp. 297–303. DOI: 10.5958/22307311.2017.00067.8.

33. Blömeke S., Gustafsson J.-E., Shavelson R. J. Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum // Zeitschrift für Psychologie. 2015. Vol. 223, № 1.

pp. 3–13. DOI: <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>.

34. Dervenis C., Fitsilis P., Iatrellis O. A review of research on teacher competencies in higher education // Quality Assurance in Education. 2022. Vol. 30. pp. 199–220. DOI: 10.1108/QAE-08-2021-0126.

35. Gruzdev M. V. et al. University Graduates' Soft Skills: The Employers' Opinion // European Journal of Contemporary Education, 2018. Vol. 7. № 4. pp. 690–698. DOI: 10.13187/ejced.2018.4.690.

36. Koeppen K., Hartig J., Klieme E., Leutner D. Current issues in competence modeling and assessment // Zeitschrift für Psychologie. 2008. Vol. 216, pp. 61–73. DOI: 10.1027/0044-3409.216.2.61.

37. Loyalka P. et al. Skill levels and gains in university STEM education in China, India, Russia, and the United States // Nature Human Behaviour. 2021. Vol. 5, № 7, pp. 1–13. DOI: 10.1038/s41562-021-01062-3.

38. Lunenberg M., Dengerink J. Designing knowledge bases for teacher educators: challenges and recommendations / Teacher educators and their professional development. London: Routledge, 2021. DOI: 10.4324/9781003037699-6.

39. Mork S. M., Henriksen E. K., Haug B. S., Jorde D., Froyland M. Defining knowledge domains for science teacher educators // Science Education. 2021. Vol. 43, pp. 3018–3034. DOI: 10.1080/09500693.2021.2006819.

40. Murray, J., Smith, K., Vanderlinde, R., Lunenberg M. Teacher educators and their professional development / Teacher educators and their professional development: learning from the past, looking to the future. 2021, pp. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003037699-1>.

41. Nguyen N. T. L. How to develop four competencies for teacher educators // Frontiers in Education. 2023. Vol. 8. DOI: 10.3389/educ.2023.1147143.

42. Sadler D. Royce. Making competent judgments of competence. Modeling and measuring competencies in higher education: tasks and challenges. Edited by Sigrid Blömeke, Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Christiane Kuhn, and Judith Fege. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2013, pp. 13–27. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-867-4>.

43. Schoenfeld A. H. How we think: A theory of goal-oriented decision making and its educational applications. New York: Routledge, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203843000>.

44. Singh Swaran C. K., Mostafa N. A. Z. M. I., Mulyad D., Madzlan N. A., Ong E. T., et al. Teacher educators' vision of an 'ideal' teacher // Studies in English Language and Education. 2021. Vol. 8. No 3. DOI: 10.24815/siele.v8i3.19355.

45. Tack H., Vanderlinde R., Bain Y., Kidd W., O'Sullivan M., Walraven A. Learning and design principles for teacher educators' professional development / Teacher Educators and Their Professional Development. London: Taylor & Francis, 2021. 124 p.

46. Wilwohl C. F. Teacher educators' engagement in the internationalization of teacher education: A function

of personal, institutional, and external factors (doctoral dissertation). University of Minnesota, 2017. 286 p.

47. World Economic Forum, J. The future of jobs report 2023. Retrieved from Geneva. 296 p. URL: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/in-full/1-introduction-the-global-labour-market-landscape-in-2023/#1-introduction-the-global-labour-market-landscape-in-2023> (дата обращения: 15.06.2024).

Reference list

1. Avdeeva S. M. Ocenka universal'nyh kompetencij kak rezul'tatov obucheniya v vysshem obrazovanii. Analiticheskiy otchet k XXII Aprel'skoj mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po problemam jekonomicheskogo i social'nogo razvitiya [Moskva, 13–30 aprelja 2021 g.] = Assessment of universal competencies as outcomes in higher education. Analytical report for the XXII April International Scientific Conference on Economic and Social Development [Moscow, April 13–30, 2021] / S. M. Avdeeva, P. V. Gass, E. Ju. Kardanova [i dr.]. Moskva : Izd-vo VShJe, 2021. 52 s.
2. Almazova A. A. Kljuchevye aspekty formirovaniya «mjagkih navykov» u budushhih pedagogov = Key aspects of the formation of «soft skills» in future teachers / A. A. Almazova, E. L. Erohina, V. F. Chertov [i dr.] // Nauka i shkola. 2022. № 6. S. 259–268. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-259-268.
3. Andronnikova O. O. Metodologicheskie podhody k vydeleniju universal'nyh kompetencij, formiruemyh v vospitatel'nom prostranstve vuza = Methodological approaches to the allocation of universal competencies formed in the educational space of the university / O. O. Andronnikova, N. S. Bezzubova // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2017. № 1. S. 85–89. DOI: 10.21603/2078-8975-2017-1-85-89.
4. Belkina V. V. Koncept universal'nyh kompetencij vysshego obrazovaniya = The concept of universal competencies of higher education / V. V. Belkina, T. V. Makeeva // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 5. S. 117–126. EDN: YOQEFF.
5. Bermus A. G. Osnovy topologicheskoy modeli realizacii modeli kompetentnostnogo podhoda = Basics of the topological model for implementing the competence approach model // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Pedagogika. 2021. № 2. S. 149–157. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-149-157.
6. Borgojakov S. A. Aktual'nye problemy podgotovki pedagogov k professional'noj dejatel'nosti v uslovijah polikul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva = Topical problems of preparing teachers for professional activity in a multicultural educational space // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. T. 20, № 4. S. 18–35. DOI: 10.51314/2073-2635-2022-4-18-35.
7. Vasil'eva O. Ju. Tradicionnye cennosti sovremenno rossijskogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Traditional values of modern Russian pedagogical education / O. Ju. Vasil'eva, V. S. Basjuk, E. I. Kazakova // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. T. 20, № 4. S. 4–17. DOI: 10.51314/2073-2635-2022-4-4-17.
8. Volkova E. N. Lichnostnye osobennosti uchitelja XXI veka: analiz jempiricheskikh issledovanij problemy = Personal characteristics of a teacher of the XXI century: analysis of empirical studies of the problem // Obrazovanie i nauka. 2022. T. 24, № 3. S. 126–157. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-126-157.
9. Golub G. B. Paradigma aktual'nogo obrazovaniya = Current education paradigm / G. B. Golub, E. Ja. Kogan, V. A. Prudnikova // Voprosy obrazovaniya. 2007. № 2. S. 20–42. EDN ICBQCF.
10. Golub G. B. Profil' universal'nyh kompetencij pedagogov so srednim professional'nym obrazovaniem kak otrazhenie zaprosov rabotodatelej = Profile of universal competencies of teachers with secondary vocational education as a reflection of employers' requests / G. B. Golub, V. A. Prudnikova, L. I. Fishman, I. S. Fishman // Samarskij nauchnyj vestnik. 2023. T. 12, № 2. S. 215–225. DOI: 10.55355/snv2023122303.
11. Gusel'ceva M. S. Antropologicheskij povорот: predposylki, latentnye tradicii i diskursy. Chast' pervaja: Predposylki = Anthropological turn: prerequisites, latent traditions and discourses. Part One: Background // Obrazovatel'naja politika. 2023. 3(95). S. 18–29. DOI: 10.22394/2078-838H-2023-3-18-29; Chast' vtoraja: Latentnye tradicii = Part two: Latent traditions // Obrazovatel'naja politika. 2023. 4 (96). S. 23–32. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-4-23-32.
12. Gutnik I. Ju. Pedagogicheskaja diagnostika professional'nyh deficitov uchitelja v uslovijah transformacii sovremennogo obrazovaniya = Pedagogical diagnostics of teacher's professional deficits in the context of the transformation of modern education // Science for Education Today. 2021. № 4. S. 33–45. DOI: 10.15293/2658-6762.2104.02.
13. Zolotareva A. V. Metapredmetnye kompetentnosti pedagoga = Meta-subject competencies of the teacher : kollektivnaja monografija / A. V. Zolotareva, N. V. Borodkina, D. S. Budanova [i dr.] ; pod nauch. red. A. V. Zolotarevoj. Jaroslavl' : GAU DPO JaO IRO, 2018. 168 s.
14. Kazakova E. I. Ocenka universal'nyh kompetencij studentov pri osvoenii obrazovatel'nyh programm = Assessment of universal competencies of students in mastering educational programs / E. I. Kazakova, I. Ju. Taranova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 5. S. 127–135. DOI 10.24411/1813-145X-2018-10164.
15. Kas'janik E. L. Nadprofessional'nye kompetencii lichnosti kak osnova professional'noj uspešnosti specialistov = Supra-professional competencies of the individual as the basis of professional success of specialists // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2022. 4 (48). S. 69–77. DOI: 10.54509/22203036_2022_4_69.
16. Kompetentnostno-orientirovannoe obrazovanie: metodologija i praktika = Competence-based education:

methodology and practice / G. B. Golub, N. Ju. Postaljuk [i dr.] ; pod red. E. Ja. Kogana. Samara : Fedorov, 2014. 125 s.

17. Koncepcija podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlja sistemy obrazovanija na period do 2030 goda: Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24.06.2022 № 1688r. = The concept of training teachers for the education system for the period up to 2030: Approved by order of the Government of the Russian Federation of 24.06.2022 № 1688p. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (data obrashhenija: 15.06.2024).

18. Pereverzina O. Ju. Model' kljuchevyh kompetencij rukovoditelej i specialistov organov publichnoj vlasti: issledovanie i obosnovanie primeneniya = Model of key competencies of managers and specialists of public authorities: research and justification of application / O. Ju. Pereverzina, A. V. Rozhok, L. N. Tatarinova [i dr.] ; pod obshhej redakciej I. B. Sheburakova. Moskva : RANHiGS, 2023. 81 s. URL: <https://dpo-rd.ru/upload/iblock/db8/v32xzg5bzvu56dwl0n41o3fwrwujjo3.pdf> (data obrashhenija: 15.06.2024).

19. Pesha A. V. Nadprofessional'nye kompetencii pedagoga XXI veka = Supra-professional competencies of a teacher of the XXI century / A. V. Pesha, E. V. Evplova // Pedagogika i prosveshhenie. 2020. № 3. S. 29–46. DOI: 10.7256/2454-0676.2020.3.33247.

20. Podderzhka i razvitie «mjagkih» navykov v shkole: atlas prakticheskikh reshenij = Supporting and developing soft skills in school: An Atlas of Practical Solutions / pod red. M. S. Dobrjakovoj, E. I. Kazakovoj. Moskva : Blagotvoritel'nyj fond «Vklad v budushhee» ; Mul'tivejs Biznes Grupp, 2023. 250 s.

21. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity Rossijskoj Federacii № 148n ot 12.04.2013 «Ob utverzhenii urovnej kvalifikacii v celjah razrabotki proektov professional'nyh standartov» = Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation № 148n dated 12.04.2013 «On Approval of Qualification Levels for the Development of Draft Professional Standards». URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/48?ysclid=1w1u1qsg6f550613522> (data obrashhenija: 15.06.2024).

22. «Svedeniya ob organizacii, osushhestvljajushhej obrazovatel'nuju dejatel'nost' po obrazovatel'nym programmam nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija» na nachalo 2023/24 uchebnogo goda = «Information on the organization carrying out educational activity on educational programs of primary general, basic general, secondary general education» at the beginning of the 2023/24 academic year. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/dd4cf021660425786495d744405367f0/> (data obrashhenija: 15.06.2024).

23. Sorokin P. S. Obshhie i specificheskie navyki: fokus mezhdunarodnoj jekspertnoj povestki v sfere chelovecheskogo kapitala = General and specific skills: focus of the international expert agenda in the field of human capital / P. S. Sorokin, P. V. Gass, V. A. Mal'ceva // Monitoring jekonomiki obrazovanija. 2020. № 30. S. 1–6. URL:

https://www.hse.ru/data/2020/12/03/1354266039/release_30_2020.pdf (data obrashhenija: 15.06.2024).

24. Stepashkina E. I. Issledovanie profilja nadprofessional'nyh kompetencij, vostrebovannyh vedushhimi rabotodateljami pri prieme na rabotu studentov i vypusknikov universitetov i molodyh specialistov = Research on the profile of supra-professional competencies demanded by leading employers when hiring university students and graduates and young professionals / E. I. Stepashkina, A. K. Suhodoev, D. Ju. Guzhelja. Moskva : NIU VShJe, 2022. 32 s. URL:

<https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/575367055.pdf> (data obrashhenija: 15.06.2024).

25. Tarhanova I. Ju. Formirovanie universal'nyh kompetencij obuchajushhijhsja sredstvami universitetskoj sredy = Formation of universal competencies of students by means of university environment // Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2018. № 3. S. 123–130.

26. Tarhanova I. Ju. Formirovanie universal'nyh kompetencij studentov vuza sredstvami uchebnoj i proizvodstvennoj praktiki = Formation of universal competencies of university students by means of educational and industrial practice // Social'no-politicheskie issledovanija. 2019. № 1. S. 110–118. DOI: 10.24411/2658-428H-2019-10344.

27. Universal'nye kompetencii v rossijskikh universitetah = Universal competencies in Russian universities / pod obshhej redakciej T. V. Pashhenko. URL: <https://stratpro.hse.ru/mirror/pubs/share/870168019> (data obrashhenija: 15.06.2024).

28. Universal'nye kompetentnosti i novaja gramotnost': ot lozungov k real'nosti = Universal competencies and new literacy: from slogans to reality / pod red. M. S. Dobrjakovoj, I. D. Frumina; pri uchastii K. A. Barannikova, N. Ziila, Dzh. Moss, I. M. Remorenko, Ja. Hautamjaki. URL: <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/385631158.pdf> (data obrashhenija: 15.06.2024).

29. Cymbaljuk A. Je. Psihologicheskoe sodержanie soft skills = Psychological content of soft skills / A. Je. Cymbaljuk, V. O. Vinogradova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 6 (111). S. 120–127. DOI 10.24411/1813-145X-2019-568.

30. Shmatko N. A. Kompetencii inzhenernyh kadrov: opyt sravnitel'nogo issledovanija v Rossii i stranah ES = Competencies of engineering personnel: experience of comparative research in Russia and EU countries // For-sajt. 2012. T. 6, № 4. S. 32–47.

31. Jakovleva I. V. «Aksiologicheskij razvorot» v rossijskom obrazovanii: pozicija sub#ektivizma = «Axiological reversal» in Russian education: the position of subjectivity / I. V. Jakovleva, S. I. Chernyh, T. S. Kosenko // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2022. T. 31, № 4. S. 113–127. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127.

32. Bakhru K. M. Personal competencies for effective teaching: a review-based study. Educational Quest // International Journal of Education and Applied Social

Sciences. 2017. Vol. 8. pp. 297–303. DOI: 10.5958/22307311.2017.00067.8.

33. Blömeke S., Gustafsson J.-E., Shavelson R. J. Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum // *Zeitschrift für Psychologie*. 2015. Vol. 223, № 1. pp. 3–13. DOI: <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>.

34. Dervenis C., Fitsilis P., Iatrellis O. A review of research on teacher competencies in higher education // *Quality Assurance in Education*. 2022. Vol. 30. pp. 199–220. DOI: 10.1108/QAE-08-2021-0126.

35. Gruzdev M. V. et al. University Graduates' Soft Skills: The Employers' Opinion // *European Journal of Contemporary Education*, 2018. Vol. 7. № 4. pp. 690–698. DOI: 10.13187/ejced.2018.4.690.

36. Koeppen K., Hartig J., Klieme E., Leutner D. Current issues in competence modeling and assessment // *Zeitschrift für Psychologie*. 2008. Vol. 216, pp. 61–73. DOI: 10.1027/0044-3409.216.2.61.

37. Loyalka P. et al. Skill levels and gains in university STEM education in China, India, Russia, and the United States // *Nature Human Behaviour*. 2021. Vol. 5, № 7, pp. 1–13. DOI: 10.1038/s41562-021-01062-3.

38. Lunenberg M., Dengerink J. Designing knowledge bases for teacher educators: challenges and recommendations / *Teacher educators and their professional development*. London: Routledge, 2021. DOI: 10.4324/9781003037699-6.

39. Mork S. M., Henriksen E. K., Haug B. S., Jorde D., Froyland M. Defining knowledge domains for science teacher educators // *Science Education*. 2021. Vol. 43, pp. 3018–3034. DOI: 10.1080/09500693.2021.2006819.

40. Murray, J., Smith, K., Vanderlinde, R., Lunenberg M. Teacher educators and their professional development / *Teacher educators and their professional development: learning from the past, looking to the future*. 2021, pp. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003037699-1>.

41. Nguyen N. T. L. How to develop four competencies for teacher educators // *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. DOI: 10.3389/educ.2023.1147143.

42. Sadler D. Royce. Making competent judgments of competence. Modeling and measuring competencies in higher education: tasks and challenges. Edited by Sigrid Blömeke, Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Christiane Kuhn, and Judith Fege. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2013, pp. 13–27. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-867-4>.

43. Schoenfeld A. H. How we think: A theory of goal-oriented decision making and its educational applications. New York: Routledge, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203843000>.

44. Singh Swaran C. K., Mostafa N. A. Z. M. I., Mulyad D., Madzlan N. A., Ong E. T., et al. Teacher educators' vision of an 'ideal' teacher // *Studies in English Language and Education*. 2021. Vol. 8. No 3. DOI: 10.24815/siele.v8i3.19355.

45. Tack H., Vanderlinde R., Bain Y., Kidd W., O'Sullivan M., Walraven A. Learning and design principles for teacher educators' professional development / *Teacher Educators and Their Professional Development*. London: Taylor & Francis, 2021. 124 p.

46. Wilwohl C. F. Teacher educators' engagement in the internationalization of teacher education: A function of personal, institutional, and external factors (doctoral dissertation). University of Minnesota, 2017. 286 p.

47. World Economic Forum, J. The future of jobs report 2023. Retrieved from Geneva. 296 p. URL: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/in-full/1-introduction-the-global-labour-market-landscape-in-2023/#1-introduction-the-global-labour-market-landscape-in-2023> (data obrashhenija: 15.06.2024).

Статья поступила в редакцию 15.07.2024; одобрена после рецензирования 17.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 15.07.2024; approved after reviewing 17.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Научная статья

УДК 61:378

DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-123

EDN: NXJBPO

Современные подходы к созданию имитационной среды обучения в медицине

Ирина Андреевна Крутий¹, Галина Викторовна Молчанова²

¹Кандидат социологических наук, доцент кафедры медицинской педагогики, философии и иностранных языков, заместитель начальника отдела электронного обучения и дистанционных образовательных технологий института методологии профессионального развития, Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования Минздрава России. 123242, г. Москва, Баррикадная ул., 2/1, стр.1

²Кандидат психологических наук, доцент кафедры медицинской педагогики, философии и иностранных языков, Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования Минздрава России. 123242, г. Москва, Баррикадная ул., 2/1, стр.1

Доцент кафедры возрастной психологии, Московский педагогический государственный университет. 119435, г. Москва, Малая Пироговская ул., 1/1

¹irinakrutiy@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3921-0091>

²gvmolch@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3275-4224>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, целью которого является разработка и внедрение современных подходов к созданию имитационной среды обучения для подготовки медицинских специалистов. Основное внимание уделено интеграции ситуативного обучения, активных методов и социально-психологических подходов для формирования профессиональной компетентности и готовности к практической деятельности. В исследовании сделан акцент на развитие социально-когнитивных навыков и умений через использование ситуационно-ролевых игр, симуляций, дискуссий, case-study, деловых игр и других активных методов обучения.

Для достижения этой цели использовались различные имитационные и активные методы, включая симуляции, деловые игры, семинары и вебинары. Важным элементом методологии стало обучение в условиях нарастающей сложности задач, что способствовало совершенствованию коммуникативных и командных навыков участников, развитию навыков использования когнитивных, социальных и личностных ресурсов, навыков принятия решений в сложных профессиональных ситуациях.

Разработанная модель успешно реализована в феврале 2024 года во время обучения аспирантов на кафедре медицинской педагогики, философии и иностранных языков Российской академии непрерывного профессионального образования

Значимость проведенного исследовательского проекта заключается в создании и успешном применении комплексной имитационной среды, которая может быть использована для повышения качества подготовки медицинских специалистов, в развитии методологических подходов, адаптации образовательных методик к современным требованиям профессиональной медицинской практики.

Ключевые слова: имитационная среда обучения; аспиранты; командное взаимодействие; социально-когнитивные навыки; копинг-стратегии; симуляционный тренинг; сценарии обучения; психологические методики

Для цитирования: Крутий И. А., Молчанова Г. В. Современные подходы к созданию имитационной среды обучения в медицине // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 123–137. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-123>. <https://elibrary.ru/NXJBPO>

Original article

Modern approaches to creating imitation learning environment in medicine

Irina A. Krutiy¹, Galina V. Molchanova²

¹Candidate of sociological sciences, associate professor at department of medical pedagogy, philosophy and foreign languages, deputy head of department of E-learning and distance learning technologies of the institute of professional development methodology, Russian medical academy of continuing professional education of the Ministry of health of Russia. 123242, Moscow, Barrikadnaya st., 2/1, bldg. 1

²Candidate of psychological sciences, associate professor at department of medical pedagogy, philosophy and foreign languages, Russian medical academy of continuing professional education of the Ministry of health of Russia. 123242, Moscow, Barrikadnaya st., 2/1, bldg. 1

Associate professor, department of age psychology, Moscow state pedagogical university. 119435, Moscow, Malaya Pirogovskaya st., 1/1

¹irinakrutiy@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3921-0091>

²gvmolch@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3275-4224>

Abstract. The article presents the results of a study aimed at developing and implementing modern approaches to creating a simulation learning environment for the training of medical specialists. The focus is on the integration of situational learning, active methods and socio-psychological approaches to form professional competence and readiness for practice. The study focuses on the development of socio-cognitive skills and abilities through the use of situational role-playing games, simulations, discussions, case-study, business games and other active teaching methods.

To achieve this goal, various simulation and active methods were used, including simulations, business games, seminars and webinars. An important element of the methodology was training in the face of increasing complexity of tasks, which contributed to the improvement of communication and team skills of participants, the development of skills in using cognitive, social and personal resources, decision-making skills in difficult professional situations.

The developed model was successfully implemented in February 2024 during the training of post-graduate students at the Department of Medical Pedagogy, Philosophy and Foreign Languages of the Russian Academy of Continuing Professional Education.

The significance of the research project is the creation and successful use of a comprehensive simulation environment that can be used to improve the quality of training of medical specialists, in the development of methodological approaches, adaptation of educational methods to modern requirements of professional medical practice.

Key words: simulation learning environment; post-graduate students; team interaction; social and cognitive skills; copying strategies; simulation training; training scenarios; psychological techniques

For citation: Krutiy I. A., Molchanova G. V. Modern approaches to creating imitation learning environment in medicine. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 123–137 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-123>. <https://elibrary.ru/NXJBPO>

Введение

Успешная врачебная деятельность не сводится только к умению работать руками, владению навыками интерпретации инструментальных методов обследования пациентов и сбора диагностически значимой информации для назначения лечения. Главным навыком современного практикующего врача является навык лечебно-диагностической работы, умение интерпретировать, анализировать, обосновывать предлагаемые подходы к лечению, оценивать его эффективность, корректировать его при необходимости, системно и критически осмысливать ситуацию, принимать решения. «Навык принятия решений не менее важен для практической работы, чем навык измерения артериального давления или интерпретации клинического анализа крови» [Мазур, 2017].

К главным для практикующего врача относятся и социально-когнитивные навыки, такие как способность организовывать и руководить работой команды, применять современные коммуникативные технологии, вырабатывать единую стратегию, взаимодействовать в условиях неопределенности и т. д. Клинические и коммуникативные навыки – два набора взаимодополняющих друг друга: без клинических знаний и умений невозможно правильно лечить пациента, а без социально-когнитивных навыков невозможно установить доверительные отношения. Сочетание навыков лечебно-диагностической работы, социально-когнитивных навыков и эффективного командного взаимодействия позволяет оптимизировать процесс диагностики и лечения, минимизировать ошибки, а также обеспе-

чивает непрерывность и последовательность ухода за пациентом.

Социально-когнитивные навыки относятся к комплексным навыкам. Владение ими, готовность их использования предполагает развернутую во времени последовательность связанных действий, переход готовности к способности их выполнять. В большинстве случаев такая готовность формируется в ходе систематических тренировок возрастающей сложности. В настоящее время создано большое количество технологий – симуляционные тренинги, виртуальные тренажеры, дополненная реальность. Условия для формирования мануальных навыков, принятия самостоятельных диагностических решений уже хорошо изучены, проработаны, созданы и создаются новые техники и технологии их освоения. Постепенно создаются форматы обучения социально-когнитивным навыкам, а именно, широкое использование в учебном процессе активных имитационных методов обучения – решение ситуационных задач, проведение ситуационно-ролевых игр, импровизированное разыгрывание ситуации, в которой моделируется типичная для медицинских специалистов деятельность и проблемы, с которыми они сталкиваются. Разработка методик освоения и их объективной, стандартизированной и точной оценки остается одним из сложных вопросов в медицинском образовании, требующем комплексного и многогранного подхода. Необходимо учесть, с одной стороны, сложность навыков, с другой – их возрастающую важность в медицинской практике [Горшков, 2023].

Возникает необходимость поиска практико-ориентированных технологий, методов и средств, обеспечивающих формирование условий, близких к профессиональным, создание практико-ориентированной имитационной среды. Среда, преимуществом которой является ее нацеленность на конечный результат, когда каждый участник превращается в саморазвивающуюся личность, которая самоформируется и развивает специфичные и необходимые для нее компетенции. Демонстрация действий, максимально приближенных к реальной ситуации (на основе субъективного опыта слушателей), создает уникальную образовательную среду, когда «здесь и сейчас» разрешается реальный медицинский случай, и вариативность принятых решений зависит от выбранных действий.

Широкое распространение в медицинском обучении получает метод ситуационно-ролевой или деловой игры, импровизированное разыгры-

вание ситуации и решение проблем, которые возникают в ходе этой деятельности. Задействуются технологии контекстно-комплексного обучения (дискуссии, групповые занятия), интерактивное обучение (вебинары, вебинарные комнаты), активные способы подачи учебного материала (видео-, онлайн-тесты), распределение и одновременное использование цифрового и нецифрового контента в учебном процессе.

Одной из задач исследовательского проекта, осуществляемого на кафедре медицинской педагогики, философии и иностранных языков Российской медицинской академии непрерывного профессионального образования (далее – РМАНПО), была разработка и внедрение в учебный процесс модели практико-ориентированной среды обучения социально-когнитивным навыкам.

Цель исследования – разработка имитационной модели обучения, основанной на принципах ситуационного обучения, комплексном использовании активных методов и социально-психологических подходов. Обязательным условием являлось обучение по нарастающей сложности, использование различных вариантов обучения, направленных на осознанное выполнение действий и применение специальных средств обучения.

Задачи:

– *Изучить особенности применения различных имитационных ситуационно-ролевых методов в условиях возрастающей сложности* (решение ситуационных задач, дискуссии, социально-психологическое тестирование, проведение деловых игр и тренингов).

– *Разработать сценарии для организации игровых и неигровых методов обучения*, направленных на обучение аспирантов-медиков.

– *Провести различные виды активных занятий* (семинары, вебинары, симуляционные тренинги) для освоения и закрепления профессиональных навыков у участников.

– *Собрать и проанализировать обратную связь* для оценки эффективности разработанной практико-ориентированной программы обучения.

Методология исследования

Спроектированная модель практико-ориентированной среды обучения рассматривалась как целостная система структурированных и взаимосвязанных элементов.

В модель практико-ориентированной среды были включены:

– очные лекции и семинарские занятия в учебной аудитории;

– практические занятия по разработке симуляционных задач и их размещению в мессенджерах или социальных сетях и др.

– самостоятельная работа с электронными учебными модулями по ссылкам на платформе iSpring Learn;

– интерактивные вебинары, организованные на платформе МТС Линк;

– симуляционные тренинги в аккредитационном-симуляционном центре академии.

Формирование и совершенствование социально-когнитивных навыков проводилось в контексте социально-психологических аспектов профессионального взаимодействия в различных системах, таких как «преподаватель – студент», «врач – пациент», «врач – родственники пациента», «врач – врач» и др. Развитие коммуникативной и командной компетентности аспиранта-медика проводилось в разных аспектах с учетом субъективного восприятия действительности. Каждый аспирант имеет в своем арсенале множество случаев из собственной медицинской практики, когда он не смог адекватно отреагировать в той или иной клинической ситуации. Рассмотрение различных приемов профессионального взаимодействия в сложных ситуациях позволяет не только усовершенствовать коммуникативные навыки аспирантов, но и показать различные направления развития ситуации при тех или иных формах коммуникации.

В комплекс методологической базы исследования были включены социально-психологические методики: определение стиля коммуникации, адаптация собственного поведения под стиль общения в команде, способы ведения переговоров в конфликтных ситуациях, активных и пассивных копинг-стратегии и т. д. Это позволило задать определенный субъективно-объективный взгляд на механизмы и/или условия действий в ситуации неопределенности, процесс принятия решения в сложных стрессовых ситуациях [Крутий, 2024]. Командные мультидисциплинарные навыки отрабатывались путем участия аспирантов в симуляционных тренингах. Уникальность обучающего подхода состояла и в том, что в рамках данного исследования были использованы и интерактивные методы обучения.

Результаты исследования

В феврале 2024 года на кафедре медицинской педагогики, философии и иностранных языков ФГБОУ ДПО Российской медицинской академии непрерывного профессионального образования Минздрава России (РМАНПО) проводилось обу-

чение аспирантов по программе «Педагогика и психология высшей школы» продолжительностью 144 часа. Всего в обучении приняли участие 38 аспирантов: аспиранты академии, аспиранты ФГБНУ «Научно-исследовательский институт медицины труда имени академика Н. Ф. Измерова» и аспиранты ФГБУ «Российский центр судебно-медицинской экспертизы» Минздрава России.

Первый этап обучения включал решение аспирантами ситуационных задач – анализ сложных ситуаций. Аспиранты знакомились с описанием реальных ситуаций, оценивали их, анализировали поведение врачей и пациентов. Реальные ситуации были предоставлены действующими врачами из их практики и касались следующих аспектов: принятие решения врачами разных специальностей о лечении пациента с побочными осложнениями, решение проблемы, наложившейся на общую ситуацию лечения пациента, решение вопроса о тактике ведения пациента. В каждом случае оценивались действия медицинских специалистов, участвующих в оказании помощи пациенту, выявлялись ошибки коммуникации в команде и ведении пациента, допущенные врачами. Задание выполнялось индивидуально с использованием Google Forms и чек-листов.

Следующий этап обучения подразумевал проведение групповых занятий в виде интерактивных вебинаров. Обучение групп (команд) аспирантов проводилось в вебинарных комнатах. Были использованы групповой чат, видеофрагменты, онлайн-тестирование с применением психологических методик, интерактивные шкалы для оценки стиля поведения и коммуникации. Задачи данного этапа – обучение умению понимать индивидуальные поведенческие особенности участников группы, их стиль коммуникации, действия в сложных ситуациях. Преподавателями кафедры были проведены следующие вебинары: «Мультидисциплинарный консилиум. Работа экспертов», «CRM. Действие в стрессовой ситуации».

В качестве основной содержательной идеи вебинаров выбраны действия в нестандартных ситуациях. Именно нестандартные ситуации воспринимаются человеком как стрессовые, трудные жизненные ситуации, требующие готовности к активным действиям в условиях резко возрастающих затрат ресурсов и их ограниченности. Большинство людей в подобных условиях испытывают сопротивление, тревогу, неуверен-

ность и, как следствие, нежелание проявлять активность. По данным Е. В. Битюцкой [Битюцкая, 2023], только 10,5 % опрошенных испытывают стремление к преодолению трудностей, связанное с драйвом, что предполагает чувство прилива сил, положительные эмоции и общую активизацию. Попадая в ситуацию непредвиденную, стрессовую, в ходе разрешения нестандартных ситуаций аспиранты осознают, к какой категории людей (по типу реакции на трудную жизненную ситуацию) они относятся; это помогает понять, как они должны взаимодействовать в команде.

В исследованиях, проведенных российским психологом Битюцкой, обнаружена последовательность из 5-ти действий, составляющих трудной жизненной ситуации, которые активизируют способность человека действовать конструктивно, испытывать драйв:

1) определяется задача, которая привлекательна для человека и/или требует его высокой активности, что вызывает его интерес к жизненной ситуации и исследовательское поведение;

2) оцениваются альтернативы и затраты усилий, приводятся аргументы не только «за», но и «против» достижения цели, что проявляется в амбивалентных оценках и эмоциях;

3) констатируется сложность, тем самым увеличивается ценность достижения высокой цели в ситуации;

4) выбор делается в пользу драйвового желания, что означает принятие высокой задачи;

5) детально анализируются успешные варианты развития ситуации, что усиливает мотивацию решения задачи [Битюцкая, 2023, с. 65].

Заметим, что драйв всегда связан с амбивалентным отношением к решаемой задаче, но, несмотря на колебания и сомнения, человек принимает решение действовать. Драйв связан с «позитивным циклом копинга», при котором появляются новые привлекательные смыслы, увеличивается прилив сил и возможностей, расширяется объем сознания. Однако это способствует движению к цели только на первом этапе взаимодействия с ситуацией, которая столь важна и критична в медицине.

Следующим этапом обучения был тренинг – ролевая игра «живого действия»: команда аспирантов отыгрывала командные роли (врач, медицинская сестра, пациент, специалист) по сценарию, разработанному другой группой аспирантов.

Занятия проводились очно в учебной аудитории мультипрофильного аккредитационно-симуляционного центра РМАНПО. Учебное заня-

тие проводилось с использованием технологии симуляционного обучения. Были использованы современные манекены, мультимедийное оборудование, расходные материалы. Аспиранты самостоятельно разрабатывали сценарии командного тренинга, используя следующие опорные точки:

- Задача, с которой сталкиваются участники, должна быть важной для них. На первом, предварительном этапе участник группы рассказывал о непростой ситуации, с которой он столкнулся в своей профессиональной деятельности. Далее участники выбирали наиболее интересный и актуальный случай и использовали его для разработки сценария тренинга.

- Согласно полученному от преподавателей заданию аспиранты четко определяли конкретные цели (например, распределение ресурсов, организацию помощи, коммуникацию с другими службами).

- Для оценки правильности действий непосредственно в ходе тренинга разрабатывались чек-листы таким образом, чтобы в дальнейшем максимальное число критериев, прописанных в чек-листах, можно было использовать при проведении дебрифинга. Предусматривалась диагностика психологических характеристик членов команды, например, стили поведения, коммуникации, приоритеты выполнения заданий, владение копинг-стратегиями (психологическими механизмами и поведенческими приемами, которыми владели и использовали участники тренинга для совладания с трудностями, неблагоприятными событиями).

- В сценарий включалась дополнительная информация в виде данных из истории болезни пациента, значимых лабораторных и/или рентгенологических данных.

При разработке сценария указывается, кто является участником тренинга, что должны делать те, кто не задействован в нем, кто решает, кто может обострить ситуацию, когда тренинг начинается и когда заканчивается, насколько четким и подробным должен быть брифинг.

В тренинге предусматривается «спасатель», который может «помочь»: предоставить дополнительную информацию, подсказку или ресурс [Крутий, 2024].

Одновременно в тренинге участвовали две команды со своим сценарием его проведения. Одна из команд выполняет роль тренера, преподавателя, а вторая – команда-участница тренинга. Сначала первая команда задает условия тренинга – исходную информацию о пациенте, род-

стенниках, врачах, медицинских специалистах для другой команды. Согласно заданным в сценарии условиям члены второй команды участвовали в тренинге, решали сложные задачи, связанные с лечением пациента. Затем участники тренинга менялись ролями.

Учебный процесс сопровождался контролем за ходом выполнения тренировочных, диагностических и итоговых работ, их оцениванием, руководством рефлексией учебного процесса.

По окончании программы всех этапов обучения были проведены два опроса аспирантов, направленных на получение обратной связи, оценки разработанной модели обучения и организации учебного процесса в целом.

Опрос аспирантов. В ходе исследования было проведено два опроса, в которых приняли участие 38 аспирантов. Целью первого опроса являлось получение обратной связи от участников, их оценки использования смешанного способа обучения с применением очного, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий и симуляционных тренингов.

Цель второго опроса – анализ моделей междисциплинарного взаимодействия, принятия решений в мультидисциплинарной команде аспирантов, в том числе преодоление трудностей в различных способах командного взаимодействия.

Разработанные анкеты содержали открытые и закрытые вопросы. Для закрытых вопросов была использована адаптированная шкала Лайкерта. Ответы на открытые вопросы придали количественным данным контекстуальную глубину.

Пример № 1. *Оцените следующее утверждение: отсутствует обсуждение плана лечения всеми участниками команды врачей. Проставьте, пожалуйста, в баллах утверждение, где 1 – совершенно не согласен, 2 – не согласен, 3 – затрудняюсь ответить, 4 – согласен, 5 – полностью согласен.*

Пример № 2. *Какие ошибки в коммуникации и ведении пациента допущены врачами?*

Анкеты заполнялись по ссылке в интернете через систему Google Forms. Бумажные анкеты не использовались. Это позволило упростить

процедуру заполнения и обработки анкет. Аспиранты получали информационное письмо, в котором разъяснялись цели исследования, а также правила работы с анкетами и ссылка на анкету. Был определен срок исполнения в одну неделю с даты доставки.

Обсуждение результатов

Одной из главных задач проведенного цикла было обучение аспирантов успешной деятельности в мультидисциплинарной команде, обучение сотрудничеству в группе различных специалистов, каждый из которых обладает уникальными знаниями, навыками и, в то же время, действует совместно, стремясь к достижению общей цели.

В обучении участвовали аспиранты различных специальностей (Таблица 1).

Таблица 1.

Специальность аспирантов

№	Специальность аспиранта
1	Врач детский кардиолог
2	Врач организатор здравоохранения
3	Врач стоматолог
4	Врач клинической лабораторной диагностики
5	Врач нейрохирург
6	Врач неонатолог
7	Врач детский хирург
8	Врач методист
9	Врач общей практики
10	Врач онколог
11	Врач психиатр
12	Врач по паллиативной медицинской помощи
13	Врач стоматолог-ортопед
14	Врач стоматолог-терапевт

При таком разнообразии специальностей аспирантов преподавателям кафедры нужно было решить сложную задачу – грамотно спроектировать образовательный процесс и в рамках задачи обучения работе в команде дать аспирантам понимание, что такое мультидисциплинарная команда, кто ее участники, какие задачи и проблемы она решает, обозначить ключевые коммуникативные навыки мультидисциплинарной команды (Таблица 2).

Таблица 2.

Свойства мультидисциплинарной команды

Свойство	Мультидисциплинарная команда
Основной фокус	Комбинирование различных дисциплин и навыков для решения сложных задач
Участники	Представители разных дисциплин, работающие в одной команде для решения общей задачи
Цель	Решение сложных задач, требующих совместной экспертизы и комплексного подхода

Свойство	Мультидисциплинарная команда
Сотрудничество	Между представителями разных специальностей
Задачи и решаемые проблемы	Связаны с решением комплексных проблем, требующих разностороннего взгляда

Таблица 3.

Ключевые коммуникативные навыки мультидисциплинарной команды

Лидер	Решения принимаются командой совместно. Участники обладают автономией в своих областях. В команде может быть лидер (координатор).
Стиль поведения	Открытый и адаптивный стиль поведения. Каждый специалист может проявлять свой стиль поведения.
Обмен информацией	Открытый стиль обмена информацией между разными специалистами.
Организация и координация	Планирование, ресурсное обеспечение и распределение задач между специалистами. Требуется высокий уровень организации и координации между специалистами разных дисциплин.
Взаимная поддержка	Взаимная поддержка специалистов способствует обмену опытом и эффективному решению сложных случаев.

Во время проведения вебинара «Мультидисциплинарный консилиум. Работа экспертов» аспиранты познакомились с психологическими методиками определения стилей коммуникации и поведения, осваивали принципы проведения мультидисциплинарных консилиумов и принятия коллективного решения. Освоение методик стилей поведения и коммуникации позволило научиться правильно понимать чрезвычайную (сложную) ситуацию, обсуждать и анализировать альтернативы ее развития, учитывать различные точки зрения, принимать обоснованные и сбалансированные решения.

В вебинаре «CRM. Действие стрессовой ситуации» участвовали аспиранты с индивидуальными копинг-стратегиями, направленными на взаимодействие в стрессовых ситуациях.

Перед проведением вебинара они выполняли задание, в котором необходимо было привести пример стрессовой ситуации и описать действия врача по разрешению сложной ситуации.

Пример выполненного задания (описание реальной стрессовой ситуации, выполненной аспирантом).

Преамбула: «Конфликтная ситуация в отделении реабилитации может возникнуть, например, когда пациент не согласен с предписанным планом лечения или ощущает, что его потребности и желания игнорируются медицинским персоналом. Вот пример такой ситуации и возможные стратегии социального взаимодействия для её разрешения:

Ситуация: Пациентка Н. возражает против использования определённого вида терапии, которую считает болезненной и неэффективной. Она чувствует себя расстроенной и начинает громко выражать своё недовольство в общем зале реабилитационного отделения.

Действие врача по стратегии социального взаимодействия:

1. *Активное слушание: врач подходит к пациентке и спокойно просит рассказать о её опасениях и чувствах. Он уделяет внимание её словам без перебивания, демонстрируя эмпатию.*

2. *Подтверждение чувств: он признает её переживания, говоря: “Я понимаю, что процесс лечения может быть сложным и иногда даже казаться необоснованным”.*

3. *Предоставление информации: Врач объясняет цель предложенной терапии, как она работает и почему она была выбрана для её случая. Он предоставляет информацию о возможных альтернативах и обсуждает плюсы и минусы каждого метода.*

4. *Вовлечение в принятие решений: врач предлагает пациентке стать активным участником в процессе лечения, предложив ей варианты для выбора — это может быть изменение типа терапии или корректировка текущего плана.*

5. *Разработка плана действий: совместно с пациентом он разрабатывает новый план лечения, который учитывает её предпочтения и вселяет уверенность в положительный результат.*

6. *Поддержка: врач обеспечивает постоянную поддержку пациенту на протяжении всего процесса реабилитации, напоминая о доступности для любых вопросов или выражения опасений.*

7. *Мониторинг и адаптация: врач регулярно проверяет состояние пациента и эффективность лечения, готов к дальнейшим корректировкам плана лечения по мере необходимости.*

Каждый из описанных подходов помогает минимизировать конфликты, создавая атмосферу уважения и сотрудничества между пациентами и медицинским персоналом».

Перспективы и трудности использования командного тренинга в виде социально-ролевой игры связаны с психологическими особенностями аспирантов как молодых специалистов и отражены в статьях Р. В. Гусейнова, И. С. Гусейновой, Э. А. Пирмагомедовой (2020), Е. Г. Евдокимовой, Е. В. Коваленко, Н. Н. Чмеленко, А. А. Константинова, М. А. Купчинской, Н. В. Юдалевич, Л. В. Мищенко и др. [Железнякова, 2023].

Участие в вебинаре «CRM. Действие стрессовой ситуации» было направлено на обучение со- владанию со сложными стрессовыми ситуациями, разыгранными во время проведения командных тренингов в симуляционном академическом центре: научиться использовать успешные групповые копинг-стратегии, сформировать умение устанавливать контроль над предложенной ситуацией, учитывать воздействие эмоционального фактора, понять ситуацию и предусмотреть прогноз ее развития, быть готовыми быстро и активно действовать.

Примечательно, что в ходе занятий при составлении клинических ситуационных задач аспиранты осознавали, что же является для них в профессиональном плане трудной жизненной задачей.

Можно выделить алгоритм определения трудной жизненной задачи (по аналогии с методикой оценки трудной жизненной ситуации Е. В. Битюцкой): 1) общие признаки субъективно трудной жизненной задачи для конкретного аспиранта; 2) формулирование условий, приводящих к неподконтрольности ситуации; 3) варианты непонятности и неоднозначности ситуации; 4) необходимость быстрого активного реагирования; 5) варианты затруднения принятия решения; 6) трудности в линии прогнозирования ситуации; 7) переживание отрицательных эмоций; 8) определение перспективы ближайшего будущего [Битюцкая, 2023]. Успешный копинг пред-

полагает контроль над ситуацией, когда человек воспринимает изменение содержания задачи в зависимости от прилагаемых им усилий. Важно, чтобы аспирант был способен адекватно оценить происходящее, возможности каждого участника командного взаимодействия и свои собственные. В данном случае формируется сильная цель, к которой стремится аспирант. Как следствие, аспиранты учатся адекватно оценивать ситуацию, свои возможности и ставить сильные цели, что приведет в дальнейшем к адекватному прогнозированию развития клинической ситуации и формирует позитивный образ будущего. Позитивный образ будущего – это субъективная модель благополучного разрешения ситуации с учетом всех возможностей, четкость постановки дальнейших целей и перспектив их достижения [Битюцкая, 2022].

Успешность копинга зависит от уровня требований, предъявляемых ситуацией к специалисту, адекватности цели и затраченных им ресурсов. Согласно исследованиям Битюцкой [Битюцкая, 2022], успешный копинг может быть оптимальным и неоптимальным. При групповой копинг-стратегии «драйв» используется трудозатратная неоптимальная стратегия решения задачи, в ней участники искусственно усложняют задачу, ограничивая достижимость внешних ресурсов и инструментов. Но именно с копинг-стратегией «драйв» все участники группы испытывают удовлетворение от совместного группового решения задачи. Таким образом, именно в учебных целях допускается искусственное усложнение задачи, чтобы стимулировать ощущение удовлетворения от совместной деятельности, ощущение «состоятельности» как специалиста.

При этом широта репертуара способов копинга, которые знают и используют аспиранты, является важным фактором их защищенности в трудной клинической ситуации, хотя и не исключает автоматического воспроизведения неудачных, но привычных индивидуальных моделей.

Задания для самостоятельной работы по копинг-стратегиям были направлены на рефлексию, описание типичной ситуации в профессиональной деятельности, которая, как правило, вызывает эмоциональный стресс у аспирантов.

На этапе проведения симуляционного тренинга аспиранты, разбившись на группы, совместно разрабатывали сценарии тренингов с учетом особенностей медицинской специальности вошедших в группу. Аспиранты разрабатывали сценарии командного тренинга, которые подра-

зумевают овладение не только клиническими, но и коммуникационными навыками. Цель имитационной игры, которая в последствии была проведена на основании разработанного сценария, – вовлечь участников тренинга в ситуацию, максимально приближенную к практической деятельности врача, в соответствии с его специализацией.

План разработки сценария включал следующие этапы: исходная ситуация, рабочее место, действия пациентов и родственников, количество и состав медицинских работников, время. Разработанный сценарий не должен был быть простым – иначе теряется интерес к участию в тренинге. Сценарий содержал триггер – неожиданное событие, которое приведет к изменению состояния пациента и, соответственно, к изменению действий участников команды. Аспиранты разрабатывали чек-листы оценки коммуникативных навыков и получали от преподавателей об-

ратную связь – по оценке разработанного ими сценария. Пример разработанного группой аспирантов сценария представлен ниже.

Ведущий контролировал ход тренинга, мог вносить коррективы, не допускать нарушения правил. При необходимости, если группа участников тренинга заходила в тупик, не видя выхода из сложившейся ситуации, имел право послать «спасателя» – подсказку: случайную фразу (звонок с телефона), которая могла бы натолкнуть участников тренинга на правильное решение. В заключение игры ведущий проводил дебрифинг.

Опрос, проведенный после тренинга, показал, что к наиболее важным командным навыкам аспиранты отнесли умение общаться (93%), осуществлять мониторинг и быть осведомленным о сложившейся на данный момент ситуации (87%), уметь оказывать взаимную поддержку коллегам (73%) (Рис. 1).

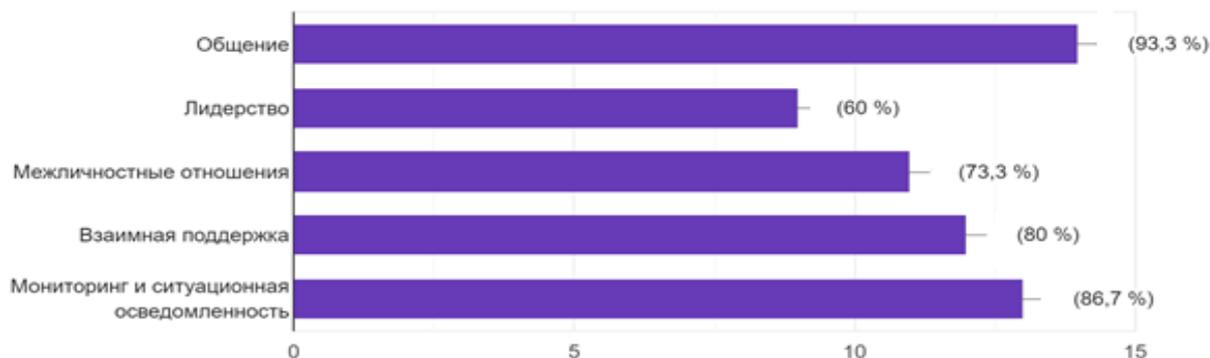


Рисунок 1. Навыки, важные при работе в мультидисциплинарной команде

Экспертная оценка преподавателями результатов обучения и проведенный опрос показали, что аспиранты недостаточно хорошо осведомлены и/или владеют методами, технологиями командных и социально-ролевых тренингов, которые могут быть использованы для улучшения управления рисками и минимизации негативных последствий при принятии решения в команде, выработки конкретного плана ведения пациента. При принятии решений лечения пациента врачами разных специальностей аспиранты не всегда способны были вычленивать и учесть сильные коммуникативные стороны членов команды. Это же отметили и сами участники.

Говоря о симуляционных тренингах, аспиранты отметили, что им «было интересно попробовать себя в экстремальной ситуации, оценить свои силы», что они получили «достаточно интересный опыт, который выявляет слабые стороны» и «полезный опыт для отработки навыков мультидисциплинарной командной работы и алгоритмов ее действий» (Рис. 2).

Одним из предложений аспирантов стала идея «проводить занятия в виде аудиторного занятия или в виде симуляции экзамена/зачета с дебрифингом, чтобы научиться принимать экзамены».

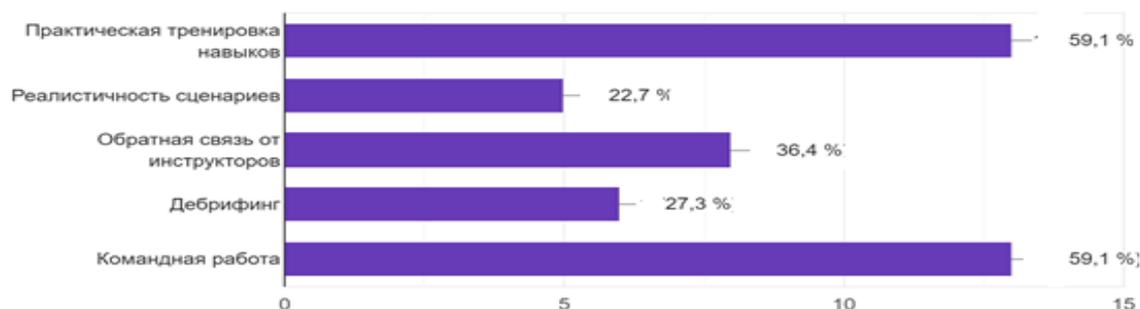


Рисунок 2. Ключевые аспекты обучения работе в мультидисциплинарной команде: приоритеты аспирантов

Пример разработанного аспирантами сценария симуляционного тренинга: «Мультидисциплинарная команда. Взаимодействие в условиях неопределенности».

Учебные цели:

1. Обучение участников междисциплинарному взаимодействию в условиях ургентной ситуации.

2. Разработка верных поведенческих и профессиональных стратегий в условиях конфликтной ситуации.

3. Психологическая безопасность.

Учебные задачи:

1. Установление верного диагноза пациенту по результатам клинических, анамнестических, лабораторных и инструментальных данных и стабилизация его состояния.

2. Отработка навыков работы в коллективе (научится быстро реагировать и принимать решения в зависимости от меняющихся исходных данных).

3. Разработка эффективной стратегии взаимодействия.

Исходные данные. Оказание помощи мужчине командой специалистов.

Взрослый мужчина, 75 лет, поступил в стационар по скорой медицинской помощи (СМП) с направительным диагнозом «Состояние после обморока? Временная остановка работы кардиостимулятора?». Из анамнеза известно, что пациент, ожидая автобус на остановке, на фоне внезапно развившегося головокружения потерял сознание, стал падать, но был вовремя поддержан окружающими и усажен на скамейку, где в течение нескольких секунд пришел в сознание. Была вызвана бригада СМП, пациент направлен к терапевту в «Желтую зону» приемного отделения. Из анамнеза жизни также из-

вестно, что пациент длительное время страдает фибрилляцией предсердий, был имплантирован искусственный водитель ритма (кардиостимулятор) 5 лет назад. Проведен осмотр врачом-терапевтом, назначен забор крови на анализы и снятие ЭКГ для определения дальнейшей тактики ведения. Во время установки медсестрами электродов для ЭКГ и забора крови на анализы, медсестры отметили, что пациент внезапно потерял сознание, перестал дышать, позвали врача-терапевта.

Состав участников тренинга:

В тренинге участвуют 5 аспирантов.

Команда состоит из 5-ти человек: 1 пациент, 2 медицинские сестры, 1 врач-терапевт, 1 врач-анестезиолог-реаниматолог.

Один аспирант по сценарию выполняет роль пациента – показывает его состояние (пациент без сознания, без дыхания лежит на койке приемного покоя).

Рабочее место: палата приемного покоя.

Оборудование: кушетка, аппарат ЭКГ, пробирки для крови, тонометр, фонендоскоп, мешок Амбу, воздуховод, глюкометр, пульсоксиметр.

Триггер: Потеря сознания пациентом. Возле пациента находятся 2 мед. сестры, которые позвали врача-терапевта, сказав, что тот потерял сознание и перестал дышать.

Врач-терапевт убеждается, что пациент без сознания и без дыхания, говорит одной из сестер набрать кровь в 6 пробирок (общий, биохимический, гормональный анализ крови, коагулограмма, КЩС, группа крови), другой – снять ЭКГ, сам в этом время вызывает врача-реаниматолога, после чего начинает проводить непрямой массаж сердца.

По прибытии врача-реаниматолога, на ЭКГ определяется изолиния, то есть остановка сердца (вероятной причиной чего стал прекративший работу имплантированный кардиостимулятор), принято решение о проведении сердечно-легочной реанимации (один врач проводит непрямой массаж сердца, другой – осуществляет искусственное дыхание пациента при помощи мешка Амбу, при этом они могут меняться ролями в случае необходимости) в течение необходимого для появления сердечной деятельности у пациента времени (но не более 30 минут) с параллельным внутривенным введением адреналина (1-я медсестра) и периодической оценкой сердечного ритма по ЭКГ (2-я медсестра осуществляет процесс записи съёма электрокардиограммы).

Задача: Команде врачей и медсестер необходимо стабилизировать состояние пациента (добившись появления признаков работы сердца по данным ЭКГ), выработать успешную стратегию взаимодействия с целью дальнейшего перевода его в реанимацию для проведения интенсивной терапии.

Коммуникативные навыки и командные действия, отрабатываемые в тренинге:

Примечание. В данном тренинге коммуникативные навыки и командные действия оцениваются у всех участников, кроме того, который исполняет роль пациента.

1. Понимание каждым членом структуры команды и своей роли.

2. Уважительное общение членов команды между собой.

3. Эффективная коммуникация участников, исполняющих роли людей различных профессий.

4. Понимание и применение общей для всех профессиональной терминологии.

5. Умение четко отдавать распоряжения, давать инструкции, равно как и понимать последние и их выполнять.

6. Умение каждого из членов вовремя сообщать о внезапно возникших проблемах, препятствующих достижению цели, озвучивание способов разрешения проблемы или обращение к коллегам с просьбой о помощи в разрешении проблемы.

7. Применение методов разрешения конфликтов в случае необходимости.

Лидерские качества, отрабатываемые в тренинге:

Примечание. В данном тренинге роль лидера выполняет тот участник, который исполняет роль врача-реаниматолога.

1. Понимает структуру команды.

2. Участвует в совместном руководстве в рамках командной работы.

3. Понимает ролевые обязанности в междисциплинарной команде.

4. Ведет работу по оптимизации работы команды.

5. Формулирует четкие цели/план для командной работы.

6. Способствует обмену информацией между всеми участниками.

7. Осознает необходимость балансировки рабочей нагрузки в команде.

8. Координирует действия в команде.

9. Способствует разрешению конфликтов

Межличностные отношения и взаимная поддержка.

1. Действует в партнерстве с другими медицинскими работниками для определения/ формулирования общих целей.

2. Понимает роль других врачей в сложившейся ситуации.

3. Укрепляет взаимное доверие между коллегами.

4. Уважает знания и умения других.

5. Защищает пациента.

6. Облегчает совместную работу.

7. Включается в совместную работу.

8. Использует стратегии для оптимального функционирования команды.

9. Предугадывает потребности других членов команды.

10. Предвидит, что кому-то потребуется поддержка.

11. Поддерживает атмосферу взаимопомощи.

Мониторинг и ситуационная осведомленность.

1. Расстановка приоритетов в действиях.

2. Наблюдение за состоянием пациента.

3. Соблюдение приказов и процедур.

4. Отслеживание прогресса в достижении целей.

5. Отслеживание усталости, в том числе психологических проблем/стресса у членов междисциплинарной команды.

6. Помощь в обеспечении бесперебойной передачи данных.

Дебрифинг.

Цели дебрифинга:

1. Выведение участников симуляционного тренинга из назначенных ролей.
2. Снижение эмоционального напряжения после участия в симуляции.
3. Анализ хода симуляции.
4. Выявление изменений и перемен у участников, возникших в ходе симуляции.
5. Соотнесение игрового опыта с реальными ситуациями, определение важности сформированных умений.
6. Анализ эффективности действий участников.
7. Формулирование выводов.

Структура дебрифинга (7 фаз):

1. Вводная фаза – формулировка целей и задач дебрифинга, представление участников дебрифинга друг другу.
2. Фаза описания переживаний: ведущий задает вопросы: «Как вы себя чувствуете? // Что вы испытываете?». Участники делятся эмоциями и переживаниями от прошедшей смоделированной ситуации.
3. Фаза описания фактов: ведущий задает вопросы: «Какая происходила ситуация?» // «Что делали вы и участники команды?». Участники анализируют события, происходившие во время смоделированной ситуации, делятся своим восприятием событий.
4. Фаза описания мыслей: ведущий задает вопрос: «Как вы сможете применить новый опыт в реальной жизни?». Участники делятся своей оценкой приобретенного опыта.
5. Фаза описания симптомов: ведущий задает вопросы: «Чему вы научились?» // «Что вы узнали?». Участники проводят подробный анализ своих действий, всех аспектов поведенческих стратегий, рассматриваются новые аспекты изучаемой темы, другое понимание какого-либо действия/умения.
6. Фаза завершения – ведущий задает вопросы: «Какие выводы вы сделали о своей работе?» // «Как результаты дебрифинга повлияют на вашу работу?». Участники подводят итоги, делятся выводами, отмечают точки роста и делятся планами по изменению стратегии поведения там, где это необходимо.
7. Фаза реадaptации – ведущий задает вопрос: «Что бы вы сделали в данной ситуации по-другому?». Под руководством преподавателя происходит моделирование альтернативных сценариев развития событий в рамках симуляции.

Заключение

Проведенное на кафедре медицинской педагогики, философии и иностранных языков РМАНПО исследование показало целесообразность разработанного подхода проектирования практико-ориентированной среды обучения и применимость разработанной программы обучения по направлению совершенствования социально-когнитивных навыков.

В исследовании обоснована целесообразность применения структурированного подхода, обучения навыкам по нарастающей сложности, использования различных вариантов методик, технологий, форм обучения. Это позволило решить запланированные цели и задачи обучения, научиться принимать коллективное решение. Знание стилей поведения и коммуникации позволило аспирантам эффективнее обсуждать и анализировать альтернативы, учитывать различные точки зрения и принимать обоснованные и сбалансированные решения: и в то же время осознавать свои реакции на поведение других участников, выбрать стиль своего поведения относительно стиля коммуникации другого врача, специалиста или пациента, научиться учитывать индивидуальные предпочтения пациента и соблюдать принципы эффективной коммуникации в команде.

Полученные практические навыки помогут аспирантам в дальнейшем выстраивать взаимодействие в рамках своей профессиональной деятельности, организовывать процесс оказания медицинской помощи, руководить работой среднего медицинского персонала, работать в мультидисциплинарной команде.

Ориентация преподавателя на оптимальный выбор методов, технологий форм, средств обучения позволила аспирантам не только самим получить ценные практические навыки, но и понять, как их использовать в собственной профессиональной деятельности, при обучении среднего медицинского персонала.

Проведение симуляционных тренингов без жесткого сценария, четких эталонов действий дало возможность аспирантам совершенствовать коммуникативные, командные навыки, улучшить персональное и командное, системное и критическое мышление, приобрести эмоциональный опыт.

Проведенное исследование показало, что преподавателям придется принципиально пересмотреть подход к использованию учебного материала, внедрять практику использования активных

методов обучения, перевести особенности индивидуальных социально-когнитивных навыков из недостатков в преимущества, в использование социально-игровых ситуаций как сильной мотивационной составляющей.

Перспективным направлением является использование для отработки взаимодействия в трудных ситуациях ситуационно-ролевых игр – решения трудных интеллектуальных задач. Именно в таких ситуациях максимально проявляются используемые аспирантами копинг-стратегии. Знание своих особенностей реагирования на трудную или чрезвычайную ситуацию позволяет аспиранту спрогнозировать последствия для клинической ситуации, выработать групповой копинг эффективных действий. Командная игра с очень трудной интеллектуальной задачей позволяет аспирантам опробовать успешные, но не оптимальные копинг-стратегии, получая удовольствие от практической профессиональной деятельности, повышая собственную самооценку и веру в то, что они способны справиться с трудной профессиональной задачей.

Библиографический список

1. Аджимулаева Р. А. Практико-ориентированные методы обучения в профессиональной подготовке следователей МВД России. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannyye-metody-obucheniya-v-protse-ss-professionalnoy-podgotovki-sledovateley-v-vuze-mvd-rossii> (дата обращения: 23.06.2024).
2. Битюцкая Е. В. Стремление к трудности как тип восприятия жизненных ситуаций / Е. В. Битюцкая, М. И. Кунашенко // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2024. № 47(1). С. 56–87.
3. Битюцкая Е. В. Субъективное оценивание трудной жизненной ситуации: диагностика и структура // Е. В. Битюцкая, А. А. Корнеев // Вопросы психологии. 2021. № 4. С. 145–161.
4. Битюцкая Е. В. Успешность копинга // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19, № 1. С. 382–404. DOI: 10.17323/1813-8918-2022-1-382-404.
5. Васильева В. А. Обучение и оценка коммуникативных навыков студентов-медиков: зарубежный опыт и задачи медицинского образования в РФ // Alma mater: Вестник высшей школы. 2021. № 8. С. 71–77. doi 10.20339/AM.08-21.071.
6. Васищев А. А. Исследование процесса построения проблемной ситуации в практическом мышлении. Ярославль, 2002. 24 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/issledovanie-protse-ss-postroeniya-problemnoi-situatsii-v-prakticheskom-myshlenii> (дата обращения: 23.06.2024).
7. Горшков М. Д. Виртуальная реальность и искусственный интеллект в медицинском образовании. Москва : РОСОМЕД, 2023. 252 с.
8. Ершова Е. А. Интеграция теории и практики в обучении учителей решению педагогических задач. Санкт-Петербург, 2002. 21с.
9. Завалишина Д. Н. Практическое мышление. Специфика и проблемы развития. Москва : ИП РАН, 2005. 375 с.
10. Зуенкова Ю. А. Организационные аспекты формирования мультидисциплинарных команд: стандарты качества, эффективность и внедрение в практику // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2022. Т. 13, № 3. С. 32–41.
11. Желязникова Н. А. Деловая игра как способ повышения мотивации студентов-медиков к изучению клинических дисциплин / Н. А. Желязникова, У. Я. Гафанович, И. М. Соколов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, Вып. 1. С. 78–84.
12. Краснова С. А. Модель практико-ориентированного обучения в системе повышения квалификации среднего медицинского персонала // Молодой ученый. 2016. № 16.1(120.1). С. 23–26.
13. Крутий И. А. Проектирование коммуникативной компетентности врача : монография. Москва : Прогресс, 2024. 160 с.
14. Крутий И. А. Коммуникативные навыки врачей. Тренинг и аттестация / И. А. Крутий, Г. В. Молчанова // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2020. Т. 11, № 3. С. 163–174.
15. Мазур Е. С. Имитационные методы обучения в формировании практических навыков лечебно-диагностической работы // Е. С. Мазур, Д. В. Килейников // Верхневолжский медицинский журнал. 2017. Т. 16, № 2. С. 41–44.
16. Пикалова А. А. Сущность и содержание проектной компетентности как предмет педагогического анализа / А. А. Пикалова, В. А. Шершнева // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/115PDMN619.pdf> (дата обращения: 21.04.2024).
17. Сергеева В. А. Деловые игры как активный метод обучения студентов-медиков старших курсов по дисциплине «Внутренние болезни» // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2016. № 3 (03). С. 32–35.
18. Солодникова Н. В. Ролевые игры живого действия как социально-психологическое явление // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. № 1. С. 10–34. DOI: 10.28995/2073-6398-2024-1-10-34.
19. Хаматханова Е. М. Основы командного тренинга [Fundamentals of Team Training] : учебное пособие / Е. М. Хаматханова, Н. П. Марчук, О. Р. Баев, А. В. Пырегов, О. В. Ионов ; под ред. В. А. Кубышкина, А. А. Свистунова, М. Д. Горшкова, З. З. Балкизова. Москва : Росомед, 2016. 321 с.

20. Хасанов Р. Ш. Практикоориентированность в системе дополнительного профессионального образования врачей / Р. Ш. Хасанов, Н. З. Юсупова, М. В. Белоусова, Ю. В. Марянина // Педагогика профессионального медицинского образования. Научно-методический электронный журнал. Вып. 1/18. URL: <https://www.profmedobr.ru/articles/praktikoorientirovannost-v-sisteme-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-vrachej/> (дата обращения: 21.04.2024).

Reference list

1. Adzhimulaeva R. A. Praktiko-orientirovannye metody obucheniya v professional'noj podgotovke sledovatelej MVD Rossii = Practical-oriented training methods in the professional training of investigators of the Ministry of Internal Affairs of Russia. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannye-metody-obucheniya-v-protssesse-professionalnoy-podgotovki-sledovateley-v-vuze-mvd-rossii> (data obrashhenija: 23.06.2024).
2. Bitjuckaja E. V. Stremlenie k trudnosti kak tip vosprijatija zhiznennyh situacij = The pursuit of difficulty as a type of perception of life situations / E. V. Bitjuckaja, M. I. Kunashenko // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija, 2024. № 47(1). S. 56–87.
3. Bitjuckaja E. V. Subyektivnoe ocenivanie trudnoj zhiznnoj situacii: diagnostika i struktura = Subjective assessment of a difficult life situation: diagnosis and structure // E. V. Bitjuckaja, A. A. Korneev // Voprosy psihologii. 2021. № 4. S. 145–161.
4. Bitjuckaja E. V. Uspeshnost' kopinga = Success of copying // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2022. T. 19, № 1. S. 382–404. DOI: 10.17323/1813-8918-2022-1-382-404.
5. Vasil'eva V. A. Obuchenie i ocenka kommunikativnyh navykov studentov-medikov: zarubezhnyj opyt i zadachi medicinskogo obrazovaniya v RF = Training and assessment of communication skills of medical students: foreign experience and tasks of medical education in the Russian Federation // Alma mater: Vestnik vysshej shkoly. 2021. № 8. S. 71–77. doi 10.20339/AM.08-21.071.
6. Vasishhev A. A. Issledovanie processa postroeniya problemnoj situacii v prakticheskom myshlenii = Investigation of the process of constructing a problem situation in practical thinking. Jaroslavl', 2002. 24 s. URL: <https://www.dissercat.com/content/issledovanie-protssessa-postroeniya-problemnoi-situatsii-v-prakticheskom-myshlenii> (data obrashhenija: 23.06.2024).
7. Gorshkov M. D. Virtual'naja real'nost' i iskusstvennyj intellekt v medicinskom obrazovanii = Virtual reality and artificial intelligence in medical education. Moskva : ROSOMED, 2023. 252 s.
8. Ershova E. A. Integracija teorii i praktiki v obuchenii uchitelej resheniju pedagogicheskikh zadach = Integration of theory and practice in teaching teachers to solve pedagogical problems. Sankt-Peterburg, 2002. 21s.
9. Zavalishina D. N. Prakticheskoe myshlenie. Specifika i problemy razvitija = Practical thinking. Specifics and development problems. Moskva : IP RAN, 2005. 375 s.
10. Zuenkova Ju. A. Organizacionnye aspekty formirovaniya mul'tidisciplinarnyh komand: standarty kachestva, jeffektivnost' i vnedrenie v praktiku = Organizational aspects of the formation of multidisciplinary teams: quality standards, efficiency and implementation in practice // Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie. 2022. T. 13, № 3. S. 32–41.
11. Zheljaznikova N. A. Delovaja igra kak sposob povyseniya motivacii studentov-medikov k izucheniju klinicheskikh disciplin = Business play as a way to increase medical students' motivation to study clinical disciplines / N. A. Zheljaznikova, U. Ja. Gafanovich, I. M. Sokolov // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2023. T. 8, Vyp. 1. S. 78–84.
12. Krasnova S. A. Model' praktiko-orientirovannogo obucheniya v sisteme povyseniya kvalifikacii srednego medicinskogo personala = Model of practice-oriented training in the system of advanced training of paramedical personnel // Molodoj uchenyj. 2016. № 16.1(120.1). S. 23–26.
13. Krutij I. A. Proektirovanie kommunikativnoj kompetentnosti vracha = Designing physician communication competency : monografija. Moskva : Progress, 2024. 160 c.
14. Krutij I. A. Kommunikativnye navyki vrachej. Trening i attestacija = Physician communication skills. Training and certification / I. A. Krutij, G. V. Molchanova // Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie. 2020. T. 11, № 3. S. 163–174.
15. Mazur E. S. Imitacionnye metody obucheniya v formirovanii prakticheskikh navykov lechebno-diagnosticheskoj raboty = Simulation methods of training in the formation of practical skills of medical and diagnostic work // E. S. Mazur, D. V. Kilejnikov // Verhnevolzhskij medicinskij zhurnal. 2017. T. 16, № 2. S. 41–44.
16. Pikalova A. A. Sushhnost' i sodержanie proektnoj kompetentnosti kak predmet pedagogicheskogo analiza = The essence and content of project competence as a subject of pedagogical analysis// A. A. Pikalova, V. A. Shershneva // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2019. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/115PDMN619.pdf> (data obrashhenija: 21.04.2024).
17. Sergeeva V. A. Delovye igry kak aktivnyj metod obucheniya studentov-medikov starshih kursov po discipline «Vnutrennie «Internal Diseases»// Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2016. № 3 (03). S. 32–35.
18. Solodnikova N. V. Rolevye igry zhivogo dejstvija kak social'no-psihologicheskoe javlenie = Live action role-playing games as a socio-psychological phenomenon // Vestnik RGGU. Serija «Psihologija. Pedagogika. Obrazovanie». 2024. № 1. S. 10–34. DOI: 10.28995/2073-6398-2024-1-10-34.

19. Hamathanova E. M. Osnovy komandnogo treninga = Fundamentals of Team Training : uchebnoe posobie / E. M. Hamathanova, N. P. Marchuk, O. R. Baev, A. V. Pyregov, O. V. Ionov ; pod red. V. A. Kubyshkina, A. A. Svistunova, M. D. Gorshkova, Z. Z. Balkizova. Moskva : Rosomed, 2016. 321 s.

20. Hasanov R. Sh. Praktikoorientirovannost' v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya vrachej = Practical orientation in the system of additional

professional education of doctors / R. Sh. Hasanov, N. Z. Jusupova, M. V. Belousova, Ju. V. Marjanina // Pedagogika professional'nogo medicinskogo obrazovaniya. Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal. Vyp. 1/18. URL:

<https://www.profmedobr.ru/articles/praktikoorientirovannost-v-sisteme-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-vrachej/>(data obrashheniya: 21.04.2024).

Статья поступила в редакцию 19.07.2024; одобрена после рецензирования 17.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 19.07.2024; approved after reviewing 17.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Научная статья

УДК 378.14

DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-138

EDN: OQNFUN

Проблема эффективности использования цифровых технологий для мотивации студентов к обучению

Наталья Михайловна Стяжкова¹, Лана Викторовна Лазарева²

¹Кандидат экономических наук, доцент кафедры экспертизы и управления недвижимостью, Пензенский государственный университет архитектуры и строительства. 440028, г. Пенза, ул. Германа Титова, 28.

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

¹styazhkova-nm@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8153-6936>

²lana.lazareva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9607-7293>

Аннотация. Применение цифровых технологий становится необходимым для ведения актуальной образовательной деятельности. Логично использовать эти возможности как рычаг для формирования дополнительной учебной мотивации студентов вуза. Анализ зарубежных и российских исследований по проблеме цифровизации образования за последние 5 лет показывает прямую положительную зависимость учебной мотивации от использования различных цифровых обучающих инструментов. С целью изучения влияния цифровых технологий на формирование мотивации студентов к обучению в образовательном процессе вуза было организовано исследование на базе Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, который занимает высокие позиции в Поволжском регионе по внедрению модели «цифрового университета». Число участников эксперимента – 53 студента, средний возраст испытуемых – 20 лет. Изучены образовательные потребности студентов в цифровой среде вуза, влияющие на их мотивацию. Разработана и экспериментально апробирована технология формирования учебной мотивации студентов с использованием онлайн-тестирования по учебной дисциплине с обратной связью в системе MOODLE. Для определения уровня учебной мотивации студентов применялся опросник О. А. Ворониной «Моя учёба в вузе». Анализ результатов показал, что качество знаний выше среди тех студентов, где цифровая технология применялась систематически: студенты контрольной группы улучшили свои результаты с 73 % до 75,89 %, в экспериментальной группе – с 70,2 % до 79,94 %. Опросник мотивации подтвердил рост интереса к обучению именно в экспериментальной группе по сравнению с контрольной: среди студентов экспериментальной группы процент тех, кто высоко оценивает интерес к занятиям в университете, вырос с 17 % до 29 %. В контрольной группе увеличение числа студентов с высокой мотивацией составило 6 % (с 20 % до 26 %). Это доказывает эффективность использования цифровых технологий с целью формирования положительной учебной мотивации. Для оптимизации использования цифровых технологий в образовательном процессе вуза университетской администрации предложен ряд рекомендаций.

Ключевые слова: образовательные потребности; учебная мотивация; цифровые технологии обучения; цифровая безопасность; виртуальная обучающая среда LMS Moodle; онлайн-тестирование с обратной связью; высшее образование; студент вуза

Для цитирования: Стяжкова Н. М., Лазарева Л. В. Проблема эффективности использования цифровых технологий для мотивации студентов к обучению // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 138–154. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-138>. <https://elibrary.ru/OQNFUN>

Original article

The problem of the effectiveness of using digital technologies to motivate students to learn

Natalia M. Styazhkova¹, Lana V. Lazareva²

¹Candidate of economical sciences, associate professor, department of real estate expertise and management, Penza state university of architecture and construction. 440028, Penza, German Titov st., 28

²Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of pedagogy and psychology, Penza state university. 440026, Penza, Krasnaya st., 40

¹styazhkova-nm@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8153-6936>

²lana.lazareva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9607-7293>

Abstract. Using digital technologies is becoming necessary for conducting current educational activity. It is logical to use these opportunities as a lever to create additional educational motivation for university students. The analysis of International and Russian researches on the issue of education digitalization over the past 5 years shows a direct positive dependence between of educational motivation and digitalization.

To study the influence of digital technologies in the university educational process on the students' motivation, the experiment was organized in Penza State University of Architecture and Construction, which has a high position in the Volga region in implementing the «digital university» model. The number of participants in the experiment was 53 students, the average age was 20 years.

The students' cognitive needs in digital educational environment have been studied, because it's influencing their motivation. The technology of developing students' learning motivation has been developed and experimentally tested. It was used online testing in an academic discipline with feedback in the MOODLE system. To determine the level of students' educational motivation, O. A. Voronina's questionnaire «My studies at university» was used.

The results showed the quality of knowledge is higher among students who used digital technology systematically: students in the control group improved their results from 73 % to 75,89 %, in the experimental group – from 70,2 % to 79,94 %. The motivation questionnaire confirmed the increase of learning interest in the experimental group if compare with the control group: among experimental group students the percentage of those who highly rate interest in studying increased from 17 % to 29 %. In the control group, the increase in the number of students with high motivation was 6 % (from 20 % to 26 %).

It proves the effectiveness of using digital technologies to create positive learning motivation among students. And the recommendations for university administrations on optimizing the use of digital technologies in the educational process are proposed.

Key words: educational needs; educational motivation; digital learning technologies; digital security; LMS Moodle virtual learning environment; online feedback testing; higher education; university student

For citation: Styazhkova N. M., Lazareva L. V. The problem of the effectiveness of using digital technologies to motivate students to learn. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 138–154 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-138>. <https://elibrary.ru/OQNFUN>

Введение

Эволюция программного обеспечения и новые подходы к обучению в вузе делают использование цифровых технологий особенно значимым. Цифровые технологии становятся все более распространенными, обуславливая приближение момента, когда их использование станет необходимым для ведения актуальной образовательной деятельности. В связи с этим появляется необходимость изучения вопроса о возможностях цифровых технологий в стимулировании учебной мотивации студентов вуза. Нужно понимать эти возможности и с их помощью поддерживать интерес студентов к учебе, развивать их самостоятельность, применяя образовательные цифровые ресурсы вуза.

Не менее важны вопросы конфиденциальности, безопасности и доступности цифрового контента. Нельзя обойти вниманием влияние цифровизации и на мотивацию преподавателей вуза, на возможность открытия новых путей для инновационных подходов в обучении. Это свидетельствует об актуальности исследований по проблеме цифровизации процесса обучения в выс-

шей школе, чтобы максимально эффективно использовать новые технологии в вузе.

Однако сложившаяся в высшем образовании ситуация с использованием возможностей цифровых технологий в образовании осложняется рядом противоречий.

1) Противоречие между интересами и потребностями студентов. Поколение молодёжи, родившейся в XXI веке, не представляет себе мир без искусственного интеллекта и дополненной реальности. Цифровые технологии привлекательны для студенческой молодёжи, их использование в образовательном процессе «закрывает» профессиональные потребности, но не социально-психологические: общение в цифровом пространстве, в том числе с целью обмена учебной информацией, становится базовой потребностью студенчества, молодёжь проводит в социальных сетях несколько часов в сутки. Используемые вузами цифровые технологии не всегда учитывают эту потребность, реализация которой может стимулировать учебную мотивацию.

2) Противоречие между конфиденциальностью персональных данных и невысоким уровнем их защиты. Использование цифровых технологий в вузе может вызывать опасения в отно-

шении безопасности личных данных студентов. Недостаточное обеспечение онлайн-приватности может также снизить доверие со стороны обучающихся к цифровым средствам обучения.

3) Противоречие между инновациями и традициями. Цифровые инструменты в вузах могут дополнить традиционное обучение и удовлетворить потребности молодого, ориентированного на технологии поколения в качественном образовании. Это может вызывать сопротивление со стороны преподавателей и администрации вуза (дополнительные затраты финансовых и человеческих ресурсов).

Таким образом, проведение исследований по формированию мотивации студентов к обучению средствами цифровых технологий необходимо для изучения и преодоления противоречий, которые могут возникать при использовании данных технологий. Это в свою очередь должно вести к росту эффективности образовательного процесса в современном вузе.

Цель проведённого исследования – изучить влияние цифровых технологий в образовательном процессе вуза на формирование мотивации студентов к обучению.

В соответствии с целью исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Проанализировать опыт использования образовательных инструментов и методов, основанных на цифровых технологиях, и их влияние на мотивацию студентов к обучению.

2. Выявить образовательные потребности студентов при использовании цифровых технологий и определить оптимальные условия для их удовлетворения.

3. Разработать и экспериментально апробировать технологию формирования познавательной мотивации студентов средствами цифровых технологий (конкретно – онлайн-тестирование с обратной связью по учебной дисциплине в системе MOODLE).

4. Предложить рекомендации для университетских администраций по оптимизации использования цифровых технологий в образовательном процессе вуза.

Обзор литературы

Необходимость удовлетворения образовательных потребностей студента в цифровой среде вуза и соответствующее «цифровое поведение» предполагает формирование определенных целей, а также навыков и умений, способствующих повышению цифровой активности в процессе профессионального обучения.

Понимание потребностей как устойчивых глубинных источников поведения личности, мотивов её деятельности, получило распространение в отечественной науке во второй половине XX века в работах А. Н. Леонтьева, Д. Н. Узнадзе [Леонтьев, 1971; Узнадзе, 1949]. Личность готова действовать определённым образом для реализации своих потребностей, и это необходимо учитывать при постановке целей и формировании мотивации обучающихся в образовательном процессе в любой исторический период.

Учебная мотивация и её формирование – подробно изученная проблема в педагогике и психологии, так как это во многом определяет эффективность процесса обучения. В. П. Каширин определяет мотив как нужду или комплекс нужд, стимулирующих личность к действию [Каширин, 2013]. Он пишет, что мотивы являются внутренними стимулами к активности и поведению, вызванными пробуждением определённых потребностей человека. По сути, мотивы становятся тем способом, через который потребности человека находят своё выражение.

П. М. Якобсон отмечает важность понимания мотивов в контексте межличностного общения. Основой всех взаимодействий между людьми являются их внутренние стремления и цели, которые могут быть как явными, так и неосознанными. По его мнению, успех в любой форме человеческой деятельности начинается с осмысления этих мотиваций. Особо Якобсон выделяет роль мотивации в образовательном процессе. Он утверждает, что эффективность обучения во многом зависит от внутреннего желания учащегося познать новое. Это желание в сочетании с изучаемым предметом побуждает к освоению знаний и умений. Кроме того, учебная активность также стимулируется внешними факторами, такими как стремление к самореализации, желание добиться признания, ощущение ответственности [Якобсон, 1969].

Н. В. Бордовская описывает мотив как внутреннее стремление человека к различным видам активности, таким как работа, общение, поведение. Это стремление возникает в процессе удовлетворения конкретных личных потребностей. Согласно Бордовской, за мотивацией стоит желание удовлетворить широкий спектр потребностей, включая жизненные, биологические и социальные [Бордовская, 2017]. Источниками мотивации могут выступать идеалы, убеждения, социальные установки и личностные ценности.

Они, в свою очередь, находят свое проявление в различных потребностях человека.

Цифровые технологии формируют новые образовательные потребности у студентов, которые определяются доминирующими в социуме идеями – материального роста, статусного продвижения, профессионального совершенства, морального самоутверждения, социальной адаптации, самореализации. В актуальных условиях объективные потребности выглядят как необходимость в определенных знаниях и навыках в области ИКТ-компетенций, направлениях деятельности, связанных с их применением, инновационных формах образования личности. К субъективным потребностям относят потребность в общении (например, с преподавателями и другими студентами как оффлайн, так и онлайн), потребность получения быстрого отклика на выполненную задачу, поддержки и поощрения именно в цифровой образовательной среде (оперативный ответ и определённая публичность).

Одна из задач преподавателя современной высшей школы – зная познавательные потребности современных студентов, использовать для мотивирования их к обучению возможности цифровых технологий. Современные зарубежные и отечественные публикации, анализируя влияние цифровых технологий на образование, однозначно отмечают положительный мотивационный эффект цифровых инструментов.

Исследовательская работа гонконгского научного коллектива под руководством Т. Чиу, представленная в статье о роли искусственного интеллекта (ИИ) в обучении, показывает, что интеграция ИИ может оказывать существенную пользу для мотивации студентов [Chiu et al., 2023]. Согласно исследованию, важность роли педагога в мотивации студентов усиливается использованием технологий ИИ. Эксперимент был проведен с участием 123-х обучающихся, в ходе него в образовательном процессе использовались чат-боты на базе ИИ. Эксперимент выявил, что мотивация и компетентность в обучении напрямую зависят от поддержки педагога при работе с цифровыми обучающими инструментами и от уровня знаний студентов. В частности, поддержка со стороны преподавателей усиливает ощущение причастности у обучающихся, хотя одновременно в меньшей степени способствует формированию их автономии. Исследование предлагает более широкое внедрение технологий ИИ в образование для обучения, преподавания, оценки знаний и администрирования. Кроме то-

го, успех в работе с образовательными системами с использованием цифровых технологий зависит от уровня сформированности навыков самостоятельного учения и цифровой грамотности студентов. Чат-боты – как инструмент ИИ – обеспечивая персонализированный обучающий опыт, требуют от учащихся определенного уровня развития цифровых навыков для эффективного взаимодействия. Три выделенные базовые потребности – автономия, компетентность и взаимосвязь – при взаимодействии с технологиями способствуют развитию мотивации, которая, в свою очередь, улучшает вовлеченность и настойчивость в учебе.

Группа учёных во главе с Узмой Нур из Сучжоуского университета в Китае опубликовала в 2022 году научную статью «Обучающее поведение, цифровые платформы для обучения и его влияние на мотивацию и развитие знаний студентов университета» [Noor et al., 2022]. В этой работе подробно рассмотрено, как образовательные приложения на цифровых платформах способствуют увеличению энтузиазма и углубляют понимание материала среди студентов. Авторы указывают на то, что с повышением интереса к цифровым образовательным платформам образовательная сфера по всему миру претерпевает значительные изменения, активно внедряя новые технологические приложения в образовательный процесс. Это влияет на студенческую мотивацию, поведение в процессе обучения (оно становится более самостоятельным и осознанным), и в конечном счете, на уровень и качество приобретаемых профессиональных знаний.

В 2019 году исследователи Ким Хе Жонг, Хонг Ах и Сонг Хэ-Док изучили влияние цифровых технологий на академическую вовлеченность студентов и уровень их достижений при обучении в университете и готовность к их использованию [Kim et al., 2019]. Представлен детальный обзор того, как цифровые инструменты могут способствовать повышению учебной мотивации и улучшать образовательные результаты в разных контекстах. Исследование выявило эффективность определенных цифровых подходов в стимулировании интереса и привлечении внимания студентов к учебному процессу, указывая на значимость их использования для формирования учебной мотивации. По результатам этого исследования университетские администрации получили основания для разработки комплексных рекомендаций, которые учитывают как

электронное, так и традиционное обучение. Это показывает важность предоставления студентам доступа к ресурсам электронного обучения, а также поддержки в их освоении со стороны преподавателя. Такой подход позволяет студентам погрузиться в обучение глубже и стимулирует учебную мотивацию. Авторы подчеркивают, что университеты обязаны обеспечивать студентам необходимые навыки и знания для успешного использования электронных образовательных ресурсов, основываясь на регулярном изучении их опыта и уровня академической вовлеченности в цифровую среду вуза.

Группа ученых из Балтимора под руководством Л. Шиндлер [Schindler, 2014] в статье

«Компьютерные технологии и вовлечение учащихся: критический обзор литературы» представила ключевые рекомендации для повышения студенческой мотивации к обучению через внедрение цифровых образовательных технологий. Авторы подчеркивают обязательность учета контекста при выборе технологий: необходимо оценить техническую инфраструктуру, программы курсов и аудиторию для подбора наиболее подходящих инструментов. Они делают акцент на важности интеграции технологии, сочетающей функциональность с образовательными целями, и предлагают стимулировать студентов путем оценок и других мотивационных механизмов для повышения их активности (Рисунок 1).



Рисунок 1. Рекомендации по увеличению мотивации к обучению студентов, которые содействуют их вовлечению в учебный процесс (Л. Шиндлер; Schindler, 2014)

Авторы исследования обнаружили, что без дополнительной мотивации лишь 52 % студентов склонны использовать цифровые технологии, тогда как с мотивацией со стороны преподавателя этот показатель увеличивается до 97 %. Кроме того, подчеркивается важность предоставления студентам четких инструкций по использованию технологий, включая обучение по работе с навигацией, конфиденциальностью и безопасностью. Показательным является использование аутен-

тичных образовательных опытов через технологии и игры, что помогает студентам эффективно применять полученные знания и навыки.

В масштабном исследовании на базе платформы Google (число опрошенных респондентов – 1553 студента очной и заочной формы обучения) выявлено, что мотивация к использованию цифровых технологий выше у студентов с небольшим опытом их применения – доля таких студентов после использования цифровых

технологий выросла с 8,6 % до 38,8 %. В целом 61,6 % студентов посчитали, что цифровизация и электронные учебники и другие учебные материалы упрощают и облегчают обучение [Frolova et al., 2023]. Существует прямая корреляция между знанием студента о цифровой образовательной среде вуза и положительным восприятием цифровизации в высшем образовании.

Цифровизация неоспоримо приводит к изменению мотивационной и эмоциональной сферы студентов, новым приемам саморегуляции и копинг-стратегиям в меняющихся условиях обучения, что требует дальнейших исследований в этом направлении [Reinhold et al., 2021].

Активное участие и вовлечение студентов в использование цифровых инструментов с самого начала изучения учебной дисциплины представлены как ключевые элементы для развития и поддержания интереса к обучению. Важно осведомлять студентов о потенциальных проблемах конфиденциальности и безопасности в цифровом пространстве, предлагая им стратегии предотвращения возможных негативных сценариев. Эти рекомендации служат организации более глубокого и вовлекающего образовательного процесса, где выбор и использование цифровых технологий играют ключевую роль. Проблема безопасности цифровой образовательной среды не уступает по значимости «вечной» проблеме мотивации к обучению [Лазарева, 2023].

Отечественные ученые внимательно изучают способы, с помощью которых цифровые технологии могут стимулировать мотивацию студентов к обучению. В частности, в репрезентативном исследовании на эту тему, проведенном Е. В. Шибановой и К. А. Зиминной, приняли участие 139 студентов разных специальностей. Результаты показали, что интерес среди студентов к цифровым инструментам демонстрируют до 65 %, причём он растёт в зависимости от регулярности их применения и соответственно стимулирует познавательный интерес и рост учебной мотивации в перспективе [Шибанова, 2021].

В исследовании В. Г. Конюхова освещается вопрос вклада цифровых технологий в развитие самостоятельности и ответственности студентов в учебном процессе. Показано, как применение данных технологий способствует повышению их мотивации. Описывается эффективность разнообразных цифровых инструментов, включая игровые элементы, медиа-технологии и онлайн-обучение, и их положительное влияние на стимулирование интереса студентов к обучению [Конюхов, 2022].

Группа исследователей под руководством С. Д. Баюковой выделила важные аспекты цифрового преподавания. Активное ознакомление студентов с практикой использования технических средств обучения способствует увеличению их интереса к изучаемой дисциплине. Эффективность и качество обучения, согласно данному исследованию, можно существенно улучшить, применяя педагогические методы стимулирования, которые формируют учебную активность студентов при работе с информационными компьютерными технологиями [Баюкова, 2022].

В работе Г. С. Мамедовой подчеркивается значимость информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для современного образовательного процесса и возможности их «нестандартного» применения. Отмечается, что ИКТ способствуют активизации навыков самостоятельного обучения у студентов и помогают в систематизации полученных знаний. Благодаря ИКТ студентам доступны различные методы обучения: от словесных до поисковых и творческих, позволяющих проявлять самостоятельность и креативность в изучении материала [Мамедова, 2022].

Коллектив во главе с Н. Б. Воробьевым изучал основные препятствия для роста познавательной активности у студентов. К ним отнесли неудовлетворительную материально-техническую базу, слабый авторитет преподавателей и конфликты в студенческой среде. Тем не менее, авторы подчеркивают возможность преодоления этих барьеров через внедрение программных и цифровых технологий. Это предложение указывает на пути улучшения образовательного процесса и активизации учебной деятельности среди студентов, несмотря на обозначенные трудности [Воробьев, 2022].

В другом коллективном исследовании оценивался положительный эффект от внедрения цифровых технологий. Акцент был сделан не только на повышении мотивации студентов, но также и на стимулировании преподавателей к применению цифровых средств при организации обучения. Это, в свою очередь, способствовало активизации и воплощению новаторских подходов в образовательном и воспитательном процессе [Журтов, 2021].

При рассмотрении проблемы развития учебной мотивации студентов в современном высшем образовании отмечается, что «вовлечь молодого человека в обучающий процесс, развить учебную мотивацию возможно при живом участии опытного и лично зрелого преподавателя» [Малахова, 2022]. Высококвалифициро-

ванный и мотивированный преподаватель вуза является гарантом «живой» обратной связи между студентом и цифровым инструментом обучения. Это, в свою очередь, служит гарантией для формирования профессиональных навыков в ходе обучения в высшей школе.

Рассматриваются особенности развития учебно-профессиональной мотивации студентов вуза в условиях цифровизации. Обращается внимание на наиболее эффективные для развития мотивации приёмы организации самостоятельной работы студентов с использованием новых возможностей [Ганичева, 2023].

В исследованиях отмечается, что самостоятельная работа студента в вузе и способы её организации – уязвимый момент: студенты не всегда обладают навыками саморегуляции, им трудно формировать учебную мотивацию самостоятельно. А digital-инструменты, «используемые в системе высшего технического образования – необходимые средства для решения учебных задач..., что является требованием времени, студент должен быть мотивирован на осознанное учение» [Ахметова, 2022, с. 12].

В исследованиях последних лет перечисляются преимущества digital-технологий в образовательном пространстве вуза, к которым относятся наглядность, доступность, ориентирование на индивидуальные способности студентов. Это означает направленность на «...всестороннее развитие обучающихся, развитие у них практических навыков, повышение мотивации к обучению» [Ваганова, 2020], а также упрощение и удобство в работе преподавателя вуза.

В вузах РФ широкое распространение получила виртуальная обучающая среда LMS Moodle. Она может интегрировать различные информационные обучающие системы в масштабе университета, кафедры, специальности. А принципы, заложенные в это программное обеспечение, позволяют организовать эффективное взаимодействие между преподавателем и студентом. В оренбургском вузе успешно применяют Moodle для прямого контроля и оценки знаний и для оценки результатов групповых и индивидуальных проектов, письменных отчетов, организуются web-конференции и тестирование [Мельникова, 2020].

Буквально год назад вышел современный учебник по организации обучения в вузе в условиях цифровой трансформации учебного процесса [Тармин, 2023], что говорит об актуальности проблемы на современном этапе развития высшего образования.

Все научные публикации по проблеме цифровизации высшего образования отмечают необходимость продолжения процесса, поскольку эффективность его очевидна. Новое поколение студентов положительно откликается на внедрение современных цифровых средств обучения, которые им чаще всего понятны, удобны и соответствуют их образовательным потребностям. Лишь некоторые авторы отмечают противоречия процесса цифровизации и связанные с этим проблемы для студентов, преподавателей и администрации вузов [Назаров, 2022; Краснянская, 2020].

Материалы и методы исследования

Для решения поставленных в исследовании цели и задач использовались следующие методы:

1. Теоретические: анализ ключевых понятий в психолого-педагогической литературе, а также обобщение педагогического опыта.

2. Эмпирические: опрос для выявления образовательных потребностей студентов; опросник О. А. Ворониной «Моя учёба в вузе» для оценки мотивации студентов; электронное тестирование с обратной связью в системе MOODLE для оценки качества знаний.

Анализ ключевых понятий включал такие наиболее значимые термины исследования, как потребность, мотив и мотивация, с опорой на теорию деятельности, разработанную ведущими отечественными педагогами и психологами.

Метод обобщения педагогического опыта позволил выявить противоречия и обосновать актуальность проблемы формирования познавательной мотивации студенческой молодёжи средствами цифровой образовательной среды.

Для того, чтобы выявить образовательные потребности студентов при использовании цифровых технологий, в начале эксперимента был проведен опрос обучающихся с использованием анкеты, разработанной с помощью сервиса Google Forms.

Для диагностики отношения студентов к учебной деятельности была применена методика О. А. Ворониной «Моя учеба в вузе». Методика позволяет диагностировать как удовлетворенность или неудовлетворенность учебой в целом, так и отдельные аспекты отношения к учебе – эмоционально-оценочное отношение к учебной деятельности, удовлетворенность выбранной специальностью, соотношение внутренней и внешней мотивации учения.

Электронное тестирование с обратной связью в системе MOODLE помимо контроля знаний дало возможность с помощью электронных тестов решить задачу развития того или иного профессионального умения студента-будущего

специалиста, перехода умения в навык. Для этого использовались тесты-тренинги, предполагающие несколько попыток ответа на вопрос. В таких тестах у обучающегося есть возможность осуществлять своеобразный «поиск знаний» посредством добавления отзывов-комментариев, отображаемых после выбора варианта ответа. Кроме того, возможность оперативной обратной связи должна была удовлетворить потребность в онлайн-общении и сформировать положительную мотивацию к участию в электронном тестировании.

Исследование было организовано на базе Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, который занимает высокие позиции в Поволжском регионе по внедрению «цифрового университета». В эксперименте приняли участие 53 студента, средний возраст которых составил 20 лет. Изучалась сформированность учебной мотивации студентов через изменение итогового качества их знаний по конкретной учебной дисциплине при использовании цифровых технологий в обучении.

Вуз выбран для исследования неслучайно. Здесь уже были успешно реализованы этапы цифровизации, включая работу приёмной комиссии, внедрение системы «электронный деканат» и интеграцию с государственными электронными системами. Также была обеспечена цифровая безопасность, в том числе защита от интернет-атак и переход на отечественное программное обеспечение. Для организации учебного процесса использовались ресурсы электронной образовательной среды.

Организация исследования включала 3 этапа:

Первый этап – проведен теоретический анализ проблемы; разработана программа экспериментальной работы.

Второй этап – проведено исследование проблемы развития мотивации к обучению студентов средствами цифровых технологий, а также рассмотрены особенности мотивации, характерные для студентов технического вуза.

Третий этап – организован и проведен эксперимент по формированию познавательной мотивации студентов средствами цифровых технологий.

Достоверность результатов подтверждена методологической обоснованностью, сочетанием теоретических и эмпирических методов, соблюдением норм исследований и сочетанием количественного и качественного анализа.

Результаты исследования

Основная идея исследования состоит в том, что учебную мотивацию студентов вуза можно

изменить в положительную сторону, если в процессе обучения использовать различные цифровые технологии, в частности возможности цифровой образовательной среды вуза. Для разработки эффективных цифровых учебных технологий (например, онлайн-тестирования с обратной связью по конкретной учебной дисциплине) необходима специальная подготовка преподавателей вуза. При внедрении цифровых технологий преподаватель сам должен быть осведомлён о рисках работы в цифровой образовательной среде, и соответственно информировать студентов об этих рисках и способах урегулирования проблемных ситуаций.

Исследование по определению влияния цифровых технологий на учебную мотивацию студентов проходило на базе ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства» в 2022–2024 годах. В эксперименте участвовали 3 студенческие группы 4 курса (бакалавриат), общее количество студентов – 53. В рамках проведенного эксперимента были сформированы две группы студентов. В контрольной группе было 15 студентов, где использование цифровых технологий в обучении было минимальным по сравнению с экспериментальной группой, насчитывающей 38 студентов, где такие технологии применялись активно и регулярно. Эта группа была поделена на две учебных подгруппы, в то время как контрольная группа состояла из одной учебной группы.

К участию в эксперименте допускались только те студенты, кто мог присутствовать на всех необходимых этапах эксперимента. Если студент пропускал хотя бы один из этих этапов (например, по причине болезни), его результаты автоматически исключались из анализа.

Для того, чтобы лучше понимать образовательные потребности студентов при использовании цифровых технологий, в начале эксперимента был проведен опрос 53-х обучающихся 4-го курса с использованием анкеты, разработанной с помощью сервиса Google Forms. Допускался выбор двух ответов. На вопрос «Для чего Вы используете цифровую образовательную среду вуза» ответы распределились следующим образом: посмотреть новости вуза на официальном сайте (97%), посмотреть своё портфолио (92%), посмотреть новости вуза в социальных сетях и оставить комментарии (87%), посмотреть электронное расписание (76%), для онлайн-обучения (54%), для учебного взаимодействия с преподавателем и сокурсниками на платформе MOODLE

Таблица 1.

Технология проведения тестирования

Этап	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1. Тестирование по дисциплине 1 (группа вопросов № 1)	да	да
2. Тестирование мотивации к обучению 1	да	да
3. Еженедельное тестирование по дисциплине с обратной связью #1	да	нет
4. Еженедельное тестирование по дисциплине с обратной связью #2	да	нет
5. Еженедельное тестирование по дисциплине с обратной связью #3	да	нет
6. Тестирование по дисциплине 2 (группа вопросов № 2)	да	да
7. Тестирование мотивации к обучению 2	да	да

Примечание: этапы реализуются последовательно. Тестирование производилось в системе управления образовательными электронными курсами MOODLE.

(54 %), посмотреть новости вуза в социальных сетях без комментариев (13 %), для пользования электронной библиотекой (8 %).

На основании данных был сделан вывод, что среди основных потребностей студентов выпускных курсов присутствуют не только профессиональные (онлайн-обучение, пользование электронной библиотекой, электронным расписанием), но и потребность в онлайн-общении в рамках обучения с оперативной обратной связью от всех участников. Для более полного удовлетворения образовательных потребностей необходимо внести в процесс обучения доступные изменения, используя возможности уже имеющейся в вузах цифровой платформы MOODLE. Это позволит стимулировать учебную мотивацию студентов, так как даст дополнительную возможность оперативной обратной связи с преподавателем в ходе выполнения заданий, понимание реального уровня своих профессиональных знаний, возможность сравнить свои результаты с результатами других студентов, обучающихся по данной специальности и также участвующих в онлайн-тестировании.

В качестве основного инструмента исследования была выбрана цифровая технология электронного тестирования с обратной связью. Этот метод проверки знаний применялся по дисциплине «Ценообразование и сметное нормирование в строительстве». Важным условием тестирования было его одновременное проведение в рамках учебной группы. Такой подход исключал возможность обмениваться ответами, учитывая ограниченное время на выполнение заданий. Выбор времени для тестирования осуществлялся самими учащимися путем голосования, что позволяло выбрать наиболее подходящий момент для всех участников эксперимента. После завершения тестирования студенты могли обсудить вопросы очередного теста и свои ответы на них в онлайн-чате, получить оперативные комментарии от преподавателя по поводу правильности выполненных заданий, предварительно самостоятельно оценить свой результат.

Последовательность этапов эксперимента представлена далее (Таблица 1).

За месяц до завершения семестра или учебного курса начиналось тестирование студентов контрольной группы (КГ) и экспериментальной группы (ЭГ) по усвоенным учебным материалам дисциплины. Последующий шаг включает онлайн-оценку мотивации к учёбе среди учащихся. За этим следовал эксклюзивный подход к студентам ЭГ, которые на протяжении трех недель раз в неделю проходили специализированные цифровые тесты для обучения. Финальным этапом стало повторное тестирование знаний и анализ мотивации в обеих группах, чтобы оценить эффективность применённой методики.

На 1-ом этапе эксперимента после тестирования КГ и ЭГ показали следующие результаты: средний балл в КГ=73,11 %, в ЭГ=70,53 % (рис. 2).

РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕРВИЧНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ



Рисунок 2. Результаты первичного тестирования по группам (%).

На 2-ом этапе эксперимента было проведено тестирование с целью выявления уровня учебной мотивации в КГ и ЭГ. Диагностика мотивации обучения студентов проводилась по методике «Моя учеба в вузе» О. А. Ворониной [Воронина, 2008], которая состоит из 17-ти утверждений и

предполагает, что студент выразит свое отношение к каждому из них: верно (++) ; пожалуй, верно (+) ; пожалуй, неверно (-) ; неверно (--). Далее представлен алгоритм прохождения опросника (рис. 3).

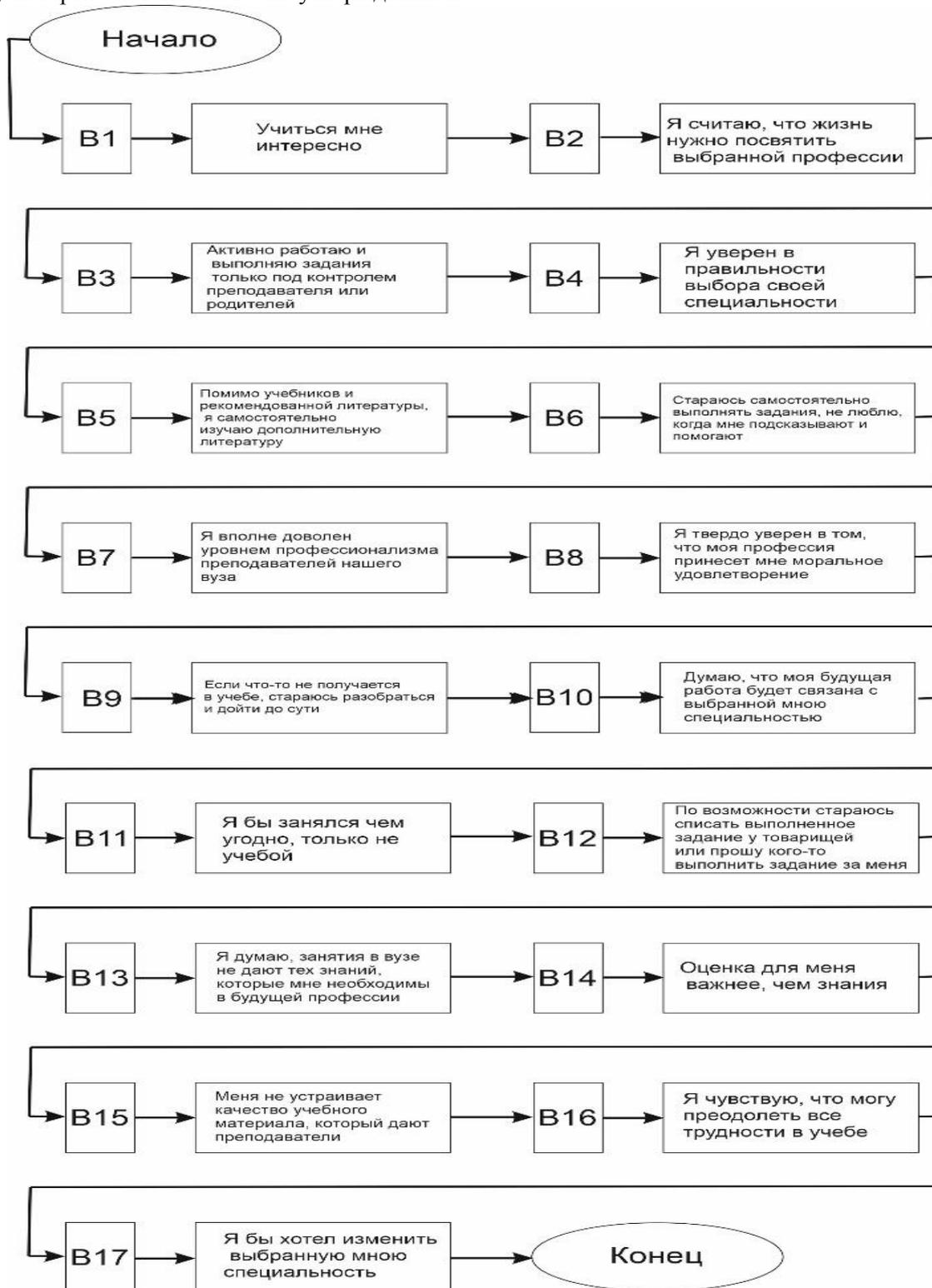


Рисунок 3. Алгоритм прохождения студентами опросника О. А. Ворониной «Моя учёба в вузе»

Методика О. А. Ворониной ориентирована на анализ отношения студентов к учебному процессу. Этот инструмент помогает определить уровень удовлетворенности студентов образованием в целом, а также выявить их отношение к отдельным составляющим учебной деятельности. Ключевые аспекты, которые исследует данная методика, включают в себя изучение эмоционального вос-

приятия учебы, степени удовлетворённости выбранной специальностью и анализ баланса между внутренней и внешней мотивацией. Для визуализации были выбраны две шкалы: «Эмоционально-оценочное отношение к учебной деятельности» (рис. 4, круговая диаграмма слева) и «Удовлетворенность/неудовлетворенность выбранной специальностью» (рис. 4, круговая диаграмма справа).



Рисунок 4. Исследование мотивации к обучению студентов экспериментальной группы (на момент начала эксперимента, %)

После этого в течение трех недель студенты ЭГ еженедельно проходили учебный цифровой тест с обязательной обратной связью, включав-

шей разбор ошибок и комментарии от преподавателя (рис. 5).

№ Студента	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	Итого
1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	66,67%
2	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	80,00%
3	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	60,00%
4	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	86,67%
5	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	80,00%
6	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	80,00%
7	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	60,00%
8	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	73,33%
9	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	53,33%
10	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	60,00%
11	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	60,00%
12	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	73,33%
13	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	60,00%
14	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	73,33%
15	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	66,67%
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	93,33%
17	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	80,00%
18	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	93,33%
19	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	46,67%
20	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	60,00%
21	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	80,00%
22	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	80,00%
23	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	73,33%
24	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	60,00%
25	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	86,67%
26	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	80,00%
27	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	73,33%
28	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	73,33%
29	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	73,33%
30	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	60,00%
31	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	73,33%
32	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	73,33%
33	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	66,67%
34	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	66,67%
35	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	53,33%
36	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	60,00%
37	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	80,00%
38	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	60,00%

Рисунок 5. Результаты промежуточного тестирования студентов ЭГ по дисциплине «Ценообразование и сметное нормирование в строительстве»

Далее осуществлялось итоговое тестирование в КГ и ЭГ, содержащее вопросы, которые отличаются от ранее используемых в тестах (то есть

вопросы итогового теста не повторялись). Полученные результаты представлены ниже (рис. 6).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИТОГОВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ



Рисунок 6. Результаты итогового тестирования по группам (%)

Сравнительный анализ результатов тестов студентов контрольной и экспериментальной групп по изучаемой дисциплине до и после проведения эксперимента представлен далее (рис. 7). На диаграмме видим, что студенты экспериментальной группы, в обучении которых активно использовались цифровые технологии, показали более высокие результаты обученности в тестах с обратной связью по сравнению с контрольной группой.

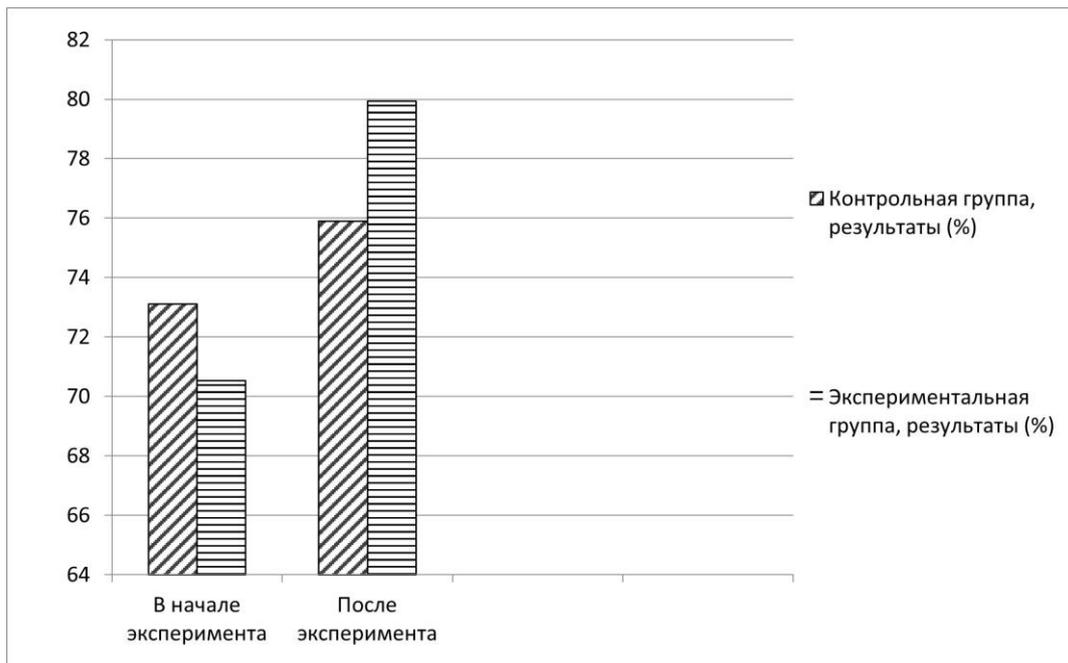


Рисунок 7. Сравнительные результаты учебного тестирования студентов КГ и ЭГ (%). Примечание: Тестирование производилось в системе управления образовательным и электронными курсами MOODLE

В ходе анализа итогов тестирования по учебной дисциплине выявлено, что студенты контрольной группы улучшили свои результаты с 73 % до 75,89 %, в то время как в экспериментальной группе наблюдался значительный рост с 70,2 % до 79,94 % (см. рис. 7). Такое увеличение показателей после повторных тестов было ожидаемо, так как студенты неоднократно выполняли промежуточные учебные тесты, и уровень знаний должен был объективно улучшить-

ся. Главной задачей исследования было выяснить, повлияла ли на учебную мотивацию студентов экспериментальной группы положительная обратная связь «преподаватель – студент» во время прохождения обучающих цифровых тестов.

Чтобы проверить это, обе группы – контрольная и экспериментальная – прошли повторный опрос по методике О. А. Ворониной «Моя учёба в вузе» (рис. 8).



Рисунок 8. Исследование мотивации к обучению студентов экспериментальной группы (повторный опрос по результатам эксперимента, %)

После повторного опроса по изучению мотивации к обучению было отмечено значительное увеличение интереса к учебе среди студентов экспериментальной группы. Процент тех, кто высоко оценивает интерес к занятиям в универ-

ситете, возрос с 17 % до 29 %. В то же время, в контрольной группе увеличение числа студентов с высокой мотивацией составило всего 6 %, изменившись с 20 % до 26 % (рис. 9).

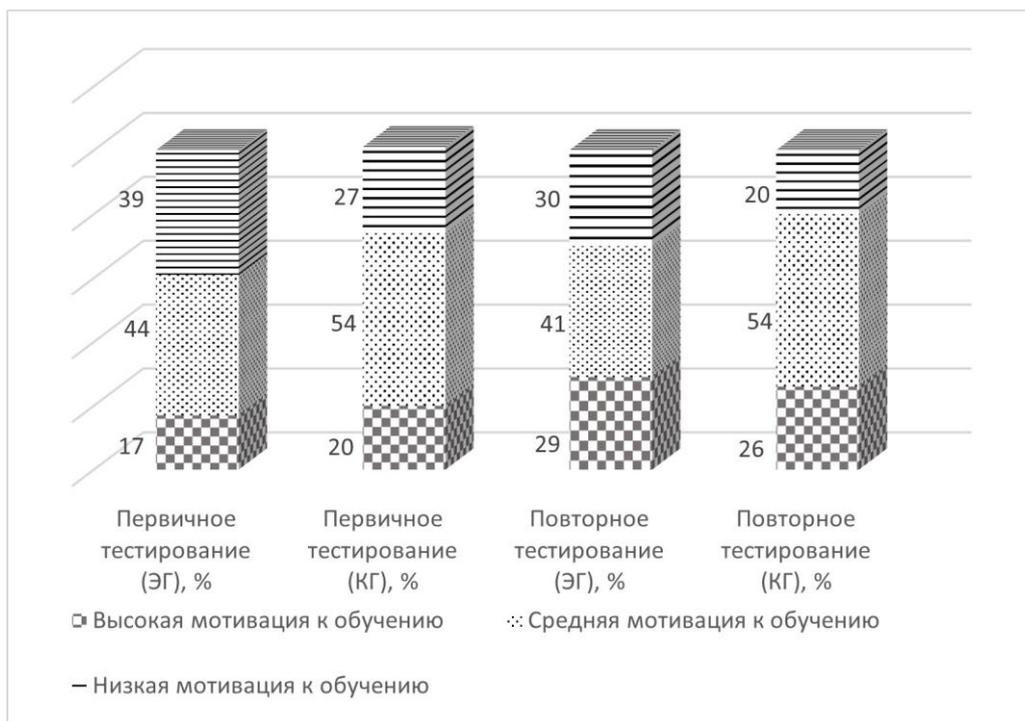


Рисунок 9. Сравнительный анализ мотивации к обучению студентов экспериментальной и контрольной групп после эксперимента (%)

Полученные данные демонстрируют значимость использования цифровых обучающих инструментов, и в частности интерактивного тестирования с обратной связью, в образовательном процессе. В экспериментальной группе, где этот метод был применён, наблюдался не только повышенный интерес студентов к изучаемой дисциплине, но и значительное улучшение качества

знаний по сравнению с контрольной группой. Эти положительные изменения могут быть объяснены появившейся для студентов возможностью анализировать и исправлять собственные ошибки, что, в свою очередь, стимулирует их учебную мотивацию.

Для достижения наилучших результатов при внедрении цифровых технологий в образователь-

ный процесс рекомендуется разработать чёткие инструкции по их использованию. Это включает освещение вопросов навигации по ресурсам, а также настроек конфиденциальности и безопасности. Важно представить студентам примеры успешного и неудачного применения технологий, активно включать их в процесс, поощряя общий интерес и поддерживая регулярное обсуждение этих тем. Перед внедрением любой новой цифровой технологии студентам следует предоставить информацию о потенциальных проблемах с приватностью, безопасностью и доступностью, а также обсудить методы их решения.

Для информирования студентов о рисках в цифровом пространстве доступно несколько методов. Среди них:

1. Лекции и презентации, проведенные преподавателями или экспертами, могут освещать различные виды опасностей в интернете. Такие сессии могут касаться кибербуллинга, киберпреступлений и кражи персональных данных, подкрепляясь примерами из реальной жизни.

2. Краткосрочные онлайн-курсы или вебинары по безопасности в интернете могут быть полезны как студентам, так и преподавателям, осваивающим цифровые технологии.

3. Изготовление и распространение информационных буклетов или листов по тематике безопасности в интернете также является эффективным методом. Важным аспектом является вовлечение студентов в создание этих материалов с использованием онлайн-инструментов для дизайна. Готовые ресурсы можно размещать в библиотеках или доступных общественных местах.

4. Организация дискуссионных групп или онлайн-форумов (например, через систему MOODLE) способствует обмену опытом и обсуждению вопросов безопасности в цифровой среде между студентами и преподавателями.

5. Предоставление персонализированных консультаций по вопросам безопасности в интернете помогает студентам, нуждающимся в индивидуальной поддержке или совете по защите личной информации.

Эти методы можно использовать как комплексно, так и по-одному, в зависимости от конкретных потребностей и имеющихся ресурсов.

Важно сосредоточиться на развитии познавательной мотивации у студентов, активно внедряя разнообразные цифровые ресурсы для усиления их самостоятельности и ответственности за личные учебные достижения.

Заключение

Развитие цифровых технологий и их интеграция в образовательный процесс ведут к необходимости пересмотра традиционных подходов к обучению. Результаты исследования указывают на важность создания стимулирующей образовательной среды, которая способствует интересу студентов, их автономности и активному использованию современных цифровых инструментов.

Исследование выявило непосредственную связь между использованием цифровых образовательных ресурсов и ростом учебной мотивации среди студентов. Уровень мотивации к учебе в экспериментальной группе поднялся с 17 % до 29 % (в контрольной группе, где цифровые технологии не использовались на полную мощность, рост мотивации составил всего 6 %).

Продемонстрирована эффективность использования конкретных цифровых образовательных технологий (интерактивное тестирование с обратной связью в электронной системе MOODLE) для повышения качества знаний и уровня мотивации студентов. Студенты экспериментальной группы, получающие регулярные цифровые тесты с разбором ошибок и комментариями, достигли более высоких результатов в итоговых тестах по сравнению с контрольной группой. Это указывает на важность внедрения цифровых инструментов в образовательный процесс и их способность стимулировать учебную мотивацию студентов, что, в свою очередь, способствует улучшению их образовательных достижений.

С целью эффективной цифровой трансформации в высшем образовании и стимулирования учебной мотивации у студентов для администрации вуза и конкретных преподавателей предлагается следующий комплекс мер:

1. Принимать во внимание контекст при выборе технологий для образовательного процесса. Важно учитывать техническую оснащенность университета, специфику дисциплины и потребности студентов. Например, интеграция социальных сетей может быть более эффективна в курсах по PR-менеджменту, чем в инженерных или бухгалтерских программах.

2. Мотивировать студентов к использованию цифровых ресурсов, предлагая дополнительные баллы или автоматическую сдачу экзамена. Согласно проведенному опросу среди студентов-участников эксперимента, наличие дополнительной мотивации увеличивает готовность студентов пользоваться цифровыми технологиями с 52 % до 97 %.

3. Предоставлять студентам четкие инструкции по работе с цифровыми технологиями, включая обзор возможностей, настройки конфиденциальности и безопасности. Это помогает студентам эффективно использовать технологии в учебных целях.

4. Обогащать учебный процесс аутентичными заданиями с использованием таких технологий, как, например, виртуальная реальность, для создания реалистичной обучающей среды.

5. Активно включать студентов в использование цифровых ресурсов с начала изучения курса, поощряя участие, диалог и онлайн-обратную связь.

6. Информировать студентов о возможных рисках, связанных с конфиденциальностью и безопасностью при использовании цифровых технологий, и о способах их предотвращения.

Такой подход, основанный на выборе подходящих технологий, мотивировании студентов, четких инструкциях и активном вовлечении в процесс обучения, способствует развитию самостоятельности и повышает уровень вовлеченности в учебный процесс.

Следует добавить, что успешная адаптация образовательного процесса к цифровому веку требует комплексного подхода, включающего развитие цифровой грамотности как у студентов, так и у преподавателей. Такой мотивирующий подход к работе с преподавателями вузов обеспечивает более высокое качество обучения и подготовку студентов к профессиональной деятельности в условиях стремительно меняющегося технологического ландшафта.

Библиографический список

1. Ахметова Д. З. Развитие мотивации к осознанному учению студентов технического вуза в контексте цифровизации образования / Д. З. Ахметова, Р. Р. Набиев // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-2. С. 12–15.
2. Баюкова С. Д. Педагогическое стимулирование познавательной активности студентов как условие повышения продуктивности обучения (на опыте применения ИКТ в преподавании) / С. Д. Баюкова, Л. А. Карева // Вестник педагогических наук. 2022. № 3. С. 89–91.
3. Бордовская Н. В. Учебная мотивация как фактор развития терминологической компетентности студентов / Н. В. Бордовская, М. А. Тихомирова // Человек и Образование. 2017. № 1 (50). С. 9–13.
4. Каширин В. П. Мотивация учебно-познавательной деятельности // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2013. № 1. С. 44–48.
5. Ваганова О. И. Цифровые технологии в образовательном пространстве / О. И. Ваганова, А. В. Гладков, Е. Ю. Коновалова и др. // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 2(31). С. 53–56. DOI: 10.26140/bgj3-2020-0902-0012.
6. Воробьев Н. Б. Технологии развития познавательной активности студентов бакалавриата / Н. Б. Воробьев, И. Ю. Бурханова и др. // Глобальный научный потенциал. 2022. № 10(139). С. 156–158.
7. Воронина О. А. Диагностика отношения студентов к учебной деятельности // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. № 3. С. 159–163.
8. Ганичева И. А. Развитие учебно-профессиональной мотивации студентов в условиях цифровой трансформации образования // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2023. № 4(48). С. 81–87.
9. Журтов А. Б. Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе современного вуза // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1(86). С. 188–189. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-188-189.
10. Краснянская Т. М. Принцип безопасности в психологических исследованиях проблем цифровизации / Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец // Знание. Понимание. Умение. 2020. № 2. С. 152–166. DOI: 10.17805/spri.2020.2.14.
11. Конюхов В. Г. О применении цифровых технологий для повышения познавательной активности студентов // Инновации. Наука. Образование. 2022. № 51. С. 149–151.
12. Лазарева Л. В. Как цифровые технологии мотивируют студентов к обучению / Л. В. Лазарева, Н. М. Стяжкова // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2023. Т. 42, № 4. С. 658–671. DOI 10.52575/2712-7451-2023-42-4-658-671.
13. Леонтьев А. Д. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. Москва : Изд-во Московского ун-та. 1971. 40 с.
14. Малахова О. Н. Развитие учебной мотивации в высшей школе: исследовательские акценты / О. Н. Малахова, Л. С. Мосина // Studia Humanitatis. 2022. № 1. DOI: 10.24412/2308-8079-2022-1-11.
15. Мамедова Г. С. Организация самостоятельной работы магистров с использованием информационных и коммуникационных технологий // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 5(96). С. 137–139. DOI:10.24412/1991-5497-2022-596-137-139.
16. Мельникова А. Я. Опыт организации тестирования на платформе Moodle / А. Я. Мельникова, И. К. Кириллова, О. И. Ваганова // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 3(226). С. 99–105. DOI 10.25198/1814-6457-226-99.
17. Назаров М. М. Приватность в сети и цифровая покорность: исследование аудитории интернета // Вестник Института социологии. 2022. Т. 13, № 3. С. 87–107. DOI: <https://doi.org/10.19181/vis.2022.13.3.832>.
18. Цифровые технологии в учебном процессе : учебник / В. А. Тармин, С. В. Алексахин, В. И. Бли-

нов, И. С. Сергеев. Москва : ООО «Издательский Центр РИОР». 2023. 311 с. DOI 10.29039/01922-1.

19. Шибанова Ю. В. Цифровые технологии как средство развития учебной мотивации студентов среднего профессионального образования / Ю. В. Шибанова, К. А. Зимина // *Modern Science*. 2021. № 1-2. С. 335–338.

20. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва : Просвещение, 1969. 317 с.

21. Chiu T. Teacher support and student motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot / T. Chiu, B. Moorhouse, C. Chai, M. Ismailov // *Interactive Learning Environments*. 2023. № 5. P. 1080–1087. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2172044>.

22. Frolova E. V. Chapter 19. Digitalization of Education: Student Assessments and Factors of Its Formation in a Pandemic / E. V. Frolova, O. V. Rogach, N. V. Medvedeva // *In Social Mobility, Social Inequality, and the Role of Higher Education*. Leiden, The Netherlands: Brill. 2023. https://doi.org/10.1163/9789004540019_021.

23. Kim H. J. The roles of academic engagement and digital readiness in students' achievements in university / H. J. Kim, A. Hong, H.-D. Song // *E-learning environments*. 2019. №1. P. 10-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0152-3>.

24. Noor U. Learning behavior, digital platforms for learning and its impact on university student's motivations and knowledge development / U. Noor, M. Younas, H. Saleh Aldayel, R. Menhas, X. Qingyu // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. P. 199-207. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933974>.

25. Reinhold F. Students' coping with the self-regulatory demand of crisis-driven digitalization in university mathematics instruction: do motivational and emotional orientations make a difference? / F. Reinhold, C. Schons, S. Scheuerer, P. Gritzmann, J. Richter-Gebert, K. Reiss // *Computers in Human Behavior*, Volume 120. 2021. 106732. ISSN 0747-5632. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106732>.

26. Schindler L. Computer-based technology and student engagement: a critical review of the literature // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2017. № 14. P. 101-118. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0063-0>.

Reference list

1. Ahmetova D. Z. Razvitie motivacii k osoznanomu ucheniju studentov tehničeskogo vuza v kontekste cifrovizacii obrazovanija = Development of motivation for conscious teaching of students of a technical university in the context of education digitalization / D. Z. Ahmetova, R. R. Nabiev // *Problemy sovremennogo pedagogičeskogo obrazovanija*. 2022. № 76-2. S. 12–15.

2. Bajukova S. D. Pedagogičeskoe stimulirovanie poznavatel'noj aktivnosti studentov kak uslovie povyšhenija produktivnosti obuchenija (na opyte primenenija IKT v prepodavanii) = Pedagogical stimulation of students' cognitive activity as a condition for increasing learning

productivity (based on the experience of using ICT in teaching) / S. D. Bajukova, L. A. Kareva // *Vestnik pedagogičeskikh nauk*. 2022. № 3. S. 89–91.

3. Bordovskaja N. V. Uchebnaja motivacija kak faktor razvitija terminologičeskoi kompetentnosti studentov = Academic motivation as a factor in development of terminological competence of students. N. V. Bordovskaja, M. A. Tihomirova // *Chelovek i Obrazovanie*. 2017. № 1 (50). S. 9–13.

4. Kashirin V. P. Motivacija uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti = Motivation of educational and cognitive activity // *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta*. Serija: *Chelovek v sovremennom mire*. 2013. № 1. S. 44–48.

5. Vaganova O. I. Cifrovye tehnologii v obrazovatel'nom prostranstve = Digital technologies in the educational space / O. I. Vaganova, A. V. Gladkov, E. Ju. Konovalova i dr. // *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020. T. 9, № 2(31). S. 53–56. DOI: 10.26140/bg3-2020-0902-0012.

6. Vorob'jov N. B. Tehnologii razvitija poznavatel'noj aktivnosti studentov bakalavriata = Technologies for the development of undergraduate students' cognitive activity / N. B. Vorob'jov, I. Ju. Burhanova i dr. // *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2022. № 10(139). S. 156–158.

7. Voronina O. A. Diagnostika otnoshenija studentov k uchebnoj dejatel'nosti = Diagnosing student attitudes to learning activity // *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. 2008. № 3. S. 159–163.

8. Gancheva I. A. Razvitie uchebno-professional'noj motivacii studentov v uslovijah cifrovoj transformacii obrazovanija = Development of educational and professional motivation of students in the context of digital transformation of education // *Chelovečeskij faktor: Social'nyj psiholog*. 2023. № 4(48). S. 81–87.

9. Zhurto A. B. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovatel'nom processe sovremennogo vuza = Information and communication technologies in the educational process of a modern university // *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija*. 2021. № 1(86). S. 188–189. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-188-189.

10. Krasnjanskaja T. M. Princip bezopasnosti v psihologičeskikh issledovanijah problem cifrovizacii = The principle of safety in psychological research of digitalization problems / T. M. Krasnjanskaja, V. G. Tylec // *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2020. № 2. S. 152–166. DOI: 10.17805/sri.2020.2.14.

11. Konjuhov V. G. O primenenii cifrovych tehnologij dlja povyšhenija poznavatel'noj aktivnosti studentov = On the use of digital technologies to increase the cognitive activity of students // *Innovacii. Nauka. Obrazovanie*. 2022. № 51. S. 149–151.

12. Lazareva L. V. Kak cifrovye tehnologii motivirujut studentov k obucheniju = How digital technology motivates students to learn / L. V. Lazareva, N. M. Stjazhkovala // *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, jazykoznanija*. 2023. T. 42, № 4. S. 658–671. DOI 10.52575/2712-7451-2023-42-4-658-671.

13. Leont'ev A. D. Potrebnosti, motivy i jemocii = Needs, motives and emotions: konspekt lekcij. Moskva : Izd-vo Moskovskogo un-teta. 1971. 40 s.
14. Malahova O. N. Razvitie uchebnoj motivacii v vysshej shkole: issledovatel'skie akcenty = Development of educational motivation in higher education: research accents / O. N. Malahova, L. S. Mosina // *Studia Humanitatis*. 2022. № 1. DOI: 10.24412/2308-8079-2022-1-11.
15. Mamedova G. S. Organizacija samostojatel'noj raboty magistrrov s ispol'zovaniem informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij = Organization of masters' independent work using information and communication technologies // *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija*. 2022. № 5(96). S. 137–139. DOI:10.24412/1991-5497-2022-596-137-139.
16. Mel'nikova A. Ja. Opyt organizacii testirovanija na platforme = Moodle Experience in organizing testing on the Moodle platform / A. Ja. Mel'nikova, I. K. Kirillova, O. I. Vaganova // *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020. № 3(226). S. 99–105. DOI 10.25198/1814-6457-226-99.
17. Nazarov M. M. Privatnost' v seti i cifrovaja pokornost': issledovanie auditorii interneta = Online privacy and digital obedience: Internet audience research // *Vestnik Instituta sociologii*. 2022. T. 13, № 3. С. 87–107. DOI: <https://doi.org/10.19181/vis.2022.13.3.832>.
18. Cifrovye tehnologii v uchebnom processe = Digital technologies in the educational process : uchebnik / V. A. Tarmin, S. V. Aleksahin, V. I. Blinov, I. S. Sergeev. Moskva : OOO «Izdatel'skij Centr RIOR». 2023. 311 s. DOI 10.29039/01922-1.
19. Shibanova Ju. V. Cifrovye tehnologii kak sredstvo razvitija uchebnoj motivacii studentov srednego professional'nogo obrazovanija = Digital technologies as a means of developing educational motivation for students of secondary vocational education / Ju. V. Shibanova, K. A. Zimina // *Modern Science*. 2021. № 1-2. S. 335–338.
20. Jakobson P. M. Psihologicheskie problemy motivacii povedenija cheloveka = Psychological problems of motivating human behavior. Moskva : Prosveshhenie, 1969. 317 s.
21. Chiu T. Teacher support and student motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot / T. Chiu, B. Moorhouse, C. Chai, M. Ismailov // *Interactive Learning Environments*. 2023. № 5. R. 1080–1087. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2172044>.
22. Frolova E. V. Chapter 19. Digitalization of Education: Student Assessments and Factors of Its Formation in a Pandemic / E. V. Frolova, O. V. Rogach, N. V. Medvedeva // *In Social Mobility, Social Inequality, and the Role of Higher Education*. Leiden, The Netherlands: Brill. 2023. https://doi.org/10.1163/9789004540019_021.
23. Kim H. J. The roles of academic engagement and digital readiness in students' achievements in university / H. J. Kim, A. Hong, H.-D. Song // *E-learning environments*. 2019. №1. R. 10-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0152-3>.
24. Noor U. Learning behavior, digital platforms for learning and its impact on university student's motivations and knowledge development / U. Noor, M. Younas, H. Saleh Aldayel, R. Menhas, X. Qingyu // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. P.199-207. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933974>.
25. Reinhold F. Students' coping with the self-regulatory demand of crisis-driven digitalization in university mathematics instruction: do motivational and emotional orientations make a difference? / F. Reinhold, C. Schons, S. Scheuerer, P. Gritzmann, J. Richter-Gebert, K. Reiss // *Computers in Human Behavior*, Volume 120. 2021. 106732. ISSN 0747-5632. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106732>.
26. Schindler L. Computer-based technology and student engagement: a critical review of the literature // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2017. № 14. P. 101-118. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0063-0>.

Статья поступила в редакцию 19.07.2024; одобрена после рецензирования 23.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 19.07.2024; approved after reviewing 23.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Научная статья

УДК 378.2

DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-155

EDN: MNYRHK

Конкурс рецензий как перспективное средство профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы

Людмила Владимировна Вандышева¹, Ольга Александровна Малаканова²

¹Кандидат педагогических наук, доцент, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, 443011, г. Самара, ул. Ак. Павлова, д. 1.

²Кандидат социологических наук, доцент, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, 443011, г. Самара, ул. Ак. Павлова, д. 1.

¹vandyshevalyudmila@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9894-491x>

²malakanova.oa@ssau.ru, <http://orcid.org/0000-0002-1607-0930>

Аннотация. В статье проводится теоретический анализ системы профессиональных качеств будущих специалистов социальной работы, особый акцент делается на эмпатию и рефлексию, позволяющих реализовать гуманное отношение к получателям социальных услуг, к числу которых относятся молодежь, люди с ограниченными возможностями здоровья и другие категории граждан в трудной жизненной ситуации. Отмечается необходимость применения в профессиональной подготовке будущих специалистов социальной работы как традиционных, так и активных методов обучения, а также включение средств художественной культуры с целью активизации творческого потенциала обучающихся. В качестве инновационного средства обучения авторы рассматривают конкурс рецензий и анализируют опыт его внедрения для развития эмпатии, рефлексии, навыка критического чтения, позитивно влияющих на профессиональную социализацию личности.

Эмпирическую базу исследования составили тексты рецензий, полученные в рамках реализации с мая по декабрь 2023 г. грантового проекта «Идентичности и практики консолидации молодежи: региональный аспект» (при финансовой поддержке Губернского гранта в области науки и техники и Совета ректоров вузов Самарской области и Ассоциации вузов Самарской области (Самарская область, 2023 г.)). В результате проведенного качественного анализа текстов выделены следующие важные моменты: 1) включение посредством критического чтения у будущих специалистов социальной работы профессиональной рефлексии («погружение» в профессию); 2) приверженность будущих специалистов социальной работы гуманистическим ценностям; 3) формирование эмпатии, повышающей ценность выбранной профессии у будущих специалистов социальной работы. Сделан вывод о необходимости признания конкурса рецензий перспективным средством при решении исследовательских, образовательных, воспитательных и иных задач профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы.

Ключевые слова: чтение; молодежь; обучающиеся; будущие специалисты социальной работы; эмпатия; рефлексия; коммуникативная рефлексия; конкурс рецензий; профессиональная подготовка

Для цитирования: Вандышева Л. В., Малаканова О. А. Конкурс рецензий как перспективное средство профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 155–166. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-155>. <https://elibrary.ru/MNYRHK>

Original article

Review competition as a promising means in training of future social work specialists

Lyudmila V. Vandyшева¹, Olga A. Malakanova²

¹Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Samara national research university named after academician S. P. Korolev, 443011, Samara, Ak. Pavlov st., 1

²Candidate of sociological sciences, associate professor, Samara national research university named after academician S. P. Korolev, 443011, Samara, Ak. Pavlov st., 1

¹vandyshevalyudmila@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9894-491x>

²malakanova.oa@ssau.ru, <http://orcid.org/0000-0002-1607-0930>

© Вандышева Л. В., Малаканова О. А., 2024

Abstract. The article provides the theoretical analysis of the system of professional qualities of future social work specialists, where are emphasized empathy and reflection, which make it possible to implement a humane attitude towards recipients of social services, which include youth, people with disabilities and other categories of citizens in difficult life situations. The need is noted for the use of both traditional and active teaching methods in the professional training of future social work specialists, as well as the inclusion of means of artistic culture in order to activate the creative potential of students. The authors consider a review competition as an innovative teaching tool and analyze the experience of its implementation to develop empathy, reflection, and critical reading skills, which positively influence the professional socialization of the individual.

The empirical basis of the study was the texts of reviews received within the framework of implementing from May to December 2023 of the grant project «Identities and practices of youth consolidation: regional aspect» (with the financial support of the Provincial Grant in the field of science and technology and the Council of Rectors of Universities of the Samara Region and the Association of Universities Samara region (Samara region, 2023). The result of the qualitative analysis of the texts, the following important points were highlighted: 1) inclusion of professional reflection («immersion» in the profession) through critical reading among future social work specialists; 2) commitment of future social work specialists to humanistic values; 3) formation of empathy, which increases the value of the chosen profession among future social work specialists. The conclusion is made about the need to recognize the review competition as a promising means for solving research, educational, learning and other problems of professional training of future social work specialists.

Key words: reading; youth; students; future social workers; empathy; reflection; communicative reflection; review competition; professional training

For citation: Vandysheva L. V., Malakanova O. A. Review competition as a promising means in training of future social work specialists. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 155–166 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-155>. <https://elibrary.ru/MNYRHK>

Введение

В настоящее время в условиях цифровизации образовательного пространства идет интенсивный поиск педагогических технологий, которые активизируют чтение молодежи, переводя ее мышление с клипового формата на традиционное критическое чтение, в том числе художественной литературы. При этом значение чтения для молодежи отмечается специалистами разных образовательных направлений.

Данные, проведенного в апреле 2022 г. социологического исследования, показали, что 67 % опрошенной молодежи в возрасте от 14 до 35 лет с определенной периодичностью читают книги разных жанров. Причем 42 % респондентов приоритетную позицию отводят книгам по саморазвитию и психологии. Анализ данных, полученных отечественными социологами, позволяет отметить рост привлекательности чтения среди современной молодежи [Маринченко, 2021].

Именно чтение, предполагающее знакомство молодежи с достижениями мировой литературы, современными произведениями разных жанров, способно формировать у читателей не только художественный вкус, но и профессионально значимые компетенции, эмпатию, профессиональную рефлексию, осознание важности личностного развития. Особое значение в создании условий для вовлечения и поддержания интереса к чтению у молодежи, по нашему мнению, имеет

высшее профессиональное образование. Так, наличие у будущих специалистов социальной работы гуманистических ценностей, интереса к социологической природе трудных жизненных ситуаций разных категорий клиентов, рефлексии относительно кейсов, полученных в проблемном поле социальной работы – все это не является стихийно возникшим личностным образованием, а представляется результатом эффективной профессиональной подготовки в вузе.

Следует выделить труды теоретиков социального образования, указывающих на приоритетность аксиологического, личностно-ориентированного подходов к профессиональной подготовке с целью гуманизации образования будущих специалистов социальной сферы [Балханова, 2015; Мукумова, 2017]. Исследователи Я. В. Дуденкова и Е. В. Решетникова, обращаясь к проблеме соотношения профессиональных и образовательных стандартов в социальной работе, указывают на образовательный результат в виде социализации современного гуманизма в высшем образовании [Решетникова, 2018]. Н. Л. Шкиндер отмечает актуальность в современных условиях проектирования гуманистической модели специалистов «помогающих профессий» [Шкиндер, 2019].

Для будущих специалистов социальной работы, как отмечает Е. В. Севба, требуется постоянная оценка своих действий, поведения, с точки зрения не только результативности, но и этики,

нравственных принципов и морального долга [Севба, 2017, с. 119].

Одним из важных качеств, позволяющих специалисту социальной работы успешно взаимодействовать с клиентом, коллегами, социальными партнерами, является эмпатия как ведущая социальная эмоция, которая проявляется как способность человека эмоционально откликаться на переживания других людей, сопереживать, сочувствовать им. Исследователь В. П. Кузьмина характеризует эмпатию как «уникальное средство “вхождения” в психоэнергетическое пространство другого человека» [Кузьмина, 2005, с. 132]. Вместе с тем теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что образовательные средства развития эмпатии у будущих специалистов социальной работы недостаточно представлены в результатах эмпирических исследований, презентациях апробации опыта профессиональной подготовки обучающихся направления «Социальная работа».

Теоретический анализ научной литературы, в частности, работ отечественных ученых О. А. Корниловой и В. С. Нургалева, разделяющих позицию Б. З. Вульфа, позволяет понимать формирование профессиональной рефлексии как целенаправленную деятельность по соотношению личности возможностей своего «Я» с тем, какие требования предъявляются избранной профессией, и с существующими о ней представлениями [Корнилова, 2008].

В настоящее время исследуются такие аспекты рефлексии, как: рефлексивность мышления, развитие личности и коммуникация. Интерес представляет разработанная Г. П. Щедровицким модель «рефлексивного выхода», предполагающая выход личности за рамки собственного «Я» для оценки своих действий, с одной стороны, и способ развития деятельности в качестве рефлексивного акта, с другой стороны. Коммуникативный аспект рефлексии представляется процессом отражения одним человеком внутреннего мира другого человека [Санникова, 2019, с. 146]. Данный фокус исследовательского интереса позволяет рассматривать рефлексивность не только как оценочную форму познания другого человека, но и эвристическую способность отдельной личности.

В научной литературе коммуникативная рефлексия учителя является предметом тщательного анализа ряда отечественных ученых. Так, Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской отмечают, что рефлексивное управление со стороны учителя деятельностью ученика в процессе обучения стано-

вится механизмом продуктивного учебного взаимодействия [Кулюткин, 1979; Сухобская, 1999].

Заслуживает внимания мнение С. В. Санниковой о том, что коммуникативная рефлексия представляется «педагогическим ресурсом, реализация которого будет способствовать становлению нового типа специалиста-профессионала» [Санникова, 2019, с. 151].

Ряд исследователей (Е. А. Добрецова, В. В. Игнатова, О. А. Корнилова, В. С. Нургалеев и другие) обращают внимание на актуальность в современных условиях эвристического обучения. Этот образовательный метод (технология) в истории педагогики складывался благодаря идеям Сократа, Я. А. Коменского, И. Я. Лернера, А. А. Окунева, А. В. Хуторского. В процессе эвристического обучения велика роль преподавателя, наставника, который направляет учебную деятельность в «нужное русло». Результатом внедрения данного обучения становится: формирование у обучающихся умения формулировать проблему и критически анализировать информацию; развитие творческих способностей [Корнилова, 2015].

У будущих специалистов социальной работы важным является наличие гуманного отношения, которое, в частности, проявляется в социальной работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья. Гуманное отношение будущих специалистов социальной работы понимается М. В. Столповским как отношения между индивидами, реализующиеся посредством диалогового общения и раскрытия творческого потенциала и выражающиеся в уважении достоинства, прав человека [Столповский, 2012, с. 535].

В своем исследовании М. И. Касаткина, И. Л. Федотенко выделяют и характеризуют основные векторы подготовки по направлению «Социальная работа» с целью эффективного формирования у студентов определенной системы ценностей. Подчеркивается важность создания в вузе соответствующей образовательной среды, которая стимулирует развитие творческого взаимодействия преподавателей и обучающихся для формирования ценностной системы личности. Исследователи отмечают актуальность включения в профессиональную подготовку аксиологических элементов, ориентированных на осознание будущими специалистами социальной работы ценностно-смыслового содержания предстоящей профессиональной деятельности, а также значимость постепенного превращения собственно теоретических знаний в практические навыки, в постоянную рефлексивность будущими

специалистами социальной работы ситуаций их потенциального и реального применения. Указывается на необходимость применения в профессиональной подготовке образовательных технологий, которые формируют у будущих специалистов социальной работы осознание необходимости расширения профессионального кругозора, личной вовлеченности в ситуации социальной проблематики, а также возможных способов их решения. Исследователи подчеркивают, что инновационные методы и формы работы помогают преподавателю конструировать ситуации различного характера, требующие от будущих специалистов социальной работы не только понимания смыслов, но и нравственно-ценностного выбора. Применение технологий личностно-ориентированного, интерактивного, проблемного, развивающего, знаково-контекстного обучения, организация проектной и исследовательской деятельности, работа в группах – все это, как отмечают М. И. Касаткина, И. Л. Федотенко, создает условия для активизации учебного процесса, способствует углубленному пониманию значимости социальной работы как будущей профессии обучающихся [Касаткина, 2023, с. 224].

Эффективно включение в подготовку будущих специалистов социальной работы средств художественной культуры с целью активизации их творческого потенциала и создания эмоционально-чувственной среды в образовательном процессе. Результат создания таких условий – это формирование у обучающихся культуры чувств (эмоционально-чувственного восприятия окружающей действительности) и культуры поведения (способности к гуманно-ориентированным действиям), а также интеллектуальное обеспечение гуманной деятельности (полнота, глубина и осмысленность соответствующих знаний). Теоретико-методологические аспекты культуры чтения в высшем учебном заведении выделяет Д. В. Васёв [Васёв, 2020]. Нами отмечено, что в профессиональной подготовке в качестве инновационных средств обучения стали вводиться те, которые ранее применялись, в частности, в системе среднего образования: исследователи И. В. Воронцова и Д. Р. Невская обращаются к конкурсу рецензий на современную детскую или подростковую книгу в работе со школьными учителями [Воронцова, 2016]. Конкурс рецензий адаптирован в работе с журналистами [Горячих, 2019; Тарасова, 2020] и применяется в профессиональной подготовке будущих журналистов [Маринченко, 2021].

Он был успешно адаптирован в условиях дистанционного обучения [Пантелеев, 2020], а также в качестве самостоятельного метода социологического исследования [Вандышева, 2023].

В сфере подготовки и работы творческих коллективов конкурс рецензий является методом, применяемым в музыкальном образовании [Горячих, 2019] и театральном творчестве [Никитина, 2018]. Так, работа А. Никитиной посвящена анализу опыта привлечения зрителей к участию в конкурсе рецензий на базе учреждения культуры и искусства.

Конкурс рецензий выступает одним из инновационных средств обучения. Как отмечают Е. В. Васильева, И. А. Маринченко, такой конкурс позволяет продемонстрировать студентам значимость развития навыка критического чтения, который позитивно влияет на их профессиональную социализацию [Маринченко, 2021]. С целью привлечения современной молодежи к рефлексии литературных художественных произведений исследователи в апреле 2022 года провели конкурс рецензий, в котором приняли участие 1000 человек в возрасте от 14 до 35 лет. Полученные результаты позволили проанализировать рецензии на предмет актуальной социальной проблематики, волнующей молодежь; выделить ценностные ориентации молодежи через идентификацию с главным героем произведения.

В статье Л. В. Вандышевой, Ю. В. Васькиной, О. А. Малакановой, С. В. Митрофановой, А. А. Пустарнаковой заявлена методология социологического исследования, в котором конкурс рецензий представлен в качестве метода социологического исследования [Вандышева, 2023]. Однако полученные в ходе этого исследования результаты позволяют увидеть определенные перспективы внедрения данного метода исследования в образовательный процесс, в частности – в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы.

База исследования

С мая по декабрь 2023 г. на базе Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королева (далее: Самарский университет) реализован грантовый проект «Идентичности и практики консолидации молодежи: региональный аспект» (при финансовой поддержке Губернского гранта в области науки и техники и Совета ректоров вузов Самарской области и Ассоциации вузов Самарской области).

В конкурсе рецензий, который проводился в рамках этого грантового проекта, приняли уча-

стие 46 обучающихся из 4-х вузов г. Самары (Самарского университета, Самарского юридического института федеральной службы исполнения наказаний России, Самарского института культуры и Самарского медицинского университета): 33 участника обучаются по образовательным программам бакалавриата и специалитета, 7 участников являются магистрантами. Направление подготовки «Социальная работа» Самарского университета представляли 18 человек (13 девушек, 5 юношей), обучающихся первых курсов профиля бакалавриат и магистратура.

Методы исследования

Грантовый проект «Идентичности и практики консолидации молодежи: региональный аспект» включал следующие основные направления:

– научное (проведение социологического исследования на тему «Идентичности и практики консолидации современной молодежи Самарского региона»);

– методологическое (организация серии семинаров, в рамках которых обсуждалась методология социологического исследования по теме грантового проекта);

– просветительское (проведение межвузовского конкурса рецензий, публикация и обсуждение наиболее интересных рецензий в социальной сети ВКонтакте).

Одним из методов исследования в грантовом проекте выступил конкурс рецензий. Для социологов он стал методом, позволившим собрать информацию о тех художественных произведениях, которые востребованы у молодежи; выявить проблематику, актуальную для современной молодежи; обозначить молодежную идентичность с помощью анализа читателями героев художественных произведений.

В процессе оценки полученных рецензий внимание экспертов было обращено на тексты будущих специалистов социальной работы, в которых явно прослеживались профессиональная эмпатия и рефлексия, поскольку анализировались художественные произведения социологической направленности. Тексты обучающихся по направлению «Социальная работа» (18 рецензий) стали эмпирическим основанием данной статьи, авторы которой провели качественный анализ текстов рецензий.

Результаты исследования

Участники конкурса в качестве рецензируемых произведений художественной литературы выбрали произведения зарубежных авторов

(Д. Арнольд «Детки в порядке», Д. Боуэн «Уличный кот по имени Боб. Как человек и кот приобрели надежду на улицах Лондона», М. Брю «Я особенная, и ты тоже», К. Вакуи «Токийские мстители», Р. Куанг «Вавилон», Д. Трент «Мальчик глотает вселенную», Р. Дж. Паласио «Чудо», Э. М. Ремарк «На западном фронте без перемен», Т. Свон «Двойная жизнь Дианы Фогель», К. Уэст «Слушай свое сердце», Д. Тартт «Щегол», Х. Борн «Манифест, как стать интересной»), а также художественные произведения отечественных писателей (О. Алексеева «Экзамен по социализации», В. К. Железников «Чучело», Ф. Д. Достоевский «Преступление и наказание», С. Касимовская «Начало всего». В. Лидерман «Первокурсница», И. В. Манахова «Двенадцать зрителей», В. Ю. Панова «Чужие игры. Столкновение», В. Пелевин «Принц Госплана»).

Представим анализ текстов будущих специалистов социальной работы.

Во-первых, одно из важных направлений адаптации обучающихся и их «погружения» в профессию – это включение профессиональной рефлексии. Участники конкурса-рецензенты выделяют специфику будущей профессиональной деятельности, предпринимают попытки анализа социальных проблем:

– *«люди с твёрдым характером ставят людей на ноги и вытягивают из депрессивной ямы»* (рецензент № 16, ж., 1 курс, бакалавриат);

– *«никакие психологи социальной службы не смогут ему помочь, но я с этим не согласна ... так важны психологи и социальные работники, чтобы уберечь детей, которые потеряли родителей от зависимостей, предотвратить проявления девиантного поведения»* (рецензент № 27, ж., 1 курс, бакалавриат);

– *«...книга учит верить, несмотря ни на что, в победу над своим безволием, в дружбу и доброту. Чаще всего наркоманами становятся люди, обделенные вниманием и любовью. Это люди, плохо управляющие своими эмоциями, готовые под влиянием разочарования впасть в отчаяние; люди, не нашедшие своего призвания в жизни. Очень важно, чтобы рядом с такими людьми был кто-то, кто мог бы в них поверить, помочь»* (рецензент № 39, ж., 1 курс, бакалавриат);

– *«Молодежь часто сталкивается с непониманием со стороны родителей и близких, что приводит к напряженным отношениям и конфликтам. Автор показывает важность открытого и искреннего общения внутри семьи, и как это может помочь разрешить существующие*

проблемы» (рецензент № 44, м., 1 курс, бакалавриат).

Итак, профессиональная рефлексия позволяет рецензентам выявить специфику своей будущей профессии, связанной с решением трудных жизненных ситуаций, которые люди самостоятельно без специалиста не могут решить, нуждаются в помощи, поддержке с его стороны. Наряду с этим рецензенты обращают внимание на роль естественной сети социальной поддержки, то есть отмечается значение родственников, близких людей, соседей, которые не равнодушны к судьбе литературных героев. В этом аспекте также проявляется профессиональная рефлексия и «отсыл» к теории и практике социальной работы.

Во-вторых, для профессиональной реализации в сфере социальной работы необходимо в качестве базовой ценности бережно относиться к любому человеку. Рецензенты демонстрируют свою приверженность гуманистическим ценностям, соотносят свое «Я» с героями, находящимися в трудных жизненных ситуациях, представленных на страницах рецензируемых художественных произведений:

– «...эта отстраненность и это безразличие к чужим проблемам не может не пугать» (рецензент № 20, ж., 1 курс, магистратура);

– «Возможно, настолько бросающееся в глаза одиночество молодых людей разных возрастов, представленное в данном тексте, заставит многих из нас задуматься и что-то поменять для начала в самих себе, а потом и в мире» (рецензент № 26, м., 1 курс, бакалавриат);

– «...как важно иметь рядом людей, которые могут понять тебя и поддержать в самые тяжелые моменты жизни, это история о том, как важно ценить каждое мгновение жизни, это история о том, как важно всегда оставаться человеком и протянуть руку помощи ближнему. Простые, но всегда актуальные и, пожалуй, вечные истины» (рецензент № 35, м., 1 курс, магистратура);

– «Часто вызывает грусть и боль осознание того, как дети из неблагополучных семей убегают в свой мир фантазий, чтобы скрыться от тяжелой реальности. ... Нет ничего удивительного, что они хотят сбежать от такой жизни, неважно куда. ... Легко закрывать глаза на проблемы, когда у тебя нет возможности сравнить их с другими. Но когда есть мечта, она ведет вперед. Бесконечное чувство любви и надежды заставляет нас верить в то, что с Илайем все будет хорошо, что он научится ориентировать-

ся в жизни, влюбляться и следовать своему желанию стать “хорошим человеком”» (рецензент № 43, ж., 1 курс, бакалавриат);

– «...поэтому, прочитав его, я задалась вопросами, почему умных, но бедных людей унижают богатые и глупые? Почему у одних людей есть особые права, в то время как других считают “тварями дрожащими”» (рецензент № 47, ж., 1 курс, бакалавриат).

Обращает на себя внимание эмоционально окрашенная обеспокоенность будущих специалистов социальной работы относительно отчуждения между людьми и одиночества, о которых пишут в рецензируемых литературных произведениях. Рецензенты рефлексируют, осознают, что любые изменения начинаются с каждого человека, с тех изменений, которые он произведет в себе сам. Это указывает на признание будущими специалистами социальной работы ответственности не только за свою жизнь, но и внешние, общественные обстоятельства. Примечательно, что студенты в своих текстах разделяют традиционные ценности и дают им высокую оценку в поддержании социальной безопасности.

Характерно, что будущие специалисты социальной работы в текстах рецензий познают других людей, в частности героев книг, пытаются разобраться в причинах поступков, часто оправдывая их поведение, объясняя его особенностями возраста, жизненными обстоятельствами и окружением героев, отсутствием у них определенного опыта. В этом проявляется коммуникативный аспект рефлексии будущих специалистов социальной работы. При этом разные рецензенты демонстрируют разную аналитическую глубину оценки героев художественных произведений и, соответственно, эвристические способности.

Кроме этого, выделяется определенный уровень оптимизма, который, с одной стороны, является одним из качеств молодежи, а с другой стороны – атрибутом профессиональной деятельности, во время которой специалист обязан верить в лучшее в человеке и должен быть нацелен на позитивные изменения в жизненной ситуации клиента.

В-третьих, выявлена идентификация рецензентов с персонажами художественных произведений, проживание проблем главного героя, формирование личностных механизмов эмоционального сопереживания, которые повышают ценность выбранной профессии в глазах рецензентов-будущих специалистов социальной работы:

– «Анна самодостаточна, одинока, что является одной из проблем некоторых слоев моло-

дежи в наше время» (рецензент № 2, ж., 1 курс, магистратура);

– «... я испытывала искреннее сопереживание некоторым героям и словно проникалась их болью, а также радовалась, когда они все-таки преодолевали свои трудности и начинали ЖИТЬ по-настоящему» (рецензент № 15, ж., 1 курс, бакалавриат);

– «Могу сказать так, когда я училась в школе, у нас тоже в классе был особенный мальчик, его болезнь называлась “аутизм” с признаками отсутствия речи, но мы его стороной не обходили, а наоборот помогали ему адаптироваться в обществе и учили разговаривать. Как и в книге, он к нам пришёл вместе с мамой, с которой он всегда проводил время. Её мотив заключался в том, что школа точно поможет ему заговорить, так и случилось. Поэтому могу сказать, что наш класс – это та самая Джун» (рецензент № 16, ж., 1 курс, бакалавриат);

– «... рецензируемая книга учит верить, несмотря ни на что, в победу над своим безволием, в дружбу и доброту» (рецензент № 39, ж., бакалавриат);

– «По канону счастливых концовок – конец не счастливый. Бри шла от одной точки и дошла до другой. Да, она многое потеряла, но по мне это всё шелуха. Она как бы очистилась» (рецензент № 42, ж., 1 курс, бакалавриат);

– «Мне нравятся истории об очень сложном пути к успеху, особенно когда главные герои – это подростки, которые должны бороться со многими препятствиями, чтобы найти свое место в жизни. Это не только вдохновляет, но и учит нас тому, что упорство и преданность делу всегда помогают нам добиться наших целей. И эта книга не исключение» (рецензент № 43, ж, 1 курс, бакалавриат);

– «... глубоко вник в эмоциональный опыт своих героев и передал его на страницах романа. Я почувствовал сочувствие к ним и понимание их сложной ситуации. Автор также достоверно передал обстановку на фронте и создал реалистичные боевые сцены, которые заставляют задуматься о безумии войны. Он заставляет задуматься о последствиях войны не только для физической жизни, но и для душевного состояния молодых людей» (рецензент № 46, м., 1 курс, бакалавриат).

Проведенный качественный анализ содержания рецензий показал, что авторы обращают внимание на целый ряд особенностей прочитанных текстов именно с позиции своей профессио-

нальной социализации. Например, полно и всесторонне выделяют проблемные ситуации потенциальных клиентов, с которыми они сталкиваются во время разных видов практики в период обучения. Например, такие, как:

1) быстрая цифровизация жизни молодежи и подростков: «Стоит отметить, что авторы повести смогли отразить тему влияния цифровых технологий на социализацию подростков с удивительной точностью» (рецензент № 26, м., 1 курс, бакалавриат).

2) особенности процесса социализации детей и подростков:

– «... эта книга – пособие для молодых девушек “Как не надо делать”. На страницах книги автором затрагиваются проблемы психологического взросления подростка со всеми его метаморфозами» (рецензент № 20, 1 курс, ж., магистратура);

– «Наркотики, как известно, очень быстро овладевают человеком, давая ложное ощущение радости. В реальности же они забирают у человека все, деформируя его сознание» (рецензент № 39, ж., 1 курс, бакалавриат).

3) влияние семьи на формирование личности человека:

– «У многих персонажей нет одного или даже двух родителей, либо же эти родители не выполняют своей роли. Общеизвестно то, что почти все проблемы и негативные черты личности идут из детства, из-за недостатка внимания от родителей» (рецензент № 19, ж., 1 курс, бакалавриат);

– «При потере родителей ребенок будет отставать в духовном развитии от сверстников, возможны различные проявления девиантного поведения...» (рецензент № 27, ж., 1 курс, бакалавриат);

– «Дети, потерявшие родителей, без помощи других людей никогда не смогут обрести истинного счастья. У них начнут появляться большие проблемы с социализацией и психикой» (рецензент № 45, ж., 1 курс, бакалавриат).

Подчеркнем, что выявление проблемы взаимоотношений общества и людей с ограниченными возможностями здоровья, влияние семьи на социализацию занимает особое место в рецензиях: «Нельзя не упомянуть и то, что у Вика синдром Мёбиуса, который характеризуется отсутствием мимики, невозможностью моргать, а также затруднениями при глотании. По этой причине главный герой книги часто подвергался буллингу со стороны одноклассников, а со стороны взрос-

лых наблюдал к себе жалостливое отношение, что, конечно, не способствовало его гармоничному развитию, но поддержка родителей (в частности отца) убедила подростка в том, что внутри сокрыто гораздо больше, чем снаружи, а в его асимметрии есть особенная красота. Однако, после того, что произошло, Вик чувствовал себя особенно одиноким, мир его семьи был разрушен, а возвести что-то новое среди руин бывает очень непросто. ... На мой взгляд, персонажи этой книги – ее главное достоинство. Каждый из ребят прописан очень впечатляющим образом, каждый из них пережил собственную трагедию, их мир стремительно разрушался волею таких обстоятельств, каких не пожелаешь и врагу» (рецензент № 35, м., 1 курс, магистратура). Приведенная цитата вновь наводит на мысль о доминанте гуманного отношения, в том числе к людям с ограниченными возможностями здоровья, уважения и своего рода восхищения ими, особого эмоционального отклика у будущих специалистов социальной работы.

Кроме этого, рецензенты отмечают оформление книги с точки зрения инклюзии: «... книжка-картинка интересна не только своим форматом, но и тем, как при помощи рисунков можно заявить о важной для общества теме и сделать понимание основного смысла произведения доступным для наибольшего круга читателей. Так, например, заявить о важности инклюзивного образования для всех детей и распространения этой практики в школах» (рецензент № 2, ж., 1 курс, магистратура).

Отмечается художественная ценность произведений с социологической точки зрения, которая однозначно расширяет социальный опыт любого человека, но имеет особую значимость для специалиста в сфере социальной работы. В приведенных цитатах проявляется эмоциональная составляющая переживаний рецензентов, их эмпатия и чувство сострадания другим наряду с профессиональной рефлексией:

– «... книга достаточно хорошо раскрывает чувства и эмоции людей, оказавшихся в непростой ситуации, раскрывает определенный спектр проблем в обществе» (рецензент № 15, ж., 1 курс, бакалавриат);

– «Автор сочетает глубокое психологическое изображение своих персонажей с жизненными ситуациями, развивающими их характеры на протяжении истории» (рецензент № 19, ж., 1 курс, магистратура);

– «... наполнены красивыми метафорическими оборотами, которые сочетают в себе различные рассуждения о жизни, судьбе, любви и смерти, о нашем месте в этом мире, и о том, что останется после нас» (рецензент № 35, м., 2 курс, магистратура).

Итак, для текстов рецензий будущих специалистов социальной работы характерны: выявление важных жизненных принципов и их соотношение с будущей профессией, определение «проблемного поля» социальной работы и вместе с тем выделение различных аспектов художественной ценности литературных произведений.

Качественный анализ рецензий, представленных на конкурс, показал, что обучающиеся продемонстрировали определенную идентичность по отношению к героям художественных произведений, что во многом оказалось возможным благодаря эмоциональному отклику будущих специалистов социальной работы на переживания, чувства других людей, заявленных в рецензируемых книгах, и переносу опыта эмоционального кризиса или развития персонажей на самих себя. Выявлены основные идеи прочитанных текстов, волнующие рецензентов. На их основе сформулированы личные жизненные принципы, которые становятся руководством к действию для будущих специалистов социальной работы. Среди значимых ценностей выделены: гибкость в оценке современных событий и людей; ценность каждого человека и общечеловеческих ценностей; умение замечать душевную красоту личности; стремление к самосовершенствованию; приоритет оптимистического взгляда на жизнь; важность поддержки, любви родных и близких людей.

Заключение

Конкурс рецензий использовался как дополнительный метод сбора информации качественного этапа исследования по интересующей нас проблематике. Однако участие в этом конкурсе первокурсников-будущих специалистов социальной работы позволило увидеть в нем перспективный многофункциональный ресурс работы с молодежью при решении не только исследовательских, но и образовательных, воспитательных и иных задач.

Анализ рецензий, представленных на конкурс, показал, что будущие специалисты социальной работы достаточно часто сопереживали главному герою или героям художественных произведений, то есть демонстрировали такую социальную эмоцию, как эмпатию и впоследствии переносили

опыт эмоционального кризиса, развития героев на себя. В результате, конкурс позволяет выявить, с одной стороны, основные темы, волнующие рецензентов как представителей молодежи. Этот аспект может быть учтен в работе с молодежью в целом и организации внеучебной работы в вузе.

С другой стороны, конкурс рецензии позволяет увидеть то, что является актуальным для будущих специалистов социальной работы. Неслучайно, благодаря массиву полученных рецензий будущих специалистов социальной работы по итогам проведенного конкурса, была выдвинута отдельная номинация «Верность профессии». Так, рецензируя художественные произведения, будущие специалисты социальной работы выявили связь литературных сюжетов со спецификой будущей профессии; определили «проблемное поле» социальной работы; составили социономические портреты литературных героев; определили место социальной работы, специалиста при решении тех или иных социальных проблем.

Конкурс рецензий позволил активизировать рефлексивность мышления первокурсников и, по нашему мнению, выступает своего рода элементом введения в профессию. Учитывая принадлежность социальной работы к профессии типа «человек – человек», считаем необходимым подчеркнуть значение конкурса рецензий для развития личности будущих специалистов социальной работы, разделяющей гуманистические ценности.

Также отмечаем значение конкурса рецензий для формирования у обучающихся коммуникативной рефлексии. Ее наличие в процессе обучения приводит к выстраиванию особых отношений между различными субъектами профессиональной подготовки и положительно отражается на практической деятельности выпускника, поскольку социальная работа как в теории, так и в практике часто определяется как коммуникативная деятельность.

Определяя конкурс рецензий как перспективное средство профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы, необходимо подчеркнуть его широкие образовательные возможности. Так, выявлены художественные произведения зарубежных и отечественных писателей. Кроме тех, что были заявлены выше, отметим писателей и их тексты, к которым обращались рецензенты-представители других профилей подготовки (зарубежные писатели: С. Чбоски «Хорошо быть тихоней», Ж. Амаду «Капитаны песка», А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц», Дж. Оруэлл «1984», Д. Остин

«Гордость и предубеждение», А. Кристи «Кривой домишко», М. Грант «Feed» и другие; среди художественных произведений отечественных писателей рецензировались следующие книги: И. Тургенев «Отцы и дети», А. Жвалевский, Е. Пастернак «Пока я на краю», М. Горький «На дне», сборник И. А. Бунина «Эмоциональное отражение избранных проведений» и другие). Написанные в разных жанрах и посвященные разным проблемам, они могут составить основу содержания практических занятий, интерактивов не только будущих специалистов социальной работы, но и обучающихся других направлений подготовки. В перспективе планируется продолжение проведения конкурса рецензий с тем, чтобы собрать список художественной литературы для и о молодежи.

Таким образом, важно более активно вовлекать для участия в конкурсе студентов всех курсов, что позволит проводить сравнительный анализ рецензий для оценки освоения принципов и специфики социальной работы как вида профессиональной деятельности. Именно поэтому полученные базы данных текстов помогут отслеживать, какие литературные произведения позволяют адаптировать студентов к будущей профессиональной деятельности, будут способствовать формированию списка художественных произведений, важных к прочтению и обсуждению в рамках научного студенческого кружка, ориентированного не только на профессионализацию действий будущих социальных работников, но и на предупреждение их эмоционального выгорания, овладения навыками психологического равновесия в возникающих напряженных ситуациях, «проживание» чужого опыта как своего, способствующего наработке разнообразных социальных навыков.

В настоящее время нашим исследовательским коллективом получен грант по теме «Смыслы и виды патриотизма современной молодежи: региональный аспект», в рамках которого планируется проведение качественного анализа текстов рецензий, в том числе будущих специалистов социальной работы, на понимание смыслов современного патриотизма.

Библиографический список

1. Балханова Е. А. Сущность профессионально-личностного роста бакалавров социальной работы в процессе гуманизации образования // Технологии социальной работы с молодежью : мат. III межрегион. научно-практ. интернет-конф. с междун. участием / сост. О. Н. Веричева, научн. ред. Н. Ф. Басов. Костро-

ма : Костромской гос. ун-тет, 2015. С. 332–334.

2. Вандышева Л. В. Стратегия смешивания методов в исследовании идентичностей и практик консолидации современной молодежи / Л. В. Вандышева, Ю. В. Васькина, О. А. Малаканова, С. Ю. Митрофанова, А. А. Пустарнакова // Семиотические исследования. 2023. № 3 (4). С. 81–89.

3. Васёв Д. В. Теоретико-методологические аспекты культуры чтения в высшем учебном заведении // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2020. № 6. С. 61–66.

4. Воронцова И. В. О конкурсе учительских рецензий открыток на современную детскую или подростковую книгу / И. В. Воронцова, Д. Р. Невская // Школьная библиотека. 2016. № 5. С. 32–43.

5. Горячих В. В. «Музыкальный журналист»: итоги конкурса рецензий и отзывов // Musicus: Вестник Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н. А. Римского-Корсакова. 2019. № 4 (60). С. 59–60.

6. Зальцман Т. В. Способы формирования эмпатии у специалистов по социальной работе // Отечественный журнал социальной работы. 2020. № 4. С. 58–62.

7. Касаткина М. И. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих социальных работников как условие развития их готовности к профессиональной деятельности / М. И. Касаткина, И. Л. Федотенко // Человеческий капитал. 2023. № 1 (169). С. 220–228.

8. Книжное дело. Литературные предпочтения российской молодежи, выбор книг, отношение к библиотекам // URL: <https://naf1.ru/projects/sotsialnoe-razvitie/knizhnoe-delo-2022-literaturnye-predpochteniya-rossijskoj-molodezhi-vybor-knig-otnoshenie-k-bibliote/> (дата обращения: 25.05.2024).

9. Корнилова О. А. Обогащение опыта профессиональной рефлексии будущего бакалавра социальной работы / О. А. Корнилова, В. В. Игнатова, Н. В. Тихонова, Е. А. Добрецова, К. М. Короткова // Journal of Siberian Medical Sciences. 2015. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obogaschenie-opyta-professionalnoy-refleksii-buduschego-bakalavra-sotsialnoy-raboty> (дата обращения: 15.05.2024).

10. Корнилова О. А. Организация эвристического обучения как условие формирования профессиональной рефлексии будущих специалистов социальной работы / О. А. Корнилова, В. С. Нургалеев // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 2. С. 176–180.

11. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. Москва : Изд-во Московского ун-тета, 1979. С. 22–28.

12. Кузьмина В. П. Эмпатия в студенческом возрасте // Вестник Вятского государственного университета. 2005. № 13. С. 131–135.

13. Маринченко И. А. Конкурс кинорецензий как форма организации медиаобразования студентов педагогического вуза / И. А. Маринченко,

Е. В. Васильева // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 3. С. 419–426.

14. Маскалянова С. А. Развитие эмпатических способностей у будущих специалистов социальной сферы в процессе социализации в вузе / С. А. Маскалянова, Е. В. Саранча // Вестник ВГУ. Серия. Проблемы высшего образования. 2022. № 3. С. 78–81.

15. Мукумова Д. И. Гуманизация образования как важнейший социально-психологический и психологический принцип / Д. И. Мукумова, Н. Т. Максудова, З. С. Мирходжаева // Высшая школа. 2017. № 6. С. 48–49.

16. Никитина А. На языке театра, или приглашение к участию в конкурсе зрительских рецензий московского областного ТЮЗа // Искусство в школе. 2018. № 6. С. 49–53.

17. Пантелеев В. И. Конкурс рецензий как форма обучения логистике в условиях дистанционного обучения // Логистика: форсайт-исследования, профессия, практика : мат. I нац. научно-образовательной конф. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский гос. эконом. ун-тет, 2020. С. 334–338.

18. Решетникова Е. В. Социализация современного гуманизма и проблемы соответствия профессиональных и образовательных стандартов в социальной работе / Е. В. Решетникова, Я. В. Дуденкова // Высшее образование, социальные науки и национальная безопасность : сб. науч. тр. Иркутск : Иркутский гос. ун-тет, 2018. С. 85–90.

19. Санникова С. В. Становление понятийного аппарата проблемы формирования коммуникативной рефлексии будущих специалистов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. № 3 (43). С. 140–157.

20. Севба Е. В. Аксиологический подход в профессиональной подготовке студентов // Alma mater (Вестник высшей школы). 2017. № 1. С. 118–120.

21. Столповский М. В. Формирование у будущих социальных работников гуманного отношения к клиентам в процессе подготовки к социально-педагогическому сопровождению детей-инвалидов // Известия Тульского государственного университета. 2012. № 2. С. 533–539.

22. Сухобская Г. С. Психология в управлении. Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 1999. 77 с.

23. Тарасова И. А. «Канцелярская эстетика» в жанре рецензии-открытки // Жанры речи. 2020. № 2 (26). С. 110–117.

24. Шкиндер Н. Л. Технологии проектирования гуманистической модели подготовки медицинских и социальных работников / Н. Л. Шкиндер, А. А. Каримова // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2019. Т. 11, № 1. С. 64–73.

Reference list

1. Balhanova E. A. Sushhnost' professional'no-lichnostnogo rosta bakalavrov social'noj raboty v processe gumanizacii obrazovanija = The essence of the

professional and personal growth of bachelors of social work in the process of humanization of education // *Tehnologii social'noj raboty s molodezh'ju : mat. III mezhregion. nauchno-prakt. internet-konf. s mezhdun. uchastiem / sost. O. N. Vericheva, nauchn. red. N. F. Basov. Kostroma : Kostromskoj gos. un-tet, 2015. S. 332–334.*

2. Vandysheva L. V. Strategija smeshivaniya metodov v issledovanii identichnostej i praktik konsolidacii sovremennoj molodezhi = Strategy for mixing methods to study identities and consolidation practices of today's youth / L. V. Vandysheva, Ju. V. Vas'kina, O. A. Malakanova, S. Ju. Mitrofanova, A. A. Pustarnakova // *Semioticheskie issledovanija. 2023. № 3 (4). C. 81–89.*

3. Vasjov D. V. Teoretiko-metodologicheskie aspekty kul'tury chtenija v vysshem uchebnom zavedenii = Theoretical and methodological aspects of reading culture in a higher educational institution // *Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly). 2020. № 6. S. 61–66.*

4. Voroncova I. V. O konkurse uchitel'skih recenzij otkrytok na sovremennuju detskuju ili podrostkovuju knigu = About the competition of teacher reviews of postcards for a modern children's or teenage book / I. V. Voroncova, D. R. Nevskaja // *Shkol'naja biblioteka. 2016. № 5. S. 32–43.*

5. Gorjachih V. V. «Muzykal'nyj zhurnalist»: itogi konkursa recenzij i otzyvov = «Music Journalist»: results of the competition of reviews and reports // *Musicus: Vestnik Sankt-Peterburgskoj gosudarstvennoj konservatorii im. N. A. Rimskogo-Korsakova. 2019. № 4 (60). S. 59–60.*

6. Zal'cman T. V. Sposoby formirovaniya jempatii u specialistov po social'noj rabote = Ways to build empathy with social work professionals // *Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty. 2020. № 4. S. 58–62.*

7. Kasatkina M. I. Formirovanie professional'no-cennostnyh orientacij budushhijh social'nyh rabotnikov kak uslovie razvitiya ih gotovnosti k professional'noj dejatel'nosti = Formation of professional and value orientations of future social workers as a condition for the development of their readiness for professional activity / M. I. Kasatkina, I. L. Fedotenko // *Chelovecheskij kapital. 2023. №1 (169). S. 220–228.*

8. Knizhnoe delo. Literaturnye predpochtenija rossijskoj molodezhi, vybor knig, otnosheniya k bibliotekam = Book business. Literary preferences of Russian youth, choice of books, attitudes towards libraries. URL: <https://nafi.ru/projects/sotsialnoe-razvitie/knizhnoe-delo-2022-literaturnye-predpochteniya-rossijskoj-molodezhi-vybor-knig-otnoshenie-k-bibliote/> (data obrashhenija: 25.05.2024).

9. Kornilova O. A. Obogashhenie opyta professional'noj refleksii budushhego bakalavra social'noj raboty = Enriching the professional reflection experience of the future bachelor of social work / O. A. Kornilova, V. V. Ignatova, N. V. Tihonova, E. A. Dobrecova, K. M. Korotkova // *Journal of Siberian Medical Sciences. 2015. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obogashchenie-opyta-*

professionalnoy-refleksii-budushhego-bakalavra-sotsialnoy-raboty (data obrashhenija: 15.05.2024).

10. Kornilova O. A. Organizacija jevristsicheskogo obuchenija kak uslovie formirovaniya professional'noj refleksii budushhijh specialistov social'noj raboty = Organization of heuristic training as a condition for the formation of professional reflection of future social work specialists / O. A. Kornilova, V. S. Nurgaleev // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2008. № 2. S. 176–180.*

11. Kuljutkin Ju. N. Refleksivnaja reguljacija myslitel'nyh dejstvij = Reflexive regulation of thought actions // *Psihologicheskie issledovanija intellektual'noj dejatel'nosti. Moskva : Izd-vo Moskovskogo un-teta, 1979. S. 22–28.*

12. Kuz'mina V. P. Jempatija v studencheskom vozraste = Empathy in a student age // *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2005. № 13. S. 131–135.*

13. Marinchenko I. A. Konkurs kinorecenzij kak forma organizacii mediaobrazovanija studentov pedagogicheskogo vuza = Film review competition as a form of organizing media education for students of a pedagogical university / I. A. Marinchenko, E. V. Vasil'eva // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2021. № 3. S. 419–426.*

14. Maskaljanova S. A. Razvitie jempaticheskijh sposobnostej u budushhijh specialistov social'noj sfery v processe socializacii v vuze = The development of empathic abilities among future specialists in the social sphere in the process of socialization at the university / S. A. Maskaljanova, E. V. Sarancha // *Vestnik VGU. Serija. Problemy vysshego obrazovanija. 2022. № 3. S. 78–81.*

15. Mukumova D. I. Gumanizacija obrazovanija kak vazhnejshij social'no-psihologicheskij i psihologicheskij princip = Humanization of education as the most important socio-psychological and psychological principle / D. I. Mukumova, N. T. Maksudova, Z. S. Mirhodzhaeva // *Vysshajaja shkola. 2017. № 6. S. 48–49.*

16. Nikitina A. Na jazyke teatra, ili priglasenie k uchastiju v konkurse zritel'skih recenzij moskovskogo oblastnogo TJuZa = In the language of the theater, or an invitation to participate in the competition of audience reviews of the Moscow regional Youth Theater // *Iskusstvo v shkole. 2018. № 6. S. 49–53.*

17. Panteleev V. I. Konkurs recenzij kak forma obuchenija logistike v uslovijah distancionnogo obuchenija = Review competition as a form of training in logistics in the context of distance learning // *Logistika: forsajt-issledovanija, professija, praktika : mat. I nac. nauchno-obrazovatel'noj konf. Sankt-Peterburg : Sankt-Peterburgskij gos. jekonom. un-tet, 2020. S. 334–338.*

18. Reshetnikova E. V. Socializacija sovremennogo gumanizma i problemy sootvetstviya professional'nyh i obrazovatel'nyh standartov v social'noj rabote = Socialization of modern humanism and the problems of compliance with professional and educational standards in social work / E. V. Reshetnikova, Ja. V. Dudenkova // *Vysshee obrazovanie, social'nye nauki i nacional'naja bezopasnost' : sb. nauch. tr. Irkutsk : Irkutskij gos un-tet, 2018. S. 85–90.*

19. Sannikova S. V. Stanovlenie ponjatijnogo apparata problemy formirovanija kommunikativnoj refleksii budushhijh specialistov = Formation of the conceptual apparatus for the problem of forming communicative reflection of future specialists // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. Serija: Psihologo-pedagogičeskie nauki. 2019. № 3 (43). S. 140–157.

20. Sevba E. V. Aksiologičeskij podhod v professional'noj podgotovke studentov = Axiological approach in professional training of students // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). 2017. № 1. S. 118–120.

21. Stolpovskij M. V. Formirovanie u budushhijh social'nyh rabotnikov gumannogo otnoshenija k klientam v processe podgotovki k social'no-pedagogičeskomu soprovozhdeniju detej-invalidov = Formation of humane attitude towards clients among future social workers in preparation for social and pedagogical support of disabled

children // Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 2. S. 533–539.

22. Suhobskaja G. S. Psihologija v upravlenii = Psychology in management. Sankt-Peterburg : IOV RAO, 1999. 77 s.

23. Tarasova I. A. «Kanceljarskaja jestetika» v zhanre recenzii-otkrytka = «Clerical aesthetics» in the genre of review-postcard // Zhanry rechi. 2020. № 2 (26). S. 110–117.

24. Shkinder N. L. Tehnologii proektirovanija gumanisticheskoj modeli podgotovki medicinskih i social'nyh rabotnikov = Technologies for designing a humanistic model for training medical and social workers / N. L. Shkinder, A. A. Karimova // Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie. 2019. T. 11, № 1. S. 64–73.

Статья поступила в редакцию 15.07.2024; одобрена после рецензирования 17.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 15.07.2024; approved after reviewing 17.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Научная статья
УДК 37.04
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-167
EDN: NSHZJA

К вопросу о репетиторстве в России и за рубежом (на материале российских, немецких, польских и американских исследований)

Наталья Александровна Баскакова¹, Мария Вячеславовна Дружинина²

¹Аспирант, Северный Арктический федеральный университет им. М. В. Ломоносова. 163002, г. Архангельск, ул. Набережная Северной Двины, д. 17

²Доктор педагогических наук, профессор кафедры перевода и прикладной лингвистики, высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный Арктический федеральный университет им. М. В. Ломоносова. 163002, г. Архангельск, ул. Набережная Северной Двины, д. 17

¹na.baskakova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-4573-2040>

²m.druzhinina@narfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3445-6757>

Аннотация. Данная статья представляет собой обзор научных исследований по теме репетиторства на основе российских, немецких, польских и американских трудов с целью выявления общих тенденций и особенностей развития данного явления в разных культурных и социально-экономических контекстах. В статье рассматриваются методы исследования, основные направления и выводы, сделанные учеными в каждой из стран, а также проводится сравнительный анализ подходов к репетиторству в России и за рубежом. Представлена попытка разграничения терминов: репетиторство, тьюторинг, коучинг. В работе анализируется роль репетиторства в школьном и профессиональном образовании, рассматриваются позитивные и негативные последствия его развития в каждой из стран, а также влияние цифровизации на рынок репетиторских услуг.

Статья охватывает актуальные проблемы репетиторства, включая профессиональную подготовку репетиторов, технологии преподавания, воздействие репетиторства на успеваемость и мотивацию учащихся, а также влияние на социальное неравенство в образовании. Дополнительно рассматриваются тенденции онлайн-репетиторства, а также переход от индивидуальных уроков к групповым и возможности использования интеллектуальных обучающих систем.

Авторы статьи обращают внимание на необходимость изменения образовательных стандартов для улучшения качества учебного процесса. Рассматривается проблема регулирования репетиторской деятельности в России и за границей, выделяются рекомендации для повышения эффективности репетиторства как института.

В заключение подчеркивается, что, несмотря на разные подходы к репетиторству, его исследование остаётся актуальным в целях повышения качества образования и борьбы с образовательным неравенством. Авторы надеются, что результаты анализа будут полезны как для научного сообщества, так и для практиков в области образования, способствуя разработке новых программ и методик репетиторского сопровождения.

Ключевые слова: репетиторство; образование; тьюторинг; коучинг; индивидуальная поддержка; сравнительный анализ понятий; школьное образование; высшая школа; профессионализация тьюторов; компетенции репетитора

Для цитирования: Баскакова Н. А., Дружинина М. В. К вопросу о репетиторстве в России и за рубежом (на материале российских, немецких, польских и американских исследований) // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 167–179. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-167>. <https://elibrary.ru/NSHZJA>

Original article

On the issue of tutoring in Russia and abroad (based on russian, german, polish and fmerican studies)

Natalia A. Baskakova¹, Maria V. Druzhinina²

¹Post-graduate student, Northern arctic federal university named after M. V. Lomonosov. 163002, Arkhangelsk, Severnaya Dvina embankment, 17

²Doctor of pedagogical sciences, professor at department of translation and applied linguistics, higher school of social sciences and humanities and international communication, Northern arctic federal university named after M. V. Lomonosov. 163002, Arkhangelsk, Severnaya Dvina embankment, 17

© Баскакова Н. А., Дружинина М. В., 2024

¹na.baskakova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-4573-2040>

²m.druzhinina@narfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3445-6757>

Abstract. This article is a review of scientific research on the topic of tutoring based on Russian, German, Polish and American works. The article discusses research methods, main directions and conclusions made by scholars in each country, as well as a comparative analysis of approaches to tutoring in Russia and abroad. The attempt is also made to distinguish the terms: private tutoring, tutoring, coaching. The paper analyzes the role of tutoring in school and professional education, considers positive and negative consequences of its development in each country, as well as the impact of digitalization on the market of tutoring services.

The article covers topical issues of tutoring, including professional training of tutors, teaching technologies, the impact of tutoring on student achievement and motivation, and the impact on social inequality in education. Additionally, trends in online tutoring are discussed, as well as the shift from face-to-face tutoring to group tutoring and the possibilities of using intelligent tutoring systems.

The authors of the article draw attention to the need to change educational standards to improve the quality of the educational process. The problem of regulating tutoring activity in Russia and abroad is considered, and recommendations for improving the effectiveness of tutoring as an institution are highlighted.

In conclusion, it is emphasized that, despite the different approaches to tutoring, its study remains relevant in order to improve the quality of education and combat educational inequality. The authors hope that the results of the analysis will be useful for both the scientific community and educational practitioners, contributing to the development of new tutoring programs and techniques.

Key words: private tutoring; education; tutoring; coaching; individual support; comparative analysis of concepts; school education; higher education; professionalization of tutors; tutor competences

For citation: Baskakova N. A., Druzhinina M. V. On the issue of tutoring in Russia and abroad (based on russian, german, polish and american studies). *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 167–179 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-167>. <https://elibrary.ru/NSHZJA>

Введение

Репетиторство является значимым аспектом образовательной сферы во многих странах, включая Россию, Германию, Польшу и США. Однако особенности исследований и подходы к данной теме могут различаться в зависимости от культурных, образовательных и социально-экономических контекстов каждой страны.

Интерес к анализируемым источникам обоснован темой нашего диссертационного исследования. Так как в России тема репетиторства представлена нешироко, важно обратиться к зарубежному опыту. Нами были изучены статьи, монографии, диссертации ученых из Германии, Польши и США. В данной статье представлен обзор литературы по теме репетиторства, поскольку анализ иностранных источников дает понять, что тема репетиторства в научной среде Германии (*die Nachhilfe*), Польши (*когепетусје*), США (*tutoring*) представлена широко и многогранно.

Краткий обзор исследований

В России вопрос репетиторства, происхождение и история его развития находятся в поле зрения таких ученых, как А. А. Наумова, А. А. Скорнякова, А. В. Скорнякова [Наумова, 2019; Скорнякова, 2022]. Об организации репетиторства в условиях цифровизации написаны работы Л. В. Кожевниковой, И. Е. Старовойтовой [Ко-

жевникова, 2023]. Современное развитие репетиторства, вопросы, связанные с терминологией, освещают в своих трудах Е. Н. Шипкова, П. А. Продолятченко, Т. И. Волкова, Й. Даммерер [Волкова, 2019; Даммерер, 2019; Продолятченко, 2023; Шипкова, 2018].

В исследованиях немецких ученых профессора Клауса Биркельбаха и доктора Карстена Гёрге, поднимается вопрос социального неравенства и роли школьного репетиторства как в его развитии, так и устранении. В монографии «*Ausserschulische Nachhilfe. Ein prosperierender Bildungsmarkt im Spannungsfeld zwischen kommerziellen und öffentlichen Interessen*» (Внеклассное репетиторство. Процветающий рынок образования, оказавшийся между коммерческими и общественными интересами) Клаус Биркельбах подробно анализирует причины роста популярности репетиторства, проблемы в системе немецкого образования [Birkelbach, 2018]. Карстен Гёрге в своей диссертации «*Staatliches Bildungssystem und privatwirtschaftliche Nachhilfe in Deutschland*» (Государственная система образования и частное репетиторство в Германии) исследует эффективность репетиторства в компенсации недостатков школьного обучения [Görge, 2015].

Развитие тьюторской системы и коучинга в Германии представлено как альтернативная

форма образования, где студенты старших курсов оказывают академическую поддержку своим младшим коллегам, а коучинг рассматривается как метод консультирования и совместного поиска решений.

В статье «Tutorienarbeit – neu gedacht und umgesetzt» (Тьюторская работа – переосмысление и реализация), авторами которой являются несколько ученых – М. Хайнер, У. Триер, Х. Крёпке, ведется речь о том, что цифровизация требует адаптации учебных программ и методик работы тьюторов к новым условиям. Авторы представляют эволюцию тьюторской работы, начиная с 1960-х годов, и влияние программ тьюторства на адаптацию студентов к учебному процессу [Heiner, 2021].

Вопрос профессионализации тьюторов и коучей – малоизученный и особенно актуальный на сегодняшний день. В монографии «Qualifizierung von Fachtutorinnen in interdisziplinärer Perspektive» (Квалификация специализированных преподавателей с междисциплинарной точки зрения) Ольга Цитцельсбергер, научный руководитель практической лаборатории Института общего образования и профессионального образования Технического университета Дармштадта, вместе со своими коллегами разрабатывает и описывает модель квалификации тьюторов-специалистов KiVa в ТУ Дармштадта. KiVa (Kiusamisvaba) – это программа, направленная на предотвращение и уменьшение травли в школах, разработанная финскими исследователями. Данная книга представляет собой нечто большее, чем просто справочник для практиков, это компактное исследование, отражающее многолетний интенсивный опыт работы тьюториалов.

Нина Юнг в своей магистерской работе «Coaching auf dem Weg der Professionalisierung: Welche Aspekte sind im Rahmen der Professionalisierung des Coachings aus Sicht praktizierender Coaches von Bedeutung?» пишет о необходимости защиты такого самостоятельного понятия, как «коучинг», а также об актуальности вопроса профессионализации коучеров [Jung, 2020].

Также авторами данной статьи анализируются материалы польского исследователя, доктора Януша Новака. В его трудах: «Korzystanie z korepetycji przez opolskich maturzystów – próba rozeznania skali zjawiska» (Занятия с репетиторами при подготовке к выпускным экзаменам – попытка оценить масштаб явления) и «Korepetycje jako zjawisko społeczne» (Репети-

торство как общественное явление) – отмечают как положительные, так и отрицательные последствия развития репетиторства в Польше [Nowak, 2021]. Доктор Януш Новак обращает внимание на опасности, связанные с увеличением неравенства, уменьшением самостоятельности учеников и академической перегрузкой.

Кроме того, представлены выводы из статьи американского ученого доктора Скотта Крэга Дэвида, где анализируются инновационные подходы к развитию репетиторства в американской системе образования [Scotty, 2023]. Автор сообщает о том, как попытки автоматизировать процесс обучения привели к появлению Интеллектуальных Обучающих Систем (ITS). В статье обсуждаются различные методы и технологии, применяемые в области обучающих систем, а также будущие перспективы и возможности для развития интеллектуальных обучающих систем в образовании.

В статье других американских исследователь – «Skills and Competencies for Effective Academic Advising and Personal Tutoring» рассматриваются навыки и компетенции, необходимые для успешного академического консультирования и персонального репетиторства [Craig, 2020].

Данная статья подробно исследует различные аспекты репетиторства за рубежом, представляя не только анализ исследований, но и возможные пути решения выявленных проблем в системах образования различных стран.

Методы исследования

Объектом исследования является репетиторство. Предметом – особенности развития темы репетиторства в России, Германии, Польше, США.

Основной метод исследования в данной статье – контент-анализ. Для анализа использовались данные исследований, опубликованных в академических журналах и научных отчетах из России, Германии, Польши и США. Были проанализированы как качественные, так и количественные данные по теме.

Результаты исследования

Исследование темы репетиторства в России

Анализ отечественных исследований показывает, что в России репетиторство часто используется для подготовки к экзаменам и повышения успеваемости в школе. Репетитор – «учитель, обычно домашний, проводящий индивидуальные занятия с учеником по тому или иному учебному предмету» [Наумова, 2019, с. 2]. В своей статье

А. А. Наумова описала «портрет современного репетитора» [Наумова, 2019]. Проанализировав данные с онлайн-платформ, применив онлайн-анкетирование, ученый приходит к выводу о том, что современный репетитор, как правило, имеет высшее, чаще всего педагогическое, образование и преподает какой-либо профильный учебный предмет. Часто репетитор работает в сфере образования и репетиторством «подрабатывает».

В статье И. В. Абанкиной «Есть ли у педагогов альтернатива репетиторству для увеличения доходов?» представлен широкий анализ причин существования репетиторства как теневого сектора в образовании. Анализ данных социологических онлайн-опросов приводит автора к выводу о том, что основной причиной того, что учителя дают частные уроки, является недостаточная заработная плата [Абанкина, 2022].

Основной же причиной обращения учащихся за помощью к репетиторам является отсутствие необходимой индивидуализации в системе общего образования. Наедине с учителем предмет усваивается лучше, возрастает мотивация.

Чаще всего к репетиторам обращаются за помощью при подготовке к государственной итоговой аттестации в 9-м и в 11-м классах по основным школьным предметам, в том числе по русскому языку и математике. Большой популярностью также пользуются иностранные языки.

В последние годы, в связи с пандемией, а также явлениями цифровизации, в том числе и в сфере образования, репетиторство стало принимать все чаще дистанционный, онлайн-характер. Перестраиваясь на новый формат обучения, используя инновационные инструменты, частные уроки становятся все более интересными и популярными. Кроме того, наблюдается процесс перехода занятий с репетитором от частного формата к групповому. Связано это во многом со значительной экономией финансов, а также с широким развитием онлайн-платформ [Попова, 2022].

Отличительной особенностью современного развития репетиторства как элемента в структуре образования является его все возрастающая роль в профессиональном образовании. Речь идет не только об индивидуальных занятиях со студентами, которым, подобно школьникам, необходимо усвоить определенный учебный материал. К репетиторам обращаются и взрослые люди, которые в целях осуществления профессионального роста, развития каких-либо дополнительных необходимых компетенций берут частные уроки у специа-

листов. Однако российские ученые отмечают слабую освещенность данной темы в науке.

Открытым вопросом является и профессиональная подготовка репетиторов, технология репетиторства. Кандидат экономических наук, доцент Кубанского государственного университета П. А. Продолятченко считает данную проблему малоизученной. Ученый говорит о необходимости пересмотра роли, места репетиторства в системе общего и профессионального образования. Для этого, предлагает автор, необходимо вывести репетиторство из «теневой» системы и разработать механизм регулирования данного «института» со стороны государства и репетиторского сообщества [Продолятченко, 2023].

Немецкие ученые о проблеме репетиторства (проф. К. Биркельбах, д-р К. Гёрге)

В Германии остро встает вопрос социального неравенства в образовании. В связи с этим немецкие ученые всесторонне изучают расширяющийся рынок коммерческого частного репетиторства с целью привлечения большего внимания к этой сфере образования со стороны образовательной политики.

Клаус Биркельбах, профессор института социальной работы и общественной политики в университете Дуйбург-Эссен, в своей монографии «Внеклассное репетиторство: процветающий рынок образования, оказавшийся между коммерческими и общественными интересами» (*Außerschulische Nachhilfe: Ein prosperierender Bildungsmarkt im Spannungsfeld zwischen kommerziellen und öffentlichen Interessen*) особое внимание уделяет частному внеклассному репетиторству.

Работа ученого состоит из четырех частей. Первая – представляет собой введение, в которой автор поднимает проблему репетиторства, анализирует генезис данного явления («vom Privatlehrer zur organisierten Nachhilfe») (От частного учителя к организованному репетиторству) [Birkelbach, 2018, с. 25].

Во второй главе, посвященной эмпирическому анализу использования репетиторства, К. Биркельбах анализирует эволюцию спроса на услуги репетиторов в различных школьных формах. В седьмом параграфе автор уделяет внимание государственной политике в отношении репетиторства. В первую очередь – это установление статуса дополнительного образования.

Третья глава посвящена правовому статусу, качеству преподавательского состава, сертификации в области репетиторства. Репетиторство не

является частью какого-либо государственного или федерального закона об образовании. Оно фигурирует в коммерческом праве, составной части экономического права. В связи с этим отсутствует государственный правовой надзор над данной сферой, а следовательно, контроль качества деятельности репетиторов.

Четвертая глава представляет собой выводы и перспективы. Ученый анализирует «die Parallelwelt der außerschulischen Nachhilfe» (параллельный мир внеклассного репетиторства) в сравнении с системой государственных школ [Birkelbach, 2018, с. 167]. Коммерческий и частный сектор, по мнению автора, принял вид самостоятельного института по причине приватизации и экономизации образования. Однако оценить его эффективность до сих пор не представляется возможным. Нет единой, общепринятой системы оценивания результатов обучения у репетиторов, и в этом автор также видит научную проблему.

Анализируя причины все возрастающего спроса на частные репетиторские услуги, автор утверждает, что это связано в первую очередь с кризисом образования в стране. С тем, что «... die Institution Schule hinsichtlich ihres generellen Ziels einer chanceneröffnenden Lebensperspektive für jedes Individuum an allgemeingültiger Prägestkraft verloren hat» (учебное заведение потеряло общепризнанную способность формировать жизненные перспективы, открывающие возможности для каждого индивидуума) [Birkelbach, 2018, с. 168]. Репетиторство таким образом предотвращает и компенсирует риски в образовании. При этом, отмечает ученый, в обществе растет уровень недоверия к государственной школе со стороны родителей.

Неприемлемым, по мнению К. Биркельбаха, является тот факт, что репетиторство вмешивается в первоначальную миссию школы.

Среди причин роста популярности репетиторства автор, опираясь на данные анкетирования, называет не только такие общеизвестные: устранение пробелов в знаниях, улучшение оценок, но и внедрение стандартов обучения в школах, давление на успеваемость и отбор. Ученый призывает к более внимательному исследованию данной проблемы и поиску решений. Введение адекватных программ школьной поддержки может сократить разрыв в успеваемости и, соответственно, снизить спрос на репетиторов. Однако для этого необходимо проводить продольные исследования и международные сравнения.

Перечисленные выше причины, а также неспособность государственной школы решить данные вопросы приводят к возникновению серьезной проблемы – социального неравенства. Государство, стремясь решить этот вопрос, выделило дополнительное субсидирование на функционирование бесплатного школьного репетиторства. Однако, как показывают эмпирические данные, это не возымело нужного эффекта. Одной из причин является невозможность школы компенсировать индивидуальные недостатки. Пока сохраняется большая доля коммерческого обучения в школе, проблема останется нерешенной.

Исследователь предлагает расширить государственный надзор и контроль за коммерческим обучением, а также применить по отношению к репетиторству обязательный контроль качества и режим тестирования.

К. Биркельбах исследует вопросы, касающиеся социального неравенства и роли школьного репетиторства в его устранении. Как связаны между собой коммерческое репетиторство и государственная система общего образования? И есть ли механизмы управления и контроля качества данного вида услуг? С целью ответить на данные и другие вопросы автор проводит широкий эмпирический анализ развития рынка. Профессор Института социального творчества и социальной политики Университета Дуйсбург-Эссен поднимает вопрос государственного контроля и надзора за репетиторскими услугами.

Критически обсуждаются автором «попытки некоторых репетиторов установить стандарты гарантии качества своих услуг и использовать их, а также соответствующие сертификаты, для эффективной конкуренции на рынке» [Birkelbach, 2018, с. 163]. Автор приходит к выводу о том, что частное репетиторство до сих пор можно характеризовать как «terra incognita» [Birkelbach, 2018, с. 168].

Другой крупный немецкий ученый, Карстен Гёрге, основатель и владелец Образовательного центра Зиген, специализирующегося на компьютерных уроках в школе и традиционном репетиторстве, в 2002 защитил докторскую диссертацию на тему «Государственная система в образовании и частное репетиторство в Германии» (Staatliches Bildungssystem und privatwirtschaftliche Nachhilfe in Deutschland). Ученый анализирует данные из рейтинга по программе PISA (Programme for International Student Assessment, программа международной оценки учащихся) и рост популярности репетиторства объясняет кризисом в системе образования. По его мнению, репетиторство су-

ществовало всегда, с тем лишь различием, что доступно было лишь элите.

На данный момент репетиторство переживает настоящий бум. Связано это с политикой государства в сфере образования. «Der Schüler soll auf seine Rolle auf dem Arbeitsmarkt vorbereitet sein» (Учащийся должен быть подготовлен к своей роли на рынке труда) [Görge, 2015, с. 17]. Выдвигаются все новые требования к достижениям. При этом сама государственная школа не в состоянии обеспечить достижение всех целей учащихся. Образование превращается в бизнес.

Карстен Гёрге говорит о необходимости пересмотра образовательных стандартов в Германии. «Sechzehn Bundesländer haben unterschiedliche Lehrpläne, Schulsysteme und Bildungsziele» (Шестнадцать федеральных земель имеют разные учебные программы, школьные системы, образовательные цели) [Görge, 2015, с. 21]. Ученый считает, что этот факт усложняет жизнь людей, ограничивает мобильность и как следствие приводит к росту репетиторства. Унифицирование учебных программ на федеральном уровне могло бы решить данные проблемы.

После кризиса в Пизе родители еще больше чувствуют озабоченность по поводу образования детей. Растет количество учащихся частных коммерческих школ. Растет и число самих частных школ.

Самый главный вопрос, который рассматривает К. Гёрге — является ли репетиторство дополнением к школьной системе? «Wird das deutsche Bildungssystem ohne Nachhilfeversuche scheitern?» (Потерпит ли неудачу немецкая система образования без репетиторства?), — спрашивает автор [Görge, 2015, с. 153].

В отличие от К. Биркельбаха, К. Гёрге считает, что репетиторство является надежной опорой немецкой системы образования. «Без рынка репетиторства система образования в Германии потерпела бы крах», — утверждает ученый [Görge, 2015, с. 157]. К такому выводу он приходит после 7 лет работы в репетиторской школе «Зиген», а также анализируя эмпирические данные из других частных коммерческих организаций, работы с родителями.

«Тьюторинг», «коучинг» как формы индивидуального образования в Германии

Отличительной особенностью развития репетиторства за рубежом является развитие тьюторской системы (Tutoring) в профессиональных учебных заведениях. «Тьюторы – это студенты старших курсов, которым платят за их работу» [Heiner, 2021, с. 2]. Академическая социализация

и поддержка на лекциях в течение семестра – отличительные черты работы тьюторов. Эти занятия не отражаются в учебном плане. Тьюториалы проходят в более расслабленной обстановке и мало связаны с учебными предметами и экзаменами.

Для сравнения стоит обратить внимание на то, что в России тьютор – это «научный руководитель учащегося; консультант, наставник, организатор самостоятельной деятельности учащегося, облегчающий процесс обучения и организующий условия для самообразования». Его помощь заключается в решении конкретных задач, планировании работы обучающегося, причем речь идет не только о профессиональных учебных заведениях, но и о школах [Волкова, 2019, с. 4].

В одной из своих научных статей «Работа тьютора – переосмысление и реализация» (Tutorienarbeit – neu gedacht und umgesetzt) Марко Хайнер, Хайке Крёпке, Ульрике Триер подчеркивают необходимость профессионализации тьюторов в связи с цифровизацией образования [Heiner, 2021].

Авторы обсуждают изменения, которые произошли в образовательных организациях в связи с переходом от очного обучения в цифровой формат. Тьюторская работа включает в себя планирование и проведение тьюториалов, подготовку и квалификацию тьюторов. Ученые отмечают, что цифровизация требует адаптации учебных программ и методик работы тьюторов к новым условиям. Анализируются и педагогические проблемы, возникающие при онлайн-обучении.

В заключение авторы отмечают значимость подготовки тьюторов к цифровым условиям. По мнению ученых, современные тьюторы выступают в роли мультипликаторов.

Другая статья немецких ученых из университета Эрлангена–Нюрнберга в Баварии под названием «Tutoring in (Online) Higher Education: Experimental Evidens» (Тьюторство (онлайн) в высшем образовании: Экспериментальные данные) исследует эффективность дистанционного тьюторства в высшем образовании на основе случайного контролируемого эксперимента (RCT) в немецком университете. Данное исследование было проведено во время пандемии COVID-19, когда обучение проходило в онлайн-формате. Исследование обусловлено проблемой низкой успешности студентов в высшем образовании, особенно в условиях онлайн-обучения, которое, как установлено, менее эффективно по сравнению с традиционным форматом. Также авторы отмечают негативные последствия изоляции для пси-

хического здоровья студентов в условиях пандемии [Hardt, 2023, с. 3].

В эксперименте участвовали студенты второго семестра программы бакалавриата по экономике. Суть эксперимента заключалась в предоставлении персонализированного дистанционного тьюторства по микро- и макроэкономике в небольших группах. Студенты в группе получали поддержку от более опытных тьюторов, которыми являлись, как правило, учащиеся более старших курсов, что способствовало повышению их учебной активности.

Дэвид Хардт, Маркус Наглер, Йоханнес Ринке получили следующие результаты. Во-первых, тьюторство значительно улучшило учебное поведение студентов, повысив их контакт с сокурсниками и уровень мотивации. Во-вторых, участники эксперимента на 30 % повысили свои оценки, на один уровень по сравнению с контрольной группой. Это подтверждает, что тьюторство эффективно снижает неравенство в учебных результатах. При этом, несмотря на улучшение учебных показателей, влияния на психическое здоровье участников не зафиксировано [Hardt, 2023].

По мнению ученых, дистанционное тьюторство может быть не только более эффективным, но и экономически выгодным для учреждений высшего образования, особенно для студентов, работающих параллельно с учёбой. Кроме того, хотя результаты получены в условиях пандемии, они могут иметь значение и для постпандемического времени, когда университеты возвращаются к смешанным или полностью онлайн-форматам [Hardt, 2023].

В качестве практических рекомендаций авторы статьи предлагают рассмотреть возможность внедрения моделей тьюторства в дистанционное обучение, поскольку это может быть ценным дополнением к существующим методам поддержки студентов. Рекомендуется также создание тренингов для тьюторов, чтобы они могли эффективно применять стратегии взаимодействия с группой и оказывать поддержку в решении сложных учебных задач. Особое внимание стоит уделить структурированным программам тьюторства, которые учитывают индивидуальные потребности студентов и способствуют формированию сообщества учащихся [Hardt, 2023].

Немаловажной проблемой, с которой столкнулись авторы, проводившие исследование – отсутствие экспериментальных данных по тьюторству в профессиональном образовании. Поэтому данная работа также дополняет исследования, посвященные онлайн-образованию, большая

часть которых указывает на его негативные стороны.

Таким образом, результаты данного исследования подчеркивают необходимость инновационных подходов в высшем образовании и их адаптацию к современным вызовам, таким как пандемия и переход к онлайн-форматам.

Ощущаемая нехватка литературы по предметной квалификации тьюторов приводит к систематизации уже имеющихся материалов, поиску и разработке новых. Практическим пособием по тьюторским методикам, описывающим модель квалификации тьюторов-специалистов KIVA в ТУ Дармштадта, является книга немецких ученых «Квалификация специализированных преподавателей с междисциплинарной точки зрения» (Qualifizierung von Fachtutorinnen in interdisziplinärer Perspektive). Книга вобрала в себя многолетний опыт руководителей тьюторских групп [Zitzelsberger, 2019].

В статье выделены несколько ключевых разделов:

– Историческая перспектива (Zur Historischen Entwicklung von Tutorien an Hochschulen), в которой описана долгосрочная традиция обращения к репетиторам в академическом обучении, начиная от античных времен до современности. Приведены примеры внедрения репетиторства в университетах и обсуждаются изменения в отношении к роли репетиторов в процессе обучения.

– В разделе, посвященном структурным моделям квалификации, авторы рассматривают различные подходы к организации обучения тьюторов в вузах, от централизованных программ до децентрализованных моделей, которые зависят от специфики дисциплин.

– Качество подготовки репетиторов: статья делает акцент на важности стандартов качества в процессе подготовки репетиторов. Обсуждаются инициативы по аккредитации программ, направленных на повышение качества обучения в вузах.

– Методы обучения и содержание программ: здесь приведены примеры успешных методов, которые применяются в обучении репетиторов и повышают их эффективность в поддержке обучающихся. Упоминаются различные формы учёбы – от традиционных семинаров до использования цифровых платформ.

– Важность поддержки со стороны учебных заведений: авторы обсуждают условия и поддержку, необходимые для успешного обучения репетиторов, включая участие научных сотрудников и необходимость командной работы [Zitzelsberger, 2019].

Авторы книги дают определения понятиям «тьютор», «тьюторинг» и «профессионализация». Тьюторами, как правило, являются «студенты, которые отличаются от других тем, что хорошо понимают что-то, и поэтому их просят инструктировать и обучать более молодых учащихся» (Studenten, die sich vor anderen dadurch auszeichnen, dass sie etwas gut verstehen und deswegen aufgefordert werden, jüngere Studierende zu unterweisen und zu unterrichten) [Zitzelsberger, 2019, с. 25].

В свою очередь тьюторинг подразумевает процесс, в котором тьюторы помогают другим студентам в обучении, обеспечивая поддержку и дополнительные объяснения по учебным материалам [Zitzelsberger, 2019]. Профессионализация (Tutorqualifizierung) относится к системе подготовки и повышения квалификации тьюторов для улучшения качества преподавания [Zitzelsberger, 2019].

В заключении статьи подчеркивается, что профессионализация репетиторов, в данном случае тьюторов, имеет ключевое значение для улучшения учебного процесса и повышения качества образования в высших учебных заведениях. «Die Qualifizierung studentischer Tutorinnen ist integraler Bestandteil der Hochschuldidaktik» (Квалификация студенческих репетиторов является неотъемлемой частью высшего образования) [Zitzelsberger, 2019, с. 67]. Авторы выражают надежду, что дальнейшие исследования и разработки в этой области помогут создать более эффективные модели квалификации, отвечающие вызовам современности.

Стоит заметить, что в России обучение студентов тьюторским технологиям не менее актуально, так как «тьюторство становится все более востребованным не только в школе, но и в вузе/ссузе» [Волкова, 2019, с. 3].

Еще одним вопросом в теме репетиторства за рубежом является коучинг. «Коучинг (англ. coaching – обучение, тренировки) – метод консультирования и тренинга, который отличается от традиционного тренинга и консультирования тем, что подразумевает совместный с клиентами (отдельным человеком или коллективом, командой) поиск решения» [Jung, 2021, с. 29].

В своей магистерской работе «Коучинг на пути к профессионализации: какие аспекты важны в контексте профессионализации коучинга с точки зрения практикующих коучей?» (Coaching auf dem Weg der Professionalisierung: Welche Aspekte sind im Rahmen der Professionalisierung des Coachings aus Sicht praktizierender Coaches von

Bedeutung?) Нина Юнг говорит о том, что регулирование сектора коучинга развивается во всем мире, ученые и исследователи в данной области ставят своей задачей защиту термина «коучинг» и его профессионализацию. Однако «Германия все еще находится на ранней стадии в этом отношении», по мнению автора [Jung, 2021, с. 7].

Взгляд польских исследователей на тему репетиторства (анализ статей доктора Я. Новака)

Ученые из Польши также обеспокоены темой репетиторства (korepetycji) в своей стране. Доктор Януш Новак из Ягеллонского университета в Кракове в своих статьях отмечает, что еще совсем недавно репетиторство считалось «незаконным», «вредным» и «опасным».

В статье «Korzystanie z korepetycji przez opolskich maturzystów – próba rozeznania skali zjawiska» обсуждаются как положительные, так и отрицательные последствия развития репетиторства в различных аспектах. Автор отмечает, опасно появление неравенства, ограничение самостоятельности в решении проблем, уменьшение роли родителей в обучении детей, учебная перегрузка [Nowak, 2021].

Можно сделать следующие важные выводы из исследования польского ученого. Репетиторство – широко распространенное явление, хотя в системе образования Польши оно не является чем-то новым. В последние годы интерес к репетиторству значительно возрос, но оно не обсуждается широко в общественных дискуссиях. Министерство национального образования, по мнению автора, недооценивает важность репетиторства, не уделяя ему достаточного внимания.

Родители отдают своих детей в частное репетиторство из-за проблем с пониманием материала и желания расширить знания и навыки, полученные в школе. Однако на «korki» ходят и ученики, не имеющие проблем в учебе. Объясняется это борьбой за место в элитных школах и гимназиях. По словам Я. Новака, распространение общества знаний сделало образование своего рода «товаром» [Nowak, 2021, с. 6]. Диплом престижного университета является на сегодня весьма дорогим товаром для молодежи. Но именно он может помочь достичь высокого уровня жизни, успехов в карьере.

Формы занятий с репетитором могут носить как индивидуальный, так и групповой характер (2–3 человека). В случае с большим количеством учеников используется понятие «тренер» (trener). В этом случае занятия проходят в кабинетах репетиторских школ [Nowak, 2021]. Автор статьи вы-

деляет положительные и отрицательные последствия явления репетиторства, анализируя их с точки зрения педагогики, этики и экономики. Бесспорным положительным фактором является приобретение новых знаний, преодоление трудностей и рост уверенности в собственных силах. Среди негативных педагогических последствий ученый выделяет неравный доступ к знаниям, уменьшение степени самостоятельности в решении проблем. Уменьшение свободного времени и общения со сверстниками также серьезный минус.

С этической точки зрения риском является снижение роли родителей в образовании детей. Вся их функция сводится к материальной поддержке. Это может отрицательно сказаться на семейных отношениях. Чрезмерная вера в силу денег также является серьезным негативным последствием. «Если заплатил, то меня научат», – так рассуждает современная польская молодежь [Nowak, 2021, с. 9].

Кроме того, имеет место быть коррупция среди учителей, когда учитель говорит о необходимости заниматься дополнительно, платно. По мнению ученого, проведение учителем платных занятий с учениками из своего класса является нарушением этики. С точки зрения экономики, репетиторство компенсирует низкие зарплаты учителей, однако пополняет доход теневой экономики.

Автор в заключении приходит к выводу о том, что репетиторство способствует росту неравенства в образовании и развитию теневой сферы в экономике [Nowak, 2021].

Актуальной для польской науки является тема «тьюторинга». В статье «Tutoring jako metoda rozwoju studenta w kontekście obowiązującego paradygmatu oraz jako element doskonalenia jakości kształcenia» (Тьюторство как метод развития студентов в контексте современной парадигмы и как элемент повышения качества образования) Сильвия Маховска-Окрой рассуждает о том, что необходимым является переход от ограничивающего объективистского подхода к более персонализированному с использованием системы тьюторства.

В качестве основного метода исследования пани Сильвия использует анализ стандартов качества в европейском контексте и критический обзор литературы.

Автор статьи утверждает, что улучшение качества обучения является необходимостью, особенно в контексте Болонского процесса и связанных с ним международных стандартов. По мнению Сильвии Маховской-Окрой, современное академическое обучение ограничивает возможности

индивидуального развития студентов. Объективистское обучение, чрезмерная формализация образовательного процесса мешает персонализированному подходу, что, в свою очередь, приводит к недостаточному вниманию к индивидуальным потребностям студентов и подавляет их развитие [Machowska-Okrój, 2021].

В качестве решения проблемы «массового образования», ухудшения его качества польский ученый предлагает развивать тьюторинг, подчеркивая его роль в обучении студентов. Тьюториалы позволяют индивидуализировать обучение, предлагая студенту более активную роль в учебном процессе.

Тьюторинг рассматривается автором как метод активного сотрудничества студентов и преподавателей, способствующий развитию навыков, креативности и критического мышления. Среди преимуществ данной формы занятий пани Сильвия указывает на увеличение самодисциплины, ответственности обучающихся и их способности к принятию решений. Немаловажным достоинством становится и более глубокое понимание изучаемых тем [Machowska-Okrój, 2021].

В заключении Сильвия Маховска-Окрой приходит к выводу о том, что внедрение тьюторинга является критически важным методом для повышения качества обучения в высших учебных заведениях. Персонализированный подход, который предполагает регулярное взаимодействие между тьютором и студентом, не только способствует саморазвитию обучающихся, но и создает более доверительную и продуктивную образовательную среду.

Интеллектуальные образовательные системы и репетиторство (по материалам статьи американского исследователя С. Крэга Дэвида)

Важной особенностью репетиторства в США является использование интеллектуальных образовательных систем (ITS).

По мнению Скотти Крэга, репетиторство, несмотря на свою долгую историю в образовании, «требует больших ресурсов и высокого уровня взаимодействия и поддержки со стороны человека». Именно эти ограничения привели к попыткам автоматизации процесса обучения и, соответственно, к появлению ИОС. Такие ограничения стали причиной многочисленных попыток автоматизировать процесс обучения, что и привело к появлению интеллектуальных обучающих систем (ITS) [Scotty, 2023].

В своей статье «Tutoring and intelligent tutoring systems» доктор, доцент инженерной школы из

государственного университета штата Аризона, пишет о том, что ИОС – это средства информационно-коммуникационных технологий, которые могут включать в себя различные компоненты, такие, как системы управления обучением, онлайн-курсы, тестирование и диагностику, аналитику результатов обучения и т. д. Все чаще она включает в себя элементы искусственного интеллекта (ИИ). Данная инновационная система работает подобно тьютору или репетитору (в английском языке оба понятия обозначаются словом «tutor»), оценивается уровень и потребности обучающегося и обучающий процесс адаптируется под эти особенности.

Сегодня ИОС используются очень широко. ИИ может быть частью ИОС для выполнения различных задач, таких как адаптация контента под индивидуальные потребности учеников, прогнозирование их успеваемости, автоматизация процессов подбора материалов и т. д. [Scotty, 2023].

Примерами приложений ITS являются среды для обучения по запросу, совместное решение проблем или обсуждение, обработка естественного

языка и диалог, интерактивные симуляции сложных систем и адаптивные образовательные игры.

По мнению автора, несмотря на успех ИОС, до сих пор остаются вопросы о том, как и когда они предпочтительнее «человеческого» обучения, и в каких условиях они могут быть оптимальными. Интеллектуальные образовательные системы – своеобразный вызов для человека.

Заключение

Российские, немецкие, польские, американские исследования подтверждают значимость репетиторства в образовательной сфере. Однако в каждой стране наблюдаются свои особенности в подходах и целях использования репетиторства. Связано это с особенностями систем образования в разных странах, особенностями развития экономики, а также с многообразием и смешением понятийно-терминологического аппарата.

На основе изученных отечественных и зарубежных научных материалов на тему репетиторства приведем сравнительный анализ понятий «репетиторство», «тьюторство» и «коучинг». Общие и различные черты дефиниций приведены в рисунке 1.



Рисунок 1. Общие и различные черты дефиниций

Все три понятия включают элементы индивидуальной поддержки и наставничества. Основная цель – помощь в обучении или поддержка в решении профессиональных задач – также имеет место быть во всех трех направлениях. Однако если репетиторство фокусируется чаще всего (не всегда) на учебных предметах и академических успехах, то тьюторство – на развитии самостоятельности в учебе, предполагает образовательное сопровождение. Коучинг же обращается к личностному и профессиональному развитию.

Различаются методы и подходы. Репетиторство предполагает преподавание и объяснение материала, подготовку к экзаменам. Тьюторство основывается на наставничестве, поддержке в самоорганизации, выстраивании индивидуальных образовательных маршрутов. Коучинг использует мотивационные техники, постановку и достижение целей, партнерский подход.

Отношения с клиентами и учениками также выстраиваются различно. Репетитор со своим учеником общается формально, соблюдая опре-

деленную дистанцию в общении. Тьютор выстраивает более личные и поддерживающие отношения с обучающимися. В коучинге отношения партнерские, деловые, ориентированные на будущее.

Сравним также сферу применения всех трех направлений индивидуального обучения. Репетиторы, как правило, занимаются с учащимися школ, вузов, испытывающими определенные трудности с освоением конкретных предметов. Также это подготовка к государственным экзаменам (ГИА, ЕГЭ). Однако учеником может стать и взрослый человек, испытывающий потребность в быстром овладении какими-либо знаниями, навыками в профессиональной сфере, а также для личного развития, например, когда речь идет об иностранных языках.

С тьюторами занимаются чаще всего учащиеся профессиональных заведений в рамках обучения в самом заведении. Это люди, которые нуждаются в долгосрочной поддержке, с индивидуальными образовательными потребностями; студенты, желающие научиться самостоятельно планировать и организовывать учебный процесс, стремящиеся развить навыки критического мышления и самостоятельной работы.

К коучам обращаются как специалисты, профессионалы, стремящиеся к карьерному росту и развитию лидерских качеств, так и люди, желающие, например, улучшить качество жизни.

Различается и степень самостоятельности обучающегося. Так, в процессе работы репетитора со своим подопечным ученик в большей степени зависит от частного преподавателя в понимании и освоении материала, в то время как тьютор стремится развить у своего учащегося большую самостоятельность. Коуч в своей работе стремится к тому, чтобы клиент сам принимал решения.

Итак, репетиторство, коучинг и тьюторство, несмотря на наличие общих черт, представляют собой различные формы образовательной поддержки и развития. Понимание особенностей и подходов к репетиторству за рубежом позволяет сформировать более эффективные стратегии в области образования и обеспечить наилучшую поддержку обучающихся. Дальнейшие исследования в данной области могут способствовать развитию более эффективных методов репетиторства и улучшению качества образования в целом.

Библиографический список

1. Абанкина И. В. Есть ли у педагогов альтернатива репетиторству для увеличения доходов? / И. В. Абанкина, Ю. А. Белова, К. В. Зиньковский, Е. В. Латыпова, А. Е. Милованов // Вопросы образования. 2022. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/est-li-u-pedagogov-alternativa-repetitorstvu-dlya-uvelicheniya-dohodov> (дата обращения: 13.04.2024).
2. Волкова Т. А. Методы выстраивания индивидуального образовательного маршрута: история и современность. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42330448> (дата обращения: 15.04.2024).
3. Даммерер Й. Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей / Й. Даммерер, В. Циглер, С. Бартошек; пер. с нем. Л. Н. Даниловой // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-i-kouching-kak-osobye-formy-nastavnichestva-pri-vhozhdanii-v-professiyu-molodyh-uchiteley-per-s-nem-l-n-danilovoy> (дата обращения: 24.04.2024).
4. Кожевникова Л. В. Феномен репетиторства в современной России / Л. В. Кожевникова, И. Е. Старовойтова // Образование и право. 2023. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-repetitorstva-v-sovremennoy-rossii> (дата обращения: 15.05.2024).
5. Наумова А. А. Портрет современного репетитора в оценках обучающихся и их родителей: региональный анализ // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/portret-sovremennogo-repetitora-v-otsenkah-obuchayuschih-sya-i-ih-roditeley-regionalnyy-analiz> (дата обращения: 13.04.2024).
6. Попова А. И. Репетиторство как вид педагогической деятельности / А. И. Попова, Е. А. Алекса // Студенческий вестник. 2022. № 28-1 (220). С. 29–30.
7. Продолятченко П. А. Новые грани репетиторской деятельности // Заметки ученого. 2023. № 8. С. 50–54. EDN FIAXOY.
8. Скорнякова А. А. Репетиторство: его история и современные тенденции / А. А. Скорнякова, А. В. Скорняков // Universum: психология и образование. 2022. № 3 (93). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/repetitorstvo-ego-istoriya-i-sovremennyye-tendentsii> (дата обращения: 15.05.2024).
9. Чеснокова Л. В. Репетиторство как социально-образовательный феномен / Л. В. Чеснокова, О. С. Барсукова // Инновационное образование и экономика. 2021. № 25. С. 16–21.
10. Шипкова Е. Н. Репетиторство как проблема педагогической науки и практики // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/repetitorstvo-kak-problema-pedagogicheskoi-nauki-i-praktiki> (дата обращения: 14.04.2024).
11. Birkelbach K., Dobischat R., Dobischat B. Auserschulische nachhilfe. Ein prosperierender Bildungsmarkt im Spannungsfeld zwischen kommerziellen und öffen-

tlichen Interessen. 2018. URL: https://books.google.ru/books/about/Staatliches_Bildungssystem_und_privatwir.html?id=tWRfOKjdCwMC&redir_esc=y (дата обращения: 15.04.2024).

12. Craig M., Mehvash A, Dionne B. Skills and Competencies for Effective Academic Advising and Personal Tutoring. 2020. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.0135/full> (дата обращения: 15.04.2024).

13. Goerge C. Staatliches Bildungssystem und privatwirtschaftliche Nachhilfe in Deutschland. 2015. URL: https://books.google.ru/books/about/Staatliches_Bildungssystem_und_privatwir.html?id=tWRfOKjdCwMC&redir_esc=y (дата обращения: 15.04.2024).

14. Hardt D., Nagler M., Rincke J. Tutoring in Higher Education: Experimental Evidens. 2023. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S027275722001236> (дата обращения: 29.06.2024).

15. Heiner M., Kröpke H., Trier U. Tutorienarbeit – neu gedacht und umgesetzt. URL: <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839456903-016> (дата обращения: 15.04.2024).

16. Jung N. Coaching auf dem Weg der Professionalisierung: Welche Aspekte sind im Rahmen der Professionalisierung des Coachings aus Sicht praktizierender Coaches von Bedeutung? 2020. URL: https://www.medienpaedagogik.uni-mainz.de/files/2019/01/Masterarbeit_Professionalisierung-im-Coaching_Nina-Jung.pdf (дата обращения: 15.04.2024).

17. Machowska–Okrój S. Tutoring jako metoda rozwoju studenta w kontekście obowiązującego paradygatu oraz jako element doskonalenia jakości. 2021. URL: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/TiPDA/article/view/8296> (дата обращения: 15.04.2024).

18. Nowak, Janusz Korepetycje jako zjawisko społeczne // Edukacja_Technika_Informatyka: 2021. URL: https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fcejsz.icm.edu.pl%2Fcejsz%2Felement%2Fbwmeta1.element.desklight-35509dc2-ea82-450c-81c4-add3cedea69f%2F%2F017_ETI_nr_Vol_6_2_Korepetycje_jako.pdf&psig=AOvVaw3oIq3FZ-pTuYQ9izAH0tDQ&ust=1718538412101000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAYQrpoMahcKEwi4psmZxd2GAxUAAAAAHQAAAAAQBA (дата обращения: 19.04.2024).

19. Nowak, Janusz Korzystanie z korepetycji przez opolskich maturzystów – próba rozeznania skali zjawiska // Edukacja_Technika_Informatyka: 2020. URL: [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Edukacja_Technika_Informatyka/Edukacja_Technika_Informatyka-r2015-t-n1\(11\)/Edukacja_Technika_Informatyka-r2015-t-n1\(11\)-s316-322/Edukacja_Technika_Informatyka-r2015-t-n1\(11\)-s316-322.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Edukacja_Technika_Informatyka/Edukacja_Technika_Informatyka-r2015-t-n1(11)/Edukacja_Technika_Informatyka-r2015-t-n1(11)-s316-322/Edukacja_Technika_Informatyka-r2015-t-n1(11)-s316-322.pdf) (дата обращения: 15.04.2024).

20. Scotty D. Craig Tutoring and intelligent tutoring systems // researchgate.net: 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/327433369_TU

TORING_AND_INTELLIGENT_TUTORING_SYSTEMS (дата обращения: 15.04.2024).

21. Zitzelsberger O., T. Trebing, G. Röbling, S. General, A. Glathe, J. Gölz, H. Heil, T. Rudolph, B. Stefanovska, M. Sürder (Hg.) Qualifizierung von Fachtutorinnen in interdisziplinärer Perspektive // wbv.de: 2019. URL: <https://www.wbv.de/shop/Qualifizierung-von-Fachtutorinnen-in-interdisziplinärer-Perspektive-6004664w-> (дата обращения: 15.04.2024).

Reference list

1. Abankina I. V. Est' li u pedagogov al'ternativa repetitorstvu dlja uvelichenija dohodov? = Do teachers have an alternative to tutoring to increase income? / I. V. Abankina, Ju. A. Belova, K. V. Zin'kovskij, E. V. Latypova, A. E. Milovanov // Voprosy obrazovaniya. 2022. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/est-li-u-pedagogov-alternativa-repetitorstvu-dlya-uvlecheniya-dohodov> (дата obrashhenija: 13.04.2024).

2. Volkova T. A. Metody vystraivaniya individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta: istorija i sovremennost' = Methods for building an individual educational route: history and modernity. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42330448> (дата obrashhenija: 15.04.2024).

3. Dammerer J. T'jutorstvo i kouching kak osobye formy nastavnichestva pri vhozhenii v professiju molodyh uchitelej = Tutoring and coaching as special forms of mentoring when entering the profession of young teachers / J. Dammerer, V. Cigler, S. Bartonek ; per. s nem. L. N. Danilovoj // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-i-kouching-kak-osobye-formy-nastavnichestva-pri-vhozhenii-v-professiyu-molodyh-uchiteley-per-s-nem-l-n-danilovoy> (дата obrashhenija: 24.04.2024).

4. Kozhevnikova L. V. Fenomen repetitorstva v sovremennoj Rossii = The phenomenon of tutoring in modern Russia / L. V. Kozhevnikova, I. E. Starovojtova // Obrazovanie i pravo. 2023. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-repetitorstva-v-sovremennoj-rossii> (дата obrashhenija: 15.05.2024).

5. Naumova A. A. Portret sovremennogo repetitora v ocenkah obuchajushhihsja i ih roditelej: regional'nyj analiz = Portrait of a modern tutor in assessing students and their parents: regional analysis // Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/portret-sovremennogo-repetitora-v-otsenkah-obuchajushchihsya-i-ih-roditeley-regionalnyy-analiz> (дата obrashhenija: 13.04.2024).

6. Popova A. I. Repetitorstvo kak vid pedagogicheskoy dejatel'nosti = Tutoring as a type of teaching activity / A. I. Popova, E. A. Aleksa // Studencheskij vestnik. 2022. № 28-1 (220). S. 29–30.

7. Prodoljatchenko P. A. Novye grani repetitorskoj dejatel'nosti = New facets of tutoring // Zametki uchenogo. 2023. № 8. S. 50–54. EDN FIAXOY.

8. Skornjakova A. A. Repetitorstvo: ego istorija i sovremennye tendencii = Tutoring: its history and current trends / A. A. Skornjakova, A. V. Skornjakov // Univer-sum: psihologija i obrazovanie. 2022. № 3 (93). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/repetitorstvo-ego-istoriya-i-sovremennye-tendentsii> (data obrashhenija: 15.05.2024).
9. Chesnokova L. V. Repetitorstvo kak social'noobrazovatel'nyj fenomen = Tutoring as a social and educational phenomenon / L. V. Chesnokova, O. S. Barsukova // Innovacionnoe obrazovanie i jekonomika. 2021. № 25. S. 16–21.
10. Shipkova E. N. Repetitorstvo kak problema pedagogicheskoj nauki i praktiki = Tutoring as a problem of pedagogical science and practice // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/repetitorstvo-kak-problema-pedagogicheskoi-nauki-i-praktiki> (data obrashhenija: 14.04.2024).
11. Birkelbach K., Dobischat R., Dobischat B. Ausserschulische nachhilfe. Ein prosperierender Bildungsmarkt im Spannungsfeld zwischen kommerziellen und öffentlichen Interessen. 2018. URL: https://books.google.ru/books/about/Staatliches_Bildungssystem_und_privatwir.html?id=tWRfOKjdCwMC&redir_esc=y (data obrashhenija: 15.04.2024).
12. Craig M., Mehvash A, Dionne B. Skills and Competencies for Effective Academic Advising and Personal Tutoring. 2020. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2020.0135/full> (data obrashhenija: 15.04.2024).
13. Goerge C. Staatliches Bildungssystem und privatwirtschaftliche Nachhilfe in Deutschland. 2015. URL: https://books.google.ru/books/about/Staatliches_Bildungssystem_und_privatwir.html?id=tWRfOKjdCwMC&redir_esc=y (data obrashhenija: 15.04.2024).
14. Hardt D., Nagler M., Rincke J. Tutoring in Higher Education: Experimental Evidens. 2023. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775722001236> (data obrashhenija: 29.06.2024).
15. Heiner M., Kröpke H., Trier U. Tutorienarbeit – neu gedacht und umgesetzt. URL: <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839456903-016> (data obrashhenija: 15.04.2024).
16. Jung N. Coaching auf dem Weg der Professionalisierung: Welche Aspekte sind im Rahmen der Professionalisierung des Coachings aus Sicht praktizierender Coaches von Bedeutung? 2020. URL: https://www.medienpaedagogik.uni-mainz.de/files/2019/01/Masterarbeit_Professionalisierung-im-Coaching_Nina-Jung.pdf (data obrashhenija: 15.04.2024).
17. Machowska–Okrój S. Tutoring jako metoda rozwoju studenta w kontekście obowiązującego paradygmatu oraz jako element doskonalenia jakości. 2021. URL: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/TiPDA/article/view/8296> (data obrashhenija: 15.04.2024).
18. Nowak, Janusz Korepetycje jako zjawisko społeczne // Edukacja Technika Informatyka: 2021. URL: https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fcejs.icm.edu.pl%2Fcejs%2Felement%2Fbwmeta1.element.desklight-35509dc2-ea82-450c-81c4-add3cedea69f%2F%2F017_ETI_nr_Vol_6_2_Korepetycje_jako.pdf&psig=AOvVaw3oIq3FZ-pTuYQ9izAHOtDQ&ust=1718538412101000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAYQrpoMahcKEwi4psmZxd2GAxUAAAAAHQAAAAAQBA (data obrashhenija: 19.04.2024).
19. Nowak, Janusz Korzystanie z korepetycji przez opolskich maturzystów – próba rozeznania skali zjawiska // Edukacja Technika Informatyka: 2020. URL: [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Edukacja_Technika_Informatyka/Edukacja_Technika_Informatyka-r2015-t-n1\(11\)/Edukacja_Technika_Informatyka-r2015-t-n1\(11\)-s316-322/Edukacja_Technika_Informatyka-r2015-t-n1\(11\)-s316-322.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Edukacja_Technika_Informatyka/Edukacja_Technika_Informatyka-r2015-t-n1(11)/Edukacja_Technika_Informatyka-r2015-t-n1(11)-s316-322/Edukacja_Technika_Informatyka-r2015-t-n1(11)-s316-322.pdf) (data obrashhenija: 15.04.2024).
20. Scotty D. Craig Tutoring and intelligent tutoring systems // researchgate.net: 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/327433369_TUTORING_AND_INTELLIGENT_TUTORING_SYSTEMS (data obrashhenija: 15.04.2024).
21. Zitzelsberger O., T. Trebing, G. Rößling, S. General, A. Glathe, J. Götz, H. Heil, T. Rudolph, B. Stefanovska, M. Sürder (Hg.) Qualifizierung von Fachtutorinnen in interdisziplinärer Perspektive // wbv.de: 2019. URL: <https://www.wbv.de/shop/Qualifizierung-von-Fachtutorinnen-in-interdisziplinärer-Perspektive-6004664w-> (data obrashhenija: 15.04.2024).

Статья поступила в редакцию 14.07.2024; одобрена после рецензирования 20.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 14.07.2024; approved after reviewing 20.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Научная статья
УДК 377.131.14
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-180
EDN: LVEDJZ

Специфика совместного обучения российских и зарубежных студентов в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык»

Ольга Васильевна Володина

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей, Петрозаводский государственный университет. 185910, Россия, Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33
volodina@petsu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4707-6822>

Аннотация. Одним из современных сценариев преобразований профессионально-ориентированного иноязычного образования в медицинском вузе является комплексная реализация совместного и взаимного обучения с участием российских и международных студентов. Совместное обучение представителей разных лингвокультурных сообществ позволяет обеспечить качество, доступность и равенство образовательных возможностей, академическую и социальную адаптацию, приобретение опыта межкультурного общения. Цель данной статьи – обосновать преимущества совместного обучения российских и зарубежных студентов-фармацевтов в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» и представить положительный опыт организации взаимного обучения для освоения иностранного языка в профессиональных целях. Методологическую основу исследования составили системный и синергетический подходы. Совместное обучение студентов из разных стран осуществлялось с учетом принципов когнитивной направленности иноязычного образования, коммуникативной установки учебных заданий проблемной и творческой направленности, амплификации образовательной среды, гуманизации иноязычного образования в медицинском вузе, дифференциации и персонализации, междисциплинарной интеграции иноязычного образования и специализированных учебных дисциплин. Гибкость применения взаимного обучения при работе со специализированным иноязычным текстом, при выполнении проектов, проведении дебатов, дискуссий, ролевых игр, организации учебных групп поддержки и др. обеспечивает продуктивность и увлекательность процесса межличного и межкультурного общения, овладения иноязычными лексическими и грамматическими средствами, устной и письменной коммуникации и профессионального сотрудничества. Иноязычное образовательное пространство, в котором происходит информационное, психологическое, социальное взаимодействие студентов из разных стран, обеспечивает повышение академической успеваемости, межкультурный, межнациональный и межличностный диалог. Совместное обучение российских и иностранных студентов является одним из инструментов формирования «мягкой силы», долгосрочного политического, технологического, социально-экономического научно-образовательного воздействия на международной арене для стабилизации и укрепления мира во всем мире.

Ключевые слова: интернационализация образования; поликультурное образование; иностранный язык для профессиональных целей; совместное обучение; взаимное обучение; иноязычный специализированный текст; проектная деятельность; взаимооценивание

Для цитирования: Володина О. В. Специфика совместного обучения российских и зарубежных студентов в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 180–190. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-180>. <https://elibrary.ru/LVEDJZ>

Original article

Specifics of joint training of russian and foreign students within the framework of the academic discipline «Foreign language»

Olga V. Volodina

Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of foreign languages for natural-technical areas and specialties, Petrozavodsk state university. 185910, Russia, Republic of Karelia, Petrozavodsk, Lenin avenue, 33
volodina@petsu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4707-6822>

Abstract. One of the modern scenarios for the transformation of professional-oriented foreign language education at a medical university is the comprehensive implementation of joint and mutual education with Russian and international students. Joint training of representatives of different linguistic and cultural communities allows us to ensure the quality, accessibility and equality of educational opportunities, academic and social adaptation, and the acquisition of experience in intercultural communication. The purpose of this article is to justify the advantages of joint training of Russian and foreign pharmacist students within the framework of the educational discipline «Foreign Language» and to present a positive experience in organizing joint training for mastering a foreign language for professional purposes. Systematic and synergistic approaches formed the methodological basis of the study. Joint training of students from different countries was carried out taking into account the principles of cognitive orientation of foreign-language education, communicative setting of educational tasks of a problematic and creative orientation, amplification of the educational environment, humanization of foreign-language education in a medical university, differentiation and personalization, interdisciplinary integration of foreign-language education and specialized educational disciplines. The flexibility of applying joint learning when working with specialized foreign language text, when performing projects, conducting debates, discussions, role-playing games, organizing training support groups, etc., ensures the productivity and fascination of the process of interpersonal and intercultural communication, mastering foreign language lexical and grammatical means, oral and written communication and professional cooperation. The foreign-language educational space, in which information, psychological, social interaction of students from different countries takes place, provides an increase in academic activity, intercultural, interethnic and interpersonal dialogue. Joint training of Russian and foreign students is one of the tools to form «soft power», long-term political, technological, socio-economic scientific and educational impact in the international arena to stabilize and strengthen peace in the world.

Key words: internationalization of education; multicultural education; foreign language for professional purposes; co-training; mutual training; foreign language specialized text; project activity; mutual estimation

For citation: Volodina O. V. Specifics of joint training of russian and foreign students within the framework of the academic discipline «Foreign language». *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 180–190 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-180>. <https://elibrary.ru/LVEDJZ>

Введение

В условиях современной геополитической ситуации в мире, характеризующейся многополярностью, появлением и ростом новых центров силы и социально-экономического развития, стратегии иноязычного образования в вузе, связанные с укреплением взаимопонимания и сотрудничества в процессе формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, становятся особенно актуальными.

Одной из основных задач Федеральной программы стратегического академического лидерства «Приоритет – 2030», реализуемой в Петрозаводском государственном университете (ПетрГУ) в том числе средствами иноязычного образования, является *интернационализация* высшего профессионального образования, обеспечивающая успешность международной интеграции, усиление позиций, конкурентоспособности и авторитета российских вузов в мировом сообществе [Гусева, 2022]. Траектории в области интернационализации высшего образования связаны с внедрением и усилением международного компонента во всех сферах жизнедеятельности вуза [Рыжкова, 2019], трансформацией образовательных направлений и форм для деятельного проявления сопричастности студентов – будущих специалистов к решению проблем в глобальном

научно-технологическом и социально-экономическом пространстве [Никитенко, 2023].

Инструментом интернационализации высшего профессионального образования является предоставление экспорта образовательных услуг российскими вузами [Николаев, 2022]. Среди иностранных абитуриентов из стран как ближнего, так и дальнего зарубежья особо популярны и востребованы направления профессиональной подготовки, связанные с лечением и медицинским обслуживанием населения. В медицинских вузах РФ, в частности в Медицинском институте имени профессора А. П. Зильбера ПетрГУ, сложилась благоприятная дружеская среда для совместного обучения, межкультурного взаимодействия и общения представителей разных стран на русском и изучаемых иностранных языках (ИЯ).

Особую категорию зарубежных студентов представляют собой граждане стран Африки, в которых английский язык является официальным государственным языком. Завоевав независимость от колониальной политики Европы и США и перестав быть периферией мира, в настоящее время страны африканского континента поступательно выстраивают и развивают торгово-экономическое, научно-техническое и культурно-гуманитарное сотрудничество с Россией и другими дружескими странами мирового со-

общества. Иноязычное образование в медицинском вузе направлено на вовлечение обучающихся из разных стран в международные образовательные проекты, подготовку студентов-будущих врачей и фармацевтов к построению стабильных равноправных взаимоотношений в сферах научно-профессиональных связей и технологий.

Результаты многочисленных опросов российских студентов как естественно-технических, в том числе медицинских, так и гуманитарных направлений и специальностей ПетрГУ выявляют недостаточность применения обучающимися знаний по ИЯ в языковом пространстве образовательного учреждения, желание и потребность в общении с носителями изучаемого языка для закрепления усвоенных языковых единиц в ситуациях учебного и внеучебного взаимодействия, обогащения опыта межкультурного коммуникативно-профессионального взаимоотношения и сотрудничества.

Одним из современных сценариев преобразований *профессионально-ориентированного иноязычного образования в медицинском вузе* является комплексная реализация систем *совместного и взаимного обучения* с участием российских и зарубежных студентов – носителей изучаемого ИЯ. Взаимное обучение предполагает передачу сведений, совместное конструирование знаний в процессе коллаборации, сотрудничества, взаимопомощи и поддержки для формирования языковой компетенции в профессиональной деятельности. Совместное и взаимное обучение представителей разных лингвокультурных сообществ позволяет обеспечить а) качество, доступность и равенство образовательных возможностей для каждого студента; б) учет ценностей, потребностей, идей и деятельности современной молодежи; в) академическую и социальную адаптацию; г) приобретение опыта межкультурного общения будущих специалистов.

Цель данной статьи – обосновать преимущества совместного обучения российских и зарубежных студентов-фармацевтов в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» и представить положительный опыт организации взаимного обучения для освоения иностранного языка в профессиональных целях.

Теоретические основания исследования

В условиях глобализации, сопровождаемой политическими и экономическими обострениями и сложностями, происходит трансформация как социально-культурных, так и профессионально-

образовательных установок, норм и ценностей. В настоящее время *совместное обучение представителей разных стран* в едином образовательном пространстве высших профессиональных учебных заведений реализуется во многих зарубежных и российских университетах.

В качестве основной *цели иноязычного образования* в вузе выдвигается становление *профессионально ориентированной межкультурной языковой личности*, свободной от предрассудков, расизма, дискриминации, ксенофобии в процессе межкультурного взаимодействия и межкультурной коммуникации, обогащения культур через личностно-смысловую направленность групповых и индивидуальных форм учебно-познавательной деятельности и творческого освоения изучаемого материала [Тимкина, 2024]. Поликультурное образовательное пространство рассматривается как *воспитательная среда*, способствующая развитию позитивных духовных качеств и гармонизации взаимоотношений при условии проявления *толерантности* – доброжелательности, деликатности, взаимоуважения, равноправия, признания ценности «другого» как представителя иной национальной культуры [Корякина, 2019].

Педагогические исследования, рассматривающие поведение, взаимоотношения, общение в межкультурных группах, опираются на анализ а) образовательных *технологий партнерского типа*, в частности преимуществ *совместного обучения* (collaborative learning) для организации мыслительной деятельности и смысловой коммуникации обучающихся в сравнении с *«кооперативным обучением»* (cooperative learning), предполагающим сотрудничество при условии разделения полномочий и ответственности между партнерами, и *групповым обучением* как многоаспектным понятием, включающим характеристики совместного и кооперативного обучения [Проненко, 2020]; б) психолого-педагогического и методического инструментария формирования *эмоциональной и поведенческой готовности* студентов к межкультурной коммуникации на ИЯ [Долгова, 2022]; в) положительной роли *наставничества сверстников* (peer tutoring) для повышения мотивации к учебе в целом и к изучению ИЯ в частности [Макарова, 2017; 2018]; г) *взаимного обучения* (peer-to-peer), направленного на развитие критического мышления [Воропаева, 2022], самоорганизации и самостоятельности обучающихся при осуществлении *взаимного оценивания*, позволяющего каждому студенту

выступить субъектом образовательного процесса [Кретов, 2022] и др.

В современных зарубежных исследованиях отмечается, что посредством *методов совместного обучения* ИЯ, таких как групповые проекты, дебаты, дискуссии, ролевые игры, моделирование ситуаций и др., происходит развитие социального интеллекта обучающихся [Alzubi, 2024]; результаты когнитивной деятельности и удовлетворенность сотрудничеством обусловлены характером социально-эмоционального взаимодействия [Huang, 2023], успешностью социального познания, социального поведения и отношений [Nur, 2022]; применение письменных форм взаимодействия в процессе совместного смешанного обучения (*collaborative blended learning*) способствует развитию навыков академического письма [Wijaya, 2024], формулирования мыслей в письменном виде, структурирования текста [Mulyadi, 2024]; позитивное и уважительное отношение обеспечивает слаженность и продуктивность сотрудничества (*peer collaboration*) [Schurmann, 2024]. Взаимное обучение (*peer learning*), являющееся частью повседневной жизни каждого человека [Boud, 2023], в образовательном процессе положительно влияет на успеваемость обучающихся [Alharbi, 2023]; способствует повышению мотивации к обучению [Kusami, 2023]; развитию навыков решения проблем, мониторинга и оценивания, формированию автономии, особенно при изучении грамматики [Dewantono, 2023]; результаты взаимного обучения в стиле кооперативного обучения студентов – будущих учителей выявили необходимость более интенсивного группового взаимодействия для профессиональных целей [Sunggingwati, 2018]; представлены принципы взаимодействия сверстников (*mutual peer interaction*) и направленного взаимодействия сверстников (*directional peer interaction*) [Topping, 2017].

Актуализирующим фактором умственной и речемыслительной деятельности обучающихся в процессе обучения ИЯ является вовлечение в формы *командного обучения* ИЯ. Технологии командной работы позволяют реализовать образовательный процесс посредством работы самоорганизующихся и относительно автономно управляемых сообществ, групп концептуально-технологически мыслящих, психологически совместимых людей, объединенных едиными целями, общими интересами и разнообразными задачами. Центральным акцентом командной работы в процессе обучения ИЯ является личность обу-

чающегося, максимальное раскрытие его внутренних ресурсов, интеллектуальных способностей вследствие синергетического эффекта совместной деятельности; развитие таких социально значимых личностных качеств, как инициативность, интеллектуальная ответственность, целеустремленность, корпоративность, сплоченность, мобильность. Командная среда является пространством успешного формирования профессиональной компетенции, то есть выступает условием становления совокупности профессиональных моделей на основе освоенных профессиональных знаний, навыков, норм, ценностей, необходимых для выполнения работы, развития навыков индивидуальной и групповой рефлексии, формирования позитивного и успешного социального окружения, развития активного стремления к высокому качеству, внедрению инноваций и усовершенствований. Среди факторов, обеспечивающих успешность командной работы в процессе обучения ИЯ, выделяются следующие личностные характеристики каждого участника: позитивный настрой, уверенность в себе, устойчивость к стрессу, конструктивное отношение к жизни, искренность, чувство юмора, развитая интуиция, смелость в отстаивании своей позиции, открытость и доверие, способность к активному слушанию, умение справляться с возможными конфликтами и хаотичностью в процессе работы над сложной проблемой, ясность и точность мысли и коммуникации на ИЯ.

Методы и материалы исследования

Методологическую основу исследования организации совместного обучения российских и зарубежных студентов – будущих фармацевтов в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» составили системный и синергетический подходы. *Системный подход* позволяет рассмотреть внутренние функциональные связи структурных компонентов системы иноязычного образования в высшей школе с внешними внесистемными факторами, обусловленными поликультурной образовательной средой медицинского вуза. *Синергетический подход* ориентирует на интеграцию личностно-смысловых установок и межкультурного диалога в процессе развития языковой компетенции в профессиональной деятельности будущих фармацевтов для становления специалистов, готовых к сотрудничеству в глобализирующемся мире, с сохранением социально-культурной идентичности.

В 2023–2024 учебном году на первом курсе Медицинского института имени профессора

А. П. Зильбера ПетрГУ по направлению подготовки «Фармация» обучалось 14 студентов, из них 6 – иностранных студентов из Замбии – одной из урбанистических стран африканского континента, в которой английский язык является официальным государственным языком. При овладении содержанием дисциплины «Иностранный язык» на аудиторных практических занятиях и при организации внеаудиторной самостоятельной работы учитывались особенности данной международной группы, связанные с культурным разнообразием обучающихся, академической адаптацией, необходимостью преодоления языкового барьера и сложностей в коммуникации, дидактической трансформацией традиционных способов организации образовательного процесса, созданием комфортных условий для обучения ИЯ в интернациональной среде.

С целью развития языковой компетенции в профессиональной (фармацевтической) деятельности совместное изучение дисциплины «Иностранный язык» студентами из разных стран осуществлялось с учетом следующих принципов:

а) *когнитивной направленности* иноязычного образования, предполагающей активную ментальную вовлеченность, раскрытие сенсорных, умственных и творческих познавательных способностей в процессе переработки информации на ИЯ, деятельное проявление рефлексии и критического мышления, аналитических навыков и продуктивности созидательного потенциала обучающихся;

б) *коммуникативной установки* учебных заданий проблемной и творческой направленности для развития иноязычного общения на различные, в том числе профессиональные, темы; *диалогизации* и *полилогизации* речевого взаимодействия обучающихся с учетом этических правил и норм вербального и невербального взаимодействия для развития социально-коммуникативных навыков;

в) *амплификации* образовательной среды, обеспеченной разнообразием дидактических материалов, средств наглядности, специальных технических средств; вариативностью упражнений и заданий, форм и режимов учебного взаимодействия участников учебно-познавательного процесса;

г) *гуманизации* иноязычного образования в медицинском вузе, направленной на развитие ценностно-смысловой сферы будущих фарма-

цевтов на основе общечеловеческих ценностей, становление субъектности через выражение и обоснование своего мнения, проявление убежденности, актуализации личностного опыта на основе и в связи с изучаемым материалом;

д) *дифференциации* и *персонализации* иноязычного обучения в вузе, обуславливающих академический прогресс и личностный рост каждого обучающегося;

е) *междисциплинарной интеграции* иноязычного образования и специализированных учебных дисциплин в медицинском вузе посредством рационализации, гибкости и целенаправленности отбора предметного и процессуального содержания обучения будущих фармацевтов иностранному языку для профессиональных целей, организации контекстного и проблемного обучения в моделируемых профессионально ориентированных ситуациях для освоения и практического закрепления обучающимися иноязычного материала;

ж) *взаимного обучения* студентов-фармацевтов иностранному (английскому) языку и русскому как иностранному для профессиональных целей, предполагающего а) помощь международных студентов из англоязычной страны российским студентам в освоении изучаемого иностранного языка для общих целей и специальных академических целей; б) содействии российских студентов развитию языковой и речевой компетенции зарубежных сокурсников, относящихся к другой языковой среде, культуре, для социально-бытового общения и получения профессионального образования в стране пребывания; в) совместное усвоение и использование английского языка для профессиональных целей в медицинской сфере, связанной с изучением взаимодействий лекарств и живых организмов.

Модель образования, когда «равный учит равного», то есть обучающиеся обмениваются опытом, знаниями и информацией, основанной на принципах поддержки и взаимопомощи, обеспечивающих формирование межличностных, социальных и профессиональных связей. Данная разновидность активного обучения предполагает взаимодействие студентов как равных по статусу участников образовательного процесса без функционального подчинения, директив и осуждений. Роль преподавателя состоит в создании психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешную групповую коммуникацию для самостоятельного усвоения студентами но-

вого знания и развития языковой компетенции в профессиональной деятельности.

Для определения эффективности взаимодействия ИЯ для профессиональных целей в условиях совместного обучения российских и зарубежных студентов-фармацевтов в медицинском вузе был использован комплекс *методов исследования*: моделирование и анализ педагогического процесса в поликультурной образовательной среде, опросы студентов международной группы, изучение и экспертная оценка продуктов учебно-познавательной и творческой деятельности обучающихся.

Результаты исследования и их обсуждение

Метод взаимного обучения российских и международных студентов – будущих фармацевтов применялся *гибко* в разных видах и формах для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, обеспечивая расширение возможностей обучающихся через проявление инициативы, взаимодействие, сотрудничество, принятие как самостоятельных, так и согласованных совместных решений, критическое и творческое осмысление выполняемых учебно-познавательных и исследовательских задач профессиональной направленности средствами изучаемого ИЯ. Гибкость данной модели обучения языку для профессиональных целей проявляется в планировании и организации межличностных взаимоотношений субъектов образовательного процесса: а) *индивидуализации*, то есть учете потребностей и личного опыта каждого студента, включая опыт предшествующего обучения; б) организации *синхронных* (совместных аудиторных) и *асинхронных* (электронных, дистанционных, виртуальных, онлайн и т. п.) *форм* взаимодействия и общения; в) реализации *лично ориентированного подхода* к отбору дидактических ресурсов для обучения и контроля с учетом роста образовательного и профессионального потенциала личности студентов с возможностью адаптации учебного материала и оценочных средств к индивидуальному прогрессу каждого обучающегося; г) использовании *эффективных практик*, стимулирующих мотивы общения, достижения, самоидентификации, самореализации и саморазвития, в частности игровых методов и социально ориентированных технологий для активизации образовательной деятельности.

Метод взаимного обучения российских студентов и студентов из африканской страны как компонент программы дисциплины, нацеленной

на развитие коммуникативных способностей для академического и профессионального взаимодействия будущих фармацевтов средствами ИЯ, реализовывался в формате *парной* и *групповой работы*. В процессе ознакомительного, поискового, изучающего чтения специализированных *текстов* и совместного выполнения различных задач, связанных с развитием информационно-поисковых и коммуникативных умений, иностранные студенты, будучи носителями английского языка, помогали российским студентам овладевать произносительной нормой тематической и профессиональной лексики. Российские студенты, осуществляя вместе с международными студентами перевод академических и профессиональных текстов с изучаемого ИЯ на родной язык, обращали внимание студентов из Замбии на правильную интерпретацию смысла и точные эквиваленты специализированных слов и терминов. Общими усилиями обучающиеся старались справиться с лексико-грамматическими и стилистическими трудностями понимания, анализа, постижения, обобщения, интерпретации профессионально-ориентированных текстов.

Организация *дискуссий*, во время которых российские и иностранные студенты-фармацевты делились информацией, уточняли непонятные аспекты изучаемых тем, обсуждали полученные знания, обменивались опытом, была направлена на осмысление и усвоение изучаемого материала. Различные виды коммуникативного взаимодействия (расспросы, выражение личных суждений, аргументирование для последующего понимания и принятия другими участниками полемики, обмен мнениями, побуждение к действию и др.) в рамках учебного процесса не имели строго регламентированного и структурированного характера. Обсуждение студентами международной группы вопросов учебной и будущей профессиональной деятельности при вовлечении эмоционально-оценочных средств приобретало свойства неофициального свободного спонтанного реального общения.

При подготовке к контрольным работам, онлайн-тестированиям и промежуточной аттестации в форме зачета студенты объединялись в *учебные группы поддержки* для обсуждения пройденных учебных тем, обобщения и систематизации полученных знаний. Совместная рефлексия приобретенных языковых навыков и речевых умений, структурирование изученного материала в процессе взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса способ-

ствовали развитию и улучшению точности и полноты смысловой переработки, сохранения и применения знаний в новых ситуациях решения учебно-профессиональных задач практической и теоретической направленности.

Взаимопроверка и объективное *взаимооценивание* результатов выполнения языковых упражнений и творческих заданий на этапах закрепления изученных тем и обобщения полученных знаний обеспечили обратную связь для анализа когнитивных и учебных стратегий, развития навыков конструктивного общения. Кроме того, изучение тем сопровождалось проведением увлекательных *конкурсов, игр*, способствовавших самовыражению российских и иностранных студентов – будущих фармацевтов через проявление инициативности, эмпатии, креативности, обмен опытом.

Организация *проектной деятельности* студентов-будущих фармацевтов в полилингвальной и поликультурной среде иноязычного образования в медицинском вузе осуществлялась с опорой на гуманистические положения, связанные с проявлением обучающимися активности, сознательности, свободы выбора и избирательности в действиях для раскрытия индивидуальности, самоактуализации и самореализации. На первых практических занятиях с целью знакомства, введения в специальность, выстраивания дальнейших плодотворных учебных и внеучебных взаимоотношений российские и иностранные студенты-фармацевты 1-го курса представили презентации-визитки о себе, своих личных интересах и склонностях, обусловивших активно-положительное отношение к профессиональному выбору. Выполнение парных и групповых *проектов по изучаемым темам* способствовало закреплению нового лексического материала, повышению мотивации к изучению ИЯ благодаря интерактивному общению на всех этапах совместного исследования вопросов, связанных с историей фармации, благоприятными и неблагоприятными воздействиями лекарственных препаратов на системы органов человека, особенностями эффектов плацебо и ноцебо, выбором названий для лекарственных средств отдельных групп и др. Помимо расширения профессионального кругозора проектная деятельность была направлена на воспитание ответственного отношения каждого студента к результатам совместной учебно-познавательной деятельности, готовности к реализации социальной

миссии и долга специалиста в сфере создания и маркетинга лекарственных средств.

Диагностические мероприятия, проводимые в течение учебного года для мониторинга качества организации и результативности совместного обучения и взаимообучения российских студентов и студентов из Замбии, выявили положительную динамику развития языковой компетенции в профессиональной деятельности, повышение академической успеваемости обучающихся. Результаты *вводного тестирования* студентов 1-го курса направления «Фармация» в начале изучения дисциплины «Иностранный язык» (сентябрь 2023 г.) показали элементарный уровень владения английским языком у российских студентов (A1 – 75 %, A2 – 25 %), средний уровень у студентов из Замбии (B1 – 50 %, B2 – 50 %). Тестирование, проведенное после нескольких месяцев совместного обучения английскому языку (февраль 2024 г.) выявило улучшение показателей развития лексических и грамматических навыков, умений изучающего и поискового чтения для решения определенных коммуникативных задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью: российские студенты: A1 – 20 %, A2 – 70 %, B1 – 10 %; студенты из Замбии: B1 – 10 %, B2 – 80 %, C1 – 10 %. В конце учебного года (июнь 2024 г.) все обучающиеся данной международной группы успешно сдали зачет по дисциплине «Иностранный язык», включавший устные сообщения на изученные специализированные темы и беседу преподавателя с каждым студентом для определения объема изученного учебного материала. В ходе итоговой аттестации российские и иностранные студенты продемонстрировали лексическую и терминологическую точность в речевых высказываниях по изученным темам, умения логично и последовательно вести речевое взаимодействие на ИЯ, четко и грамотно отвечать на вопросы.

Проведенный *опрос* об уровне организации совместного обучения в соответствии с компонентами компетенции, формируемой в результате освоения дисциплины «Иностранный язык» студентами-фармацевтами (УК-4), был направлен на определение степени удовлетворенности российских и зарубежных обучающихся предметным и процессуальным содержанием иноязычного обучения в медицинском вузе. Среди *положительных результатов взаимообучения языку* для профессиональных целей иностранные студенты отметили совершенствование производственных навыков (*I have learnt the proper*

British pronunciation of certain words. – Чола М.); развитие умений слышать и понимать собеседника, общаться, помогать друг другу, устанавливать доброжелательные отношения (*The course of the English language has improved more complex skills such as speaking, interacting and having positive attitude towards the others.* – Бвалья Ч.; *I must say that the process of learning with the international students is a great feeling and experience. It helped me to develop social attachment and understanding.* – Лоренс Т.; *The interpersonal communication of both the Russians and the foreign students has improved. We are able to interact effectively using the English language.* – Алфред М.); эффективность усвоения изучаемого материала (*It is easy to master and to store information when it is explained and discussed in English.* – Анна К.; *I have acquired a lot of knowledge during my study.* – Лилиан М.; *I have gained much knowledge and I am fully able to share my knowledge with others.* – Алфред М.); важность взаимопомощи и поддержки для эффективности образовательного процесса (*We are able to help each other therefore we learn Russian faster and The Russians learn English better too.* – Лилиан М.; *I enjoyed the past two semesters and the interaction with the teacher and the fellow students. The learning process was conducted professionally.* – Лоренс Т.). Российские студенты отметили высокий уровень преподавания иностранного (английского) языка в Медицинском институте им. А. П. Зильбера ПетрГУ; улучшение произношения, умений говорения и понимания речи на изучаемом ИЯ благодаря активному взаимодействию с иностранными студентами.

Заключение

Реализация образовательной концепции совместного обучения студентов из разных стран расценивается в настоящее время как современный этап глобального эволюционного развития системы высшего профессионального образования. Взаимное обучение является трендом настоящего и будущего в образовании на разных уровнях, в том числе иноязычного образования в высшей школе, нацеленного на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Опыт эффективного претворения в жизнь данных мировых тенденций в российском контексте представлен в Медицинском институте им. профессора А. П. Зильбера ПетрГУ в группах совместного обучения российских и иностранных студентов из англоязычной страны Африки,

проходящих профессиональную подготовку по специальности «Фармация». Овладение представителями разных лингвокультурных общностей английским языком для профессиональных целей в формате взаимообучения, взаимоконтроля и взаимооценивания в благоприятной дружеской атмосфере помогает российским студентам осваивать изучаемый ИЯ, а международным студентам – адаптироваться к образовательным и социально-бытовым условиям российской реальности. Иностранцы имеют возможность развивать и совершенствовать знания в родном (официальном государственном) языке и одновременно формировать лингвистическую, социокультурную, компенсаторную компетенции в ситуациях практического освоения и применения русского языка как иностранного.

На занятиях по дисциплине «Иностранный язык» формирование коммуникативной компетенции студентов международной группы осуществляется с учетом особенностей специальности. С целью развития языковой компетенции в профессиональной деятельности будущие фармацевты помогают друг другу усваивать произношение и смысловое значение специальных слов и словосочетаний, читают и переводят профессионально-ориентированные тексты, совместно постигают и перерабатывают тематический материал, анализируют реальные факты проблемных ситуаций, поэтапно решают спорные и противоречивые вопросы, представляют и обсуждают результаты учебно-исследовательской и творческой деятельности, выполняют парные и групповые проекты. *Гибкость* применения *метода взаимного обучения* студентов из разных стран в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» обеспечивает продуктивность и увлекательность процесса межличного и межкультурного общения, овладения иноязычными лексическими и грамматическими средствами, устной и письменной коммуникации и профессионального сотрудничества.

Иноязычное образовательное пространство, в котором происходит информационное, психологическое, социальное взаимодействие студентов из разных стран, обеспечивает повышение академической успеваемости, межкультурный, межнациональный и межличностный диалог. Личностно-смысловые и творческие установки выполняемых групповых и индивидуальных форм учебно-познавательной деятельности способствуют не только освоению изучаемого материала, но ценностной рефлексии, нравственному

воспитанию, становлению мировоззренческих ориентаций студентов. Совместное обучение российских и иностранных студентов является одним из инструментов «мягкой силы», долгосрочного политического, технологического, социально-экономического научно-образовательного воздействия на международной арене [Аржанова, 2019]. Миротворческая миссия иноязычного образования в вузе связана с укреплением гуманистических идеалов для стабилизации и укрепления мира во всем мире.

Библиографический список

- Аржанова И. В. Обучение иностранных граждан в опорных вузах Российской Федерации в интересах использования «мягкой силы» / И. В. Аржанова, Д. В. Дыдзинская, Е. А. Мусина, П. С. Селезнев // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 8–9. С. 9–20.
- Воропаева Е. В. Использование концепции взаимного обучения (peer-to-peer) при формировании критического мышления подростков на онлайн-уроках иностранного языка // Интерактивная наука. 2022. № 10 (75). С. 15–17.
- Гусева А. И. Исследовательское лидерство программы «Приоритет–2030»: факторы успеха / А. И. Гусева, В. М. Калашник, В. И. Каминский, С. В. Киреев // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 1. С. 42–58.
- Долгова В. И. Межкультурный тренинг как средство решения психолого-педагогической проблемы готовности личности к межкультурной коммуникации / В. И. Долгова, И. А. Скоробренко // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 523–539.
- Коряковцева А. А. К вопросу о формировании толерантности в поликультурном образовательном пространстве // Азимут научных исследований. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 179–182.
- Кретов Д. В. Использование метода взаимного оценивания в обучении иностранному языку: преимущества и недостатки // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 6. С. 175–178.
- Макарова Е. А. Наставничество сверстников на уроках иностранного языка в неязыковом вузе // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 185–203.
- Макарова Е. А. Обучение говорению на иностранном языке с наставником-ровесником // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 3. С. 551–568.
- Никитенко Е. В. Интернационализация высшего образования в России: в поисках путей развития // Высшее образование в России. 2023. № 5. С. 125–137. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-125-137.
- Николаев В. К. Экспорт образования в вузах России в условиях новой реальности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 2. С. 149–166.
- Проненко Е. А. Технология совместного обучения как реализация совместной мыслительной деятельности: смысловые аспекты / Е. А. Проненко, К. О. Цахилова, А. А. Агасян // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 2. URL.: <https://mir-nauki.com/PDF/59PSMN220.pdf> (дата обращения: 06.07.2024). DOI: 10.15862/59PSMN220.
- Рыжкова И. В. Интернационализация опорного вуза: арктический вектор / И. В. Рыжкова, А. М. Сергеев // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 3. С. 127–136.
- Тимкина Ю. Ю. Иноязычная подготовка к межкультурному взаимодействию в профессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 53–60.
- Alharbi L. The Effect of Using the Peer Learning Strategy in Learning English on the Achievement of Intermediate School Students from their Teachers' Point of View // Journal of Educators, Teachers and Trainers. 2023. Vol. 14 (3). P. 399–410.
- Alzubi A., Nazim M., Ahamad J. Examining the effect of a collaborative learning intervention on EFL students' English and social interaction // Journal of Pedagogical Research. 2024. Vol. 8. Issue 2. P. 26–46.
- Boud D. Making the move to peer learning / Peer Learning in Higher Education: Learning from and with each other. London: Kogan Page. 2001. P. 1–20.
- Dewantono S., Murtisari E. Effects of peer teaching on grammar learning: Does it enhance learner autonomy // LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching. 2023. Vol. 26. № 1. P. 346–364.
- Huang X., Lajoie S. Social emotional interaction in collaborative learning: Why it matters and how we measure it? // Social Sciences & Humanities Open. 2023. Vol. 7. Issue 1, 100447.
- Kusami H., Xhemailii M. Student motivation and learning: The impact of collaborative learning in English as foreign language classes // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2023. № 11 (2). P. 301–309.
- Mulyadi E., Riyanto Y., Kristanto A. The influence of Collaborative Blended Learning Through Written Small Group Discussion Model On High School Students' English Writing Skills // Educational Administration: Theory and Practice. 2024. Vol. 30. № 5. P. 5895–5904.
- Nur S., Butarbutar R. Insights of Collaborative Learning Approach in Teaching English from Social-Psychology Perspective: A Systematic Review // Journal of English Education and Teaching. 2022. Vol. 6. № 3. P. 379–397.
- Schurmann V., Marquardt N., Bodemer D. Conceptualization and Measurement of Peer Collaboration in Higher Education: A Systematic Review // Small Group Research. 2024. Vol. 55 (1). P. 89–138.
- Sunggingwati D. Cooperative learning in peer teaching: a case study in an EFL context // Indonesian Journal of Applied Linguistics. 2018. Vol. 8. № 1. P. 149–157.

24. Topping K., Buchs C., Duran D., Van Keer H. Effective Peer Learning. From Principles to Practical Implementation / 2017. London. Routledge. 192 p. <https://doi.org/10.4324/9781315695471>

25. Wijaya K. English Education Master Students' Perception on Peer Feedback in Academic Writing // Journal of Foreign Language Teaching and Learning. 2022. Vol. 7. № 1. P. 117–137.

Reference list

1. Arzhanova I. V. Obuchenie inostrannykh grazhdan v opornykh vuzakh Rossijskoj Federacii v interesah ispol'zovanija «mjagkoj sily» = Training of foreign citizens in core universities of the Russian Federation in the interests of using «soft power» / I. V. Arzhanova, D. V. Dydzinskaja, E. A. Musina, P. S. Seleznev // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2019. T. 28, № 8–9. S. 9–20.

2. Voropaeva E. V. Ispol'zovanie koncepcii vzaimnogo obuchenija (peer-to-peer) pri formirovanii kriticheskogo myshlenija podrostkov na onlajn-urokah inostrannogo jazyka = Using peer-to-peer learning in the formation of adolescents' critical thinking in online foreign language lessons // Interaktivnaja nauka. 2022. № 10 (75). S. 15–17.

3. Guseva A. I. Issledovatel'skoe liderstvo programmy «Prioritet–2030»: faktory uspeha = Priority 2030 Research Leadership: Success Factors / A. I. Guseva, V. M. Kalashnik, V. I. Kaminskij, S. V. Kireev // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2022. T. 31, № 1. S. 42–58.

4. Dolgova V. I. Mezhkul'turnyj trening kak sredstvo reshenija psihologo-pedagogicheskoj problemy gotovnosti lichnosti k mezhkul'turnoj kommunikacii / V. I. Dolgova, I. A. Skorobrenko = Intercultural training as a means of solving the psychological and pedagogical problem of individual readiness for intercultural communication / V. I. Dolgov, I. A. Skorobrenko // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2022. № 1 (55). S. 523–539.

5. Korjakovceva A. A. K voprosu o formirovanii tolerantnosti v polikul'turnom obrazovatel'nom prostanstve = On the formation of tolerance in the multicultural educational space // Azimut nauchnykh issledovanij. 2019. T. 8, № 1 (26). S. 179–182.

6. Kretov D. V. Ispol'zovanie metoda vzaimnogo ocenivaniya v obuchenii inostrannomu jazyku: preimushhestva i nedostatki = Use of peer assessment in foreign language learning: advantages and disadvantages // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2022. № 6. S. 175–178.

7. Makarova E. A. Nastavnichestvo sverstnikov na urokah inostrannogo jazyka v nejazykovom vuze = Peer mentoring in foreign language classes at a non-language university // Obrazovanie i nauka. 2017. T. 19, № 3. S. 185–203.

8. Makarova E. A. Obuchenie govoreniju na inostrannom jazyke s nastavnikom-rovesnikom = Learning to speak a foreign language with a peer mentor // Integracija obrazovanija. 2018. T. 22, № 3. S. 551–568.

9. Nikitenko E. V. Internacionalizacija vysshego obrazovanija v Rossii: v poiskah putej razvitiya = Internationalization of higher education in Russia: in search of development paths // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2023. № 5. S. 125–137. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-125-137.

10. Nikolaev V. K. Jeksport obrazovanija v vuzah Rossii v uslovijah novoj real'nosti = Export of education in Russian universities in a new reality // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2022. T. 31, № 2. S. 149–166.

11. Pronenko E. A. Tehnologija sovmestnogo obuchenija kak realizacija sovmestnoj myslitel'noj dejatel'nosti: smyslovye aspekty = Collaborative learning technology as the realization of collaborative thought activity: aspects of meaning / E. A. Pronenko, K. O. Cahilova, A. A. Agasijan // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2020. T. 8, № 2. URL.: <https://mir-nauki.com/PDF/59PSMN220.pdf> (data obrashhenija: 06.07.2024). DOI: 10.15862/59PSMN220.

12. Ryzhkova I. V. Internacionalizacija opornogo vuza: arkticheskij vektor = Internationalization of a reference university: Arctic vector / I. V. Ryzhkova, A. M. Sergeev // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2019. T. 28, № 3. S. 127–136.

13. Timkina Ju. Ju. Inojazychnaja podgotovka k mezhkul'turnomu vzaimodejstvu v professional'noj dejatel'nosti = Foreign language training for intercultural interaction in professional activities // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2024. № 1 (136). S. 53–60.

14. Alharbi L. The Effect of Using the Peer Learning Strategy in Learning English on the Achievement of Intermediate School Students from their Teachers' Point of View // Journal of Educators, Teachers and Trainers. 2023. Vol. 14 (3). P. 399–410.

15. Alzubi A., Nazim M., Ahamad J. Examining the effect of a collaborative learning intervention on EFL students' English and social interaction // Journal of Pedagogical Research. 2024. Vol. 8. Issue 2. P. 26–46.

16. Boud D. Making the move to peer learning / Peer Learning in Higher Education: Learning from and with each other. London: Kogan Page. 2001. P. 1–20.

17. Dewantono S., Murtisari E. Effects of peer teaching on grammar learning: Does it enhance learner autonomy // LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching. 2023. Vol. 26. № 1. P. 346–364.

18. Huang X., Lajoie S. Social emotional interaction in collaborative learning: Why it matters and how we measure it? // Social Sciences & Humanities Open. 2023. Vol. 7. Issue 1, 100447.

19. Kusami H., Xhemailii M. Student motivation and learning: The impact of collaborative learning in English as foreign language classes // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2023. № 11 (2). P. 301–309.

20. Mulyadi E., Riyanto Y., Kristanto A. The influence of Collaborative Blended Learning Through Written Small Group Discussion Model On High School

Students' English Writing Skills // Educational Administration: Theory and Practice. 2024. Vol. 30. № 5. P. 5895–5904.

21. Nur S., Butarbutar R. Insights of Collaborative Learning Approach in Teaching English from Social-Psychology Perspective: A Systematic Review // Journal of English Education and Teaching. 2022. Vol. 6. № 3. P. 379–397.

22. Schurmann V., Marquardt N., Bodemer D. Conceptualization and Measurement of Peer Collaboration in Higher Education: A Systematic Review // Small Group Research. 2024. Vol. 55 (1). P. 89–138.

23. Sunggingwati D. Cooperative learning in peer teaching: a case study in an EFL context // Indonesian Journal of Applied Linguistics. 2018. Vol. 8. № 1. P. 149–157.

24. Topping K., Buchs C., Duran D., Van Keer H. Effective Peer Learning. From Principles to Practical Implementation / 2017. London. Routledge. 192 p. <https://doi.org/10.4324/9781315695471>

25. Wijaya K. English Education Master Students' Perception on Peer Feedback in Academic Writing // Journal of Foreign Language Teaching and Learning. 2022. Vol. 7. № 1. P. 117–137.

Статья поступила в редакцию 15.07.2024; одобрена после рецензирования 23.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 15.07.2024; approved after reviewing 23.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-191
EDN: LVHZBI

Использование учебника иностранного языка для формирования личности инженера-профессионала в техническом вузе

Вита Витальевна Воног

Кандидат культурологии, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков для инженерных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет. 660041, Красноярск, пр. Свободный, 82, стр. 1
vonog_vita@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0710-2662>

Аннотация. В статье рассматриваются особенности создания учебника по иностранному языку в рамках поэтапного формирования профессиональной личности инженера в учебно-познавательной (уровень бакалавриата), научно-практической (уровень специалитета / магистратуры) и научно-исследовательской (уровень аспирантуры) деятельности.

Понятие «профессиональной личности инженера» дополняет такие концепты освоения предметно-специализированной деятельности через систему языка, как «вторичная языковая личность» (И. И. Халеева), «языковая личность в рамках профильного обучения иностранному языку» (Л. А. Милованова), «вторичная языковая деловая личность» (Т. Н. Астафурова), «профессионально ориентированная вторичная языковая личность» (М. Г. Евдокимова), «вторичная коммуникативная профессиональная личность» (Н. П. Хомякова), которые сочетают не только изучение системы языковых норм, но и обучение профессиональному общению, способствующему взаимодействию и взаимопониманию партнеров по межкультурной коммуникации.

Учебник иностранного языка в процессе поэтапного формирования профессиональной личности инженера учитывает развитие профессионально значимых компетенций будущего инженера, регламентируемых в нормативно-правовых документах, включая умение использовать иностранные источники информации, проводить техническое обслуживание иностранного оборудования, составлять отчетные документы и понимать техническую документацию на иностранном языке для компетентного решения задач, соответствующих образовательному уровню студента инженерного профиля.

По мнению автора, эффективный учебник должен содержать упражнения, моделирующие учебно-познавательные, научно-производственные и научно-исследовательские задачи в техническом вузе с включением аутентичных аудио- и видеоматериалов, контрольно-измерительных материалов и тестов. Такое заключение подтверждается представленными в статье результатами анализа учебников иностранного языка, разработанных и апробированных коллективом кафедры иностранных языков для инженерных направлений Сибирского федерального университета.

Согласно позиции автора статьи, при создании учебников иностранного языка следует учитывать будущую инженерную специальность студентов в системе иноязычной подготовки, с опорой на принцип непрерывности профессионального образования.

Ключевые слова: учебник иностранного языка; профессиональная личность инженера; поэтапное формирование; профессионально значимые компетенции; система иноязычной подготовки; проектная деятельность; моделирование производственных ситуаций

Для цитирования: Воног В. В. Использование учебника иностранного языка для формирования личности инженера-профессионала в техническом вузе // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 191–199. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-191>. <https://elibrary.ru/LVHZBI>

Original article

Foreign language textbook in the process of phased formation of the engineer's professional personality at a technical university

Vita V. Vonog

Candidate of culturology, associate professor, head of department of foreign languages for engineering of the institute of philology and language communication, Siberian federal university. 660041, Krasnoyarsk, Svobodny ave., 82, bldg 1 vonog_vita@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0710-2662>

Abstract. The features of creating a textbook on a foreign language (FL) are under precise consideration in the process of stage-by-stage formation of the professional personality of an engineer in educational and cognitive (undergraduate level), scientific and practical (specialist/master's level) and research (postgraduate level) activities.

The concept of «professional personality of an engineer» complements such concepts of mastering subject-specific activities through the language system as «secondary linguistic personality» (I. I. Khaleeva, 1989), «linguistic personality within the framework of specialized foreign language teaching» (L. A. Milovanova, 2005), «secondary linguistic business personality» (T. N. Astafurova, 1997), «professionally oriented secondary linguistic personality» (M. G. Evdokimova, 2007), «secondary communicative professional personality» (N. P. Khomyakova, 2011), which combine not only the study of a system of language norms, but also training in professional communication that promotes interaction and mutual understanding between partners in intercultural communication.

A foreign language textbook in the process of gradual formation of the professional personality of an engineer takes into account the development of professionally significant competencies of the future engineer, regulated in regulatory documents, including the ability to use foreign sources of information, carry out maintenance of foreign equipment, draw up reporting documents and understand technical documentation in a foreign language for competent solution of problems corresponding to the educational level of an engineering student.

According to the author, an effective textbook should contain exercises that simulate educational-cognitive, scientific-production and research tasks in a technical university with the inclusion of authentic audio and video materials, test materials and tests in a foreign language textbook. This conclusion is accompanied by the results of the analysis of foreign language textbooks presented in the article, designed and tested by the team of the Department of Foreign Languages for engineering of Siberian Federal University.

According to the position of the author of the article, when creating foreign language textbooks, the future engineering specialty of students in the system of foreign language training should be taken into account, taking into account the principle of continuity of professional education, as well as the updated global context required for the level of foreign language proficiency, the personal needs of students and the labor market.

Key words: textbook of a foreign language; professional personality of an engineer; step-by-step formation; professionally significant competencies; foreign language training system; project activity; modeling of production situations

For citation: Vonog V. V. Foreign language textbook in the process of phased formation of the engineer's professional personality at a technical university. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 191–199 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-191>. <https://elibrary.ru/LVHZBI>

Введение

Актуальность создания учебника иностранного языка в техническом вузе в настоящее время объясняется повышенным вниманием к освоению предметно-специализированной деятельности будущих инженеров, в рамках которой изучение иностранного языка, включая чтение и перевод иностранной литературы в профильной области, обсуждение производственных и научно-исследовательских задач, а также их решение с аргументированием своей позиции на русском и иностранном языках, становится значимой. Подтверждение данной позиции можно найти в нормативно-правовой документации, регламен-

тирующей требования, предъявляемые к специалистам инженерного профиля, обучающихся по образовательным программам Политехнического института Сибирского федерального университета; например, получает ли пользователь необходимую информацию. Обязательным условием является владение коммуникативными навыками для составления технической и отчетной документации (ПС 20.023), вопросов для получения информации, формулировок, понятных для заявителя (ПС 12.002), составление отчетных документов на языке иностранного государства (ПС 20.012), чтение технической документации (ПС 31.007), компетентное решение производственных задач (ПС 40.049) [ФГОС ВО с учётом].

Таким образом, будущим инженерам необходимо владеть иностранным языком, что актуализирует тему создания современного учебника иностранного языка, способного в рамках ограниченного количества часов сформировать профессионально-значимые компетенции, необходимые для эффективной производственной деятельности специалистов. Вместе с тем разработчики учебника должны учитывать не только требования нормативно-правовой базы, но и личностные потребности студентов инженерных программ обучения, которые обуславливают формирование профессиональной личности инженера (ПЛИ) – динамической профессиональной личностной характеристики будущих инженеров, обладающей комплексом профессиональных коммуникационных компетенций, актуализируемых под влиянием экзистенциальных условий, в которых обучаются современные специалисты.

По сути данное определение дополняет такие концепты, как «вторичная языковая личность» (И. И. Халеева) [Халеева, 1989], «языковая личность в рамках профильного обучения иностранному языку» (Л. А. Милованова), «вторичная языковая деловая личность» (Т. Н. Астафурова), «профессионально ориентированная вторичная языковая личность» (М. Г. Евдокимова), «вторичная коммуникативная профессиональная личность» (Н. П. Хомякова), «профессиональная языковая личность» (Е. И. Голованова; Г. В. Елохова, Л. А. Романенко), и носит непрерывный характер в процессе изучения иностранного языка, а также предполагает готовность к выработке инновационных подходов при решении производственных задач в условиях учебно-познавательной (уровень бакалавриата), научно-практической (уровень специалитета / магистратуры) и научно-исследовательской (уровень аспирантуры) деятельности [Воног, 2023].

С другой стороны, формирование профессиональной личности инженера основывается на творчестве, самостоятельности, способности строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по профессиональному общению, что по мнению А. А. Леонтьева, связано не только с профессиональными, но и с личными качествами индивидуума [Леонтьев, 1997].

Следовательно, на основании принципов гуманизации и гуманитаризации инженерно-технического образования в настоящее время определим цель данной статьи как рассмотрение содержательно-смыслового наполнения учебни-

ков и учебных пособий с позиций педагогической эффективности формирования профессиональной личности инженера и его профессионально-значимых компетенций с учетом требований, предъявляемых к современному учебнику английского языка.

Методы исследования

Анализ, исследование и обобщение педагогической методической литературы позволили определить особенности, характерные для учебников английского языка для специальных целей [Левитан, 2018]. Возникшая в прошлом столетии в России теория обучения английскому языку для профессиональных целей (English for Specific Purposes или ESP), активно исследуемая в зарубежной [Dudley-Evans, St. John, 1998; Hutchinson, Waters, 1987] и отечественной научно-методической литературе [Поляков, 2008; Миньяр-Белоручева, 2010], учитывает не только предметно-ориентированное содержание учебников, но и формирование профессионально-значимых компетенций будущих специалистов.

Метод содержательного обобщения позволил автору определить принципы обучения ESP, которые должны быть учтены при методической концепции разработки учебника. Во-первых, современный учебник английского языка содержит упражнения, направленные на развитие научно-практической и научно-исследовательской деятельности студентов при решении производственных задач в условиях конструктивного межкультурного диалога [Крупченко, 2019]. Во-вторых, обучение иностранному языку в большей степени базируется на обсуждении профессиональных тем, актуальных для будущего инженера, учитывает профессионально ориентированный подход (ESP) [Yang, 2020] и не ограничивается темами повседневной социокультурной и академической сфер. В-третьих, все участники образовательного процесса взаимодействуют через проектную деятельность, проблемное обучение, обучение в сотрудничестве, используя аутентичные аудио- и видеоматериалы [Бажутина, 2023]. Такая кооперация позволяет развивать личностный потенциал студента, учит его критическому мышлению при совместном решении производственных задач. В-четвертых, контроль результатов обучения реализуется не только в рамках контактной работы, но и выполняется студентами самостоятельно [Смолянинова, 2023], определяя успешное освоение профессионально ориентированного обучения и возможные «дефициты», требующие дополнительного вни-

мания со стороны всех участников образовательного процесса.

Формированию вышеперечисленных навыков способствует наличие авторской концепции учебника английского языка, содержание и структурирование учебного материала, его методическая организация как основа развития профессионально-значимых компетенций ПЛИ благодаря коммуникативному и проблемному характеру заданий, контролю и самоконтролю (саморефлексия) результатов обучения.

Принимая во внимание процесс формирования профессиональной личности инженера как динамического свойства, который актуализируется за счет экзистенциальных условий и требований владения иностранным языком, предъявляемых к профессии инженера, коллектив кафедры иностранных языков для инженерных направлений разработал учебники и учебные пособия с учетом вышеперечисленных принципов и требований.

Результаты исследования

На образовательном уровне бакалавриата формирование профессиональной личности инженера коррелирует с совокупностью универсальных и профессиональных компетенций, прописанных в нормативной правовой базе, включая готовность студента осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке, которая осуществляется благодаря решению учебно-познавательных задач в предметной области. На данном этапе студенты составляют доклады и презентации, связанные с будущей профессиональной деятельностью, с помощью профессиональной литературы и периодики, а также учебно-методических материалов, представленных в учебных пособиях.

Рассмотрим учебные пособия и учебники, составленные с учетом вышеперечисленных особенностей преподавателями кафедры иностранных языков для инженерных направлений Сибирского федерального университета и эффективно зарекомендовавшие себя в процессе обучения иностранному языку в высшей школе.

1. Учебные пособия для студентов архитектурных специальностей 1-го и 2-го курса: «English for Graphic Designers» [Рыжова, 2018б] и «English for Fashion and Furniture Designers» [Рыжова, 2018а]. Данные пособия включают задания и упражнения для обучения чтению, говорению и письму в сфере профессиональной деятельности. Творческие задания составлены

с учетом требований профессиональных стандартов, предъявляемых к студентам направления «Архитектура», в том числе знание английского языка для использования компьютерного программного обеспечения, применяемого в дизайне объектов визуальной информации, идентификации и коммуникации, а также для изучения основных направлений развития отечественного и зарубежного искусства в изготовлении художественных изделий.

На образовательных уровнях специалитета и магистратуры формирование профессионально-языковой личности инженера осуществляется благодаря моделированию и решению технологических ситуаций в рамках научно-производственной деятельности, представленных в следующих учебниках.

2. Учебник для студентов, обучающихся по программам военно-инженерного профиля «English for the military» [Воног, 2022]. Его цель – развитие навыков речевых видов деятельности, способствующих составлению тематических докладов, выполнению проектных работ и участию в дебатах с употреблением профессиональной лексики в научно-производственной деятельности. Учебник состоит из восьми разделов (*Units*), которые отражают тематику обучения профессионально ориентированному английскому языку в военном вузе: Introduction to Military Career, Military Education, Weaponry, Military Technologies, Military Ground Vehicles, Military Aircraft, Leaders and Leadership, Humanitarian Assistance. Каждый unit начинается со списка терминов по изучаемой теме, их транскрипции и перевода на русский язык.

Блок, посвященный чтению, включает в себя два текста на тему, указанную в заглавии раздела: для просмотрового и детализированного чтения. Тексты, используемые в учебнике, являются аутентичными, так как заимствованы из зарубежных источников по основным направлениям военно-инженерного профиля. Каждому тексту предшествует предтекстовое задание, содержащее установку, ориентирующую студента на характер чтения и понимание текста и играющую роль мотива для чтения.

Блок лексических упражнений, представленных в основном подстановочными и конструктивными упражнениями, направлен на овладение правилами соотнесения конкретной лексической единицы с другими лексическими единицами в тематической и семантической группах, с анто-

нимами и синонимами, что в значительной степени способствует усвоению лексических единиц.

Блок грамматических упражнений направлен на овладение семантикой грамматических явлений, трансформацию, определение функции грамматических явлений, определение функции грамматических структур в предложении, развитие восприятия предложения как целостной структуры.

Раздел Extra Practice включает дополнительные упражнения на тренировку навыков чтения, перевода и реферирования текстов по специальности. Данные упражнения могут быть использованы обучающимися с продвинутым уровнем владения иностранным языком для самостоятельной работы. Каждый тематический раздел завершается тестом (Quicktest), который помогает студентам осуществить самоконтроль процесса освоения иностранного языка.

3. Т. В. Ступина, Г. В. Гришина «English for transport engineers»: учебник для студентов автотранспортного профиля обучения [Ступина, 2019]. Данное издание состоит из четырех тематических разделов (modules): Heavy Equipment, Heavy Equipment Exploitation, Hydraulic and Pneumatic Systems и Safety at Work, предусматривающих комплексное овладение всеми видами коммуникативной деятельности – говорение, чтение, перевод, письмо. Каждый раздел, построенный по единому принципу, включает четыре урока (units), материалы для домашнего чтения (Reading Bank) и сопутствующей проектной работы; грамматический справочник (Grammar Bank); лексический справочник (Vocabulary Bank), а также иллюстративный материал.

Особенностью каждого раздела является наличие упражнений, связанных с решением задач профессиональной деятельности. Такие упражнения выполняются благодаря проектным технологиям, включая цифровое повествование (digital storytelling), ролевые и деловые игры, которые способствуют развитию мотивационно-личностного потенциала инженера, его творческой активности, а также конкурентоспособности будущего инженера.

Проект, разрабатываемый группой студентов, определяется их профессиональной сферой деятельности, а также мнением работодателя, который, в соответствии с нормативно-правовой базой, является полноценным участником образовательного процесса, представляющим требования рынка труда [Pinar, 2017; Tsiprakides, 2017].

Например, профессиональная деятельность студентов профиля подготовки «Высшая школа автомобильного сервиса» предполагает знание устройства автомобиля, умение работать с клиентами, наличие навыка общения на иностранном языке в деловой сфере. На организационном и содержательном этапах проекта с помощью учебника «English for transport engineers» изучается необходимая для проектной работы деловая лексика, аудио- и видеоматериал, выполняются интерактивные задания на говорение. На контрольном этапе проектной работы студенты демонстрируют полученные знания, решая производственные задачи, например, проведение переговоров с иностранными партнерами на тему закупок автомобилей или составление полилога с предполагаемым поставщиком о дефекте в партии запчастей.

На образовательном уровне аспирантуры формирование профессиональной личности инженера отражается в готовности обучающегося к участию в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач и использовании современных методов и технологий научной коммуникации на государственном и иностранном языках.

Следующий учебник, предназначенный для аспирантов и соискателей, направлен на формирование профессионально-языковой компетентности, необходимой не только для успешного прохождения кандидатского экзамена, но и для успешной научной и профессиональной деятельности.

4. О. А. Прохорова, В. В. Воног «Academic English for Postgraduate students»: учебник для аспирантов инженерных, гуманитарных и естественно-научных направлений [Прохорова, 2023]. Учебник помогает усовершенствовать навыки написания научной статьи, подготовки презентации и представления результатов своего научного исследования научному сообществу на конференции. Авторы учебника предлагают алгоритм проведения псевдо-конференции, в рамках которой аспиранты обсуждают ряд вопросов, связанных с их научно-исследовательской деятельностью. Такой формат, приближенный к реальной конференции на всех ее этапах: подготовки, проведения и подведения итогов, обучает аспирантов (знания и умения применяют комплексно на практике); является апробацией темы исследования в узком экспертном кругу – аспирантской группе; снимает психологические барьеры, связанные с публичным выступлением,

а также позволяет осуществлять контроль системно, включая взаимоконтроль и самоконтроль аспирантов благодаря специально выработанным с их участием конкретным критериям. Результатом такого моделирования публичных выступлений на иностранном языке является повышенный количественный показатель участия в контрольных мероприятиях, например, научно-практических и научно-технических конференциях с международным участием, проводимых на площадке Сибирского федерального университета («Язык. Дискурс. Интеркультура», «Современные проблемы радиопроизводства и радиоэлектроники», «Борисовские чтения»).

Глава «Реферирование и аннотирование статей и монографий на иностранном языке» посвящена реферированию и критическому анализу научно-исследовательских статей. Объясняются нормы и особенности реферирования и аннотирования научной литературы, а также предлагаются рекомендуемые алгоритмы, ключевые слова и клише аннотирования.

Глава «Основы перевода текстов научно-исследовательской направленности» совершенствует навыки научного перевода, необходимые при чтении иностранной литературы и выполнении научно-исследовательской деятельности. Важной особенностью работы с учебником является составление профессионального глоссария аспиранта, который подразумевает чтение и перевод аутентичной литературы по специальности.

Таким образом, формирование профессиональной личности инженера носит непрерывный и поэтапный характер в высшей школе. Для каждого образовательного уровня характерны свои цели и задачи, а значит и содержание учебника английского языка для профессиональных целей меняется в зависимости от вида деятельности, в которую вовлечен обучающийся. Для образовательного уровня «бакалавр» учебник содержит упражнения на развитие компетенций в учебно-познавательной области, для специалистов и магистрантов содержательно-смысловое наполнение учебника ориентировано на эффективную реализацию научно-практической деятельности, для аспирантов – научно-исследовательской деятельности.

С учетом акцента на формирование профессиональной личности инженера обратимся к мнению ученых, которые рассматривают создание учебника через его воспитательный и личностный потенциал. Так, по мнению К. М. Левитана и М. А. Юговой, сочетание ди-

дактических материалов и упражнений в эффективном учебнике иностранного языка носит синергетический эффект, направленный на развитие инновационной личности студента [Левитан, 2018], в том числе его коммуникативных навыков и умений. Дополняя данную идею, обратимся к трудам О. Г. Полякова, который выделяет необходимость развития коммуникативной компетенции в контексте планируемой специальности благодаря дидактическому потенциалу предметно-ориентированного иностранного языка [Поляков, 2008].

Коммуникативный компонент представляет готовность студентов, обучающихся по программам инженерного профиля, осуществлять взаимодействие на иностранном языке, включая обсуждение производственных задач и аргументирование своего высказывания в соответствии с конкретной ситуацией профессионального общения. Приведем примеры:

Look at the pictures and make a report. What types of trucks are demonstrated? What are their differences? [Ступина, 2019, с. 13].

Your friend is going to make a mood board. Use the texts of the Unit and make suggestions to your partner about the main aspects of the mood board (ideas, inspiration, colour, textures, etc.) [Рыжова, 2018б, с. 17].

You are writing an article «What can inspire» for the university newspaper. Use Text 1A and other sources (e.g. the Internet) to answer the questions:

1. *How do designers get ideas? How do they search for clever combinations of forms, and colors to inspire their projects? Where do they borrow ideas from?*

2. *Do you think that a fashion designer can appeal to buildings and city streets for the inspiration?*

3. *What does it mean to be a commercial designer?* [Рыжова, 2018а, с. 10].

Summarize the main facts about attack operations. The phrases, obtained by matching words from two columns of the table will help you to make this overview form [Воног, 2022, с. 25].

Более того, учебник иностранного языка должен включать упражнения на развитие не только коммуникативного, но и лингвистического или компонента иноязычной компетенции. Развитие лингвистического или знаниевого компонента системы иностранного языка, включая знание лексико-грамматических и фонетических средств, морфологии, синтаксиса, а также навыки употребления языковых средств общения, предполагает наличие следующих упражнений:

– *Replace the underlined verbs in the text with these synonymous verbs. Use appropriate tense form* [Воног, 2022, с. 12].

– *Look at the verbs in the box. What can graders and bulldozers do? What form of the verb is used to describe actions in progress at a certain time? Use the verbs in the box and give your own examples* [Ступина, 2019, с. 22].

– *Comment on the use of Subjunctive Mood in your selected paper in your own field of research* [Прохорова, 2023, с. 86].

Учебник иностранного языка должен включать упражнения на развитие социокультурного компонента – совокупности знаний, навыков и умений, позволяющих взаимодействовать в соответствии с национально-культурными особенностями страны изучаемого языка, формировать свое речевое поведение согласно этим особенностям. Компонент характеризуется межкультурной сферой профессиональной инженерной деятельности в процессе кооперации нашей страны с иностранными государствами.

Например, *Read the information about the U.S. Army physical fitness test and answer the questions.*

1. *What are the entrance examinations and required score for applicants to programs at the Military Training Center of SibFU?*

2. *Is a physical fitness test recognized as a part of entry requirements? If yes, compare its execution and scoring with the APFT procedure. What were your personal points scored?* [Воног, 2022, с. 43].

Match the names of English institutions providing an office rank with their Russian equivalents [Воног, 2022, с. 44].

Необходимо подчеркнуть, что учебник иностранного языка содержит упражнения на развитие *переводческого компонента* иноязычной компетенции, возникающего вследствие того, что актуальная профессиональная литература в информационном пространстве в основном представлена на английском языке. Использование аутентичного учебного материала является неотъемлемой частью занятий по иностранному языку, особенно у аспирантов, которые изучают монографии и статьи не только российских, но и зарубежных ученых. Это объясняется необходимостью передачи социокультурного фона через употребление лингвокультуроведческих единиц и безэквивалентной лексики. Переводческий компонент характеризуется умением применять основные способы и приемы достижения смысловой, стилистической адекватности перевода, профессионально пользоваться словарями, спра-

вочниками и базами данных, в том числе с помощью машинного перевода.

Учебник иностранного языка включает разделы по понятиям перевода, эквивалента и аналога, лексическим, грамматическим и стилистическим переводческим трансформациям, контекстуальным заменам, многозначности слов, псевдоэквивалентной лексике. Обычно студенты испытывают трудности не только при переводе профессиональной лексики, что требует дополнительного внимания к грамматическим аспектам научно-технических текстов: препозитивно-атрибутивные словосочетания, видо-временная система глагола, сослагательное наклонение, страдательный залог, эмфатические конструкции, модальные глаголы и их эквиваленты.

Например, *Match the term with the technique of translation* [Прохорова, 2023, с. 68].

Translate the sentences paying attention to Latin words [Прохорова, 2023, с. 69].

В процессе формирования профессиональной личности инженера следует включить информационный компонент как способность извлекать новую иноязычную информацию из аутентичных электронных и печатных источников для последующего использования в учебной, научной и профессиональной деятельности, что обязательно должно быть отражено в учебнике иностранного языка. Например, *select an article in your own field of research from your target journal included in Web of Science or Scopus databases. Analyse the structure of the selected paper, using the text «Research article structure» and the questions below as a guide to your talk* [Прохорова, 2023, с. 30].

You are taking part in a students' conference. Prepare a 10-sentences speech about «Clothing styles». Use Text 5 C and other sources (e.g. the Internet). Remember to tell about two or three different styles. The beginning of your speech is: There are different clothing styles [Рыжова, 2018а, с. 63].

Необходимо подчеркнуть, что содержательно-смысловое наполнение учебника учитывает такие факторы, как уровень владения иностранным языком студентами и ограниченное количество учебных часов на всех образовательных уровнях, отводимых на дисциплину «Иностранный язык», что также предопределяет структуру учебника.

Заключение

Содержательно-смысловое наполнение учебника должно учитывать следующие особенности:

1. Определение целей и задач обучения иностранному языку в зависимости от вида деятель-

ности, в которую вовлечен студент: от учебно-познавательной (уровень бакалавриата) и научно-практической (уровень специалитета / магистратуры) до научно-исследовательской (уровень аспирантуры) деятельности.

2. Интеграцию ESP в обучение иностранному языку, сопровождаемую изучением профессионального тезауруса, необходимого для решения производственных задач.

3. Включение коммуникативных упражнений с использованием педагогических технологий, способствующих повышению мотивационно-личностного и деятельностного потенциала студентов.

4. Составление контрольно-диагностических заданий и тестов, используемых в процессе саморефлексии освоения иностранного языка.

Опыт Сибирского федерального университета показывает, что такой алгоритм составления учебников и учебных пособий эффективен и способствует формированию ПЛИ – динамической профессионально-личностной характеристики будущих специалистов, обладающей совокупностью профессионально-коммуникационных компетенций, актуализируемых под влиянием экзистенциальных условий, в которых обучаются современные специалисты.

Вместе с тем, формирование профессиональной личности инженера рассматривается более с позиции эффективного профессионально-коммуникативного взаимодействия, а кластер профессионально-значимых компетенций будущего инженера дополнен коммуникативной, социокультурной, переводческой и информационной компетенциями. Данный факт объясняет обязательное включение в учебник иностранного языка упражнений, направленных на моделирование реальных производственных ситуаций, которые развивают у студентов инженерного профиля навыки критического мышления при решении таких задач, а также помогают выделять главную информацию, обосновывать и аргументировать свою точку зрения, используя соответствующий профессиональный тезаурус, в том числе составленный самостоятельно.

Библиографический список

1. Бажутина М. М. Учебник английского языка для будущих инженеров автопрома: опыт оценки и самооценки // Перспективы науки и образования. 2023. № 1 (61). С. 220–234.
2. Воног В. В. Концептуальные основы проектирования системы иноязычной подготовки в техническом вузе : монография. Красноярск : СФУ, 2023. 156 с.
3. Воног В. В. English for the Military : учебник / В. В. Воног, И. В. Батунова, С. В. Кокорина, Е. В. Рыбакова, С. В. Поликарпова, Ю. С. Руковишников. Красноярск : СФУ, 2022. 274 с.
4. Крупченко А. К. Английский язык для педагогов: Academic English (B1– B2) : учебное пособие / А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецов, Е. В. Прилипка. Москва : Юрайт, 2019. 204 с.
5. Левитан К. М. Учебник иностранного языка для специальных целей как средство развития инновационной языковой личности студентов / К. М. Левитан, М. А. Югова // Язык и культура. 2018. № 44. С. 248–266.
6. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл, 1997. 287 с.
7. Миньяр-Белоручева А. П. К вопросу о принципах создания профессионально ориентированного учебника по английскому языку // Проблемы филологии: язык и литература. 2010. № 2. С. 93–102.
8. Поляков О. Г. Цели профильно-ориентированного обучения иностранному языку: опыт формулирования // Иностранные языки в школе. 2008. № 1. С. 2–8.
9. Прохорова О. А. Academic English for Postgraduate students : учебник / О. А. Прохорова, В. В. Воног. Красноярск : Сиб. федер. ун-т, Ин-т филологии и яз. коммуникации, 2023. 200 с.
10. Рыжова С. В. English for Fashion and Furniture Designers : учебное пособие / С. В. Рыжова, О. А. Филончик [и др.]. Красноярск : СФУ, 2018a. 112 с.
11. Рыжова С. В. English for Graphic Designers : учебное пособие / С. В. Рыжова, О. А. Филончик [и др.]. Красноярск : СФУ, 2018b. 80 с.
12. Смолянинова О. Г. Электронный портфолио в презентации и признании достижений : учебное пособие. Красноярск : СФУ, 2023. 130 с.
13. Ступина Т. В. English for transport engineers. Английский язык для студентов автотранспортных специальностей : учебник / Т. В. Ступина, Г. В. Гришина. Красноярск : СФУ, 2019. 192 с.
14. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования с учётом профессиональных стандартов. URL: <https://www.sfu-kras.ru/sveden/eduStandarts> (дата обращения: 14.10.2023).
15. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) : учебное пособие. Москва : Высшая школа, 1989. 238 с.
16. Dudley-Evans T., St. John M. Development in English for Specific Purposes. A Multi- Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
17. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centered approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 183 p.
18. Pınar E. Mesleki eğitim politikalarına devletsermaye ilişkileri açısından bakmak [Vocational and technical education policies from the state-capital relations perspective]. Eğitim Bilim Toplum Dergisi. 2017. № 15 (58). pp. 38–59.

19. Tsiplakides I. The educational systems of Greece and Germany in comparative perspective: How do they address the issue of educational equality? *European Journal of Education Studies*, 2017. № 3(12). pp. 216–233.

20. Yang W. The development, adoption and evaluation of the integration of an ESP and CLIL textbook: Perspectives from the CLIL learners. *ESP Today*. 2020. Vol. 8, no. 1. Pp. 68–89.

Reference list

1. Bazhutina M. M. Uchebnik anglijskogo jazyka dlja budushhix inzhenerov avtoproma: opyt ocenki i samocenki = English textbook for future automotive engineers: experience in assessment and self-assessment // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2023. № 1 (61). S. 220–234.

2. Vonog V. V. Konceptual'nye osnovy proektirovaniya sistemy inozazychnoj podgotovki v tehničeskom vuze = Conceptual basis for designing a foreign language training system at a technical university : monografija. Krasnojarsk : SFU, 2023. 156 s.

3. Vonog V. V. English for the Military : uchebnik / V. V. Vonog, I. V. Batunova, S. V. Kokorina, E. V. Rybakova, S. V. Polikarpova, Ju. S. Rukovishnikov. Krasnojarsk : SFU, 2022. 274 s.

4. Krupchenko A. K. Anglijskij jazyk dlja pedagogov English for educators: Academic English (B1– B2) : uchebnoe posobie / A. K. Krupchenko, A. N. Kuznecov, E. V. Prilipko. Moskva : Jurajt, 2019. 204 s.

5. Levitan K. M. Uchebnik inostrannogo jazyka dlja special'nyh celej kak sredstvo razvitija innovacionnoj jazykovej lichnosti studentov = Foreign language textbook for special purposes as a means of developing students' innovative language personality / K. M. Levitan, M. A. Jugova // *Jazyk i kul'tura*. 2018. № 44. S. 248–266.

6. Leont'ev A. A. Osnovy psiholingvistiki = The basics of psycholinguistics Moskva : Smysl, 1997. 287 s.

7. Min'jar-Beloručeva A. P. K voprosu o principah sozdaniya professional'no orientirovannogo uchebnika po anglijskomu jazyku = On the principles of creating a professionally oriented textbook in English // *Problemy filologii: jazyk i literatura*. 2010. № 2. S. 93–102.

8. Poljakov O. G. Celi profil'no-orientirovannogo obuchenija inostrannomu jazyku: opyt formulirovaniya = Goals of profile-oriented teaching of a foreign language: experience of formulation // *Inostrannye jazyki v shkole*. 2008. № 1. S. 2–8.

9. Prohorova O. A. Academic English for Postgraduate students : uchebnik / O. A. Prohorova, V. V. Vonog.

Krasnojarsk : Sib. feder. un-t, In-t filologii i jaz. kommunikacii, 2023. 200 s.

10. Ryzhova S. V. English for Fashion and Furniture Designers : uchebnoe posobie / S. V. Ryzhova, O. A. Filonchik [i dr.]. Krasnojarsk : SFU, 2018a. 112 s.

11. Ryzhova S. V. English for Graphic Designers : uchebnoe posobie / S. V. Ryzhova, O. A. Filonchik [i dr.]. Krasnojarsk : SFU, 2018b. 80 s.

12. Smoljaninova O. G. Jelektronnoe portfolio v prezentacii i priznanii dostizhenij = Electronic portfolio in presentation and recognition of achievements: uchebnoe posobie. Krasnojarsk : SFU, 2023. 130 s.

13. Stupina T. V. English for transport engineers. Anglijskij jazyk dlja studentov avtotransportnyh special'nostej English for motor transport students : uchebnik / T. V. Stupina, G. V. Grishina. Krasnojarsk : SFU, 2019. 192 s.

14. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya s uchjotom professional'nyh standartov = Federal state educational standards of higher education, taking into account professional standards. URL: <https://www.sfu-kras.ru/sveden/eduStandarts> (data obrashhenija: 14.10.2023).

15. Haleeva I. I. Osnovy teorii obuchenija ponimaniyu inozazychnoj rechi (podgotovka perevodchikov) = Fundamentals of the theory of teaching understanding of foreign language (training of translators) : uchebnoe posobie. Moskva : Vysshaja shkola, 1989. 238 s.

16. Dudley-Evans T., St. John M. Development in English for Specific Purposes. A Multi- Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.

17. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centered approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 183 p.

18. Pinar E. Mesleki eğitim politikalarına devletsermaye ilişkileri açısından bakmak [Vocational and technical education policies from the state-capital relations perspective]. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 2017. № 15 (58). pp. 38–59.

19. Tsiplakides I. The educational systems of Greece and Germany in comparative perspective: How do they address the issue of educational equality? *European Journal of Education Studies*, 2017. № 3(12). pp. 216–233.

20. Yang W. The development, adoption and evaluation of the integration of an ESP and CLIL textbook: Perspectives from the CLIL learners. *ESP Today*. 2020. Vol. 8, no. 1. Pp. 68–89.

Статья поступила в редакцию 19.07.2024; одобрена после рецензирования 23.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 19.07.2024; approved after reviewing 23.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-200

EDN: LHEKDS

Владимир Дмитриевич Шадриков о времени и о себе

**Владимир Александрович Мазилев¹, Юрий Николаевич Слепко²,
Владимир Дмитриевич Шадриков³**

¹Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

²Доктор психологических наук, доцент, декан педагогического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

³Доктор психологических наук, профессор, профессор-исследователь департамента психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 15390, г. Москва, Армянский пер., д. 4, стр. 2.

¹v.mazilov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>

²slepko@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>

³shadrikov@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4905-4136>

Аннотация. В 2024 году российское психологическое сообщество отмечает 85-летний юбилей выдающегося отечественного психолога, педагога, организатора науки и образования, государственного деятеля Владимира Дмитриевича Шадрикова. В преддверии юбилея авторы статьи взяли у В. Д. Шадрикова интервью, в котором из первых уст узнали этапы жизненного и профессионального пути юбиляра. Раскрыты некоторые особенности профессионального обучения в Рыбинском и Ярославском педагогических институтах, первый опыт педагогической работы в Магаданской области, специализация в области психологии во время обучения в аспирантуре ЯГПИ. Прослежены место и роль В. С. Филатова в профессиональном становлении юбиляра – в формировании личностных и профессиональных качеств, в выборе направления научной деятельности в области психологии труда и инженерной психологии. Раскрыты источники и этапы формирования концепции системогенеза деятельности В. Д. Шадрикова – экспериментальные исследования трудовой деятельности на этапе подготовки кандидатской диссертации, хозяйственные исследования на промышленных предприятиях, взаимодействие с ленинградской психологической школой, внедрение системного подхода в психологию, роль идей П. К. Анохина и Б. Ф. Ломова. Показаны первые годы работы факультета психологии Ярославского государственного университета и создание ярославскими психологами учебной, материальной и научной базы, позволившей факультету стать заметным образовательным и научно-исследовательским центром в системе советского психологического образования и науки. Значительное внимание в интервью уделено периоду работы Шадрикова в министерстве просвещения СССР, Госкомитете СССР по народному образованию, министерстве образования РФ. Раскрыто содержание организационных, профессиональных, образовательных задач и проблем, решавшихся юбиляром на протяжении более чем пятнадцатилетней государственной службе. В интервью удалось тезисно обсудить и проблемы современного образования, развитие отечественной психологии в последние десятилетия, актуальные проблемы профессиональной подготовки современных психологов. На всем протяжении интервью юбиляр делится воспоминаниями о друзьях, коллегах, выдающихся отечественных психологах, педагогах и организаторах науки и образования, оказавших влияние на его личностное и профессиональное становление.

Ключевые слова: В. Д. Шадриков; история психологии; ярославская психологическая школа; В. С. Филатов; системогенез деятельности; министерство просвещения СССР

Для цитирования: Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н., Шадриков В. Д. Владимир Дмитриевич Шадриков о времени и о себе // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 200–214. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-200>. <https://elibrary.ru/LHEKDS>

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Original article

Vladimir Dmitrievich Shadrikov about time and about himself

Vladimir A. Mazilov¹, Yuri N. Slepko², Vladimir D. Shadrikov³

¹Doctor of psychological sciences, professor, head of department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

²Doctor of psychological sciences, associate professor, dean of the faculty of education, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

³Doctor of psychological sciences, professor, research professor, department of psychology, faculty of social sciences, National research university «Higher school of economics». 15390, Moscow, Armyansky lane, 4, bld. 2

¹v.mazilov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>

²slepko@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>

³shadrikov@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4905-4136>

Abstract. In 2024, the Russian psychological community celebrates the 85-th anniversary of the outstanding Russian psychologist, teacher, organizer of science and education, statesman Vladimir Dmitrievich Shadrikov. On the eve of the anniversary, the authors of the article interviewed V. D. Shadrikov, where the stages of the life and professional path of the character of the day are revealed first-hand. Some features of professional training at the Rybinsk and Yaroslavl Pedagogical Institutes, the first experience of pedagogical work in the Magadan Region, specialization in the field of psychology during his postgraduate studies at Yaroslavl State Pedagogical Institute are revealed. The place and role of V. S. Filatov in the professional development of the character of the day is shown – in the formation of personal and professional qualities, in the choice of the direction of scientific activity in the field of labor psychology and engineering psychology. The sources and stages of the formation of the concept of systemogenesis of the activity of V. D. Shadrikov – experimental studies of labor activity at the stage of preparation of a candidate's dissertation, economic contract research at industrial enterprises, interaction with the Leningrad psychological school, introduction of a systemic approach to psychology, the role of ideas of P. K. Anokhin and B. F. Lomov. The first years of work of the faculty of psychology at Yaroslavl State University and creation by Yaroslavl psychologists of the educational, material and scientific base, which allowed the faculty to become a noticeable educational and research center in the system of Soviet psychological education and science, are shown. Considerable attention in the interview is paid to the period of V. D. Shadrikov's work in the Ministry of Education of the USSR, the State Committee of the USSR for Public Education, the Ministry of Education of the Russian Federation. The content of organizational, professional, educational tasks and problems solved by the character of the day for more than fifteen years of public service is revealed. In the interview it was possible to briefly discuss the problems of modern education, the development of domestic psychology in recent decades, current problems of professional training of modern psychologists. Throughout the interview, the character of the day shares his memories of friends, colleagues, outstanding Russian psychologists, teachers and organizers of science and education who influenced his personal and professional development.

Key words: V. D. Shadrikov; history of psychology; Yaroslavl psychological school; V. S. Filatov; systemogenesis of activity; USSR Ministry of Education

For citation: Mazilov V. A., Slepko Yu. N., Shadrikov V. D. Vladimir Dmitrievich Shadrikov about time and about himself. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 200–214 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-200>. <https://elibrary.ru/LHEKDS>

Введение

В 2024 г. отмечает 85-летний юбилей выдающийся российский психолог, педагог, организатор науки и образования, государственный деятель Владимир Дмитриевич Шадриков.

В. Д. Шадриков родился 18 ноября 1939 г. в г. Рыбинске Ярославской области. После окончания в 1962 г. физико-математического факультета Ярославского государственного педагогического института работал по распределению учителем физики и математики в поселке Эвенск

Магаданской области, здесь же – директором школы рабочей молодежи и инспектором районного отдела народного образования. В 1965–1968 гг. обучался в аспирантуре при кафедре психологии ЯГПИ, по окончании которой защитил кандидатскую диссертацию по психологии на тему «Сигнальное программирование и оптимизация подачи информации оператору» [Шадриков, 1968]. Работал в ЯГПИ преподавателем кафедры психологии (1968–1970), после чего перешел на созданный в Ярославском государственном университете факультет психологии: доцент кафедры общей психологии (1970–1973), декан факультета психологии (1971–1976), заведующий кафедрой психологии труда и инженерной психологии (1973–1982), проректор по учебной работе ЯрГУ (1976–1982). За время работы на факультете психологии подготовил и защитил докторскую диссертацию по психологии на тему «Системный подход в психологии производственного обучения» [Шадриков, 1976]. Работал ректором Ярославского государственного педагогического института, заведующим кафедрой психологии (1982–1985). В 1982 г. избран членом-корреспондентом АПН СССР.

В период 1985–2001 гг. Шадриков работал в системе государственного управления образованием заместителем министра просвещения СССР (1985–1988), первым заместителем председателя Госкомитета СССР по народному образованию – министром СССР (1988–1991), заместителем министра образования РФ (1991–2001). В 1989–1990 гг. исполнял обязанности Президента АПН СССР. В 1992 г. избран академиком РАО.

После окончания государственной службы и по сей день Владимир Дмитриевич продолжает работать в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики», Московском педагогическом государственном университете (подробнее в [Мазилев, 2023, с. 112–115]).

В. Д. Шадриков хорошо известен как автор оригинальных психологических концепций и теорий системогенеза деятельности [Шадриков, 1982; Шадриков, 2013], способностей и одаренности [Шадриков, 2019], предмета психологической науки как внутреннего мира человека [Шадриков, Мазилев, 2015]. Под его руководством защищено более 70 кандидатских и докторских диссертаций по психологии.

За достижения в области науки и образования Шадриков имеет множество наград, в том числе, является лауреатом премии им. С. Л. Рубинштейна Президиума РАН (1996) и лауреатом

премии Президента Российской Федерации в области образования (1999, 2006); награжден Орденом Почета (2002), нагрудным знаком «Почетный работник науки и техники Российской Федерации» (2007), Орденом «За заслуги перед Отечеством» IV степени (2012).

Личность Шадрикова, его достижения в разных областях психологии, педагогики, образования уже неоднократно становились предметом специального исследования [Карпов, 2019; Мазилев, 2019; Суворова, 2011; Черемошкина, 2009; Шадриков..., 2014 и др.]. Да и сам юбиляр многократно раскрывал во взятых у него интервью особенности своего жизненного и профессионального пути, свое видение проблем науки и образования [Донских, 2017; Интервью, 2009; Шадриков, 2015 и др.]

Несмотря на сказанное, явно недостаточным является наличие многочисленных фрагментированных научно-аналитических и биографических материалов о Шадрикове. Его личность и деятельность требуют более систематичного описания. Именно на решение такой задачи и направлен цикл интервью, первое из которых было взято у Шадрикова в преддверии 85-летнего юбилея.

Интервью взяли Мазилев Владимир Александрович и Слепко Юрий Николаевич.

Студенческие годы и аспирантура

В. М.: Владимир Дмитриевич, мы бы хотели задать Вам несколько вопросов, касающихся Вашей биографии, страниц Вашей жизни. И для начала вопрос о совсем ранних событиях. Как известно, в 1957 г. Вы поступили на физико-математический факультет Рыбинского педагогического института. Почему Вы выбрали именно такой вариант профессионального образования после школы? Кем Вы себя видели – ученым физиком или педагогом?

В. Ш.: Откровенно говоря, про ученость тогда речи вообще не было. Я хотел быть офицером Советской Армии и подавал документы в военкомат. Зрение у меня тогда было минус 4, и мне отказали по причине близорукости – таких в армию не брали. Потом у меня зрение опустилось до минус 6 и меня списали в запас; в итоге по военному билету у меня стало звание – «Необучен. Годен к нестроевой службе». Понимаете, семья у меня была небогатая, отец работал мастером на производстве, мать – домохозяйка; поэтому нужно было выбрать учебное заведение, которое было близко к Рыбинску или в Рыбинске. В Рыбинске тогда был открыт педагогический институт, который имел не полный набор

факультетов, а только историко-филологический и физико-математический факультеты. Естественно, я выбрал физмат. Школу закончил с серебряной медалью, поэтому меня зачислили автоматически; проучился год и нас слили с Ярославским педагогическим институтом.

В. М.: То есть психологии в Рыбинске у Вас еще не было, а все началось только в Ярославле?

В. Ш.: Да, именно так.

В. М.: А Вы помните, кто у Вас преподавал психологию во время обучения в институте?

В. Ш.: Нам преподавал психологию Герман Александрович Мурашев, немного читала Маргарита Макаровна Рыбакова. Маргариту Макаровну я хорошо помню, она была одним из наших любимых преподавателей; мы даже были у нее дома в гостях. Василий Степанович Филатов у нас не преподавал, но в то время заведовал кафедрой психологии. И очень важно отметить, что тогда в педагогическом институте была министерская лаборатория психологии труда, трудового обучения и воспитания, в которой мы зрели как молодые аспиранты. В этой лаборатории подготовил диссертацию В. С. Сапоровский, который работал потом в Костромском институте; аспирантуру закончил А. Г. Поддубный, Витя Новиков, Алик Филиппов, я. То есть была хорошая плеяда.

Как вообще получилось, что я пришел в психологию? Когда учился, я был достаточно активный студент – был председателем студсовета, председателем клуба туристов института, писал заметки в нашу газету «За Педагогические кадры», в которой ответственным секретарем был Алик Филиппов. Тогда мы с ним и познакомились.

Ю. С.: Владимир Дмитриевич, вернемся к студенческим годам. Когда Вы учились, Вы работали в институте грузчиком. Это был какой-то небольшой фрагмент Вашей жизни или постоянная работа?

В. Ш.: Это был именно фрагмент, который не оставил у меня никаких следов. А приработком во время учебы у меня была корреспондентская деятельность; еще я подрабатывал на телевидении – готовил репортажи, например, о строительстве в Рыбинске моста. Это было так – на специальных карточках я готовил информацию о каком-то событии, а в эфире был не живой репортаж, а карточка с информацией о событии.

Ю. С.: То есть Вы еще и фотографировали эти события?

В. Ш.: Да, конечно. Я хорошо фотографировал. Мне даже на областной фотовыставке за

призовое место дали книжку «В театрах и кино свободного Китая». Но все-таки насчет работы – когда учился на пятом курсе, учителей не хватало, и нас всех направили на год работать учителями. Меня направили в школу рабочей молодежи поселка Ярославского района Красные Ткачи.

Ю. С.: Давайте теперь перекинем мостик из Вашей студенческой жизни в день сегодняшней. Сегодня Вы человек с большим именем, уважаемый ученый, имеет множество серьезных научных, организационных достижений. Всех достижений и заслуг не перечислить. Возвращаясь в студенческие годы, были ли тогда мысли и представление о том, что жизненный и профессиональный путь сложится именно так?

В. Ш.: Конечно, нет. Откровенно говоря, мысли были неказистые – после окончания института поехал работать по распределению в Магадан. Причем поехал по собственному желанию – я был туристом, и решил, почему бы за государственный счет не прокатиться в Магаданскую область. Учился не плохо, но мысль у меня была покинуть педагогическую стезю, стать инженером и поступить заочно в политехнический институт в Хабаровске. Какие были мотивы этого – теща считала, что для ее дочери учитель не очень подходящая кандидатура, и она постоянно ей об этом говорила. Но дальше мне не повезло – сказали, что второе высшее образование мы не даем.

Ю. С.: И даже платно не могли поступить?

В. Ш.: Тогда платного образования вообще не было. Сказали – есть одно образование и все. Вот если бы Вы работали инженером, могли бы, а так – нет.

Ю. С.: А чем Вы занимались в Магадане, как жили, как работали?

В. Ш.: Я ведь не в самом Магадане был, а в поселке Эвенск – это поселок городского типа, в нем было два-три двухэтажных дома – исполком и школа, а все остальное – одноэтажная застройка; единственными предприятиями были рыбокомбинат и райпромхоз. Учениками у меня были в основном рыбаки и несколько школьников, отчисленных из дневной школы, им я преподавал физику и математику. Жизнь в поселке была весьма своеобразная – школа была, как говорят, центром науки и культуры; в ней был единственный приличный спортивный зал, в котором мы с учениками играли в баскетбол и волейбол. И вот однажды, когда у нас уже сложились неформальные отношения, они мне высказали такую интересную мысль: «Владимир

Дмитриевич, в спортивном зале мы с Вами нормально общаемся, но когда Вы нам преподаете, мы Вас часто не понимаем». И после этого я сделал для себя первые педагогические выводы: начиная работать с классом, педагог должен опуститься в уровне своих знаний до уровня знаний учеников и вместе с ними подниматься к вершинам своего школьного предмета. А второй вывод такой: не достойна существования педагогика, которая не обеспечивает успеха ученику. То есть, если ученик не успевает, не понимает, теряется интерес и мотивация, учение превращается в зубрежку, и мы губим человека.

Ю. С.: Вернемся из Эвенска в Ярославль и попробуем сравнить 60-е годы прошлого века и день сегодняшней. Сегодня в России невероятное число студентов-психологов, преподавателей психологии и психологических факультетов, книг по психологии и т. д. Психология сегодня – очень популярная и распространенная специальность. А что представляла собой психология в региональном институте в 60-е годы, когда Вы вернулись из Магадана, не перспективнее ли было продолжить профессиональный путь в физике и математике?

В. Ш.: Когда я вывел первые свои педагогические аксиомы, у меня проснулся интерес к педагогике, которая, как известно, тесно связана с психологией. В это время Алик Филиппов, с которым мы переписывались, перешел в созданную лабораторию психологии труда. И вот когда у меня созрел интерес к педагогике и психологии, которые я тогда жестко не различал, Алик меня сагитировал, сказав, что сейчас активно развивается инженерная психология, модной была психология труда, этим можно и интересно заниматься; тогда же активно шла политехнизация образования; я вспомнил и своих преподавателей – Г. А. Мурашева, М. М. Рыбакову. И вот подал документы в заочную аспирантуру, потому что хотел остаться работать в Магадане; экзамены успешно сдал, но мне предложили зачисление в очную аспирантуру, на что я после совета с женой и согласился. Вот так через аспирантуру я и прикипел к психологии.

В это же время Алик Филиппов уже учился на втором курсе аспирантуры и проторил дорожку на факультет психологии Ленинградского университета. Там он познакомился с преподавателями, с лабораторией индустриальной психологии Б. Ф. Ломова, который был деканом факультета до Б. Г. Ананьева. При чем тогда шутили, что Ломов вырастил Ананьева, который понача-

лу боялся браться за факультет. Но когда все пошло нормально, желание у него проснулось. Да и нужно сказать, что Борис Федорович не по своей воле уехал в Москву – ему предложили быть заведующим отделом педагогической науки в Министерстве просвещения СССР. На факультет психологии в Ленинград мы ездили два-три раза в год, две трети преподавателей факультета я знал хорошо. Контакты были настолько крепкие, что когда я был деканом факультета психологии в Ярославле, договаривался с Ананьевым о направлении ленинградских выпускников к нам. По этой договоренности, например, к нам приехал работать Анатолий Лактионович Журавлев (подробнее об этом в [Журавлев, 2022; Мазиллов, 2022, с. 145–153]). Тогда же приехала работать на факультет и Галина Ивановна Терехова.

Ю. С.: Если обобщать сказанное, то психология в институте в 60-е годы – это аспирантура по психологии, лаборатория психологии труда, преподавание психологии студентам-педагогам?

В. Ш.: В целом, да. Нужно добавить, что у нас еще преподавал Иван Матвеевич Цветков; ну и помимо аспирантуры и лаборатории добавим тесное сотрудничество с Ленинградом – если кандидатскую диссертацию я защищал в Ярославле, то докторскую – уже в Ленинградском государственном университете.

Василий Степанович Филатов

Ю. С.: В контексте этого хотелось бы из первых уст узнать о Василии Степановиче Филатове. Он ведь сыграл важную роль в Вашей жизни? Какой он был?

В. Ш.: Василий Степанович был очень хорошим человеком, он имел большой опыт, работал советником по образованию в Китае. Но не будем забывать, что он был аспирантом и по кандидатской, и по докторской диссертации у С. Л. Рубинштейна. И для своего времени он имел неплохую подготовку в школе Рубинштейна, с которым контактировал около пятнадцати лет, если не больше.

В. М.: Владимир Дмитриевич, здесь, наверное, стоит уточнить. Сам Василий Степанович говорил, что он с Рубинштейном познакомился еще в 20-х годах в Одессе, когда тот читал публичную лекцию. Филатов, учась в мореходной школе, случайно зашел на лекцию Рубинштейна, на которой услышал, что есть такая наука – психология; и после этого Филатов поехал поступать во 2-й Московский государственный университет на педологический факультет.

В. Ш.: Да, школа Рубинштейна у него была. Но за время командировки в Китай, после которой он стал ректором педагогического института, мне кажется, он немного отстал от трендов развития психологии. Не в качестве критики все-таки скажу – Витя Новиков (речь о Викторе Васильевиче Новикове - *В.М., Ю.С.*) говорил, что за это время Василий Степанович от психологии отстал, почему его тезисы на XVIII Конгресс по психологии не приняли и отклонили. Но ведь Витя Новиков от Филатова тогда отошел и занялся изучением крестьянства, при чем весьма своеобразно. В фундаментальной библиотеке ЯГПИ он нашел дореволюционную монографию о крестьянстве, и, сравнивая, написал свою монографию о том, как хорошо живет советскому крестьянину. Но на самом деле все это неважно, так как Василий Степанович был крупным организатором, у него были свои научные интересы, в его научную карьеру я не вникал, занимался психологией труда и инженерной психологией. И что хотелось бы особенно отметить – несмотря на то, что у него было классическое образование, он с пониманием относился к новым направлениям в психологии, и не препятствовал, если кто-то начинал этим заниматься. Даже если это не совпадало с его научными интересами.

Ю. С.: Но, судя по текстам авторефератов, Василий Степанович был научным руководителем практически всех Ваших коллег и товарищей, кто работал в то время на кафедре. Так что – он формально руководил диссертациями, тогда как аспиранты сами решали поисковую и другую научно-исследовательскую работу?

В. Ш.: Конечно нет. Если судить по себе и моему ближайшему окружению, он создавал условия, чтобы мы плодотворно работали в выбранных нами направлениях. И я считаю это важной чертой научного руководителя, в результате чего ученики начинают перерастать своего руководителя. Хотя знаете, нужно сказать, что мы его глубоко не познали. Давайте сравним, например, Василия Степановича и А. Н. Леонтьева. На факультете психологии МГУ все наизусть знали две работы Леонтьева (речь о «Проблемах развития психики» и «Деятельность. Сознание. Личность» – *В. М., Ю. С.*) и наизусть повторяли то, чего не понимали. Ну и сам Леонтьев, когда писал, например, про загонную охоту, не до конца понимал этого. Понимаете, я в Ярославле лет пятнадцать занимался охотой и все это хорошо знаю; а читаешь Леонтьева и чувствуешь, что человек сам ружья не держал и на номере не стоял. Так

вот, для сравнения – студенты в МГУ учили все это наизусть, а Василий Степанович был не из этой породы. Он не заставлял нас читать свою кандидатскую и докторскую диссертации. При нас он написал маленькую книжку на основе наблюдений за своим внуком – «Ребенок открывает мир» [Филатов, 1966].

В. М.: Наверное, стоит дополнить оценку Василия Степановича. В 1933 году, когда он работал заведующим кафедрой педагогики и психологии и заместителем директора Ставропольского педагогического института, он написал конспект лекций по психологии, в котором грамотно раскрыл все основные зарубежные и отечественные психологические подходы [Филатов, 1933]. То есть он был методологически и теоретически грамотным человеком, и не растерял всего этого во время работы в Ярославле.

В. Ш.: Конечно так. Но я бы хотел обратить особое внимание на его черту как научного руководителя – он не давил на своих учеников, что очень важно. Я это использую сейчас в своей работе – приходит, например, аспирант со своими идеями, чувствую, что он все продумал и готов работать. Я ему и говорю – давай разрабатывай дальше, а я тебе помогу. Но это нужно отличать от того, что было, например, в 80-е годы во время перестройки – тогда в педагогике было очень много наносного и все кипели со своими идеями; приходили ко мне и говорили: «Владимир Дмитриевич, не кажется ли Вам, что классно-урочная система устарела»? Отвечаю: «Возможно. Но Вы предложите такую систему, по которой бы училось двадцать миллионов школьников». И сразу весь пыл пропал. Понимаете, рассказывать и фонтанировать расхожими идеями, которые тогда были во всех газетах, особенно в Учительской, все были мастера, но предложить систему, по которой учились бы миллионы, не так-то просто. Я бы вообще современную педагогику отменил и заставил всех читать «Великую дидактику» Яна Амоса Каменского. Но читать нужно с учетом сегодняшнего времени – это как раз то, что нужно (подробнее воспоминания в [Мазиллов, 2022, с. 174–178]).

Ю. С.: Владимир Дмитриевич, в контексте разговора о В.С. Филатове хотелось бы уточнить роль Виктора Васильевича Карпова в развитии исследований по психологии труда на кафедре психологии педагогического института – здесь много неясностей. Как у них складывались отношения, кто был инициатором этих исследований?

В. Ш.: Понимаете, здесь очень важно договориться о точке отсчета в развитии психологии в институте. Филатов был основателем психологической кафедры в Ярославском педагогическом институте – здесь не может быть двух точек зрения. Вообще Филатов сыграл большую роль в судьбе Виктора Васильевича. Вам известно, что вследствие неосторожной беседы в студенческой компании Виктор Васильевич был репрессирован и около восьми лет провел в шахтах Коми. Знаете, раньше говорили так: «За что сидишь?», – «За леность. Мы сидели и говорили. Я решил отложить доклад на утро, а кто-то потрудился с вечера». Когда он вернулся, у него были большие сложности с трудоустройством, а Василий Степанович принял его на работу, когда его никто никуда не брал. И в этом плане Василий Степанович определил его судьбу и дал возможность заниматься наукой так, как он себе ее представлял. И у Виктора Васильевича потом была диссертация о сигнальном программировании, понятие о котором я потом использовал в своей диссертации. То есть как основатель кафедры, конечно, Василий Степанович был раньше, но Виктор Васильевич внес такую научную струю, которую уже дальше я продолжил. Но больше последователей не было, и после защиты диссертации Виктор Васильевич стал деканом истфила, проректором по учебной работе, ректором института – научной работой он так активно уже не занимался.

То есть я бы не преувеличивал роль Виктора Васильевича в развитии кафедры. Но необходимо специально сказать, что при всей сложности судьбы он смог заняться наукой, подготовил кандидатскую диссертацию, и неплохую. Об этом могу косвенно судить со слов Д. А. Ошанина – когда я к нему приезжал на консультацию по докторской диссертации, у него было хорошее впечатление о работе Виктора Васильевича.

В. М.: Я бы добавил вот еще что – мне кажется, его спасло то, что он после школы учился в Ярославском филиале Ленинградского института инженеров железнодорожного транспорта, а потом в Ярославском технологическом институте (1945–1947). И так как у него была склонность к электротехнике, будучи репрессированным, он попал в помощники машиниста. Это и помогло ему выжить в тех условиях.

Ю. С.: А как, имея такую личную историю, в советском обществе можно было дослужиться до ректора педагогического института?

В. Ш.: Я думаю, он попал под реабилитацию, что и повлияло на последующий кадровый рост.

В. М.: Безусловно, роль сыграла и реабилитация. Но нужно помнить, что после освобождения он закончил учебу в педагогическом институте и смог устроиться только лаборантом на естественно-географическом факультете, потом – корреспондентом в газету «Северный рабочий», в наши «За Педагогические кадры». То есть только спустя пять–шесть лет он смог стать заведующим учебной частью педагогического института и потом прийти на кафедру психологии (подробнее о В. В. Карпове в [Карпов, 2023; Мазиллов, 2017]).

Разработка концепции системогенеза деятельности

Ю. С.: Владимир Дмитриевич, давайте продолжим некоторую историческую линию воспоминаний о развитии Ваших исследований. Мы недавно подготовили статью, в которой попытались проследить эволюцию деятельностного подхода в ярославской психологической школе – выделили два периода этой истории. Первый – это кандидатские исследования молодых коллег и учеников В. С. Филатова – В. В. Карпова, А. В. Филиппова, Г. А. Мурашева, М. М. Князева, В. Ф. Шевчука, Ваши. В них психологический анализ трудовой деятельности проводился на основе понимания ее процессуальной стороны и как состоящей из определенных трудовых действий и операций.

В. Ш.: Не совсем так. Моя кандидатская диссертация не была посвящена психологии деятельности. Ее целью была оптимизация подачи информации оператору. Конечно, это деятельность, но все-таки основной акцент был на восприятии и переработке оператором информации. Почему это исследование было важно – считалось, что оператору необходимо подавать такую информацию, которая отражает реальную ситуацию на объекте; при этом не нужно перегружать зрительное поле оператора дополнительной информацией. Моя же гипотеза была такова, что на скорость переработки информации может повлиять дополнительная информация, которая будет выводиться на табло оператору и будет подсказывать, как лучше эту информацию обрабатывать.

Ю. С.: Правильно ли я понимаю, что в основе этих исследований было предложенное А. Н. Леонтьевым понимание психологической структуры деятельности как состоящей из действий и операций?

В. Ш.: Абсолютно нет. Здесь не было ни Леонтьева, ни Эльконина. Хотя считаю, что у Эльконина более зрелая концепция деятельности, несмотря на то, что Леонтьев раньше высказал свои идеи. Вообще идеи Эльконина были нам ближе, так как его понимание структуры деятельности опиралось на учебную деятельность и понимание ее освоения учеником. Да и про то, что Леонтьев раньше высказал свои идеи, не все так однозначно. В избранных работах Эльконина есть комментарий о том, что впервые он предложил свое понимание структуры деятельности в середине 30-х годов, подготовил статью, но ее не опубликовали. И только в конце 60-х годов этот материал был издан. То есть, когда мы занимались проблемами обучения и учебной деятельности, работы Эльконина нам были недоступны.

Ю. С.: Понятно, но все-таки – на что Вы опирались, когда изучали деятельность, на чьи идеи?

В. Ш.: На свое видение деятельности. Мы как раз исходили из реальной деятельности. Например, у нас с Альбертом Филипповым был разговор с НИИ Шинмашем, и я сам собирал на заводе автопокрышки, трудовым методом осваивая деятельность сборщика автопокрышек. И именно на изучении этой реальной деятельности рождалась концепция системогенеза деятельности.

Ю. С.: Продолжу мысль об эволюции деятельностного подхода. Дальше Вы защитили докторскую диссертацию, идеи в которой, как бы это высокопарно ни звучало, были переворотом в понимании психологической структуры деятельности в советской психологии. Даже если эти идеи где-то не признавались, это ведь был принципиально новый методологический подход к пониманию деятельности?

В. Ш.: Конечно, это был принципиально новый взгляд на деятельность. У меня есть изданная в Ярославле монография «Психология производственного обучения» [Шадриков, 1974], на которую была рецензия и рекомендация к печати от Б. Г. Ананьева. Помимо этого была положительная рекомендация от Б. Ф. Ломова, их сотрудники положительно относились к ней и высказанным идеям концепции системогенеза деятельности. То есть рядом великих советских ученых она признавалась и оценивалась положительно.

Ю. С.: Вопрос еще вот в чем – как Вам удалось на уровне методологии исследования сменить процессуальную схему исследования на принципиально новую – системную.

В. Ш.: В это время системный подход стал активно внедряться в психологию. Одним из пионеров этого дела был Петр Кузьмич Анохин – это была большая фигура в науке, у него уже были опубликованы серьезные работы по системному подходу в физиологии: «Актуальные проблемы физиологии функциональных систем» и «Философские аспекты теории функциональной системы». То есть идеи системного подхода в отношении функциональных систем уже были разработаны – П. К. Анохиным, его учениками, в Институте психологии была лаборатория по физиологии функциональных систем. И здесь нужно сказать об определенном личностном моменте. Борис Федорович Ломов сам был в какой-то мере учеником системного подхода Анохина и, естественно, я на Анохина обратил внимание и узнал через Ломова. Не будь Ломов сторонником системы Анохина, я бы, наверное, прошел мимо этого. И мне очень приятно, когда руководителя лаборатории нейрофизиологических основ психики Института психологии В. Б. Швыркова спрашивали, как эта концепция системогенеза реализуется на психологическом уровне, он отвечал – почитайте Шадрикова. Швырков принял эту концепцию, и можно назвать немало ученых уровня Ананьева, Ломова, Анохина, которые приняли и положительно оценили мою концепцию. Но, конечно, ситуация была такая, что никто фактически не возражал против концепции системогенеза деятельности, но и в ладоши не хлопали. Можно назвать это своего рода политикой умолчания.

Ю. С.: Ну и как в такой неоднозначной ситуации у Вас как у провинциального психолога получилось развивать и дальше концепцию системогенеза?

В. Ш.: Сложно сказать. Вот Владимир Александрович лучше знает историю – ведь МГУ давило всех, кто шел против линии Леонтьева. Но меня больше поражает тот факт, что те, кто должен бы развивать идеи Алексея Николаевича и Алексея Алексеевича Леонтьевых, этого не делают. Они занимаются своим частными вопросами; ведь если идеи Леонтьева прогрессивные, что мешает ими заниматься и развивать сейчас?

Факультет психологии в Ярославле

В. М.: Владимир Дмитриевич, сама жизнь нас подвела к следующему вопросу. По факту выход ярославской школы психологии на всесоюзную арену ассоциируется исключительно с Вашим именем. Но хотелось бы уточнить, во-первых, как был осуществлен контакт с московской шко-

лой психологии, во-вторых, как и когда факультет психологии Ярославского университета был признан самостоятельным вслед за московским и ленинградским университетами?

В. Ш.: Я скажу тривиальную вещь – отправной точкой явилось создание факультета психологии в Ярославле. Это позволило не только сместить внимание с двух факультетов в Москве и Ленинграде, но и приобрести факультету определенный знаковый статус в всероссийских и всесоюзных масштабах. Ведь до этого Министерство высшего и специального образования РСФСР при разработке учебных программ по психологии ориентировалось прежде всего на Московский и, частично, Ленинградский университеты. И когда наш факультет вошел в силу, когда появился третий, так сказать, субъект, эти программы стали разрабатывать с учетом мнения нашего университета. Мы выросли в глазах этих корифеев, стали хоть младшим, но все-таки коллегой. И на конференциях стал звучать Ярославский университет как один из ведущих в области психологии.

Но это только одна сторона. Другая состоит в том, что создание университета привело к появлению плеяды молодых и талантливых ученых; вся Ваша поросль – это детище Ярославского университета. В результате уже был не один человек, а именно плеяда, несшая идеи системного подхода и психологического анализа деятельности в психологии.

Ну и помимо этих двух моментов – в 1982 г. я вернулся в педагогический институт, а уже через три года стал заместителем министра просвещения СССР. И ты хорошо знаешь психологию московского психолога – вчера ты был ректором института, а сегодня уже заместитель министра – надо к этому человеку прислушаться. Тогда же вышли мои работы по системогенезу [Шадриков, 1982], по способностям [Шадриков, 1983], которые разошлись во все высшие учебные заведения. Я приезжаю в университет, а мне говорят: «Владимир Дмитриевич, мы Вашу книгу знаем, вот она в библиотеке стоит». Конечно, это психологические моменты, но не самые последние в ряду продвижения наших идей.

Ю. С.: Владимир Дмитриевич, Вы уже упомянули, что в 1970 г. перешли на факультет психологии Ярославского университета, а в 1982 г. вернулись в педагогический институт. Вопрос о 1970 годе – университет и факультет открылись, фактически, с чистого листа, нужно было начинать все с самого начала, да и команда была

малочисленной. Опишите, какую работу Вам и коллегам пришлось выполнять, с чего начали?

В. Ш.: Перебрались на факультет психологии мы вчетвером – Василий Степанович, я, Витя Новиков, Михаил Михайлович Князев. Команда небольшая. Но зато переехала вся лаборатория психологии труда – М. М. Князев, С. С. Фефелов, В. Ф. Шевчук. И мы продолжили на факультете активную работу. Кстати, по поводу нашей активности вспоминается смешной эпизод – у нас в лаборатории был лаборант по фамилии Бельчик – лодырь–лодырем, и мы ввели такую единицу измерения трудоспособности – «один бельчик», «два бельчика», «три бельчика» и т. д. Самым активным был М. М. Князев – единиц пять, если не больше. Потом в лаборатории появился Дима Болотцев. И вот Князев, Фефелов, Болотцев – это люди, которые работали не за «бельчики», а на совесть. Вся аппаратура была делом их рук.

Нужно пояснить, как мы работали. У нас, например, на первом курсе была общая и экспериментальная психология. Я вел экспериментальную психологию, большой курс – 384 часа, очень много лабораторных занятий. Кстати, как раз из-за того, что у нас был создан хороший лабораторный практикум, мы и были на третьем месте в стране, нас уважали за это. Так вот – например, я разрабатывал пять лабораторных работ, передавал их нашим мастерам, и они создавали и ставили оборудование в лаборатории. Студенты выполняют работы, а я разрабатывал следующие лабораторные. И вот беспрерывно два года подряд мы создавали и совершенствовали лабораторный практикум.

Ю. С.: Поясните тогда вот еще что: тогда психологии в школе не было, факультет был совсем новый, а пришли студенты, которые, хоть и мотивированы, про психологию ничего не знают. Тяжело было с ними работать?

В. Ш.: Не сказал бы, ведь весь вопрос был в методической проработке. К каждой работе делалось описание, по нему студенты получали данные, обрабатывали, делали выводы и т. д.

В. М.: Как студент тех лет добавлю: действительно, все работы были подробно описаны, было издано два тома экспериментального практикума, была масса установок. Помню, когда факультет был на улице Андропова, во всех коридорах первого этажа были лаборатории, где мы занимались.

В. Ш.: А в 1971 г. подключился Ю. К. Корнилов, который стал разрабатывать практикум по

общей психологии. И мы методически обеспечили весь учебный процесс. При чем у нас были хоздоговоры, к выполнению которых привлекали студентов, научных сотрудников. Когда мы в лаборатории проводили исследования по хоздоговорам, мы платили деньги испытуемым, например, в педагогическом институте это было 40 копеек за работу в течение часа. Когда я писал кандидатскую, мы со студентами так работали два с половиной года. Хотя, конечно, каждый из нас по своему проводил исследования – очень интересное исследование было у Альберта Филиппова, всегда ругал его, что он не опубликовал свою докторскую диссертацию. У него была интереснейшая экспериментальная работа по осязанию, по сенсорной основе трудовой деятельности.

В. М.: Владимир Дмитриевич, Вы можете внести некоторую ясность, по какому принципу отбирались преподаватели на новый факультет? Например, приезжали работать М. С. Роговин, А. Л. Журавлев, Г. И. Терехова, В. С. Подольский, Н. М. Крюков и другие. Но кого-то ведь и не принимали. Например, Л. И. Уманскому, который хотел работать, отказали.

В. Ш.: Л. И. Уманский был уже известный социальный психолог, имел научные работы, приходил на факультет со своими учениками. Но, оценивая научную сторону, я не вижу в нем оригинального ученого; он бы не внес какой-то особый вклад в ярославскую психологию. Противоположный пример – А. Л. Журавлев, который стал директором Института психологии РАН.

Министерство просвещения СССР

Ю. С.: Прежде чем задать несколько вопросов о работе в министерстве просвещения, хотелось бы понять следующее. Ярославский педагогический институт хотя и был тогда известным в стране, но все-таки это был провинциальный, региональный вуз. Как ректору не столичного вуза удалось подняться на всесоюзный уровень?

В. Ш.: Здесь свою роль сыграли несколько факторов. Во-первых, сменился министр просвещения, который искал для себя молодых заместителей. Сергей Георгиевич Щербаков был прекрасный министр просвещения – он всю войну прошел в полковой разведке, что говорит само за себя; проходил стажировку в США; 20 лет проработал первым заместителем заведующего Отдела науки и учебных заведений ЦК КПСС. То есть он имел большой опыт, с которым его и перевели на должность министра просвещения СССР. В это время я был ректором, сделал орга-

низационную перестройку в институте и навел общий порядок. Эта перестройка была важной – в педагогическом институте никто не мог работать, не работая по совместительству в школе. Это было принципиально, и на третий год у меня около 85 % преподавателей работало в школе.

Ю. С.: Речь шла и о профессорах?

В. Ш.: Конечно, абсолютно все – от ассистента до профессора. А то у нас готовят учителей те, кто в школе ни одного года не работал – это порочная практика. Сейчас, кажется, все вернулось на круги своя. И тогда это была работа не на общественных началах – мы договорились с Верой Ивановной Рыбаковой (директор департамента образования Ярославской области – *В. М., Ю. С.*) об оплате работы преподавателей как учителям школы. С ней мы были знакомы с института – она была секретарем комитета Комсомола, я – председателем студсовета. И после этого мы два года подряд выигрывали общероссийское социалистическое соревнование – завоевывали переходящее Красное знамя от ЦК профсоюзов за организацию быта и работы в институте. А для бюрократической оценки работы руководителя это имело большое значение.

Но дальше для меня самого многое не ясно – может быть С. Г. Щербаков созвонился с Георгием Петровичем Веселовым (министр просвещения РСФСР в 1981–1988 гг. – *В. М., Ю. С.*), который дал положительную оценку – молодой, перспективный, член-корреспондент, хороший руководитель. Наверное, этого ему оказалось достаточным, чтобы пригласить меня на собеседование.

Ю. С.: И вот Вы перешли в министерство, где была уже совсем другая работа, ответственность значительно возросла. Какие-то особые ощущения были?

В. Ш.: Да не было никаких ощущений. Давайте я повторю свой путь: в студенчестве был председателем студсовета, клуба туристов, народной дружины пединститута, вступил в партию. К этой активности дальше добавились научные успехи – кандидатская, докторская, член-корреспондент Академии педагогических наук, реальные положительные дела как ректора. Ну, и если суммировать, у Сергея Георгиевича сложилось впечатление, что такой кандидат подходит.

Кстати, про ответственность – ведь все эти дела со студенчества сопряжены с ответственностью. В Магаданской области – за три года прошел от учителя до директора школы и инспектора РайОНО. И не боялся оторваться от мамы с папой и уехать после окончания института в Магадан.

Ю. С.: А как удавалось работу в министерстве совмещать с активной научной деятельностью? Вы же еще и руководили подготовкой аспирантов?

В. Ш.: Ну а что – ведь такое совмещение началось раньше, когда я работал деканом факультета психологии и проректором по учебной работе ЯрГУ. Давайте вспомним, когда меня сватали на ректора пединститута, отговаривать первого секретаря обкома партии приехал Б. Ф. Ломов. Но Федор Иванович Лощенков (первый секретарь Ярославского областного комитета КПСС в 1961–1986 гг. – *В.М., Ю.С.*) сказал: «Мы его хотели взять в обком партии в отдел науки, а он отказался. Мы приняли аргументацию, что он хочет защитить докторскую диссертацию. Он защитил. Теперь парторганизация считает, что нужно укрепить кадровый состав пединститута. Мы принимаем такое решение, а отменить его может только секретариат ЦК КПСС». Ломов вышел и рассказал мне все, когда мы пошли пообедать в ресторан Волга. Ну кто будет слушать на секретариате заявление ректора, который не хочет быть ректором, если решение принято обкомом партии – только ведь отношения испортишь. Так и приняли с ним решение, что надо соглашаться. После этого я приехал к Г. П. Веселову и говорю ему: «Вы знаете, что я без желания иду на эту работу. Но если соглашаться, то сделайте доброе дело – выделите пять ставок в лабораторию под мою проблематику в пединституте». И выделили, после чего набрал на кафедре людей, а В. И. Рыбакова выделила мне помещение в школе.

Теперь дальше – когда приехал в министерство, мне выделили кабинет и секретаря; смотрю на все и думаю, что здесь делать нечего, не понимаю, за что взялся. Но постепенно вошел в дело, увидел проблемные зоны, понял, что власть есть – так давай, начинай работать. Важно, что все это насаивалось на предыдущий опыт – ведь в школе работал, был директором, проректором, ректором. И все это в итоге сложилось в одну картинку.

Ю. С.: Владимир Дмитриевич, продолжая историю с министерством. Понятно, что эта работа была сопряжена с серьезной ответственностью, она занимала много времени и сил. Но при этом Вы и сами продолжали активно заниматься научной работой, были аспиранты, докторанты, преподавательская работа. Вопрос вот в чем – министр образования, его заместители, в целом его команда должны быть учеными, или же лучше, чтобы они были только управленцами, администраторами?

В. Ш.: Я думаю, что в первую очередь они должны быть учеными. Вот, например, Вячеслав Петрович Елютин (министр высшего образования СССР в 1954–1959 гг. министр высшего и среднего специального образования СССР в 1959–1985 гг. – *В. М., Ю. С.*) и Михаил Алексеевич Прокофьев (министр просвещения СССР в 1966–1984 гг. – *В. М., Ю. С.*) были членами-корреспондентами Академии наук СССР, академиками Академии педагогических наук. Иван Филиппович Образцов (министр высшего и среднего специального образования РСФСР в 1972–1990 гг. – *В. М., Ю. С.*) был доктором технических наук, академиком Академии наук СССР – он был автором разработки летательных аппаратов со стреловидным крылом, за что получил докторскую степень и прочие научные регалии. То есть он был в первую очередь ученым, а уже потом его назначили министром образования. Понимаете, если ты нормальный ученый, то у тебя правильно поставлены мозги, а если у тебя правильно поставлены мозги, ты способен разобратся во всех других делах. Или еще для примера – Геннадий Алексеевич Ягодин (министр высшего и среднего специального образования СССР в 1985–1989 гг., председатель Государственного комитета СССР по народному образованию – Комитета СССР по образованию в 1989–1991 гг. – *В. М., Ю. С.*) также был членом-корреспондентом Академии наук СССР, хорошим ученым, но уже потом стал чистым администратором. Володя Кинелев (руководитель госкомитета-министерства образования РФ, вице-премьер в правительстве В. С. Черномырдина в 1993–1998 гг. – *В. М., Ю. С.*) – закончил с отличием Бауманский университет, защитил там же кандидатскую и докторскую, что сделать не так уж и просто. Он – доктор наук, который мог нормально разговаривать с любым доктором из высшего технического университета – это очень многого стоит. Это все твой авторитет, твои возможности как ученого, а уже только потом ты замминистра или министр. Поэтому на первое место для такой работы я поставлю ученого, а уже потом всех остальных.

Ю. С.: Вы работали в министерстве в не самые простые для государства и общества годы – начало перестройки, развал советского союза, создание нового государства. Вы можете назвать основные проблемы, с которыми тогда столкнулось министерство просвещения?

В. Ш.: Это были самые непростые годы. А задачи были те же самые, что и всегда – качество образования, любого гуманитарного, техниче-

ского, медицинского, художественного образования. Все эти вопросы курировало министерство, которое должно было контролировать подготовку специалистов в этих областях. Но проблемы у всех были свои. Например, у сельского хозяйства была своя Тимирязевская академия, и они решали проблемы урожайности, устойчивости культур к засухе, продвижения сельского хозяйства в новые области, культивирования семенного фонда и так далее. У судостроителей были свои проблемы, связанные, например, с развитием атомного флота; в авиации вообще существовали целые научные и технические школы. И задача министерства состояла в том, чтобы отследить содержание образования таким образом, чтобы оно отражало последние достижения науки и техники.

Приведу пример – когда разрабатывалась Лиссабонская конвенция (Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе – В. М., Ю. С.), к нам приехала иностранная делегация; с советской стороны я принимал в этом участие. Спрашиваю у руководителя делегации: какова задача научных исследований в высшей школе? И он четко ответил: задача научных исследований в высшей школе заключается в формировании содержания образования и культуры. Я с этим полностью согласен – именно для этого мы должны проводить исследования в высшей школе; хотя, конечно, не все можно изучить в высшей школе, нужно заимствовать и внедрять.

Что нам помогало решать эти вопросы? Сейчас у нас много слов о свободе, об академических свободах и так далее, а если посмотреть по существу, то нет никаких свобод – преподаватель задавлен ректоратом, научные исследования в вузе не финансируются, ну о какой свободе можно говорить. И в этом плане в Советском союзе все было иначе. У нас тогда в министерстве было много докторов наук, бывших руководителей высшей школы. У Г. А. Ягодина, например, было пять замов – бывших ректоров вузов. Но по-настоящему содержание образования разрабатывали учебно-методические объединения (УМО) и учебно-методические советы (УМС), которые потом уже ни во что превратились. УМО отвечали за разработку программы образования по специальности, УМС – по предмету. И между ними всегда была борьба – советы всегда старались побольше часов оттянуть своему предмету, а объединение приводило это все в равновесие. УМО возглавляли, преимущественно, проректоры по учебной работе, как пра-

вило, доктора наук и академики, которые были при ведущих высших заведениях.

И вот представьте, разработали образовательные стандарты, внедрили их в жизнь, а условный доцент Шадриков приезжает и говорит: я хочу, чтобы было по-другому; мне говорят: давай обсудим. Он приезжает на заседание УМО, которое возглавляет академик Юрий Михайлович Соломенцев. Ю. М. Соломенцев его спрашивает: «Какие у Вас претензии?». И он перед десятью докторами наук, два из которых академики, начинает лепетать, а они ведь по-существу обсуждали эти вопросы при разработке. И потом он выходит с заседания довольный только потому, что живым ушел. И это называется общественно-академическое обсуждение содержания образования – если оно проводится не как сабантуй для своих, трудно не согласиться с тем, что предлагается. К сожалению, сейчас УМО и УМС не играют никакой роли в решении этого вопроса.

Ю. С.: А с какими школьными проблемами министерство столкнулось в перестроечные времена?

В. Ш.: Здесь важно понимать, что школьное образование – это самая консервативная система. У нас было три миллиона учителей, которые имели свой профессиональный опыт – десятилетний, двадцатилетний, сорокалетний и т. д. Поэтому в той ситуации, да и вообще, ломать ничего не нужно – надо дать возможность актуальным идеям взреть и стать привлекательными для широкой педагогической общественности. Дальше ты оформляешь эти идеи в приказе и все пойдет, как по маслу. Но другая ситуация с изменениями, когда нормативные документы не учитывают сложившуюся в обществе социальную норму – это идея, которую уже приняло большинство, и нужно только оформить ее в виде закона. Но когда принимается масса законов, не опирающихся на социальную норму, половина из них точно не приживется.

Ю. С.: Это ведь касается и современной жизни? Можете привести какие-то примеры?

В. Ш.: Мне сейчас сложно сказать, какие социальные нормы вызревают, так как уже не в гуще событий. Хотя, для примера, скажу о начальном профессиональном образовании, которое сейчас все взялись реформировать. Лет двадцать назад я был председателем экспертного совета при комитете Госдумы по образованию; высказал совокупное мнение экспертов о необходимости сохранения начального профессионального образования как уровня образования. Но к нему не прислушались – поступили либерально, заняв точку зрения о том, что это образо-

вание должно быть в руках самого производителя. То есть сам производитель должен заботиться о своих кадрах. И к чему пришли – сейчас снова поднимается вопрос о создании уровня начального профессионального образования, но с оговоркой, что фирмы должны участвовать в этом при государственной поддержке. Такая формулировка мне абсолютно не понятна – фирмы будут при деле, а деньги – государственные? То есть прошло двадцать лет, и все поняли, что была совершена ошибка, но об этой ошибке и ее авторах не говорят.

Ю. С.: А что можете сказать о сегодняшних дискуссиях вокруг бакалавриата и магистратуры? Такой уровневый подход и является той самой социальной нормой, которую большинство уже приняло, ввиду чего отмены не будет?

В. Ш.: Эта норма носит мировой характер. Когда начали говорить, что нужно возвращаться назад или создавать свою отечественную систему образования, я написал письмо П. Н. Гусеву – владельцу «Московского комсомольца», где доказывал, что не нужно уходить от бакалавриата и магистратуры. Уход приведет к отвлечению внимания от реальных проблем высшего образования. Нужно понимать, что все ведущие системы образования работают именно так; и у нас раньше был бакалавриат и магистратура, в советской системе было неполное и полное высшее образование. То есть нельзя уходить от ступеней образования – не только высшего, но и школьного – люди ведь все разные, и не каждый может выдержать полный цикл образования. Но статью не захотели публиковать.

Что еще нужно сказать – состояние современного отечественного образования – это продукт реформирования системы в 90-е гг. Нам нужно было изменить содержание гуманитарного образования, которое ориентировано на социалистическую систему; а вот в точных, естественных науках практически ничего не изменилось – и слава Богу, что туда реформаторы практически не вмешались. У нас остались хорошие математические школы содержания образования и методики доведения этого образования до ученика. И эти школы готовят победителей мировых олимпиад и конкурсов.

Профессиональная подготовка современного психолога

Ю. С.: Владимир Дмитриевич, в контексте обсуждения вопросов образования не могу ни спросить о проблемах подготовки современного психолога. Вы как-то сказали, что мы слишком много времени тратим на изучение классических

направлений в психологии – психоанализа, бихевиоризма и т. д. А в действительности нужно больше внимания уделять прикладной подготовке психолога. Так ли это?

В. Ш.: Не совсем так. Поясню на примере уважаемого мною и в какой-то мере ученика Владимира Николаевича Дружинина. Он в одной из вступительных статей к сборнику Института психологии РАН написал примерно так: мы благодарны старым психологам, которые разрабатывали классические направления, но теперь это все уже устарело; спасибо им, мы будем разрабатывать свое. Не упоминая Дружинина, я ответил в одном из сборников, закавычив его слова: бытует, мол, и такая точка зрения, и спасибо за почетные похороны.

Но думаю, Владимир Александрович меня поддержит – мы ведь черпаем идеи у Аристотеля, у Платона, у философов, которые были в Древней Греции. Сейчас читаешь их и удивляешься – насколько же глубоко они думали. Да, тематика изменилась, содержание поменялось, но если вдуматься, то они захватывали такие глубинные пласты человеческой психики, о которых наше современное поколение психологов и не думает. Поэтому классиков нужно читать обязательно – они внесли существенный вклад в психологию.

Ю. С.: Давайте вспомним начало 90-х годов, когда к нам хлынула зарубежная литература. Например, тираж «Толкования сновидений» Фрейда тогда составил около двух миллионов экземпляров. Как Вы, наблюдая за этим, оцениваете то, что делала наша психология в условиях возрастающей конкуренции?

В. Ш.: Основная часть психологов легла под этот поток, и только небольшая часть сохраняла традиции отечественной психологии. Вспоминается время на факультете психологии ЯрГУ. Мы проводили каждые два года конференции, вышли на международный уровень, и я спросил у известного зарубежного психолога: «Как Вы оцениваете наши идеи, публикации?». Он мне отвечает: «Я Вам скажу откровенно – основные идеи мы берем в советской психологии, потом доводим их до технологического исполнения и распространяем по всему миру». А у нас до сих пор страдает процесс доведения идеи до практической реализации. Ведь у нас каждый год защищаются сотни диссертаций по психологии, но сколько этих идей доходит до учителя? И это типичный пример. У нас в психологии высказано очень много отличных идей, но очень мало из них доведено до технологического исполнения.

Мои учителя

Ю. С.: Владимир Дмитриевич, мы дошли в нашем интервью до момента, когда Вы уже работали в министерстве просвещения. К этому времени был пройден большой путь, на котором, как мы сегодня узнали, Вы встретили немалое количество значимых для Вас людей. Если попытаться окинуть пройденный путь, Вы можете назвать тех, кто оказал на Вас наиболее серьезное влияние?

В. Ш.: Если говорить о самом начале пути, то во времена аспирантуры это все те, кто работал на кафедре психологии – кого-то отдельно выделять не будут, потому что мы всегда были вместе. Например, у нас было такое прекрасное мероприятие, когда мы в институте вдвоем, втроем собирались и шли гулять по набережной. Мы обсуждали все новое, что появлялось в науке, актуальные проблемы, новые статьи в журналах. Понимаете, это был постоянно действующий своего рода методологический семинар на кафедре психологии педагогического института.

Ну а дальше такими людьми были Б. Ф. Ломов, В. Ф. Рубахин, Б. Г. Ананьев, В. Б. Швырков, В. П. Кузьмин. Это те, кто оказал на меня серьезное научное, методологическое влияние. Большое значение для меня имела работа с лабораторией инженерной психологии Ленинградского университета и ее сотрудниками – М. К. Тутушкиной, А. И. Нафтульевым и другими, кто был объединен вокруг Б. Ф. Ломова. Обязательно нужно вспомнить ленинградцев, кто приезжал в Ярославский университет читать лекции – Ю. Г. Трошихина, А. А. Русалинова и многие другие.

Если говорить о чисто человеческом влиянии, то, конечно, большое значение имел Василий Степанович Филатов – своим поведением и отношением с аспирантами. Здесь же нужно сказать и о Евгении Павловиче Ильине, Михаиле Семеновиче Роговине. М. С. Роговин был немногочислен в стороне от моих научных интересов, но мне очень помогло наблюдение за его стилем работы со студентами, аспирантами.

В. М., Ю. С.: Владимир Дмитриевич, мы благодарим Вас и надеемся, что это лишь первое из запланированных в цикле интервью с Вами. А пока позвольте от лица педагогического коллектива ЯГПУ им. К. Д. Ушинского поздравить Вас с 85-летием и пожелать Вам крепкого здоровья, неиссякаемой энергии, новых идей!

Библиографический список

1. Донских О. А. Интервью о развитии высшего образования // Идеи и идеалы. 2017. Т. 1, № 1(31). С. 167–179.
2. Журавлев А. Л. Воспоминания о профессоре В. С. Филатове и моем распределении в Ярославский госуниверситет // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2022. Т. 16, № 3 (61). С. 524–542.
3. Интервью с В. Д. Шадриковым // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009. Т. 6, № 4. С. 43–45.
4. Карпов А. В. Владимир Дмитриевич Шадриков // Ярославский психологический вестник. 2019. № 2 (44). С. 7–10.
5. Карпов А. В. Вспоминая Виктора Васильевича Карпова / А. В. Карпов, А. А. Карпов, В. Д. Шадриков // Век психологии в Ярославле : сб. научн. мат. всероссийской конф. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. С. 52–64.
6. Мазиллов В. А. Портрет в Голубом зале: человек непростой судьбы (К юбилею В. В. Карпова) // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 374–377.
7. Мазиллов В. А. Век психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. 468 с.
8. Мазиллов В. А. Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. 223 с.
9. Мазиллов В. А. В. Д. Шадриков: ученый, психолог, педагог, государственный деятель, личность / В. А. Мазиллов, В. В. Козлов, Ю. Н. Слепко // Методология современной психологии. 2019. № 10. С. 5–19.
10. Суворова Г. А. Основопологающие работы В. Д. Шадрикова по развитию системогенетического подхода в психологии // Системогенез учебной и профессиональной деятельности / под редакцией Ю. П. Поваренкова. Ярославль : ЯГПУ, 2011. С. 39–43.
11. Филатов В. С. Ребенок открывает мир. Из дневника психологических наблюдений. Ярославль : Верхне-Волжское книжное издательство, 1966. 184 с.
12. Филатов В. С. Психология (конспект лекций) / В. С. Филатов, Н. М. Александров. Ставрополь на Кубани, 1933. 106 с.
13. Черемошкина Л. В. К 70-летию Владимира Дмитриевича Шадрикова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009. Т. 6, № 4. С. 43–45.
14. Шадриков В. Д. Идея оказалась весьма продуктивной. URL: <https://ug.ru/vladimir-shadrikov-ordinary-j-professor-vshe-chlen-popechitel'skogo-soveta-mgpu-ideya-okazalas-vesma-produktivnoj/> (дата обращения: 08.09.2024).
15. Шадриков В. Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» // Психологический журнал. 1983. Т. 4, № 5. С. 3–10.
16. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Наука, 1982. 185 с.

17. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва : Институт психологии РАН, 2013. 464 с.
18. Шадриков В. Д. Психология производственного обучения. Ярославль : ЯрГУ, 1974. 144 с.
19. Шадриков В. Д. Сигнальное программирование и оптимизация подачи информации оператору. Ярославль, 1968. 25 с.
20. Шадриков В. Д. Системный подход в психологии производственного обучения. Ленинград, 1976. 41 с.
21. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. Москва : Институт психологии РАН, 2019. 274 с.
22. Шадриков В. Д. Общая психология / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов. Москва : Юрайт, 2015. 411 с.
23. «Шадриков для меня...». К 75-летию Владимира Дмитриевича Шадрикова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 4. С. 5–14.

Reference list

1. Donskih O. A. Interv'ju o razvitii vysshego obrazovaniya = Higher education development interview // Idei i idealy. 2017. Т. 1, № 1(31). С. 167–179.
2. Zhuravlev A. L. Vospominaniya o professore V. S. Filatove i moem raspredelenii v Jaroslavskij gosuniversitet = Memories of Professor V. S. Filatov and my assignment to Yaroslavl State University // Vestnik Jaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki. 2022. Т. 16, № 3 (61). С. 524–542.
3. Interv'ju s V. D. Shadrikovym = Interview with V. D. Shadrikov // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2009. Т. 6, № 4. С. 43–45.
4. Karpov A. V. Vladimir Dmitrievich Shadrikov = Vladimir Dmitrievich Shadrikov // Jaroslavskij psihologicheskij vestnik. 2019. № 2 (44). С. 7–10.
5. Karpov A. V. Vspominaja Viktora Vasil'evicha Karpova = Remembering Viktor Vasilyevich Karpov / A. V. Karpov, A. A. Karpov, V. D. Shadrikov // Vek psihologii v Jaroslavl'e : sb. nauchn. mat. vsrossijskoj konf. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2023. С. 52–64.
6. Mazilov V. A. Portret v Golubom zale: chelovek neprostoju sud'by (K jubileju V. V. Karpova) = Portrait in the Blue Hall: a man of difficult fate (On the anniversary of V. V. Karpov) // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2017. № 2. С. 374–377.
7. Mazilov V. A. Vek psihologii JaGPU im. K. D. Ushinskogo = Century of psychology in YSPU named after K. D. Ushinsky / V. A. Mazilov, Ju. Nf. Slepko. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2023. 468 s.
8. Mazilov V. A. Filatov Vasilij Stepanovich: metodolog, psiholog, organizator nauki = Filatov Vasily Stepanovich: methodologist, psychologist, organizer of science / V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2022. 223 s.
9. Mazilov V. A. V. D. Shadrikov: uchenyj, psiholog, pedagog, gosudarstvennyj dejatel', lichnost' = V. D. Shadrikov: scientist, psychologist, teacher, statesman, personality / V. A. Mazilov, V. V. Kozlov, Ju. N. Slepko // Metodologija sovremennoj psihologii. 2019. № 10. С. 5–19.
10. Suvorova G. A. Osnovopolagajushhie raboty V. D. Shadrikova po razvitiju sistemogeneticheskogo podhoda v psihologii = The fundamental works of V. D. Shadrikov on the development of a systemogenetic approach in psychology // Sistemogenez uchebnoj i professional'noj dejatel'nosti / pod redakciej Ju. P. Povarenkova. Jaroslavl' : JaGPU, 2011. С. 39–43.
11. Filatov V. S. Rebenok otkryvaet mir. Iz dnevnika psihologicheskikh nabljudenij = A child discovers the world. From the diary of psychological observations. Jaroslavl' : Verhne-Volzhskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1966. 184 s.
12. Filatov V. S. Psihologija (konspekt lekcij) = Psychology (lecture summary) / V. S. Filatov, N. M. Aleksandrov. Stavropol' na Kubani, 1933. 106 с.
13. Cheremoshkina L. V. K 70-letiju Vladimira Dmitrievicha Shadrikova = To the 70-th anniversary of Vladimir Dmitrievich Shadrikov // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2009. Т. 6, № 4. С. 43–45.
14. Shadrikov V. D. Ideja okazalas' ves'ma produktivnoj = The idea turned out to be very productive. URL: <https://ug.ru/vladimir-shadrikov-ordinarnyj-professor-vshechlen-popechitel'skogo-soveta-mgpu-ideya-okazalas-vesma-produktivnoj/> (data obrashhenija: 08.09.2024).
15. Shadrikov V. D. O sodержanii ponjatij «sposobnosti» i «odarennost'» = On the content of the concepts of «ability» and «giftedness» // Psihologicheskij zhurnal. 1983. Т. 4, № 5. С. 3–10.
16. Shadrikov V. D. Problemy sistemogeneza professional'noj dejatel'nosti = Problems of professional systemogenesis. Moskva : Nauka, 1982. 185 s.
17. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti cheloveka = Psychology of human activity. Moskva : Institut psihologii RAN, 2013. 464 s.
18. Shadrikov V. D. Psihologija proizvodstvennogo obuchenija = Psychology of industrial training. Jaroslavl' : JarGU, 1974. 144 s.
19. Shadrikov V. D. Signal'noe programmirovanie i optimizacija podachi informacii operatoru = Signal programming and optimization of information transmission to the operator. Jaroslavl', 1968. 25 s.
20. Shadrikov V. D. Sistemnyj podhod v psihologii proizvodstvennogo obuchenija = Systems approach in the psychology of industrial training. Leningrad, 1976. 41 s.
21. Shadrikov V. D. Sposobnosti i odarennost' cheloveka = Ability and talent of a person. Moskva : Institut psihologii RAN, 2019. 274 s.
22. Shadrikov V. D. Obshhaja psihologija = General psychology / V. D. Shadrikov, V. A. Mazilov. Moskva : Jurajt, 2015. 411 s.
23. «Shadrikov dlja menja...». K 75-letiju Vladimira Dmitrievicha Shadrikova = «Shadrikov for me...» To the 75-th anniversary of Vladimir Dmitrievich Shadrikov // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2014. Т. 11, № 4. С. 5–14.

Статья поступила в редакцию 19.07.2024; одобрена после рецензирования 23.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 19.07.2024; approved after reviewing 23.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-215
EDN: JNGCAM

Личностные детерминанты ресурсообеспеченности человека

Юрий Павлович Поваренков¹, Марина Ивановна Илюшина²

¹Доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, Республиканская ул., д. 108/1

²Старший преподаватель, Калужский институт (филиал) Московского гуманитарно-экономического университета. 24800, г. Калуга, Гагарина ул., д.1

¹y.povarenkov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0001-6326-479X>

²psychologOLg@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-8241-5227>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по выявлению субъективных детерминант (качеств) личности, способствующих или препятствующих ресурсообеспеченности человека. В ходе теоретического анализа установлено, что проблеме изучения ресурсов личности в психологии уделяется большое внимание. При этом психологи рассматривают ресурсы личности с различных сторон, определяя их как личностные, ментальные возможности и способности, как субъекты и объекты внешней среды, помогающие человеку в его жизнедеятельности. В статье под ресурсообеспеченностью понимается субъективное представление человека о наличии у него конкретных ресурсов (приобретений), отношение к их расходованию (потере) в определённых ситуациях за конкретный промежуток времени. В настоящее время остается недостаточно изученным вопрос выявления качеств личности – детерминант, которые способствуют или препятствуют ресурсообеспеченности человека. Основой определения спектра качеств (черт) личности стала теория черт, в которой черты понимаются как устойчивые характеристики личности, неизменно проявляющиеся на поведенческом уровне вне зависимости от меняющейся ситуации. Для диагностики личностных детерминант ресурсообеспеченности использовалась методика «ИТО» Л. Н. Собчик, позволяющая фиксировать такие качества, как экстраверсия (общительность), интроверсия (отгороженность), агрессивность (стеничность, наступательность), спонтанность (раскрепощённость, амбициозность), сензитивность (чувствительность, отзывчивость), тревожность (опасливость, осторожность), эмотивность (неустойчивость, впечатлительность), ригидность (устойчивость, напористость). Выборку эмпирического исследования составили 256 человек в возрасте от 18 до 71 года (средний возраст 43 года). В результате исследования выявлено, что качествами, препятствующими ресурсообеспеченности личности, являются тревожность и сензитивность; качествами, способствующими ресурсообеспеченности личности, являются спонтанность, агрессивность, ригидность, индифферентными качествами являются интроверсия, лабильность, экстраверсия. В исследовании выявлены значимые различия и структура качеств личности у испытуемых с высоким и низким уровнем ресурсообеспеченности, представлена типология людей с высокой и низкой ресурсообеспеченностью. Выявлены особенности ресурсообеспеченности личности, обусловленные гендерными различиями. Представлена специфика детерминации ресурсообеспеченности мужчин и женщин. Описаны профили личности мужчин и женщин с высоким и низким уровнем ресурсности.

Ключевые слова: ресурсы; ресурсы личности; ресурсообеспеченность; качества, способствующие и препятствующие ресурсообеспеченности личности; сензитивность; эмотивность; стеничность; амбициозность

Для цитирования: Поваренков Ю. П., Илюшина М. И. Личностные детерминанты ресурсообеспеченности человека // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 215–231. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-215>. <https://elibrary.ru/JNGCAM>

Original article

Personal determinants of human resource availability

Yuri P. Povarenkov¹, Marina I. Ilyushina²

¹Doctor of psychological sciences, professor at department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Republikanskaya st., 108/1

²Senior lecturer, Kaluga institute (branch), Moscow university of humanities and economics. 24800, Kaluga, Gagarin st., 1

© Поваренков Ю. П., Илюшина М. И., 2024

¹y.povarenkov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0001-6326-479X>

²psychologOLg@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-8241-5227>

Abstract. The article presents the results of a study to identify the subjective determinants (qualities) of personality that contribute to or hinder human resource availability. During the theoretical analysis, it was found that much attention is paid to the problem of studying the resources of personality in psychology. At the same time, psychologists consider personal resources from various angles, defining them as personal, mental capabilities and abilities, as subjects and objects of the external environment that help a person in his life. In the article, resource availability is understood as a person's subjective idea of the availability of specific resources (acquisitions), the attitude to their expenditure (loss) in certain situations over a limited period of time. Currently, the issue of identifying personality traits – determinants that contribute to or hinder human resource availability remains insufficiently studied. The basis for determining the spectrum of personality qualities (traits) has become the theory of traits, in which traits are understood as stable personality characteristics that invariably manifest themselves at the behavioral level regardless of the changing situation. L. N. Sobchik's methodology was used to diagnose the personal determinants of resource availability, which allows you to record such qualities as: extraversion (sociability), introversion (detachment), aggressiveness (stenicity, aggressiveness), spontaneity (emancipation, ambition), sensitivity (responsiveness), anxiety (fearfulness, caution), emotivity (instability, impressionability), rigidity (stability, assertiveness). The sample of the empirical study consisted of 256 people aged 18 to 71 years (average age 43 years). As a result of the study, it was revealed that the qualities that hinder the resource availability of a personality are anxiety and sensitivity; the qualities that contribute to the resource availability of a personality are spontaneity, aggressiveness, rigidity, indifferent qualities are introversion, lability, extraversion. The study revealed significant differences and the structure of personality traits in subjects with high and low levels of resource availability, and presented a typology of people with high and low resource availability. The peculiarities of personal resource availability due to gender differences are revealed. The specifics of determining the resource availability of men and women are presented. Personality profiles of men and women with high and low resource levels are described.

Key words: resources; personal resources; resource availability; personality qualities that contribute to and hinder the resource availability of the individual

For citation: Povarenkov Yu. P., Plyushina M. I. Personal determinants of human resource availability. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 215–231 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-215>. <https://elibrary.ru/JNGCAM>

Введение

Теме *ресурсов* человека посвящены многие научные работы в психологической, управленческой, экономической областях, поскольку *ресурсы* играют важную роль в обеспечении жизнедеятельности человека. Ресурсы необходимы на протяжении всего жизненного пути человека, для осуществления профессиональной деятельности, особенно в преодолении трудных и экстремальных ситуаций.

Несмотря на то, что изучению ресурсов в психологии уделено большое внимание, у ученых нет единого подхода к пониманию термина *ресурсы*. Разные ученые выделяют в данном понятии определенные стороны – от личностных, ментальных возможностей и способностей, до – субъектов и объектов внешней среды, помогающих человеку в его жизнедеятельности. При этом всегда ресурсы рассматриваются как значимый фактор развития, фактор защиты и функционирования личности, средство высоких достижений и противостояния вызовам внешней среды.

Так, В. А. Бодров рассматривает ресурсы как фактор уменьшения стресса: «Ресурсы являются

теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» [Бодров, 2006, с. 113].

В. И. Моросанова определяет ресурсы как показатель самостоятельной регуляции трудовой деятельности и личностного развития: «Метаресурс самостоятельной регуляции является тем психологическим средством человека, которое позволяет осознанно использовать свои индивидуальные ресурсы для изменения своего характера и развития личности» [Моросанова, 2017, с. 110].

Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова рассматривают ресурсы как необходимость для профилактики эмоционального выгорания: «при систематической работе по актуализации личностных ресурсов и оптимизации организационных (средовых) условий труда процесс “затухания горения” может быть не только остановлен, но и преобразован в “продуктивное горение”» [Водопьянова, 2017, с. 8].

S. E. Hobfoll, R. Lazarus, рассматривают ресурсы личности как фактор, обеспечивающий эффективность совладающего поведения.

Теме ресурсов посвящены работы В. Н. Дружинина, А. Н. Воронина, Н. Б. Горюновой («когнитивный ресурс»), М. А. Холодной («интеллектуальный ресурс»), Д. А. Леонтьева («личностный потенциал»), Т. В. Корниловой («интеллектуально-личностный потенциал»), С. А. Хазовой («ментальные ресурсы»), М. М. Кашапова («ресурсность мышления») и другие.

С. А. Хазова описывает два направления изучения ресурсов совладающего поведения: интегрированный и транзактный [Хазова, 2013]. Интегрированный подход рассматривает, как использовать свои ресурсы, транзактный подход фокусируется на многообразии ресурсов человека. В нем сформировалось два направления: первое рассматривает свойства личности как ресурсы, второе сравнивает психологические особенности людей, действующих в критических условиях.

Т. Н. Адеева, И. В. Тихонова, С. А. Хазова одно из своих исследований посвятили поиску качеств или способностей личности, определяющих актуализацию ресурсов у подростков с нарушениями зрения. В исследовании установлена взаимосвязь ресурсов с когнитивно-личностными свойствами (рефлексия и самоэффективность) [Адеева, 2022]. В другом исследовании С. А. Хазовой и Е. А. Дорьевой описано, какое влияние оказывают социальные отношения, интеллектуальные способности, когнитивные стили на развитие психических ресурсов субъекта [Хазова, 2012].

Важность изучения влияния личностных черт на наличие ресурсов у человека отмечалась Б. Г. Ананьевым. Он писал, что ресурсы зависят от процесса взаимодействия человека с условиями внешнего мира и от структуры личности самого человека [Ананьев, 2001]. «Структура человека как субъекта деятельности образуется из определенных свойств индивида и личности, соответствующих предмету и средствам деятельности. Безотносительно к ним невозможно охарактеризовать какое-либо свойство человека как субъекта» [Ананьев, 2001, с. 72]. Данный подход определил одну из теоретических основ нашей работы.

Другой теоретической основой исследования стали концепции «психологического стресса» и «теории сохранения ресурсов» С. Хобфолла. Согласно данным концепциям отсутствие ресурсов провоцирует возникновение стресса, нарушая нормальную жизнедеятельность человека.

С. Хобфолл рассматривает ресурсы как важный капитал человека, состоящий из объектов окружающего мира, условий жизни, факторов социо-экономического статуса личности, его индивидуальных характеристик [Hobfoll, 1989]. По мнению С. Хобфолла, человеку присуще увеличивать свой потенциал и создавать запас своих ресурсов, это дает ему возможность быть защищенным перед стрессовыми ситуациями. При дисбалансе имеющихся (приобретенных) и потраченных (потерь) ресурсов в сторону последних появляется вероятность возникновения стресса. Значимость потерь и приобретений ресурсов неоднозначна. Человек уделяет больше внимания потерям, а не приобретениям ресурсов. Зацикленность на потерях может приводить личность к иллюзии беспомощности и бессилия, снижать потенциал сопротивления стрессу [Hobfoll, 2003].

Проведенные М. В. Сидоровой, Е. С. Макеевой исследования подтверждают, что стресс провоцируется реальной или потенциальной потерей части ресурсов [Сидорова, 2020].

В статье Ивановой под ресурсами понимаются важные для каждого человека средства, помогающие ему приспособиться к сложным жизненным ситуациям [Иванова, 2010].

В современной психологической литературе можно встретить различные классификации ресурсов. Например, С. Хобфолл разделяет ресурсы на такие группы: личностные (жизнестойкость, locus контроля и пр.) и социальные (звание, должность, принадлежность к концессиям и т. д.); объективные (дом, имущество и т. д.) и энергетические (время, деньги и знания); нематериальные (способности, цели, желания) и материальные объекты (машины, деньги, недвижимость и т. д.); внутренние (интраперсональные: жизненные ценности, оптимизм, навыки, вера и др.) и внешние (семья, близкие, статус) [Hobfoll, 1989].

В. А. Бодров различает ресурсы человека в зависимости от их роли в процессе уменьшения последствий стресса: личностные и социальные, психологические и физические, профессиональные и материальные.

К. В. Карпинский подразделяет ресурсы на четыре категории: внешние (непсихологические) средства жизнедеятельности и внутренние (Таблица 1).

Таблица 1.

Классификация ресурсов по К. В. Карпинскому

Внешние ресурсы		Внутренние ресурсы	
Определение	Примеры	Определение	Примеры
<i>Внешние условия жизни</i> – это природные и социальные обстоятельства, в которых разворачивается и которыми детерминируется индивидуальная жизнедеятельность личности.	социальные и природные обстоятельства	<i>Свойства личности</i> – это устойчивые индивидуально-психологические особенности, от наличия и степени выраженности которых существенно зависит успешность практической реализации личностью смысла собственной жизни	индивидуально-типологические особенности
<i>Индивидуальные возможности</i> – это широкий спектр материальных и нематериальных средств, которые привлекаются и эксплуатируются личностью в утилитарных целях при реализации смысла жизни.	возможности и состояние организма, время и деньги, знания и социальные связи и т. д.	<i>Операционально-технический потенциал индивидуальной жизнедеятельности</i> – это совокупность практикуемых личностью видов деятельности, которые определяют возможности и границы практической реализации смысла жизни.	практикуемые личностью виды деятельности

К. В. Карпинский считает, что у каждой личности есть уникальный набор возможностей для самореализации. Индивидуальность и уникальность каждого проявляется в умении распоряжаться, приобретать, накапливать, восполнять и расходовать и эти средства в процессе своей жизнедеятельности [Карпинский, 2012].

Н. Е. Водопьяновой представлена «классификация ресурсов противодействия профессиональному выгоранию» в которую входят: мотивационно-побуждающие ресурсы (ресурсы целепобуждения, самодетерминации); ресурсы рефлексивно-чувственной сферы (ресурсы рефлексии); ресурсы планирования (ресурсы планирования и самодетерминации); ресурсы самоподдержки (ресурсы самоподдержки и самопродвижения); ресурсы реализации и преодоления; ресурсы достижений и коррекции действий. Данная классификация разработана с учетом ведущих функций психологической регуляции деятельности [Водопьянова, 2015].

Для качественной жизнедеятельности человеку необходим не просто набор ресурсов, а грамотное манипулирование ими: понимание их наличия, дифференциация, сохранение, приумножение. Как пишет Водопьянова: «Благодаря субъектной активности (активности различных уровней психологической регуляции) ресурсы могут актуализироваться, накапливаться, распределяться, расходоваться, реконструироваться и восстанавливаться» [Водопьянова, 2015, с. 51]. Возможность активно манипулировать реальными и потенциальными ресурсами можно определить, как ресурсность личности.

Так Н. С. Глуханюк, Т. Б. Сергеева определяют личностную ресурсность как интегральную

характеристику, позволяющую осознавать, перераспределять и использовать свои возможности на уровне смысла, саморегуляции и в контексте временной перспективы [Глуханюк, 2024].

Водопьянова, развивая концепцию С. Хобфолла, вводит понятие «индекса ресурсности» (ИР), отражающего «субъективную оценку ресурсообеспеченности человека». То есть, ресурсообеспеченность – это соотношение потерь и приобретений персональных ресурсов (материальных и нематериальных). При высоком ИР более гармоничны жизненные потери и достижения, выше возможность личности приспособиться к влиянию условий внешней среды, минимизируется риск возникновения стресса. Высокий ИР отражает преобладание приобретенных жизненно важных для субъекта ресурсов [Водопьянова, 2013].

Ориентируясь на исследования Водопьяновой, в данной статье под ресурсообеспеченностью понимается субъективное отношение наличия конкретных ресурсов (приобретений) к их расходованию (потере) в определённых ситуациях за предельный промежуток времени.

Можно заключить, что проблема ресурсообеспеченности личности является актуальной, но при этом недостаточно изучены качества (черты) личности, способствующие или препятствующие ресурсообеспеченности. В данной статье личностные качества (черты), способствующие или препятствующие ресурсообеспеченности выступают детерминантами, определяющими ресурсообеспеченность личности.

Важным аспектом для осуществления профессиональной деятельности является изучение детерминант ресурсообеспеченности мужчин и женщин и последующий учет в трудовой деталь-

ности особенностей качеств личности, способствующих или препятствующих ресурсообеспеченности мужчин и женщин.

Учитывая сказанное, цель настоящего исследования заключается в выявлении личностных детерминант (качеств личности), которые способствуют или препятствуют её ресурсообеспеченности как в целом, так и с учетом гендерных особенностей.

Описание исследования

В исследовании применялись валидные психодиагностические методики: опросник «Потери и приобретения персональных ресурсов» (Н. Е. Водопьянова, М. Штейн), «Индивидуально-типологический опросник» (ИТО) Л. Н. Собчик.

Опросник «Потери и приобретения персональных ресурсов» направлен на определение индекса ресурсности (ИР), отражающего субъективную оценку ресурсообеспеченности человека. Методика ИТО Л. Н. Собчик направлена на исследование восьми дихотомических качеств личности.

Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием методов описательной статистики, корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена), методов сравнения (непараметрический критерий U -критерий Манна-Уитни) с применением программного продукта «Statistica 10.0», структурно-функциональный анализ, метод экспресс χ^2 (хи-квадрат) А. В. Карпова.

В исследовании приняли участие 256 респондентов в возрасте от 18 лет до 71 года (средний возраст 43 года: 76 работающих взрослых (30 %), 180 студентов (70 %)). Из них – 200 женщин (78 %) и 56 – мужчин (22 %) из Калужской и Московской областей.

Результаты исследования

Анализ результатов опросника «Потери и приобретения персональных ресурсов» показал, что у 6 % опрошенных высокий уровень ресурсности, у 7 % – низкий уровень, у большинства – 77 % – средний уровень ресурсности. Большая часть участников исследования обладают средним уровнем ресурсности, это может свидетельствовать об их желании и возможности сохранять и приумножать свои ресурсы.

Для выявления возможных взаимосвязей между индексом ресурсности и качествами лич-

ности проведен корреляционный анализ на всей выборке респондентов. Прямые взаимосвязи указывают на то, что качества способствуют ресурсообеспеченности; обратные – указывают на то, что качества препятствуют ресурсообеспеченности личности. В исследовании выявлены значимые прямые линейные взаимосвязи на уровне значимости $p \leq 0,01$ между индексом ресурсности и такими качествами личности, как: спонтанность, агрессивность, ригидность. Обратные взаимосвязи на уровне значимости $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$ отмечены между индексом ресурсности, сензитивностью и тревожностью. Не выявлены значимые взаимосвязи с такими качествами личности, как: экстраверсия, интроверсия и лабильность (Таблица 2).

Таблица 2.

Взаимосвязь качеств личности с «индексом ресурсности»

	Число набл.	Спирмена R	p-уров.
Агрессивность	256	0,18	0,00
Интроверсия	256	-0,06	0,31
Лабильность	256	-0,01	0,84
Ригидность	256	0,29	0,00
Сензитивность	256	-0,14	0,03
Спонтанность	256	0,18	0,00
Тревожность	256	-0,16	0,01
Экстраверсия	256	0,06	0,34

Дифференциальный анализ групп с высоким и низким индексом ресурсности позволил отметить, что существуют статистически значимые различия в качествах личности между данными группами на уровне значимости $p \leq 0,01$. Респонденты с низким уровнем ресурсообеспеченности менее спонтанны, агрессивны, ригидны, но более сензитивны и тревожны. Респонденты с высоким индексом ресурсности, напротив, более спонтанны, агрессивны, ригидны и менее сензитивны и тревожны. Не выявлено значимых различий в группах респондентов с низким и высоким уровнем ресурсности по таким качествами личности, как экстраверсия, интроверсия и лабильность (Таблица 3).

Таблица 3.

Значимость различий качеств у испытуемых с высоким и низким индексом ресурсности

	Уровни ресурсобеспеченности		Степень значимости различий (p)
	\bar{X} низкий	\bar{X} высокий	
Агрессивность	3,56	5,35	0,00
Интроверсия	5,78	5,12	0,37
Лабильность	5,00	4,77	0,64
Ригидность	4,67	5,88	0,00
Сензитивность	6,44	4,04	0,00
Спонтанность	3,67	5,85	0,00
Тревожность	6,22	4,00	0,00
Экстраверсия	4,11	5,04	0,14

Полученные результаты подтверждают выявленные взаимосвязи между индексом ресурсности и качествами личности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что качествами, препятствующими ресурсобеспеченности личности, являются тревожность и сензитивность; качествами, способствующими ресурсобеспеченности личности, являются спонтанность, агрессивность, ригидность. Также можно заключить, что индифферентными качествами по отношению к ресурсобеспеченности личности являются экстраверсия, интроверсия и лабильность.

Отмечая сущность данных качеств, заметим, что препятствует ресурсобеспеченности личности проявления обидчивости, чрезмерной впечатлительности, ранимости. Способствуют ре-

сурсобеспеченности человека: жизненная активность, способность быстро принимать решения и ориентироваться в окружающем мире, уверенность в себе, постоянство, поддержание традиций. Ориентация человека на внешний или внутренний мир нейтральна по отношению к ресурсобеспеченности личности. Для ресурсобеспеченности не важно, где именно человек черпает ресурсы, стремится ли он к общению или к уединению. Также не имеет значения для ресурсобеспеченности, насколько быстро меняется у человека настроение, насколько выражена его эмоциональность.

На основании сравнения средних показателей качеств личности составлен профиль личности с высоким и низким уровнем ресурсобеспеченности (рис. 1).

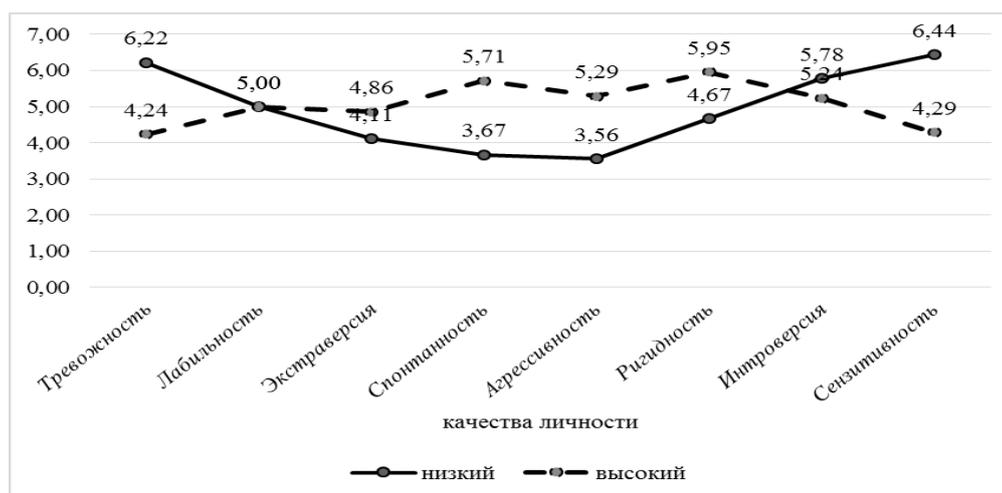


Рисунок 1. Профиль качеств личности с разным уровнем ресурсобеспеченности

Рисунок 1 иллюстрирует сделанные выводы о том, что респонденты с высоким уровнем ресурсобеспеченности – это спонтанные, активные (агрессивные), стабильные (ригидные), менее тревожные и менее сензитивные люди. В свою оче-

редь люди с низкой ресурсобеспеченностью – это люди, противоположные по своему складу. Они неактивные, менее спонтанные, менее ригидные, но с высоким уровнем тревожности и сензитивности. В отношении лабильности, экстравер-

сии и интроверсии можно отметить, что данные качества могут присутствовать у респондентов с различным уровнем ресурсообеспеченности.

В ходе исследования зафиксировано, что для группы респондентов с *низким уровнем ресурсообеспеченности* выявлена отрицательная взаимосвязь индекса ресурсности с «тревожностью» ($r = -0,50, p \leq 0,05$). Можно отметить, что тревожность у людей с низким уровнем *ресурсообеспеченности* является качеством, еще больше снижающим ресурсообеспеченность. Чем больше человек проявляет тревожность, тем меньше он отмечает наличие у себя ресурсов (Таблица 3). В группе респондентов с *высоким уровнем ресурсообеспеченности* отмечены: прямая взаимосвязь «индекса ресурсности» с *экстраверсией* ($r = 0,34, p \leq 0,01$) и обратная взаимосвязь с такими качествами, как: *интроверсия* ($r = -0,29, p \leq 0,05$), *сензитивность* ($r = -0,32, p \leq 0,05$), *тревожность* ($r = -0,53, p \leq 0,01$) и *лабильность* ($r = -0,62, p \leq 0,01$). Можно заключить, что

у данной группы респондентов *экстраверсия* является качеством, способствующим увеличению ресурсообеспеченности, а *интроверсия, сензитивность, тревожность, лабильность* ей препятствуют. Как отмечает Л. Г. Дикая, *экстраверсия* обеспечивает поведенческую и эмоциональную вариативность поведения индивида, у экстравертов достаточно сил, чтобы взаимодействовать с окружающим миром [Дикая, 2003].

Согласно полученным в исследовании данным, такие личностные качества, как *экстраверсия, интроверсия* и *лабильность* на общей выборке респондентов и в группе с низким уровнем ресурсности являются индифферентными, однако в группе респондентов с высоким уровнем ресурсности проявляют себя как значимые качества. Способствует ресурсообеспеченности *экстраверсия*, препятствуют *интроверсия* и *лабильность* (Таблица 4).

Таблица 4.

Корреляционные взаимосвязи в группах с разным уровнем индекса ресурсности

Качества личности	Уровни ресурсности					
	низкий			высокий		
	Число набл.	Спирмена R	p-уров.	Число набл.	Спирмена R	p-уров.
Агрессивность	18	0,37	0,14	52	0,22	0,12
Интроверсия	18	0,23	0,36	52	-0,29	0,04
Лабильность	18	-0,11	0,66	52	-0,62	0,00
Ригидность	18	0,33	0,17	52	-0,10	0,48
Сензитивность	18	0,03	0,89	52	-0,32	0,02
Спонтанность	18	-0,15	0,56	52	0,26	0,06
Тревожность	18	-0,50	0,04	52	-0,53	0,00
Экстраверсия	18	-0,02	0,95	52	0,34	0,01

Для выявления структуры качеств личности с разными уровнями ресурсообеспеченности проведен структурный анализ. Ориентируясь на системогенетический подход к развитию личности (В. Д. Шадриков, Ю. П. Поваренков, А. В. Карпов) представлена психологическая структура личности с разным уровнем ресурсности (рис. 2а, 2б, Таблица 5).

В результате подсчета веса структуры черт личности респондентов с высоким и низким уровнем ресурсообеспеченности получено, что ИКС черт личности с высоким уровнем ресурсообеспеченности составляет 14 баллов, ИКС черт личности с низким уровнем ресурсообеспеченности – 9 баллов. Можно отметить большую согласованность личностных черт в группе с высоким уровнем ресурсообеспеченности.

Личностные качества в группе с высоким уровнем ресурсообеспеченности более дифференцированы (ИДС = 24 балла), чем с низким уровнем ресурсообеспеченности (ИДС = 13 баллов). Это может говорить о большей степени индивидуальности людей с высокой ресурсностью на фоне согласованности и гармоничности структуры качеств личности.

В результате подсчета индекса организованности структуры (ИОС) отмечено, что более организованной, сформированной является психологическая структура личности с высоким уровнем ресурсообеспеченности. При данном характере строения структуры личности достигается максимальная ресурсообеспеченность личности (ИОС черт личности с высоким уровнем ресурсности достигает 38 баллов, ИОС черт личности с низким уровнем ресурсности равен 22 баллам) (Таблица 5).

Таблица 5.

Показатели структуры личностных детерминант ресурсообеспеченности у респондентов с низким и высоким «индексом ресурсности»

Показатели структуры	Уровень ресурсообеспеченности	
	Низкий	Высокий
ИДС (индекс дивергентности структуры)	13	24
ИКС (индекс когерентности структуры)	9	14
ИОС (индекс организованности структуры)	22	38
Базовые элементы структуры	экстраверсия, тревожность, лабильность	сензитивность, тревожность, лабильность
Ведущие элементы структуры	-	-
Гомогенность / гетерогенность структур	$r=0,58$ при $p \leq 0,05$ (гомогенность)	
Количество корреляций на высоком уровне значимости	4	6
Количество элементов в структуре	7	7
Средний вес элемента в структуре	2,25	3

Согласно методу экспресс χ^2 (А. В. Карпова), нами отмечено, что сравниваемые психологические структуры личности с высоким и низким уровнями ресурсообеспеченности являются гомогенными, значительно не отличающимися по роли элементов структуры (их весу); то есть в структуре качеств они оказывают равное влияние на ее функционирование ($r=0,58$ при $p \leq 0,05$).

Сравнивая структуру взаимосвязи качеств личности при низком и высоком уровнях ресурсообеспеченности, можно отметить, что в структуре черт личности с высоким и низким уровнем ресурсообеспеченности количество качеств (элементов в структуре) одинаковое.

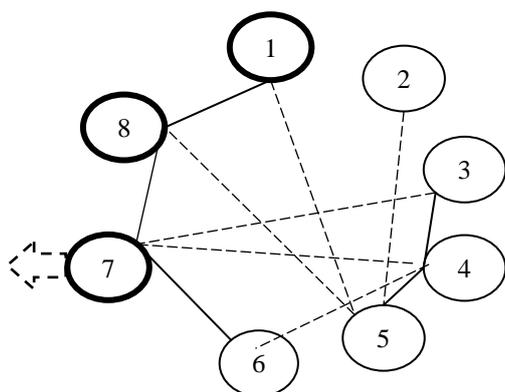


Рисунок 2а. Структура взаимосвязи качеств личности при низком уровне ресурсообеспеченности

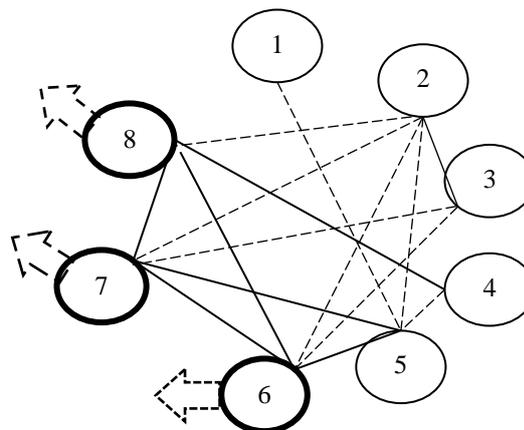


Рисунок 2б. Структура взаимосвязи качеств личности при высоком уровне ресурсообеспеченности

Примечание:

1. Цифрами обозначены качества личности:

1 – экстраверсия; 2 – спонтанность; 3 – агрессивность; 4 – ригидность; 5 – интроверсия; 6 – сензитивность; 7 – тревожность; 8 – лабильность.

2. Линиями обозначены уровни значимости корреляции:

----- отрицательные корреляции
 _____ положительные корреляции

3. В коррелограммах 2а и 2б базовые элементы структуры обозначены жирными кружками

4. Стрелкой обозначена взаимосвязь с индексом ресурсности.

Базовыми элементами структуры личности при низком уровне ресурсообеспеченности являются: экстраверсия, тревожность, лабильность; при высоком уровне ресурсообеспеченности: сензитивность, тревожность, лабильность. Как видно на рисунке 2б, базовые элементы в струк-

туре личности с высоким уровнем ресурсообеспеченности имеют обратную корреляцию с ключевым показателем – индексом ресурсности. В структуре личности с низким уровнем ресурсообеспеченности тревожность имеет обратную корреляцию с индексом ресурсности (рис. 2а).

Можно отметить, что с элементами, от которых зависят важные тенденции функционирования структуры личности (базовые элементы), существуют обратные зависимости с индексом ресурсности. Данными чертами являются сензитивность и тревожность, они же отмечены в исследовании как препятствующие ресурсообеспеченности. Это еще раз подчеркивает их обратное влияние на ресурсообеспеченность.

Можно отметить, что дифференцированность и организованность структуры качеств личности увеличивается с увеличением ресурсности, что позволяет выделить типологию личностей с разным уровнем ресурсности.

Описывая психологический профиль личности с высоким уровнем ресурсообеспеченности, можно заключить, что данные респонденты нечувствительны к воздействиям окружающей среды, не переживают по мелочам, готовы к быстрому реагированию в любых ситуациях. Для данных респондентов характерна высокая социальная активность и стремление к самоутверждению и самореализации, они ориентированы на окружающий мир, для них характерна эмоциональная вовлеченность, низкая чувствительность и тревожность в отношении различных нюансов средового воздействия. В социальном взаимодействии они стремятся к лидированию. Ригидность подчеркивает настойчивость, устойчивость к стрессу, умеренный педантизм и стремление к порядку, умеренную настороженность и недоверчивость, умение сохранять ресурсообеспеченность.

В свою очередь люди с низкой ресурсообеспеченностью чувствительны к воздействиям окружающей среды, переживают по мелочам, не готовы к быстрому реагированию в любых ситуациях. Как отмечает Л. Н. Собчик, сочетание таких черт, как тревожность и сензитивность, значительно затрудняет социальную адаптацию человека. Для таких людей присуща мнительность и боязливость вплоть до панических реакций. «Личности данного типа не только подвержены влиянию среды, но и сами оказывают сильное воздействие на эмоциональное состояние окружающих вплоть до невротических реакций» [Собчик, 2017, с. 31]. Сочетание данных черт

личности, наряду с быстрым изменением обстоятельств жизнедеятельности, создают препятствия для ресурсообеспеченности.

Важным аспектом в исследовании ресурсообеспеченности является изучение психологической характеристики детерминант ресурсообеспеченности мужчин и женщин.

В исследовании отмечено, что мужчины имеют более высокий индекс ресурсности (среднее значение ИР у мужчин = 1,18, $p \leq 0,01$; среднее значение ИР у женщин = 1,06, $p \leq 0,01$), следовательно, более высокую ресурсообеспеченность. По данным исследования, мужчины имеют более высокий индекс ресурсности и в процентном соотношении. Высокий уровень индекса ресурсности характерен для 25 % мужчин и 14 % женщин. Средний уровень «индекса ресурсности» отмечен у 68 % мужчин и 79 % женщин. Низкий уровень ресурсности отмечен у 7 % и мужчин, и женщин.

Специфика детерминации ресурсообеспеченности мужчин и женщин заключается в том, что женщины более экстравертированы, сензитивны, тревожны и лабильны. Возможно, это обуславливает меньшую ресурсообеспеченность женщин, так как сензитивность и тревожность препятствуют ресурсообеспеченности личности (Таблица 6).

Таблица 6.

Значимость различий детерминант ресурсообеспеченности у мужчин и женщин

Качества личности	\bar{X} женщины	\bar{X} мужчины	Степень значимости различий (p)
Экстраверсия	5,40	4,36	0,00
Спонтанность	5,31	5,11	0,54
Агрессивность	4,73	5,21	0,06
Ригидность	5,53	5,21	0,15
Интроверсия	5,15	5,46	0,36
Сензитивность	4,96	4,29	0,05
Тревожность	5,45	4,39	0,00
Лабильность	5,34	4,39	0,00

На основании сравнения средних показателей качеств личности составлен профиль личности мужчин и женщин (рис. 3).

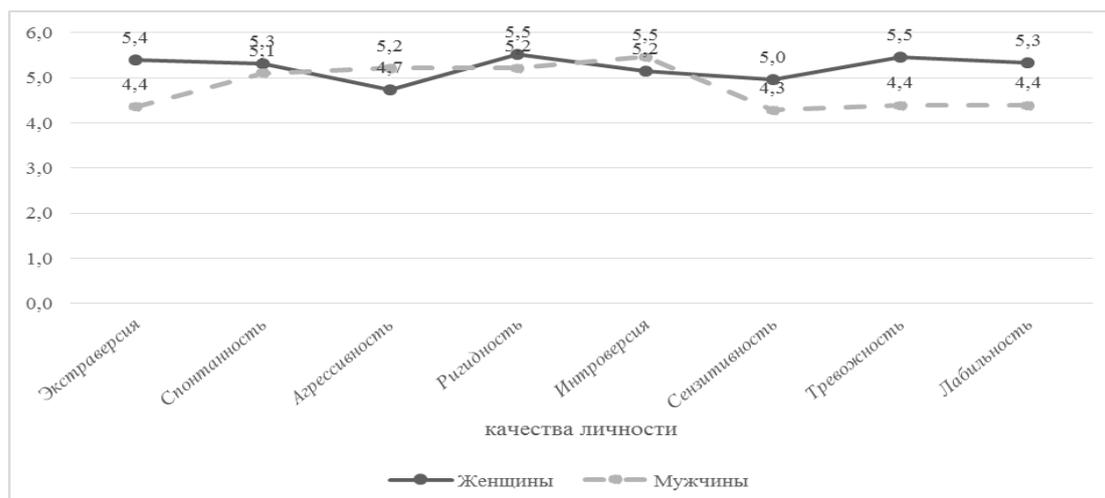


Рисунок 3. Профиль качеств личности мужчин и женщин

Рисунок 3 иллюстрирует сделанные выводы о том, что женщины более экстравертированы, сензитивны, тревожны и лабильны, но менее активны (агрессивны). В свою очередь мужчины менее экстравертированы, сензитивны, тревожны и лабильны, но более активны (агрессивны). В отношении спонтанности, ригидности и интроверсии можно отметить, что данные качества одинаково выражены и у мужчин, и у женщин.

В ходе исследования в группе женщин выявлено наличие прямой взаимосвязи между «индексом ресурсности» и такими качествами, как: агрессивность ($r=0,18$, $p \leq 0,01$), ригидность

($r=0,36$, $p \leq 0,001$) и спонтанность ($r = 0,22$, $p \leq 0,001$). Эти данные подтверждают выводы о том, что агрессивность, ригидность и спонтанность способствуют ресурсообеспеченности личности. Такие качества, как интроверсия, лабильность, сензитивность, тревожность и экстраверсия в группе женщин являются индифферентными.

В группе мужчин линейных взаимосвязей не выявлено, все диагностируемые качества выступают индифферентными по отношению к ресурсообеспеченности (Таблица 7).

Таблица 7.

Корреляционные взаимосвязи качеств личности с индексом ресурсности в группах мужчин и женщин

Качества личности	Пол					
	мужчины			женщины		
	Число набл.	Спирмена R	р-уров.	Число набл.	Спирмена R	р-уров.
Агрессивность	56	0,22	0,10	200	0,18	0,01
Интроверсия	56	0,11	0,41	200	-0,10	0,15
Лабильность	56	-0,10	0,49	200	0,00	0,99
Ригидность	56	0,10	0,45	200	0,36	0,00
Сензитивность	56	-0,23	0,09	200	-0,11	0,13
Спонтанность	56	0,11	0,42	200	0,22	0,00
Тревожность	56	-0,20	0,14	200	-0,12	0,08
Экстраверсия	18	-0,05	0,70	200	0,10	0,16

Анализируя гендерный аспект в ресурсообеспеченности личности, важно описать особенности личности (качеств личности) у мужчин и

женщин с высоким и низким уровнем «индекса ресурсности».

Таблица 8.

Значимость различий детерминант ресурсообеспеченности у мужчин и женщин с разными уровнями «индекса ресурсности»

Качества личности	Низкий «индекс ресурсности»			Высокий «индекс ресурсности»		
	\bar{X} женщины	\bar{X} мужчины	Степень значимости различий (p)	\bar{X} женщины	\bar{X} мужчины	Степень значимости различий (p)
Экстраверсия	3,57	6,00	0,08	5,29	4,00	0,08
Спонтанность	3,00	6,00	0,01	5,86	5,43	0,55
Агрессивность	3,00	5,50	0,00	5,07	5,71	0,14
Ригидность	4,57	5,00	0,54	6,36	5,14	0,01
Интроверсия	6,29	4,00	0,23	5,29	5,14	0,86
Сензитивность	6,43	6,50	0,96	4,79	3,29	0,06
Тревожность	6,71	4,50	0,06	4,57	3,57	0,17
Лабильность	5,14	4,50	0,45	5,43	4,14	0,04

Дифференциальный анализ между группами мужчин и женщин с высоким и низким индексом ресурсности позволил отметить, что существуют статистически значимые различия в качествах личности между данными группами на уровне значимости $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$.

Женщины с низким уровнем индекса ресурсности менее спонтанны и агрессивны (активны), в отличие от мужчин. Не выявлено значимых различий в группах мужчин и женщин с низким уровнем ресурсности по таким качествами личности, как *экстраверсия*, *ригидность*, *интроверсия*, *сензитивность*, *лабильность* и *тревожность* (Таблица 8).

Женщины с высоким уровнем индекса ресурсности более ригидны и лабильны, чем мужчины. Не выявлено значимых различий в группах мужчин и женщин с высоким уровнем ресурсности по таким качествами личности, как *экстраверсия*, *спонтанность*, *агрессивность*,

интроверсия, *сензитивность* и *тревожность* (Таблица 8).

На основании сравнения средних показателей качеств личности составлены профили личности мужчин и женщин с высоким и низким уровнями ресурсности (рис. 4–5).

Рисунок 4 иллюстрирует сделанные выводы о том, что *спонтанность*, *агрессивность* (активность), *ригидность* (стабильность) способствуют ресурсообеспеченности, а *сензитивность* и *тревожность* ей препятствуют. Женщины с высоким «индексом ресурсности» спонтанные, агрессивные, ригидные, экстравертированные, менее сензитивные и менее тревожные. Женщины с низкой ресурсообеспеченностью менее спонтанные, не агрессивные, менее ригидные, интровертированные, сензитивные и тревожные. В отношении лабильности можно отметить, что данные качества могут присутствовать у женщин с различным уровнем ресурсообеспеченности.

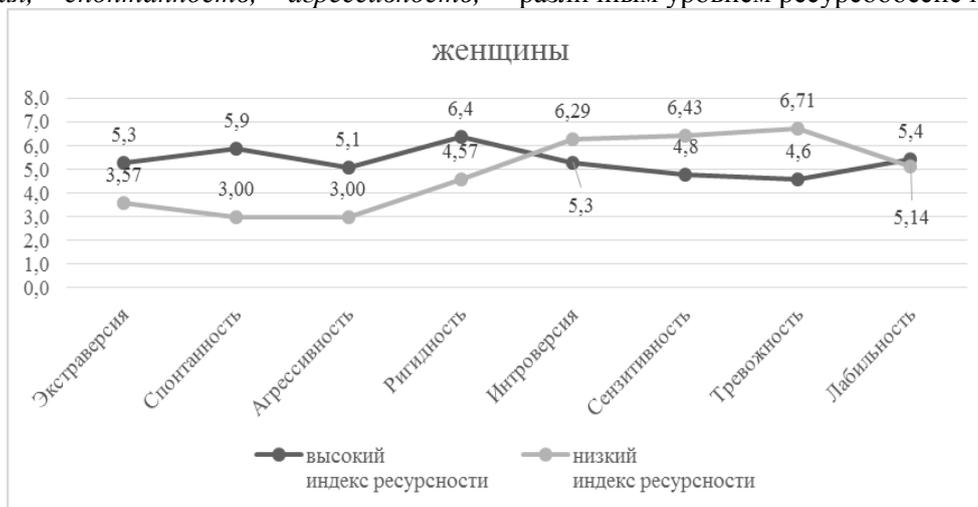


Рисунок 4. Профиль качеств личности женщин с высоким и низким «индексом ресурсности»

Профиль качеств личности мужчин с высоким «индексом ресурсности» (рис. 5) составляют такие качества, как *агрессивность, ригидность, интроверсия, низкая сензитивность, низкая тревожность и лабильность*. Для мужчин с низким «индексом ресурсности» характерны та-

кие качества, как *сензитивность, тревожность, лабильность, экстраверсия, спонтанность*. Это еще раз подтверждает, что такие качества, как *агрессивность и ригидность* способствуют ресурсобеспеченности, а *тревожность и сензитивность* ей препятствуют.

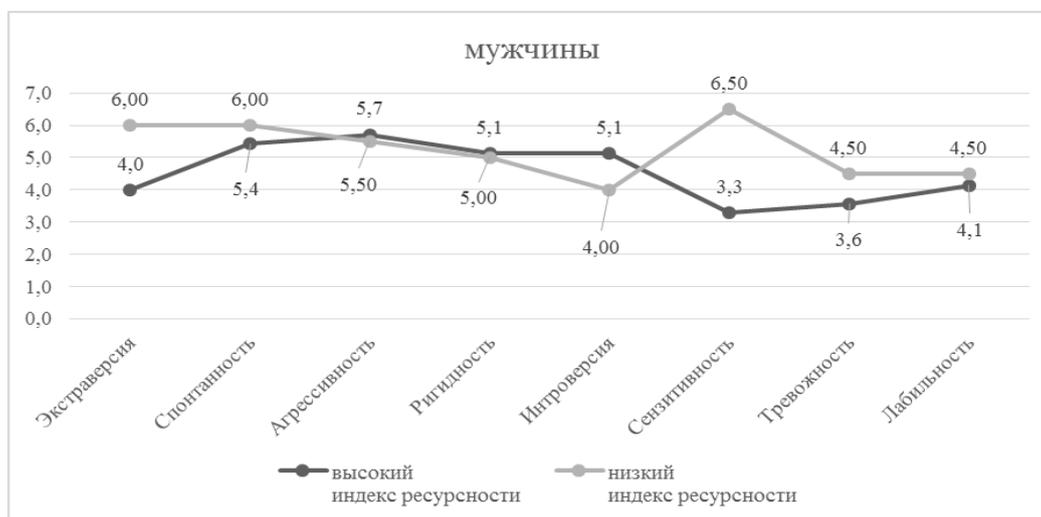


Рисунок 5. Профиль качеств личности мужчин с высоким и низким «индексом ресурсности»

Для выявления структуры качеств личности мужчин и женщин мы провели структурный анализ (см. рис. 6а, 6б, Таблица 9).

В результате подсчета веса структуры черт личности мужчин и женщин получено, что ИКС черт личности мужчин составляет 20 баллов,

ИКС черт личности женщин – 49 баллов. Можно отметить большую согласованность черт в структуре личности у женщин, функционирование психической структуры личности зависит у женщин от большего числа элементов, чем у мужчин.

Таблица 9.

Показатели структуры личностных детерминант ресурсобеспеченности мужчин и женщин

Показатели структуры	Мужчины	Женщины
ИДС (<i>индекс дивергентности структуры</i>)	39	34
ИКС (<i>индекс когерентности структуры</i>)	20	49
ИОС (<i>индекс организованности структуры</i>)	59	83
Базовые элементы структуры	Спонтанность Агрессивность Ригидность Тревожность	Спонтанность Тревожность Лабильность
Ведущие элементы структуры	-	Спонтанность Агрессивность Ригидность
Гомогенность / гетерогенность структур	r=-0,15 при p≤0,05 (гетерогенность)	
Количество корреляций на высоком уровне значимости	8	17
Количество элементов в структуре	6	8
Средний вес элемента в структур	2,5	6,1

Личностные качества у мужчин более дифференцированы (ИДС = 39 баллов), чем у женщин (ИДС = 34 балла). Это может говорить о большей степени рассогласованности качеств личности мужчин.

В результате подсчета индекса организованности структуры (ИОС) отмечено, что более организованной, сформированной является психологическая структура личности у женщин (ИОС черт личности женщин достигает 83 бал-

ла, ИОС черт личности мужчин равен 59 баллам) (Таблица 7).

В исследовании отмечено, что сравниваемые психические структуры личности мужчин и женщин являются гетерогенными, то есть качественно различающимися по роли элементов (их весу) в сравниваемых структурах; то есть в структуре качеств они оказывают различное влияние на ее функционирование ($r=-0,15$ при $p \leq 0,05$).

Сравнивая структуру взаимосвязи качеств мужчин и женщин, можно отметить, что в структуре черт личности у мужчин 6 элементов, у женщин – 8 элементов.

Базовыми элементами структуры личности у мужчин являются *спонтанность, агрессив-*

ность, ригидность, тревожность. Базовые элементы структуры у женщин *спонтанность, тревожность, лабильность.*

Как видно на рисунке 6б, один из базовых элементов в структуре личности у женщин, от которого зависит функционирование структуры личности, имеет прямую корреляцию с ключевым показателем – «индексом ресурсности». То есть, чем больше проявляется спонтанность, тем больше индекс ресурсности. В исследовании отмечено, что спонтанность является качеством, способствующем ресурсообеспеченности.

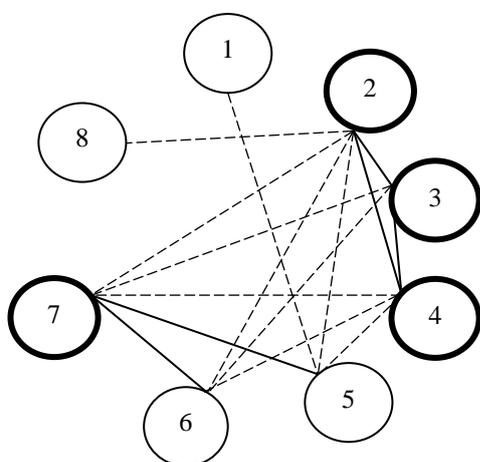


Рисунок 6а. Структура взаимосвязи качеств личности мужчин

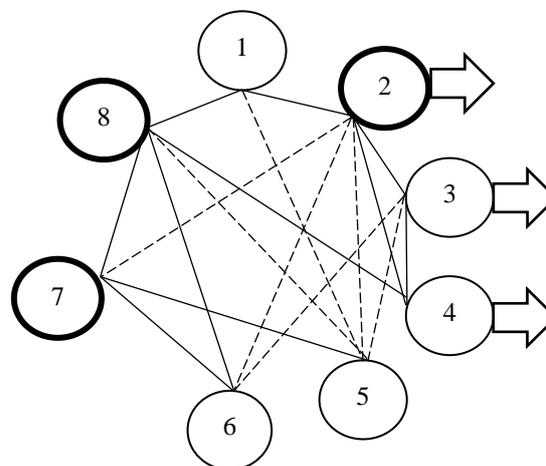


Рисунок 6б. Структура взаимосвязи качеств личности женщин

Примечание:

1. Цифрами обозначены качества личности:

1 – экстраверсия; 2 – спонтанность; 3 – агрессивность; 4 – ригидность; 5 – интроверсия; 6 – сензитивность; 7 – тревожность; 8 – лабильность.

2. Линиями обозначены уровни значимости корреляции:

----- отрицательные корреляции

_____ положительные корреляции

3. В коррелограммах 6а и 6б базовые элементы структуры обозначены жирными кружками

4. Стрелкой обозначена взаимосвязь с индексом ресурсности.

Ведущие элементы в структуре личности мужчин не выявлены. Ведущими элементами структуры у женщин являются: *спонтанность, агрессивность, ригидность.* Выявленные ведущие элементы структуры подтверждают прямое и непосредственное влияние качеств личности на ресурсообеспеченность. Спонтанность, агрессивность, ригидность и на всей выборке отмечены как качества, способствующие ресурсообеспеченности.

Средний вес элементов структуры отражает изменение насыщенности структуры связями между элементами. Большее количество связей между элементами отмечено у женщин – 6,1, у мужчин значительно меньше – 2,5.

Можно отметить, что дифференцированность, гетерогенность структур качеств личности мужчин и женщин позволяют описать психологический профиль мужчин и женщин в контексте их ресурсообеспеченности.

Психологический профиль мужчин и женщин составлен из качеств личности, являющихся базовыми, ведущими элементами в структуре личности и имеющих статистически значимые различия.

Так *тревожность* и *лабильность* являются базовыми качествами в структуре личности женщин, они же имеют статистически значимые различия по сравнению с мужчинами. Присутствует в психологическом профиле у женщин и *спонтанность*, которая входит в базовые и ведущие элементы структуры. *Агрессивность* и *ригидность* выделены как ведущие качества структуры, нами же они отмечены как качества, необходимые женщинам для повышения ресурсообеспеченности. *Сензитивность* не входит ни в базовые, ни в ведущие элементы структуры личности женщин, но по данному качеству выявлены статистически значимые различия с мужчинами. *Сензитивность* также включена в психологический профиль женщин.

Психологический профиль мужчин составили такие качества, как: *спонтанность*, *агрессивность*, *ригидность*, *тревожность* (базовые элементы структуры) и *экстраверсия* (отмечены статистически значимые различия в качествах по отношению к женщинам).

Интерпретируя и раскрывая содержание качеств психологического профиля мужчин и женщин, можно отметить, что для женщин характерна большая склонность к рефлексии, впечатлительность, пессимистичность в оценке перспектив, стремление к избеганию конфликтов, потребность в тёплых отношениях и понимании. Им недостаёт раскрепощённости, свободы самовыражения, что отмечено как значимые характеристики для увеличения ресурсообеспеченности. Женщины восприимчивы к воздействиям и влиянию окружающей среды. Они склонны к более глубоким переживаниям, чрезмерной фиксации на негативных событиях и плохом самочувствии вплоть до депрессивных состояний. Они более осторожны в принятии решений и часто не готовы их принять, решиться что-то сделать или выбрать. Функцию принятия решения женщины часто перекладывают на мужчин. Но они больше озабочены проблемами близких людей, чем мужчины. Женщинам часто не хватает упорства и настойчивости в отстаивании своих интересов. Возможно, проявляющаяся как ведущий элемент агрессивность (активность) как раз и подчеркивает необходимость в большей активности женщин для повышения ресурсообеспеченности.

Женщины более мнительны, более эмоционально гибки по сравнению с мужчинами. Мнительность проявляется в склонности к навязчивым явлениям, реакциям тревоги.

Меньшая ресурсообеспеченность женщин частично может быть объяснена качествами личности, значимо отличающих их от мужчин, и базовыми, ведущими элементами их психологической структуры личности.

Мужчины, в свою очередь, более активны, деятельны, готовы отставить свои интересы, раскрепощены, готовы к конфликтам, менее склонны к переживаниям, меньше подвержены влиянию окружающей среды, готовы к принятию решений, что обуславливает их большую ресурсообеспеченность.

Заключение

Подводя итоги данного исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Существуют качества личности, которые способствуют, препятствуют и индифферентны по отношению к ресурсообеспеченности.

2. Качествами, способствующими ресурсообеспеченности личности, являются: спонтанность, агрессивность (активность), ригидность. Качествами, препятствующим ресурсообеспеченности личности, являются тревожность и сензитивность. Раскрывая содержание данных качеств, можно отметить, что для того, чтобы избежать снижения ресурсообеспеченности, необходимо контролировать обидчивость, чрезмерную впечатлительность, ранимость. Для повышения ресурсообеспеченности человеку необходимы жизненная активность, уверенность в себе и постоянство в намерениях и поступках.

3. Индифферентными качествами для общей выборки респондентов являются: интроверсия, лабильность и экстраверсия. То есть, для ресурсообеспеченности не имеет значения ориентирован человек на внешний или внутренний мир, быстро ли меняется его настроение, где он черпает свои ресурсы, стремится ли к общению или к уединению.

4. В исследовании отмечена двойная роль черт личности: с одной стороны, они непосредственно влияют (способствуют или препятствуют) на ресурсообеспеченность, с другой – они влияют на структурообразование личности с разным типом ресурсности. Так, в группе респондентов с высоким уровнем ресурсности личностные качества (экстраверсия, интроверсия, лабильность) проявляют себя как влияющие на ресурсообеспеченность, а на общей выборке и

в группе с низким уровнем ресурсности данные качества являются индифферентными. Но в то же время экстраверсия, тревожность, лабильность являются базовыми элементами структуры, от которых зависит функционирование системы в группе респондентов с низким уровнем ресурсности. Сензитивность, тревожность, лабильность являются базовыми элементами в структуре личности в группе с высоким уровнем ресурсности. Существуют обратные зависимости выделенных базовых элементов структур с «индексом ресурсности», что еще раз подчеркивает их взаимосвязь с ресурсообеспеченностью.

5. Структурно-функциональный анализ качеств личностей с высоким и низким уровнями ресурсности позволил выделить типологию людей с высокой и низкой ресурсообеспеченностью, имеющих значимые различия в качествах личности. Для лиц с высокой ресурсообеспеченностью характерна внешняя активность, низкая тревожность, спонтанность и ригидность. Для лиц с низкой ресурсообеспеченностью характерны высокая тревожность и сензитивность.

6. Выявлены особенности ресурсообеспеченности личности, обусловленные гендерными различиями. Мужчины имеют более высокий «индекс ресурсности» и, следовательно, высокую ресурсообеспеченность. Специфика детерминации ресурсообеспеченности мужчин и женщин заключается в том, что женщины более экстравертированы, сензитивны, тревожны и лабильны, что обуславливает меньшую ресурсообеспеченность женщин.

7. Профили личности мужчин и женщин с высоким и низким уровнем ресурсности иллюстрируют сделанные выводы о том, что спонтанность, агрессивность (активность), ригидность (стабильность) способствуют ресурсообеспеченности, а сензитивность и тревожность ей препятствуют. Женщины с высокой ресурсообеспеченностью – спонтанные, агрессивные, ригидные, экстравертированные, менее сензитивные и менее тревожные. Женщины с низкой ресурсообеспеченностью – менее спонтанные, не агрессивные, менее ригидные, интровертированные, сензитивные и тревожные. Мужчины с высокой ресурсообеспеченностью: активные, ригидные, интровертированные, с низкой сензитивностью, низкой тревожностью и лабильностью. Мужчины с низкой ресурсообеспеченностью: сензитивные, тревожные, лабильные, экстравертированные, спонтанные. Эти данные подтверждают, что такие качества, как агрессивность и ригидность

способствуют ресурсообеспеченности, а тревожность и сензитивность ей препятствуют.

Данные выводы позволяют заключить, что для сохранения ресурсов человеку необходимо быть активным, деятельным и менее чувствительным, контролировать и купировать переживание тревоги независимо от гендерных особенностей.

Библиографический список

1. Адеева Т. Н. Содержание и взаимосвязи ресурсов и когнитивно-личностных свойств у подростков с нарушениями зрения / Т. Н. Адеева, И. В. Тихонова, С. А. Хазова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2022. № 4. С. 41–48.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 325 с.
3. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Ч. 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 2. С. 113–122.
4. Водопьянова Н. Е. Современные концепции ресурсов субъекта профессиональной деятельности // Вестник СПбГУ. Сер. 16. 2015. Вып. 1. С. 45–54.
5. Водопьянова Н. Е. Стандартизированный опросник «Потери и приобретения ресурсов» для специалистов социномических профессий / Н. Е. Водопьянова, А. Д. Наследов // Психология труда. Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2013. Вып. 4. С. 7–22.
6. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практическое пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2017. 343 с.
7. Воронин А. Н. Когнитивный ресурс: структура, динамика, развитие / А. Н. Воронин, Н. Б. Горюнова. Москва : Институт психологии РАН, 2016. 276 с.
8. Глуханюк Н. С. Управление личностной ресурсностью в позднем возрасте / Н. С. Глуханюк, Т. Б. Сергеева // Известия УрФУ. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2024. Т. 30, № 1. С. 215–223.
9. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). Москва : Институт психологии РАН, 2003. 318 с.
10. Иванова Т. Ю. Субъективные оценки и психометрические данные как индикаторы влияния экономического кризиса / Т. Ю. Иванова, Д. А. Леонтьев // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития России в условиях преодоления глобального кризиса : мат. II межрегион. научно-практ. конф. [Москва, 11–13 ноября 2010 года]. Т. 3. Москва : Московский гос. ун-тет им. М. В. Ломоносова, 2010. С. 98–100.
11. Карпинский К. В. Смысл жизни и ресурсы его реализации: к пониманию механизмов личностного

кризиса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 4. С. 3–33.

12. Корнилова Т. В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 1. С. 46–57.

13. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ / под общ. ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. Москва, 2002. Вып. 1. URL: <https://iro23.ru/wp-content/uploads/2022/02/tri-misheni-lichnostnyy-potentsial-zachem-chto-i-kak.pdf> (дата обращения: 10.08.2024).

14. Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России : мат. IV междунар. научно-практ. конф. [08–10 октября 2015 г.] / ред. В. И. Моросанова [и др.]. Москва : ТЭСЭРА ; Кисловодск : СКФУ, 2015. 315 с.

15. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция человека как метаресурс достижения учебных и профессиональных целей // Личность, интеллект, метакогниции : мат. II междунар. научно-практ. конф. [20–22 апреля 2017 г., Калуга]. Калуга : Политоп, 2017. С. 104–114.

16. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности / М. М. Кашапов [и др.] // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 683–694. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.683-694.

17. Сидорова М. В. Реализация идей ресурсного подхода в образовании / М. В. Сидорова, Е. С. Макеева // Международная научно-практическая конференция «Философия и экономика в эпоху цифровой трансформации». Минск : БГЭУ, 2020. С. 352–356.

18. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. Санкт-Петербург : Речь, 2017. 480 с.

19. Хазова С. А. Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы исследования // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2013. № 5. С. 188–191.

20. Хазова С. А. Ресурсы субъекта: теория и практика исследования : монография / С. А. Хазова, Е. А. Дорьева. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2012. 238 с.

21. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. Москва : Институт психологии РАН, 2012. 288 с.

22. Hobfoll S. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress // American Psychologist. 1989. Vol. 44. P. 513–524.

23. Hobfoll S., Johnson R., Hall B., Palmieri P., Canetti-Nisim D., Galea S. Trajectories of resilience, resistance and distress during ongoing terrorism: The case of Jews and Arabs in Israel // Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2009. 1. 138–148.

24. Hobfoll S. E., Johnson R. J., Ennis N., Jackson A. P. Resource Loss, Resource Gain, and Emotional Out-

comes Among Inner City Women // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. Vol. 84. № 3. P. 632–643.

25. Laucht M. Wovor schützen Schutzfaktoren? Anmerkungen zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung / M. Laucht, G. Esser, M. H. Schmidt // Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 1997. 29. P. 260–270.

Reference list

1. Adeeva T. N. Soderzhanie i vzaimosvjazi resursov i kognitivno-lichnostnyh svojstv u podrostkov s narushenijami zrenija = Content and relationships of resources and cognitive personality traits in visually impaired adolescents / T. N. Adeeva, I. V. Tihonova, S. A. Hazova // Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija. 2022. № 4. S. 41–48.

2. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya = Man as a subject of knowledge. Sankt-Peterburg : Piter, 2001. 325 s.

3. Bodrov V. A. Problema preodolenija stressa. Ch. 2. Processy i resursy preodolenija stressa = The challenge of coping with stress. PART 2. Stress management processes and resources // Psihologicheskij zhurnal. 2006. T. 27, № 2. S. 113–122.

4. Vodop'janova N. E. Sovremennye koncepcii resursov subjekta professional'noj dejatel'nosti = Modern concepts of resources of the subject of professional activity // Vestnik SPbGU. Ser. 16. 2015. Vyp. 1. S. 45–54.

5. Vodop'janova N. E. Standartizirovannyj oprosnik «Poteri i priobretenija resursov» dlja specialistov socio-nomicheskikh professij = Standardized resource Loss and Acquisition Questionnaire for Social Workers / N. E. Vodop'janova, A. D. Nasledov // Psihologija truda. Vestnik TvGU. Serija «Pedagogika i psihologija». 2013. Vyp. 4. S. 7–22.

6. Vodop'janova N. E. Sindrom vygoranija. Diagnostika i profilaktika : prakticheskoe posobie = Burnout syndrome. Diagnosis and Prevention: a practical guide / N. E. Vodop'janova, E. S. Starchenkova. 3-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2017. 343 s.

7. Voronin A. N. Kognitivnyj resurs: struktura, dinamika, razvitie = Cognitive resource: structure, dynamics, development / A. N. Voronin, N. B. Gorjunova. Moskva : Institut psihologii RAN, 2016. 276 s.

8. Gluhanjuk N. S. Upravlenie lichnostnoj resursnost'ju v pozdnem vozraste = Managing personal resource in late life / N. S. Gluhanjuk, T. B. Sergeeva // Izvestija Ur-FU. Serija 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2024. T. 30, № 1. S. 215–223.

9. Dikaja L. G. Psihicheskaja samoreguljacija funkcional'nogo sostojanija cheloveka (sistemno-dejatel'nostnyj podhod) = Mental self-regulation of the functional state of a person (system-activity approach). Moskva : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2003. 318 s.

10. Ivanova T. Ju. Subjektivnye ocenki i psihometricheskie dannye kak indikatory vlijanija jekonomiceskogo krizisa = Subjective assessments and psychometric data as indicators of the impact of the economic crisis / T. Ju. Ivanova, D. A. Leont'ev // Prikladnaja

psihologija kak resurs social'no-jekonomicheskogo razvitiya Rossii v uslovijah preodolenija global'nogo krizisa : mat. II mezhhregion. nauchno-prakt. konf. [Moskva, 11–13 nojabrja 2010 goda]. T. 3. Moskva : Moskovskij gos. un-tet im. M. V. Lomonosova, 2010. S. 98–100.

11. Karpinskij K. V. Smysl zhizni i resursy ego realizacii: k ponimaniju mehanizmov lichnostnogo krizisa = The meaning of life and the resources of its implementation: to understand the mechanisms of the personal crisis // Psihologija. Zhurnal Vysšej shkoly jekonomiki. 2012. T. 9, № 4. S. 3–33.

12. Kornilova T. V. Intellektual'no-lichnostnyj potencial cheloveka v strategijah sovladanija = Intellectual and personal potential of a person in coping strategies // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. 2010. №1. S. 46–57.

13. Leont'ev D. A. Lichnostnoe v lichnosti: lichnostnyj potencial kak osnova samodeterminacii = Personal in personality: personal potential as the basis of self-determination // Uchenye zapiski kafedry obshhej psihologii MGU / pod obshh. red. B. S. Bratusja, D. A. Leont'eva. Moskva, 2002. Vyp. 1. URL: <https://iro23.ru/wp-content/uploads/2022/02/tri-misheni-lichnostnyy-potentsial-zachem-chto-i-kak.pdf> (data obrashhenija: 10.08.2024).

14. Lichnostnyj resurs subjekta truda v izmenjajushhejsja Rossii = Personal resource of the subject of labor in a changing Russia : mat. IV mezhdun. nauchno-prakt. konf. [08–10 oktjabrja 2015 g.] / red. V. I. Morosanova [i dr.]. Moskva : TJeSJeRA ; Kislovodsk : SKFU, 2015. 315 s.

15. Morosanova V. I. Osoznannaja samoreguljacija cheloveka kak metaresurs dostizhenija uchebnyh i professional'nyh celej = Conscious human self-regulation as a meta-resource for achieving educational and professional goals // Lichnost', intellekt, meta-kognicii : mat. II mezhdun. nauchno-prakt. konf. [20–22 aprelja 2017 g., Kaluga]. Kaluga : Politop, 2017. S. 104–114.

16. Resursnost' myshlenija kak sredstvo realizacii tvorcheskogo potenciala lichnosti = Resourcefulness of thinking as a means of realizing the creative potential of a person / M. M. Kashapov [i dr.] // Integracija obrazovani-

ja. 2017. T. 21, № 4. S. 683–694. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.683-694.

17. Sidorova M. V. Realizacija idej resursnogo podhoda v obrazovanii = Realization of ideas of resource approach in education / M. V. Sidorova, E. S. Makeeva // Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija «Filosofija i jekonomika v jepohu cifrovoj transformacii». Minsk : BGJeU, 2020. S. 352–356.

18. Sobchik L. N. Psihologija individual'nosti Teorija i praktika psihodiagnostiki = Psychology of individuality Theory and practice of psychodiagnostics. Sankt-Peterburg : Rech', 2017. 480 s.

19. Hazova S. A. Koping-resursy sub#ekta: osnovnye napravlenija i perspektivy issledovanija = Subject's coping resources: main research directions and prospects // Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova. 2013. № 5. S. 188–191.

20. Hazova S. A. Resursy subjekta: teorija i praktika issledovanija = Subject resources: research theory and practice : monografija / S. A. Hazova, E. A. Dor'eva. Kostroma : KGU im. N. A. Nekrasova, 2012. 238 s.

21. Holodnaja M. A. Psihologija ponjatijnogo myshlenija: Ot konceptual'nyh struktur k ponjatijnym sposobnostjam = Psychology of conceptual thinking: From conceptual structures to conceptual abilities. Moskva : Institut psihologii RAN, 2012. 288 s.

22. Hobfoll S. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress // American Psychologist. 1989. Vol. 44. P. 513–524.

23. Hobfoll S., Johnson R., Hall B., Palmieri P., Canetti-Nisim D., Galea S. Trajectories of resilience, resistance and distress during ongoing terrorism: The case of Jews and Arabs in Israel // Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2009. 1. 138–148.

24. Hobfoll S. E., Johnson R. J., Ennis N., Jackson A. P. Resource Loss, Resource Gain, and Emotional Outcomes Among Inner City Women // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. Vol. 84. № 3. P. 632–643.

25. Laucht M. Wovor schützen Schutzfaktoren? Anmerkungen zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung / M. Laucht, G. Esser, M. H. Schmidt // Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 1997. 29. P. 260–270.

Статья поступила в редакцию 15.07.2024; одобрена после рецензирования 23.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 15.07.2024; approved after reviewing 23.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Научная статья
УДК 159
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-232
EDN: GGNLJR

Духовно-нравственные семейные ценности в контексте переживания ситуации военного конфликта

Наталья Владимировна Новикова

Преподаватель кафедры психологии, Донецкий государственный педагогический университет.
284601, Донецкая Народная Республика, г. Горловка, ул. Рудакова, д. 25.
ngv.novikov2010@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0000-5934-5431>

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимосвязи характеристик ценностно-смысловой сферы личности с особенностями переживания ситуации военного конфликта. Цель исследования – определить влияние семейных жизненных смыслов духовно-нравственных ценностей на характер переживания человеком трудной ситуации. В ходе исследования использовались психодиагностические методики «Система жизненных смыслов» Д. А. Леонтьева, «События моей жизни» Г. С. Никифорова, «Диагностика уровня личной невротизации» В. В. Бойко, «Тест жизнестойкости» Д. А. Леонтьева, опросник «Отношение к жизни, смерти и кризисной ситуации» А. А. Бакановой. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием методов описательной статистики, сравнительных методов, методов корреляционного анализа. В результате исследования установлены различия в системе жизненных смыслов по критерию конструктивности/деструктивности переживания ситуации военного конфликта на эмоциональном, личностном, поведенческом и экзистенциальном уровнях переживания. Выявленные различия заключаются в статусе семейных смыслов в структуре личностной системы жизненных смыслов. Семейные смыслы выступают одной из ведущих смысловых категорий у людей, которые конструктивно переживают ситуацию военного конфликта на эмоциональном и личностном уровнях переживания. В условиях трудной жизненной ситуации развитие семейных жизненных смыслов в структуре личности способствуют благоприятному психоэмоциональному состоянию человека и низкой личностной значимости ситуации военного конфликта. На поведенческом и экзистенциальном уровнях переживания семейные смыслы могут определять деструктивный характер переживания ситуации, выражающийся в неспособности к активным действиям по преодолению негативного воздействия экстремальных факторов, отсутствию стратегий совладающего поведения и в отношении к ситуации исключительно как к опасности и страданию. Полученные результаты могут быть использованы в процессе психолого-социальной работы, направленной на формирование и развитие семейных духовно-нравственных ценностей как одного из основных ресурсов личности по преодолению трудных жизненных ситуаций.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера; духовно-нравственные ценности; семейные смыслы; переживание; военный конфликт; совладающее поведение; ресурсы личности

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№1024032700410-6-5.1.1-5.1.1-5.1.1.) по теме «Психологические детерминанты формирования духовно-нравственных ценностей современной семьи».

Для цитирования: Новикова Н. В. Духовно-нравственные семейные ценности в контексте переживания ситуации военного конфликта // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 232–240. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-232>. <https://elibrary.ru/GGNLJR>

Original article

Spiritual and moral family values in the context of experiencing a military conflict situation

Natalia V. Novikova

Lecturer, department of psychology, Donetsk state pedagogical university. 284601, Donetsk People's Republic, Gorlovka, Rudakov st., 25.

Abstract. The article considers the problem of the relationship between the characteristics of the value-semantic sphere of the individual and the peculiarities of experiencing a military conflict situation. The purpose of the study is to determine the influence of family life meanings as spiritual and moral values on the nature of a person's experience of a

difficult situation. The study used the following psychodiagnostic methods: «The System of Life Meanings» by D. A. Leontiev, «Events of My Life» by G. S. Nikiforov, «Diagnostics of the Level of Personal Neuroticism» by V. V. Boyko, «Test of Vitality» by D. A. Leontiev, questionnaire «Attitude to Life, Death and Crisis Situation» by A. A. Bakanova. Statistical data processing was carried out using the methods of descriptive statistics, comparative methods, and methods of correlation analysis. As a result of the study, differences were established in the system of life meanings according to the criterion of constructiveness/destructiveness of experiencing a military conflict situation at the emotional, personal, behavioral and existential levels of experience. The revealed differences consist in the status of family meanings in the structure of the personal system of life meanings. Family meanings are one of the leading semantic categories in people who constructively experience a military conflict situation at the emotional and personal levels of experience. In a difficult life situation, developed family meanings in the personality structure contribute to a favorable psycho-emotional state of a person and low personal significance of the military conflict situation. At the behavioral and existential levels of experience, family meanings can determine the destructive nature of experiencing the situation, expressed in the inability to take active actions to overcome the negative impact of extreme factors, the absence of coping strategies and in treating the situation exclusively as danger and suffering. The obtained results can be used in the process of psychological and social work aimed at the formation and development of family spiritual and moral values as one of the main resources of the individual to overcome difficult life situations.

Key words: value-semantic sphere; spiritual and moral values; family meanings; experience, military conflict

The study was conducted at Donetsk State Pedagogical University as part of the State Assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation (№ 1024032700410-6-5.1.1-5.1.1-5.1.1.) on the topic «Psychological determinants of the formation of spiritual and moral values of a modern family».

For citation: Novikova N. V. Spiritual and moral family values in the context of experiencing a military conflict situation. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 232-240 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-232>. <https://elibrary.ru/GGNLJR>

Введение

Семья как социальный институт и семейные ценности как компонент ценностно-смысловой сферы личности выступают традиционными русскими духовно-нравственными ценностями. Исторически традиционная семья и семейные ценности всегда были и остаются фундаментом уникальной российской цивилизации и этической системы нашей страны. Однако, на сегодняшний день ряд негативных явлений, характерных для современного общества (демографический кризис, статистика разводов и аборт, отсутствие легитимной субъектности семьи как социальной группы и др.), свидетельствуют о выраженной тенденции к духовно-нравственному обеднению, безбрачию, бессемейности и кризису семьи в целом.

В современных исследованиях обозначены многочисленные факторы, обуславливающие данную тенденцию: негативный пример родительских семей, неполные семьи, принятие молодым поколением навязанных искаженных представлений об институтах брака, семьи и родительства и т. д. Более того, целый ряд деструктивных явлений, характерных для современного общества, в том числе экстремистской направленности, создают реальную угрозу семейному благополучию и национальной безопасности страны в целом [Таранов, 2016].

Исследователи отмечают недостатки системы образования в качестве причин, препятствующих

формированию духовно-нравственных установок у детей и подростков, среди которых выделяются отсутствие необходимого внимания к детям, высокая доля контента агрессивного и экстремистского характера в информационном пространстве, низкий уровень общей и духовной культуры в окружении ребенка и др. [Архипова, 2018].

Отечественные авторы говорят также о рисках культурологической трансформации и морально-нравственном кризисе российского общества, отражающем экзистенциальные проблемы личности, которые связаны, прежде всего, с угрозой разрушения архетипических основ традиционной русской культуры. Так, среди типичных проблем современной российской семьи, в числе прочих, выделяются нарушения детско-родительских отношений, эмоциональное неблагополучие, невротизация и разнообразные личностные расстройства, наблюдающиеся у детей и подростков. Такая симптоматика сигнализирует о том, что глубинная родовая память психики ребенка сопротивляется навязанным трансформациям, «неправильным», искаженным ценностям и поведенческим моделям. По мнению ряда авторов, сохранение национально-культурного архетипа российского общества возможно только на основе традиционных духовно-нравственных ценностей, в числе которых община, род, семья выделяются как социальные институты и образ жизни [Медведева, 2014].

Таким образом, необходимость развития брачно-семейной культуры и создание устойчивого приоритета семейных ценностей, прежде всего, в молодежной среде, – сегодня общенациональная проблема.

Основным содержанием внутреннего, духовного мира личности выступает ценностно-смысловая сфера, включающая в себя жизненные ориентации, ценности и смыслы, содержание и уровень развития которых отражают степень психологической, социальной и духовной зрелости человека.

К онтологическим духовно-нравственным установкам, выражающим традиционные ценности русской культуры и оказывающим решающее влияние на процесс создания семьи и формирование семейных ценностей, относятся моральные категории совести, духовности, сострадания, смысла, свободы, ответственности [Чуприна, 2014]. Данные понятия рассмотрены в философско-психологических концепциях отечественных и зарубежных авторов (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, В. С. Мерлин, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, В. Франкл, Э. Фромм и др.). Так, в понимании Д. А. Леонтьева, смысл жизни выступает сложнейшим психологическим феноменом, имеющим тройственную природу и, соответственно, реализующимся в сознании, деятельности и личности человека. Ответственность, свобода и духовность как составляющие экзистенциального мира личности являются базовыми, ядерными структурами, детерминирующими направленность и жизнедеятельность личности [Леонтьев, 2003; 2005].

Современные исследования духовно-нравственной сферы человека охватывают широкий круг вопросов, связанных с данной проблематикой: исследование духовно-нравственных ценностей как фактора повышения адаптационного потенциала и жизнестойкости личности [Ибрагимов, 2023]; изучение роли духовно-нравственных ценностей в регуляции психических состояний личности [Котенева, 2019; Юревич, 2019]; исследование культурной травмы как феномена, преобразующего сферу базовых ценностей и смыслов [Баранова, 2019]; исследование духовно-нравственных факторов, влияющих на психическое состояние человека [Котенева, 2013]; исследование духовности и религиозности [Чернов, 2018; Малявина, 2019; Bonelli and etc., 2016; Damiano and etc., 2016; Saleem, 2017]; исследование проблем семьи, брака и родительства [Колесов, 2018; Егорычева, 2018; Рощина, 2020;

Calafell, 2021]; духовно-нравственное становление личности как предмет воспитания [Березина, 2019; Озерина, 2022; Scabini, 2011; Cardenas, 2019]; исследование ценностно-смысловой сферы личности в ситуации вооруженного конфликта [Рядинская, 2018; Никулина, 2022] и др.

По мнению ученых, все обозначенные выше составляющие ценностно-смысловой сферы – ценности, смыслы, ответственность, свобода, духовность – имеют первостепенное значение в условиях трудных, ненормативных жизненных ситуаций, в которых всегда актуализируются духовно-нравственные установки личности, выступающие источником внутренних ресурсов человека, основой для формирования жизненных смыслов и стратегий по преодолению трудных обстоятельств [Франкл, 2015; Братусь, 1981; Асмолов, 2007; Правдина, 2007; Магомед-Эминов, 1996; Рыльская, 2011].

Организация и методы исследования

В исследовании психологических особенностей переживания личностью ситуации военного конфликта (2014–2022 гг.) были получены эмпирические данные о взаимосвязи ценностно-смысловых характеристик личности, а именно, семейных жизненных смыслов, с особенностями переживания ситуации [Бойко, 2019; Новикова, 2024; 2024]. На основе этих данных в Донецком государственном педагогическом университете (г. Горловка, Донецкая Народная Республика) было проведено исследование духовно-нравственных семейных ценностей в контексте переживания трудной жизненной ситуации (2024 г.).

Выборку исследования составили студенты университета в количестве 195 человек (87 % – девушки, 13 % – молодые люди, средний возраст – 22 года), долгое время переживающие ситуацию войны в Донбассе. В процессе эмпирического исследования использовались две группы психодиагностических методик. Для исследования ценностно-смысловой сферы личности использовалась методика «Система жизненных смыслов» Д. А. Леонтьева. Вторая группа методик направлена на исследование уровней переживания личностью ситуации военного конфликта: методики «События моей жизни» Г. С. Никифорова, «Диагностика уровня личной невротизации» В. В. Бойко, «Тест жизнестойкости» Д. А. Леонтьева, опросник «Отношение к жизни, смерти и кризисной ситуации» А. А. Бакановой.

Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием методов описательной

статистики (среднее арифметическое, среднее квадратическое отклонение, расчет коэффициента вариации); сравнительных методов (непараметрический критерий U-Манна-Уитни); методов корреляционного анализа (коэффициент линейной корреляции r-Пирсона, коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена).

Результаты исследования и их обсуждение

В результате теоретического анализа проблемы переживания были выделены эмоциональный, личностный, поведенческий и экзистенциальный уровни переживания как наиболее полно и содержательно отражающие типичные психологические аспекты переживания экстремальной ситуации военного конфликта. Каждый из выделенных уровней может характеризоваться кон-

структивным или деструктивным типом переживания [Озерина, 2007, с. 132].

Сравнительный анализ показал, что люди, по-разному переживающие ситуацию, имеют различия в структуре жизненных смыслов (рисунок 1). Так, на эмоциональном уровне семейные жизненные смыслы более выражены при конструктивном характере переживания ситуации ($Mx=10,3$), чем при деструктивном характере переживания ситуации ($Mx=10,0$) ($U=657,5$ при $p \leq 0,934$). Более значимые различия в структуре жизненных смыслов по критерию конструктивности/деструктивности эмоционального переживания обнаружены по экзистенциальным смыслам ($U = 518,0$ при $p \leq 0,05$).

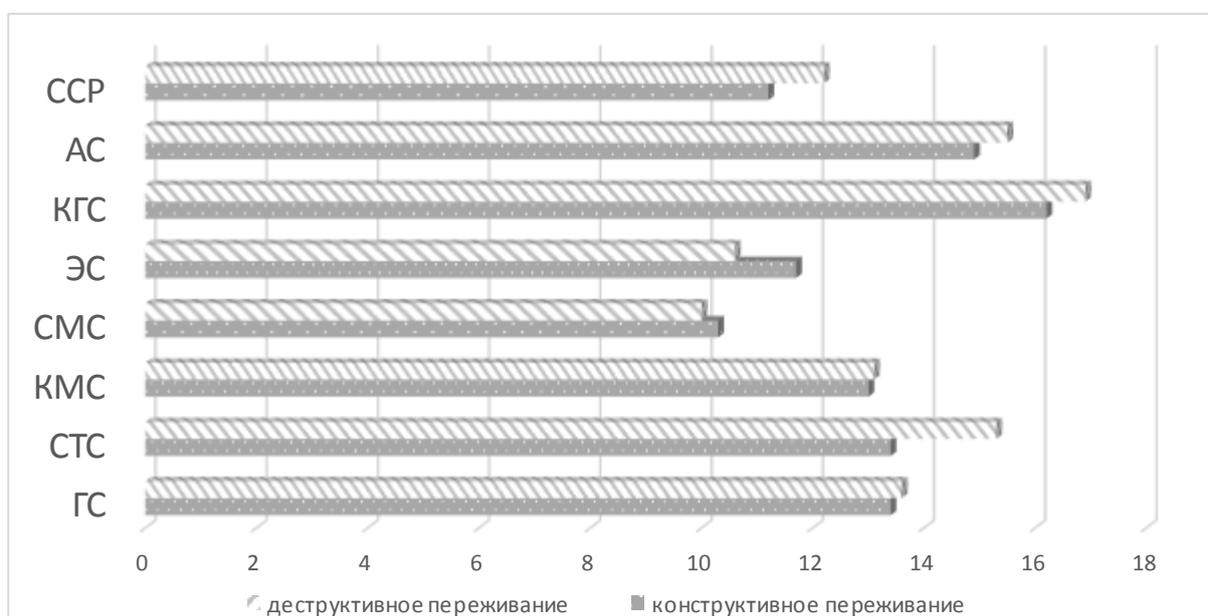


Рисунок 1. Смысловая сфера при различном характере переживания:

эмоциональный уровень. Примечание. Здесь и далее: ССР – смыслы самореализации; АС – альтруистические смыслы; КГС – когнитивные смыслы; ЭС – экзистенциальные смыслы; СМС – семейные смыслы; КМС – коммуникативные смыслы; СТС – статусные смыслы; ГС – гедонистические смыслы (методика «Система жизненных смыслов» Д. А. Леонтьева).

На личностном уровне переживания (рисунок 2) в системе жизненных смыслов людей, конструктивно переживающих ситуацию, семейные смыслы также выступают одной из ведущих категорий жизненных смыслов, более выраженной, чем при деструктивном характере переживания ($Mx=10,3$ – при конструктивном переживании,

$Mx=10,2$ – при деструктивном переживании), но уровень их выраженности является незначительным ($U=306,0$ при $p \leq 0,885$). Статистически значимые различия в смысловой сфере у людей с конструктивным и деструктивным личностным переживанием обнаружены по статусным жизненным смыслам ($U = 191,0$ при $p \leq 0,05$).

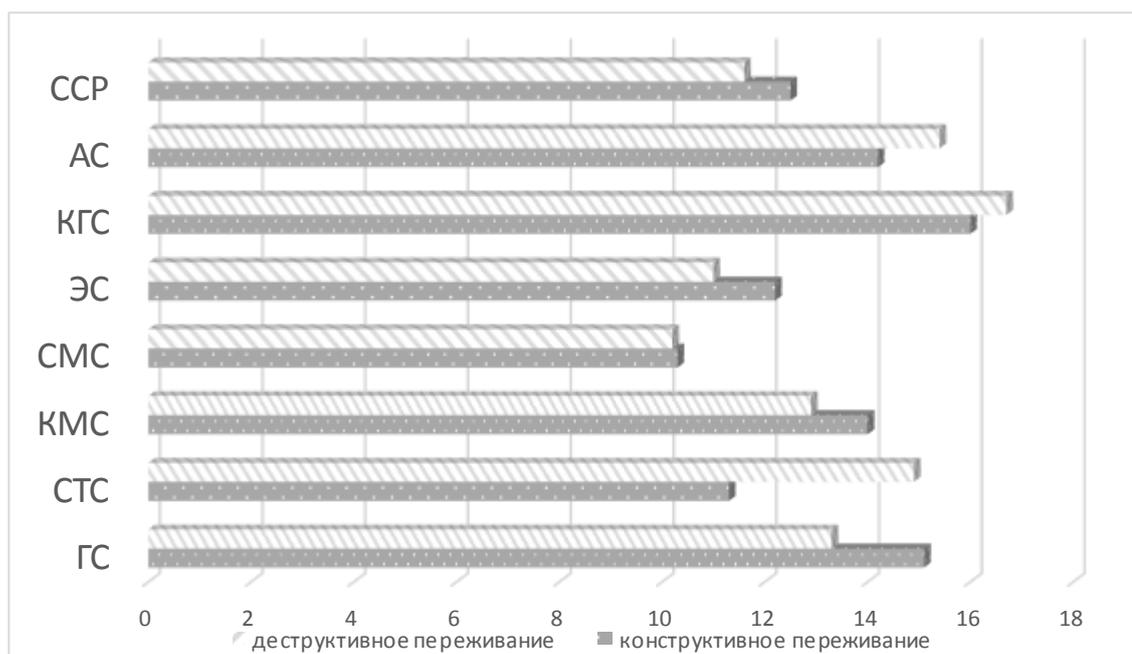


Рисунок 2. Смысловая сфера при различном характере переживания: личностный уровень

Для поведенческого уровня переживания ситуации (рисунок 3) характерным является большая выраженность семейных смыслов при деструктивном характере переживания ($Mx=10,5$), чем при конструктивном переживании ($Mx=9,82$)

($U=597,0$ при $p \leq 0,483$). При этом более значимые различия установлены по жизненным смыслам, связанным с самореализацией личности ($U = 456,0$ при $p \leq 0,05$).

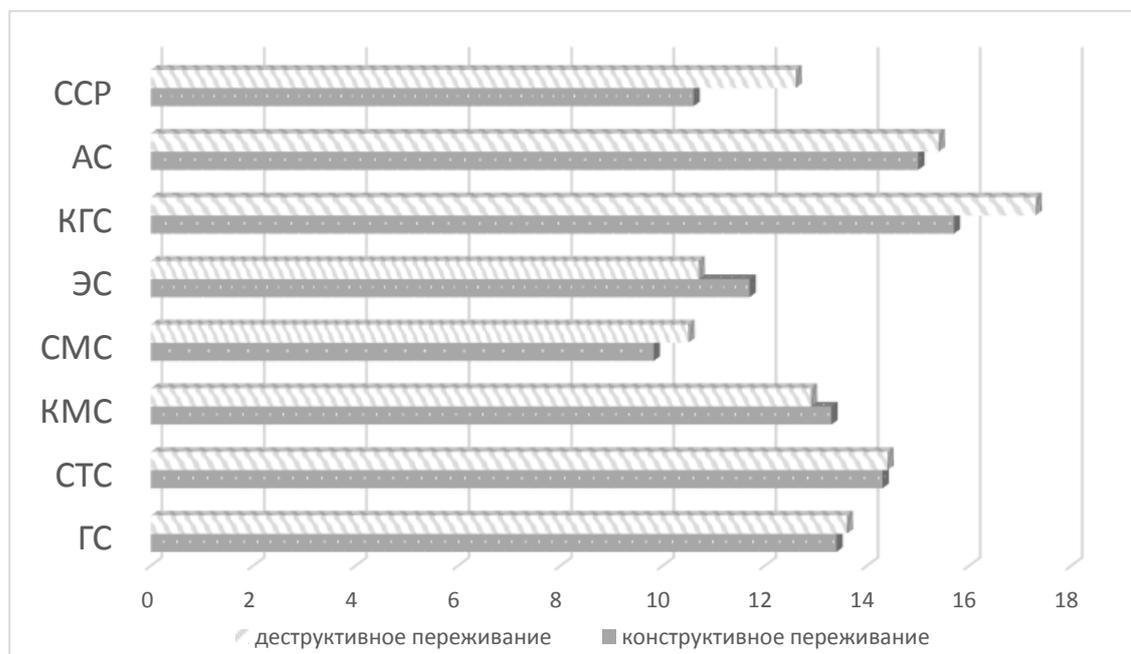


Рисунок 3. Смысловая сфера при различном характере переживания: поведенческий уровень

На рисунке 4 мы видим, что на экзистенциальном уровне смысловая сфера людей с конструктивным переживанием отличается выра-

женными гедонистическими и коммуникативными жизненными смыслами. В качестве ведущих жизненных смыслов людей с деструктив-

ным экзистенциальным переживанием выявлены жизненные смыслы: статусные, семейные, экзистенциальные, когнитивные, альтруистические, смыслы самореализации. На данном уровне переживания степень выраженности семейных смыслов при различном характере переживания ситуации является наиболее заметной: $Mx=9,62$ при конструктивном переживании и $Mx=11,1$

при деструктивном переживании ($U=486,5$ при $p \leq 0,102$). Статистически значимые различия при конструктивном и деструктивном характере экзистенциального переживания обнаружены по гедонистическим ($U = 482,5$ при $p \leq 0,05$), коммуникативным ($U = 408,5$ при $p \leq 0,01$) и альтруистическим жизненным смыслам ($U = 448,5$ при $p \leq 0,05$).

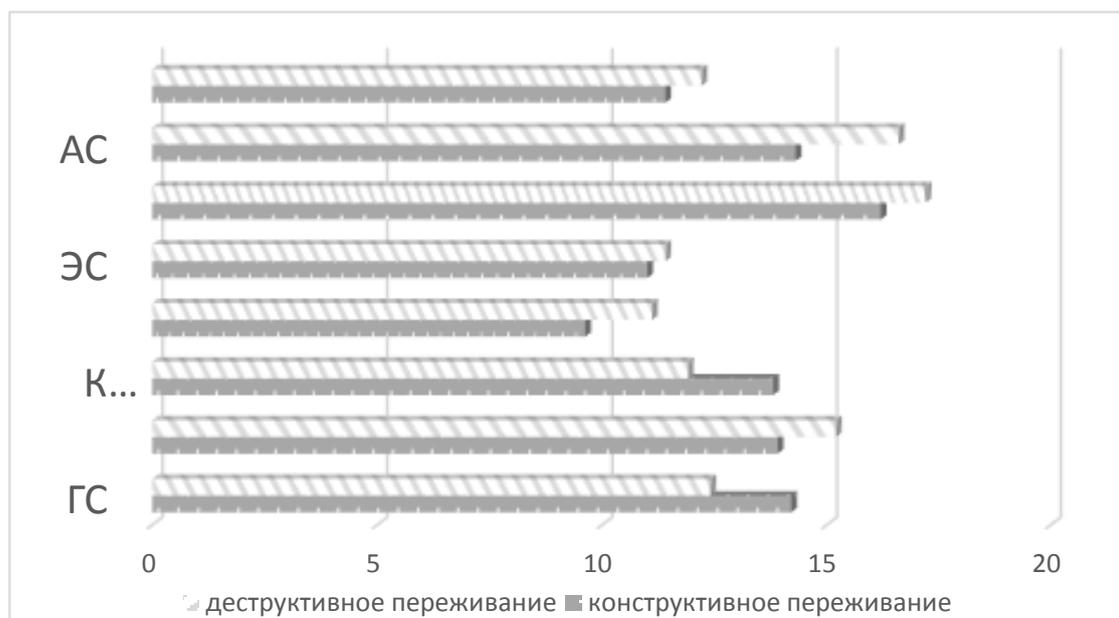


Рисунок 4. Смысловая сфера при различном характере переживания: экзистенциальный уровень

Таким образом, полученные результаты позволяют рассматривать экзистенциальные, статусные, а также семейные жизненные смыслы в качестве личностных факторов, способствующих оптимальному, конструктивному переживанию ситуации военного конфликта на эмоциональном и личностном уровнях переживания. Духовно-нравственные ценности, заключающиеся в экзистенциальных и семейных смыслах, выражаются в принятии и понимании человеком ценностей жизни, семьи, любви, свободы, ответственности и других высших ценностей.

Отметим, что результаты исследований духовно-нравственных семейных ценностей, проводимых в настоящее время в Донецкой Народной Республике, подтверждают исключительную значимость семейных ценностей для жителей региона, проживающих в условиях трудной, ненормативной ситуации. Так, в ходе анкетирования, направленного на определение семейных ценностей современной семьи Донбасса, получены следующие ответы: наиболее важными семейными

ценностями для людей выступают любовь и поддержка, взаимопонимание и уважение, воспитание детей, традиции и обычаи; сохранение семейных традиций и семейной истории представляется очень важным для всех респондентов; большинство респондентов поддерживают семейные традиции (празднование значимых государственных и семейных дат, семейные собрания, сохранение семейных историй и воспоминаний), считают необходимым передавать семейные ценности (уважение к старшим, любовь к Родине, забота о близких и др.) своим детям и др.

Заключение

Семейные смыслы, основанные на приоритетной значимости для человека близких людей и семейных ценностей, являются одним из личностных ресурсов, помогающих преодолеть трудные жизненные ситуации.

В результате исследования были обнаружены отличия в категориях жизненных смыслов при различном характере переживания экстремальной ситуации.

Семейные смыслы более выражено представлены в системе жизненных смыслов людей, конструктивно переживающих ситуацию военного конфликта на эмоциональном и личностном уровнях переживания. В условиях трудной жизненной ситуации развитые семейные смыслы в структуре личности способствуют благоприятному психоэмоциональному состоянию (эмоциональный уровень переживания) и снижению степени травмирующего влияния такой ситуации на человека (личностный уровень переживания).

На поведенческом и экзистенциальном уровнях переживания семейные смыслы, в числе других индивидуально-психологических характеристик личности, могут определять деструктивный характер переживания ситуации, выражающийся в низком уровне жизнестойкости (поведенческий уровень переживания), в отношении к ситуации исключительно как к опасности и страданию (экзистенциальный уровень переживания).

Вместе с тем, необходимо отметить, что более полное понимание взаимосвязи личностных факторов и особенностей переживания трудной ситуации дает анализ психологической структуры личности, в которую, в числе других характеристик, входят смысложизненные ориентации человека.

Библиографический список

1. Архипова А. А. Духовно-нравственные ценности как основа воспитания / А. А. Архипова, Н. В. Ронжина // Актуальные проблемы педагогики и образования : сб. науч. ст. / науч. ред. и сост. Н. А. Асташова. Брянск : РИО БГУ ; Белобережье, 2018. С. 171–177.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Смысл ; Академия, 2007. 528 с.
3. Баранова В. А. Коллективные воспоминания и культурная травма разных поколенческих групп / В. А. Баранова, А. И. Донцов // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 2. С. 29–46.
4. Бойко О. В. Индивидуально-психологические особенности переживания личностью ситуации военного конфликта / О. В. Бойко, Н. В. Новикова // Вестник Вятского государственного университета. Киров : Научное издательство ВятГУ, 2019. № 4 (134). С. 94–105.
5. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности // Вестник Московского ун-та. 1981. Сер. 14. Психология. № 2. С. 46–56.
6. Добродетельная личность как цивилизационный выбор и цель образования / Т. И. Березина, Е. Н. Федорова, И. П. Рязанцев [и др.] // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 20–33.
7. Егорычева И. Д. Молодежь – семья – общество: какое будущее нас ждет? // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2018. № 4 (52). С. 62–68.
8. Ибрагимова Х. Ш. Взаимосвязь духовно-нравственных ценностей и жизнестойкости у студентов-психологов / Х. Ш. Ибрагимова, М. И. Джамалудинова // Научно-практический электронный журнал Аллея Науки Alley-science.ru. 2023. № 12(87). URL: https://alley-science.ru/domains_data/files/8December2023/VZaIMOSVYaZ--DUHOVNO-NRaVSTVENNIH-TSENNOSTEII-ZHIZNESTOIKOSTI-U-STUDENTOV-PSIHOLOGOV.pdf (дата обращения: 15.08.2024).
9. Колесов В. И. Сущностные особенности парадигмы семьи в современных условиях // Мир психологии. 2018. № 1 (93). С. 64–69.
10. Котенева А. В. Психологическая защита личности. Москва : МГГУ, 2013. 562 с.
11. Котенева А. В. Духовно-нравственная регуляция психических состояний человека // Человеческий капитал. 2019. № 12 (132). С. 72–80.
12. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. Москва : Смысл, 2003. 487 с.
13. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2005. № 7. С. 16–21.
14. Магомед-Эминов М. Ш. Личность и экстремальная жизненная ситуация // Вестник МГУ. 1996. Сер. 14: Психология. № 4. С. 26–35.
15. Малявина С. С. Религиозность личности: психологический анализ : монография. Волгоград : Изд-во Волгоградского ин-ута управления – филиала РАНХиГС, 2019. 119 с.
16. Медведева И. Я. Дети, куклы и мы. Рязань : Зерна-Слово, 2014. 352 с.
17. Никулина А. А. Влияние ситуации длительно-вооруженного конфликта на формирования жизненных и ценностных ориентаций личности // International Journal of Medicine and Psychology. 2022. Т. 5, № 8. С. 15–19.
18. Новикова Н. В. Структура индивидуально-психологических особенностей переживания ситуации военного конфликта // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1(136). С. 130–137.
19. Новикова Н. В. Психологические особенности деструктивного переживания ситуации военного конфликта / Н. В. Новикова, Ю. Н. Слепко // Психология. Психофизиология. 2024. Т. 17, № 1. С. 26–35.
20. Озерина А. А. Социокультурная идентичность как основа духовно-нравственного воспитания студентов / А. А. Озерина, О. А. Ульянина // Человеческий капитал. 2022. № 3 (159). С. 167–174.
21. Правдина Л. Р. Психология экстремальных ситуаций : учеб. пособие / Л. Р. Правдина, О. С. Васильева. Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2007. 149 с.

22. Рощина Н. М. Ролевые модели современного материнства // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 10 (78). С. 58–61.
23. Рылская Е. А. Психологические критерии жизнеспособности человека // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2011. № 3. С. 20–25.
24. Рядинская Е. Н. Анализ стресс-факторов, влияющих на физическое и психическое здоровье мирных жителей в зоне конфликта на Юго-Востоке Украины // Психология и право. 2018. Т. 8, № 4. С. 252–266.
25. Таранов П. М. Проблемы формирования семейных духовно-нравственных ценностей молодежи // Образовательные технологии. № 3. 2016. С. 43–52.
26. Франкл В. Сказать жизни «Да!». Психолог в концлагере. Москва : Альпина нон-фикшн, 2015. 239 с.
27. Чернов Ю. А. Религиозность как социально-психологический феномен / Ю. А. Чернов, Е. С. Гусева // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2018. № 4 (35). С. 77–82.
28. Чуприна А. А. Духовно-нравственная парадигма семьи в условиях современной России // Современное образование. 2014. № 2. С. 31–59.
29. Юревич А. В. Опыт эмпирической оценки психологического состояния современного российского общества (анализ данных статистики) // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 5. С. 84–96.
30. Bonelli Raphael M. Mental Disorders, Religion and Spirituality 1990 to 2010: A Systematic Evidence-Based Review / Raphael M. Bonelli, Harold G. Koenig // Journal of Religion & Health. 2013. № 52 (2). P. 657–673.
31. Calafell B. M. Feminist Killjoy, Childfree by Choice. Inside Relationships. 2021. P. 235–241.
32. Damiano Rodolfo F. Brazilian scientific articles on «Spirituality, Religion and Health» / Rodolfo F. Damiano, Lucas A. Costa, S. A. Viana Marcos Tulio // Archives of Clinical Psychiatry. 2016. № 43 (1).
33. Participation in a new cultural group and patterns of identification in a globalized world: The moderating role of similarity / D. Cardenas, R. De la Sablonnière, Galina L. Gorborkova [and etc.] // Self and Identity. 2019. № 18:6. P. 709–738.
34. Saleem S. Role of Religiosity in Psychological Well-Being Among Medical and Non-medical Students / S. Saleem, T. Saleem // Journal of Religion and Health. 2017. № 56(4). P. 1180–1190.
35. Scabini E. Family Processes and Identity. Handbook of identity theory and research / E. Scabini, C. Manzi. Springer: New York, 2011. P. 565–584.
- psychology: cultural and historical understanding of human development. 3-e izd., ispr. i dop. Moskva : Smysl ; Akademija, 2007. 528 s.
3. Baranova V. A. Kollektivnye vospominanija i kul'turnaja travma raznyh pokolencheskih grupp = Collective memories and cultural trauma of different generational groups / V. A. Baranova, A. I. Doncov // Social'naja psihologija i obshhestvo. 2019. T. 10, № 2. S. 29–46.
4. Bojko O. V. Individual'no-psihologicheskie osobennosti perezhivanija lichnost'ju situacii voennogo konflikta = Individual psychological features of personal experience of a military conflict situation / O. V. Bojko, N. V. Novikova // Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta. Kirov : Nauchnoe izdatel'stvo VjatGU, 2019. № 4 (134). S. 94–105.
5. Bratus' B. S. K izucheniju smyslovoj sfery lichnosti = To the study of the semantic sphere of personality // Vestnik Moskovskogo un-ta. 1981. Ser. 14. Psihologija. № 2. S. 46–56.
6. Dobrodetel'naja lichnost' kak civilizacionnyj vybor i cel' obrazovanija = Virtuous personality as civilizational choice and purpose of education / T. I. Berezina, E. N. Fedorova, I. P. Rjazancev [i dr.] // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2019. № 5 (41). S. 20–33.
7. Egorycheva I. D. Molodezh' – sem'ja – obshhestvo: kakoe budushhee nas zhdet? = Youth – family – society: what future will be? // Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovanijah. 2018. № 4 (52). S. 62–68.
8. Ibragimova H. Sh. Vzaimosvjaz' duhovno-nravstvennyh cennostej i zhiznestojkosti u studentov-psihologov = The relationship between spiritual and moral values and resilience among psychology students / H. Sh. Ibragimova, M. I. Dzhamalutdinova // Nauchno-prakticheskij jelektronnyj zhurnal Alleja Nauki Alley-science.ru. 2023. № 12(87). URL: https://alley-science.ru/domains_data/files/8December2023/VZaIMOSVYaZ--DUHOVNO-NRaVSTVENNIH-TSENNOSTEI-I-ZHIZNESTOIKOSTI-U-STUDENTOV-PSIHOLOGOV.pdf (data obrashhenija: 15.08.2024).
9. Kolesov V. I. Sushhnostnye osobennosti paradigmy sem'i v sovremennyh uslovijah = Essential features of the family paradigm in modern conditions // Mir psihologii. 2018. № 1 (93). S. 64–69.
10. Koteneva A. V. Psihologicheskaja zashhita lichnosti = Psychological protection of personality. Moskva : MGGU, 2013. 562 s.
11. Koteneva A. V. Duhovno-nravstvennaja reguljacija psihicheskikh sostojanij cheloveka = Spiritual and moral regulation of human mental states // Chelovecheskij kapital. 2019. № 12 (132). S. 72–80.
12. Leont'ev D. A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti = Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality. 2-e izd., ispr. Moskva : Smysl, 2003. 487 s.
13. Leont'ev D. A. Duhovnost', samoreguljacija i cennosti = Spirituality, self-regulation and values //

Reference list

1. Arhipova A. A. Duhovno-nravstvennye cennosti kak osnova vospitanija = Spiritual and moral values as the basis of education / A. A. Arhipova, N. V. Ronzhina // Aktual'nye problemy pedagogiki i obrazovanija : sb. nauch. st. / nauch. red. i sost. N. A. Astashova. Brjansk : RIO BGU ; Izd-vo «Beloberezh'e», 2018. S. 171–177.
2. Asmolov A. G. Psihologija lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka = Personality

Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Tehnicheskie nauki. 2005. № 7. S. 16–21.

14. Magomed-Jeminov M. Sh. Lichnost' i jekstremal'naja zhiznennaja situacija = Personality and extreme life situation // Vestnik MGU. 1996. Ser. 14: Psihologija. № 4. S. 26–35.

15. Maljavina S. S. Religioznost' lichnosti: psihologicheskiy analiz = Religiosity of personality: psychological analysis : monografija. Volgograd : Izd-vo Volgogradskogo in-uta upravlenija – filiala RANHiGS, 2019. 119 s.

16. Medvedeva I. Ja. Deti, kukly i my = Children, dolls and we Rjazan' : Zerna-Slovo, 2014. 352 s.

17. Nikulina A. A. Vlijanie situacii dlitel'nogo vooruzhennogo konflikta na formirovanija zhiznennyh i cenostnyh orientacij lichnosti = The influence of the situation of a long armed conflict on the formation of life and value orientations of the individual // International Journal of Medicine and Psychology. 2022. T. 5, № 8. S. 15–19.

18. Novikova N. V. Struktura individual'no-psihologicheskikh osobennostej perezhivaniya situacii voennogo konflikta = The structure of individual psychological features of experiencing a military conflict situation // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2024. № 1(136). S. 130–137.

19. Novikova N. V. Psihologicheskie osobennosti destruktivnogo perezhivaniya situacii voennogo konflikta = Psychological features of a destructive experience of a military conflict situation / N. V. Novikova, Ju. N. Slepko // Psihologija. Psihofiziologija. 2024. T. 17, № 1. S. 26–35.

20. Ozerina A. A. Sociokul'turnaja identichnost' kak osnova duhovno-nravstvennogo vospitaniya studentov = Sociocultural identity as the basis of spiritual and moral education of students / A. A. Ozerina, O. A. Ul'janina // Chelovecheskiy kapital. 2022. № 3 (159). S. 167–174.

21. Pravdina L. R. Psihologija jekstremal'nyh situacij = Psychology of extreme situations : ucheb. posobie / L. R. Pravdina, O. S. Vasil'eva. Rostov-na-Donu : Izd-vo RGPU, 2007. 149 s.

22. Roshhina N. M. Rolevye modeli sovremennogo materinstva = Role models of modern motherhood // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2020. № 10 (78). S. 58–61.

23. Ryl'skaja E. A. Psihologicheskie kriterii zhiznesposobnosti cheloveka = Psychological criteria for human viability // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Psihologicheskie nauki. 2011. № 3. S. 20–25.

24. Rjadinskaja E. N. Analiz stress-faktorov, vlijajushhikh na fizicheskoe i psihicheskoe zdorov'e mirnyh zhitelej v zone konflikta na Jugo-Vostoke Ukrainy =

Analysis of stress factors affecting the physical and mental health of civilians in the conflict zone in the South-East of Ukraine // Psihologija i pravo. 2018. T. 8, № 4. S. 252–266.

25. Taranov P. M. Problemy formirovanija semejnyh duhovno-nravstvennyh cennostej molodezhi = Problems of forming family spiritual and moral values of young people // Obrazovatel'nye tehnologii. № 3. 2016. S. 43–52.

26. Frankl V. Skazat' zhizni «Da!». Psiholog v koncentracii = Say life «Yes!» Psychologist in a concentration camp. Moskva : Al'pina non-fikshn, 2015. 239 s.

27. Chernov Ju. A. Religioznost' kak social'no-psihologicheskij fenomen = Religiosity as a socio-psychological phenomenon / Ju. A. Chernov, E. S. Guseva // Vektor nauki TGU. Serija: Pedagogika, psihologija. 2018. № 4 (35). S. 77–82.

28. Chuprina A. A. Duhovno-nravstvennaja paradigma sem'i v uslovijah sovremennoj Rossii = Spiritual and moral paradigm of the family in the conditions of modern Russia // Sovremennoe obrazovanie. 2014. № 2. S. 31–59.

29. Jurevich A. V. Opyt jempiricheskoj ocenki psihologicheskogo sostojanija sovremennogo rossijskogo obshhestva (analiz dannyh statistiki) = Experience in empirical assessment of the psychological state of modern Russian society (analysis of statistical data) // Psihologicheskij zhurnal. 2019. T. 40. № 5. S. 84–96.

30. Bonelli Raphael M. Mental Disorders, Religion and Spirituality 1990 to 2010: A Systematic Evidence-Based Review / Raphael M. Bonelli, Harold G. Koenig // Journal of Religion & Health. 2013. № 52 (2). P. 657–673.

31. Calafell B. M. Feminist Killjoy, Childfree by Choice. Inside Relationships. 2021. P. 235–241.

32. Damiano Rodolfo F. Brazilian scientific articles on «Spirituality, Religion and Health» / Rodolfo F. Damiano, Lucas A. Costa, S. A. Viana Marcos Tulio // Archives of Clinical Psychiatry. 2016. № 43 (1).

33. Participation in a new cultural group and patterns of identification in a globalized world: The moderating role of similarity / D. Cardenas, R. De la Sablonniere, Galina L. Gorbukova [and etc.] // Self and Identity. 2019. № 18:6. R. 709–738.

34. Saleem S. Role of Religiosity in Psychological Well-Being Among Medical and Non-medical Students / S. Saleem, T. Saleem // Journal of Religion and Health. 2017. № 56(4). P. 1180–1190.

35. Scabini E. Family Processes and Identity. Handbook of identity theory and research / E. Scabini, C. Manzi. Springer: New York, 2011. R. 565–584.

Статья поступила в редакцию 15.07.2024; одобрена после рецензирования 20.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 15.07.2024; approved after reviewing 20.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ,
ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД**

Научная статья

УДК 372

DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-241

EDN: HEQSRE

Тенденции трансформации идеалов современных младших школьников

Елена Викторовна Карпова

Доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии начального обучения, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

evkar55@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4489-7521>

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа и эмпирического исследования процесса формирования идеалов в младшем школьном возрасте. Выявлены и проинтерпретированы значимые различия в идеалах между младшими школьниками двух временных периодов – прошлого (1961 г.) и настоящего (2018–2023 гг.) времени. Главной чертой этих различий является выраженная смена идеалов с приоритета героических личностей, то есть тех, которые выступают социально значимыми и объективно наиболее важными с точки зрения общественных целей и ценностей, на приоритет личностей, не принадлежащих к этой категории. Полученные результаты позволяют сделать заключение о многофакторном влиянии на возникновение и развитие идеалов младших школьников, ведущая роль при этом принадлежит объективным факторам и, в первую очередь, социально-экономическим и идеологическим. Прослеживаются различия в содержании идеалов именно в зависимости от этих факторов. Наряду с этим, обнаружены различия в идеалах младших школьников и в микровременном диапазоне с 2018–2023 год. Эти различия выразились в уменьшении количества названных идеалов; по содержанию они становятся более дифференцированными, разнообразными; в значительной мере редуцируются половые различия в идеалах. Делается вывод, что современные младшие школьники – выпускники начальной школы демонстрируют большую зрелость по сравнению со своими ровесниками прошлого периода (интервал 5 лет). Имеет место существенная трансформация идеалов современных младших школьников – ускорение процесса формирования идеалов, большее их разнообразие и обогащение, формирование идеалов, имеющих обобщенный характер. В целом можно констатировать, что в настоящее время макросоциальная среда характеризуется снижением формирующих воздействий на становление социально-значимых идеалов. Результаты указывают на необходимость не только интенсификации изучения данной проблемы, но и на большую практическую значимость разработки программ формирования идеалов младших школьников, поскольку они детерминируют нравственное поведение детей и их отношение к окружающему.

Ключевые слова: идеалы; нравственное поведение; нравственное развитие; нравственное воспитание; младшие школьники; нравственные представления

Для цитирования: Карпова Е. В. Тенденции трансформации идеалов современных младших школьников // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 241–250. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-241>. <https://elibrary.ru/HEQSRE>

**PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS
OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS**

Original article

Trends in the transformation of modern primary schoolchildren's ideals

Elena V. Karpova

Doctor of psychological sciences, professor, head of department of pedagogy and psychology of primary education, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1 evkar55@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4489-7521>

Abstract. The article presents the results of a theoretical analysis and empirical study of the process of forming ideals in primary school age. Significant differences in ideals among younger schoolchildren of two time periods – the past (1961) and the present (2018–2023) time – have been identified and interpreted. The main feature of these differences is a marked change of ideals from the priority of heroic personalities, that is, those who are socially significant and objectively the most important from the point of view of social goals and values, to the priority of personalities who do not belong to this category. The results obtained allow us to conclude about the multifactorial influence on the emergence and development of the ideals of younger schoolchildren, the leading role in this case belongs to objective factors and, first of all, socio-economic and ideological. The differences in the content of ideals are traced precisely depending on these factors. Along with this, differences were found in the ideals of younger schoolchildren and in the microtemporal range from 2018 to 2023. These differences resulted in a decrease in the number of these ideals; they become more differentiated and diverse in content; to a large extent, sexual differences in ideals are reduced. It is concluded that modern primary school graduates demonstrate greater maturity compared to their peers of the previous period (interval of 5 years). There is a significant transformation of the ideals of modern primary school children – the acceleration of the process of forming ideals, their greater diversity and enrichment, the formation of ideals that have a generalized character. In general, it can be stated that at present the macrosocial environment is characterized by a decrease in the formative influences towards the formation of socially significant ideals. The results indicate the need not only to intensify the study of this problem, but also the great practical importance of developing programs to form ideals of younger schoolchildren, since they determine the moral behavior of children and their attitude to the environment.

Key words: ideals; moral behavior; moral development; moral education; primary schoolchildren; moral ideas

For citation: Karpova E. V. Trends in the transformation of modern primary schoolchildren's ideals. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 241-250 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-241>. <https://elibrary.ru/HEQSRE>

Введение

В настоящее время ЯГПУ им. К. Д. Ушинского реализует крупномасштабный проект «Орлята России», являясь флагманским вузом в его осуществлении. Этот проект выполняется под общим руководством Министерства просвещения РФ. Его основными целями являются формирование у ребенка младшего школьного возраста социально-ценностных знаний, отношений и опыта позитивного преобразования социального мира на основе российских базовых национальных ценностей, накопленных предыдущими поколениями, воспитание культуры общения, воспитание любви к своему Отечеству, его истории, культуре, природе, развитие самостоятельности и ответственности [Программа развития..., 2022]. Реализация данного проекта предполагает развертывание целого комплекса мероприятий разного уровня и масштаба, характера и направ-

ленности. Их эффективность определяется многими факторами, важнейшим среди которых является научная обоснованность базовых положений современной педагогики и психологии. В связи с этим реализация данного проекта непосредственно связана и с решением целого ряда собственно исследовательских задач, которые составляют одно из важных направлений данного проекта в целом. Их решение требует обращения к основным положениям той составляющей педагогической науки, которая, к сожалению, не была в последнее время доминирующей в ее структуре – к теории воспитания. В этом отношении, к сожалению, приходится констатировать недостаточную разработанность проблематики воспитания как в ее общетеоретических, так и в прикладных аспектах. Основной акцент делался на разработке проблем дидактического плана и, соответственно, на исследовании обучающей, а не воспитывающей функции педагога и на пред-

ставлении так называемых «образовательных услуг». Подчеркнем, что и в педагогической психологии соответствующий раздел – «Психология воспитания» является самым неразработанным по сравнению с другими (например, «Психологией обучения»). Не выявлены до настоящего времени психологические закономерности и механизмы воспитания, отсутствует объяснение тех или иных феноменов и др.

Как известно, единство обучающей, развивающей и воспитывающей функций педагога – непреложная истина. Вместе с тем, «вес» каждой функции и объективные возможности их реализации на практике неоднозначны. Наиболее сложной является воспитывающая функция. Помимо недостаточной разработанности проблемы воспитания в ее педагогических и психологических аспектах, к сожалению, в последние десятилетия воспитывающая функция педагога в практическом плане оставалась «в тени» и реализовывалась не в полной мере. Акцент делался на обучающей функции учителя.

В последнее время под сильным давлением новых реалий социальной действительности ситуация существенным образом меняется. Приходит понимание настоятельной необходимости приоритетной разработки проблематики теории воспитания школьников, а также ее прикладных аспектов в соответствии с четкими целевыми установками, с выстроенной системой, органично вплетенной в учебно-воспитательный процесс [Кабанкова, 2023; Рожков, 2020; Учебно-методический комплекс..., 2022; Федеральный государственный ..., 2021]. Особое внимание в этом плане должно быть направлено на духовно-нравственное развитие и воспитание школьников [Белоусова, 2011; Даниляк, 2010; Карпова, 2021]. В связи с этим уместно вспомнить мысль К. Д. Ушинского о том, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания [Ушинский, 1989]. Следует иметь в виду, что проблематика нравственного развития и воспитания школьников в целом имеет очень длительную историю, а в ходе ее разработки получен огромный массив ценных результатов. Их обобщение и осмысление – это совершенно особая, самостоятельная и очень обширная задача, далеко выходящая за рамки данной статьи. Подчеркнем лишь, что данная проблематика активно разрабатывалась как в отечественной, так и в зарубежной педагогике и психологии.

Так, достаточно большое количество исследований данной проблематики было проведено в

отечественной психологии и педагогике и в XX и в начале XXI века [Божович, 1975; Болдырев, 1979; Калужный, 1998; Мальцев, 2009; Мартыанова, 2007; Молчанов, 2021; Чепилов, 2001]. Особое место в зарубежной психологии занимают работы Ж. Пиаже и Л. Колберга [Флейвелл, 1967]. Так, первому принадлежит теория нравственного развития. Он изучал, как формируется мораль у ребенка; выделил стадии развития морального развития ребенка – стадия гетерономной морали (следование этике принуждения) и стадия автономной морали (этика сотрудничества). Ж. Пиаже считал, что уровень развития мышления определяет уровень развития моральных суждений ребенка. В когнитивно-эволюционной теории морализации Л. Колберга дано обоснование трех уровней морального развития – доконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный уровни. Эти уровни определялись в соответствии с изменением когнитивных способностей детей и социального опыта.

В отечественной психологии сформулировано важнейшее положение, согласно которому моральное развитие ребенка представляет процесс усвоения им моральных социальных норм, способов поведения [Выготский, 1983; Леонтьев, 2005]. Поведение является реализацией нравственных ценностей, принятых в обществе. Соответственно, нравственное поведение – это поведение, которое детерминировано нравственными нормами и принципами, регулирующими отношения людей в данном обществе. При этом очень велика роль нравственных представлений, которые во многом регулируют развитие и поведение человека [Карпова, 2019; Карпова, 2021; Субботский, 1978]. В свою очередь определяющую роль в системе этих представлений играют ценности и идеалы. Следует учитывать и тот факт, что, согласно современным представлениям, сложившимся в теории мотивации, они выступают не только в качестве основных компонентов структуры личности, но и в собственно мотивационной функции, то есть в качестве основных мотивов поведения и деятельности [Карпова, 2007; 2012]. В связи с этим, возникает объективная необходимость обращения к их исследованию и, особенно к тем изменениям, которые происходят в них в современных условиях под влиянием перманентных и достаточно радикальных трансформаций социума.

В целом понятие идеала – вполне определенное и однозначное. В самом общем плане это – наилучший образец чего-либо или наивысшая

цель в какой-то деятельности; то, к чему личность стремится [Ожегов, 2017]. Представление об идеале всегда носит субъективный характер. Очень важно отметить, что идеалы обладают свойством динамичности. Именно эта их характеристика является одной из основных. Идеалы, их содержание, количество зависят от многих факторов как объективного, так и субъективного планов, а также меняются с возрастом. Подчеркнем и ведущую роль процесса социализации в формировании идеалов. Безусловно, представление об идеале детерминирует и формирование личности, и ее направленность, и процесс ее саморазвития.

Вместе с тем, несмотря на это, исследование идеалов – их содержания, динамики, возрастной специфики весьма немногочисленны; особенно это характерно для того аспекта данной проблемы, который связан с трансформациями идеалов под влиянием изменения социума [Карпова, 2019; Лебедева, 2017; Шукина, 2012]. Сказанное позволяет заключить, что существует очевидный разрыв между большой теоретической и практической значимостью проблемы нравственного воспитания в целом и идеалов как факторов и мотивов нравственного поведения, определяющих нормы поведения, в частности, и явно недостаточной ее изученности. Данный факт определяет высокую степень актуальности этой проблемы.

На наш взгляд, наибольший интерес представляет изучение идеалов в младшем школьном возрасте, поскольку он является сензитивным для усвоения соответствующих норм, установок, нравственных представлений, понимания, что такое хорошо и что такое плохо, как следует поступать в различных жизненных ситуациях и пр. Важным аспектом является также выяснение вопроса о трансформации идеалов современных младших школьников.

Исходя из сказанного, нами было проведено исследование идеалов современных младших школьников, а его результаты, помимо их непосредственного анализа, были сопоставлены с результатами сходных исследований, проведенных в существенно другой социальной ситуации – в 1961 году.

Итак, основной целью исследования явилось сравнительное изучение особенностей идеалов младших школьников в различные временные периоды, а также выявление особенностей идеалов современных младших школьников. В качестве исходного выступило предположение о существо-

вании выраженных тенденций трансформации идеалов современных младших школьников.

Методы исследования

Исследование проводилось в 2018 и 2023 годах. База исследования – СОШ г. Иваново и г. Любим. Выборка исследования – ученики 4-х классов в количестве 94 человек. Обучающимся нужно было ответить на вопрос: «Подумай и напиши, на кого ты хочешь быть похожим? Кто твой идеал?». Особо подчеркнем, что для анализа были также привлечены данные исследования идеалов младших школьников, полученные в 1961 году, то есть более 60-ти лет назад [Дукат, 1961]. Автором использовался метод «экспериментальной беседы». Нужные данные устанавливались не только в результате ответов на прямо поставленные вопросы (например: «На кого ты хотел бы походить?»), но и косвенным путем, то есть посредством беседы о таких вещах, которые, казалось бы, не имеют прямой связи с идеалами, но отношение к которым фактически их раскрывает (например, беседа о литературных произведениях, кинокартинах, об оценке тех персонажей, которые там действуют, их поведения, их моральных качеств и т. п.).

Помимо этого, полученные в ходе «экспериментальной беседы» данные затем сопоставлялись с результатами наблюдений за школьниками и с данными, полученными от учителей, родителей. Предлагалось также написать сочинение. Учащиеся должны были не только охарактеризовать выбранный ими идеал, но и ответить, что они делают, чтобы достичь своего идеала. Было проанализировано 110 сочинений четвероклассников.

Нами был осуществлен качественный анализ результатов исследований.

Результаты исследования

Изучение идеалов младших школьников в 2018 году показало следующее. Среднее количество идеалов, названное младшими школьниками, равно трем. В качестве идеалов выступили близкие люди и знаменитые личности, то есть, отчетливо выделились две категории идеалов. При этом особо подчеркнем, что в качестве «знаменитых личностей» назывались популярные актеры, певцы, ведущие телепрограмм, спортсмены, модели. Наряду с этим, отчетливо проявились половые различия в идеалах, а именно, у девочек в 77 % таковыми выступают знаменитые личности, а у мальчиков в качестве идеалов – близкие люди. Обращает на себя внимание тот факт, что

11 % мальчиков-четвероклассников заявили об отсутствии у них идеалов.

В 2023 году, то есть, спустя 5 лет, исследование идеалов четвероклассников выявило весьма разнообразную картину названных ими идеалов, которые можно объединить в 6 групп. Это – родители (49 %), родственники (5 %), то есть, в целом, в 54 % случаев близкие люди выступили в качестве идеалов. Известные личности в качестве идеалов были указаны 27 % четвероклассников (в основном – это блогеры). Ответ «быть похожим на самого себя» дали 8 % школьников. Остальные 9 % младших школьников хотят быть похожими на героев мультфильмов и учителя (соответственно, 5 % и 4 %), 2 % затруднились ответить на данный вопрос. Кроме того, как правило, назывался лишь один идеал.

Половых различий в идеалах младших школьников-четвероклассников не было обнаружено. Таким образом, у младших школьников имеет место разнообразие идеалов по характеру и степени их представленности. В качестве идеала доминируют близкие люди. Выявлена некоторая определенность в наличии идеала – указывался, как правило, лишь один. Наряду с этим, не было выявлено доминирования каких-либо идеалов у мальчиков и девочек, что свидетельствует об отсутствии половых различий.

Наряду с этим, следует особо подчеркнуть тот факт, что ни в 2018, ни в 2023 годах среди идеалов не фигурируют какие-либо личности, значимые именно в социально-политическом – широком общественном плане, то есть те, которые обычно обозначаются понятием «героических личностей». К этому важнейшему факту мы возвратимся ниже.

По нашему мнению, значительный интерес представляет сравнение этих результатов с теми данными изучения идеалов младших школьников, которые были получены в 1961 году Л. Ю. Дукат. В данном исследовании было показано, что в 64 % случаев (фактически, в двух третях всех ответов), в качестве идеала выступали именно «героические личности» (разведчики, военные герои, люди опасных профессий). Родителей в качестве идеала назвали лишь 4 % младших школьников. Автор подчеркивает, тем не менее, что с возрастом увеличивается количество школьников, выбирающих в качестве идеалов людей из окружающей их среды [Дукат, 1961]. Таким образом, можно констатировать очевидную роль патриотического воспитания, которому уделялось большое внимание в тот исторический

период. Кроме того, безусловно, влияние чтения соответствующих, также рекомендуемых со стороны социальных императивов, книг.

Сопоставление этих результатов друг с другом позволяет сделать очень значимое, по нашему мнению, заключение о том, что существуют большие различия в характере, содержании и персонификациях идеалов младших школьников двух временных периодов – прошлого и настоящего времени. Подчеркнем, что эти различия носят явный и вполне определенный характер. Главной их чертой является резкая смена идеалов с приоритета героических личностей, то есть тех, которые выступают социально-значимыми и объективно наиболее важными с точки зрения общественных целей и ценностей, на совершенно других личностей, совсем не принадлежащих к этой категории. Кроме того, другой основной тенденцией является перенос сферы идеалов из социальной макросреды в микросреду (родители, близкие, знакомые люди пр.). В этом ярко проявляются изменения в тех ориентациях и в общей направленности влияния социума, которые выступали типичными для того времени и которые являются таковыми для современной ситуации. Эти изменения состоят в том, что именно предписывается и даже навязывается обществом в качестве идеалов. Подчеркнем, что такие детерминирующие воздействия могут носить и непосредственный, и опосредствованный характер. Непосредственные воздействия состоят в прямом предписывании каких-либо идеалов, а опосредствованные – в косвенной детерминации со стороны общественного мнения, обычаев и т. п. Очевиден несомненный переход от таких идеалов, которые носят социально-значимый характер, к идеалам совершенно другого плана. Безусловно, первые обладают гораздо большим воспитательным потенциалом, а их роль в становлении личности и ее патриотической направленности существенно выше. В этих результатах проявились две взаимосвязанные тенденции. Первая – это уже отмеченная выше смена ориентиров в выборе идеалов, что является следствием складывающихся в обществе установок по отношению к регламентируемым личностным и поведенческим образцам, то есть к тому, *кого* и *почему* следует избирать в качестве идеалов. Вторая тенденция состоит в том, что, по видимому, и само общество, то есть макросоциальная среда, в значительной мере снижает способность к формированию образцов поведения, к культивированию идеалов, особенно – соци-

ально-значимых. Эта тенденция приводит к тому, что дети во многом лишаются возможности выбора того, кого следует избирать в качестве идеалов. Это уже не изменения, кого и почему следует избирать в качестве идеала, а изменения в том, *из кого* можно делать этот выбор.

Полученные результаты в их сопоставлении с результатами прошлых лет подчеркивают настоятельную необходимость активных воздействий со стороны социума как на формирование идеалов социальной направленности, так и на их реализацию в качестве инструментов воспитания. Именно это было очень характерно для не очень давнего прошлого, но во многом было утрачено в последние годы. Соответственно, к этому необходимо (конечно, при учете специфики современных условий) возвратиться сегодня, используя тот богатый опыт, который уже получен. В связи с этим особо важным предстает указанный проект «Орлята России», реализуемый в настоящее время и одной из основных целей которого как раз и выступает формирование идеалов социально-значимой направленности, имеющих наибольший патриотически-воспитательный потенциал. Это придает проекту «Орлята России» еще большую значимость не только в практическом, но и в теоретическом плане.

Наряду с этим, следует отметить и некоторые результаты, вытекающие из сравнения данных не в макровременном, а в микровременном диапазоне – с 2018 по 2023 годы. Сравнение этих данных также показывает наличие определенных различий. Во-первых, уменьшается количество названных идеалов; во-вторых, по содержанию они становятся более дифференцированными и разнообразными; в-третьих, в значительной мере редуцируются половые различия в идеалах. Следовательно, можно заключить, что современные младшие школьники-выпускники начальной школы продемонстрировали большую зрелость по сравнению со своими ровесниками прошлого периода (интервал 5 лет). Очевидно возрастание роли близких людей (не только родителей, но и родственников) в качестве образца для подражания. Обращает на себя внимание, что появилась категория младших школьников, которые не имеют идеалов и хотели бы быть похожими «сами на себя», а также нивелируются половые различия в идеалах. Наряду с отличиями, общим у этих двух групп младших школьников является поверхностность и неустойчивость идеалов (не всегда объясняют или объясняют недостаточно аргументированно свой выбор), отсутствие дей-

ственного характера идеалов (желание быть на кого-то похожим и, в то же время, отсутствие каких-либо попыток достичь этого). Наряду с этим, очевидно значение внешнего влияния (СМИ, просмотр мультфильмов, «общение» с блогерами и пр.).

Следовательно, полученные результаты выявляют и еще одну важную особенность идеалов и их формирования – то, что обозначается понятием динамичности идеалов. Данная особенность представлена именно в период младшего школьного возраста, являющегося, как отмечалось выше, сензитивным периодом для их формирования. Они показывают, что идеалы современных младших школьников, их содержательная и динамическая стороны имеют весьма сложный путь развития и формирования и весьма далеки от некоторых общих представлений, мнений, согласно которым считается, например, что выбор близких людей в качестве идеала характерен, скорее, для детей раннего возраста. В процессе учебы, в школьные годы в качестве идеала может выступать учитель. Подростки в качестве идеала могут указывать своих сверстников. В юности и взрослости, как правило, идеалом могут выступать другие взрослые. На самом деле все гораздо сложнее, что и подтверждают представленные выше результаты, отличные от этих представлений. Непростой путь формирования идеалов в младшем школьном возрасте подтверждают и данные других авторов [Лебедева, 2017]. Они противоречат полученным нами. Так, автор утверждает, что «на формирование идеалов в большей степени влияют такие факторы, как средства массовой информации, приводящие к снижению авторитета родителей и роли семьи в этом процессе, возрастающая ориентация на межличностное общение со сверстниками: дети все реже выбирают в качестве идеала своих родителей» [Лебедева, 2017, с. 115]. В то же время Ю. В. Шукина установила, что в качестве идеалов у четвероклассников выступают родители и герои сказок [Шукина, 2012]. Основными чертами идеалов младших школьников являются также конкретность, ситуативность, преобладающее эмоциональное отношение к идеалам, их неустойчивость, отсутствие осознанного и целенаправленного следования им в своем поведении и деятельности. Возможно, что идеал, ведущее у современных младших школьников желание быть похожим на близких людей связано в этом возрасте с таким механизмом развития личности, как идентификация, что требует отдельного ис-

следования. Можно констатировать, что имеет место существенная трансформация идеалов современных младших школьников – ускорение процесса формирования идеалов, большее их разнообразие и обогащение, формирование идеалов, имеющих обобщенный характер, о чем свидетельствует уменьшение называемых идеалов до одного.

В связи с этим следует отметить, что по отношению к проблеме формирования идеалов в младшем школьном возрасте должны быть привлечены два важных теоретических положения общепсихологического характера. Первое – это положение, согласно которому на эту проблему должны быть распространены представления о механизме интериоризации [Выготский, 1983]. Формирование идеалов – это и есть важнейшая грань интериоризации, то есть переход внешних социальных ценностей, норм, образцов и т.п. в интрапсихический план. Вместе с тем, в младшем школьном возрасте еще не происходит в полной мере их интериоризация, в силу чего идеалы характеризуются подверженностью внешним влияниям, неустойчивостью, эмоциональной окрашенностью и недостаточной действительностью. Второе: по аналогии с известным положением А. Н. Леонтьева относительно знаемых мотивов и мотивов, реально действующих [Леонтьев, 2005], идеалы младших школьников также должны быть дифференцированы на эти две группы, по отношению к этому возрастному периоду они, преимущественно, не являются реально действующими для реализации какой-то цели и поведения, а знаемыми.

Заключение

Обобщая результаты исследования и их интерпретацию, можно сделать следующие основные выводы.

Во-первых, происходящие в настоящее время существенные изменения макросоциального плана, как и общая логика развития психолого-педагогических представлений о базовых положениях теории воспитания, настоятельно диктуют необходимость приоритетного исследования проблемы идеалов и их формирования. Именно они играют определяющую роль в процессе воспитания и в формировании личности, выступая системообразующим фактором для становления ее общей направленности.

Во-вторых, следует констатировать очень выраженные различия в характере, содержании и персонификациях идеалов младших школьников двух временных периодов – прошлого (1961 г.) и

настоящего (2018–2023 гг.) времени. Главной их чертой является резкая смена идеалов – с приоритета героических личностей, то есть тех, которые выступают социально-значимыми и объективно наиболее важными с точки зрения общественных целей ценностей, на приоритет совершенно других личностей, не принадлежащих к этой категории.

В-третьих, макросоциальная среда характеризуется в настоящее время снижением формирующих воздействий на становление социально-значимых идеалов. Эта тенденция приводит к тому, что дети во многом лишаются возможности выбора того, кого следует избирать в качестве идеалов. Это уже не изменения «кого и почему» следует избирать в качестве идеала, и изменения в том, «из кого» можно делать этот выбор.

В-четвертых, полученные результаты позволяют сделать заключение о многофакторном влиянии на возникновение и развитие идеалов младших школьников, ведущая роль при этом принадлежит объективным факторам и, в первую очередь, социально-экономическим и идеологическим. Прослеживаются различия в содержании идеалов в зависимости именно от этих факторов.

В-пятых, нашло подтверждение и наиболее общее предположение, согласно которому имеют место выраженные тенденции трансформации идеалов современных младших школьников. Полученные результаты указывают на необходимость не только интенсификации изучения данной проблемы во всех ее аспектах, но и на большую практическую значимость разработки программ формирования идеалов младших школьников, поскольку они детерминируют нравственное поведение детей и их отношение к окружающему. Реализуемая в настоящее время программа «Орлята России» является одним из действенных средств решения этих задач.

Библиографический список

1. Белоусова Т. Л. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников: в 2 ч. / под ред. А. Я. Данилюка. Москва : Просвещение, 2011. 142 с.
2. Божович Л. И. О нравственном развитии и воспитании ребенка // Вопросы психологии. 1975. № 3. С. 28–32.
3. Болдырев Н. И. Нравственное воспитание школьников: вопросы теории. Москва : Педагогика, 1979. 243 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 3 Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.
5. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражд-

данина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Москва : Просвещение, 2010. 24 с.

6. Дукач Л. Ю. О некоторых особенностях и функции идеалов в школьном возрасте // Вопросы психологии личности школьника. Москва : АПН РСФСР, 1961. С. 94–119.

7. Кабанкова Е. А. Патриотическое воспитание младших школьников в условиях реализации новой программы воспитания / Е. А. Кабанкова, А. В. Невзорова // Современный младший школьник: развитие, воспитание, социализация : сб. мат. к 40-летию кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского / научн. ред. Е. В. Карпова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. С. 171–178.

8. Калужный А. А. Роль учителя в нравственном воспитании школьников. Москва, 1998. 187 с.

9. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2007. 570 с.

10. Карпова Е. В. Ценности как мотивационные детерминанты учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 1. С. 159–164.

11. Карпова Е. В. Нравственные идеалы как факторы нравственного поведения младших школьников / Е. В. Карпова, А. Ю. Белькова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании : мат. III междуна. научно-практ. конф. [2 апреля 2019 г. Ярославль-Минск] / под науч. ред. Е. В. Карповой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 205–207.

12. Карпова Е. В. Нравственные представления как детерминанты поведения школьников / Е. В. Карпова, Е. С. Калачева // Современные тенденции развития общего и вузовского образования : сб. науч. ст. всероссийской научно-практ. конф. с междуна. участием [1 декабря 2021 г.]. Ч. 1 / под науч. ред. Е. В. Карповой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. С. 174–178.

13. Лебедева Л. А. Психолого-педагогические особенности формирования представлений об идеале личности в младшем школьном возрасте // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2017. № 1 (21). С. 114–118.

14. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва : Смысл, 2005. 431 с.

15. Мальцев В. А. Основы нравственности. Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. 399 с.

16. Мартыанова А. И. Нравственное воспитание: содержание и формы // Начальная школа. 2007. № 7. С. 21–29.

17. Молчанов С. В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 2. С. 59–72.

18. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. Москва : Мир и образование, 2017. 1376 с.

19. Программа развития социальной активности «Орлята России» для обучающихся начальных классов общеобразовательных школ : учебно-методический комплекс учебного года / под ред. А. В. Джейса ; авт.-

сост. Л. В. Спирина, Л. Р. Сайфутдинова, О. В. Шавердина, Н. А. Волкова, А. Ю. Китаева, А. А. Сокольских, О. Ю. Телешева, И. П. Тимофеева, Т. И. Шатунова. Ставрополь : Сервисшкола, 2022. 182 с.

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

21. Субботский Е. В. Генезис морального развития у ребенка // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1978. № 3. С. 13–25.

22. Учебно-методический комплекс к Программе развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» : метод. мат. / авторы-сост. Н. А. Волкова, А. Ю. Китаева, А. А. Сокольских, О. Ю. Телешева, И. П. Тимофеева, Т. И. Шатунова, О. В. Шевердина ; под общей ред. А. В. Джейса, Л. Р. Сайфутдиновой, Л. В. Спириной. Краснодар : Новация, 2022. 342 с.

23. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 4. Москва : Педагогика, 1989. 528 с.

24. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286, 59 с.

25. Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже. Москва : Просвещение, 1967. 624 с.

26. Чепиков В. Т. Воспитание нравственных качеств младших школьников. Гродно : ГрГУ, 2001. 189 с.

27. Щукина Ю. В. Идеалы и ценности младших школьников через анализ любимых ими мультфильмов и сказок // Психологический журнал междуна. университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 2. С. 103–118.

28. Lee M. T. The social and moral ecology of education for flourishing. Journal of Moral Education. Pp. 1–17. <https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2333577>.

29. Sesmiarni Z. The effective moral education on early childhood as an effort against immoral culture // Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini. 2019. 3 (2). Pp. 561–569. DOI:10.31004/obsesi.v3i2.191.

30. Yulia H. Morality: the need of today's education // Edukasi Lingua Sastra. 2018. 16(1). Pp. 47–57. DOI:10.47637/elsa.v16i1.78.

Reference list

1. Belousova T. L. Duhovno-nravstvennoe razvitie i vospitanie mladshih shkol'nikov = Spiritual and moral development and education of younger students: v 2 ch. / pod red. A. Ja. Daniljuka. Moskva : Prosveshhenie, 2011. 142 s.

2. Bozhovich L. I. O npravstvennom razviti i vospitanii rebenka = On the moral development and upbringing of a child // Voprosy psihologii. 1975. № 3. S. 28–32.

3. Boldyrev N. I. Npravstvennoe vospitanie shkol'nikov: voprosy teorii = Moral education of schoolchildren: questions of theory. Moskva : Pedagogika, 1979. 243 s.

4. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij v 6-ti tomah. T. 3 Problemy razvitiija psihiki = Collected works in 6

volumes. V. 3 Mental development problems / pod red. A. M. Matjushkina. Moskva : Pedagogika, 1983. 368 s.

5. Daniljuk A. Ja. Konceptcija duhovno-nravstvennogo razvitija i vospitanija lichnosti grazhdanina Rossii = The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia / A. Ja. Daniljuk, A. M. Kondakov, V. A. Tishkov. Moskva : Prosveshhenie, 2010. 24 s.

6. Dukat L. Ju. O nekotoryh osobennostjah i funkcii idealov v shkol'nom vozraste = On some features and function of ideals at school age // Voprosy psihologii lichnosti shkol'nika. Moskva : APN RSFSR, 1961. S. 94–119.

7. Kabankova E. A. Patrioticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov v uslovijah realizacii novej programmy vospitanija = Patriotic education of younger schoolchildren in the context of implementing a new education program / E. A. Kabankova, A. V. Nevzorova // Sovremennyy mladshij shkol'nik: razvitie, vospitanie, socializacija : sb. mat. k 40-letiju kafedry pedagogiki i psihologii nachal'nogo obuchenija JaGPU im. K. D. Ushinskogo / nauchn. red. E. V. Karpova. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2023 S. 171–178.

8. Kaljuzhnyj A. A. Rol' uchitelja v нравstvennom vospitanii shkol'nikov = The role of the teacher in the moral education of schoolchildren. Moskva, 1998. 187 s.

9. Karpova E. V. Struktura i genezis motivacionnoj sfery lichnosti v uchebnoj dejatel'nosti = Structure and genesis of the motivational sphere of personality in educational activities. Jaroslavl' : RIO JaGPU. 2007. 570 s.

10. Karpova E. V. Cennosti kak motivacionnye determinanty uchebnoj dejatel'nosti = Values as motivational determinants of learning activity // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2012. № 1. S. 159–164.

11. Karpova E. V. Nравstvennye idealy kak faktory нравstvennogo povedenija mladshih shkol'nikov = Moral ideals as factors of moral behavior of younger students / E. V. Karpova, A. Ju. Bel'kova // Aktual'nye problemy psihologii i pedagogiki v sovremennom obrazovanii : mat. III mezhdun. nauchno-prakt. konf. [2 aprelja 2019 g. Jaroslavl'-Minsk] / pod nauch. red. E. V. Karpovoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2019. S. 205–207.

12. Karpova E. V. Nравstvennye predstavlenija kak determinanty povedenija shkol'nikov = Moral ideas as determinants of schoolchildren's behavior / E. V. Karpova, E. S. Kalacheva // Sovremennye tendencii razvitija obshhego i vuzovskogo obrazovanija : sb. nauch. st. vserossijskoj nauchno-prakt. konf. s mezhdun. uchastiem [1 dekabrja 2021 g.]. Ch.1 / pod nauch. red. E. V. Karpovoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. S. 174–178.

13. Lebedeva L. A. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti formirovanija predstavlenij ob ideale lichnosti v mladšem shkol'nom vozraste = Psychological and pedagogical features of the formation of ideas about the ideal of personality in primary school age // Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij. 2017. № 1 (21). S. 114–118.

14. Leont'ev A. N. Dejatel'nost', soznanie, lichnost' = Activity, consciousness, personality. Moskva : Smysl, 2005. 431 s.

15. Mal'cev V. A. Osnovy нравstvennosti = Morality fundamentals. Rostov-na-Donu : Feniks, 2009. 399 s.

16. Mart'janova A. I. Nравstvennoe vospitanie: sodержanie i formy = Moral education: content and forms // Nachal'naja shkola. 2007. № 7. S. 21–29.

17. Molchanov S. V. Moral' spravedlivosti i moral' zaboty: zarubezhnye i otechestvennye podhody k moral'nomu razvitiju = Morality of justice and morality of care: foreign and domestic approaches to moral development // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. 2011. № 2. S. 59–72.

18. Ozhegov S. I. Tolkovij slovar' russkogo jazyka = Explanatory Dictionary of the Russian Language. Moskva : Mir i obrazovanie, 2017. 1376 s.

19. Programma razvitija social'noj aktivnosti «Orljata Rossii» dlja obuchajushhihsja nachal'nyh klassov obshheobrazovatel'nyh shkol = Program for the development of social activity «Eaglets of Russia» for primary school students : uchebno-metodicheskij kompleks uchebnogo goda / pod red. A. V. Dzheusa ; avt.-sost. L. V. Spirina, L. R. Sajfutdinova, O. V. Shaverdina, N. A. Volkova, A. Ju. Kitaeva, A. A. Sokol'skih, O. Ju. Telesheva, I. P. Timofeeva, T. I. Shatunova. Stavropol' : Servisshkola, 2022. 182 s.

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

21. Subbotskij E. V. Genezis moral'nogo razvitija u rebenka = Genesis of moral development in a child // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. 1978. № 3. S. 13–25.

22. Uchebno-metodicheskij kompleks k Programme razvitija social'noj aktivnosti obuchajushhihsja nachal'nyh klassov «Orljata Rossii» = Educational and methodological complex for the Program for the Development of Social Activity of Primary School Students «Eaglety of Russia» : metod. mat. / avtory-sost. N. A. Volkova, A. Ju. Kitaeva, A. A. Sokol'skih, O. Ju. Telesheva, I. P. Timofeeva, T. I. Shatunova, O. V. Sheverdina ; pod obshhej red. A. V. Dzheusa, L. R. Sajfutdinovoj, L. V. Spirinoj. Krasnodar : Novacija, 2022. 342 s.

23. Ushinskij K. D. Pedagogicheskie sochinenija = Pedagogical essays. V 6 t. T. 4. Moskva : Pedagogika, 1989. 528 s.

24. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija. Federal state educational standard for primary general education = Utverzhen prikazom Ministerstva prosveshhenija RF ot 31.05.2021 № 286, 59 s.

25. Flejvell Dzh. Geneticheskaja psihologija Zhana Piazhe = Genetic psychology of Jean Piaget. Moskva : Prosveshhenie, 1967. 624 s.

26. Chepikov V. T. Vospitanie nravstvennyh kachestv mladshih shkol'nikov = Education of moral qualities of younger students. Grodno : GrGU, 2001. 189 s.

27. Shhukina Ju. V. Idealy i cennosti mladshih shkol'nikov cherez analiz ljubimyh imi mul'tfil'mov i skazok = Ideals and values of younger students through the analysis of their favorite cartoons and fairy tales // Psihologicheskij zhurnal mezhdun. universiteta prirody, obshhestva i cheloveka «Dubna». 2012. № 2. S. 103–118.

28. Lee M. T. The social and moral ecology of education for flourishing. Journal of Moral Education. Pp. 1–17. <https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2333577>.

29. Sesmiarni Z. The effective moral education on early childhood as an effort against immoral culture // Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini. 2019. 3 (2). Pp. 561–569. DOI:10.31004/obsesi.v3i2.191.

30. Yulia H. Morality: the need of today's education // Edukasi Lingua Sastra. 2018. 16(1). Pp. 47–57. DOI:10.47637/elsa.v16i1.78.

Статья поступила в редакцию 15.07.2024; одобрена после рецензирования 20.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 15.07.2024; approved after reviewing 20.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-251
EDN: HYWBWK

Моделирование процесса развития самосознания детей дошкольного возраста

Ольга Васильевна Груздева

Кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. 660049, г. Красноярск, ул. А. Лебедевой, д. 89
gruzdeva@kspu.ru, <https://orcid.org/000-0002-2266-3505>

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование и результаты апробации модели процесса развития самосознания детей дошкольного возраста. Согласно установленным фактам наличия особенностей в формировании структурных звеньев и компонентов самосознания детей на протяжении дошкольного возраста, определена необходимость управления процессом развития личности и самосознания ребенка, в частности построение модели процесса развития самосознания ребенка как субъекта образовательной среды дошкольного учреждения, разработка содержания психолого-педагогической деятельности. Моделирование процесса развития самосознания и процессуальной стороны психолого-педагогической деятельности по развитию самосознания детей дошкольного возраста предполагало использование ресурсов образовательной среды с учетом видов и направлений психолого-педагогической деятельности.

Развитие самосознания детей происходит в процессе социализации и индивидуализации при акцентировании периодов преимущественного воздействия механизмов обособления или идентификации, согласно установленной автором логике развития самосознания детей в младшем, среднем и старшем дошкольном возрастах. Процессуальная сторона модели развития самосознания детей реализуется с учетом их возраста, действия механизмов психического развития и формирования идентичности, а также вариативности технологий, обеспечивающих оптимальное становление индивидуально-значимых и социально-значимых (опосредованных) звеньев самосознания ребенка. В статье описано содержание психолого-педагогической деятельности, способствующей развитию самосознания детей старшего дошкольного возраста, а также результаты апробации.

Ключевые слова: самосознание; дошкольный возраст; моделирование; образовательная среда; дошкольное учреждение; идентификация; обособление; социализация; индивидуализация

Для цитирования: Груздева О. В. Моделирование процесса развития самосознания детей дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 251–263. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-251>. <https://elibrary.ru/HYWBWK>

Original article

Modeling the process of preschool children's self-awareness development

Olga V. Gruzdeva

Candidate of psychological sciences, associate professor, Krasnoyarsk state pedagogical university named after V. P. Astafiev. 660049, Krasnoyarsk, Lebedev st., 89A
gruzdeva@kspu.ru, <https://orcid.org/000-0002-2266-3505>

Abstract. The article presents the theoretical justification and the results of testing the model of the process of developing self-awareness of preschool children. According to the established facts of the present features in the formation of structural units and components of children's self-awareness during preschool age, the need to manage the process of personal development and self-awareness of the child is determined, and in particular, to build a model of the process of developing a child's self-awareness as a subject of the educational environment in a preschool institution, to develop the content of psychological and pedagogical activity. Modeling of the process of self-awareness development, including the educational environment of a preschool institution, the procedural side of psychological and pedagogical activities to develop preschool children's self-awareness assumed the use of educational environment resources, taking into account the types and directions of psychological and pedagogical activity.

The development of children's self-awareness occurs in the process of socialization and individualization with their parallel presence, but with emphasis on periods of predominant influence of isolation or identification mechanisms, according to the logic established by the author of the development of children's self-awareness in younger, middle and elder preschool ages. The procedural side of the model of the process of developing children's self-awareness is implemented taking into account the age of children, the mechanisms of mental development and identity formation, as well as the variability of technologies that ensure the optimal formation of individually significant and socially significant (indirect) links of the child's self-awareness. The article describes the content of psychological and pedagogical activities that contribute to the development of elder preschool children's self-awareness, as well as the results of testing.

Key words: self-awareness; preschool age; modeling; educational environment; identification; isolation; socialization; individualization; preschool institution

For citation: Gruzdeva O. V. Modeling the process of preschool children's self-awareness development. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 251-263 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-251>. <https://elibrary.ru/HYWBWK>

Введение

В настоящее время сложившиеся представления людей о самих себе (Я-концепция, образ Я) подвергаются серьезным испытаниям, включающим кризисы. Актуальны вопросы оптимального индивидуального пути развития каждой личности и, одновременно, ее включения, интеграции в пространство групповых социальных отношений. Особое внимание при этом уделяется периоду детства как периоду становления начал личности [Активные процессы ..., 2016; Асмолов, 2012; Волосовец, 2017; Маханева, 2005]. Важность изучения проблем личностного развития детей подтверждается на государственном уровне [Распоряжение Правительства ..., 2020].

Эффективность решения данных вопросов определяется компетентностью педагогов и родителей, которые стоят у истоков формирования личности и самосознания детей.

Л. С. Выготский рассматривает самосознание как важный структурный компонент личности, благодаря которому возможно сознательное восприятие воздействий окружающей среды, определение меры и характера собственной активности, направленной на овладение социальным опытом деятельности и поведения, самостоятельное осознание своих возможностей [Выготский, 1984].

Самосознание, по мнению С. Л. Рубинштейна, фиксирует итог психического развития личности на определенных этапах ее существования и влияет на дальнейшее ее развитие. Оно является тем внутренним условием непрерывности развития человека, устанавливающим равновесие между внешними воздействиями, ее внутренним состоянием и формами поведения [Рубинштейн, 2017].

В. С. Мухиной определено, что самосознание представляет собой ценностные ориентации, образующие систему личностных смыслов, кото-

рые составляют индивидуальное бытие личности. Система личностных смыслов организуется в структуру самосознания, представляющую единство развивающихся по определенным закономерностям звеньев. В соответствии со своей социально-психологической феноменологией человек существует в двух присущих ему ипостасях: как социальная единица и как уникальная личность [Мухина, 2012].

В последнее десятилетие предпринимаются исследования генеза самосознания, его изменений у детей [Белова, 2014; Груздева, 2019; 2024; Гусейнова, 2021; Мелков, 2017; Просекова, 2016; Рубинштейн, 2017; Чурекова, 2018; Barrera, 2006; The development of self-regulation..., 2016; Identity processes and ..., 2017; Walper, 2015], но нет ответа на вопрос о том, как происходит процесс становления и развития самосознания детей в условиях социально-культурных перемен, происходящих в современном российском обществе, а также как может осуществляться психолого-педагогическое сопровождение развития самосознания ребенка. Присутствует существенный дефицит программ, технологий развития самосознания дошкольников [Груздева, 2019], обеспечивающих становление индивидуально-значимых и социально-значимых компонентов (звеньев) самосознания.

Нами предприняты попытки апробации психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие структурных звеньев самосознания ребенка, с учетом выявленных и установленных (в том числе автором) содержательных характеристик компонентов и звеньев самосознания [Груздева, 2019; 2020; 2024б; Кончаловская, 2015; Проблемы социализации..., 2018; Чурекова, 2018].

Методы исследования

Исследование осуществлялось с опорой на выделенную В. С. Мухиной логику развития

самосознания [Мухина, 2012]. Используются теоретические методы: систематизация и концептуализация научных идей; системный, структурно-функциональный и генетический анализ проблемы.

Разработка содержания развивающей деятельности осуществлена с использованием метода моделирования [Борытко, 2006].

Методологической основой моделирования стали: концепции системогенеза, дающие возможность представить генез самосознания как сложный тип развития и процесс сопровождения развития самосознания, как процесс организуемой деятельности для обеспечения последовательного развития, учитывающий периоды созревания и развития структурных компонентов самосознания, неравномерность их становления и гетерохронию [Системогенез деятельности ..., 2017]; представления о факторах и механизмах самореализации личности в семье [Морозова, 2003; Реан, 2022; Семья и дети ..., 2020]; требования личностно-ориентированного подхода к процессу развития ребенка [Смирнова, 2019; Непомнящая, 1992; Нижегородцева, 2019]; представления о влиянии образовательной среды на развитие личности [Реан, 2022; Ясвин, 2013; Mihaleva, 2021]; положение о согласованности процесса развития, обучения с реальным жизненным контекстом и использования образовательного потенциала разных уровней кросс-культурного контекста [Болдина, 2011; Вербицкий, 2017].

Эффективность развивающей работы оценивали с помощью психодиагностических методов: авторский диагностический интервью-опросник «Это Я» [Груздева, 2024а], «Я-концепция» (И. П. Шахова) [Диагностика и коррекция ..., 1997]; методика изучения уровня развития целеполагающей (целепорождающей) продуктивной деятельности (Л. Г. Лысюк); методика «Особенности проявления воли дошкольников» (Р. М. Геворкян); «Отражение чувств» О. В. Дыбиной, «Что – почему – как?» М. А. Нгуен [Бела-

новская, 2000; Кончаловская, 2015] и методов математической статистики (автоматизированное вычисление достоверности различий с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни). Определение наличия достоверности различий проведено с помощью интернет-сервиса stanly.statpsy.ru.

В исследовании приняли участие 249 детей старшего дошкольного возраста.

Результаты исследования

Эмпирические данные в отношении особенностей развития самосознания детей дошкольного возраста [Груздева, 2019; 2020; 2024б] позволяют говорить о необходимости целенаправленных действий по развитию самосознания детей и использования для этого ресурсов семьи и образовательного учреждения.

Разработка содержания развивающей деятельности предполагала моделирование процесса развития самосознания детей [Адушкина, 2017; Борытко, 2006; Маханева, 2005; Нижегородцева, 2019; Проблемы социализации ..., 2018; Спиридонова, 2009; Столин, 1993; Чурекова, 2018]. Нами был концептуализирован конструкт процесса развития самосознания ребенка, включивший: представление и описание предмета моделирования; определение задач психолого-педагогической деятельности, сопровождающей развитие самосознания; конструирование модели с уточнением связей, задач, функций между основными технологическими элементами; определение параметров психолого-педагогической деятельности и критериев оценки изменений этих параметров, выбор и применение методик измерения; реализацию модели в процессе применения технологий и стратегий индивидуализации и социализации детей; количественную и качественную оценку эффективности применения. Продуктом процесса моделирования стало построение модели и разработка сущности психолого-педагогической деятельности по развитию самосознания детей (рис. 1 и рис. 2).

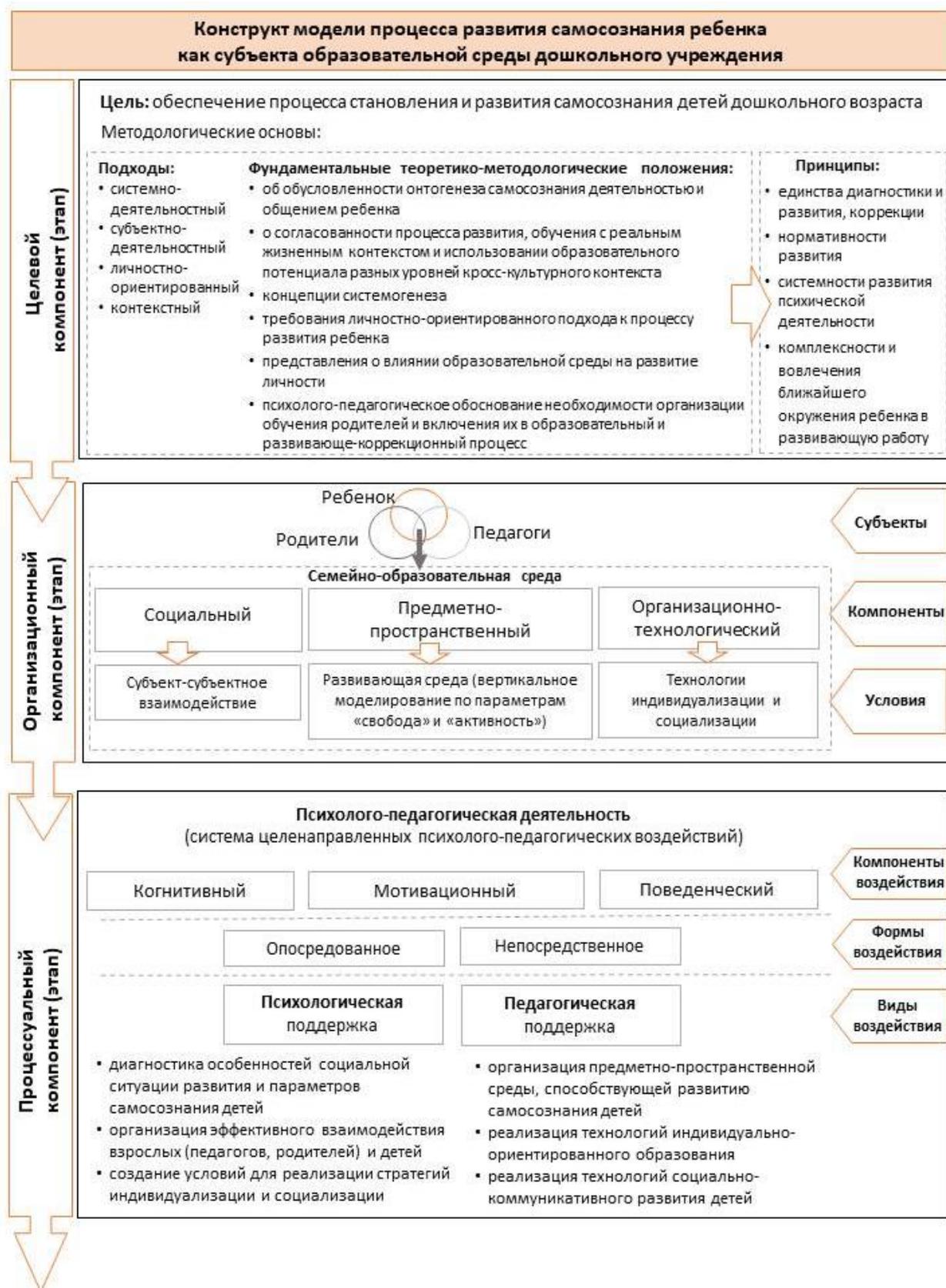


Рисунок 1 – Концептуальная модель процесса развития самосознания детей дошкольного возраста

Логика воздействия и схема психолого-педагогической деятельности, сопровождающей развитие самосознания детей, учитывает возраст детей, действие механизмов психического развития и формирования идентичности – обособления-идентификации и стратегии осуществления психолого-педагогической деятельности – социализации и индивидуализации.

Задачи психолого-педагогической деятельности выстраивались на основе выделенных в результате эмпирического исследования характеристик компонентов и звеньев самосознания детей, определения гетерохронии в развитии социально-значимых и индивидуально-значимых звеньев самосознания, а также условий, влияющих

на процесс развития, выявленных в результате суммарного анализа теоретических и методологических подходов в исследовании предпосылок, факторов, условий и механизмов развития самосознания детей [Груздева, 2020; 2024б; Проблемы социализации ..., 2018; Karoly, 2020]. То есть развитие самосознания в процессе социализации и индивидуализации предполагает акцентирование периодов преимущественного воздействия механизмов обособления или идентификации.

Процесс развития представляет собой систему профессиональной деятельности – целенаправленного психолого-педагогического воздействия, включающего психолого-педагогическую поддержку (рис. 3).



Рисунок 3. Содержание психолого-педагогической деятельности в образовательной среде дошкольного учреждения, обеспечивающей развитие самосознания детей дошкольного возраста.

Уточним схему развития самосознания и психолого-педагогической деятельности с учетом возраста детей и периодов генеза самосознания [Груздева, 2024а].

В младшем дошкольном возрасте (3–4 года) для становления звеньев самосознания важен предыдущий период самовыделения и принятия ребенком самого себя, когда в процессе предметной деятельности и эмоционально-практического общения у ребенка формируются способности осознавать себя, выделять себя из окружающего предметного мира, осознавать части тела, свое имя, использовать местоимение Я. Обеспечивается это, на наш взгляд, преимущественным влиянием механизма идентификации. Условием развития является предметная и эмо-

ционально-практическая составляющая семейно-образовательной среды ребенка и применяемые технологии в рамках стратегий социализации-индивидуализации с акцентом на процессы и механизмы идентификации.

В периоде 3–4-х лет важно создать условия для совершенствования способности детей устанавливать тождественность (идентичности) и обеспечить становление, развитие у ребенка следующих предпосылок и первых звеньев самосознания – половая идентификация, притязание на признание. Контекстом развития идентичности и самосознания в процессе развития выступают отношения, складывающиеся у ребенка в системе «Я и Другие», то есть условия семейно-образовательной среды, используемые техноло-

гии в рамках стратегий социализации-индивидуализации, с акцентом на технологии социализации, обеспечивающие дифференцированность ребенка в самоосознании, осознании своего пола и принятии своего Я, своих возможностей.

В течение среднего дошкольного возраста (4–5-ти лет) в процессе развития самосознания продолжается становление звеньев самосознания. Ребенку становится доступным осознание себя во времени и самооценивание. Процессы осознания в большей степени сконцентрированы на уточнении своего места в системе времени и пространства, оценке своих возможностей в этой системе. Считаем, что в этот период, наряду с воздействием механизма социализации, складывающиеся звенья самосознания находятся под большим влиянием механизма обособления. В связи с этим в процессе организованного развития самосознания семейно-образовательная среда должна обеспечить реализацию стратегии индивидуализации, то есть полноценное индивидуально-ориентированное развитие ребенка.

В старшем дошкольном возрасте ребенок вступает в период появления способности принятия точки зрения другого на себя, идентификации с родителями, с ролями, становления самоконтроля. Это сензитивный период становления и развития самооценки, Я-концепции, осознания своих прав и обязанностей. При сопровождении развития самосознания важно обратить внимание на обеспечение преимущественного влияния механизма идентификации при реализации стратегий социализации.

На примере детей старшего дошкольного возраста раскрыто содержание психолого-педагогической деятельности, направленной на развитие компонентов и звеньев самосознания детей [Груздева, 2020].

Создание «благоприятной для развития самосознания в старшем дошкольном возрасте семейно-образовательной среды было организовано с учетом компонентов среды, субъектов среды и стратегий индивидуализации-социализации» [Адушкина, 2017; Активные процессы ..., 2016; Груздева, 2019; 2020; Маханева, 2005], которые направлены на развитие звеньев самосознания, в том числе обеспечивают развитие звеньев, находящихся в состоянии недостаточного развития [Груздева, 2019].

Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды, способствующей развитию самосознания детей в старшем дошкольном

возрасте, осуществлено покомпонентно [Борытко, 2006; Груздева, 2019; 2020; 2024б].

Пространственно-предметный компонент образовательной среды предполагал реализацию стратегий и технологий социализации-индивидуализации. Это технологии поддержки личного пространства ребенка (кабинка, ящички, символика), демонстрации возможностей и достижений, обозначение настроений и выбора деятельности. Кроме того, продолжали реализовывать технологии фиксации и развития групповой принадлежности ребенка (презентация группы детского сада и ее членов на сайте, виртуальные страницы дошкольного учреждения с новостями группы и ее членов).

Социальный (коммуникативный) компонент образовательной среды в сопровождении развития самосознания детей старшего дошкольного возраста [Груздева, 2020] обеспечивался возможностями игровой деятельности. В процессе игр (режиссерских, сюжетно-ролевых, подвижных с правилами, настольных) развивали коммуникативные умения детей, упражняли навыки совместной деятельности, способствовали формированию правилосообразности в играх, соподчинения мотивов. В сюжетно-ролевые игры вводились новые сюжеты для отработки в играх новых проблемных ситуаций, ролевого поведения, создавались ситуации разного по составу и количеству детей игрового взаимодействия. Кроме того, процесс развития самосознания детей, который осуществлялся через социальный компонент семейно-образовательной среды, включал моделирование образовательных ситуаций, связанных с самоуправлением, помощью и наставничеством в группах детского сада с детьми более младшего возраста [Диагностика и коррекция ..., 1997; Маханева, 2005].

Организационно-технологический компонент представлял собой условия для реализации технологий социализации-индивидуализации. Особое внимание педагогов и психологов, осуществляющих психолого-педагогическую деятельность в группах старшего дошкольного возраста, уделялось технологиям социализации. В частности: технологии социального развития и ранней профориентации (освоение детьми социальных ролей «Я – член группы», «Я – мальчик или девочка», «Я – житель России» и т. п.); технологии «Клубный час»; «Утренний круг», «Вечерний круг» (в том числе самостоятельно проводимые детьми); игровой технологии «Свободное экспериментирование»; «Метод проектов»; событий-

ным технологиям по типу «Ситуация месяца» и «Заключительные праздники по ситуациям месяца»; социально-психологическим технологиям «Дети – волонтеры» и «Социальная акция»; психолого-педагогической технологии «Волшебный телефон». Обязательным в системе развивающей работы являлось использование педагогами на занятиях, то есть при осуществлении непосредственной образовательной деятельности, мотивационно-побудительных моментов.

Оценка эффективности формирующих воздействий в процессе развития самосознания детей

старшего дошкольного возраста происходила путем сравнения динамики уровневых показателей развития звеньев самосознания детей в экспериментальной и контрольной группах (Таблица 1).

Для сравнения показателей в группах и расчета достоверности различий между ними был использован критерий U-Манна-Уитни (непараметрические методы для шкал порядка). Расчеты проведены с помощью автоматизированной программы stanly.statpsy.ru [Математическая статистика ..., 2024].

Таблица 1.

Эмпирические значения критерия U-Манна-Уитни для контрольной и экспериментальной групп после формирующих воздействий

Названия шкал	Среднее значение в контрольной группе, x	Среднее значение в экспериментальной группе, x	Эмпирическое значение критерия, U	Уровень значимости
Самооценка	2,191	2,681	676,0	0***
Отношения с близкими	2,489	2,489	1104,5	1
Коммуникативная включенность	2,894	2,957	1034,0	0,241
Идентификация-обособление	2,660	2,745	1010,5	0,37
Степень эгоцентризма	2,447	2,511	1058,0	0,688
Сложность Я-концепции	1,745	2,383	630,5	0***

По показателям «Сложность Я концепции», «Самооценка» выявлены высокодостоверные различия.

Для сравнения динамики развития уровневых характеристик самосознания был проведен расчет достоверности различий отдельно в контрольной группе и экспериментальной группе до и после формирующих воздействий (Таблица 2).

Согласно расчетам, достоверные различия и соответственно динамика в уровневых характеристиках у детей старшего дошкольного возраста контрольной группы до и после формирующих воздействий не зафиксирована. Можем говорить о закономерно возрастных динамических изменениях в развитии самосознания детей контрольной группы без прогресса в отдельных звеньях самосознания.

Таблица 2.

Эмпирические значения критерия U-Манна-Уитни в экспериментальной группе до и после формирующих воздействий

Названия шкал	Среднее значение в группе до, x	Среднее значение в группе после, x	Эмпирическое значение критерия, U	Уровень значимости
Самооценка	2,340	2,681	856,5	0,031*
Отношения с близкими	2,489	2,489	1104,5	1
Коммуникативная включенность	2,766	2,957	893,0	0,007**
Идентификация-обособление	2,468	2,745	799,0	0,006**
Степень эгоцентризма	2,383	2,511	999,5	0,367
Сложность Я-концепции	1,830	2,383	689,5	0,001***

У детей экспериментальной группы выявлены высокодостоверные различия по ряду показателей: «Самооценка», «Коммуникативная включенность», «Степень эгоцентризма», «Сложность Я-концепции». По показателю «Самооценка» достоверность различий на уровне 95 %. По по-

казателям «Самооценка», «Коммуникативная включенность», «Идентификация-обособление», «Сложность Я-концепции» уровень достоверности различий – 99 %. Таким образом, у детей экспериментальной группы отмечаются положи-

тельные динамические преобразования данных показателей самосознания.

Расчеты позволяют говорить об эффективности целенаправленной работы по развитию компонентов и звеньев самосознания детей и, таким образом, об эффективности модели процесса развития самосознания.

Заключение

Подводя итоги, фиксируем следующие выводы.

1. Самосознание ребенка представляет собой важную психологическую систему, постоянно развивающуюся в процессе социализации под влиянием механизмов обособления и идентификации. Социальное взаимодействие, обеспечиваемое социальными институтами, является движущей силой индивидуального развития, и социализация как процесс активного взаимодействия личности и социальной среды, в ходе которого у человека возникает уникальный и неповторимый образ мира и себя самого, обеспечивает развитие индивидуально-значимых качеств личности. Идентификация выступает как механизм социализации личности, а обособление – как механизм индивидуализации личности. Идентификация обеспечивает усвоение стандартных социальных стереотипов ролей, норм, правил поведения в обществе. Обособление позволяет индивидуализировать присвоенное поведение, выражающееся ценностными ориентациями и мотивами самого человека как индивида. В генезе самосознания каждый индивид через идентификационные механизмы присваивает общую структуру самосознания. Под влиянием обособления определяется индивидуальное развитие каждого звена структуры самосознания [Мухина, 2012].

2. Факты наличия особенностей в формировании структурных звеньев и компонентов самосознания детей на протяжении дошкольного возраста позволяют говорить о необходимости управления процессом развития личности и самосознания ребенка, и, в частности о необходимости построения модели процесса развития самосознания ребенка как субъекта образовательной среды дошкольного учреждения, разработке содержания психолого-педагогической деятельности, обеспечивающей развитие самосознания детей дошкольного возраста [Груздева, 2019].

3. Модель процесса развития самосознания детей дошкольного возраста [Груздева, 2019] предполагает использование ресурсов образовательной среды с учетом видов и направлений психолого-педагогической деятельности. Систе-

ма отношений между ребенком и социумом, способствующая развитию самосознания детей и являющаяся условием успешности психолого-педагогических воздействий, определяется нами как субъект-субъектное взаимодействие и предполагает активность всех субъектов образовательного процесса в их взаимодействии. Развитие самосознания происходит в процессе социализации и индивидуализации при их параллельном присутствии, но при акцентировании периодов преимущественного воздействия механизмов обособления или идентификации, согласно установленной логике развития самосознания и идентичности детей в младшем, среднем и старшем дошкольном возрастах. Процессуальная сторона (компонент) модели процесса развития самосознания детей и логики психолого-педагогической деятельности по развитию самосознания детей как субъектов образовательной среды дошкольного учреждения реализуется с учетом возраста детей [Груздева, 2019], действия механизмов психического развития и формирования идентичности, а также оптимально подобранных технологий, обеспечивающих становление индивидуально-значимых и социально-значимых звеньев самосознания ребенка.

Библиографический список

1. Адушкин К. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования / К. В. Адушкин, О. В. Лозгачева. Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-тет, 2017. 163 с. ISBN 978-5-7186-0932-5.
2. Активные процессы в социальной и массовой коммуникации : коллективная монография / О. А. Карбанова [и др.]. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2016. 208 с.
3. Асмолов А. Г. Что я думаю о детях: образование и воспитание в меняющемся мире. Москва : ФИРО, 2012. 47 с.
4. Белановская О. В. Возможности индивидуально-возрастного консультирования и коррекции личностного развития детей раннего возраста // Психологическое консультирование : Проблемы, методы, техники. Ростов-на-Дону : ЮРГИ, 2000. С. 98–104.
5. Белова И. М. Структурные и динамические характеристики компонентов самосознания: системный подход / И. М. Белова, Ю. А. Парфенов, Д. В. Сологуб, Э. А. Нехвядович // Фундаментальные исследования. 2014. № 3-3. С. 620–628.
6. Болдина М. А. Контекстный подход как базовый в выборе методов обучения специалиста нового типа // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 9(31). С. 237–243.
7. Борытко Н. М. Моделирование в психолого-педагогических исследованиях // Известия Волгоград-

ского государственного педагогического университета. 2006. № 1(14). С. 11–14.

8. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования. Москва : Московский педагогический государственный университет, 2017. 268 с. ISBN 978-5-4263-0384-3.

9. Волосовец Т. В. Детствосбережение как главный вектор развития дошкольного образования в десятилетие детства // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 4(18). С. 189–197. DOI 10.23951/2307-6127-2017-4-189-197.

10. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций в переходном возрасте // Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4. С. 111–199.

11. Груздева О. В. Возможности измерения параметров идентичности и самосознания детей в период становления, в дошкольном возрасте // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2024а. № 2. С. 89–102.

12. Груздева О. В. Развитие самосознания детей старшего дошкольного возраста / О. В. Груздева, О. М. Вербианова, Л. В. Арамачева, О. В. Леганькова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2020. № 4. С. 99–107.

13. Груздева О. В. Содержательные характеристики развития самосознания детей в раннем онтогенезе / О. В. Груздева, Е. В. Улыбина // СибСкрипт. 2024б. Т. 26, № 2 (102). С. 235–242.

14. Груздева О. В. Социальная ситуация становления и развития самосознания детей дошкольного возраста в современных условиях // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2019. № 1(47). С. 80–87. DOI 10.25146/1995-0861-2019-47-1-106.

15. Гусейнова С. Д. Самосознание человека в современном мире: некоторые новые факторы влияния // Sciences of Europe. 2021. № 85-3(85). С. 44–50. DOI 10.24412/3162-2364-2021-85-3-44-50.

16. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника : учебное пособие / под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. Минск : Университетская, 1997. 237 с.

17. Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии : коллективная монография / под ред. Т. Д. Марцинковской. Москва ; Обнинск : ИГ–СОЦИН, 2010. 284 с.

18. Кончаловская М. М. Особенности идентичности детей дошкольного возраста (сравнительный анализ данных, полученных в 2005 и 2014 гг.) // Мир психологии. 2015. № 1(81). С. 77–85.

19. Марцинковская Т. Д. Психическое развитие современного дошкольника – константы и трансформации // Мир психологии. 2015. № 1(81). С. 42–53.

20. Математическая статистика для психологов. URL:

https://stanly.statpsy.ru/all/correlation_spearman/steps/4/ (дата обращения: 15.04.2024).

21. Маханева М. Д. Индивидуальный подход к ребенку в ДОУ : организационно-методический аспект. Москва : ТЦ Сфера, 2005. 57 с. (Библиотека руководителя ДОУ).

22. Мелков С. В. Идеи В. С. Мухиной о структурных звеньях самосознания как методологическая основа изучения гендерной идентичности личности // Развитие личности. 2017. № 4. С. 119–141.

23. Морозова И. С. Психология когнитивного развития. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. 132 с.

24. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития : учебник для студентов высших учебных заведений. 14-е изд., стер. Москва : Академия, 2012. 656 с.

25. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6–7 лет. Москва : Педагогика, 1992. 160 с. (Образование. Воспитание. Развитие. Психология). ISBN 5-7155-0379-5.

26. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к обучению в школе : учебное пособие / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. 2019. 287 с.

27. Проблемы социализации и индивидуализации личности в образовательном пространстве : сб. мат. междунауч. научно-практ. конф. [Белгород, 22–23 ноября 2018 года]. Ч. 2. / отв. ред. И. П. Ильинская. Белгород : БелГУ, 2018. 272 с.

28. Просекова Е. Н. Феномен самосознания в трудах отечественных и зарубежных ученых // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 4. С. 85–88.

29. Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2020 г. № 3684-р. Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период (2021–2030 гг.). URL : <http://static.government.ru/media/files/skzO0DEvyFOIBtXobzPA3zTyC71cRAOi.pdf> (дата обращения: 15.04.2024).

30. Реан А. А. Позитивная педагогика и психология: системный подход к улучшению школьной среды / А. А. Реан, А. А. Ставцев, И. А. Коновалов, Е. С. Кошелева : учебно-метод. пособие. Москва, 2022. 57 с.

31. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2017. 470 с.

32. Семья и дети в современном мире / В. Л. Ситникова, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова, Ю. А. Старостина. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. 1610 с.

33. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд : монография. В 4 т. Т. II: Системогенез игровой деятельности: методологические и теоретические основы исследования / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков, Е. В. Карпова, Л. Ю. Субботина. Москва : Изд. дом РАО ; Ярославль : ЯрГУ. 2017. 492 с.

34. Смирнова Е. О. Развивающее дошкольное образование: способствующие и препятствующие фак-

торы // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 4. С. 79–89. DOI 10.17759/psyedu.2019110406.

35. Спиридонова С. Б. Проблема развития самосознания в детском возрасте // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 10. С. 30–34.

36. Столин В. В. Самосознание личности. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1983. 288 с.

37. Чурекова Т. М. Обусловленность процесса социализации возрастными особенностями ребенка дошкольного возраста / Т. М. Чурекова, В. Н. Пуранен // Вестник ВЭГУ. 2018. № 1(93). С. 125–132.

38. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. Москва : Московский психолого-соц. ун-тет, 2007. 128 с. (Библиотека психолога). ISBN 978-5-9770-0074-1.

39. Ясвин В. А. Экологическая психология образования как направление психолого-педагогической науки // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». № 4 (26). 2013. С. 42–49.

40. Barrera M. The role of emotional social support in the psychological adjustment of siblings of children with cancer / M. Barrera, C. F. Fleming, F. S. Khan // Child Care Health, 2006. № 30. p. 103–111.

41. Chowbey P. Building resilience: young children from minority ethnic backgrounds starting school in a multi-ethnic society / P. Chowbey, R. Barley // British Journal of Sociology of Education. 2022. P. 415–432. DOI: 10.1080/01425692.2022.2030672 (access date: 12.01.2024).

42. Identity processes and parent-child and sibling relationships in adolescence: A five-wave multi-informant longitudinal study / E. Crocetti, S. Branje, M. Rubini, H.M. Koot, W. Meeus // Child Development. 2017. Vol. 88. № 1. P. 210–228. DOI:10.1111/cdev.12547.

43. Karoly P. Goal systems and self-regulation: An individual differences perspective // Handbook of personality and self-regulation / R. H. Hoyle. – Blackwell Publishing Ltd, 2010. P. 218–243. URL: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2016/PSY221J161/um/Handbook_of_Personality_and_Self_Regulation (access date: 28.02.2020).

44. Mihaleva N. The problem of communication in education // Advances in Social Sciences Research Journal. 2021. Vol. 8. № 2. P. 306–317. DOI:10.14738/assrj.82.9731.

45. The development of self-regulation across early childhood / J. J. Montroy, R. P. Bowles, L. E. Skibbe, [et al.] // Developmental Psychology. 2016. No. 52 (11). P. 1744–1762. DOI: 10.1037/dev0000159.

46. Walper S. Effects of family structure and the experience of parental separation: A study on adolescents well-being / S. Walper, C. Thonnissen, P. Alt // Comparative Population Studies. 2015. Vol. 40, № 3. P. 335–364. URL: [https://epub.ub.uni-](https://epub.ub.uni-muenchen.de/34523/1/10.12765_CPoS-2015-12en)

[muenchen.de/34523/1/10.12765_CPoS-2015-12en](https://epub.ub.uni-muenchen.de/34523/1/10.12765_CPoS-2015-12en) (access date: 28.02.2020).

Reference list

1. Adushkin K. V. Psihologo-pedagogicheskoe so-provozhdenie subjektov obrazovaniya = Psychological and pedagogical support of educational subjects / K. V. Adushkina, O. V. Lozgacheva. Ekaterinburg : Ural'skij gos. ped. un-tet, 2017. 163 s. ISBN 978-5-7186-0932-5.

2. Aktivnye processy v social'noj i massovoj kommunikacii = Active processes in social and mass communication : kollektivnaja monografija / O. A. Karabanova [i dr.]. Jaroslavl' : JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2016. 208 s.

3. Asmolov A. G. Chto ja dumaju o detjah: obrazovanie i vospitanie v menjajushhemsja mire = What I think of children: Education and training in a changing world. Moskva : FIRO, 2012. 47 s.

4. Belanovskaja O. V. Vozmozhnosti individual'no-vozzrastnogo konsul'tirovaniya i korrekcii lichnostnogo razvitija detej rannego vozzrasta = Opportunities for individual-age counseling and correcting personal development of young children // Psihologicheskoe konsul'tirovanie : Problemy, metody, tehniki. Rostov-na-Donu : JuRGI, 2000. S. 98–104.

5. Belova I. M. Strukturnye i dinamicheskie harakteristiki komponentov samosoznaniya: sistemnyj podhod = Structural and dynamic characteristics of self-awareness components: a systematic approach / I. M. Belova, Ju. A. Parfenov, D. V. Sologub, Je. A. Nehvjadovich // Fundamental'nye issledovanija. 2014. № 3-3. S. 620–628.

6. Boldina M. A. Kontekstnyj podhod kak bazovyj v vybore metodov obuchenija specialista novogo tipa = Contextual approach as basic in choosing training methods for a new type of specialist // Social'no-jekonomicheskie javlenija i processy. 2011. № 9(31). S. 237–243.

7. Borytko N. M. Modelirovanie v psihologo-pedagogicheskix issledovanijah = Modeling in psychological and pedagogical research // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2006. № 1(14). S. 11–14.

8. Verbickij A. A. Teorija i tehnologii kontekstnogo obrazovaniya = Theory and technology of contextual education. Moskva : Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2017. 268 s. ISBN 978-5-4263-0384-3.

9. Volosovec T. V. Detstvoberezenie kak glavnyj vektor razvitija doskol'nogo obrazovaniya v desjatiletie detstva = Childhood saving as the main vector for the development of preschool education in the childhood decade // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2017. № 4(18). S. 189–197. DOI 10.23951/2307-6127-2017-4-189-197.

10. Vygotskij L. S. Razvitie vysshix psihicheskix funkcij v perehodnom vozzraste = Development of higher mental functions in transitional age // Sobranie sochinenij : v 6 t. Moskva : Pedagogika, 1984. T. 4. S. 111–199.

11. Gruzdeva O. V. Vozmozhnosti izmerenija parametrov identichnosti i samosoznaniya detej v period

stanovlenija, v doskol'nom vozraste = The possibilities of measuring the parameters of identity and self-awareness of children during their formation, in preschool age // Vestnik Krasnojarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva (Vestnik KGPU). 2024a. № 2. S. 89–102.

12. Gruzdeva O. V. Razvitie samosoznanija detej starshego doskol'nogo vozrasta = Development of self-awareness of elder preschool children / O. V. Gruzdeva, O. M. Verbianova, L. V. Aramacheva, O. V. Legan'kova // Vestnik Krasnojarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva (Vestnik KGPU). 2020. № 4. S. 99–107.

13. Gruzdeva O. V. Soderzhatel'nye karakteristiki razvitiya samosoznanija detej v rannem ontogeneze = Meaningful characteristics of the development of children's self-awareness in early ontogenesis / O. V. Gruzdeva, E. V. Ulybina // SibSkript. 2024b. T. 26, № 2 (102). S. 235–242.

14. Gruzdeva O. V. Social'naja situacija stanovlenija i razvitiya samosoznanija detej doskol'nogo vozrasta v sovremennyh uslovijah = The social situation of the formation and development of self-awareness of preschool children in modern conditions // Vestnik Krasnojarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva (Vestnik KGPU). 2019. № 1(47). S. 80–87. DOI 10.25146/1995-0861-2019-47-1-106.

15. Gusejnova S. D. Samosoznanie cheloveka v sovremenom mire: nekotorye novye faktory vlijanija = Human self-awareness in the modern world: some new influences // Sciences of Europe. 2021. № 85-3(85). S. 44–50. DOI 10.24412/3162-2364-2021-85-3-44-50.

16. Diagnostika i korekcija psihicheskogo razvitiya doskol'nika = Diagnosis and correction of preschooler's mental development: uchebnoe posobie / pod red. Ja. L. Kolominskogo, E. A. Pan'ko. Minsk : Universitetskaja, 1997. 237 s.

17. Konceptii socializacii i individualizacii v sovremennoj psihologii = Concepts of socialization and individualization in modern psychology : kollektivnaja monografija / pod. red. T. D. Marcinkovskoj. Moskva ; Obninsk : IG–SOCIN, 2010. 284 s.

18. Konchalovskaja M. M. Osobennosti identichnosti detej doskol'nogo vozrasta (sravnitel'nyj analiz dannyh, poluchennyh v 2005 i 2014 gg.) = Features of the identity of preschool children (comparative analysis of data obtained in 2005 and 2014) // Mir psihologii. 2015. № 1(81). S. 77–85.

19. Marcinkovskaja T. D. Psihicheskoe razvitie sovremenogo doskol'nika – konstanty i transformacii = Mental development of the modern preschooler – constants and transformations // Mir psihologii. 2015. № 1(81). S. 42–53.

20. Matematicheskaja statistika dlja psihologov = Mathematical statistics for psychologists. URL: https://stanly.statpsy.ru/all/correlation_spearman/steps/4/ (data obrashhenija: 15.04.2024).

21. Mahaneva M. D. Individual'nyj podhod k rebenku v DOU : organizacionno-metodicheskij aspekt = Individual approach to the child in the preschool educational institution: organizational and methodological aspect. Moskva : TC Sfera, 2005. 57 s. (Biblioteka rukovoditelja DOU).

22. Melkov S. V. Idei V. S. Muhinoj o strukturnyh zven'jah samosoznanija kak metodologicheskaja osnova izuchenija gendernoj identichnosti lichnosti = Ideas of V. S. Mukhina on the structural links of self-awareness as a methodological basis for studying gender identity of a person // Razvitie lichnosti. 2017. № 4. S. 119–141.

23. Morozova I. S. Psihologija kognitivnogo razvitiya = Cognitive development psychology. Kemerovo : Kuzbassvuzizdat, 2003. 132 s.

24. Muhina V. S. Vozrastnaja psihologija: fenomenologija razvitiya = Age psychology: developmental phenomenology : uchebnik dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij. 14-e izd., ster. Moskva : Akademija, 2012. 656 s.

25. Nepomnjashhaja N. I. Stanovlenie lichnosti rebenka 6–7 let = The formation of the personality of a child 6–7 years old. Moskva : Pedagogika, 1992. 160 s. (Obrazovanie. Vospitanie. Razvitie. Psihologija). ISBN 5-7155-0379-5.

26. Nizhegorodceva N. V. Psihologo-pedagogicheskaja gotovnost' rebenka k obucheniju v shkole = Psychological and pedagogical readiness of a child to study at school : uchebnoe posobie / N. V. Nizhegorodceva, V. D. Shadrikov. Jaroslavl' : JaGPU im. K. D. Ushinskogo. 2019. 287 s.

27. Problemy socializacii i individualizacii lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve = Problems of socialization and individualization of personality in the educational space : sb. mat. mezhdun. nauchno-prakt. konf. [Belgorod, 22–23 nojabrja 2018 goda]. Ch. 2. / otv. red. I. P. Il'inskaja. Belgorod : BelGU, 2018. 272 s.

28. Prosekova E. N. Fenomen samosoznanija v trudah otchestvennyh i zarubezhnyh uchenyh = The phenomenon of self-awareness in the works of domestic and foreign scientists // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2016. № 4. S. 85–88.

29. Rasporyzhenie Pravitel'stva RF ot 31 dekabrja 2020 g. № 3684-r. Ob utverzhenii Programmy fundamental'nyh nauchnyh issledovanij v RF na dolgosrochnyj period (2021–2030 gg.) = Order of the Government of the Russian Federation of December 31, 2020 № 3684-r. On the approval of the Program of Fundamental Scientific Research in the Russian Federation for the long term (2021–2030). URL:

<http://static.government.ru/media/files/skzO0DEvyFOIBtXobzPA3zTyC71cRAOi.pdf> (data obrashhenija: 15.04.2024).

30. Rean A. A. Pozitivnaja pedagogika i psihologija: sistemnyj podhod k uluchsheniju shkol'noj sredy = Positive pedagogy and psychology: a systematic approach to improving the school environment / A. A. Rean, A. A. Stavcev, I. A. Konovalov, E. S. Kosheleva : uchebno-metod. posobie. Moskva, 2022. 57 s.

31. Rubinshtein S. L. *Osnovy obshhej psihologii = Basics of general psychology*. Sankt-Peterburg : Piter, 2017. 470 s.
32. *Sem'ja i deti v sovremennom mire = Family and children in the modern world* / V. L. Sitnikova, E. I. Zaharova, O. A. Karabanova, Ju. A. Starostina. Sankt-Peterburg : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2020. 1610 s.
33. *Sistemogenez dejatel'nosti. Igra. Uchenie. Trud = Activity systemogenesis. Game. Teaching. Labour: monografija. V 4 t. T. II: Sistemogenez igrovoj dejatel'nosti: metodologicheskie i teoreticheskie osnovy issledovanija* / A. V. Karpov, V. D. Shadrikov, E. V. Karpova, L. Ju. Subbotina. Moskva : Izd. dom RAO ; Jaroslavl' : JarGU. 2017. 492 s.
34. Smirnova E. O. *Razvivajushhee doshkol'noe obrazovanie: sposobstvujushhie i prepjatstvujushhie faktory = Developmental early childhood education: contributing and hindering factors* // *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija*. 2019. T. 11, № 4. S. 79–89. DOI 10.17759/psyedu.2019110406.
35. Spiridonova S. B. *Problema razvitija samosoznanija v detskom vozraste = The problem of developing self-awareness in childhood* // *Psihologija i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primenenija*. 2009. № 10. S. 30–34.
36. Stolin V. V. *Samosoznanie lichnosti = Self-awareness of personality*. Moskva : Izd-vo Moskovskogo Universiteta, 1983. 288 s.
37. Churekova T. M. *Obuslovlennost' processa socializacii vozrastnymi osobennostjami rebenka doshkol'nogo vozrasta = The condition of the socialization process by the age characteristics of a preschool child* / T. M. Churekova, V. N. Puranen // *Vestnik VJeGU*. 2018. № 1(93). S. 125–132.
38. Shnejder L. B. *Lichnostnaja, gendernaja i professional'naja identichnost': teorija i metody diagnostiki = Personal, gender and occupational identity: theory and methods of diagnosis*. Moskva : Moskovskij psihologosoc. un-tet, 2007. 128 s. (Biblioteka psihologa). ISBN 978-5-9770-0074-1.
39. Jasvin V. A. *Jekologicheskaja psihologija obrazovanija kak napravlenie psihologo-pedagogicheskoj nauki = Environmental psychology of education as a direction of psychological and pedagogical science* // *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija «Pedagogika i psihologija»*. № 4 (26). 2013. S. 42–49.
40. Barrera M. *The role of emotional social support in the psychological adjustment of siblings of children with cancer* / M. Barrera, C. F. Fleming, F. S. Khan // *Child Care Health*, 2006. № 30. p. 103–111.
41. Chowbey P. *Building resilience: young children from minority ethnic backgrounds starting school in a multi-ethnic society* / P. Chowbey, R. Barley // *British Journal of Sociology of Education*. 2022. P. 415–432. DOI: 10.1080/01425692.2022.2030672 (access date: 12.01.2024).
42. *Identity processes and parent-child and sibling relationships in adolescence: A five-wave multi-informant longitudinal study* / E. Crocetti, S. Branje, M. Rubini, H.M. Koot, W. Meeus // *Child Development*. 2017. Vol. 88. № 1. P. 210–228. DOI:10.1111/cdev.12547.
43. Karoly P. *Goal systems and self-regulation: An individual differences perspective* / P. Karoly // *Handbook of personality and self-regulation* / R. H. Hoyle. – Blackwell Publishing Ltd, 2010. P. 218–243. URL: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2016/PSY221J161/um/Handbook_of_Personality_and_Self_Regulation (access date: 28.02.2020).
44. Mihaleva N. *The problem of communication in education* // *Advances in Social Sciences Research Journal*. 2021. Vol. 8. № 2. P. 306–317. DOI:10.14738/assrj.82.9731.
45. *The development of self-regulation across early childhood* / J. J. Montroy, R. P. Bowles, L. E. Skibbe, [et al.] // *Developmental Psychology*. 2016. № 52 (11). P. 1744–1762. DOI: 10.1037/dev0000159.
46. Walper S. *Effects of family structure and the experience of parental separation: A study on adolescents well-being* / S. Walper, C. Thonnissen, P. Alt // *Comparative Population Studies*. 2015. Vol. 40, № 3. P. 335–364. URL: https://epub.ub.uni-muenchen.de/34523/1/10.12765_CPoS-2015-12en (access date: 28.02.2020).

Статья поступила в редакцию 15.07.2024; одобрена после рецензирования 23.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 15.07.2024; approved after reviewing 23.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Научная статья
УДК 159
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-264
EDN: DAQAUY

Личностные предикторы асертивного поведения у учащихся седьмого класса проекта «IT-вертикаль»

Александр Георгиевич Беляев

Аспирант, Российский новый университет. 105005, г. Москва, Радио ул., 22
alexander.belyaev.1984@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-7455-9324>

Аннотация. В современном мире для подростков представляется важным наличие асертивных навыков поведения. Однако до сих пор остается неясным, каковы личностные предикторы асертивного поведения, особенно в условиях современной цифровой среды, у учащихся средних классов школы. В связи с этим целью данного исследования стало определение предикторов асертивного поведения подростков в современной цифровой среде. В работе проведена оценка уровней асертивности, мотивации, тревожности, личностных особенностей и смысло-жизненных ориентаций у учащихся 7-го класса по программе «IT-вертикаль» по сравнению со сверстниками класса без специального уклона. Была использована анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой; опросник школьной тревожности Филлипса; тест СЖО в адаптации Д. А. Леонтьева, многофакторный личностный опросник Кеттелла; тест на асертивность В. Каппони и Т. Новака. Испытуемые участвовали в эмпирическом исследовании анонимно, добровольно; возраст испытуемых составил 12–13 лет. Всего в исследовании приняли участие 20 учеников мужского пола из IT-класса и 14 участников мужского пола из класса без специального уклона. Уровень школьной мотивации не отличался между рассматриваемыми группами учеников, так же как и уровень школьной тревожности. Учащиеся IT-класса демонстрировали более высокие показатели осмысленности жизни и характеризовались рядом личностных особенностей, в частности получили более высокие оценки по таким факторам теста Кеттелла, как ответственность, чувствительность, тревожность и самоконтроль. Количество асертивных мальчиков оказалось существенно выше в обычном классе (11 из 14 опрошенных) по сравнению с IT-классом (6 из 20 опрошенных). Проведенный корреляционный анализ позволил установить наличие связей между асертивностью и осмысленностью жизни, уровнем тревожности, социальной смелости, нервным напряжением. Эти характеристики могут выступать в качестве предикторов асертивного поведения у учащихся, а понимание связей между различными психологическими характеристиками и асертивностью может помочь в работе школьным психологам для развития асертивных навыков у подростков.

Ключевые слова: асертивность; осмысленность жизни; мотивация; тревожность; личностные особенности; тест Кеттелла; корреляционный анализ; опросник школьной тревожности Филлипса; тест СЖО в адаптации Д. А. Леонтьева

Для цитирования: Беляев А. Г. Личностные предикторы асертивного поведения у учащихся седьмого класса проекта «IT-вертикаль» // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 264–276. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-264>. <https://elibrary.ru/DAQAUY>

Original article

Personal predictors of assertive behavior in 7- grade students of the «IT-Vertical» project

Aleksandr G. Belyaev

Post-graduate student, Russian new university. 105005, Moscow, Radio st., 22
alexander.belyaev.1984@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-7455-9324>

Abstract. In the modern world, it is important for adolescents to have assertive behavior skills. However, it remains unclear what the personal predictors of assertive behavior are, especially in the context of the modern digital environment, in middle school students. In this regard, the purpose of this study was to determine the predictors of assertive behavior in adolescents in the modern digital environment. The work assessed the levels of assertiveness, motivation, anxiety, personality traits and life-purpose orientations in 7th grade students under the IT-vertical program compared to their peers from a class without a special focus. The following tests were used: the School Motivation Level Assessment questionnaire by N. G. Luskanova; Phillipps's School Anxiety Questionnaire; Leontiev's SJO test, Cattell's multifactorial personality

questionnaire; V. Capponi and T. Novak's assertiveness test. The subjects participated in the empirical study anonymously, voluntarily; the age of the subjects was 12-13 years. A total of 20 male students from the IT class and 14 male participants from the class without a special focus took part in the study. The level of school motivation did not differ between the studied cohorts of students, as well as the level of school anxiety. Students in the IT class demonstrated higher indicators of meaningfulness of life and were characterized by a number of personality traits, in particular, they received higher scores on such factors of the Cattell test as responsibility, sensitivity, anxiety and self-control. The number of assertive boys was significantly higher in the regular class (11 out of 14 respondents) compared to the IT class (6 out of 20 respondents). The conducted correlation analysis allowed us to establish the presence of links between assertiveness and meaningfulness of life, the level of anxiety, social courage, and nervous tension. These characteristics may act as predictors of assertive behavior in students, and understanding the relationships between various psychological characteristics and assertiveness may help school psychologists in work to develop assertive skills in adolescents.

Key words: assertiveness; meaningfulness of life; motivation; anxiety; personal characteristics; Cattell test; correlation analysis; Phillips school anxiety inventory; LSS test adapted by D. A. Leontyev

For citation: Belyaev A. G. Personal predictors of assertive behavior in 7-grade students of the «IT-Vertical» project. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 264-276 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-264>. <https://elibrary.ru/DAQAUU>

Введение

В современном мире цифровизация затрагивает многие аспекты жизни социума. Это относится и к процессу обучения детей в школе. Благодаря развитию цифровых технологий происходит совершенствование образовательного процесса, что требует большого внимания как со стороны воспитанников образовательных учреждений, так и со стороны персонала. В связи с этим происходит постепенная трансформация образовательной среды, которую можно определить как общность возможностей для развития личности при ее соприкосновении с социальным или пространственно-предметным окружением [Ясвин, 2018], в цифровую образовательную среду. Под цифровой образовательной средой можно понимать совокупность открытых и доступных образовательных ресурсов, направленных на обеспечение образовательной деятельности в организации [Соломатин, 2019]. Ряд исследователей полагает, что развитие цифровой образовательной среды – неизбежный процесс, который, в то же время, необходим для совершенствования образовательной системы [Shurygin, 2021; Алюнова, 2021; Райченко, 2020].

Одним из аспектов формирования цифровой образовательной среды является активное внедрение электронных образовательных ресурсов [Самофалова, 2019]. Примером таких электронных образовательных ресурсов может служить «Московская электронная школа», в которой пользователи имеют доступ к библиотеке – цифровому пространству, где можно найти миллионы книг, учебников и учебных пособий.

Проникновение цифровых технологий в образовательный процесс сопровождается целым рядом вызовов как для педагогов и технического

персонала школ [Голанова, 2021; Евсеева, 2023; Китикарь, 2021; Краузе, 2022], так и для самих учащихся. Одним из вызовов внедрения цифровой образовательной среды для социума является обеспечение должного медицинского сопровождения здоровья школьников в свете пока что не до конца изученного влияния чрезмерного использования различных гаджетов на состояние организма (в первую очередь, зрения) [Сетко, 2023]. Помимо этого, одной из проблем также является и обеспечение должной информационной безопасности использования цифровой образовательной среды [Балановский, 2023], также как и психологического здоровья школьников.

Примером активного внедрения цифровой образовательной среды в школьное образование можно назвать появление в 2022 году в системе образования г. Москвы классов программы «IT-вертикаль», отличительной чертой обучения в которых можно считать значительно увеличенное число часов информатики. Так, если в 7 классе без специального уклона количество часов информатики в неделю составляет 1 час, то в IT-классе оно составляет 6 часов в неделю, что складывается из 2-х часов информатики, 2-х часов программирования, 2-х часов программирования в составе предмета «Технология». Однако каковы психологические особенности детей и молодых людей, которые успешно преодолели экзамены для поступления в такие IT-классы, а также, каким образом изменяются психологические характеристики учащихся вследствие обучения, на настоящий момент совсем не исследовано.

Отметим, что в настоящее время все больше внимания уделяется развитию ассертивных навыков поведения у детей и подростков. Под ассертивным поведением понимают такое поведение, при котором человек может достойно от-

стаивать свои права, не вызывая при этом ущемления прав других людей [Шейнов, 2018; 2019]. Развитие ассертивных навыков поведения позволяет уменьшить отрицательные стороны в общении подростков, например, снижая проявления буллинга [Yosep, 2024], помогая в разрешении межличностных конфликтов [Filella, 2018]. Это представляется чрезвычайно актуальным в свете частотности этих проблем как в нашей стране [Кий, 2020; Новрузова, 2019], так и за рубежом [Li, 2024].

Развитие уровня ассертивности личности зависит от множества факторов. К ним можно отнести, например, нормы культуры и морали, провозглашаемые в среде, окружающей личность [Javidan, 2006], возраст [Rodriguez, Johnson, Combs, 2001], уровень жизни [Yoshioka, 2000], семейный статус [Mueen, Khurshid, Hassan, 2006] и целый ряд других. Вместе с тем, благодаря многогранности самого понятия ассертивности, многие его аспекты до сих пор остаются не до конца изученными. Например, каковы личностные предикторы ассертивного поведения, особенно в условиях современной цифровой среды, у учащихся средних классов школы.

В связи со сказанным выше **целью** настоящего исследования стало определение предикторов ассертивного поведения подростков в современной цифровой среде. Для достижения этой цели в работе проводилась оценка степени ассертивности, личностных особенностей, уровней школьной мотивации, осмысленности жизни и тревожности у учеников IT-класса (по сравнению с учениками того же пола и возраста обычного класса), а также осуществлялся поиск корреляций между рассматриваемыми характеристиками.

Методы исследования

В исследовании приняли участие учащиеся 7-го класса московской школы. Испытуемые проходили обучение либо в классе без специального уклона, либо в классе программы «IT-вертикаль». Испытуемые участвовали в эмпирическом исследовании анонимно, добровольно, каждый ученик мог отказаться от участия в исследовании на любом из этапов его проведения. Исследование проводили в третьей четверти. Возраст участвующих в опросе школьников составил 12–13 лет. Учащимся предоставляли бумажные листы с напечатанными тестами (бланки), в которых учащийся должен был выбрать один из приведенных ответов, а также указать свой возраст и пол. В работе анализировали только бланки, заполненные мальчиками. Это связано с тем, что в исследовании приняли участие

только 3 девочки из IT-класса, а проводить корректный статистический анализ для такой маленькой выборки не представляется возможным. Всего в итоге в работе были проанализированы бланки, заполненные 20-ю мальчиками из IT-класса и 14-ю мальчиками из обычного класса. В работе использовали анкету «Оценка уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой [Коблик, 2003]; опросник школьной тревожности Филлипса [Райгородский, 1998]; тест СЖО в адаптации Д. А. Леонтьева [Леонтьев, 2003]; многофакторный личностный опросник Кеттелла в детском варианте, адаптированный Э. М. Александровской (12 ФЛЮ-120) [Александровская, 1995]; тест на ассертивность В. Каппони и Т. Новака [Каппони, 1994].

Для обработки данные переносили в программу Excel (Microsoft), где осуществляли первый этап анализа данных. Статистический анализ данных и построение графиков проводили в программе GraphPadPrism 9.5.1 (GraphPadSoftware). На первом этапе статистического анализа осуществляли проверку выборок на нормальность тестом Шапиро-Уилка. Если выборка имела нормальное распределение, то представление данных было в виде среднего и стандартной ошибки среднего (ст. ош. ср.). Если выборка была распределена ненормально, то данные представляли в виде медианы и межквартильного размаха (межкв. размах). Сравнение выборок проводили с помощью U-теста Манна-Уитни (при ненормальном распределении) или непарного t-критерия Стьюдента (при нормальном распределении).

Оценку наличия взаимосвязей между рассматриваемыми психологическими характеристиками осуществляли с помощью корреляционного рангового анализа (коэффициент корреляции Спирмена). Степень корреляции между величинами охарактеризовывали как слабую, среднюю или сильную согласно рекомендациям, описанным в статье Гржибовского и соавторов [Гржибовский, 2017].

Результаты исследования

На рисунке 1 представлены результаты оценки уровня школьной мотивации, который, как оказалось, не различался у мальчиков из IT-класса и мальчиков из класса без специального уклона. При этом в среднем по каждой рассматриваемой группе учеников баллы, оценивающие школьную мотивацию, оказались ниже среднего (не выше 15 из 30 возможных), что говорит о среднем или даже ниже среднего уровне мотивации, который не был подвержен влиянию выбранного IT-направления подготовки.

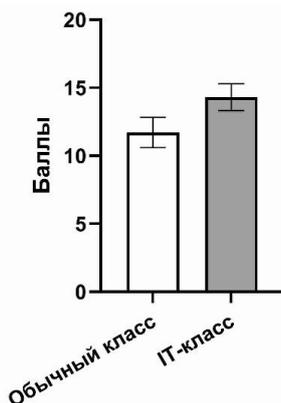


Рисунок 1. Баллы, полученные в результате обработки анкет «Оценка уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой у мальчиков из класса без специального уклона (n=14) и мальчиков из IT-класса (n=20). Представление данных: среднее ± ст. откл. ср.

На рисунке 2 представлены результаты оценки уровня школьной тревожности, который, как оказалось, не различался у мальчиков из IT-класса и мальчиков из класса без специального уклона ни по одному из рассматриваемых в тесте показателей. Следовательно, несмотря на повышенные учебные нагрузки, учащиеся мужского пола из IT-класса не демонстрируют признаков повышенной тревожности.

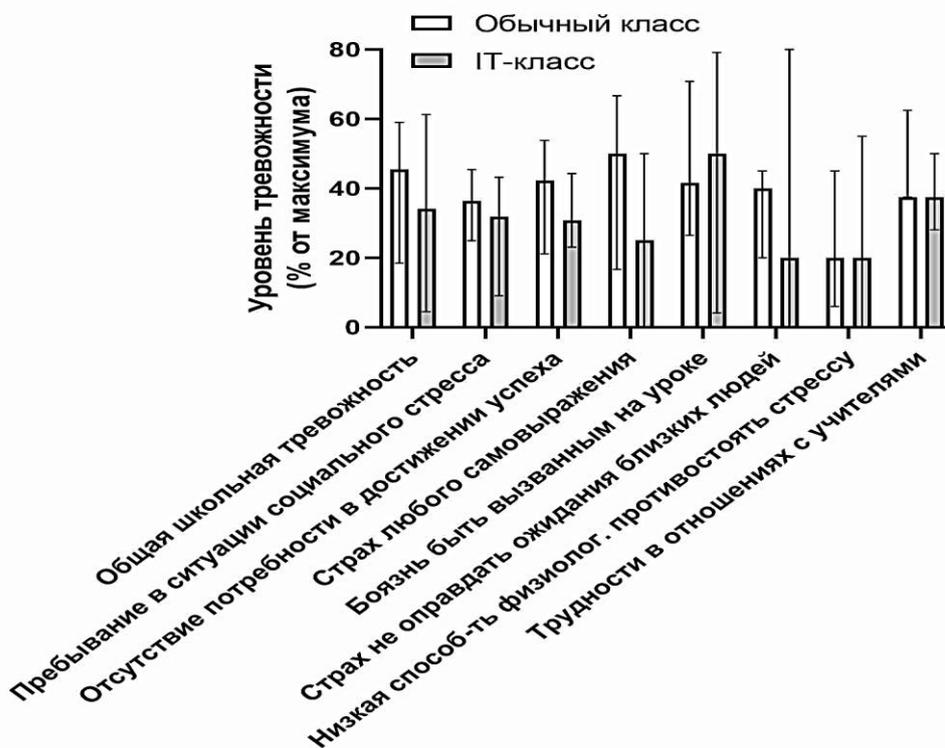


Рисунок 2. Результаты, полученные при обработке теста Филлипса по определению уровня школьной тревожности у молодых людей из класса без специального уклона (n=14) и IT-класса (n=20). Представление данных: медиана ± межкв. размах.

На рисунке 3 показаны результаты оценки уровня смысловых ориентаций (СЖО) у молодых людей из класса без специального уклона и IT-класса. Как видно из рисунка, по целому ряду показателей учащиеся IT-класса демонстрируют больший уровень осмысленности жизни по сравнению со своими ровесниками из класса без специального уклона. К этим показателям, для которых были обнаружены статистически значимые различия между учениками двух разных классов, относятся процесс жизни (эмоциональная насыщенность жизни), результативность жизни (удовлетворенность самореализацией), а также представления о том, насколько

жизнь контролируется самой личностью. Как результат, у молодых людей из IT-класса оказался выше и общий показатель осмысленности жизни. Следовательно, эти данные убедительно демонстрируют, что в IT-классе у мальчиков наблюдаются более высокие показатели осмысленности жизни по сравнению с мальчиками из класса без специального уклона. Вероятно, что не последнюю роль в наблюдаемых различиях между рассматриваемыми группами учащихся сыграл целенаправленный отбор в специализированный класс, успешно пройденный учениками IT-класса.

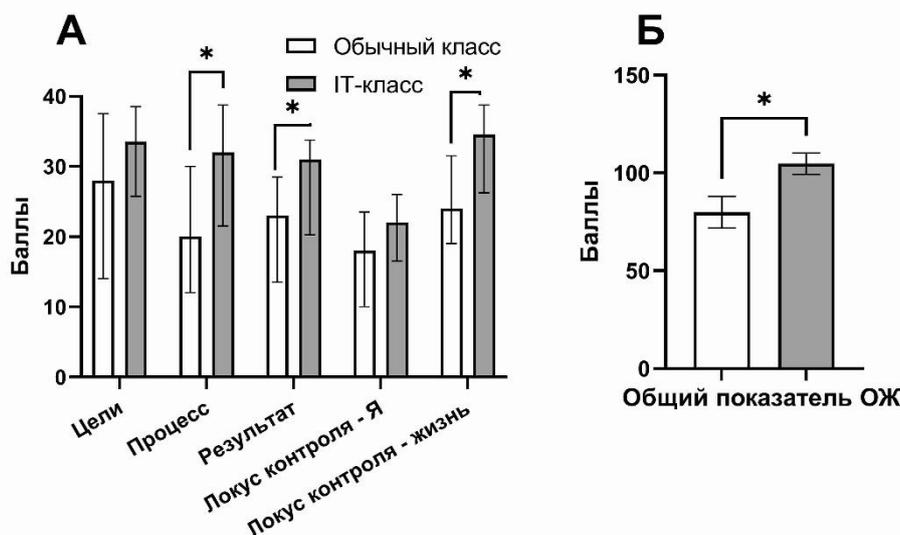


Рисунок 3. Данные, полученные при обработке теста СЖО у подростков мужского пола из класса без специального уклона ($n=13$) и IT-класса ($n=20$). Представление данных: медиана \pm межкв. размах (А) или среднее \pm ст. ош. ср. (Б). * $p < 0,05$ (U-тест Манна-Уитни (А) или непарный t-критерий Стьюдента (Б)).

Сравнение личностных особенностей у учеников мужского пола из класса без специального уклона и IT-класса показано на рисунке 4. Мальчики из IT-класса продемонстрировали увеличенное число стенов по факторам G, I, O, Q₃ теста Кеттелла (характеризуют ответственность,

чувствительность, тревожность и самоконтроль, соответственно). При этом количество стенов для фактора В, характеризующего вербальный интеллект, было уменьшено.

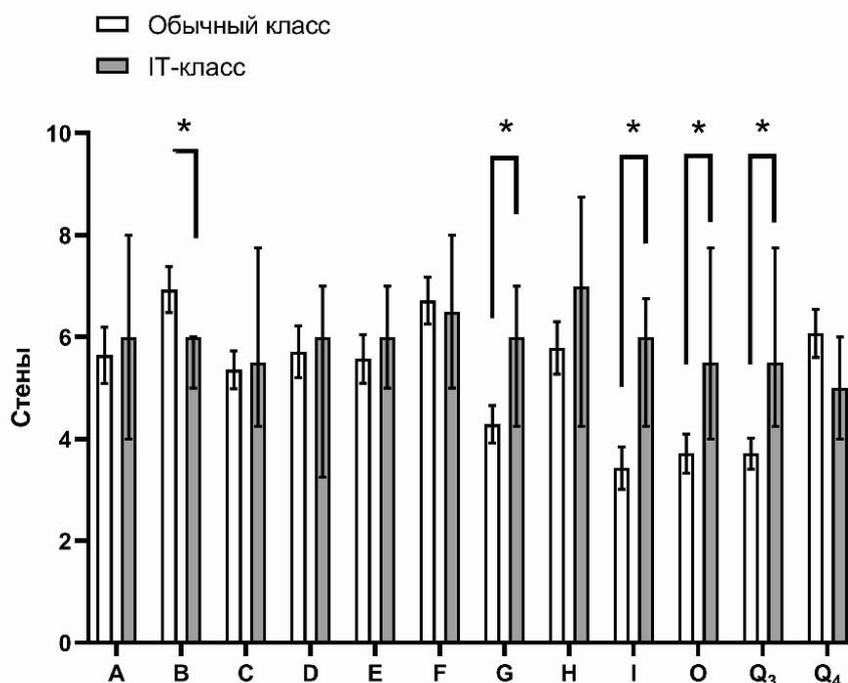


Рисунок 4. Данные, полученные при обработке теста Кеттелла для лиц мужского пола, проходящих обучение в классе без специального уклона ($n=14$) или в IT-классе ($n=20$). Представление данных: медиана \pm межкв. размах или среднее \pm ст. ош. ср. * $p < 0,05$ (U-тест Манна-Уитни или непарный t-критерий Стьюдента).

При оценке ассертивности учеников в классе без специального уклона и в IT-классе оказалось, что количество ассертивных мальчиков было выше в обычном классе (11 из 14 опрошенных, что составляет 79 %) по сравнению с IT-классом (6 из 20 опрошенных, то есть 30 %). Данные для каждого оцениваемого параметра теста на ассертивность представлены на рисунке 5. Как видно из рисунка, мальчики из IT-класса демонстрировали увеличенное количество баллов по шкале «уверенность» и «социальная желательность».

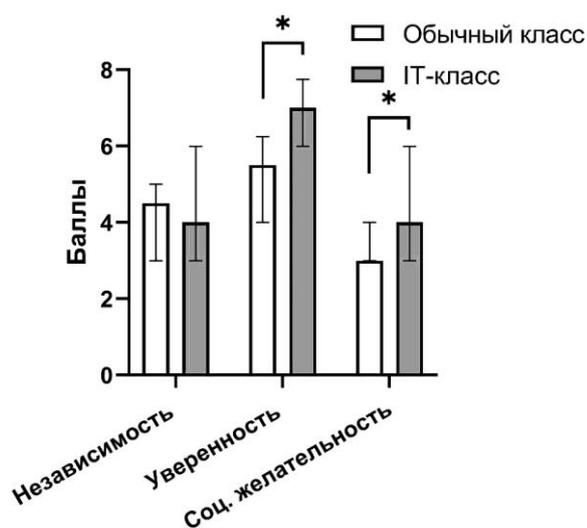


Рисунок 5. Данные, полученные при обработке теста на ассертивность у лиц мужского пола, проходящих обучение в классе без специального уклона ($n=14$) или в IT-классе ($n=20$). Представление данных: медиана \pm межкв. размах.
* $p < 0,05$ (U-тест Манна-Уитни).

Для поиска личностных предикторов ассертивного поведения у учащихся обычного и IT-классов определяли корреляционные зависимости между показателями ассертивности (счет А (независимость) и счет Б (уверенность)), с одной стороны, и рассматриваемыми в работе характеристиками, такими как мотивация, тревожность, осмысленность жизни и личностные особенности, охарактеризованные в тесте Кеттелла, с другой стороны. Отметим, что основной характеристикой, оцениваемой в данном исследовании, являлась ассертивность, поэтому искали корреляции различных параметров именно с ней.

Так, у мальчиков из обычного класса статистически значимые корреляции средней силы были обнаружены между показателями ассертивности (независимость или уверенность) и общим показателем ОЖ (коэффициенты корреляции Спирмена $-0,66$ ($p=0,02$) и $0,60$ ($p=0,03$), соответственно). То есть, чем больше общий показатель ОЖ, тем меньше значения показателей

независимости и больше значения показателей уверенности в тесте на ассертивность. Поскольку для ассертивных личностей характерны средние показатели независимости и уверенности, то полученные нами данные свидетельствуют о том, что средний уровень общего показателя осмысленности жизни будет характерен для ассертивных лиц мужского пола, обучающихся в обычном классе.

Кроме того, для мальчиков, обучающихся в обычном классе, нами были обнаружены отрицательные корреляционные зависимости сильной степени между одним из показателей ассертивности (независимость) и личностными особенностями, определяемыми в тесте Кеттелла, а именно для факторов А (характеризует общительность, коэффициент корреляции Спирмена составил $-0,89$ ($p=0,0001$)) и Н (характеризует социальную смелость, коэффициент корреляции Спирмена составил $-0,74$ ($p=0,003$)). Положительная сильная корреляция была обнаружена также между фактором Q_4 (характеризует нервное напряжение) и одним из показателей ассертивности (независимость, коэффициент корреляции Спирмена составил $0,77$ ($p=0,002$)). Помимо этого, положительные корреляции средней степени были продемонстрированы для факторов I и O теста Кеттелла (отражают чувствительность и тревожность, соответственно) и счетом Б теста на ассертивность (коэффициенты корреляции Спирмена $0,54$ ($p=0,04$) и $0,57$ ($p=0,04$), соответственно). Следовательно, можно ожидать, что для ассертивных мальчиков в классе без специального уклона характерны средние показатели по таким личностным характеристикам, как общительность, смелость, нервное напряжение, чувствительность и тревожность.

Для лиц мужского пола, проходящих обучение в IT-классе, в работе были обнаружены статистически значимые корреляционные зависимости средней или сильной степени между счетом А (независимость) теста на ассертивность и общей школьной тревожностью (коэффициент корреляции Спирмена составил $0,58$ ($p=0,008$)), общим показателем осмысленности жизни (коэффициент корреляции Спирмена составил $-0,62$ ($p=0,004$)), а также факторами А (отражает общительность, коэффициент корреляции Спирмена составил $-0,73$ ($p=0,0002$)), С (отражает уверенность в себе, коэффициент корреляции Спирмена составил $-0,77$ ($p=0,0001$)), Н (отражает социальную смелость, коэффициент корреляции Спирмена составил $-0,54$ ($p=0,01$)), О (харак-

теризует тревожность, коэффициент корреляции Спирмена 0,66 ($p=0,001$) и Q_4 (характеризует нервное напряжение, коэффициент корреляции Спирмена 0,55 ($p=0,01$)) в тесте Кеттелла. Кроме того, для учащихся ИТ-класса были обнаружены статистически значимые корреляционные зависимости средней степени между счетом Б (уверенность) теста на ассертивность и общим показателем осмысленности жизни (коэффициент корреляции Спирмена составил 0,57 ($p=0,008$)), а также факторами А (отражает общительность, коэффициент корреляции Спирмена составил 0,46 ($p=0,04$)), Н (отражает социальную смелость, коэффициент корреляции Спирмена составил 0,51 ($p=0,02$)), и Q_4 (характеризует нервное напряжение, коэффициент корреляции Спирмена составил -0,50 ($p=0,03$)) в тесте Кеттелла. Обнаруженные корреляционные зависимости показывают, что для ассертивных учащихся мужского пола из ИТ-класса характерны средние показатели по перечисленным выше параметрам.

Анализ результатов исследования

В результате проведенного исследования мы установили, что, несмотря на целенаправленный отбор учащихся в ИТ-класс, уровень учебной мотивации учащихся мужского пола в нем остается на невысоком уровне и не отличается от уровня мотивации в классе без специального уклона. Отметим, что, к сожалению, низкий уровень учебной мотивации достаточно часто наблюдается у современных школьников. Одной из причин этого может являться чрезмерное использование персональных гаджетов [Ортабаева, 2022], что кажется неперемным условием распространения цифровой образовательной среды и повсеместной цифровизации. При этом уровень мотивации представляется важным фактором, который связан с психологическим благополучием учащихся [Кулагина, 2022; Моросанова, 2019], успешной адаптацией к обучению в школе [Маришин, 2022]. Поэтому увеличение уровня мотивированности школьников является немаловажной, но одновременно с этим трудной задачей, которую, как показывают данные этой работы, следует претворять в жизнь не только в классах без специального уклона, но так же и в специализированных классах, таких как классы программы «ИТ-вертикаль». Повышение мотивации учащихся в школе – это одна из важных задач, которая, по-видимому, должна решаться системно, например, путем проведения мотивационных бесед с учениками, более эффективного исполь-

зования возможностей цифровой образовательной среды, в частности, внедрения интерактивных методик и практик в образовательный процесс. Однако все это требует существенной доработки и обновления учебной программы не только в обычных классах, но и в классах программы «ИТ-вертикаль».

В работе не было обнаружено увеличенного уровня тревожности у мальчиков, проходящих обучение в ИТ-классе, по сравнению с их ровесниками, обучающимися в обычном классе, что может быть расценено как положительный результат функционирования данной учебной программы. Особенно важно, что этого не наблюдается в свете данных о негативном влиянии постоянного использования персональных информационно-коммуникационных средств, которые могут приводить к развитию устойчивого стресса у подростков [Аббасзаде, 2012]. Отметим, что повышенный уровень тревожности может негативно влиять на успеваемость учащихся [Багандова, 2018], их адаптационные способности [Вайберт, 2016]. Именно вследствие этого автору исследования представляется важным контроль уровня тревожности у учащихся и, при необходимости, его снижение для улучшения их психологического благополучия.

Учащиеся мужского пола в ИТ-классе демонстрировали более высокий уровень смысло-жизненных ориентаций, что в частности нашло отражение в больших значениях общего показателя ОЖ по сравнению с ровесниками, обучающимися в классе без специального уклона. Смысло-жизненные ориентации играют важное значение в процессе жизни и формирования личности подростков [Li, Kwok, 2024], а также оказывают влияние на благополучие молодых людей [Wang, Gai, Li, 2023]. Отметим, что ранее различия в выраженности смысло-жизненных ориентаций были продемонстрированы для учащихся заведений разного уровня (академическая гимназия и техникум) [Савеньшева, 2013]. Для повышения уровня смысло-жизненных ориентаций ряд исследователей предлагает проводить психолого-педагогические мероприятия [Борисова, 2023], например, заниматься физической культурой, которая, как показано, играет положительную роль для развития смысло-жизненных ориентаций [Pereira, 2021; Ливенкова, 2021]. Более высокий уровень осмысленности жизни у учащихся ИТ-класса указывает на то, что они в большей степени, чем их сверстники из обычного класса, готовы строить планы на будущее и определять свою

профессиональную идентичность, поскольку раньше между этими показателями были обнаружены взаимосвязи [Гут, 2019; Сыманюк, 2019]. Это выглядит достаточно логичным в свете того, что ученики IT-класса уже в этом возрасте выбрали специализированное направление подготовки, поэтому можно ожидать, что многие из них свяжут с этим направлением будущую профессию.

Ключевым направлением данного исследования стала оценка ассертивности у учащихся обычного и IT-классов. Согласно нашим данным, ассертивных учащихся мужского пола было существенно меньше в IT-классе по сравнению с классом без специального уклона. Повидимому, повышенное количество баллов по шкале «уверенность» теста на ассертивность стало причиной уменьшенного числа ассертивных лиц мужского пола в IT-классе по сравнению с обычным. При этом необходимо отметить, что ассертивность представляется в настоящий момент лучшей альтернативой манипулятивного и агрессивного поведения в обществе, что стало причиной для большого интереса к всестороннему исследованию этого вопроса со стороны ученых как в нашей стране, так и за рубежом [Шакирова, 2011]. В связи с этим представляется важным не только оценивать степень ассертивности детей и подростков в школах, но также проводить различные мероприятия по развитию ассертивных навыков поведения [Боголюбская, 2019; Ильина, 2018; Сизикова, 2022]. Данные этого исследования убедительно показывают, что развивать ассертивность следует не только у учащихся средней школы в обычном классе, но особенно в специализированных классах, таких как классы программы «IT-вертикаль».

Для улучшения и упрощения процесса развития ассертивных навыков поведения у подростков важным представляется определение возможных предикторов, влияющих на проявления ассертивности. В связи с этим значительная часть данной работы была посвящена поиску таких предикторов путем определения корреляционных связей. Отметим, что ранее были продемонстрированы связи между ассертивностью и личностными особенностями, а также между ассертивностью и наличием четких жизненных целей [Корытченкова, 2021]. Помимо этого, ранее была показана связь между мотивацией и ассертивностью личности [Лебедева, 2013], а также между общим показателем осмысленности жизни и ассертивностью [Belyaev, Agarov, Feoktistova, 2023].

В нашем комплексном исследовании были охарактеризованы корреляционные связи между уровнем тревожности, смысложизненными ориентациями, личностными особенностями и ассертивностью у учащихся класса без специального уклона и учащихся IT-класса. Были обнаружены несколько корреляционных зависимостей между показателями ассертивности и психологическими параметрами, не зависящими от выбранного направления обучения для лиц мужского пола, обучающихся в 7-м классе общеобразовательной школы. Так, корреляционные связи между параметрами из теста на ассертивность и общим показателем осмысленности жизни, факторами А (общительность), Н (социальная смелость), О (тревожность) и Q4 (нервное напряжение) из теста Кеттелла проявлялись как у лиц мужского пола, обучающихся в обычном классе, так и у учеников IT-класса. Специфической для мальчиков из IT-класса, по сравнению с мальчиками из обычного класса оказалась корреляционная связь между ассертивностью и фактором С (уверенность в себе) теста Кеттелла, а также общей школьной тревожностью. Последнее перекликается с корреляционной связью ассертивности с фактором О теста Кеттелла. Напротив, для мальчиков из обычного класса, в отличие от их сверстников из IT-класса, оказалась характерна корреляция между ассертивностью и фактором I (чувствительность). Наличие корреляционных связей между показателями ассертивности и этими личностными характеристиками указывает на то, что они могут выступать в качестве личностных предикторов ассертивного поведения у подростков.

Заключение

Ключевым параметром, оцениваемым в данной работе, стала ассертивность – то качество, которое необходимо для гармоничного развития и существования человека в социуме. Согласно данным современных исследований, для улучшения качества общения детей и подростков представляется важным развитие у них ассертивных навыков поведения. Однако, несмотря на активное исследование данной проблемы как в нашей стране, так и за рубежом, до настоящего времени оставалось неясным, каковы личностные предикторы ассертивного поведения у школьников в условиях современной цифровой среды.

Обнаруженные в работе корреляционные зависимости между ассертивностью и психологическими характеристиками позволили выделить ряд предикторов, характерных для ассертивных

личностей. В качестве таких предикторов выступают осмысленность жизни, уровень тревожности, социальная смелость и нервное напряжение. Вместе с тем, малое (по сравнению с обычным классом) количество ассертивных учащихся в программе «IT-вертикаль» свидетельствует о необходимости развития этого аспекта личности путем проведения различных тренингов и других мероприятий в таких классах.

Библиографический список

1. Аббасзаде С. А. Взаимосвязь между методами преодоления стрессов и формированием личностных особенностей учащихся // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. Т. 1, № 8. С. 17–20.
2. Александровская Э. М. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла : метод. рекомендации / Э. М. Александровская, И. Н. Гильяшева. Москва : Фолиум, 1995. 34 с.
3. Алюнова Т. И. Цифровая образовательная среда как необходимое условие развития современного образования / Т. И. Алюнова, С. Е. Степанова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2021. Т. 4, № 113. С. 122–128.
4. Багандова Г. Х. Исследование влияния уровня тревожности личности на успешность учебной деятельности школьников в отечественной психологии / Г. Х. Багандова, Л. А. Ибрагимова, А. Э. Шамхалова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12, № 4. С. 5–9.
5. Балановский В. Л. Вызовы и риски современного мира в цифровой среде / В. Л. Балановский, В. М. Подъяконов, М. Б. Алборова // Международный журнал информационных технологий и энергоэффективности. 2023. Т. 6, № 32. С. 75–79.
6. Боголюбская Л. А. Исследование взаимосвязи уровня сформированности психологических границ и развития ассертивности младших школьников / Л. А. Боголюбская, О. Хухлаева // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 1. С. 42–49.
7. Борисова И. В. Эмпирическое исследование смысло-жизненных ориентаций старших подростков // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2023. Т. 12, № 226. С. 238–242.
8. Вайберт М. И. Социально-психологическая адаптация и дезадаптация подростков при переходе на новую ступень обучения в школе / М. И. Вайберт, Л. А. Петрова, И. В. Ермакова // Проблемы современного педагогического образования. 2016. Т. 51, № 7. С. 312–321.
9. Голанова А. В. Формирование электронной информационно-образовательной среды школы в современных условиях / А. В. Голанова, Е. И. Голикова // Вестник Череповецкого государственного университета. 2021. Т. 1, № 100. С. 165–179.
10. Гржибовский А. М. Корреляционный анализ данных с использованием программного обеспечения Statistica и SPSS / А. М. Гржибовский, С. В. Иванов, М. А. Горбатова // Наука И Здоровоохранение. 2017. Т. 1. С. 7–36.
11. Гут Ю. Н. Особенности временной перспективы личности на этапе профессионального самоопределения / Ю. Н. Гут, М. К. Кабардов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5, № 3. С. 85–97.
12. Евсеева Ю. А. Современные подходы к организации цифровой информационно-коммуникационной среды в образовании // Проблемы образования в условиях инновационного развития. 2023. Т. 1. С. 52–56.
13. Ильина А. О. Развитие ассертивности подростков // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2018. Т. 5, № 22. С. 72–76.
14. Каппони В. Сам себе психолог / В. Каппони, Т. Новак. Санкт-Петербург : Питер, 1994. 224 с.
15. Кий Н. М. Реализация системы профилактики школьного буллинга в образовательных организациях Белгородской области / Н. М. Кий, С. М. Медведева, Л. И. Мин // Вестник Белгородского института развития образования. 2020. Т. 7, № 3 (17). С. 103–114.
16. Китикарь О. В. Основы параметризации цифровой образовательной среды для подготовки современных педагогов / О. В. Китикарь, Т. И. Черба // Проблемы современного педагогического образования. 2021. Т. 72, № 4. С. 140–144.
17. Коблик Е. Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе. Москва : Генезис, 2003. 122 с.
18. Корытченкова Н. И. Особенности ассертивного поведения и самореализации личности студентов / Н. И. Корытченкова, Н. К. Будницкая // Современные наукоемкие технологии. 2021. Т. 9. С. 199–203.
19. Краузе А. А. Формирование современной цифровой образовательной среды: междисциплинарный подход к исследованию / А. А. Краузе, С. И. Соловьева, А. В. Шишигин // Kant. 2022. Т. 2, № 43. С. 280–292.
20. Кулагина И. Ю. Связь учебной мотивации и психологического благополучия в младшем школьном возрасте / И. Ю. Кулагина, М. А. Кравцова // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 4. С. 36–51.
21. Лебедева И. В. Мотивационные и ценностно-смысловые детерминанты ассертивности личности // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. Т. 4. С. 6.
22. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 2003. 487 с.
23. Ливенкова Е. А. Особенности смысло-жизненных ориентаций старших подростков-спортсменов // Семья и личность проблемы взаимодействия. 2021. Т. 21. С. 110–117.

24. Маришин С. В. К проблеме адаптации старшеклассников в условиях современной школы // Живая психология. 2022. Т. 9, № 4. С. 47–54.
25. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко, Т. Г. Фомина // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 4. С. 5–21.
26. Новрузова В. Н. Классный час по профилактике буллинга для средней школы // Электронный научный журнал. 2019. Т. 3, № 25. С. 111–119.
27. Ортабаева И. В. Особенности формирования мотивации у детей младшего школьного возраста с помощью современных технологий на уроках математики / И. В. Ортабаева, Э. Р. Садыкова // Известия института педагогики и психологии образования. 2022. Т. 3. С. 75–83.
28. Райгородский Д. Я. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса. Практическая психодиагностика (методики и тесты) : учеб. пособие. Самара : Бахрах-М, 1998. 664 с.
29. Райченко А. В. Цифровая трансформация современной образовательной среды / А. В. Райченко, М. А. Сафронова // Гуманитарный научный вестник. 2020. Т. 10. С. 11–15.
30. Савенышева С. С. Особенности проблемных сфер старших подростков, обучающихся в разных образовательных системах, в связи с их личностными характеристиками / С. С. Савенышева, К. Б. Кравчик // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2013. Т. 2. С. 40–50.
31. Самофалова А. А. Влияние мобильных интерактивных устройств на современную образовательную среду: технологический подход / А. А. Самофалова, А. В. Дмитриева // Форум молодых ученых. 2019. Т. 9. № 37. С. 282–287.
32. Сетко Н. П. Современные аспекты безопасности жизнедеятельности детей и подростков в цифровой среде: обзор литературы / Н. П. Сетко, С. Э. Лукьянов // Оренбургский медицинский вестник. 2023. Т. 11, № 3 (43). С. 18–25.
33. Сизикова Т. Э. К вопросу о развитии асертивности в подростковом возрасте / Т. Э. Сизикова, В. И. Садчикова // День дефектологии. 2022. Т. 1. С. 212–217.
34. Соломатин М. С. Цифровая образовательная среда современной военной образовательной организации: проблемы и перспективы использования / М. С. Соломатин, Д. В. Коровин, Р. В. Беляев // Глобальный научный потенциал. 2019. Т. 11, № 104. С. 46–48.
35. Сыманюк Э. Э. Особенности профессионального самоопределения учащихся старшего подросткового возраста / Э. Э. Сыманюк, А. А. Печеркина, О. В. Закревская // Перспективы науки и образования. 2019. Т. 42, № 6. С. 192–202.
36. Шакирова Л. Н. Исследование социально-психологических аспектов уверенности и асертивности личности в России и за рубежом // Альманах современной науки и образования. 2011. Т. 5, № 48. С. 138–141.
37. Шейнов В. П. Взаимосвязи асертивности с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 2. С. 147–161.
38. Шейнов В. П. Асертивность, незащищенность от манипуляций и эмоциональный интеллект индивидов // Системная психология и социология. 2019. Т. 3, № 31. С. 38–45.
39. Ясвин В. А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, № 1. С. 80–90.
40. Belyaev A. G., Agapov V. S., Feoktistova S. V. Academic Motivation, Meaning of Life, and Assertiveness in Seventh Grade Students of the Project «Mathematical Vertical» // Moscow Univ. Psychol. Bull. 2023. Т. 46, № 4. С. 203–226.
41. Cohen D., Nisbett R. E. Self-protection and the culture of honor: Explaining southern violence // Personal. Soc. Psychol. Bull. 1994. Т. 20. С. 551–567.
42. Filella G. и др. The Assertive Resolution of Conflicts in School With a Gamified Emotion Education Program // Front. Psychol. 2018. Т. 9. С. 2353.
43. Javidan M. и др. In the eye of the beholder: cross-cultural lessons in leadership from Project GLOBE // Acad. Manag. Perspect. 2006. Т. 20. С. 67–90.
44. Li H. и др. Analysis of the current situation and factors influencing bullying in junior high schools in backward areas of Western, China & A case study of Qingyang City in Gasu // BMC Public Health. 2024. Т. 24. № 1. С. 1–11.
45. Li Y., Kwok S. Y. C. L. Characteristics and Correlates of Meaning in Life Profiles among Chinese Rural Adolescents // J. Psychol. 2024.
46. Milgram S. The experience of living in cities // Science (80-). 1970. Т. 167. С. 1461–1468.
47. Mueen B., Khurshid M. ., Hassan I. Relationship of Depression and Assertiveness in Normal Population and Depressed Individuals // Internet Journ. Med. Updat. 2006. Т. 1. № 2. С. 10–17.
48. Pereira H. V. и др. Running prevalence in Portugal: Sociodemographic, behavioral and psychosocial characteristics // PLoS One. 2021. Т. 16. № 1 January. С. 1–11.
49. Rodriguez G., Johnson S. W., Combs D. C. Significant variables associated with assertiveness among Hispanic college women // Journ. Instr. Psychol. 2001. Т. 28. № 3. С. 184–190.
50. Shurygin V. Y. Digital educational environment of a modern university as a necessary condition for its successful

development // Актуальные научные исследования в современном мире. 2021. Т. 4. № 7 (72). С. 61–64.

51. Wang H., Gai X., Li S. A Person-Centered Analysis of Meaning in Life, Purpose Orientations, and Attitudes toward Life among Chinese Youth // *Behav. Sci. (Basel)*. 2023. Т. 13. № 9.

52. Yosep I. и др. A Scoping Review of Assertiveness Therapy for Reducing Bullying Behavior and Its Impacts Among Adolescents // *J. Multidiscip. Healthc.* 2024. Т. 17. № April. С. 1777–1790.

53. Yoshioka M. Substantive differences in the assertiveness of low-income African American, Hispanic, and Caucasian women // *Journ. Psychol.* 2000. Т. 134. № 3. С. 243–259.

Reference list

1. Abbaszade S. A. Vzaimosvjaz' mezhdru metodami preodolenija stressov i formirovanijem lichnostnyh osobennostej uchashhihsja = The relationship between coping methods and the formation of personal characteristics of students // *Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija.* 2012. Т. 1, № 8. С. 17–20.

2. Aleksandrovskaja Je. M. Adaptirovannyj modifitsirovannyj variant detskogo lichnostnogo voprosnika R. Kettella: metod. rekomendacii = Adapted modified version of R. Cattell's childhood personality questionnaire: methodical recommendations / Je. M. Aleksandrovskaja, I. N. Gil'jasheva. Moskva : Folium, 1995. 34 s.

3. Aljunova T. I. Cifrovaja obrazovatel'naja sreda kak neobhodimoe uslovie razvitija sovremennogo obrazovaniya = Digital educational environment as a prerequisite for the modern education development / T. I. Aljunova, S. E. Stepanova // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva.* 2021. Т. 4, № 113. С. 122–128.

4. Bagandova G. H. Issledovanie vlijanija urovnja trevozhnosti lichnosti na uspešnost' uchebnoj dejatel'nosti škol'nikov v otechestvennoj psihologii = Study of the influence of the level of personality anxiety on the success of educational activity of schoolchildren in domestic psychology / G. H. Bagandova, L. A. Ibragimova, A. Je. Shamhalova // *Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2018. Т. 12, № 4. С. 5–9.

5. Balanovskij V. L. Vyzovy i riski sovremennogo mira v cifrovoj srede = Challenges and risks of the modern world in digital environment / V. L. Balanovskij, V. M. Podyjakonov, M. B. Alborova // *Mezhdunarodnyj zhurnal informacionnyh tehnologij i jenergojeffektivnosti.* 2023. Т. 6, № 32. С. 75–79.

6. Bogoljubskaja L. A. Issledovanie vzaimosvjazi urovnja sformirovannosti psihologicheskikh granic i razvitija assertivnosti mladshih škol'nikov = Study of the relationship between the level of formation of psychological boundaries and the development of younger students' assertiveness / L. A. Bogoljubskaja, O. Huhlaeva // *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie.* 2019. Т. 24, № 1. С. 42–49.

7. Borisova I. V. Jempiricheskoe issledovanie smyslozhiznennyh orientacij starshih podrostkov = An empirical study of the meaningful orientations of elder adolescents // *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta.* 2023. Т. 12, № 226. С. 238–242.

8. Vajbert M. I. Social'no-psihologicheskaja adaptacija i dezadaptacija podrostkov pri perehode na novuju stupen' obuchenija v shkole = Social and psychological adaptation and maladjustment of adolescents during the transition to a new level of education at school / M. I. Vajbert, L. A. Petrova, I. V. Ermakova // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2016. Т. 51, № 7. С. 312–321.

9. Golanova A. V. Formirovanie jelektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy shkoly v sovremennyh uslovijah = Formation of the electronic information and educational environment of the school in modern conditions / A. V. Golanova, E. I. Golikova // *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta.* 2021. Т. 1, № 100. С. 165–179.

10. Grzhibovskij A. M. Korreljacionnyj analiz dannyh s ispol'zovanijem programmno obespečenija Statistica i SPSS = Correlation analysis of data using Statistica and SPSS software / A. M. Grzhibovskij, S. V. Ivanov, M. A. Gorbatova // *Nauka i Zdravooхранenie.* 2017. Т. 1. С. 7–36.

11. Gut Ju. N. Osobennosti vremennoj perspektivy lichnosti na jetape professional'nogo samoopredelenija = Peculiarities of the time perspective of a person at the stage of professional self-determination / Ju. N. Gut, M. K. Kabardov // *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologija obrazovaniya.* 2019. Т. 5, № 3. С. 85–97.

12. Evseeva Ju. A. Sovremennye podhody k organizacii cifrovoj informacionno-kommunikacionnoj sredy v obrazovanii = Modern approaches to organizing digital information and communication environment in education // *Problemy obrazovaniya v uslovijah innovacionnogo razvitija.* 2023. Т. 1. С. 52–56.

13. Il'ina A. O. Razvitie assertivnosti podrostkov = Development of adolescents' assertiveness // *Studencheskij jelektronnyj zhurnal «StRIZh».* 2018. Т. 5, № 22. С. 72–76.

14. Kapponi V. Sam sebe psiholog = Self-psychologist / V. Kapponi, T. Novak. Sankt-Peterburg : Piter, 1994. 224 s.

15. Kij N. M. Realizacija sistemy profilaktiki škol'nogo bullinga v obrazovatel'nyh organizacijah Belgorodskoj oblasti = Implementing a school bullying prevention system in educational institutions of the Belgorod region / N. M. Kij, S. M. Medvedeva, L. I. Min // *Vestnik Belgorodskogo instituta razvitija obrazovaniya.* 2020. Т. 7, № 3 (17). С. 103–114.

16. Kitikar' O. V. Osnovy parametrizacii cifrovoj obrazovatel'noj sredy dlja podgotovki sovremennyh pedagogov = Fundamentals of parameterization of the digital educational environment for the training of modern teachers / O. V. Kitikar', T. I. Cherba // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021. Т. 72, № 4. С. 140–144.

17. Koblik E. G. Pervyj raz v pjatyj klass: Programma adaptacii detej k srednej shkole = First time in fifth class: children's high school adjustment program. Moskva : Genезis, 2003. 122 s.
18. Korytchenkova N. I. Osobnosti assertivnogo povedenija i samorealizacii lichnosti studentov = Features of assertive behavior and self-realization of the student personality / N. I. Korytchenkova, N. K. Budnickaja // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2021. T. 9. S. 199–203.
19. Krauze A. A. Formirovanie sovremennoj cifrovoj obrazovatel'noj sredy: mezhdisciplinarnyj podhod k issledovaniju = Shaping the modern digital educational environment: an interdisciplinary approach to research / A. A. Krauze, S. I. Solov'eva, A. V. Shishigin // Kant. 2022. T. 2, № 43. S. 280–292.
20. Kulagina I. Ju. Svjaz' uchebnoj motivacii i psihologičeskogo blagopoluchija v mladšem škol'nom vozraste = Links between learning motivation and psychological well-being in primary school age / I. Ju. Kulagina, M. A. Kravcova // Psihologo-pedagogičeskie issledovanija. 2022. T. 14, № 4. S. 36–51.
21. Lebedeva I. V. Motivacionnye i cennostno-smyslovyje determinanty assertivnosti lichnosti = Motivational and value-semantic determinants of personality assertiveness // Sovremennye issledovanija social'nyh problem (jelektronnyj nauchnyj zhurnal). 2013. T. 4. S. 6.
22. Leont'ev D. A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti = Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality Moskva : Smysl, 2003. 487 s.
23. Livenkova E. A. Osobnosti smyslozhiznennyh orientacij starših podrostkov-sportsmenov = Features of meaningful orientations of elder teenage athletes // Sem'ja i lichnost' problemy vzaimodejstvija. 2021. T. 21. S. 110–117.
24. Marishin S. V. K probleme adaptacii starsheklassnikov v uslovijah sovremennoj shkoly = To the problem of adapting high school students in modern school // Zhivaja psihologija. 2022. T. 9, № 4. S. 47–54.
25. Morosanova V. I. Osoznannaja samoreguljacija i lichnostno-motivacionnye osobnosti mladših podrostkov s razlichnoj dinamikoj psihologičeskogo blagopoluchija = Conscious self-regulation and personality-motivational features of younger adolescents with different dynamics of psychological well-being / V. I. Morosanova, I. N. Bondarenko, T. G. Fomina // Psihologičeskaja nauka i obrazovanie. 2019. T. 24, № 4. S. 5–21.
26. Novruzova V. N. Klassnyj čas po profilaktike bullinga dlja srednej shkoly = High school bullying prevention class hour // Jelektronnyj nauchnyj zhurnal. 2019. T. 3, № 25. S. 111–119.
27. Ortabaeva I. V. Osobnosti formirovanija motivacii u detej mladšego škol'nogo vozrasta s pomoshh'ju sovremennyh tehnologij na urokah matematiki = Features of motivation formation in primary school children using modern technologies in mathematics lessons / I. V. Ortabaeva, Je. R. Sadykova // Izvestija instituta pedagogiki i psihologii obrazovanija. 2022. T. 3. S. 75–83.
28. Rajgorodskij D. Ja. Metodika diagnostiki urovnja škol'noj trevozhnosti Fillipsa. Praktičeskaja psihodiagnostika (metodiki i testy) = A technique for diagnosing Phillips' school anxiety levels. Practical psychodiagnosics (techniques and tests) : ucheb. posobie. Samara : Bahrah-M, 1998. 664 s.
29. Rajchenko A. V. Cifrovaja transformacija sovremennoj obrazovatel'noj sredy = Digital transformation of the modern educational environment / A. V. Rajchenko, M. A. Safronova // Gumanitarnyj nauchnyj vestnik. 2020. T. 10. S. 11–15.
30. Savenysheva S. S. Osobnosti problemnyh sfer starših podrostkov, obuchajushihhsja v raznyh obrazovatel'nyh sistemah, v svjazi s ih lichnostnymi karakteristikami = Features of problem areas of elder adolescents studying in different educational systems, in connection with their personal characteristics / S. S. Savenysheva, K. B. Kravchik // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Serija 16. Psihologija. Pedagogika. 2013. T. 2. S. 40–50.
31. Samofalova A. A. Vlijanie mobil'nyh interaktivnyh ustrojstv na sovremennuju obrazovatel'nuju sredu: tehnologičeskij podhod = The impact of mobile interactive devices on the modern educational environment: a technological approach / A. A. Samofalova, A. V. Dmitrieva // Forum molodyh uchenykh. 2019. T. 9. № 37. S. 282–287.
32. Setko N. P. Sovremennye aspekty bezopasnosti zhiznedejatel'nosti detej i podrostkov v cifrovoj srede: obzor literatury = Current aspects of child and adolescent life safety in the digital environment: literature review / N. P. Setko, S. Je. Luk'janov // Orenburgskij medicinskij vestnik. 2023. T. 11, № 3 (43). S. 18–25.
33. Sizikova T. Je. K voprosu o razvitii assertivnosti v podrostkovom vozraste = On the development of adolescence / T. Je. Sizikova, V. I. Sadchikova // Den' defektologii. 2022. T. 1. S. 212–217.
34. Solomatin M. S. Cifrovaja obrazovatel'naja sreda sovremennoj voennoj obrazovatel'noj organizacii: problema i perspektivy ispol'zovanija = Digital educational environment in a modern military educational organization: problems and prospects for use / M. S. Solomatin, D. V. Korovin, R. V. Beljaev // Global'nyj nauchnyj potencial. 2019. T. 11, № 104. S. 46–48.
35. Symanjuk Je. Je. Osobnosti professional'nogo samoopredelenija uchashhihsja starshego podrostkovogo vozrasta = Features of professional self-determination of adolescent students / Je. Je. Symanjuk, A. A. Pecherkina, O. V. Zakrevskaja // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2019. T. 42, № 6. S. 192–202.
36. Shakirova L. N. Issledovanie social'no-psihologičeskikh aspektov uverenosti i assertivnosti lichnosti v Rossii i za rubezhom = Study of socio-psychological aspects of confidence and assertiveness of the individual in Russia and abroad // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija. 2011. T. 5, № 48. S. 138–141.
37. Shejnov V. P. Vzaimosvjazi assertivnosti s psihologičeskimi i social'no-psihologičeskimi karakteristikami lichnosti = Relationships of assertiveness

with psychological and socio-psychological characteristics of personality // Vestnik RUDN. Serija Psihologija i pedagogika. 2018. T. 15, № 2. S. 147–161.

38. Shejnov V. P. Assertivnost', nezashhishhennost ot manipulacij i jemocional'nyj intellekt individov = Assertiveness, vulnerability to manipulation and emotional intelligence of individuals // Sistemnaja psihologija i sociologija. 2019. T. 3, № 31. S. 38–45.

39. Jasvin V. A. Issledovanija obrazovatel'noj sredy v otechestvennoj psihologii: ot metodologicheskikh diskussij k jempiricheskim rezul'tatam = Studies of the educational environment in domestic psychology: from methodological discussions to empirical results // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2018. T. 18, № 1. S. 80–90.

40. Belyaev A. G., Agapov V. S., Feoktistova S. V. Academic Motivation, Meaning of Life, and Assertiveness in Seventh Grade Students of the Project «Mathematical Vertical» // Moscow Univ. Psychol. Bull. 2023. T. 46, № 4. S. 203–226.

41. Cohen D., Nisbett R. E. Self-protection and the culture of honor: Explaining southern violence // Personal. Soc. Psychol. Bull. 1994. T. 20. S. 551–567.

42. Filella G. i dr. The Assertive Resolution of Conflicts in School With a Gamified Emotion Education Program // Front. Psychol. 2018. T. 9. S. 2353.

43. Javidan M. i dr. In the eye of the beholder: cross-cultural lessons in leadership from Project GLOBE // Acad. Manag. Perspect. 2006. T. 20. S. 67–90.

44. Li H. i dr. Analysis of the current situation and factors influencing bullying in junior high schools in backward areas of Western, China & A case study of Qingyang City in Gasu // BMC Public Health. 2024. T. 24. № 1. S. 1–11.

45. Li Y., Kwok S. Y. C. L. Characteristics and Correlates of Meaning in Life Profiles among Chinese Rural Adolescents // J. Psychol. 2024.

46. Milgram S. The experience of living in cities // Science (80-). 1970. T. 167. S. 1461–1468.

47. Mueen B., Khurshid M. ., Hassan I. Relationship of Depression and Assertiveness in Normal Population and Depressed Individuals // Internet Journ. Med. Updat. 2006. T. 1. № 2. S. 10–17.

48. Pereira H. V. i dr. Running prevalence in Portugal: Sociodemographic, behavioral and psychosocial characteristics // PLoS One. 2021. T. 16. № 1 January. S. 1–11.

49. Rodriguez G., Johnson S. W., Combs D. C. Significant variables associated with assertiveness among Hispanic college women // Journ. Instr. Psychol. 2001. T. 28. № 3. S. 184–190.

50. Shurygin V. Y. Digital educational environment of a modern university as a necessary condition for its successful development // Aktual'nye nauchnye issledovanija v sovremennom mire. 2021. T. 4. № 7 (72). S. 61–64.

51. Wang H., Gai X., Li S. A Person-Centered Analysis of Meaning in Life, Purpose Orientations, and Attitudes toward Life among Chinese Youth // Behav. Sci. (Basel). 2023. T. 13. № 9.

52. Yosep I. i dr. A Scoping Review of Assertiveness Therapy for Reducing Bullying Behavior and Its Impacts Among Adolescents // J. Multidiscip. Healthc. 2024. T. 17. № April. S. 1777–1790.

53. Yoshioka M. Substantive differences in the assertiveness of low-income African American, Hispanic, and Caucasian women // Journ. Psychol. 2000. T. 134. № 3. S. 243–259.

Статья поступила в редакцию 10.07.2024; одобрена после рецензирования 23.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 10.07.2024; approved after reviewing 23.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Научная статья

УДК 159.923

DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-277

EDN: FWEGOU

Специфика учебно-профессиональной рефлексии студенческой молодежи на начальном этапе обучения

Ольга Борисовна Полякова¹, Татьяна Ивановна Бонкало², Ирина Витальевна Семчук³

¹Кандидат психологических наук, доцент, Центр психологии развития. 127473, г. Москва, ул. Достоевского, 1/21

²Доктор психологических наук, доцент, Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы.

115088, г. Москва, ул. Шарикоподшипниковская, д. 9

³Кандидат психологических наук, Университет мировых цивилизаций им. В. В. Жириновского. 119634, г. Москва, Боровское шоссе, д. 45

¹pob-70@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2581-5516>

²bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0887-4995>

³Semchirina10@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9620-4494>

Аннотация. В статье рассмотрена учебно-профессиональная рефлексия студенческой молодежи как способность сознательного обращения собственного внимания на свои учебно-профессиональные мысли, поведение и эмоции, адекватного оценивания принятых учебно-профессиональных решений и перспектив, основы эффективной профессиональной подготовки, особенно на начальном этапе обучения. С помощью опросников диагностики уровня рефлексии З. И. Девятова, рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой, самооценки уровня онтогенетической рефлексии Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова на выборке 824-х студентов 1–2-х курсов бакалавриата, специалитета и магистратуры разных направлений подготовки московских вузов выявлена специфика учебно-профессиональной рефлексии студенческой молодежи на начальном этапе профессиональной подготовки: средний уровень общего показателя уровня рефлексивности, ретроспективной рефлексии деятельности, рефлексии настоящей деятельности; показатель рассмотрения будущей деятельности и рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми; доминирование анализа ошибок прошлого, неуспешного и успешного опыта жизнедеятельности (рефлексии со знаком «+»); достаточная выраженность анализа ошибок прошлого, в итоге которого может возникать страх перед совершением новых ошибок (рефлексии со знаком «-»); слабая степень проявления полного отсутствия рефлексии прошлого опыта. Акцентируется внимание практических психологов на необходимости в ходе проведения психодиагностической, психопрофилактической и психокоррекционной работы повышения уровня рассмотрения будущей деятельности и рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми, а также нивелирования анализа ошибок прошлого, в итоге которого может возникать страх перед совершением новых ошибок, то есть рефлексии со знаком «-».

Ключевые слова: специфика; рефлексия; учебно-профессиональная рефлексия; молодежь; студенческая молодежь; начальный этап; профессиональная подготовка

Для цитирования: Полякова О. Б., Бонкало Т. И., Семчук И. В. Специфика учебно-профессиональной рефлексии студенческой молодежи на начальном этапе обучения // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 277–291. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-277>. <https://elibrary.ru/FWEGOU>

LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY,
COGNITIVE ERGONOMICS

Original article

Specificity of educational and professional reflection of student youth at the initial stage of vocational training

Olga B. Polyakova¹, Tatiana I. Bonkalo², Irina V. Semchuk³

¹Candidate of psychological sciences, associate professor, Center for developmental psychology. 127473, Moscow, Dostoevsky st., 1/21

²Doctor of psychological sciences, associate professor, Research institute of healthcare organization and medical management, Moscow department of health. 115088, Moscow, Sharikopodshipnikovskaya st., 9

³Candidate of psychological sciences, Zhirinovsky university of world civilizations. 119634, Moscow, Borovskoye highway, 45

¹pob-70@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2581-5516>

²bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0887-4995>

³Semchirina10@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9620-4494>

Abstract. The article considers the educational and professional reflection of student youth as the ability to consciously turn their own attention to their educational and professional thoughts, behavior and emotions, an adequate assessment of the accepted educational and professional decisions and prospects, the basis of effective professional training, especially at the initial stage of training. Using diagnostic questionnaires for the level of reflection of Z. I. Devyatov, reflexivity of A. V. Karpov and V. V. Ponomareva, self-assessment of the level of ontogenetic reflection of N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuylov on a sample of 824 students of 1-2 courses of undergraduate, specialty and master's degree different areas of training in Moscow universities revealed the specifics of educational and professional reflection of student youth at the initial stage of professional training: average level of the general indicator of the level of reflexivity, retrospective reflection of activity, reflection of present activity, reflection; an indicator of consideration of future activity and reflection of communication and interaction with other people; dominance of analysis of past mistakes, unsuccessful and successful life experience (reflection with a «+» sign); sufficient severity of analysis of mistakes in the past, as a result of which fear of making new mistakes may arise (reflections with the «->» sign); weak degree for manifestation of complete lack of past experience reflection. The attention of practical psychologists is focused on the need in the course of psychodiagnostic, psychoprophylactic and psychocorrection work to increase the level of consideration of future activity and reflection of communication and interaction with other people, as well as to level the analysis of mistakes in the past, as a result of which there may be fear of making new mistakes, that is, reflection with the sign «->».

Key words: specificity; reflection; educational and professional reflection; youth; student youth; initial stage; professional training

For citation: Polyakova O. B., Bonkalo T. I., Semchuk I. V. Specificity of educational and professional reflection of student youth at the initial stage of vocational training. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 277-291 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-277>. <https://elibrary.ru/FWEGOU>

Введение

Рефлексия учебно-профессиональной направленности студенчества – важный, незаменимый механизм обеспечения эффективности систематического прогрессивно направленного личностного развития, четкой последовательной профессионализации и успешной учебной деятельности; способности глубокого оценивания решений и перспектив учебно-профессиональной деятельности, прогностического оценивания различных ситуаций в университетском пространстве, сознательного обращения собственного внимания на свои учебно-профессиональные мысли и поведение, четкого смещения внешней нацеленно-

сти на внутренний учебно-профессиональный мир и субъектность профессиональной подготовки.

Важными векторами исследовательской тематики при постоянном систематическом мониторинге, последовательном развитии и выраженном формировании учебно-профессиональной рефлексии выступают:

1) подчеркивание истинной специфики:
– учебно-профессионального анализа и знаний, качеств и навыков, особенностей и планов, подготовки, пригодности и размышлений, результатов и траектории, а также умений [Berisha Kida, Butler, 2020];

– учебно-профессионального взаимодействия и влияния на рост действий и действительности, деятельности и мыслей, неудач и общения, окружения и отражения, оценок и паттернов поведенческих проявлений, переживаний и погружения, подготовки и поступков, проявлений и самого себя, самопознания и саморефлексии, состояний и стрессогенных условий, успехов и чувств [Kirkman, Brownhill, 2020; Vass, Adams, 2021];

– учебно-профессионального анализа рефлексии и этнической рефлексивности, осознанного выстраивания своей системы смыслов, оценки межэтнической коммуникации с согруппниками для достижения целей учебного процесса, развития этнического самосознания, существования в объектах учебной и профессиональной среды, укрепления этнической аффилиации, упрочения этнической толерантности, формирования этнической идентичности, эффективности насыщенных интенсивных межэтнических контактов в многонациональных студенческих группах [Kandathil, Joseph, 2019];

2) подробное научно обоснованное изучение:

– рефлексивности профессионального спектра (учебно-профессионального анализа результатов и достижения адекватной степени самооценки, нахождения стиля и переосмысления, повышения самоорганизации и познания, предохранения от профессиональных деформаций и преодоления стереотипности, прогнозирования подготовки и проектирования деятельности и профиля) [Kuanopphakhun, Ditcharoen, 2022];

– перспективных техник развития рефлексивности (выделения времени для анализа осуществленных планов дня, недели, месяца, года; желания понять окружающих; нахождения множества вариантов учебно-профессиональных решений и анализа эффективности каждого; преодоления заикливания на неудачах и негативных переживаниях; преодоления трудностей профессиональной подготовки; прогнозирования последствий собственных действий при профессиональной подготовке; прокручивания учебно-профессиональных событий с целью получения положительных эмоциональных проявлений; развития коммуникативных навыков, самоиронии и чувства юмора установления учебно-профессиональных контактов) [Акимов, 2022];

3) углубление осознанного понимания рефлексивности и эмпатийности как детерминант толерантности (склонности к эмоциональному отклику и объективности восприятия процесса обучения; способности сбора профессиональной и учебной

информации с учетом особенностей своей эмоционально-волевой сферы и эмоциональных проявлений окружающих и осуществления коммуникации межличностного характера; эмоционально-чувственного реагирования на воспринимаемые учебно-профессиональные ситуации и слушания эмпатийного плана) [Карнелович, 2020];

4) настойчивое упреждение:

– профессионального кризиса (гиподинамии и недисциплинированности, недосыпов и неспособности справиться с трудностями профессиональной подготовки, низкой академической успеваемости и отсутствия навыков кризисного менеджмента, поглощенности интернетом и предпосылок к пренебрежению обучением, сложностей трудоустройства и желания применить профессиональные знания и симптомов асоциального поведения, страха отчисления из высшего учебного заведения и страхов перед экзаменами и во время их) [Полякова, 2022a];

– малоадаптивных форм и видов вины (барьеров продвижения в профессиональной сфере; вины гипер- или гипоответственности, ненависти к себе, отделения, вины отличника или двоечника; влияния неудач профессиональной подготовки на учебно-профессиональную самооценку студенческой молодежи и ее дальнейшую траекторию профессионализации, легкомыслия, негативных оценок референтных субъектов, событий и условий учебно-профессиональной деятельности, неэффективных учебных действий, страха наказания за неуспешность обучения, угрызений совести, чувства глубокой вины) [Полякова, 2023];

5) прочное установление связей рефлексивности с:

– идентичностью профессионального вида (акцентированием важности и значимости членства и восприятием будущей профессии как призвания; гордостью за учебно-профессиональные достижения и личной тождественностью с однокурсниками; переживаниями моратория (отсутствия идентичности), нахождения в ситуативном кризисе идентичности и профессиональной идентичности диффузной и преждевременной направленности; принадлежностью к студенчеству и принятием учебно-профессиональной траектории; самовосприятием и самореализацией; тождеством себя с группами учебно-профессиональной и профессиональной направленности и траекторией учебно-профессионального развития) [Gudkova, Kozhukhar, 2020];

– тревожностью (адекватностью представлений о себе и беспокойством, дезадаптационными

проявлениями и конформизмом, низкой прогнозностью последствий промахов и особенностями приобщения к жизни студенчества, реалистичностью представлений о профессии и систематичностью физической и /или эмоциональной нагрузкой, социальной ролью студента и страхами в стрессогенности обучения, сужением интересов в различных сферах и укреплением интереса к обучению) [Бурыкина, 2020],

– результативностью учебно-профессионального характера (динамичностью приобретения знаний и навыков и полнотой обучения, психофизиологическим и физическим статусами студенчества и психоэмоциональным мотивационным состоянием, соответствием требованиям образовательной программы и структурированностью информации, умением находить эффективные пути решения учебных задач и применять учебно-профессиональные знания на практике) [Cattaneo, Motta, 2021].

Развитие учебно-профессиональной рефлексии имеет свою постепенно проявляющуюся специфику и свои четко выраженные особенности, связанные с каждым отдельно взятым этапом профессиональной подготовки будущих специалистов.

На начальном этапе профессиональной подготовки важным является осознание студентами своих профессиональных намерений и профессиональных интересов, своих возможностей и способностей, их оценка и сопоставление с субъективно воспринимаемыми требованиями профессии. На этом этапе профессиональная рефлексия как соотнесение представлений о себе и о выбранной профессии только начинает формироваться, и этот процесс осуществляется через усвоение учебного материала, выполнение учебных заданий, решение учебно-профессиональных задач. В связи с этим, на начальном этапе профессиональной подготовки уместно говорить именно об учебно-профессиональной рефлексии как о механизме осознания себя, своих возможностей, способностей, слабых и сильных сторон своей учебно-профессиональной деятельности. Раскрытие психологической природы, психологической сущности и содержания учебно-профессиональной рефлексии студенческой молодежи требует проведения специальных исследований.

Целью настоящего исследования послужило определение на начальном этапе профессиональной подготовки студенческой молодежи специ-

фики такого вида рефлексии, как учебно-профессиональная.

Задачи исследования включали в себя: диагностику общего показателя рефлексии по З. И. Девятову и рефлексивности с базовыми видами по А. В. Карпову и В. В. Пономаревой (ретроспективность рефлексии выполненной деятельности, рефлексия выполняемой текущей деятельности, рассмотрение деятельности в будущем, в перспективе, рефлексия взаимодействия и общения с окружающими), а также самооценку значения уровневого показателя рефлексии онтогенетического вида и ее базовых составляющих, выделенных В. В. Козловым, Г. М. Мануйловым и Н. П. Фетискиным: анализ прошлых ошибок и просчетов, неуспешности и успешности приобретенного опыта жизнедеятельности (анализ движения к цели и совершенного), отсутствие необходимой рефлексии произошедшего, прошедшего и извлеченного опыта, подытоживание ошибок прошлого.

В гипотезе указано, что на начальном этапе профессиональной подготовки студенческой молодежи спецификой такого вида рефлексии, как учебно-профессиональная, должны являться: выраженные показатели анализа ошибок прошлого, неуспешного и успешного опыта жизнедеятельности, базовой рефлексивности, достаточного проявления анализа ошибок прошлого, в итоге чего может возникать страх перед совершением новых ошибок, рефлексии настоящей, общей и ретроспективной направленности; заниженные показатели заикленности на рефлексии прошлого, рефлексии направленности в будущее и на коммуникацию.

Методы исследования

Блок процедур по определению такого вида рефлексии, как учебно-профессиональная рефлексия студенчества на начальном этапе профессиональной подготовки, содержал:

– диагностику значения уровневого показателя рефлексии в авторстве З. И. Девятова (ДЗУПР Д) с целью установления общего показателя рефлексии (Σ ДЗУПР Д) без учета ее многокомпонентности [Девятов, 2023], в модификации шкал уровневых интервалов О. Б. Поляковой (Таблица 1);

– определение значения уровневого показателя рефлексивности в авторстве А. В. Карпова и В. В. Пономаревой (ОЗУПР КП) для установления уровневых значений рефлексивности в целом с ее базовыми видами: ретроспективностью рефлексии выполненной деятельности (РСРВД), рефлексии

сией выполняемой текущей деятельности (РВТД), рассмотрением деятельности в будущем, в перспективе (РДвБвП), рефлексией взаимодействия и общения с окружающими (РВДиОсО), общего показателя уровня значения рефлексивности (Σ ОЗУПР) [Карпов, 2023] при модификации уровней шкал О. Б. Поляковой (Таблица 1);

– самооценку уровня значения рефлексии онтогенетической направленности в авторстве В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова и Н. П. Фетискина (СОУЗРОГН КМФ) для исследования уровня значения рефлексии онтогенетической

направленности и ее базовых составляющих – анализа прошлых ошибок и просчетов, неуспешности и успешности приобретенного опыта жизнедеятельности: рефлексии, отмеченной знаком «+» (Р+, анализа движения к цели и совершенного); рефлексии со знаком «-» (Р-), то есть итога ошибок прошлого, который может выступать страхом перед совершением новых ошибок; отсутствия необходимой рефлексии произошедшего, прошедшего и извлеченного опыта (-РПО) [Фетискин, 2023] (Таблица 1).

Таблица 1.

Шкалирование особенностей учебно-профессиональной рефлексии студенческой молодежи на начальном этапе профессиональной подготовки

АООнНЭППСМ СТВРКУП		УЗУПР				
		НЗ	НСЗ	СЗ	ВСЗ	ВЗ
ДЗУПР Д	Σ ДЗУПР Д	0 – 7,4	7,5 – 14,4	14,5 – 21,4	21,5 – 28,4	28,5 – 35
ОЗУПР КП	РСРВД	8 – 17,4	17,5 – 27,4	27,5 – 36,4	36,5 – 46,4	46,5 – 56
	РВТД					
	РДвБвП					
	РВДиОсО					
	Σ ОЗУПР КП (стены)	0 – 2,4	2,5 – 4,4	4,5 – 6,4	6,5 – 8,4	8,5 – 10
СОУЗРОГН КМФ	Р+	0 – 49,4				
	Р-	49,5 – 99,4				
	-РПО	99,5 – 150				

Примечание: АООнНЭППСМ СТВРКУП – аббревиатуры опросников определения на начальном этапе профессиональной подготовки студенческой молодежи специфики такого вида рефлексии, как учебно-профессиональная; ДЗУПР Д – диагностика уровня значения рефлексии; Σ ДЗУПР Д – общий показатель диагностики уровня значения рефлексии; ОЗУПР КП – определение уровня значения рефлексивности; РСРВД – ретроспективность рефлексии выполненной деятельности; РВТД – рефлексия выполняемой текущей деятельности; РДвБвП – рассмотрение деятельности в будущем, в перспективе; РВДиОсО – рефлексия взаимодействия и общения с окружающими; Σ ОЗУПР КП – общий показатель определения уровня значения рефлексивности; СОУЗРОГН КМФ – самооценка уровня значения рефлексии онтогенетической направленности; Р+ – рефлексия, отмеченная знаком «+» (Р+, анализа движения к цели и совершенного); Р- – рефлексия со знаком «-», то есть итог ошибок прошлого – страх перед совершением новых ошибок; -РПО – отсутствие необходимой рефлексии произошедшего, прошедшего и извлеченного опыта; УЗУПР – уровневые значения учебно-профессиональной рефлексии: НЗ – низкие значения; НСЗ – ниже среднего значения; СЗ – средние значения; ВСЗ – выше среднего значения; ВЗ – высокие значения.

Установление связей между компонентами и составляющими учебно-профессиональной рефлексии студенческой молодежи на начальном этапе профессиональной подготовки представлено значениями критерия корреляции К. Пирсона и шкалы Чеддока – Снедекора.

Результаты исследования

В определении на начальном этапе профессиональной подготовки студенческой молодежи специфики такого вида рефлексии, как учебно-профессиональная, были задействованы 824 студента со средним возрастом 19 лет, 1-х курсов

разных направлений начальной профессиональной подготовки Московских вузов.

Результаты определения на начальном этапе профессиональной подготовки студенческой молодежи специфики такого вида рефлексии, как учебно-профессиональная, показали следующее.

Во-первых, в общей выборке выявлено среднее уровневое значение рефлексии (406 чел., 49,28 %, 18,31 САЗ), анализа собственных поступков, знания своих возможностей, метарефлексии (представлений о мыслях окружающих о студенческой молодежи), осознания переживаемых эмоций и осознания своих действий, понимания себя, собственного внутреннего мира, желаний и чувств,

припоминания событий заканчивающегося дня, рефлексии будущих шагов профессиональной подготовки, осмысления учебного процесса, рефлексии социально-перцептивного плана (переосмысления и перепроверка студенческой молодежью своих пониманий и представлений о сокурсниках, преподавателях, администрации), управления нега-

тивными эмоциональными проявлениями) (Таблица 2).

Несмотря на то, что большинство обследованных студентов характеризовались средним уровнем значения рефлексии, достаточно большое количество студенческой молодежи имеют слабые рефлексивные способности (рис. 1).

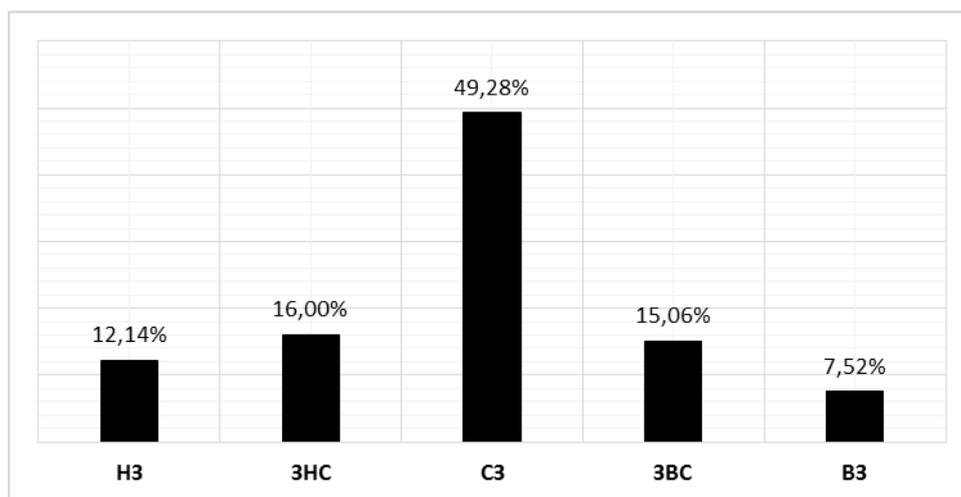


Рисунок 1. Процентное распределение студентов по уровневым значениям рефлексии (методика 3. И. Девятова)

Более четверти из общего числа опрошенных студентов младших курсов, находящихся на начальной стадии профессиональной подготовки, испытывают значительные трудности при анализе решения учебных задач, определении перспектив своего развития, своего профессионального будущего. Обладая заниженной самооценкой, такие студенты не мотивированы на самопознание; они испытывают страх при попытке определить и осознать свои чувства, в том числе и связанные с учебной деятельностью и с профессионально-личностным развитием, не умеют управлять негативными эмоциями, возникающими в процессе выполнения учебных заданий, считая, что другие студенты намного лучше их и что им никогда не достичь их уровня. Более чем у 25 % студентов диагностированы низкие рефлексивные способности, блокирующие поступательность профессионализации и формирования рефлексии учебно-профессиональной направленности.

Около 20 % студентов-младшекурсников обладают высокими значениями уровня выраженности рефлексии общего вида.

Во-вторых, в общей исследовательской выборке зафиксирована средняя степень выраженности общего показателя уровня рефлексивности (322 чел., 39,08 %, 131,94 суммарный балл, 6 стев, то есть способности студенческой моло-

дежи анализировать и осмысливать собственные учебно-профессиональные действия, выбирать варианты этих действий, выражать отношение к профессиональной подготовке как процессу, прогнозировать собственную профессионализацию и будущую профессиональную деятельность) (Таблица 2).

Средний уровень развития рефлексивности характеризуется:

- средним уровнем ретроспективной рефлексии деятельности (420 чел., 50,98 %, 34,25 САЗ, анализа допущенного промаха, желания обсудить пережитое, мысленного продолжения закончившегося разговора, обдумывания прошлого и сложных задач даже при выполнении других дел, припоминаний начала событий и прошлого при принятии решений, размышлений о причинах собственных неудач) и рефлексии настоящей деятельности (378 чел., 45,87 %, 31,97 САЗ, включения в разговоры, контроля над выполняемыми действиями, обдумывания решений, принятия решений, прокручивания в голове замыслов, прослеживания мыслей, рассмотрения всех возможных вариантов, уточнения деталей происходящего) (Таблица 2);

- показателем рассмотрения будущей деятельности ниже среднего (405 чел., 49,15 %, 25,36 САЗ, беспокойства о своем будущем, планирования предстоящего разговора, представле-

ния в деталях предстоящей работы и конечной цели, прокручивания в голове собственных замыслов, составления планов, старания не думать о трудностях, тщательного обдумывания при принятии решений) и рефлексии взаимодействия и общения с окружающими (359 чел., 43,57 %, 22,05 САЗ, мысленного ведения разговоров, обдумывания последствий собственных поступков и слов, понимания недовольства окружающих, способности к эмпатической постановке себя в

переживаемые окружающими условия, предугадывания ожидаемого окружающими поведения, стремления не обидеть словами окружающих (Таблица 2).

Процентное распределение студенческой молодежи по уровням разных видов рефлексивности (рис. 2) показало, что многим студентам не свойственно анализировать свое прошлое и настоящее с целью прогнозирования своего будущего.

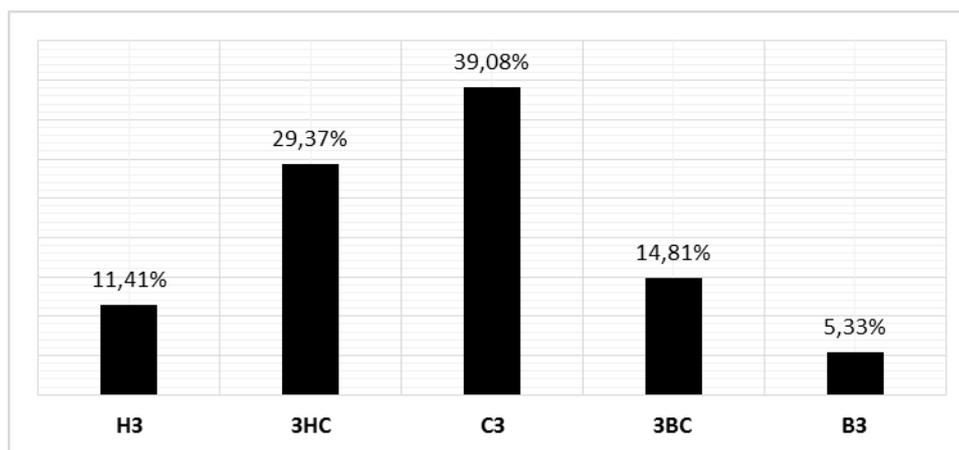


Рисунок 2. Процентное распределение студентов по уровням значениям рефлексивности (методика А. В. Карпова и В. В. Пономаревой)

Около 40 % студенческой молодежи (11,41 % с низкими уровневыми значениями и 29,37 % со значениями ниже среднего) продемонстрировали низкие показатели развития свойств рефлексивности: неумение составлять программы учебно-профессионального роста, сложности в планировании профессиональной траектории, трудности анализа будущей профессиональной деятельности. Студенты не видят истинных причин учебно-профессиональных трудностей, не исследуют контакты внутригруппового взаимодействия, не обладают склонностью к адекватной оценке собственного поведения, не осуществляют анализ, управление и контроль над эмоционально-волевой сферой, не предвидят возможных ошибок, не стремятся к эмпатийности.

В-третьих, в общей исследовательской выборке выявлено доминирование анализа ошибок прошлого, неуспешного и успешного опыта жизнедеятельности (405 чел., 49,15 %, 48,06 САЗ по подгруппе), достаточная выраженность анализа

прошлых ошибок (328 чел., 39,81 %, 65,09 САЗ по подгруппе), слабая степень проявления отсутствия необходимой рефлексии произошедшего, прошедшего и извлеченного опыта (91 чел., 11,04 %, 101,20 САЗ по подгруппе) (Таблица 2).

Студенческая молодежь в целом готова к исправлению допущенных ошибок, готова принять помощь других и учесть советы окружающих, настаивает на собственном мнении, откровенничает с близкими людьми, старается ко многим ситуациям относиться с чувством юмора, стремится забывать об огорчениях и избегать проступков и ошибок, удерживает составленный распорядок дня, уравновешенно реагирует на текущие дела, чувствует результаты совершенной жизненной ошибки.

Однако страх совершить ошибку проявляется у многих студентов в их осторожности, беспокойстве и отказе в планировании будущего, в том числе и своего профессионального будущего.

Таблица 2.

Особенности учебно-профессиональной рефлексии студенческой молодежи на начальном этапе профессиональной подготовки

АООнЭППСМ СТВРКУП		УЗУПР										САЗ	УЗУПР
		НЗ		НСЗ		СЗ		ВСЗ		ВЗ			
		кч	в %	кч	в %	кч	в %	кч	в %	кч	в %		
ДЗУПР Д	Σ ДЗУПР Д	100	12,14	132	16,00	406	49,28	124	15,06	62	7,52	18,31	СЗ
ОЗУПР КП	РСРВД	96	11,65	108	13,11	420	50,98	144	17,48	56	6,80	34,25	СЗ
	РВДД	40	4,85	206	25,00	378	45,87	184	22,33	16	1,95	31,97	СЗ
	РДвБвП	74	8,98	405	49,15	226	27,43	71	8,62	48	5,82	25,36	НСЗ
	РВДиОсО	160	19,42	359	43,57	182	22,09	88	10,68	35	4,24	22,05	НСЗ
	Σ ОЗУПР КП (стены)	94	11,41	242	29,37	322	39,08	122	14,81	44	5,33	131,94 стен 6	СЗ
СОУЗРОГН КМФ	Р+	405 чел., 49,15 %										48,06	
	Р-	328 чел., 39,81 %										65,09	
	-РПО	91 чел., 11,04 %										101,20	

Примечание: АООнЭППСМ СТВРКУП – аббревиатуры опросников определения на начальном этапе профессиональной подготовки студенческой молодежи специфики такого вида рефлексии, как учебно-профессиональная, смотри в примечании табл. 1; УЗУПР – уровневые значения учебно-профессиональной рефлексии: НЗ – низкие значения; НСЗ – ниже среднего значения; СЗ – средние значения; ВСЗ – выше среднего значения; ВЗ – высокие значения; кч – количество человек; в % – доля участников в процентах; САЗ – среднее арифметическое значение.

Результаты установления связей между компонентами и составляющими учебно-профессиональной рефлексии студенческой молодежи на начальном этапе профессиональной подготовки показали:

1) высокую связь рефлексии, отмеченной знаком «+» (Р+, анализа движения к цели и совершенного) и базовой рефлексии (0,835), и рефлексии выполняемой текущей деятельности (0,818), и общей рефлексивности (0,792), и ретроспективности рефлексии выполненной деятельности (0,779), и рефлексии, отмеченной знаком «-» (Р-, анализа ошибок прошлого, в итоге которого может возникнуть страх перед совершением новых ошибок) (0,751), то есть чем выше рефлексия, отмеченная знаком «+» (Р+, анализ движения к цели и совершенного), тем выше базовая рефлексия, рефлексия выполняемой текущей деятельности, ретроспективность рефлексии выполненной деятельности, общая рефлексивность и рефлексия, отмеченная знаком «-» (Р-, анализ ошибок прошлого, в итоге которого может возникнуть страх перед совершением новых ошибок), что приводит к более глубокому и четкому контролю, планированию и программированию в рамках саморегуляции студенческой молодежи (Таблица 3);

2) заметную связь:

– базовой рефлексии и ретроспективности рефлексии выполненной деятельности (0,683), и общей рефлексивности (0,661), и рефлексии выполняемой текущей деятельности (0,645), и ре-

флексии, отмеченной знаком «-» (Р-, анализа ошибок прошлого, в итоге которого может возникнуть страх перед совершением новых ошибок) (0,629), то есть чем выше базовая рефлексия, тем выше ретроспективность рефлексии выполненной деятельности, общая рефлексивность, рефлексия выполняемой текущей деятельности и рефлексия, отмеченная знаком «-» (Р-, анализ ошибок прошлого, в итоге которого может возникнуть страх перед совершением новых ошибок) (Таблица 3);

– общей рефлексивности и рефлексии, отмеченной знаком «-» (Р-, анализа ошибок прошлого, в итоге которого может возникнуть страх перед совершением новых ошибок) (0,584), то есть чем выше общая рефлексивность, тем выше рефлексия, отмеченная знаком «-» (Р-, анализ ошибок прошлого, в итоге которого может возникнуть страх перед совершением новых ошибок) (Таблица 3);

– ретроспективности рефлексии выполненной деятельности и рефлексивности общей направленности (0,675), и рефлексии выполняемой текущей деятельности (0,652), и рефлексии, отмеченной знаком «-» (Р-, анализа ошибок прошлого, в итоге которого может возникнуть страх перед совершением новых ошибок) (0,630), то есть чем выше ретроспективность рефлексии выполненной деятельности, тем выше общая рефлексивность, рефлексия выполняемой текущей деятельности и рефлексия, отмеченная знаком «-» (Р-, анализ ошибок прошлого, в итоге которого

может возникать страх перед совершением новых ошибок) (Таблица 3);

– рефлексии выполняемой текущей деятельности и общей рефлексивности (0,628), и рефлексии, отмеченной знаком «-» (P-, анализа ошибок прошлого, в итоге которого может возникать страх перед совершением новых ошибок) (0,605), то есть чем выше рефлексия выполняемой текущей деятельности, тем выше общая рефлексивность и рефлексия, отмеченная знаком «-» (P-, анализ ошибок прошлого, в итоге которого может возникать страх перед совершением новых ошибок) (Таблица 3);

– рефлексии, отмеченной знаком «+» (P+, анализа движения к цели и совершенного) и ре-

флексии взаимодействия и общения с окружающими (0,581), и рассмотрения деятельности в будущем, в перспективе (0,565), и слабой степени проявления отсутствия необходимой рефлексии произошедшего, прошедшего и извлеченного опыта (0,549), то есть чем выше рефлексия, отмеченная знаком «+» (P+, анализ движения к цели и совершенного), тем выше рефлексия взаимодействия и общения с окружающими, рассмотрение деятельности в будущем, в перспективе и слабая степень проявления отсутствия необходимой рефлексии произошедшего, прошедшего и извлеченного опыта (Таблица 3);

Таблица 3.

Корреляционные значения связей компонентов и составляющих учебно-профессиональной рефлексии студенческой молодежи на начальном этапе профессиональной подготовки

АООнНЭППСМ СТВРКУП		ДЗУПР Д	ОЗУПР КП				СОУЗРОГН КМФ			
		∑ ДЗУПР Д 18,31	РСРВД 34,25	РВТД 31,97	РДвБвП 25,36	РВДиОсО 22,05	∑ ОЗУПР КП 131,94	Р+ 48,06	Р- 65,09	-РПО 101,2
ДЗУПР Д	∑ ДЗУПР Д	1	0,683	0,645	0,450	0,403	0,661	0,835	0,629	0,439
ОЗУПР КП	РСРВД	0,683	1	0,652	0,395	0,440	0,675	0,779	0,630	0,406
	РВТД	0,645	0,652	1	0,432	0,429	0,628	0,818	0,605	0,381
	РДвБвП	0,450	0,395	0,432	1	0,154	0,418	0,565	0,371	0,183
	РВДиОсО	0,403	0,440	0,429	0,154	1	0,411	0,581	0,349	0,205
	∑ ОЗУПР КП	0,661	0,675	0,628	0,418	0,411	1	0,792	0,584	0,425
СОУЗРОГН КМФ	Р+	0,835	0,779	0,818	0,565	0,581	0,792	1	0,751	0,549
	Р-	0,629	0,630	0,605	0,371	0,349	0,584	0,751	1	0,357
	-РПО	0,439	0,406	0,381	0,183	0,205	0,425	0,549	0,357	1

Примечание: АООнНЭППСМ СТВРКУП – аббревиатуры опросников определения на начальном этапе профессиональной подготовки студенческой молодежи специфики такого вида рефлексии, как учебно-профессиональная; смотри в примечании Таблицы 1; связи и значения шкалы Чеддока – Снедекора: высокая весьма > 0,9; высокая 0,7 – 0,9; заметная 0,5 – 0,7; умеренная 0,3 – 0,5; слабая 0,1 – 0,3.

3) умеренную связь:

– рассмотрения деятельности в будущем, в перспективе и базовой рефлексии (0,450) и рефлексии выполняемой текущей деятельности (0,432), и общей рефлексивности (0,418), и ретроспективности рефлексии выполненной деятельности (0,395), и рефлексии, отмеченной знаком «-» (P-, анализа ошибок прошлого, в итоге которого может возникать страх перед совершением новых ошибок) (0,371), то есть чем выше рассмотрение деятельности в будущем, в перспективе, тем выше базовая рефлексия, рефлексия выполняемой текущей деятельности, общая рефлексивность, ретроспективность рефлексии выполненной деятельности и рефлексия прошлого опыта (Таблица 3);

– рефлексии коммуникативной направленности и ретроспективности рефлексии выполненной деятельности (0,440), и рефлексии выполняемой текущей деятельности (0,429), и рефлексивности общего спектра (0,411), и рефлексии базовой принадлежности (0,403), и рефлексии прошлого опыта (0,349), то есть чем выше рефлексия коммуникативной направленности, тем выше ретроспективность рефлексии выполненной деятельности, рефлексия выполняемой текущей деятельности, рефлексивность общего спектра, рефлексия базовой принадлежности, рефлексия прошлого опыта (Таблица 3);

– слабой степени проявления отсутствия необходимой рефлексии произошедшего, прошедшего и извлеченного опыта и базовой рефлексии (0,439), и общей рефлексивности (0,425), и ре-

троспективности рефлексии выполненной деятельности (0,406), и рефлексии выполняемой текущей деятельности (0,381), и рефлексии, отмеченной знаком «-» (P-, анализа ошибок прошлого, в итоге которого может возникнуть страх перед совершением новых ошибок) (0,357), то есть чем выше слабая степень проявления отсутствия необходимой рефлексии произошедшего, прошедшего и извлеченного опыта, тем выше базовая рефлексия, общая рефлексивность, ретроспективность рефлексии выполненной деятельности, рефлексия выполняемой текущей деятельности и рефлексия, отмеченная знаком «-» (P-, анализ ошибок прошлого, в итоге которого может возникнуть страх перед совершением новых ошибок) (Таблица 3);

4) слабую связь:

– рефлексии коммуникативной направленности и рассмотрения деятельности в будущем, в перспективе (0,154), то есть чем выше рефлексия коммуникативной направленности, тем выше рассмотрение деятельности в будущем, в перспективе (Таблица 3);

– рефлексии, отмеченной знаком «-» (P-, анализа ошибок прошлого, в итоге которого может возникнуть страх перед совершением новых ошибок) и рефлексии взаимодействия и общения с окружающими (0,205), и рассмотрения деятельности в будущем, в перспективе (0,183), то есть чем выше рефлексия, отмеченная знаком «-» (P-, анализ ошибок прошлого, в итоге которого может возникнуть страх перед совершением новых ошибок), тем выше рефлексия взаимодействия и общения с окружающими и рассмотрение деятельности в будущем, в перспективе (Таблица 3).

Обсуждение результатов

Корреляционный анализ связи компонентов и составляющих учебно-профессиональной рефлексии студенческой молодежи на начальном этапе профессиональной подготовки дал возможность наметить этапы психопрофилактической работы со студентами в этом направлении:

1 этап: осуществление глубокого анализа ошибок прошлого с целью повышения показателей рассмотрения деятельности в будущем, в перспективе и рефлексии коммуникативной направленности; отработка рефлексии коммуникативной направленности, способствующей упрочению рассмотрения деятельности в будущем, в перспективе;

2 этап: поддержание рассмотрения деятельности в будущем, в перспективе, рефлексии ком-

муникативной направленности и произошедшего, прошедшего и извлеченного опыта для подкрепления значений анализа прошлых ошибок, ретроспективности рефлексии выполненной деятельности, рефлексивности общего плана, рефлексии базовой принадлежности и выполняемой текущей деятельности;

3 этап: развитие рефлексивности общего плана и рефлексии базовой принадлежности для стабилизации анализа прошлых ошибок, рассмотрения деятельности в будущем, в перспективе, ретроспективности рефлексии выполненной деятельности, рефлексии выполняемой текущей деятельности и коммуникативной направленности, слабой степени проявления отсутствия или даже нивелирования необходимой рефлексии произошедшего, прошедшего и извлеченного опыта;

4 этап: совершенствование анализа движения к цели и совершенного для анализа ошибок прошлого, базовой рефлексии, общей рефлексивности, ретроспективности рефлексии выполненной деятельности, рефлексии выполняемой текущей деятельности.

Результаты определения на начальном этапе профессиональной подготовки студенческой молодежи специфики такого вида рефлексии, как учебно-профессиональная, коррелируют с данными психодиагностических и экспериментальных исследований:

1) выявление специфики:

– жизнедеятельности и жизнестойкости в стресс-условиях (**вовлеченности в профессиональную подготовку**, выдерживания давления стрессовости университетской среды, **контроля над проявлениями собственной эмоционально-волевой сферы**, коррекции при необходимости учебного поведения, **постоянной готовности к принятию учебных решений**, самоподготовки к преодолению учебно-профессиональных трудностей, самопознания ресурсов учебно-профессионального спектра, саморазвития как субъекта профессиональной подготовки, силы воли и выносливости, снижения напряжения в стрессогенных ситуациях, совладания со стрессорами учебного процесса, сохранения внутренней сбалансированности, способности справиться с трудностями обучения, стрессоустойчивости и напористости, устойчивости, **фиксирования изменений в учебно-профессиональной среде**, эффективности профессиональной подготовки) [Полякова, 2022б];

– ретроспективности рефлексии выполненной деятельности (анализа выполненных учебно-профессиональных заданий, анализа с последующим прогнозированием результатов начального этапа профессиональной подготовки, возвращения к воспоминаниям учебных неудач, выявления возможных учебно-профессиональных ошибок, исследования личной эмоциональности, нахождения причин учебно-профессиональных неудач и успехов, отслеживания причин собственных учебно-профессиональных поступков в прошлом, оценки прошедших учебных событий и собственных действий, мыслей, чувств и эмоциональных проявлений, познания себя как субъекта учебно-профессионального обучения, раскрытия сильных и слабых аспектов личностных проявлений) [Koltunova, Kolbina, 2019],

– рефлексивности дискурсивного плана (выраженного доминирования при внутригрупповом взаимодействии, желанности эффективного внутригруппового контактирования, обозначенной готовности к поиску понимания и принятия университетской действительности, осуществления дискурсивного анализа речи, отказа от диктатуры в общении, сбалансированного саморазвития личностного и профессионального спектра, стремления к приобретению учебно-профессионального мастерства, четкого выискивания ценной учебно-профессиональной информации) [Kalmykov, 2020],

– рефлексии профессионального плана с направленностью педагогического аспекта (готовности к плодотворному внутригрупповому взаимодействию и знаний эффективности подготовки профессионалов, контроля над собственными эмоционально-волевыми проявлениями и коррекции траектории профессионализации, креативности и осуществления саморегуляции интеллектуальной направленности, выполнения сверхзаданных учебно-профессиональных мыслительных и физических действий и пластичности самопредставлений о себе как студенте и специалисте, поддержания целенаправленности и прогнозирования результатов обучения, саморазвития рефлексивных способностей и систематического анализа профпригодности и рефлексирования в процессе обучения, а также стремления к успешности) [Gorbunova, Gluzman, Osadchaya, 2021],

– саморефлексии (исследования собственных индивидуально-психологических особенностей, наблюдения за процессами внутреннего мира и поступками, овладения собой как субъектом обучения, осознания чувств к себе, осуществле-

ния контроля над собственными проявлениями, отзеркаливания взглядов других, самоорганизации, самоотношения, сравнения себя с субъектами профессиональной подготовки, становления личности будущего специалиста, уважения к собственной индивидуальности, упрочения адекватной самооценки, фокусирования внимания на себе самом, формирования эмоционально-ценностного отношения к себе) [Minafra, 2021];

2) рассмотрения:

– рефлексивности и компонентов критического мышления (анализа собственных духовных свойств, видения негативных сторон бытия, выявления опасности потенциального характера, выявления особенностей социальных отношений, изучения социального поведения, исследования самосознания, критического мышления, настроенности на выискивание смысла событий и их взаимосвязи, обращения к себе, переключения с уровня психологической учебно-профессиональной среды на внутренний психологический портрет, принятия безопасных мер, распознавания силы социализации, самовосприятия своей психики, устремленности на осознанность максимального вида собственных поступков; формирования собственных вкусов, желаний и норм; эффективного усвоения и дополнения опыта социального спектра) [Черных, 2021],

– роли рефлексивности в обеспечении профессионального успеха (возникновения новых смыслообразующих мотивов профессиональной подготовки, знаний в качестве инструмента будущей профессии, избегания рискованных учебно-профессиональных ситуаций, нарастания силы внутренней познавательной мотивации, осознания трудоемкости деятельности учебно-профессионального вида и учебных переживаний и профессиональных помыслов, поддержания учебно-профессиональной мотивации, самоорганизации эффективной профессиональной подготовки, стремления к достижению результатов подготовки профессиональной направленности, удовлетворения потребностей познавательного вида, упрочения установок на учебно-профессиональную деятельность) [Kayasheva, Khanova, 2019],

– структурированности рефлексивности (**рефлексивности как процесса, свойства психической направленности и состояния психического спектра; рефлексии интерпсихической направленности (четкого понимания психических изменений окружающих, психологически гибкой постановки себя на место оппонента и**

собеседника, проекции, идентификации); **рефлексии интрапсихической направленности (анализа содержимого собственной психики, самовосприятия своей психики); формирования учебно-профессионального опыта)** [Boyce, Bhattacharyya, Linklater, 2021];

3) установления взаимосвязи рефлексивности и вариативности поведения [Смирнов, 2022] и двигательной активности [Болдов, 2022] (использования различных креативных вариантов и изысканных маневров, трудных приемов и сложных способов, перспективных стратегий и эффективных траекторий учебно-профессионального поведения).

Заключение

В ходе исследования гипотеза подтвердилась. Специфика учебно-профессиональной рефлексии студенческой молодежи на начальном этапе профессиональной подготовки заключается: в средних уровневых значениях общих показателей диагностики и определения уровневых значений рефлексии (18,31) и рефлексивности (131,94), ретроспективности рефлексии выполненной деятельности (34,25) и рефлексии выполняемой текущей деятельности (31,97); в уровневых значениях ниже среднего рассмотрения деятельности в будущем, в перспективе (25,36) и рефлексии взаимодействия и общения с окружающими (22,05); в доминировании анализа ошибок прошлого, неуспешного и успешного опыта жизнедеятельности (рефлексии со знаком «+») (48,06), достаточной выраженности анализа ошибок прошлого, в итоге которого может возникать страх перед совершением новых ошибок (рефлексии со знаком «-») (65,09) и слабой степени проявления отсутствия необходимой рефлексии произошедшего, прошедшего и извлеченного опыта (101,20).

Результаты определения на начальном этапе профессиональной подготовки студенческой молодежи специфики учебно-профессиональной рефлексии подтверждают необходимость нивелирования анализа ошибок прошлого, в итоге которого может возникать страх перед совершением новых ошибок, то есть рефлексии со знаком «-», и повышения уровневых значений рассмотрения деятельности в будущем, в перспективе и рефлексии взаимодействия и общения с окружающими.

Повышению учебно-профессиональной рефлексии студенческой молодежи на начальном этапе профессиональной подготовки будут способствовать:

1) активные упражнения и игры, а также метод профессиональной пробы во время учебно-профессиональной практики, нацеленные на анализ ошибок прошлого, готовность к исправлению допущенных ошибок, откровенное общение с близкими людьми, преодоление страха перед совершением новых ошибок, принятие помощи других, смягчение настаивания на собственном мнении, составление распорядка дня, стремление забывать об огорчениях и избегать проступков и ошибок, стремление ко многим ситуациям относиться с чувством юмора, уравновешенное реагирование на текущие дела, учет советов окружающих;

2) анализ собственного «Я» как субъекта профессиональной деятельности на лабораторных занятиях, ориентированный на включение в разговоры, желание обсудить пережитое, контроль над выполняемыми действиями, мысленное продолжение закончившегося разговора, обдумывание прошлого и сложных задач даже при выполнении других дел, обдумывание решений, принятие решений, припоминание начала событий и прошлого при принятии решений, прокручивание в голове замыслов, проработку допущенных промахов, прослеживание мыслей, размышление о причинах собственных неудач, рассмотрение всех возможных вариантов, уточнение деталей происходящего;

3) решение рефлексивных задач на практических занятиях, направленных на анализ собственных поступков, осознание переживаемых эмоций и своих действий, понимание себя, собственного внутреннего мира, желаний и чувств, припоминание событий заканчивающегося дня, укрепление знаний своих возможностей, управление негативными эмоциональными проявлениями;

4) техники саморазвития в процессе учебно-профессиональных дискуссий, диспутов и тренингов, акцентированные на мысленное ведение разговоров, обдумывание последствий собственных поступков и слов, планирование предстоящего разговора, поддержание установки не думать о трудностях, понимание недовольства окружающих, представление в деталях предстоящей работы и конечной цели, предугадывание ожидаемого окружающими поведения, прокручивание в голове собственных замыслов, снижение беспокойства о своем будущем, составление планов, способность к эмпатической постановке себя в переживаемые окружающими условия, стремление начать с себя и не обидеть словами

окружающих при анализе конфликтов, тщательное обдумывание решений.

Библиографический список

1. Акимов С. С. Актуальные техники развития рефлексивности студентов в условиях преподавания учебных дисциплин в университете // Современное образование: традиции и инновации. 2022. № 1. С. 49–52. DOI: 10.51623/23132027_122_49.
2. Болдов А. С. Взаимосвязь уровня рефлексивности и уровня двигательной активности у студентов различной профессиональной подготовки / А. С. Болдов, К. Б. Илькевич, В. И. Шарагин, М. Р. Шакиров // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2022. № 10 (212). С. 35–39. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.10.p35-39.
3. Бурькина М. Ю. Взаимосвязь тревожности и рефлексивности студентов бакалавриата педагогического профиля // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-1. С. 307–312.
4. Девятков З. И. Уровень рефлексии: опросник. 2023. URL: <http://aeterna.qip.ru> (дата обращения: 01.09.2023).
5. Карнелович М. М. Эмпатийность и рефлексивность как детерминанты этнической толерантности студентов русской и белорусской общностей / М. М. Карнелович, В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова // Вестник университета. 2020. № 7. С. 199–205. DOI: 10.26425/1816-4277-2020-7-199-205
6. Карпов А. В. Определение уровня рефлексивности: опросник / А. В. Карпов, В. В. Пономарева. 2023. URL: <http://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-dagnostiki-urovnya-razvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karпова-a-v> (дата обращения: 01.09.2023).
7. Полякова О. Б. Особенности малоадаптивных форм и видов вины медицинских работников в постковидный период / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Здоровоохранение Российской Федерации. 2023. Т. 67, № 5. С. 430–435. DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-5-430-435 (дата обращения: 16.11.2023).
8. Полякова О. Б. Особенности профиля профессионального кризиса медицинских работников с профессиональными деформациями в условиях пандемии COVID-19 / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Здоровоохранение Российской Федерации. 2022а. Т. 66, № 6. С. 521–528. DOI: 10.47470/0044-197X-2022-66-6-521-528.
9. Полякова О. Б. Специфика жизнестойкости работников здравоохранения с профессиональными деформациями / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Здоровоохранение Российской Федерации. 2022б. Т. 66, № 1. С. 67–75. DOI: 10.46563/0044-197X-2022-66-1-67-75.
10. Смирнов А. А. Рефлексивность и вариативность поведения на разных уровнях эмпатии при адаптации студентов / А. А. Смирнов, Е. В. Соловьева // Ярославский психологический вестник. 2022. № 2 (53). С. 37–44.
11. Фетискин Н. П. Самооценка уровня онтогенетической рефлексии: опросник. 2023 / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. URL: <http://gurutestov.ru/test/258> (дата обращения: 01.09.2023).
12. Черных А. В. Компоненты критического мышления и оценка уровня рефлексивности студентов // Физическое образование в ВУЗах. 2021. Т. 27. № 3. С. 87–94.
13. Berisha Kida E., Butler C. Emotions and professional reflections in a post-war community: teachers' perspectives from Kosovo // Health Education Journal. 2020. № 3. P. 86–98. DOI: 10.1177/0017896920971327 (date of the application: 01.09.2023).
14. Boyce P., Bhattacharyya J., Linklater W. The need for formal reflexivity in conservation science // Conservation Biology. 2021. № 2. P. 50–62. DOI: 10.1111/cobi.13840 (date of the application: 01.09.2023).
15. Cattaneo A.A.P., Motta E. I reflect, therefore I am... A good professional. On the relationship between reflection-on-action, reflection-in-action and professional performance in vocational education // Vocations and Learning. 2021. V. 14. № 2. P. 185–204. DOI: 10.1007/s12186-020-09259-9 (date of the application: 01.09.2023).
16. Gorbunova N. V., Gluzman N. A., Osadchaya I. V. Pedagogical reflection as a professional competence in conditions of lifelong pedagogical education // SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference. Yalta, 2021. P. 00094. DOI: 10.1051/shsconf/202111300094 (date of the application: 01.09.2023).
17. Gudkova E. S., Kozhukhar E. V. Professional identity and professional reflexivity of employees with different working experience // International Conference on Business, Education, Social Sciences and Technology. Morrisville, 2020. P. 49–55.
18. Kalmykov N. How the bachelors of psychology reflect on professional speech: the state of discursive reflexivity development // Психолінгвістика: Науково-теоретичний збірник. 2020. V. 27. № 1. P. 139–163. DOI: 10.31470/2309-1797-2020-27-1-139-163 (date of the application: 01.09.2023).
19. Kandathil G., Joseph J. Normative underpinnings of direct employee participation studies and implications for developing ethical reflexivity: a multidisciplinary review // Journal of Business Ethics. 2019. V. 157. № 3. P. 685–697. DOI: 10.1007/s10551-017-3689-x (date of the application: 01.09.2023).
20. Kayasheva O. I., Khanova Z. G. The role of psychology students' reflexivity in securing professional success // EurAsian Journal of BioSciences. 2019. V. 13. № 2. P. 2051–2056.
21. Kirkman P., Brownhill S. Refining professional knowing as a creative practice: towards a framework for self-reflective shapes and a novel approach to reflection // Reflective Practice. 2020. V. 21. № 1. P. 94–109. DOI: 10.1080/14623943.2020.1712195 (date of the application: 01.09.2023).

22. Koltunova A. A., Kolbina A. Yu. The merits reflection of the demidovsgeneration in the development of professional education in Russia through monuments of falerism // *Experientia est optima magistra. Collection of Scientific Papers*. Editor-in-Chief E. A. Ogneva, I. V. Borisovskaya, D. E. Nikulina. Belgorod, 2019. P. 49-51.

23. Kruanopphakhun Ju., Ditcharoen N. Professional reflexivity in thai teachers' understanding of asperger's syndrome // *Integration of Education*. 2022. V. 26. № 4 (109). P. 740–755. DOI: 10.15507/1991-9468.109.026.202204.740-755 (date of the application: 01.09.2023).

24. Minafra A. Exploring gestures and body language in professional musicians during the self-reflection process on technical movement // *Language-Music-Gesture: Informational Crossroads (LMGIC-2021)*. Санкт-Петербург, 2021. P. 87–98.

25. Vass A., Adams K. Educator perceptions on teaching indigenou health: racism, privilege and self-reflexivity // *Medical Education*. 2021. V. 55. № 2. P. 213–221. DOI: 10.1111/medu.14344 (date of the application: 01.09.2023).

Reference list

1. Akimov S. S. Aktual'nye tehniki razvitija releksivnosti studentov v uslovijah prepodavanija uchebnyh disciplin v universitete = Current techniques for the development of students' reflexivity in the context of teaching academic disciplines at the university // *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii*. 2022. № 1. S. 49–52. DOI: 10.51623/23132027_122_49.

2. Boldov A. S. Vzaimosvjaz' urovnja releksivnosti i urovnja dvigatel'noj aktivnosti u studentov razlichnoj professional'noj podgotovki = Correlation between the level of reflexivity and the level of motor activity in students of various professional training / A. S. Boldov, K. B. Il'kevich, V. I. Sharagin, M. R. Shakirov // *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*. 2022. № 10 (212). S. 35–39. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.10.p35-39.

3. Burykina M. Ju. Vzaimosvjaz' trevozhnosti i releksivnosti studentov bakalavriata pedagogicheskogo profilja = Relationship of anxiety and reflexivity of undergraduate students of a pedagogical profile // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija*. 2020. № 66-1. S. 307–312.

4. Devjatov Z. I. Uroven' releksii: oprosnik = Level of reflection: questionnaire. 2023. URL: <http://aeterna.qip.ru> (data obrashhenija: 01.09.2023).

5. Karnelovich M. M. Jempatijnost' i releksivnost' kak determinanty jetnicheskoi tolerantnosti studentov russkoj i belorusskoj obshhnostej = Empathy and reflexivity as determinants of ethnic tolerance of students of the Russian and Belarusian communities / M. M. Karnelovich, V. I. Kazarenkov, T. B. Kazarenkova // *Vestnik universiteta*. 2020. № 7. S. 199–205. DOI: 10.26425/1816-4277-2020-7-199-205

6. Karpov A. V. Opredelenie urovnja releksivnosti: oprosnik = Determination of the level of reflexivity: questionnaire 2023 / A. V. Karpov, V. V. Ponomareva.

URL: <http://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-diagnosticski-urovnja-razvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karpova-a-v> (data obrashhenija: 01.09.2023).

7. Poljakova O. B. Osobennosti maloadaptivnyh form i vidov viny medicinskih rabotnikov v postkovidnyj period = Features of maladaptive forms and types of guilt of medical workers in the postCOVID period / O. B. Poljakova, T. I. Bonkalo // *Zdravoohranenie Rossijskoj Federacii*. 2023. T. 67, № 5. S. 430–435. DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-5-430-435 (data obrashhenija: 16.11.2023).

8. Poljakova O. B. Osobennosti profilja professional'nogo krizisa medicinskih rabotnikov s professional'nymi deformacijami v uslovijah pandemii COVID-19 = Features of the profile of the professional crisis of medical workers with professional deformations in the context of the COVID-19 pandemic / O. B. Poljakova, T. I. Bonkalo // *Zdravoohranenie Rossijskoj Federacii*. 2022a. T. 66, № 6. S. 521–528. DOI: 10.47470/0044-197X-2022-66-6-521-528.

9. Poljakova O. B. Specifika zhiznestojkosti rabotnikov zdravoohranenija s professional'nymi deformacijami = Specificity of resilience of healthcare workers with professional deformation / O. B. Poljakova, T. I. Bonkalo // *Zdravoohranenie Rossijskoj Federacii*. 2022b. T. 66, № 1. S. 67–75. DOI: 10.46563/0044-197X-2022-66-1-67-75.

10. Smirnov A. A. Releksivnost' i variativnost' povedenija na raznyh urovnjah jempatii pri adaptacii studentov = Reflexivity and variability of behavior at different levels of empathy when adapting students / A. A. Smirnov, E. V. Solov'eva // *Jaroslavskij psihologicheskij vestnik*. 2022. № 2 (53). S. 37–44.

11. Fetiskin N. P. Samoocenka urovnja ontogeneticheskoi releksii: oprosnik. 2023 = Self-reported ontogenetic reflection: questionnaire. 2023 / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manujlov. URL: <http://gurutestov.ru/test/258> (data obrashhenija: 01.09.2023).

12. Chernyh A. V. Komponenty kriticheskogo myshlenija i ocenka urovnja releksivnosti studentov = Critical thinking components and student reflexivity assessment // *Fizicheskoe obrazovanie v VUZah*. 2021. T. 27. № 3. S. 87–94.

13. Berisha Kida E., Butler C. Emotions and professional reflections in a post-war community: teachers' perspectives from Kosovo // *Health Education Journal*. 2020. № 3. P. 86–98. DOI: 10.1177/0017896920971327 (date of the application: 01.09.2023).

14. Boyce P., Bhattacharyya J., Linklater W. The need for formal reflexivity in conservation science // *Conservation Biology*. 2021. № 2. P. 50–62. DOI: 10.1111/cobi.13840 (date of the application: 01.09.2023).

15. Cattaneo A.A.P., Motta E. I reflect, therefore I am... A good professional. On the relationship between reflection-on-action, reflection-in-action and professional performance in vocational education // *Vocations and*

- Learning. 2021. V. 14. № 2. P. 185–204. DOI: 10.1007/s12186-020-09259-9 (date of the application: 01.09.2023).
16. Gorbunova N. V., Gluzman N. A., Osadchaya I. V. Pedagogical reflection as a professional competence in conditions of lifelong pedagogical education // SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference. Yalta, 2021. P. 00094. DOI: 10.1051/shsconf/202111300094 (date of the application: 01.09.2023).
17. Gudkova E. S., Kozhukhar E. V. Professional identity and professional reflexivity of employees with different working experience // International Conference on Business, Education, Social Sciences and Technology. Morrisville, 2020. P. 49–55.
18. Kalmykov H. How the bachelors of psychology reflect on professional speech: the state of discursive reflexivity development // Psiholingvistika: Naukovo-teoretichnij zbornik. 2020. V. 27. № 1. P. 139–163. DOI: 10.31470/2309-1797-2020-27-1-139-163 (date of the application: 01.09.2023).
19. Kandathil G., Joseph J. Normative underpinnings of direct employee participation studies and implications for developing ethical reflexivity: a multidisciplinary review // Journal of Business Ethics. 2019. V. 157. № 3. P. 685–697. DOI: 10.1007/s10551-017-3689-x (date of the application: 01.09.2023).
20. Kayasheva O. I., Khanova Z. G. The role of psychology students' reflexivity in securing professional success // EurAsian Journal of BioSciences. 2019. V. 13. № 2. P. 2051–2056.
21. Kirkman P., Brownhill S. Refining professional knowing as a creative practice: towards a framework for self-reflective shapes and a novel approach to reflection // Reflective Practice. 2020. V. 21. № 1. P. 94–109. DOI: 10.1080/14623943.2020.1712195 (date of the application: 01.09.2023).
22. Koltunova A. A., Kolbina A. Yu. The merits reflection of the demidovsgeneration in the development of professional education in Russia through monuments of falerism // Experientia est optima magistra. Collection of Scientific Papers. Editor-in-Chief E. A. Ogneva, I. V. Borisovskaya, D. E. Nikulina. Belgorod, 2019. P. 49–51.
23. Kruanopphakhun Ju., Ditcharoen N. Professional reflexivity in thai teachers' understanding of asperger's syndrome // Integration of Education. 2022. V. 26. № 4 (109). P. 740–755. DOI: 10.15507/1991-9468.109.026.202204.740-755 (date of the application: 01.09.2023).
24. Minafra A. Exploring gestures and body language in professional musicians during the self-reflection process on technical movement // Language-Music-Gesture: Informational Crossroads (LMGIC-2021). Sankt-Peterburg, 2021. P. 87–98.
25. Vass A., Adams K. Educator perceptions on teaching indigenous health: racism, privilege and self-reflexivity // Medical Education. 2021. V. 55. № 2. P. 213–221. DOI: 10.1111/medu.14344 (date of the application: 01.09.2023).

Статья поступила в редакцию 14.07.2024; одобрена после рецензирования 23.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 14.07.2024; approved after reviewing 23.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-292

EDN: FFLRKG

Успешность собеседования как показатель эффективности деятельности руководителя по оценке персонала

Алексей Николаевич Глушко¹, Петр Антонович Корчемный², Надежда Валерьевна Шевченко³

¹Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Университет мировых цивилизаций им. В. В. Жириновского. 119049, г. Москва, пр-т Ленинский 1/2 корп. 1

²Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Университет мировых цивилизаций им. В. В. Жириновского. 119049, г. Москва, пр-т Ленинский 1/2 корп. 1

³Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Университет мировых цивилизаций им. В. В. Жириновского. 119049, г. Москва, пр-т Ленинский 1/2 корп. 1

¹aglushko@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0008-5235-726X>

²korchemny-petr@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-6523-4898>

³uralo4ka85@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-6297-8752>

Аннотация. В статье рассматривается деятельность руководителя по оценке персонала. Оценка персонала – довольно распространенное направление работы с персоналом. Помимо классической процедуры аттестации многие компании стараются внедрять ежегодную оценку персонала с целью мониторинга имеющегося человеческого капитала. В качестве основного этапа оценки персонала выбрано оценочное собеседование с сотрудником. Цель статьи – рассмотрение специфики проведения оценочного собеседования руководителем. Руководители не имеют подготовки к проведению подобного рода оценочных процедур, что сказывается на их эффективности, но тем не менее руководители зачастую участвуют в оценке персонала, что диктует необходимость их обучения и сопровождения в оценочной деятельности. Для эффективной подготовки руководителя к оценочному собеседованию необходимо учитывать влияние различных условий и факторов. Описываемое в статье исследование направлено на изучение психологических условий, оказывающих значительное влияние на деятельность руководителя по оценке персонала. Учет этих условий поможет при обучении руководителей и тем самым повысит эффективность оценочных процедур. Актуальность исследования подтверждена предварительным опросом, в ходе которого определялось мнение различных компаний об эффективности используемой системы оценки персонала. Описан комплекс диагностических методик. В исследовании используются авторские анкеты, а также адаптированный бланк метода последовательной динамической оценки деятельности. В качестве объекта исследования выступают руководители всех уровней управления крупных московских холдингов. Исследование включает констатирующий и сравнительный этапы.

Ключевые слова: деятельность; руководитель; оценка персонала; модель деятельности; моделирование; этапы деятельности; деятельностный подход

Для цитирования: Глушко А. Н., Корчемный П. А., Шевченко Н. В. Успешность оценочного собеседования как показатель эффективности деятельности руководителя по оценке персонала // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 292–310. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-292>. <https://elibrary.ru/FFLRKG>

Original article

Success of the assessment interview as an indicator of the head of personnel assessment's efficiency

Aleksey N. Glushko¹, Petr A. Korchemny², Nadezhda V. Shevchenko³

¹Doctor of psychological sciences, professor, department of psychology, V. V. Zhirinovskiy university of world civilizations. 119049, Moscow, Leninsky ave., 1/2 bldg. 1

²Doctor of psychological sciences, professor, department of psychology, V. V. Zhirinovskiy university of world civilizations. 119049, Moscow, Leninsky ave., 1/2 bldg. 1

³Candidate of psychological sciences, associate professor at department of psychology, V. V. Zhirinovskiy university of world civilizations. 119049, Moscow, Leninsky ave., 1/2 bldg. 1

¹aglushko@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0008-5235-726X>

²korchemny-petr@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-6523-4898>

³uralo4ka85@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-6297-8752>

Abstract. The article examines the activity of the head of personnel assessment. Staff assessment is a fairly common area of work with staff. In addition to the classical certification procedure, many companies are trying to implement an annual personnel assessment in order to monitor the available human capital. An evaluation interview with an employee was chosen as the main stage of personnel assessment. The purpose of the article is to consider the specifics of conducting an assessment interview by a supervisor. Managers are not trained to conduct such assessment procedures, which affects their effectiveness. But managers are often involved in staff assessment, which dictates the need for their training and support in evaluation activity. To effectively prepare a manager for an assessment interview, it is necessary to take into account the influence of various conditions and factors. The research described in the article is aimed at studying the psychological conditions that have a significant impact on the activity of the head of personnel assessment. Taking these conditions into account will help in the training of managers and thereby increase the effectiveness of evaluation procedures. The relevance of the study was confirmed by a preliminary survey, during which the opinion of various companies on the effectiveness of the personnel assessment system used was determined. A set of diagnostic techniques is described. The study uses the author's questionnaires, as well as an adapted MPDO form. The object of the study is the heads of all management levels of large Moscow holdings. The study includes the ascertaining and comparative stages. The relevance of the study was confirmed by a preliminary survey, during which the opinion of various companies on the effectiveness of the personnel assessment system used was determined. A set of diagnostic techniques is described. The study uses author's questionnaires, as well as an adapted MPDO form. The object of the study is the heads of all management levels in large Moscow holdings. The study includes the ascertaining and comparative stages.

Key words: activity; manager; personnel assessment; activity model; modeling; stages of activity; activity approach

For citation: Glushko A. N., Korchemny P. A., Shevchenko N. V. Success of the assessment interview as an indicator of the head of personnel assessment's efficiency. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 292-310 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-292>. <https://elibrary.ru/FFLRKG>

Введение

Оценка персонала является наиболее информативной процедурой в рамках управления персоналом. На основе результатов оценки должны приниматься решения о ротации кадров, направлении на обучение, зачислении в кадровый резерв и т. п. Система стимулирования персонала должна базироваться на информации, которую возможно получить в ходе мониторинга. К такому виду мониторинга можно отнести социально-психологические исследования и оценку персонала. В ходе мониторинга мы можем получить информацию о мотивации трудовой деятельности сотрудников, а также определить их карьерные ожидания, личностные особенности [Анцупов, 2018].

К эффективности оценки персонала в своих работах обращаются исследователи в различных сферах: экономика, менеджмент, психология и т. д. Однако, не так много внимания исследователи уделяют психологическим условиям эффективности оценки персонала. Традиционно оценка персонала считается прерогативой экономических дисциплин, что наглядно демонстрирует количество публикаций по этому вопросу в экономике и в психологии. Тем не менее, оценка персонала является видом деятельности руково-

дителя, а значит, должна рассматриваться и с точки зрения психологии труда.

Для начала рассмотрим, какие виды оценки используются в компаниях и какие цели они реализуют.

Традиционно в компаниях используют оценку «на входе», то есть в рамках подбора сотрудников на должность, а также проводят традиционную процедуру аттестации [Barbu, 2021]. Непосредственные руководители при этом принимают минимальное участие.

Подбором персонала по определенным критериям занимается менеджер по подбору, при этом в компании может работать целый отдел по подбору персонала, куда входят ресечеры, рекрутеры и т. д. Руководитель проводит финальное собеседование с отобранными кандидатами уже после нескольких этапов их отбора и оценки.

Для проведения аттестации никакой специальной подготовки для руководителя не требуется: процедура формализована, алгоритм отработан. Тем не менее, в исследуемых нами компаниях процедура аттестации показывала низкую эффективность. В первую очередь, это было связано с большим количеством бланков и форм отчетности. Руководители просто не хотели тратить на это время, не готовились к проведению аттестации, выставляли всем примерно одинаковые оценки, буквально в коридоре заполняли

бланки и не утруждались знакомить подчиненных с результатами аттестации.

Однако существуют другие разновидности оценки персонала, которые активно используются в крупных компаниях [Носс, 2009]. Например, ежегодная оценка персонала, которая может основываться на системе компетенций, либо на KPI, иногда используются балльные системы оценки, которые разработаны для конкретной компании. Как правило, в рамках ежегодной оценки проводится оценочное собеседование с сотрудником, которое выполняет множество функций: предоставление обратной связи по результатам оценки персонала, постановка целей развития, уточнение карьерных ожиданий и возможных карьерных траекторий, а также мотивирование сотрудника [Ехин, 2023; Асриянц, 2021; Buralkiyeva, 2023]. Крупные компании разрабатывают системы оценки для мониторинга человеческого ресурса компании, чтобы вовремя оказывать влияние на имеющуюся ситуацию, развивать персонал, формировать кадровый резерв, команду, наиболее эффективную на данном этапе развития компании, учитывающую возможности и перспективы.

Изучение системы компетенций и выставление соответствующих баллов – процесс трудоемкий [Research competence ..., 2023]. Руководителю приходится вникать в описание каждой компетенции и определять подходящие поведенческие индикаторы [Methods for Assessment ..., 2022]. Если сама модель компетенций разработана грамотно, то кроме временных затрат от руководителя больше ничего не требуется для выставления оценок подчиненному. Однако не все компании могут обеспечить высокое качество исполнения моделей компетенций. Необходимо привлекать руководителей к разработке моделей компетенций, так как они лучше всего понимают работу своего сотрудника и могут подобрать адекватные поведенческие индикаторы.

Система KPI опирается на показатели эффективности сотрудника, все критерии четко определены и учтены в расчете общего вклада сотрудника в итоговый доход [Тринеева, 2021]. При этом стоит отметить, что некоторые специальности трудно вписываются в систему KPI, так как их эффективность имеет больше качественное выражение, чем количественное, например, работа психолога [Zsákai, 2022].

Совсем другое дело – проведение оценочных собеседований с сотрудниками. Неумелое проведение такого собеседования может демотивиро-

вать подчиненного, оставить ощущение потери времени, неискренности руководителя, отсутствия перспектив развития [Камышанов, 2019]. Оценочное собеседование требует развитых навыков от руководителя. Но, к сожалению, внедряя такую перспективную и важную процедуру, руководство компаний не предполагает, что их менеджеры должны проходить подготовку к оценочному собеседованию.

Анализ публикаций по теме оценки персонала показал активный интерес исследователей к этой тематике.

В работе В. В. Матыгова рассмотрены методы оценки персонала в сравнении, имеющиеся плюсы и минусы [Матыгов, 2022]. В исследовании П. Ю. Грошевой описывается роль оценки персонала при формировании кадровых ресурсов для проекта по разработке и производству высокотехнологичной продукции [Grosheva, 2021]. В работе Ю. Фазилова изучается оценка лидерских качеств и степени влияния руководителя на коллектив [Fozilov, 2021]. В статье Н. Н. Шведова рассматривается оценка и подбор персонала на базе метода экспертных оценок [Шведов, 2023]. Отбор и подбор вызывает большой интерес отечественных и иностранных исследователей [The need for research-based ..., 2022; Approaches to the intellectual ..., 2021; Values assessment ..., 2021].

Зачастую работу с персоналом руководители склонны воспринимать как трату драгоценного времени на некие абстрактные, хотя и популярные процедуры, экономический эффект от которых крайне трудно измерить. Тем не менее, успешность развития компании и реализация ее стратегии развития зависит от качества персонала. Оценка персонала позволяет определить эффективность каждого сотрудника, его потенциал, зоны развития, мотивацию... Все это позволит компании достичь поставленных целей.

При этом сотрудник желает знать:

- Насколько высоко его ценит руководитель, видит ли и отмечает ли результаты его деятельности? Какое поведение ожидает руководитель от сотрудника?
- Каковы критерии оценивания сотрудника со стороны компании?
- Каким образом личный вклад сотрудника способствует решению общих задач подразделения (компании)?
- Какие свои умения и качества сотрудник может использовать в компании, а какие приобрести? И что он должен сделать, чтобы постро-

ить карьеру и каковы его карьерные перспективы в этой компании?

Данная информация помогает сотруднику направлять усилия и внимание на приоритетные задачи, использовать свой ресурс наиболее эффективно.

Оценка сотрудников при привлечении специалистов по оценке может включать два основных этапа.

Первый этап оценки предполагает сбор информации по выполнению определенных условий. Специалисты оценивают индикаторы поведения, которые расписаны по уровням компетенций. При этом собирается большой массив информации, включающий самооценку, мнение руководителя об этом сотруднике и мнение его подчиненных, если таковые имеются. Если деятельность конкретного человека связана с активной коммуникацией, то могут также опрашивать сотрудников отделов, с которыми контактирует специалист, либо клиенты.

На втором этапе проводится оценка специалистами отдела персонала. Если имеются специалисты по оценке, то второй этап проводят они. Комиссия может использовать в качестве инструмента оценки интервью по компетенциям. Помимо интервью также могут быть использованы ролевые или деловые игры, профессиональные тесты, психологическое тестирование и т. п.

После оценочных процедур каждый сотрудник получает «обратную связь» по уровню развития своих компетенций. По результатам оценки для каждого сотрудника формируется план развития, подбираются наиболее подходящие программы обучения. Самые успешные сотрудники включаются в кадровый резерв компании, где им открываются уже совсем иные горизонты.

Однако необходимо понимать, что успешность оценки персонала определяется тем настроем, с которым сотрудники к ней подходят. В большей степени эффективность оценки зависит от линейных руководителей, на чьи плечи ложится основная нагрузка. Поэтому важно, чтобы руководители – как проводники политики компании – понимали важность оценочных мероприятий как для компании, так и для каждого отдельно взятого сотрудника.

Интерес к проблеме эффективности оценки персонала стал отправной точкой для проведения исследования в различных компаниях Москвы. Цель нашего исследования – выявление психологических условий эффективности деятельности руководителя по оценке персонала. Исследова-

ние проходило в различных по своему профилю деятельности компаниях: от предприятий питания и ресторанного бизнеса до строительства и энергообеспечения. В каждой организации исследовались все отделы и дирекции. В общей сложности была изучена деятельность по оценке почти сотни руководителей. Были учтены подчиненные, которые также давали свою оценку непосредственному руководителю.

На начальном этапе исследования в компаниях был проведен экспертный опрос персонала центральных офисов компаний (83 человека), чтобы оценить эффективность системы оценки в компании и удовлетворенность персонала предоставляемой руководителем обратной связью по проделанной работе [Шевченко, 2020]. Задавались следующие вопросы:

- Проводится ли в их компании оценка персонала?
- Приносит ли оценка персонала результаты?
- Что можно было бы в ней изменить? [Шевченко, 2020].

Далее проводился анализ документов компаний с целью выявления эффективности оценки персонала. Были изучены различные документы, чтобы определить изначальную проблемную зону.

Система оценки персонала компаний, относящихся к холдингу «КорпусГрупп».

Работу с персоналом в компаниях осуществляет дирекция по управлению персоналом, в которую входит отдел кадров, корпоративный учебный центр, группа адаптации и корпоративных программ. В деятельности группы адаптации и корпоративных программ произошло объединение в одном отделе двух абсолютно разных функций, сопровождение процесса адаптации новых сотрудников велось в рамках организации увеселительных программ. Также в состав дирекции входит группа оценки и аттестации персонала, в деятельности которой также произошло объединение разных функций, и само понятие аттестации в компании было сформировано некорректно. Возглавляется дирекция заместителем генерального директора.

В компании уделялось большое внимание вопросу развития персонала, для чего создан корпоративный учебный центр. Стоит отметить, что далеко не каждая крупная компания может похвастаться наличием внутреннего учебного центра со штатными тренинг-менеджерами. Обучение было доступно для всех категорий сотрудников. Однако интерес к тренингам довольно быстро иссяк. Тре-

нинги проводились одни и те же, актуализировались редко, в основном разрабатывались под узкий запрос (например, тренинг по новому продукту). Если кто-то из руководителей предлагал новую тематику для тренингов, то необходимо было пройти несколько этапов согласования для внедрения новой программы.

В качестве мотивации развития персонала также использовалось внешнее обучение. На внешнее обучение направлялись сотрудники, проработавшие в должности не менее полугода и отличавшиеся хорошим выполнением своих обязанностей.

Информация по оценке персонала предоставлялась сотрудникам группы оценки, непосредственным руководителям оцениваемых сотрудников, которые использовали ее при принятии решений о продвижении, перемещении, премировании, обучении и развитии своих подчиненных.

Оценка персонала

В холдинге параллельно использовались два положения: «О проведении аттестации» и «О системе оценки персонала». При этом две эти функции в деятельности психологической службы не были увязаны друг с другом, что снижало эффективность деятельности психологической службы.

Используемая система оценки персонала включала в себя:

- 1) аттестацию персонала (проводилась ежегодно);
- 2) ассессмент-центры (проводились по запросу руководства для решения конкретных целей);
- 3) конкурсы профессионального мастерства (например, лучший повар, лучший водитель и т. п.);
- 4) психодиагностику, а также профессиональное тестирование [Шевченко, 2020].

Все вышеперечисленные виды оценки персонала можно условно разделить на регулярную и периодическую [Шевченко, 2020].

К регулярной оценке относится аттестация, ежегодная оценка и конкурсы профессионального мастерства. В этих формах оценки руководители принимают непосредственное участие. Задача группы оценки – организация оценочных мероприятий, а также составление рекомендаций по результатам оценки.

Периодически в компании проводилось тестирование (профессиональное и психологическое), анкетирование и ассессмент-центры. Однако, эти оценочные мероприятия проводились бессистемно, нерегулярно, поэтому не оказывали положительного влияния на повышение мотива-

ции к труду, а зачастую только заставляли персонал нервничать и переживать по поводу целей этих мероприятий и возможных последствий.

Аттестация персонала

Разберем особенности применения аттестации в компании, положительные и отрицательные моменты. Анализ положения «О проведении аттестации» показал, что процедура аттестации, используемая в холдинге «КорпусГрупп», была слишком сложна для использования: предполагала заполнение большого количества сопутствующих документов (16 форм документов), несколько этапов согласования, подписания большого количества приказов по компании. Для проведения аттестации в соответствии с требованием закона создавалась аттестационная комиссия. Проведение оценочных процедур перед аттестацией не предполагалось.

Аттестацию проходили все сотрудники компании, прошедшие испытательный срок, что снижало мотивацию к участию в аттестации и сказывалось на ее эффективности. С психологической точки зрения для обеспечения состоятельности и заинтересованности в участии, на аттестацию должны выходить только некоторые сотрудники, которые претендуют на смену должности или повышение квалификации. При этом руководитель должен отвечать за подготовку сотрудников к аттестации, а в аттестационную комиссию должен входить генеральный директор компании. Аттестация для всех поголовно малоэффективна и не стимулирует деятельность сотрудников. А испытательный срок – крайне недостаточный для проведения аттестации.

Основными целями аттестации являлись:

- оценка соответствия сотрудника занимаемой должности (данная цель некорректна, так как она относится к процедуре оценки персонала);
- определение уровня профессиональной категории сотрудника.

Аттестационная комиссия принимала следующие решения:

- 1) о соответствии аттестуемого сотрудника занимаемой должности,
- 2) о присвоении уровня профессиональной категории аттестуемому сотруднику по системе компетенций;
- 3) о включении сотрудника в кадровый резерв по конкретным должностям (при этом целенаправленная работа с кадровым резервом не велась).

По итогам аттестации для сотрудников составлялся индивидуальный план профессиональ-

ного развития. Однако план развития практически не исполнялся. В основном в него включалось обучение в корпоративном университете. Выбирались тренинги, которые можно пройти внутри компании, что не сильно стимулировало сотрудников, так как внутренние тренинги не обновлялись и не удовлетворяли запросам сотрудников. Внешнее обучение назначалось крайне редко, так как было дорогостоящим.

Для проведения аттестации в компании использовалась система компетенций, уровни и показатели для которой были разработаны специалистами группы оценки.

Система компетенций представляет собой специализированный документ, довольно формализованный, в котором содержится поуровневое описание набора компетенций, наличие которых у сотрудника способствует успешной профессиональной деятельности в определенной должности. Система компетенций должна использоваться не только при проведении оценки персонала, но и на этапе подбора.

В ходе нашего исследования мы изучили некоторые модели компетенций, прописанные для аттестации в компании «КорпусГрупп». По мнению большинства руководителей, модели компетенций были сложны для понимания и не учитывали все особенности профессии. Иногда в модели попадали некоторые компетенции, которые никак не влияли на эффективность выполнения деятельности, то есть не были важны для данного сотрудника. Тем не менее, оценки ставились по каждой компетенции. Такая ситуация затрудняла получение высоких оценок, так как сотрудник просто не демонстрировал обозначенный навык в ходе работы.

Для специалистов система компетенций включала 3 уровня с индикаторами поведения на каж-

дом уровне, для руководителей – 5 уровней. Все выявленные недостатки привели к тому, что был поставлен вопрос о ее корректировке, либо замене.

Анкетирование руководителей обозначило основные причины низкой эффективности аттестации и негативного отношения к ней сотрудников.

Во-первых, по мнению руководителей, у сотрудников перед аттестацией повышался уровень стресса, потому что они не понимали целей и предполагаемого результата аттестации, а также им были неизвестны критерии оценки. Подготовка к аттестации занимала слишком много времени и была трудоемкой для руководителей.

Как уже отмечалось выше, система компетенций была сложной для понимания и не всегда соответствовала должности.

Принятые по результатам аттестации решения оставались только на бумаге. В частности, не исполнялись должным образом планы развития, работа с кадровым резервом не велась. Особенно удручающе выглядели планы развития сотрудников – они носили формальный характер и практически никогда не выполнялись (при этом в конце отчетного периода руководители подразделений отчитывались о выполнении планов развития). Руководители не могли составить корректный план, формулировались неадекватные, размытые цели.

По результатам анализа документов было выявлено, что работа с кадровым резервом не велась вообще. Сотрудник, попавший в кадровый резерв, мысленно формировал некую карьерную перспективу, у него появлялись некие ожидания от компании, которые не оправдывались и в конце концов демотивировали. Значительная часть (34,7 %) зачисленных в резерв сотрудников уволилась, не дождавшись реализации карьерных планов. Лишь 16,5 % зачисленных были переведены на планируемые должности (данные отражены на рис. 1).

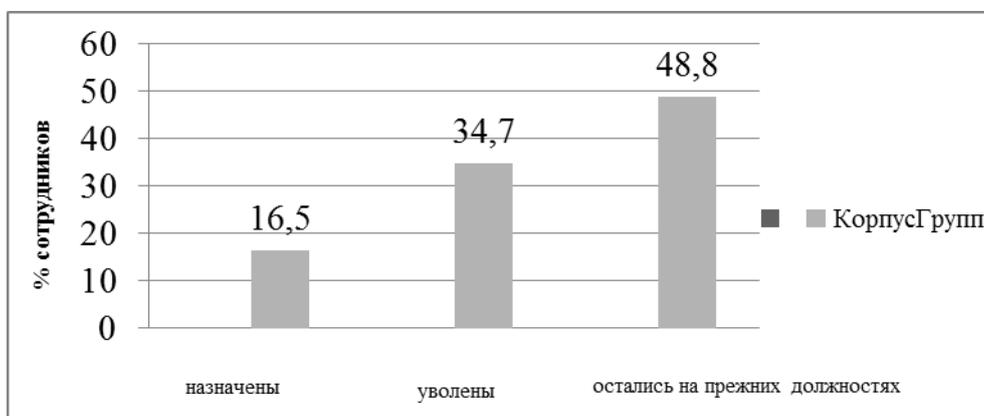


Рисунок 1. Анализ движения кадрового резерва холдинга «КорпусГрупп»

Сам процесс аттестации превратился в формальность, по этой причине руководители могли не явиться на аттестацию своих подчиненных. Документы заполнялись непосредственно перед заседанием комиссии без предварительного анализа деятельности сотрудника, сбора данных о ее выполнении за отчетный период. Таким образом, процедура аттестации персонала не оказывала стимулирующего эффекта на деятельность сотрудников, а скорее снижала их мотивацию.

Аттестация персонала имеет ряд негативных сторон. Частые аттестации (ежегодно или чаще) демотивируют персонал и заставляют сотрудников сосредотачиваться на соблюдении установленных норм, а не повышении эффективности труда. В такой ситуации сотрудники перестают выполнять то, за что им не поставят баллы в ходе аттестации. Сотрудник меньше интересуется достижениями компании, больше сосредоточен на личном результате. Повышается уровень конкуренции в коллективе, что влияет на уровень конфликтности.

Анализ системы оценки персонала компаний, входящих в холдинг «РОДЭКС-Груп».

В холдинге «РОДЭКС-Груп» оценка персонала как функция дирекции по персоналу только зарождалась. Как и в холдинге «КорпусГрупп» в «РОДЭКС-Груп» есть дирекция по персоналу, в которую входит отдел мотивации. Стоит отметить, что само название отдела некорректно, к тому же в нем работают экономисты, разрабатывающие систему КРІ для специалистов и никак не отслеживающие психологические факторы, влияющие на мотивацию сотрудников. Также в дирекцию входит отдел заработной платы и отдел по работе с персоналом (занимается подбором, корпоративными программами и оценкой персонала). Дирекция возглавляется директором по персоналу, который входит в правление компании.

Оценка персонала в холдинге «РОДЭКС-Груп»

В холдинге была внедрена ежегодная оценка персонала на основе модели компетенций. Сотрудники были разбиты на 3 уровня: высшее звено управления, руководители среднего звена, специалисты. Для каждого уровня были выделены общие компетенции, которые всегда присутствуют в модели. Затем в модель добавляются компетенции, отражающие специфику оцениваемой должности. Однако, существование общих для целого звена сотрудников компетенций ка-

жется довольно сомнительным, так как невозможно выделить универсальные компетенции, которые бы описывали эффективную деятельность для такого большого количества разных специалистов.

Оценка проводилась строго по плану. В основе системы оценки персонала лежит методика «360 градусов» и включает два основных этапа. На первом этапе проводилась оценка уровня развития компетенций сотрудника. Так как использовалась методика «360 градусов», то собирались оценки целого ряда сотрудников: самооценка, мнение непосредственного руководителя и мнение подчиненных, если таковые имеются, а также оценки руководителей смежных подразделений, с которыми контактировал оцениваемый сотрудник. Если же должность предполагала взаимодействие с клиентами, то и их мнение могли учитывать.

Затем проводилась оценка сотрудника специалистами по оценке персонала, которые в основном использовали интервью по компетенциям. В ходе интервью оценивались психологические качества сотрудника, выраженность компетенций. Следует отметить, что вопросы к интервью писались специалистами по оценке самостоятельно, без опоры на достоверные и апробированные методики.

Помимо интервью по компетенциям специалисты по оценке могли подвергнуть сотрудника различного рода испытаниям: ролевые или деловые игры, профессиональные задачи, тестирование и т. п. Задания выбирались, исходя из компетенций для каждой должности. Однако, зачастую использовались методики, которые были привычны и просты в применении без учета особенностей деятельности оцениваемого сотрудника.

После оценочных процедур каждый сотрудник получал «обратную связь» по уровню развития своих компетенций. По результатам оценки каждому сотруднику формировался план развития, подбирались программы обучения. Наиболее успешные сотрудники включались в кадровый резерв компании. Рекомендации по обучению передавались менеджеру по обучению, который формировал план обучения по компании. Каждый сотрудник должен был проходить обучение 2 раза в год в обязательном порядке.

В компании также формировался кадровый резерв. Однако не были сформированы связи с другими направлениями работы с персоналом. В частности, система оценки не была привязана к системе стимулирования труда. Обучение пер-

сонала также не опиралось на данные планов развития. Не было общей базы вакансий компании, чтобы резервисту сразу могли предложить должность в смежном отделе, учитывая его потенциал и навыки. Сотрудники, которые должны были направляться на обучение, зачастую попадали не на запланированное, а на не особо им нужное и интересное, но доступное по финансам обучение. Выбиралось некое массовое обучение по низкой стоимости, чтобы отчитаться о выполнении плана развития сразу всего отдела.

В кадровом резерве не было движения, собственно им никто не интересовался при открытии руководящих должностей или новых проектов.

Особый интерес представляют анкеты увольняющихся сотрудников, в которых указывалась причина увольнения, а также мнение сотрудника о различных аспектах жизнедеятельности компании. Четверть опрошенных в КорпусГрупп в качестве причины увольнения указали неудовлетворенность уровнем заработной платы, что говорит о недостаточно эффективной работе системы стимулирования труда. Такая же ситуация наблюдалась в холдинге РОДЭКС-Груп. Пятая часть анкетированных в КорпусГрупп указали в качестве причины увольнения необоснованно большой объем работы и столько же работников в качестве причины увольнения указали конфликт с руководителем или коллективом. В РОДЭКС-Груп большой объем работы отметили четверть опрошенных, а 15 % отметили невозможность построения карьеры в компании.

Обширный массив информации о сотрудниках был получен в ходе социально-психологических исследований в центральных офисах компаний. В исследовании, в частности, упоминалась частота возникновения у сотрудников мыслей об увольнении. Данный интересный показатель может косвенно свидетельствовать о благополучии коллектива и удовлетворенности сотрудников работой в нем. Было выяснено, что почти половина сотрудников и руководителей периодически думает об увольнении. У каждого десятого такие мысли возникают часто. Причины для таких мыслей у сотрудников и руководителей были примерно одинаковые: неудовлетворительная зарплата, плохие взаимоотношения с руководством или коллективом, отсутствие поддержки и необходимого сотрудничества, отсутствие похвалы (руководители принимают как должное хорошее выполнение и не склонны хвалить и поощрять подчиненных), личная непри-

язнь к кому-то в коллективе, недооценка руководителем достижений, частые наказания или критика со стороны руководства (к примеру, за 5-минутное опоздание вычиталось 2 % зарплаты), нереалистичные задачи (объем, сроки, ограничение ресурсов), необходимость выполнять за руководителя большой объем работы, постоянный стресс и увеличение нагрузки, отсутствие развития (как карьерного, так и профессионального). Особенно неожиданно было увидеть в ответах о причинах мыслей об увольнении стихийные массовые увольнения и «тихую» замену руководителей. И действительно, периодически в компании принимался на должность директора направления или заместителя генерального человека, который начинал массивную «чистку» рядов. К примеру, в дирекции по персоналу новый директор уволил 70 % сотрудников, что практически обрушило работу дирекции. Расчет был неверен. Оставив наиболее ценных с его точки зрения сотрудников, директор не учел, что общая стрессовая ситуация и недоверие к руководству приведет к тому, что те самые ценные сотрудники тоже уволятся.

Текущая персонала по официальным данным в компании КорпусГрупп составляла около 55 %, в РОДЭКС-Груп этот показатель составлял 25 %.

Интересно было бы приобщить к нашему исследованию результаты анкетирования сотрудников обеих компаний, целью которого было изучение корпоративной культуры и удовлетворенности трудом [Шевченко, 2020]. Удовлетворенность трудом можно использовать как показатель эффективности работы с персоналом на уровне линейных руководителей. С целью выявления удовлетворенности трудом был использован тест «Интегративная удовлетворенность трудом» и письменный опрос, опросный лист для которого составлялся психологической службой. Результаты теста по компаниям представлены на рисунке 2.

В исследовании приняли участие 276 сотрудников разного уровня КорпусГрупп и 225 сотрудников РОДЭКС-Груп.

В результате тестирования было выявлено, что сотрудники не испытывают удовлетворенности размером заработной платы, условиями труда и в целом системой оплаты труда. Также отмечалась низкая степень удовлетворенности условиями труда. Для них не предоставляет ценности возможность проходить обучение в компании, а интересуется, прежде всего, содержание

труда. На среднем уровне находилась удовлетворённость содержанием и организацией труда, а также качеством отношений и рабочего взаимодействия в коллективе.

Наибольший вклад в формирование неудовлетворенности персонала холдинга КорпусГрупп вносят следующие элементы указанных сфер:

- 55 % сотрудников не удовлетворены условиями труда (в частности, теснотой и большим количеством персонала в кабинетах, качеством организации рабочего места и предоставляемого оборудования, общим состоянием офиса);

- 49 % сотрудников не удовлетворены существующей системой оплаты труда (начислением бонусов и премий);

- 47 % сотрудников не удовлетворены размером своей заработной платы;

- 40 % сотрудников не удовлетворены предоставляемой возможностью профессионального обучения;

- 33 % сотрудников не удовлетворены качеством рабочего взаимодействия между подразделениями;

- 31 % сотрудников не удовлетворены отношением администрации к нуждам сотрудников.

В холдинге РОДЭКС-Групп:

- 56 % сотрудников не удовлетворены существующей системой оплаты труда (начислением бонусов и премий);

- 52 % сотрудников не удовлетворены размером своей заработной платы;

- 48 % сотрудников не удовлетворены предоставляемой возможностью профессионального обучения;

- 25 % сотрудников не удовлетворены отношением администрации к нуждам сотрудников.

В наибольшей степени сотрудники компаний удовлетворены отношениями с коллегами (89 %

сотрудников в холдинге КорпусГрупп и 84 % в холдинге РОДЭКС-Групп), с руководством (78 % и 82 % сотрудников соответственно по компаниям), содержанием труда (72 % и 81 % сотрудников соответственно).

Негативно была оценена возможность построения карьеры в компаниях. Большинство руководителей (67 %) и треть сотрудников компании КорпусГрупп для себя решили, что в компании невозможно осуществить карьерный рост, либо же они не имеют представления, какие карьерные амбиции они могут реализовать. В компании РОДЭКС-Групп по данному вопросу показатели составляют 59 % и 44 % соответственно.

Так как основной целью нашего исследования стало изучение деятельности руководителя по оценке, то наиболее интересным нам представлялось мнение сотрудников о взаимоотношениях с непосредственным руководителем, удовлетворенность его оценками, обратной связью [Шевченко, 2020].

В анкете сотрудники отвечали на вопросы по системе оценки, а именно: периодичность предоставления обратной связи по результатам труда сотрудника, качество взаимодействия с руководителем во время проведения оценки, влияние системы оценки и качества обратной связи на результаты труда сотрудника [Шевченко, 2020].

К сожалению, результаты анкетирования показали низкую эффективность деятельности руководителя по оценке персонала. Больше половины всех опрошенных (как сотрудники, так и руководители) уверены, что оценка их деятельности вообще отсутствует (рис. 2). Только четверть отметили, что оценка их работы руководителем проводится. Остальные же не смогли однозначно ответить, проводится ли какая-то оценка их деятельности руководителем.

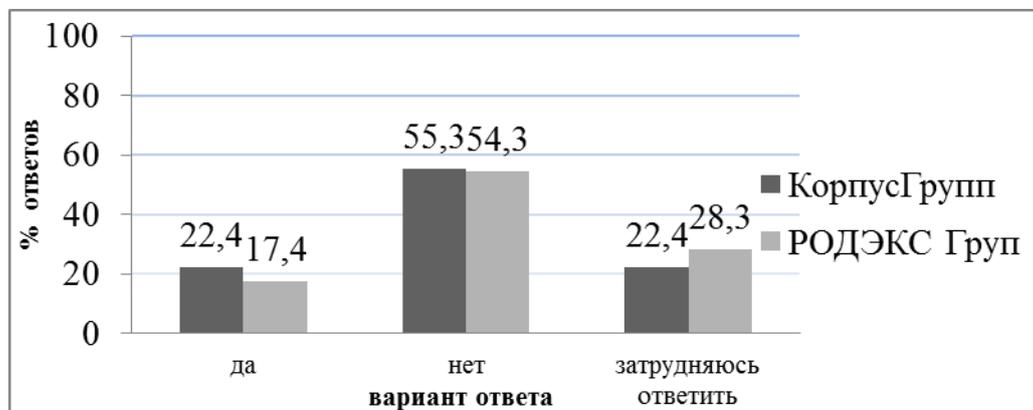


Рисунок 2. Мнение сотрудников о наличии/отсутствии оценки их деятельности непосредственным руководителем

Далее задавался вопрос о наличии четких критериев оценивания. Сотрудники должны понимать, какого поведения от них ждут, каковы критерия оценивания. Эти критерии должны быть понятными, однозначными и адекватными.

Однако по результатам исследования было выяснено, что лишь треть от общего числа знает о наличии неких критериев оценивания со сто-

роны руководителя (рис. 3). Большинство не смогли сформулировать однозначно, имеются ли критерии оценки их труда или личностных качеств, чем руководствуется их непосредственный руководитель. Треть опрошенных уверены, что четких критериев оценки нет, руководитель руководствуется опытом, либо личными предпочтениям в ходе выставления оценок.

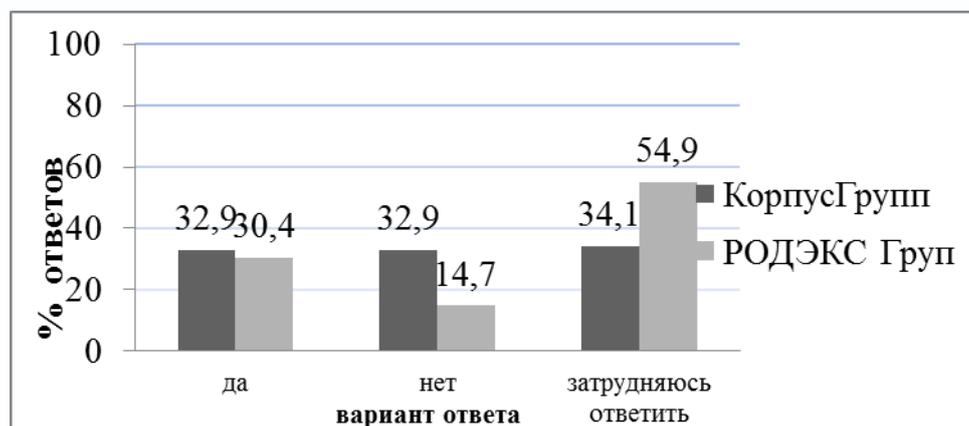


Рисунок 3. Мнение сотрудников о наличии критериев оценки их деятельности

Далее сотрудники высказывали мнение о периодичности оценки руководителями деятельности своих подчиненных.

Стоит отметить, что персонал имеет представление о различных видах оценки персонала, используемых в компаниях. Руководители подчеркнули более структурированную оценку. Для них планерки проводились еженедельно, на них руководитель имел возможность получить обратную связь и поговорить о насущных проблемах. Сотрудники такой вид оценки упоминали реже. Реже в анкетах упоминались ежемесячные встречи, а также другая периодичность оценки: один раз в квартал (квартальный отчет); один раз в полгода (полугодовой отчет); на аттестации. Также были варианты ответов «по мере выполнения поставленных задач», «постоянно», «по настроению», «несистематично», «иногда», «при нахождении свободного времени».

Таким образом, анкетирование показало, что зачастую в отделах отсутствует систематическая и периодическая оценка персонала.

Наиболее информативной для нашего исследования стала часть анкеты с вопросами о качестве предоставления обратной связи со стороны руководителя по результатам оценки. Общение с подчиненным требует от руководителя развития различных навыков. Такое общение способно повысить эффективность труда персонала, если оно не носит демотивирующего характера.

Однако по результатам анкетирования было выяснено, что меньше половины опрошенных получают обратную связь от руководителя. Четверть сотрудников заявили о полном отсутствии общения по результатам оценки их деятельности, то есть руководитель никак не объяснял оценки, не уведомлял о принятых решениях, не объяснял критерии оценивания и т. п. Половина же опрошенных вообще не могла определиться, есть ли обратная связь со стороны руководителя по результатам оценки, что может свидетельствовать о недостаточно эффективно построенной коммуникации между руководителями и их подчиненными или же о предоставлении некорректной обратной связи.

Для сотрудника важно понимать, как проведение оценки его деятельности может повлиять на зарплату или карьерный рост в дальнейшем, стоит ли стремиться к повышению оценок или же они остаются исключительно на бумаге. Выяснилось, что лишь четверть опрошенных уверены, что результаты оценивания влияют на размер их заработной платы. Половина респондентов считают, что выставленные им баллы (высокие и низкие) вообще не имеют никакого значения для их деятельности в компании, не влияют на уровень зарплаты. 40 % опрошенных не имеют определенного понимания взаимосвязи оценки и оплаты труда.

Система оценки персонала обеих компаний предполагала формирование планов развития для каждого сотрудника, то есть основ для карьерного развития. В связи с чем также необходимо было изучить карьерные ожидания сотрудников.

Понимание своих карьерных перспектив, наличие возможности для профессионального и карьерного роста в компании также является показателем эффективности используемой системы оценки персонала. Во время проведения оценки предполагалось и было записано в положение «Об оценке», что руководитель совместно с подчиненным должен планировать его развитие на следующий оценочный период. Такие планы были необходимы, чтобы каждый сотрудник имел возможность для реализации своего потенциала и своих карьерных ожиданий [Шевченко, 2020].

По результатам анкетирования выяснилось, что большинство руководителей считают возможным сделать карьеру в компании; отрицает такую возможность 6,5 % руководителей, что в принципе является хорошим показателем. Среди специалистов возможность карьеры видят только треть опрошенных; 17,5 % сотрудников убеждены в невозможности карьерного роста в изучаемых компаниях.

Также было уделено внимание периодичности возникновения мыслей об увольнении. У половины руководителей и специалистов мысли об увольнении возникали периодически, у каждого десятого мысли об увольнении возникали часто, что говорит о практически сформированной готовности уйти из компании.

Специалисты по оценке сопровождали руководителей на оценочном собеседовании. К сожалению, по оценкам специалистов, руководители продемонстрировали довольно низкие управленческие навыки. Управленческая компетентность руководителей (особенно низшего звена) была продемонстрирована на низком уровне развития. Линейные руководители в основном планируют краткосрочные задачи, то есть на ближайший период. Оценочное собеседование же предполагало постановку целей развития на год, что озадачило линейных руководителей. Помимо обширного периода для планирования они еще и столкнулись с проблемой определения зон развития для сотрудника.

Устанавливая точки контроля и его периодичность, руководители проявили склонность к чрезмерному контролю. Не соблюдалась межличностная дистанция, общение больше напоминало бытовое, панибратское, зачастую сотрудни-

ки вступали в спор, не соблюдая субординацию и не демонстрируя должного уважения. Такое общение привычно для производства, где руководителей назначают из числа сотрудников. Однако, офисные работники продемонстрировали негативное отношение к такой форме общения, посчитав ее основой для взаимного неуважения.

Оценочное собеседование обнажило множество коммуникативных проблем между руководителями и персоналом. В целом оценка персонала как инструмент построения взаимоотношений как по вертикали, так и по горизонтали, в компаниях использовалась не эффективно либо недостаточно широко. Лишь одна седьмая часть респондентов заявили, что в их компании используется эффективная система оценки, которая приносит конкретные и ощутимые результаты. Стоит отметить, что эффективность системы оценки можно измерить экономическими показателями, например, показателями текучести кадров или производительности труда. Высшее руководство относится скептически к возможности экономического измерения эффекта от внедрения системы оценки. Вкладывать деньги в развитие этого направления руководство не торопится. К сожалению, все, что связано с развитием персонала, оценкой, мотивацией считается роскошью и областью экономических потерь, а не приобретений.

По итогам проведенного опроса выяснилось, что оценку результатов своей работы со стороны вышестоящего руководства также не получали большинство руководителей всех уровней управления. С их точки зрения, используемые в компаниях системы оценки не позволяют объективно оценить имеющийся кадровый потенциал, также невозможно выявить наиболее перспективных сотрудников или определить зоны развития персонала. Наиболее талантливые сотрудники остаются неощущенными, их не отмечает непосредственное руководство, не выстраивается карьерная лестница, что негативно сказывается на текучести кадров. Наиболее перспективные сотрудники первыми покидают компанию в поисках четких перспектив карьерного развития. Выстраивание карьерной лестницы для наиболее перспективных сотрудников должно опираться на результаты оценки персонала. Также систематическая оценка персонала поможет «слабым» сотрудникам путем диагностики зон развития и составления плана обучения. Кроме того, систематическая оценка персонала может выявить трудности в коллективе в целом, конфликты, пробле-

мы коммуникации между отделами, пересечение функциональных обязанностей. Эта информация позволит оптимизировать трудовые процессы и повысить эффективность труда.

Оценка персонала должна иметь вполне конкретные и ощутимые последствия для персонала. В частности, сотрудники должны понимать, каким образом полученные в ходе оценки результаты влияют на размер заработной платы или возможность карьерного роста [Assessment of the effectiveness ..., 2023].

Проведенный в ходе нашего исследования опрос показал, что 18,8 % руководителей и 20,1 % специалистов считают, что результаты оценки персонала влияют на их доход в компании [Шевченко, 2020]. Большинство же респондентов уверены, что полученные оценки никак не связаны с их заработной платой, либо карьерным ростом.

Оценке карьерных перспектив стоит уделить особое внимание при работе с персоналом, так как отсутствие понятной карьерной лестницы и возможностей для развития часто указывается в качестве причин увольнения сотрудников исследуемых компаний.

В нашем исследовании респонденты также отвечали на вопросы о своих карьерных планах. Второй этап оценки в исследуемых нами компаниях предполагал составление руководителем совместно с подчиненным плана развития на следующий оценочный период. Для определения зон развития и соотнесения их с карьерными планами сотрудника руководитель должен был уточнить наличие различных компетенций у сотрудника, увлечений, его мотивацию к труду и т. д. Все эти аспекты влияют на профессиональные и карьерные ожидания сотрудника, что должно учитываться руководителем в дальнейшей работе. Если сотрудник имеет возможность реализовать свой потенциал в рамках компании, то это существенно повышает его эффективность труда.

Несмотря на негативную оценку эффективности системы оценки персонала, стоит отметить, что большинство руководителей (67,6 %) видят возможность для карьерного продвижения в компании. При этом только треть сотрудников уверены в возможности построения карьеры в исследуемых компаниях. Однако 17,6 % сотрудников уверены, что в их компании невозможно построить карьеру.

Результаты опроса показали неэффективность использования системы оценки в компаниях. Руководство, тем не менее, желало оставить прак-

тику проведения ежегодной оценки персонала, в связи с чем возникла необходимость изучения условий эффективности оценки персонала.

Далее требовалось внедрение руководством компаний новой системы оценки по примеру ведущих европейских компаний. Новая системы оценки персонала в исследуемых компаниях предполагала два этапа: выставление оценок по критериям и проведение диалога с сотрудниками по результатам первого этапа (в положении данным этап был назван оценочным собеседованием). Диалог с сотрудниками стал наиболее неоднозначным этапом оценки. Мало кто из руководителей понимал, что от него требуется на этом этапе. Для руководителей было непривычно задавать вопросы не по конкретным профессиональным задачам: какие вопросы задавать сотруднику, каков должен быть результат собеседования... Выставление оценок по критериям не вызывало трудностей, поэтому целью нашего исследования стало изучение условий эффективности оценочного собеседования как наиболее трудоемкого этапа.

Оценочное собеседование рассматривается нами как вид деятельности руководителя.

Методы исследования

С целью определения психологических условий эффективности оценочного собеседования был сформирован комплекс психодиагностических методик.

Изучались различные аспекты, которые прямо или косвенно могли показать причины низкой эффективности системы оценки персонала компаний.

В качестве одного из показателей эффективности оценки персонала мы взяли удовлетворенность трудом. Использовался тест «Интегративная удовлетворенность трудом» Н. П. Фетискина, В. В. Мануйлова, Г. М. Козлова [Фетискин, 2002]. С помощью данной методики можно выявить несколько показателей удовлетворенности трудом. В частности, интерес к работе связан с возможностью реализации своего потенциала в компании, учета потребностей сферы сотрудника, его личностных особенностей и т. п. Все это руководитель должен уточнить в оценочном собеседовании, чтобы использовать имеющийся человеческий капитал самым эффективным способом.

Наиболее интересный показатель теста «Интегративная удовлетворенность трудом» – удовлетворенность взаимоотношениями с руководителем и коллегами. Удовлетворенность взаимо-

отношениями с руководителем напрямую связана с эффективностью проведения оценочного собеседования. Обратная связь от руководителя оказывает огромный мотивирующий эффект. Однако, по результатам опроса было очевидно, что сотрудники испытывают дефицит общения с руководителем, не получают от него похвалы, не чувствуют поддержки и т. п. Тем не менее, треть руководителей смогли настроить эффективную коммуникацию с подчиненными, оказывали им поддержку и интересовались их личностными особенностями, карьерными ожиданиями, были в курсе трудностей и причин неудач.

Для оценки уровня развития социально-психологического климата использовался тест «СПК» [Экспресс-методика оценки..., 2023]. Данный тест проводился накануне оценочных мероприятий, чтобы диагностировать настроение коллектива. Если с персоналом не ведется разъяснительная работа, то ожидание ежегодной оценки, как правило, сопровождается размышлениями о ее целях, появляются слухи, коллектив воспринимает предстоящую оценку негативно. Стоит отметить, что многие руководители создают негативный настрой по отношению к оценке, так как сами не разделяют убеждений руководства, не видят непосредственной выгоды от оценки персонала, но воспринимают ее как помеху, процедуру, которая забирает рабочее время, отвлекает от более важных дел.

Также накануне проведения оценочных мероприятий проводился тест «САН» (самочувствие, активность, настроение). Тест позволил проследить динамику настроения, активности и самочувствия до оценочного собеседования и непосредственно после. Исследовалось состояние руководителя и оцениваемого сотрудника непосредственно перед проведением оценочных мероприятий, а также тест позволял проследить, как изменилось настроение по завершении оценки.

Чтобы оценить навыки руководителя по проведению оценочного собеседования, специалисты по оценке персонала проводили наблюдение непосредственно за процедурой собеседования. В ходе наблюдения эксперты оценивали эмоциональное состояние руководителя и подчиненного, навыки руководителя по оценке (коммуникативные, целеполагания и т. д.). Также эксперты отмечали негативные проявления в ходе оценочного собеседования (конфликтные ситуации, напряженность и т. п.), общую атмосферу собеседования, общую успешность проведения процедуры.

Помимо описанных психодиагностических методик были разработаны авторские анкеты: для определения мотивации к оценке, для определения эффективности проведения оценочных мероприятий и анкета по результатам оценки.

В качестве основного метода в исследовании использовался системно-ситуативный анализ деятельности (ССАД). Его ведущей методикой является метод последовательной динамической оценки деятельности (МПДО) – адаптированный бланк [Шведин, 2010]. В рамках данной методики моделируется конкретная ситуация оценки, описываются детали ситуации, участники, основные результаты. В нашем исследовании особый интерес представляли психологические условия, которые оказывали влияние на руководителя непосредственно во время проведения оценочного собеседования. Все это отмечалось в разработанном бланке. При этом степень влияния условий, а также многие другие показатели оценивались по 10-балльной системе, что позволило провести математическую обработку данных.

Исследование психологических условий эффективности деятельности руководителя по оценке персонала содержало два этапа: констатирующее и сравнительное.

В ходе констатирующего этапа проводилось эмпирическое исследование психологических условий эффективности деятельности руководителя по оценке персонала.

В рамках данной задачи изучались различные переменные. Для исследования уровня реализации решений, принятых по результатам оценки персонала проводился анализ документов (движения кадрового резерва, статистика причин увольнения, выполнение планов развития персонала).

С помощью анкет и методики МПДО оценивались знания руководителя о системе оценки и ее месте в процессе управления, также проверялась информированность сотрудников о системе оценки [Шевченко, 2024]. Эксперты составили список условий, которые могут оказать значительное влияние на эффективность оценки персонала. В частности, эксперты выделили: дефицит времени, неопределенность, новизну процедуры, внезапность (что было неожиданным, так как у дирекции по управлению персоналом имелся план проведения ежегодной оценки по отделам, который должен был согласовываться с руководителями подразделений), высокая интеллектуальная сложность (система оценки была трудоемкой и требовала дополнительного обучения), совмещение нескольких видов деятельности руководителем. А также были

выделены коммуникативные навыки руководителя, навык целеполагания руководителя, навыки управления конфликтами у руководителя [Шевченко, 2024]. Навыки руководителя изучались с помощью авторской анкеты на определение эффективности проведения оценочных мероприятий, которая позволяла оценить выполнение функций руководителем по соответствующим критериям и показателям. Также навыки оценивались экспертами, присутствовавшими на собеседовании и заполнявшими карточки наблюдения. Учитывалось мнение сотрудников о процедуре оценочного собе-

седования, их оценка выполнения руководителем основных функций оценки [Шевченко, 2024].

Эмоциональное состояние участников оценки прослеживалось с помощью теста САН, включенного наблюдения, а также анкетирования, в котором сотрудники и руководители могли поставить баллы в соответствующих вопросах.

Результаты исследования и их обсуждение

На констатирующем этапе руководители обозначили степень влияния на них обозначенных психологических условий (рис. 4).

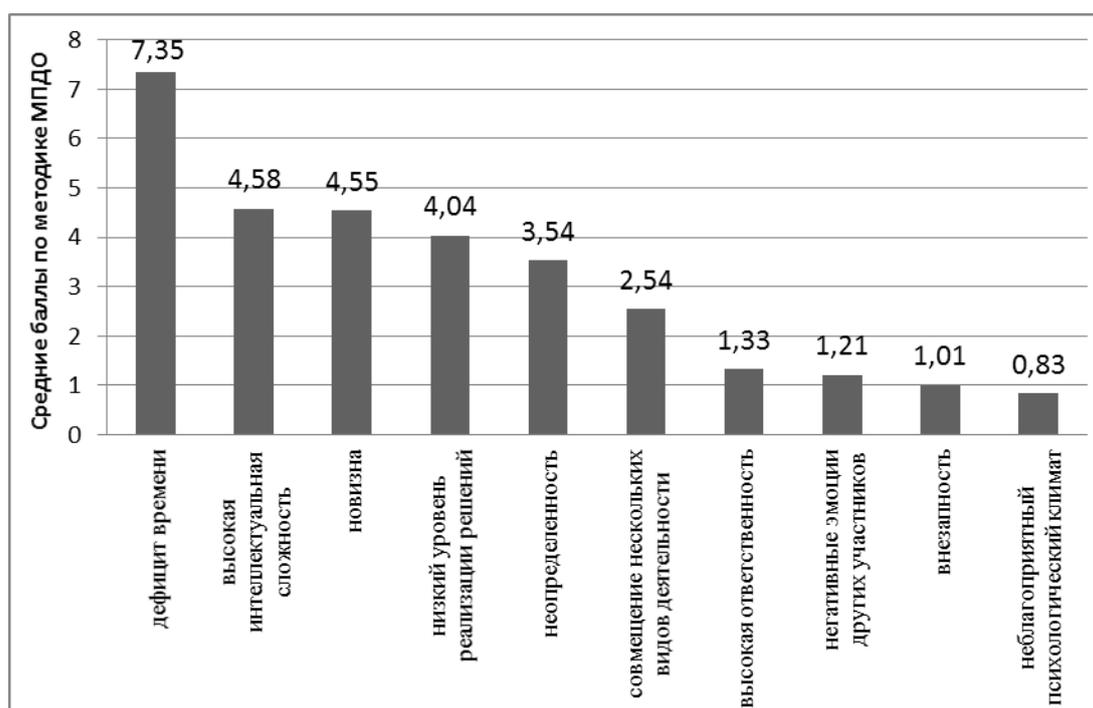


Рисунок 4. Результаты методики МПО

Применение психодиагностического комплекса помогло выявить причины низкой эффективности используемой системы оценки персонала. В частности, не происходило предоставления обратной связи сотрудникам по результатам оценки, либо оно было неэффективным и не оказывало мотивирующего воздействия на сотрудников [Шевченко, 2023].

Также анкетирование показало низкую мотивацию к оценке.

Психологический климат в изучаемых организациях в целом был благоприятным.

Эксперты в своих бланках наблюдения, а также в опросе отмечали высокий субъективизм руководителей, то есть выставление завышенных оценок, чтобы «не обидеть», или занижение оце-

нок «трудным» сотрудникам. С оцениваемыми сотрудниками не велась никакая разъяснительная работа, что пагубно сказывалось на результатах оценочных собеседований.

В качестве причины неудач оценочного собеседования большинство руководителей отметило нехватку информации по процедуре оценки. А также от руководителей поступило пожелание разработки тренинга коммуникативных и лидерских навыков.

В рамках исследования эффективности деятельности руководителя по оценке персонала нами была предложена программа обучения (Таблица 1). Обучение проводилось по 3 дня в неделю в течение 4-х недель.

Таблица 1.

Программы обучения руководителей деятельности по оценке персонала

Вид занятия	Тема	Часы
Лекции	«Оценка персонала организации и анализ ресурсов развития»	2
Практическое занятие	Отработка технологии проведения оценки персонала, пошаговая инструкция руководителю	2
Моделирование негативных психологических условий деятельности по оценке персонала		
Тренинг	«Эффективное руководство»	14
Тренинг	«Целеполагание»	14
Тренинг	«Управление конфликтом»	14
Тренинг	«Коммуникативные навыки руководителя»	14
Итого		60 ак. ч.

Для обучающей программы собирались примеры проведения оценочного собеседования, негативные ситуации, конфликты, недопонимания и т. п. Все это составило основу «Банка ситуаций оценивания». Банк ситуаций использовался для моделирования в ходе обучения, был заложен в основу ролевых игр и групповых дискуссий. Руководители предлагали варианты решения ситуаций и обсуждали возможные причины их появления.

Приведем несколько примеров таких обучающих ситуаций.

Иванов И., руководитель отдела клиентского обслуживания:

1. «Сотрудник не прошел предварительного инструктажа, не мотивирован на диалог, не понимает цели мероприятия и критерии оценивания. Оценочное собеседование является новой технологией для компании и явно не отработано. Отдел по работе с персоналом, в частности специалисты по оценке не провели предварительную разъяснительную работу с сотрудником, не объяснили критерии и цели оценки персонала. Какие могут быть цели развития для сотрудника и какое возможно рекомендовать обучение также непонятно и требует уточнения» [Шевченко, 2024].

2. «Не могу принять однозначного решения по выставлению баллов, так как не знаю, как идет выполнение проекта, в котором участвует сотрудник. Сотрудник фактически отчитывается руководителю проекта, а не мне. Из-за этого план развития для данного сотрудника получился довольно размытым, неперспективным, для составления более адекватного плана не хватает информации» [Шевченко, 2024].

3. «Не хватало информации о планируемых в следующем году программах обучения и в целом корпоративных планах, чтобы их учесть и вписать адекватные цели для сотрудника. Также

хотелось бы уточнить, какие есть возможности для повышения квалификации в рамках компании или на стороннем обучении» [Шевченко, 2024].

4. «Попытались составить план и цели развития на следующий период, однако, их формулировка требует корректировки со стороны группы оценки персонала. Сотрудник по моим оценкам соответствует должности» [Шевченко, 2024].

Незамаева М., управляющая:

Ситуация 1. «Сотрудник вроде бы понял мою позицию, но не согласился с некоторыми моими требованиями, которые я считаю существенными. Мои претензии по поводу низкого выполнения сотрудник посчитал необоснованными» [Шевченко, 2024].

Ситуация 2. «Сотрудник не смог описать свой функционал, путается в критериях выполнения. Очень трудно вести диалог, так как сотрудник не понимает, что обсуждается и почему такие претензии к его выполнению» [Шевченко, 2024].

Комарькова И., заведующая отделением:

Ситуация 1. «Нужно обсудить выполнение с сотрудником и проблемные зоны. Сотрудник демонстрирует низкую мотивацию к труду и не хочет соблюдать требования руководства. Стоит вопрос об увольнении, либо вынесении выговора сотруднику. Сотрудник создает конфликтную ситуацию» [Шевченко, 2024].

Ситуация 2. «Сотрудник не смог ответить на вопросы по поводу выполнения, так как не помнит обсуждаемые ситуации. Необходимо заранее оповещать сотрудника о вопросах оценочного собеседования и объяснять, как к нему подготовиться» [Шевченко, 2024].

Кейс для обучения процедуре проведения ежегодного диалога

Непоседа Иван: «Возраст 24 года. Работает у Вас в отделе специалистом по продажам уже полгода. Активен, как никто, берется за задачи

любой сложности, несмотря на то, что многие из них не может решить самостоятельно. Жаждет получать опыт и развиваться, но ему явно не хватает знаний, он часто упускает важные детали, импульсивен, не рассчитывает свои силы и время. По образованию юрист, только что закончил университет.

По выполнению плана Вы поставили ему 2, так как он не показывает стабильный результат.

А вот по потенциалу ему можно поставить 4, потому что Иван – это просто неиссякаемый источник энергии и активности, которой нужно придать правильный вектор. К тому же он молод и проявляет высокую лояльность к компании, стремится к карьерному росту и в принципе быстро усваивает новые знания» [Шевченко, 2024].

Задание:

- Проанализируйте сильные и слабые стороны сотрудника.
- Сформулируйте цели по его профессиональному развитию.
- Укажите способы реализации поставленных целей.
- Решите, каким образом вы сможете проверить, достигнуты ли поставленные цели.

Заключение

Внедрение системы оценки персонала европейского типа было довольно популярным в период расцвета крупных холдингов. Процедура проведения диалога и внимание к развитию персонала казались многим руководителям компаний способом наладить коммуникацию по вертикали и повышения работоспособности. Но диалог как форма взаимодействия в рабочей среде оказался непонятен руководителям среднего и низшего звена управления. Многие впервые столкнулись с такой оценочной процедурой. Без предварительного обучения оценочное собеседование становилось мучительным и демотивирующим для обеих сторон. Но после разъяснения целей и возможностей собеседования многие руководители отметили позитивный эффект таких встреч, так как у них появилась возможность поговорить со своими подчиненными не о рабочих задачах, а об их насущных проблемах и перспективах.

Стоит отметить позитивные отзывы руководителей среднего звена, которые отмечали во время проведения собеседования совершенно неожиданную информацию о сотрудниках, кото-

рая помогла им установить более доверительные отношения и повысить эффективность взаимодействия. Сотрудники также отметили интерес к проведению таких собеседований и наличие позитивного эффекта от них.

Навык руководителя по проведению оценочного собеседования и умение сформулировать (а главное выполнить) адекватные цели развития помогают мотивировать персонал и эффективно развивать каждого сотрудника в интересах его профессионального роста и повышения эффективности всей компании.

Таким образом, оценка персонала требует активной подготовки со стороны руководства компании. Эффективность оценки зависит от множества факторов и условий, которые должны быть изучены и учтены.

Библиографический список

1. Абульханова К. А. Личность как субъект деятельности // Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / сост. и общ. ред. В. А. Бодров. Москва : ПЕРСЭ, 2007. С. 119–124.
2. Анцупов А. Я. Социально-психологическая оценка персонала: теория и практика : монография / А. Я. Анцупов, В. В. Ковалев. Москва : Проспект, 2018. 351 с.
3. Асриянц К. Г. Критерии и методы оценки эффективности государственных служащих // Индустриальная экономика. 2021. № 3-1. С. 17–22.
4. Военная психология: Военно-психологический словарь-справочник : учебно-метод. пос. для вузов / Д. Е. Алексеев, А. Я. Анцупов, Е. Г. Баранов [и др.]. 2-е изд., перераб. и доп. Минск : Харвест, 2023. 816 с.
5. Ехин В. К. Разработка ежегодной деловой оценки персонала в организации // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. Белгород : ООО ГиК, 2021. С. 202–204.
6. Камышанов А. А. Оценка персонала как фактор стресса в профессиональной деятельности / А. А. Камышанов, К. Ю. Чудинов, Н. В. Шевченко // Человеческий капитал. 2019. № S12–2 (132). С. 401–406.
7. Матыгов М. М. Факторы, учитываемые при проведении оценки персонала, и критерии оценки персонала // Наука молодых – будущее России : сб. науч. ст. 7 междун. науч. конф. перспективных разработок молодых ученых в 5 т. Т. 1. [Курск, 12–13 декабря 2022 года]. Курск : Юго-Западный гос. ун-тет, 2022. С. 328–330.
8. Носс И. Н. Профессиональная психодиагностика : психологический отбор персонала : учебно-мет. пос. для студентов и практических психологов. Москва : Психотерапия, 2009. 460 с.
9. Тринеева Л. Т. Этапы и показатели системы КРП для оценки эффективности менеджеров по подбору персонала / Л. Т. Тринеева, И. Е. Устюгова, Е. А. Беля-

ева // Инновационное предпринимательство: вопросы прикладных исследований : мат. Всероссийской (национальной) научно-практ. конф. [Воронеж, 21–22 мая 2021 года]. Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2021. С. 68–71.

10. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие для студентов вузов / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 488 с.

11. Шведин Б. Я. Онтология предприятия: экспериентологический подход: технология построения онтологической модели предприятия. Москва : URSS, 2010. 234 с.

12. Шведов Н. Н. Оценка и подбор персонала на базе метода экспертных оценок / Н. Н. Шведов, Ю. В. Минаева // Оптимизация и моделирование в автоматизированных системах : труды междунар. молодежной научной школы [Воронеж, 08–10 февраля 2023 года] / отв. редактор Я. Е. Львович. Воронеж : Воронежский гос. технический ун-тет, 2023. С. 58–62. EDN GTLHYP.

13. Шевченко Н. В. Деятельность руководителя по оценке персонала // Человеческий капитал. 2023. № 7 (175). С. 146–153.

14. Шевченко Н. В. Методологические проблемы психологического исследования эффективности оценки персонала // Человеческий капитал. 2020. № S4 (136). С. 159–166.

15. Шевченко Н. В. Психологические условия эффективности деятельности руководителя по оценке персонала. Москва, 2024. 228 с.

16. Экспресс-методика оценки социально-психологического климата в трудовом коллективе. URL: <https://hr-portal.ru/tool/ekspress-metodika-ocenki-socialno-psihologicheskogo-klimata-v-trudovom-kollektive> (дата обращения: 01.12.2023).

17. Approaches to the intellectual capital assessment of highly qualified personnel in the industrial labor market / V. G. Martynov, I. Yu. Eremina, N. Yu. Sopilko [et al.] // Proceedings of the 37th International Business Information Management Association Conference Innovation Management and information Technology impact on Global Economy in the Era of Pandemic, Cordoba, 30–31 мая 2021 года. Cordoba : IBIMA Publishing, 2021. P. 1226-1236.

18. Assessment of the effectiveness of motivational instruments by stages of the organization's personnel management process / S. Zh. Nurgaliev, Z. A. Arynova, Zh. S. Khusainova, B. Nygmanov // Bulletin of the National Institute of Business. 2023. № 3(51). P. 43–52. EDN GRNHRY.

19. Barbu C. C. Some aspects of personnel psychological assessment / C. C. Barbu, V. Kalcev // Vector European. 2022. № 1. DOI 10.52507/2345-1106.2022-1.19.

20. Buralkiyeva B. B. Coaching as Method to Increase Non-Monetary Motivation and Personnel Performance / B. B. Buralkiyeva, S. Dyrka // Экономическая серия Вестника ЕНУ им. Л. Н. Гумилева. 2023. № 3. P. 291–299.

21. Fozilov U. Important Aspects in Assessing the Personal Qualities of Management Personnel / U. Fozilov // Bulletin of Science and Practice. 2021. Vol. 7, № 9. P. 495-503.

22. Grosheva P. Yu. The tool for estimating the cost of providing human resources for a project considering the assessment of staff competencies / P. Yu. Grosheva, O. J. Ajimijere, Al. S. Abdullah // Horizons of Economics. 2021. № 5(64). P. 130–134.

23. Methods for Assessment of Personnel Performance Through the Creation of a Database / G. Y. Ratushnyak, A. L. Zolkin, V. V. Pomazanov, I. M. Kalyakina // Proceeding of the International Science and Technology Conference «FarEastCon 2021», Vladivostok, 05–08 октября 2021 года. Vladivostok: Springer Nature Switzerland AG, 2022. P. 935–945.

24. Research competence as one of the components of the system of key competencies Annotation / D. M. Bobizoda, B. D. Kairbekova, A. M. Utilitova, T. Zh. Shakenova // Вестник Инновационного Евразийского университета. 2023. № 4(92). P. 12–17. DOI 10.37788/2023-4/12-17. EDN EWOSMG.

25. The need for research-based tools for personnel selection and assessment in the forensic sciences / R. D. Spain, J. W. Hedge, D. Ohse, A. White // Forensic Science International: Synergy. 2022. Vol. 4. P. 100213.

26. Values assessment for personnel selection: comparing job applicants to non-applicants / J. Anglim, K. Molloy, S. L. Albrecht [et al.] // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2021.

27. Zsákai, R. Assessment of psychological challenges and treatment possibilities in military personnel / R. Zsákai // Strategic Impact. 2022. Vol. 82, № 1. P. 31–41.

Reference list

1. Abul'hanova K. A. Lichnost' kak sub#ekt dejatel'nosti = Personality as a subject of activity // Psichologicheskie osnovy professional'noj dejatel'nosti : hrestomatija / sost. i obshh. red. V. A. Bodrov. Moskva : PERSJe, 2007. S. 119–124.

2. Ancupov A. Ja. Social'no-psihologicheskaja ocenka personala: teoriya i praktika = Social and psychological assessment of personnel: theory and practice : monografiya / A. Ja. Ancupov, V. V. Kovalev. Moskva : Prospekt, 2018. 351 s.

3. Asrijanc K. G. Kriterii i metody ocenki jeffektivnosti gosudarstvennyh sluzhashhih = Criteria and methods for evaluating the performance of civil servants // Industrial'naja jekonomika. 2021. № 3-1. S. 17–22.

4. Voennaja psihologija: Voенно-psihologicheskij slovar'-spravochnik = Military psychology: Military

psychological dictionary-reference : uchebno-metod. pos. dlja vuzov / D. E. Alekseev, A. Ja. Ancupov, E. G. Baranov [i dr.]. 2-e izd., pererab. i dop. Minsk : Harvest, 2023. 816 s.

5. Ehin V. K. Razrabotka ezhegodnoj delovoj ocenki personala v organizacii = Development of annual business assessment of personnel in the organization // Nauka i obrazovanie: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt. Belgorod : OOO GiK, 2021. S. 202–204.

6. Kamyshanov A. A. Ocenka personala kak faktor stressa v professional'noj dejatel'nosti = Evaluation of personnel as a stress factor in professional activity / A. A. Kamyshanov, K. Ju. Chudinov, N. V. Shevchenko // Chelovecheskij kapital. 2019. № S12–2 (132). S. 401–406.

7. Matygov M. M. Faktory, uchityvaemye pri provedenii ocenki personala, i kriterii ocenki personala = Personnel assessment factors and personnel assessment criteria // Nauka molodyh – budushhee Rossii : sb. nauch. st. 7-j mezhdun. nauch. konf. perspektivnyh razrabotok molodyh uchenykh v 5 t. T. 1. [Kursk, 12–13 dekabrya 2022 goda]. Kursk : Jugo-Zapadnyj gos. un-tet, 2022. S. 328–330.

8. Noss I. N. Professional'naja psihodiagnostika : psihologicheskij otbor personala = Professional psychodiagnosics: psychological selection of personnel : uchebno-met. pos. dlja studentov i prakticheskikh psihologov. Moskva : Psihoterapija, 2009. 460 s.

9. Trineeva L. T. Jetapy i pokazateli sistemy KPI dlja ocenki jeffektivnosti menedzherov po podboru personala = Stages and indicators of the KPI system for evaluating the effectiveness of recruitment managers / L. T. Trineeva, I. E. Ustjugova, E. A. Beljaeva // Innovacionnoe predprinimatel'stvo: voprosy prikladnyh issledovanij : mat. Vserossijskoj (nacional'noj) nauchno-prakt. konf. [Voronezh, 21–22 maja 2021 goda]. Voronezh : Izdatel'sko-poligraficheskij centr «Nauchnaja kniga», 2021. S. 68–71.

10. Fetiskin N. P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp = Social and psychological diagnostics of personality development and small groups : ucheb. posobie dlja studentov vuzov / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manujlov. Moskva : Izd-vo In-ta psihoterapii, 2002. 488 s.

11. Shvedin B. Ja. Ontologija predpriyatija: jeksperimentologicheskij podhod: tehnologija postroenija ontologicheskoy modeli predpriyatija = Enterprise ontology: an experimental approach: a technology for building an ontological model of an enterprise. Moskva : URSS, 2010. 234 s.

12. Shvedov N. N. Ocenka i podbor personala na baze metoda jekspertnyh ocenok = Evaluation and selection of personnel based on the expert assessment method / N. N. Shvedov, Ju. V. Minaeva // Optimizacija i modelirovanie v avtomatizirovannyh sistemah : trudy mezhdunar. molodezhnoj nauchnoj shkoly [Voronezh, 08–10 fevralja 2023 goda] / otv. redaktor Ja. E. L'vovich. Vo-

ronezh : Voronezhskij gos. tehničeskij un-tet, 2023. S. 58–62. EDN GTLHYP.

13. Shevchenko N. V. Dejatel'nost' rukovoditelja po ocenke personala = Personnel assessment manager activity // Chelovecheskij kapital. 2023. № 7 (175). S. 146–153.

14. Shevchenko N. V. Metodologicheskie problemy psihologicheskogo issledovanija jeffektivnosti ocenki personala = Methodological problems of psychological study of personnel assessment efficiency // Chelovecheskij kapital. 2020. № S4 (136). S. 159–166.

15. Shevchenko N. V. Psihologicheskie uslovija jeffektivnosti dejatel'nosti rukovoditelja po ocenke personala = Psychological conditions of the manager's performance in personnel assessment. Moskva, 2024. 228 s.

16. Jekspress metodika ocenki social'no-psihologicheskogo klimata v trudovom kollektive = Express methodology for assessing the socio-psychological climate in the workforce. URL: <https://hr-portal.ru/tool/ekspress-metodika-ocenki-socialno-psihologicheskogo-klimata-v-trudovom-kollektive> (data obrashhenija: 01.12.2023).

17. Approaches to the intellectual capital assessment of highly qualified personnel in the industrial labor market / V. G. Martynov, I. Yu. Eremina, N. Yu. Sopilko [et al.] // Proceedings of the 37th International Business Information Management Association Conference Innovation Management and Information Technology impact on Global Economy in the Era of Pandemic, Cordoba, 30–31 maja 2021 goda. Cordoba: IBIMA Publishing, 2021. P. 1226–1236.

18. Assessment of the effectiveness of motivational instruments by stages of the organization's personnel management process / S. Zh. Nurgalieva, Z. A. Arynova, Zh. S. Khusainova, B. Nygmanov // Bulletin of the National Institute of Business. 2023. № 3(51). P. 43–52. EDN GRNHRY.

19. Barbu C. C. Some aspects of personnel psychological assessment / C. C. Barbu, V. Kalcev // Vector European. 2022. № 1. DOI 10.52507/2345-1106.2022-1.19.

20. Buralkiyeva B. B. Coaching as Method to Increase Non-Monetary Motivation and Personnel Performance / B. B. Buralkiyeva, S. Dyrka // Jekonomicheskaja serija Vestnika ENU im. L. N. Gumileva. 2023. № 3. P. 291–299.

21. Fozilov U. Important Aspects in Assessing the Personal Qualities of Management Personnel / U. Fozilov // Bulletin of Science and Practice. 2021. Vol. 7, № 9. P. 495–503.

22. Grosheva P. Yu. The tool for estimating the cost of providing human resources for a project considering the assessment of staff competencies / P. Yu. Grosheva, O. J. Ajimijere, Al. S. Abdullah // Horizons of Economics. 2021. № 5(64). P. 130–134.

23. Methods for Assessment of Personnel Performance Through the Creation of a Database /

G. Y. Ratushnyak, A. L. Zolkin, V. V. Pomazanov, I. M. Kalyakina // Proceeding of the International Science and Technology Conference «FarEastSon 2021», Vladivostok, 05–08 oktjabrja 2021 goda. Vladivostok: Springer Nature Switzerland AG, 2022. P. 935–945.

24. Research competence as one of the components of the system of key competencies Annotation / D. M. Bobizoda, B. D. Kairbekova, A. M. Utilitova, T. Zh. Shakenova // Vestnik Innovacionnogo Evrazijskogo universiteta. 2023. № 4(92). P. 12–17. DOI 10.37788/2023-4/12-17. EDN EWOSMG.

25. The need for research-based tools for personnel selection and assessment in the forensic sciences /

R. D. Spain, J. W. Hedge, D. Ohse, A. White // Forensic Science International: Synergy. 2022. Vol. 4. P. 100213.

26. Values assessment for personnel selection: comparing job applicants to non-applicants / J. Anglim, K. Molloy, S. L. Albrecht [et al.] // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2021.

27. Zsákai, R. Assessment of psychological challenges and treatment possibilities in military personnel / R. Zsákai // Strategic Impact. 2022. Vol. 82, № 1. P. 31 – 41.

Статья поступила в редакцию 15.07.2024; одобрена после рецензирования 25.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 15.07.2024; approved after reviewing 25.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья
УДК 316.72; 78.05
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-311
EDN: COZYAB

Classical crossover как стратегия репрезентации оперного искусства в современной массовой культуре

Дарья Юрьевна Густякова

Доктор культурологии, кандидат искусствоведения, доцент, и. о. заведующего кафедрой культурологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
dar_gu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2934-3029>

Аннотация. Статья посвящена изучению феномена classical crossover как стратегии репрезентации классического произведения искусства в современной массовой культуре. Несмотря на относительно недавнее появление classical crossover в научном дискурсе современной культурологии и искусствоведения, данное явление уже имеет некоторую традицию изучения в междисциплинарной парадигме. В ракурсе проблематики настоящего исследования было важно выявить закономерности актуализации стратегии classical crossover на примере бытования в современной культуре арии «Casta diva» из оперы В. Беллини «Норма» как эталонного классического произведения – образца бельканто, выразительного примера романтической традиции в художественной культуре – включенного в опыт современной массовой культуры. Ария «Casta diva» в исполнении солиста арт-группы «Хор Турецкого» Михаила Кузнецова и арт-группы «Soprano Турецкого» анализируется в аспекте неакадемического исполнения академической музыки как часть шоу, как пограничное в художественном и социокультурном смыслах явление, функционирующее в русле срединной культуры («middle culture»). Песня «Стежки-дорожки» с цитатой «Casta diva» в исполнении Пелагеи представляет собой фолк-рок фьюжн, дополненный вставками-цитатами арии: формальный выбор интертекстуальной цитаты прочно укореняют данную композицию в поле массовой культуры. Социальный ролик радио Choice FM «Stop the bullets. Kill the gun» с арией «Casta diva» в качестве саундтрека содержит смысловые пересечения в русле стратегии classical crossover, которые обнаруживаются при сопоставительном анализе визуального и аудиального планов текста. Выявленные приемы реализации стратегии classical crossover в продуктах современной массовой культуры демонстрируют грани бытования классического культурного наследия в актуальном социокультурном поле.

Ключевые слова: классическая музыка; оперное искусство; массовая культура; ария «Casta diva» из оперы Беллини «Норма»; classical crossover; стратегии репрезентации

Для цитирования: Густякова Д. Ю. Classical crossover как стратегия репрезентации оперного искусства в современной массовой культуре // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 311–320. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-311>. <https://elibrary.ru/COZYAB>

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

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Original article

Classical crossover as a strategy for representing opera art in modern mass culture

Daria Yu. Gustyakova

Doctor of culturology, candidate of art history, associate professor, acting head of culturology department, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1 dar_gu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2934-3029>

Abstract. The article is devoted to the study of the phenomenon of classical crossover as a strategy for representing a classical work of art in modern mass culture. Despite the relatively recent appearance of classical crossover in the scientific discourse of modern cultural studies and art history, this phenomenon already has a certain tradition of study in the interdisciplinary paradigm. In the context of the problems of this study, it was important to identify the patterns of actualization of the classical crossover strategy using the example of the existence in modern culture of the aria «Casta diva» from V. Bellini's opera «Norma» as a benchmark classical work - an example of bel canto, an expressive example of the romantic tradition in artistic culture - included in the experience of modern mass culture. The aria «Casta diva» performed by the soloist of the art group «Choir of Mikhail Turetsky» Mikhail Kuznetsov and the art group «Soprano of Mikhail Turetsky» is analyzed in the aspect of non-academic performance of academic music as part of a show, as a frontier phenomenon in artistic and socio-cultural senses, functioning in the mainstream of the middle culture. The song «Stezhki-dorozhki» with the quote «Casta diva» performed by Pelageya is a folk-rock fusion, supplemented by insert-quotes of the aria: the formal choice of intertextual quotation firmly roots this composition in the field of mass culture. The social video of Choice FM radio «Stop the bullets. Kill the gun» with the aria «Casta diva» as a soundtrack contains semantic intersections in the mainstream of the classical crossover strategy, which are revealed during the comparative analysis of the visual and auditory planes of the text. The identified methods of implementing the classical crossover strategy in products of modern mass culture demonstrate the facets of the classical cultural heritage existence in the current socio-cultural field.

Key words: classical music; opera art; mass culture; aria «Casta diva» from Bellini's opera «Norma»; classical crossover; representation strategies

For citation: Gustyakova D. Yu. Classical crossover as a strategy for representing opera art in modern mass culture *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 311-320 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-311>. <https://elibrary.ru/COZYAB>

Введение

Парадоксальность существования музыкальной классики в современной культуре обусловлена неоднозначным отношением музыкантов-исполнителей и публики к данному феномену. Академическая музыка – сложная для восприятия, тяготеющая к крупным классическим музыкальным формам – зачастую мыслится массовым сознанием не только элитарно ориентированным, но и консервативным феноменом. В сфере профессионального композиторского творчества создаются произведения, обычно выходящие за границы повседневного бытования культуры, требующие для своего восприятия определенного уровня подготовки, значительного слушательского опыта, умения воспринимать крупную форму и ориентироваться в сложных аудиальных

образах. Вместе с тем, мы можем констатировать наличие актуальных практик, позволяющих академической музыке преодолевать этот условный барьер, трансформироваться в массовый продукт и успешно функционировать в поле современной культуры.

Массовая культура XX века, двигаясь в направлении популяризации классики, намечала пути сближения академической и неакадемической музыки, способствуя появлению classical crossover – классического кроссовера – феномена, посредством которого реализуется стратегия репрезентации классических музыкальных произведений и их фрагментов в современной культуре [Густякова, 2020]. Формат classical crossover, появившийся во второй половине XX века и до настоящего времени продолжаю-

щий функционировать в культуре, предполагает пересечение классической академической музыки с направлениями и стилями «легкой» музыки, со звучаниями поп-, рок-, электронной музыки. Как отмечает А. Кром, термином «кроссовер» сейчас принято фиксировать «пограничные» явления, «не укладывавшиеся в исторически сложившиеся рамки» [Кром, 2019, с. 86]. Со временем classical crossover начал втягивать в свое смысловое поле все более разнообразные музыкальные феномены: от уже ставших обычными для массовой культуры джазовых, эстрадных и рок-аранжировок классики, до выступлений поп-исполнителей в сопровождении симфонического оркестра, а также в ансамбле с оперными вокалистами.

Как известно, массовой культуре присуща эксплуатация лучших достижений мировой художественной культуры, поэтому в качестве объекта классического искусства, репрезентируемого массовой культурой, нами была выбрана ария «Casta diva» из оперы В. Беллини «Норма». Данное классическое произведение (отметим, что ария бытует в культуре не только как неотъемлемый фрагмент целостной оперы, но и как выразительный и впечатляющий самостоятельный музыкальный феномен) апеллирует к вечным ценностям, соответствует принципам меры и гармонии, является признанным шедевром и, скорее всего, включено в повседневный опыт субъекта массовой культуры. В этой связи актуальным будет изучить, работает ли стратегия classical crossover применительно к репрезентации в современной массовой культуре конкретной оперной арии.

Материалом исследования послужили примеры репрезентации в массовой культуре арии «Casta diva» из оперы В. Беллини «Норма»: в исполнении солиста арт-группы «Хор Турецкого» Михаила Кузнецова и арт-группы «Soprano Турецкого»; песня «Стежки-дорожки» с цитатой «Casta diva» в исполнении Пелагеи и одноименной группы; социальный ролик радио Choice FM «Stop the bullets. Kill the gun» («Остановите пули. Убейте оружие») с саундтреком «Casta diva» в академическом оперном исполнении Евы Урбановой.

Методология

Настоящее исследование базируется на междисциплинарной методологии, объединяющей культурологический и искусствоведческий подходы к изучению проблемы репрезентации классической оперной арии в современной массовой

культуре в русле стратегии classical crossover. Для решения отдельных вопросов, связанных с функционированием массовой культуры были востребованы междисциплинарные исследования Т. С. Злотниковой [Злотникова, 2018], Н. Н. Летиной [Летина, 2018], Т. А. Фетисовой [Фетисова, 2016]. Также была задействована локальная по своей проблематике (посвященная отдельным явлениям, феноменам, ситуациям), но также принципиально междисциплинарная методология, актуализированная в исследованиях А. К. Бовкуновой [Бовкунова, 2020], Ю. В. Веревкиной [Веревкина, 2011], Ж. А. Сартаевой [Сартаева, 2011] и направленная на выявление эстетических и социокультурных особенностей репрезентации классического музыкального произведения в современной культуре. Важным методологическим аспектом явились разнонаправленные исследования собственно интересующего нас феномена classical crossover такими авторами, как Т. Н. Бабич [Бабич, 2018], Э. В. Гмызина [Гмызина, 2023], Л. И. Данько [Данько, 2011], Е. В. Семенченко [Семенченко, 2016], А. Ю. Слободчикова [Слободчикова, 2022], А. П. Цилинко [Цилинко, 2019].

Результаты исследования

1. Теоретико-методологические аспекты репрезентации оперного искусства в современной массовой культуре

Одной из важных характеристик продукта массовой культуры является его востребованность максимально широкой целевой аудиторией, для которой музыка, в том числе классическая, не столько источник смыслов, оформленных в художественные образы, сколько комплексный раздражитель и стимулятор ощущений, дающий возможность переключиться, отвлечься, сменить состояние, отдохнуть, то есть составляющая комфортной повседневной среды. В русле classical crossover формируются принципы отбора классического материала, подвергаемого обработке: во-первых, известность классического образца, обусловленная его востребованностью в пространстве повседневной культуры, во-вторых, выразительность и запоминаемость мелодии, узнаваемость и привычность гармонических оборотов, создающих эмоциональную окраску музыки, в-третьих, архитектурное строение первоисточника в форме музыкального квадрата, предполагающее возможность вычленить завершённую функционально-гармоническую структуру. В современной массовой культуре особо востребованной и популярной

лярной становится западная музыкальная классика XVII–XIX веков, стилистически относящаяся к барокко, классицизму и романтизму. Создатели культурных благ в музыкальной сфере, стремясь к демократизации классики, отбирают самые качественные и узнаваемые образцы.

Оперное искусство в целом и оперная ария как жанр представляют собой, в первом случае – целостный вокально-симфонический опус, во втором случае – завершённый по построению номер, исполняемый солистом в сопровождении оркестра. Ария ведущего персонажа обычно обладает многочастным строением, сложной и развитой формой, содержит повторы текста, может включать речитативы, колоратуры, хоровые эпизоды. По содержанию оперная ария – это своего рода лирический центр, она передает эмоциональное состояние героя в определенный момент музыкально-драматического действия, герой максимально развернуто, выразительно и понятно для зрителя высказывается о себе и своих переживаниях. Таким образом, оперная ария как эмоциональное обобщение этапа сценического действия является неотъемлемой частью целого произведения и не может рассматриваться как самостоятельный жанр.

Ария Нормы «Casta diva, che inargenti» («О, богиня, взор твой ясный») из первого действия оперы В. Беллини «Норма» (1831) написана для драматического сопрано. Форма арии сложная двухчастная, состоящая из контрастных частей: медленной каватины и быстрой кабалетты. Форма арии не случайна: такие двухчастные монологи должны показать все оттенки характера персонажа, который по сюжету испытывает двойственное чувство и внезапно переходит от одного душевного состояния к другому. Норма – сложный образ, в основе которого лежит внутренний конфликт долга и чувства. Могущественная жрица храма друидов, прорицательница, которая должна поднять народ на восстание против римлян, захвативших Галлию, с одной стороны, и влюбленная женщина, нарушившая обет безбрачия и тайно родившая детей от врага своей Родины римского проконсула Поллиона, с другой стороны. Первая часть арии Нормы (*andante sostenuto assai* – очень спокойно, сдержанно) – молитва, обращение к луне о мире для своего народа и одновременно замаливание собственной тяжкой вины. Вторая часть арии (*allegro assai maestoso* – быстро, возвышенно) – энергичная и эмоциональная виртуозная кабалетта, страстное и пылкое обращение к неверно-

му возлюбленному с надеждой на возвращение его чувств к ней.

Ария «Casta diva» – эталон изысканного и прихотливого итальянского бельканто, где через «мелос бескрайнего дыхания передано упоительное чувство красоты, причём особое, ни с чем не сравнимое очарование возникает благодаря характеру сладостной меланхолии. <...> Ностальгия по небесному, божественному и ощущение несбыточности мечтаний – одна из глубинных причин романтической грусти-печали, представленной в диапазоне от меланхолии и элегичности до трагизма» [Демченко, 2022, с. 19]. Понятие бельканто многозначно и может трактоваться на искусствоведческом уровне – в контексте творческих практик итальянских оперных композиторов первой половины XIX века (В. Беллини, Дж. Россини, Г. Доницетти); на художественном уровне – как широкая выразительная кантилена, «бесконечная мелодия»; на вокальном уровне – как красота распева «большого дыхания». Бельканто требует от певца не только обладания объемным, драматическим певческим тоном, но и безукоризненной техники владения голосом – совершенством кантилены, виртуозностью колоратуры, мастерством филировки звука. Оперная ария бельканто предполагает высокую tessitura вокальной партии, насыщенное оркестровое сопровождение, следовательно, высокие требования к динамическим характеристикам голоса, его полетности и глубине, владению резонансной техникой пения.

Бельканто В. Беллини связано с выраженными романтическими чертами его творчества: патриотический подъем Рисорджименто, мелодраматические страсти, интерес к народной итальянской песне. Особый прием его бельканто – «медленные» украшения, «глубинное взаимопроникновение колоратуры в мелодию привело к возникновению внутренней цельности и слитности, рождению ощущения бесконечности мелодического развертывания» [Щербинкина, 2013, с. 205]. Тема арии «Casta diva» – ее начальный мотив, это и распев, и колоратура, органично вплетенная в мелодию, широкая кантилена противопоставлена гармоническому фону оркестрового сопровождения и как будто летит над ним.

2. Аспекты стратегии classical crossover на примере репрезентации оперной арии в современной массовой культуре

Оперная ария в контексте «middle culture»: шоу как формат репрезентации

В контексте изучения опыта реализации стратегии classical crossover в отношении арии «Casta diva» репрезентативна деятельность арт-групп «Хор Турецкого» и «Soprano Турецкого» [Тарасенко, 2018]. Коммерческий музыкальный проект «Хор Турецкого» представляет собой пограничное в художественном и социокультурном смыслах явление, функционирующее как феномен срединной культуры (middle culture) [Зайцева, 2019], в том числе, в аспекте неакадемического исполнения академической музыки [Вережкина, 2011]. «Casta diva» исполняет солист арт-группы Михаил Кузнецов, тенор-альтино, заслуженный артист РФ, имеющий профессиональное музыкальное образование. В оперной традиции мужчины, обладающие высоким голосом, не редкость: в XVII-XVIII веках партии сопрано и контральто зачастую исполнялись певцами-кастратами, в современных оперных театрах высокие партии в операх XIX века (Керубино в «Женитьбе Фигаро» В. А. Моцарта, Зибель в «Фаусте» Ш. Гуно, Ратмир в «Руслане и Людмиле» М. И. Глинки, Лель в «Снегурочке» Н. А. Римского-Корсакова), изначально созданные для исполнительниц-травести, поют контратеноры. На современной эстраде также можно услышать очень высокие мужские голоса, и Михаил Кузнецов – пример такого исполнения в формате classical crossover. Певец на концертах «Хора Турецкого» часто исполняет сопрановые арии, помимо арии Нормы, это, например, ария Царицы ночи из «Волшебной флейты» В. Моцарта, но способ пения Михаила Кузнецова – это не столько тенор-альтино, сколько микст-пение на смыкании тонких краев голосовых связок.

Исполнение «Casta diva» Михаилом Кузнецовым является частью юбилейной шоу-программы Хора Турецкого «20 лет: 10 голосов» (2010). В основе сценической подачи лежит игра на границе нормы, эпатаж, элемент гротеска. Исполнительские проблемы при этом очевидны – неточная интонация, форсированный «плоский» звук на высоких нотах, ускоренный темп, позволяющий преодолеть нехватку дыхания. Музыкальные средства, предназначенные для того, чтобы «прикрыть» сложности классического текста – использование электронной звуковой аппаратуры, позволяющей обработать голос, «маскирующий» вокальные проблемы солиста женский бэк-вокал, сначала исполняющий партию хора, впоследствии берущий на себя сольную партию, эстрадная аранжировка и красочный саунд-

дизайн аккомпанемента, «оживляющий» фактуру музыки, покачивающийся синкопированный ритм баса, придающий динамику и осовременивающий звучание классической арии.

«Casta diva» в версии арт-группы «Soprano Турецкого» исполнена в юбилейной шоу-программе «Soprano: шоу голосов» (2020) и в аудиальном плане соответствует стратегии classical crossover. Арию исполняют три солистки поочередно с использованием микрофона: сначала в стилистике академического вокала, затем – эстрадного [Шак, 2013]. Аккомпанемент, как и в первом случае, представляет собой облегченную аранжировку для инструментальной группы с синтезированными электронными звучаниями и лаконичным саунд-дизайном. В данной репрезентации акцент был сделан на эффектное визуальное оформление номера. Художественное оформление сцены было выполнено с использованием видеопроекции: динамичный образ вращающейся головы Давида со скульптуры Микеланджело (тоже тиражируемая классика) с частичной позолотой, имитирующей полумаску и слезу (возможно, отсылка к итальянской театральной традиции). Сквозной визуальный образ – корона с зубцами на голове Давида и корона с лучами на голове одной из солисток (солнечный символ на жрице, молящейся луне – массовая культура не стремится быть точной). Обе короны, в свою очередь, отсылают к античному Риму, что, с одной стороны, перекликается с сюжетом оперы «Норма», но, с другой стороны, соответствует масскультовскому дискурсу классической традиции: решение смотрится одновременно эффектно и поверхностно.

Трактуя описанные примеры classical crossover в русле middle culture, можно резюмировать, что ария «Casta diva» – произведение, относящееся к элитарной культуре и сфере академического творчества, преподносится в развлекательном формате шоу. В этом смысле показательна приставка «арт» к названию групп под брендом «Хор Турецкого», заимствованная из сферы живописи и отсылающая к синтезу художественных практик – музыки, театра, визуальных искусств, репрезентирующихся в продуцировании феноменов массовой культуры.

Оперная ария – интертекст: фьюжен как принцип репрезентации

Во множестве форматов современной массовой музыки можно обнаружить разнообразные пересечения культурно-исторических пластов, эстетических установок, этических позиций [Ан-

типова, 2017], все они могут найти реализацию в русле classical crossover, в том числе, в контексте фьюжн-стилистики. Неординарный образец стиливых смешений обнаруживается в творчестве группы «Пелагея» и ее основательницы Пелагеи Хановой, предлагающей массовой аудитории творческую реконструкцию фольклора и его успешную адаптацию к современным эстетическим, техническим и социально-психологическим условиям [Летина, 2018]. Специфика стиля Пелагеи – русский этно-рок – базируется на принципе фьюжн, синтезирующем этнический фольклор и современную рок-музыку.

Примером реализации classical crossover на уровне интертекста является песня «Стежки-дорожки» в интерпретации Пелагеи (2007). Долгое время считалось, что песня «Позарастили стёжки-дорожки» возникла на рубеже XIX–XX веков, автор неизвестен и ее принято было относить к разряду народных, однако теперь бытует версия, что песня авторская, текст написан И. П. Шуховым к кинофильму «Вражья тропы» (1935, композитор – Даниил Покрасс, в финальную версию фильма не вошла). Жанровая специфика песни позволяет увидеть в ней черты городского романа: в музыкальном плане – гармонический минор, секвенции, типичная каденция, трехдольный метр; в литературном плане – ступенчатая композиция, конкретика лирических образов, тема воспоминаний о неразделенной и недостижимой любви.

Фолк-рок фьюжн в песне «Стежки-дорожки» в исполнении Пелагеи дополняется вставками-цитатами арии «Casta diva», спетыми вокализом и с текстом. Электронная обработка голоса придает вокализу на мелодию арии Нормы эффект звучания терменвокса. В целом, в данной композиции манера пения Пелагеи объединяет свободу и высокую певческую позицию фольклорного вокала с речевой позицией эстрадного пения с применением техники субтона (имитация шепота с придыханиями в конце фразы, вокал почти без опоры), а также с нечеткой как бы «смягченной» артикуляцией. Все в совокупности создает ощущение интимности, непринужденности, тихого напевания, контрастирующего с минималистичными электронными сэмплами инструментального арт-рок аккомпанемента: тембром-фактурными дребезжаниями бас и ритм гитары и тихими, но жестковатыми битами ударной установки. Примечательно, что в такой же свободной и мягкой неакадемической манере певица испол-

няет и цитируемую арию «Casta diva». Благодаря широкой тесситуре певческого голоса Пелагея с легкостью преодолела технические сложности верхних нот арии, исполнив их легким фальцетом, практически не форсируя звук, однако отсутствие вокальной опоры и дополнительный выдох на субтоне не позволили спеть длинные фразы на одном дыхании [Северина, 2023]. В целом, интертекстуальное включение оперной цитаты органично вписалось в музыкальную стилистику композиции. Можно согласиться с исследователем, что в данном случае одним из условий успешной реализации стратегии classical crossover следует признать «высокий уровень профессионализма, образованности и таланта его создателей: композиторов, аранжировщиков, инструменталистов и вокалистов» [Линь, 2022].

Вместе с тем, оригинальные и привлекательные для современного слушателя сочетания фольклорных и эстрадных вокальных решений и красочный саунд-дизайн не снимают концептуально-художественных противоречий, возникающих при включении в данную композицию на интертекстуальном уровне фрагмента классической арии «Casta diva». Содержание песни «Стежки-дорожки» лишь формально напоминает сюжетную коллизию оперы «Норма»: в опере главная героиня восходит на костер не потому, что ее разлюбил Поллион, а потому, что не смогла решить для себя романтический конфликт чувства и долга. Лирическая героиня песни восклицает: «Я отомстить ему поклянусь, В речке глубокой я утоплюсь», – однако мелодраматичная тема утраты любви и связанного с этим желания уйти из жизни ни в художественном, ни в смысловом ключе не могут рассматриваться как «связующее звено» [Антипова, 2017] между сюжетами песни и оперы. Такой формальный выбор интертекстуальной цитаты лишь по критерию музыкальной сочетаемости в логике фьюжн, но с неоправданной «претензией на высокий слог» и интенцией выхода в «пространство вечных ценностей», прочно укореняют данную композицию в поле массовой культуры.

Оперная ария – саундтрек: реклама как контекст репрезентации

В сфере культурной индустрии значительное место занимает зрелищная составляющая, в целом визуальные образы преобладают, поэтому стратегия classical crossover может быть представлена в современном «царстве картинки» как синтез аудиального и визуального планов, например, в рекламе. В примерах, рассмотрен-

ных выше, classical crossover проявляется в первую очередь аудиально как пересечение академической и неакадемической музыки в мелодии, гармонии, ритме, манере исполнения, аранжировке, инструментовке первоисточника и его современной версии, визуальный аспект репрезентации – во вторую очередь. В том материале, о котором пойдет речь далее, смысловые пересечения, смещения и смешения в русле стратегии classical crossover возникают в первую очередь на «перекрестке» визуального и аудиально-планов текста.

В рекламе классическая музыка используется часто, но обычно выглядит как звуковая дорожка, саундтрек, она стоит за «картинкой», за визуальным образом, за рекламируемым товаром или продвигаемым культурным благом. Классическая музыка способна очаровать потребителя, и массовая культура присваивает себе часть высокого образцового искусства.

Классическая музыка в рекламе позволяет достигать сразу нескольких целей. Во-первых, распространения высокой культурной ценности классики на рекламируемый товар, который в восприятии массового потребителя должен получить причастность к великому наследию уже как собственное неотъемлемое качество. Во-вторых, как универсальный носитель кода красоты и гармонии, как эталон, в отрыве от собственного музыкального содержания. В-третьих, с целью эстетизации повседневности, когда любой самый обычный факт, самое тривиальное действие превращается в примечательное, эмоционально окрашенное событие [Журкова, 2016].

Классическая музыка в рекламе – действенный способ преодолеть границы повседневности, возвыситься над обыденностью. Но в европейской культуре нового времени последовательно продвигалась идея о самодостаточности музыкального содержания, и к началу XIX века утвердился принцип автономного слушания музыки как самостоятельного искусства. Сейчас, благодаря развитию технологий и средств трансляции, музыка (в первую очередь массовая, «легкая») становится сопровождением повседневного действия, частью комфортной среды. Классическая музыка XVII – начала XX века в своем статусе академического искусства генетически другая, сам ее материал сопротивляется «омассовлению»: у нее очень сильно собственное содержание, она «втягивает» слушателя в свои смыслы.

Создатели рекламного контента, работая с классическим материалом, сталкиваются с двумя проблемами: несоответствие хронометража (продолжительность музыкального произведения даже малой формы значительно превышает временные нормы рекламного ролика) и собственная содержательная насыщенность музыкальной классики, проступающая сквозь рекламное сообщение. Рекламная индустрия научилась преодолевать эти неудобства, используя фрагмент произведения, аранжируя первоисточник порой до неузнаваемости, отбирая известные мелодии, приписывая классической музыке слова.

С позиции субъекта, воспринимающего рекламу, возможны два варианта. В первом случае, если слушатель опознает саунд-трек рекламного ролика и ассоциирует музыку с классическим источником, то для него использование музыкальной классики в рекламе – это эпатаж, постмодернистская игра с контекстом, со смыслами. Во втором случае, если слушатель не опознает классическую музыку, возникает обратный эффект – выразительная мелодия запоминается как составляющая рекламы, а при взаимодействии с первоисточником происходит открытие: саундтрек из современной повседневности оказывается в классическом «старомодном» произведении.

Фрагмент арии «Casta diva» использован в качестве саундтрека к ролику «Stop the bullets» (2007) – социальной рекламе, созданной рекламным агентством «AMV BBDO London» совместно с продакшн-студией «Therapy Films» по заказу британской hip-hop/R&B радиостанции Choice FM. Заказчик рекламы таким образом реализовал свою общественную инициативу по внесению вклада в снижение уровня преступности в Лондоне [Душкина, 2024]. Несмотря на то, что в анализируемом ролике ария в академическом оперном исполнении Евы Урбановой звучит в соответствии с партитурой В. Беллини без каких-либо новаций или интерпретаций, однако здесь также прослеживается стратегия classical crossover. В ролике использовано самое начало вокальной партии Нормы – первые восемь, точнее, семь с половиной тактов. Мелодия, прерываясь на третьей ступени лада, просто замолкает как будто на полуслове, оставляя чувство недосказанности, незавершенности.

В визуальной части ролика сменяются кадры, в которых проносится пуля, эффектно разрушающая самые обычные предметы: сырое яйцо,

стакан молока, яблоко, кетчуп, бутылку с водой, арбуз. Музыкальные и визуальные образы в совокупности создают пленительную и пугающую красоту, энергетика взрыва в замедленном воспроизведении заполняет собой все пространство кадра под отрешенное звучание возвышенной арии-молитвы. Зрителю показывают, как уничтожается материя, но одновременно у разлетающегося в кадре предмета появляются эстетические свойства, он как бы утрачивает свой первоначальный материальный статус и обретает художественный образ, становясь произведением искусства. Контраст между спокойно льющейся мелодией и процессом уничтожения заставляет любоваться «гармонией распада». Это продолжается довольно долго, пока замороженного зрителя не настигает шок: там, где ранее были установлены разбитые выстрелами предметы, появляется голова подростка, и то, что ранее зачаровывало и восхищало, становится неприемлемым и невозможным. Пуля летит к голове мальчика, превращаясь в последний момент в текст, передающий основную идею: «Stop the bullets. Kill the gun». Феномен classical crossover обнаруживается в художественном парадоксе: когда разрушение, насилие, гибель, показанные в сопровождении классической музыки, выходят за рамки частного события и обретают общечеловеческий масштаб. Музыкальная классика в рекламе, мифологизируя повседневность и превращая повседневных деятелей в культурных героев, способна создать эффект надбытового «сакрального» хронотопа.

Заключение

Массовая культура обращается к классической музыке в поиске источника сильных и подлинных эмоций, в стремлении присвоить «высокий» тон классики и придать его своим продуктам. «Неудобство» классической музыки для массовой культуры, обусловленное отсутствием прямого толкования, высокой степенью опосредованности семантических связей, превращается в преимущество, давая возможность вариативно-го и неоднозначного прочтения.

Выявленные в статье приемы реализации стратегии classical crossover применительно к арии «Casta diva» – часть шоу в контексте «middle culture», интертекст в стилистике фьюжн, саундтрек в рекламе – демонстрируют грани бытования классического культурного наследия в актуальном социокультурном поле. Вместе с тем, можно предположить, что широкое использование классики в массовой продукции

является не только принципом функционирования, но и признаком глубинных проблем массовой культуры, кризисом творчества, отсутствием собственных средств и не просто расширением, а отказом от собственных границ.

Библиографический список

1. Антипова Ю. В. Стиль фьюжн: к вопросу о различных формах диалога в отечественной массовой музыке // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 4(78). С. 24–27.
2. Бабич Т. Н. ClassicalCrossover как гибридный художественный феномен: сущность и практика // Культура. Наука. Творчество : сб. науч. ст. [Минск, 03 мая 2018 года]. Минск : Белорусский гос. ун-тет культуры и искусств, 2018. С. 53–58.
3. Бовкунова А. К вопросу о взаимодействии академической и неакадемической музыки (на примере творчества группы Muse) // Исследования молодых музыковедов. 2020. № 6. С. 299–308.
4. Вережкина Ю. В. Академическая музыка в неакадемическом исполнении: некоторые особенности «MIDDLE CULTURE» // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2011. № 3. С. 200–205.
5. Гмызина Э. В. Классический кроссовер: перезагрузка классики в популярной форме / Э. В. Гмызина, П. Д. Иванова // Общество. Наука. Инновации (НПК-2023) : сб. мат. Т. 1. Киров : Вятский гос. ун-тет, 2023. С. 309–313.
6. Густякова Д. Ю. Классика на грани массовой культуры: стратегии репрезентации // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6 (117). С. 199–208.
7. Данько Л. И. Classical crossover в синтезированных музыкально-художественных проектах // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. № 2-2. С. 200–203.
8. Демченко А. И. Романтизм (первая половина XIX века). Пафос индивидуализма // ИКОНИ. 2022. № 1. С. 7–38.
9. Душкина М. Р. Психология рекламы и связей с общественностью в маркетинге : учебник для вузов. Москва : Юрайт, 2024. 259 с.
10. Журкова Д. А. Искусшение прекрасным : Классическая музыка в современной массовой культуре. Москва : Новое литературное обозрение, 2016. 316 с.
11. Зайцева М. Л. Перекресток культур: музыкальное направление classical crossover как феномен «middle culture» // Диалог культур и цивилизаций : мат. конф. [Москва, 15–16 марта 2019 года] / под общ. ред. Ч. Б. Далецкого, А. Ю. Платко. Москва : Московский гос. лингв. ун-тет, 2019. С. 116–120.
12. Злотникова Т. С. Искусствоведческий дискурс нехудожественных практик: методология понимания массовой культуры // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6. С. 310–313.

13. Кром А. Е. Кроссовер: Сущность понятия и опыт его применения в изучении американского минимализма // Ученые записки Российской академии музыки им. Гнесиных. 2019. № 3(30). С. 86–90.
14. Летина Н. Н. Взаимодействие традиционной и массовой культуры в современном отечественном музыкальном фольклоре / Н. Н. Летина, Н. А. Ежгурова // Верхневолжский филологический вестник. 2018. № 1. С. 204–208.
15. Линь Ч. Классический кроссовер в контексте взаимодействия тенденций Востока и Запада / Ч. Линь, Т. Ф. Шак // Культурная жизнь Юга России. 2022. № 1(84). С. 7–15.
16. Сартаева Ж. А. «Adagio» Альбиниони – Джадзотто в современной музыкальной культуре. Между классическим и популярным искусством // Музыка как национальный мир искусства : мат. конф. [Казань, 10–11 ноября 2022 года]. Казань : Казанская гос. консерватория им. Н. Г. Жиганова, 2023. С. 294–305..
17. Северинова Т. Д. Вокальное искусство в структуре современной музыкальной индустрии // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. 2023. № 8. С. 370–373.
18. Семенченко Е. В. Классический кроссовер как объект массовой культуры // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 1(63). С. 165–167.
19. Слободчикова А. Ю. Классический кроссовер-альбом как творческая лаборатория: на пути к формированию индивидуального облика современной рок-музыки // Южно-Российский музыкальный альманах. 2022. № 4(49). С. 78–86.
20. Тарасенко Е. Н. Художественный феномен «Хора Турецкого» // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2018. Т. 2, № 2(34). С. 68–74.
21. Фетисова Т. А. Е. В. Семенченко. Классический кроссовер как объект массовой культуры // Культурология. 2016. № 4(79). С. 198.
22. Цилинко А. П. Интеграция традиций в музыкальном стиле «кроссовер» как способ минимизации межпоколенческого ценностного раскола / А. П. Цилинко, Н. Н. Илларионова // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2019. Т. 18, № 1(150). С. 100–106.
23. Шак Ф. М. Академическое исполнительство и шоу-бизнес на пути к взаимной интеграции // Культурная жизнь Юга России. 2013. № 4(51). С. 23–26.
24. Щербинкина Н. Л. Бельканто в творчестве Россини, Беллини и Доницетти // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 5-1(31). С. 203–207.
- Fusion style: to the question of various forms of dialogue in Russian mass music // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kulturologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 4 (78). S. 24–27.
2. Babich T. N. ClassicalCrossover kak gibridnyj hudozhestvennyj fenomen: sushhnost' i praktika = ClassicalCrossover as a hybrid artistic phenomenon: essence and practice // Kul'tura. Nauka. Tvorchestvo : sb. nauch. st. [Minsk, 03 maja 2018 goda]. Minsk : Belorusskij gos. un-tet kul'tury i iskusstv, 2018. S. 53–58.
3. Bovkunova A. K voprosu o vzaimodejstvii akademicheskoi i neakademicheskoi muzyki (na primere tvorcestva gruppy Muse) = To the question of the interaction of academic and non-academic music (on the example of the work of the Muse group) // Issledovanija molodyh muzykovedov. 2020. № 6. S. 299–308.
4. Verevkina Ju. V. Akademicheskaja muzyka v neakademicheskom ispolnenii: nekotorye osobennosti «MIDDLE CULTURE» = Academic music in non-academic performance: some features of «MIDDLE CULTURE» // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 2: Filologija i iskusstvovedenie. 2011. № 3. S. 200–205.
5. Gmyzina Je. V. Klassicheskij crossover: perezagruzka klassiki v populjarnoj forme = Classic crossover: rebooting classics in popular form / Je. V. Gmyzina, P. D. Ivanova // Obshestvo. Nauka. Innovacii (NPK-2023) : sb. mat. T. 1. Kirov : Vjatskij gos. un-tet, 2023. S. 309–313.
6. Gustjakova D. Ju. Klassika na grani massovoj kul'tury: strategii reprezentacii = Classics on the verge of mass culture: strategies for representation // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 6 (117). S. 199–208.
7. Dan'ko L. I. Classical crossover v sintezirovannyh muzykal'no-hudozhestvennyh proektah = Classical crossover in synthesized music and art projects // Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. 2011. № 2-2. S. 200–203.
8. Demchenko A. I. Romantizm (pervaja polovina XIX veka). Pafos individualizma = Romanticism (first half of the XIX century). Pathos of individualism // IKONI. 2022. № 1. S. 7–38.
9. Dushkina M. R. Psihologija reklamy i svjazej s obshhestvennost'ju v marketinge = The psychology of advertising and public relations in marketing : uchebnik dlja vuzov. Moskva : Jurajt, 2024. 259 s.
10. Zhurkova D. A. Iskushenie prekrasnym : Klassicheskaja muzyka v sovremennoj massovoj kul'ture = Temptation is beautiful: Classical music in modern popular culture. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2016. 316 s.
11. Zajceva M. L. Perekrestok kul'tur: muzykal'noe napravlenie classical crossover kak fenomen «middle culture» = Crossroads of cultures: the musical direction of classical crossover as a phenomenon of «middle culture» // Dialog kul'tur i civilizacij : mat. konf. [Moskva, 15–16 marta 2019 goda] / pod obshh. red. Ch. B. Daleckogo,

Reference list

1. Antipova Ju. V. Stil' f'juzhn: k voprosu o razlichnyh formah dialoga v otechestvennoj massovoj muzyke =

A. Ju. Platko. Moskva : Moskovskij gos. lingv. un-tet, 2019. S. 116–120.

12. Zlotnikova T. S. Iskusstvovedcheskij diskurs nehudozhestvennyh praktik: metodologija ponimaniya massovoj kul'tury = Art history discourse of non-artistic practices: methodology for understanding popular culture // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 6. S. 310–313.

13. Krom A. E. Krossover: Sushhnost' ponjatija i opyt ego primeneniya v izuchenii amerikanskogo minimalizma = Crossover: The essence of the concept and the experience of its application in the study of American minimalism // Uchenye zapiski Rossijskoj akademii muzyki im. Gnesinyh. 2019. № 3(30). S. 86–90.

14. Letina N. N. Vzaimodejstvie tradicionnoj i massovoj kul'tury v sovremennom otechestvennom muzykal'nom fol'klore = Interaction of traditional and mass culture in modern domestic musical folklore / N. N. Letina, N. A. Ezhgurova // Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik. 2018. № 1. S. 204–208.

15. Lin' Ch. Klassicheskij krossover v kontekste vzaimodejstvija tendencij Vostoka i Zapada = Classic crossover in the context of the interaction of East and West trends / Ch. Lin', T. F. Shak // Kul'turnaja zhizn' Juga Rossii. 2022. № 1(84). S. 7–15.

16. Sartaeva Zh. A. «Adagio» Al'binoni – Dzhadotto v sovremennoj muzykal'noj kul'ture. Mezhdru klassicheskim i populjarnym iskusstvom = «Adagio» Albinoni is Giadotto in contemporary musical culture. Between classical and popular art // Muzyka kak nacional'nyj mir iskusstva : mat. konf. [Kazan', 10–11 nojabrja 2022 goda]. Kazan' : Kazanskaja gos. konservatorija im. N. G. Zhiganova, 2023. S. 294–305..

17. Severinova T. D. Vokal'noe iskusstvo v strukture sovremennoj muzykal'noj industrii = Vocal art in the structure of the modern music industry // Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve. 2023. № 8. S. 370–373.

18. Semenchenko E. V. Klassicheskij krossover kak objekt massovoj kul'tury = Classic crossover as an object

of mass culture // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. 2016. № 1(63). S. 165–167.

19. Slobodchikova A. Ju. Klassicheskij krossover-al'bom kak tvorcheskaja laboratorija: na puti k formirovaniju individual'nogo oblika sovremennoj rok-muzyki = Classic crossover album as a creative laboratory: on the way to shaping the individual appearance of modern rock music // Juzhno-Rossijskij muzykal'nyj al'manah. 2022. № 4(49). S. 78–86.

20. Tarasenko E. N. Hudozhestvennyj fenomen «Hora Tureckogo» = Artistic phenomenon of the Turetsky Choir // Uchenye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. 2018. T. 2, № 2(34). S. 68–74.

21. Fetisova T. A. E. V. Semenchenko. Klassicheskij krossover kak ob#ekt massovoj kul'tury = E. V. Semenchenko. Classic crossover as an object of mass culture // Kul'turologija. 2016. № 4(79). S. 198.

22. Cilinko A. P. Integracija tradicij v muzykal'nom stile «krossover» kak sposob minimizacii mezhpokolencheskogo cennostnogo raskola = Integrating «crossover» music-style traditions as a way to minimize intergenerational value schism / A. P. Cilinko, N. N. Illarionova // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. 2019. T. 18, № 1 (150). S. 100–106.

23. Shak F. M. Akademicheskoe ispolnitel'stvo i shou-biznes na puti k vzaimnoj integracii = Academic performance and show business towards mutual integration // Kul'turnaja zhizn' Juga Rossii. 2013. № 4(51). S. 23–26.

24. Shherbinkina N. L. Bel'kanto v tvorčestve Rossini, Bellini i Donicetti = Bel canto in the works of Rossini, Bellini and Donizetti // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. 2013. № 5-1(31). S. 203–207.

Статья поступила в редакцию 20.07.2024; одобрена после рецензирования 13.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 20.07.2024; approved after reviewing 13.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья

УДК 7.038.6

DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-321

EDN: CRRLNW

Образы науки в европейской живописи: от Античности до Нового времени

Марина Александровна Корецкая¹, Иван Викторович Степанов²

¹Доктор философских наук, доцент, заведующая кафедрой философии и культурологии, Самарский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации. 443099, г. Самара, ул. Чапаевская, 89

²Кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и культурологии, Самарский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации. 443099, г. Самара, ул. Чапаевская, 89

Кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и истории науки, Самарский государственный университет путей сообщения. 443066, г. Самара, ул. Свободы, 2В

¹m.a.koreckay@samsmu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6910-8744>

²i.v.stepanov@samsmu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1426-6064>

Аннотация. На сегодняшний день наука является важнейшей сферой культурной деятельности, однако даже она не способна подчинить себе все пространство культуры в целом, включив в себя политику, религию, искусство. Вместе с тем взгляд на науку со стороны искусства позволяет понять, какие ожидания и опасения общество связывает с научной рациональностью, в каких сюжетах и художественных образах эти ожидания и опасения находят свое выражение. В данной статье авторы обратились к образам науки в европейской живописи Античности, Средних веков, Возрождения, Нового времени. С одной стороны, наука этих эпох объединена принципом тождества бытия и мышления, ставшим основой корреспондентской теории истины, согласно которой законы мышления являются законами объективной реальности. С другой стороны, между метафизически ориентированной научной рациональностью Античности, богословски ориентированной рациональностью Средних веков и становлением экспериментальной науки в XV–XVIII вв. существуют значительные различия, как в аксиологическом, так и в институциональном смысле. Эти сходства и различия находят свое отражение в искусстве. Живопись обладает наибольшим спектром изобразительных средств по сравнению с другими пространственными видами изобразительного искусства. Кроме того, живопись является одним из древнейших видов искусства, что позволяет при анализе образов науки охватить все вышеуказанные эпохи. Опираясь на теоретико-методологические представления о классической рациональности, авторы статьи показывают, что в период становления и господства данного типа рациональности вместе с ростом уровня институционализации науки возрастает количество научных сюжетов, хотя их концептуальное содержание может меняться. В некоторых случаях живопись обслуживает потребности науки (анатомические и зоологические атласы), в других – стремится зафиксировать близкий к сакральному статус научных открытий. В работах Да Винчи, Дюрера, Рембрандта, Матейко образы науки связаны скорее с прозрением и поиском высшей истины, а не с повседневной рутинной экспериментальной деятельностью.

Ключевые слова: наука; искусство; живопись; рациональность; принцип тождества бытия и мышления; анатомическая иллюстрация; зоологический атлас

Для цитирования: Корецкая М. А., Степанов И. В. Образы науки в европейской живописи: от Античности до Нового времени // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 321–334. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-321>. <https://elibrary.ru/CRRLNW>

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Original article

Images of science in european painting: from Antiquity to the New Age

Marina A. Koretskaya¹, Ivan V. Stepanov²

¹Doctor of philosophical sciences, associate professor, head of department of philosophy and culturology, Samara state medical university of the Ministry of Health of the Russian Federation. 443099, Samara, Chapaevskaya st., 89

²Candidate of historical sciences, associate professor at department of philosophy and culturology, Samara state medical university of the Ministry of Health of the Russian Federation. 443099, Samara, Chapaevskaya st., 89

Candidate of historical sciences, associate professor at department of philosophy and history of science, Samara state university of railways. 443066, Samara, Svoboda st., 2V

¹m.a.koreckay@samsmu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6910-8744>

²i.v.stepanov@samsmu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1426-6064>

Abstract. Today, science is the most important field of cultural activity. However, even science is not able to master the entire space of culture, including politics, religion, and art. At the same time, a look at science from the side of art makes it possible to understand what expectations and fears society associates with scientific rationality, in which plots and artistic images these expectations and fears find their expression. In this article, the authors turned to the images of science in European painting of Antiquity, the Middle Ages, the Renaissance, and Modern Times. On the one hand, the science of these epochs is united by the principle of the identity of being and thinking, which became the basis of the correspondent theory of truth, according to which the laws of thinking are the laws of objective reality. On the other hand, there are significant differences between the metaphysically oriented scientific rationality of Antiquity, the theologically oriented rationality of the Middle Ages, and the formation of experimental science in the XV–XVIII centuries, both in the axiological and institutional sense. These similarities and differences are reflected in art. Painting has the largest range of visual media, compared with other spatial types of fine art. In addition, painting is one of the oldest forms of art, which allows us to cover all the above-mentioned epochs when analyzing the images of science. Based on theoretical and methodological ideas about classical rationality, the authors of the article show that during the formation and dominance of this type of rationality, along with the increase in the level of science institutionalization, the number of scientific subjects increases. Their conceptual content is changing. In some cases, painting serves the needs of science (anatomical and zoological atlases), in others it seeks to capture the almost sacred status of scientific discoveries. In the works of Da Vinci, Durer, Rembrandt, Mateyko, images of science are associated more with insight and the search for the highest truth, rather than with everyday routine experimental activities.

Key words: science, art, painting, rationality, the principle of identity of being and thinking, anatomical illustration, zoological atlas

For citation: Koretskaya M. A., Stepanov I. V. Images of science in european painting: from Antiquity to the New Age. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 321-334 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-321>. <https://elibrary.ru/CRRLNW>

Введение

Наука как социокультурный институт граничит с другими сферами культуры, такими как религия, политика, искусство. Даже с учетом того обстоятельства, что научное знание, начиная с эпохи модерна, претендует на эталонный характер и вытесняет на маргинальные позиции знание повседневное и мифологическое, при всей своей экспансивности, наука, оставаясь собой, не может претендовать на то, что она включает в себя абсолютно все сферы культурной деятельности. Как справедливо пишет историк науки В. П. Визгин: «Научный человек – только часть целого человека и соответственно, научный человек – частичный человек. Нам трудно себе представить человека, ничем за пределами научного отношения к действительности не об-

ладающего. Мы интуитивно чувствуем, что полная сциентификация человеческой жизни – не более чем сюжет для (анти)утопии, которая вряд ли осуществима и в будущем при самых благоприятных для науки социокультурных, экономических и других условиях» [Визгин, 2000, с. 193].

Демаркационные линии, отделяющие науку от других сфер культуры, конечно, не абсолютны, они подвижны и проницаемы, подобно мембранам. Внешний социокультурный контекст влияет на то, как наука в ту или иную эпоху формулирует свои цели и задает стандарты; не только практическая значимость, но и фундаментальный смысл исследований формируются при постоянном соотношении научной сферы с горизонтом человеческого существования в целом. Одна из форм такой экзистенциально-антропологической

рефлексии опирается не на дискурсивность логоса, а на целостность, свойственную визуально-образному мышлению. Речь идет о репрезентации науки в изобразительном искусстве, и прежде всего, в живописи. Этот тип репрезентации задействует способность воображения, которая, достраивая фрагменты до осмысленного целого, всегда конструирует и тем самым искажает свой объект [Вульф, 2008], однако эти искажения семантически нагружены и представляют собой эвристически ценный объект для анализа, поскольку позволяют понять смысловой горизонт научной деятельности в культуре. Выбор живописи в качестве предметного поля обусловлен необходимостью сузить границы исследования, сфокусировавшись на наиболее репрезентативном виде изобразительного искусства, который пользовался неизменной популярностью во все исторические эпохи, что позволяет выявить исторические тенденции художественного осмысления науки как вида знания и как способа отношения к миру. Образы науки в живописи позволяют нам понять не только ее роль в цивилизации, но также ожидания и опасения касательно научной рациональности, ее провалов и достижений, которые греются как культурной элите, так и массовому обывателю. Этот взгляд на науку извне, подчиняясь во многом бессознательному запросу аудитории, часто приписывает науке многое, что ей не свойственно как типу знания или социальному институту, или даже попросту противоречит научным стандартам. Так, живопись склонна подавать научное открытие практически теми же образными средствами, что и религиозное откровение, и такой способ осмысления многое говорит о том пиетете, которым вплоть до конца Нового времени оказывается окружена научная истина.

Методы исследования

Проблема изображения науки средствами живописи, обычно определяемой как процесс создания художественных образов красками, связана с вопросом о демаркационной линии между сферами науки и изобразительного искусства. Демаркация, в свою очередь, проистекает из ценностных и практических ориентиров научной и изобразительно-художественной деятельности.

Однако, как уже отмечалось ранее, демаркационные линии между наукой и другими сферами культуры не абсолютны и исторически изменчивы. Сама наука (и как форма рациональности, и как институт) в своем развитии прошла несколько этапов, соответствующих в целом ключевым эпохам европейской истории. Процесс

становления науки не может быть сведен к постепенному накоплению объемов знания; в каждый из периодов (Античность, Средние века, Возрождение и Новое время) особым образом дается ответ на вопрос о том, что такое природа как предмет познания, каковы цели познавательной деятельности и на что должны ориентироваться стандарты научного знания. Каждый из этих исторических типов науки в большей или меньшей степени получил свое осмысление в живописи соответствующих эпох. Объектом данного исследования является репрезентация науки средствами живописи Античности, Средних веков, Возрождения, Нового времени. Мы начинаем свой обзор с античного периода, поскольку с ним связано возникновение научного мышления, и завершаем новоевропейским периодом, так как в нем происходит окончательное становление классического экспериментального естествознания и наука складывается как социальный институт. Последующий постклассический этап, относящийся к современности, существенно переосмысливает сложившуюся классическую парадигму научного знания, разрывая тождество бытия и мышления, а в художественной рефлексии по поводу науки последних полутора столетий обнаруживается проблематизация научного прогресса и самого смысла научной деятельности, что требует отдельного самостоятельного исследования.

Цель исследования – описание основных сюжетов, связанных с репрезентацией науки средствами живописи с VI в. до н. э. до XIX в. н. э. и их анализ как способа художественной рефлексии, осмысляющей науку соответствующей эпохи.

В качестве теоретических оснований исследования мы отталкиваемся от следующих теоретико-методологических установок:

1) Функционально-ценностные различия между наукой и искусством указанного периода состоят в том, что главной функцией науки является эпистемологическая (познавательная) функция, в то время как для искусства, в том числе и для живописи таковой остается эстетическая функция. При этом художественная рефлексия, присущая живописи, позволяет задать вопрос о смысле науки как особого типа опыта, связанного с претензией рациональности на привилегированный доступ к истине. Такой подход к анализу визуальных образов как ключа к антропологической проблематике, позволяет расположить данное исследование в рамках визуальной антропологии.

2) В понимании эпох становления научного знания мы будем опираться на концепцию классической рациональности, связанную, прежде всего, с именем М. Мамардашвили (1930–1990). Согласно М. Мамардашвили: «В классическом своем завершении философия и наука (если датировать это завершение концом XIX – началом XX века) задали вполне определенную онтологию ума, наблюдающего объективные физические явления (физические тела), знание о которых извлекается и строится в науке» [Мамардашвили, 2010, с. 6].

3) При анализе живописи мы будем опираться на семиотическую парадигму, и в частности, на методологический принцип, предложенный отечественным культурологом Ю. Лотманом в работе «Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история». С точки зрения Лотмана любой текст (в том числе и визуальный) осуществляет три основные функции: информативную (текст является инструментом передачи информации), творческую (служит генератором новых интерпретаций), функцию памяти (является конденсатором культурной памяти). Для художественных текстов, которые Лотман противопоставляет искусственным языкам науки, главными являются вторая и третья функции. Художественный текст с течением времени способен накапливать информацию, сохраняя память об интерпретациях и умножая их количество [Лотман, 1996, с. 11–22]. При этом в художественном творчестве сохраняются некоторые сведения о том, какое смысловое содержание вкладывалось в изображаемый объект автором, какое значение этот объект имел для людей той эпохи, в которой он возник. Об этом говорит как количество сюжетов, посвященных группе изображаемых объектов, так и содержание, связанное с преобладанием позитивных, негативных или нейтральных коннотаций.

Анализируя репрезентацию науки средствами живописи, необходимо:

1) Выделить фундаментальные сходства и различия научного мировоззрения Античности, Средних веков, Возрождения, Нового времени, опираясь на идею общего концептуального каркаса, который, на наш взгляд, состоит в становлении, развитии и господстве классического типа рациональности, связанного с утверждением принципа тождества бытия и мышления. Иными словами, необходимо показать, что при всех различиях, этот принцип делает науку перечисленных эпох именно наукой, а не искусством или религией.

2) Выявить коммуникативную связь между наукой и живописью, а также содержание сюжетов, связанных с наукой.

Результаты исследования

Наука Античности начинает формироваться на рубеже VII–VI вв. до н. э. Хотя в рамках античного мировоззрения отсутствовало радикальное противопоставление научного и мифологического способов объяснения мира, наука и миф постепенно переставали отождествляться и между ними наметился ряд различий. Представители милетской школы заменяют мифологический вопрос «Кто всё создал?» вопросом «Из чего всё произошло?» [Фрагменты ранних ..., 1989, с. 109]. Представители элейской школы, в первую очередь Парменид, формулируют принцип тождества бытия и мышления. Согласно этому принципу, универсальные законы мышления являются законами самого бытия, поэтому именно мышление (а не чувственное восприятие) имеет онтологический доступ к познанию природы в ее истине [Фрагменты ранних ..., 1989, с. 288]. Таким образом, вместо фундаментальной для мифа бинарной смысловой оппозиции «сакральное (священное) – профанное (обыденное)», милетцы, элеаты и пифагорейцы выдвигают на первый план смысловую оппозицию «подлинное–мнимое» (что в некотором смысле можно рассматривать в качестве далекого исторического прототипа актуальной для современной культуры оппозиции «реальное – воображаемое»), опираясь при этом на рациональные, а не на эмоционально-волевые способы постижения мира.

Однако наука Античности существенно отличалась от современных представлений о месте и целях научного познания. Во-первых, мифологический способ восприятия мира, как правило, не подвергался критике со стороны представителей науки. Во-вторых, эксперимент не считался не только главной, но, зачастую, даже значимой частью научной деятельности, носившей преимущественно умозрительный характер. В-третьих, наука оставалась слабо институционализированным видом деятельности. Отсутствовало два важнейших компонента современной науки, а именно представление об ученых как о людях определенной профессии и представление о научном прогрессе, выступающем в качестве общечеловеческой ценности. Предполагалось, что наука является не достоянием абстрактного человечества, а достоянием некоторых индивидов, посвящающих её изучению свой досуг. Последнее сказывалось и на отсутствии демаркации

между наукой и временными видами искусства, что отразилось в классификации Аристотеля, включившего музыку, театр, поэзию в систему наук. [Аристотель, 2005]

Достаточно скромная роль науки, а также отсутствие демаркации между наукой и некоторыми формами художественного творчества, нашли отражение в греко-римской живописи. Начнем с того, что деятельность античных художников, являвшихся работниками или владельцами ремесленных мастерских, не считалась видом творческой деятельности, что видно из платоновской и аристотелевской классификаций наук. Художники воспринимались исключительно как ремесленники, в соответствии с заказом изображавшие мифологические сюжеты и легендарных персонажей. Популярными также были пейзажи, натюрморты, бытовая тематика. Единственный сюжет, связанный с наукой и встречающийся как на фресковых изображениях, так и в скульптуре – это пресловутые девять муз. На изображениях эти музы, спутницы Аполлона, представляли собой то ли богинь, то ли просто аллегории, почти освободившиеся от сакрального контекста и указывающие на включение наук и искусств как неких дисциплин, требующих знаний, дара и навыков, в общий хоровод. Клио (муза истории) и Каллиопа (муза эпической поэзии) изображаются чрезвычайно похожими, что, конечно же, намекает на отсутствие радикальных различий между этими нарративными формами с точки зрения античной культуры. Урания – муза астрономии, которую почитали и как покровительницу математики (она изображалась с циркулем и сферой в руках) вполне комфортно себя чувствует в одном ряду с музами танца и лирической поэзии. В этом есть своя логика, если вспомнить, что согласно влиятельному на протяжении всей античности учению Пифагора (ок. 570–490 гг. до н. э.), числовые закономерности лежат в основе гармонии, будь то гармония человеческого тела, небесных сфер, или музыкальная гармония. В целом, вполне можно согласиться с мнением отечественного культуролога М. С. Кагана указавшего на то, что «группа “мусических»” искусств охватила далеко не все виды искусства – в ней не нашлось, как мы видим, места ни для живописи, ни для скульптуры, ни для архитектуры; с другой стороны, в эту группу попали история и астрономия, являвшиеся, даже в ту эпоху, формами научного знания, а не художественного творчества» [Каган, 1972, с. 14].

С приходом христианства в I в. н. э. между религиозными общинами и греко-римскими научными школами возникает серьезный мировоззренческий конфликт. Виднейший представитель христианской апологетики Тертуллиан (ок. 160 – ок. 230), постулируя тезис «верую, ибо абсурдно», выступал противником принципа тождества бытия и мышления, утверждая, что сотворение мира Богом, воскрешение и страшный суд невозможно анализировать посредством логики. Их следует воспринимать через призму божественного промысла как чудо, а языческое наследие не только бесполезно, но и вредно для религиозного понимания Откровения. Однако уже в период патристики (IV – IX вв. н. э.) ситуация меняется. Августин Аврелий (354 – 430) выдвигает тезис «верую, чтобы понимать», допуская интеграцию некоторых достижений античной науки в рамки христианского религиозного мировоззрения. Интеграция эта, однако, носит достаточно ограниченный характер. Исходя из представления о философии как о «служанке богословия», интеграционный процесс охватывает, в первую очередь, систему Платона и неоплатоников, то есть такие способы моделирования картины мира, в основе которых лежит идея удвоения универсума посредством его разделения на природную и сверхприродную реальность. В эпоху господства схоластической университетской средневековой философии (IX – XIV вв.) происходят ещё более серьезные изменения по отношению к научному наследию Античности. Методология схоластов в решении вопросов, касающихся как природного, так и сверхприродного бытия, выстраивается на основании синтеза формальной логики Аристотеля и библейских догматов, вплоть до формирования концепции логических доказательств бытия Бога, предложенной Фомой Аквинским (1225–1274). Если в теоретическом плане схоластика характеризовалась определенным консерватизмом (например, аристотелевская физика существовала и преподавалась в учебных заведениях без серьезных изменений на протяжении всего периода Средних веков), с точки зрения институционализации научного знания произошли серьезные изменения. С появлением университетов наука оказалась неразрывным образом связана с системой высшего образования, где, как показал Жак Ле Гофф (1924–2014), интеллектуальная деятельность постепенно начинала оформляться в качестве профессии [Ле Гофф, 2003].

Живопись эпохи средневековья, представленная иконописью, фресковой росписью и книжной

миниатюрой, в полном соответствии с духом времени была ориентирована теологически, выполняя функции, прежде всего, богословия в красках. Практически до эпохи схоластики мы не увидим сюжетов, связанных с наукой, что свидетельствует о подчинении всего пространства знания истине Откровения и о контроле над этим пространством церкви как института. Так, появившаяся в кон. I в. н. э. христианская иконопись ставила своей целью приобщить человека к истине Откровения посредством символического содержания, вкладываемого в материальный объект. Икона представляет собой сакральное изображение, обеспечивающее коммуникативную связь верующего с божественной реальностью, а не миметическую репрезентацию профанного мира. Соответственно, с точки зрения христианских апологетов, аналитика иконописи в границах противопоставления реального и воображаемого, с опорой на аристотелевский аппарат категорий, оказывалась нерелевантной. Сюжеты иконописи, привязанные к сакральной истории, не оставляли места для репрезентации научного знания, что полностью соответствовало порядку приоритетов культуры раннего средневековья.

Только в период схоластики в контексте становящейся институционализации университетского знания в книжной миниатюре и фресковой живописи появляется определенный набор повторяющихся сюжетов, имеющих отношение к науке. Антураж этих сюжетов легко узнаваем: сидящие на скамьях за столами школяры и преподаватель, вещающий с кафедры. В руках преподавателя и иногда одного или нескольких студентов – раскрытые манускрипты. О различии статусов недвусмысленно свидетельствует различие в величине фигур: лектор крупнее слушателей и, как правило, более пышно одет. В соответствии с этими принципами на известной миниатюре работы Лоренцо де Вольтолина (XIV век) представлена лекция Генриха Германского в Болонье. Встречаются и изображения процедуры университетского диспута. К примеру, диспут врачей мы видим на миниатюре из рукописи «Chants goaux» 1527 года. Появление этих сцен в манускриптах не удивительно – книги и предназначались для этой публики, в них читатель узнавал себя, с удовольствием отмечая свое привилегированное в силу особого доступа к знанию положение.

Еще один популярный сюжет отсылал, с одной стороны, к укладу средневековых универси-

тетов, а с другой – к наследию Античности. Речь об аллегорических изображениях «семи свободных искусств», которые преподавались на подготовительном факультете. Эти дисциплины делились на тривиум (грамматику, риторику, диалектику) и квадриум (арифметика, геометрия, астрономия и музыка). После изучения *artes liberales* выпускник имел право перейти на один из трех высших факультетов: медицины, права или теологии. Сама концепция семи дисциплин, которые назывались свободными, поскольку занятие ими не предполагало физического («рабского») труда, имела свои корни в античных школах софистов и стоиков, а позже получила систематизацию у авторов раннего Средневековья, таких как Августин (354–430), Боэций (480–524), Марциан Капелла (ок. 360–428) [Адо, 2002]. Именно в трактате Капеллы «О бракосочетании Филологии и Меркурия» (конец IV века н. э.) семь свободных искусств представлены в аллегорических образах юных дев, «невест», что, как считается, и легло в основу последующей иконографии, когда в контексте профессионализации средневековых университетских интеллектуалов она стала востребованной. Очевидным образом эти персонажи наследуют античным музам, каждая снабжается своими узнаваемыми атрибутами, что мы и видим на знаменитой миниатюре из книги Геррады Ландсбергской «Hortus Deliciarum» (XII век). Грамматика часто изображалась с прутом для наказаний, диалектика – с парой переплетающихся змей, геометрия – с угольником либо циркулем, астрономия с циркулем и сферой (прямая отсылка к музе Урании). Нередко девы-искусства предстают в сопровождении ученых мужей, наиболее преуспевших на соответствующем поприще. В паре с риторикой обычно изображается Цицерон, с диалектикой – Аристотель, с геометрией – Евклид, с астрономией – Птолемей. В качестве примера можно привести серию миниатюр «Artes liberales» из собрания библиотеки Зальцбургского университета. Этот же тип иконографии мы видим и на известной фреске XIV века «Триумф Фомы Аквинского» в флорентийской церкви Санта Мария Новелла, с той только разницей, что здесь наук представлено больше за счет включения в их ряд высших дисциплин, таких как философия, богословие, юриспруденция. В этих образах есть некий отсыл к куртуазному культу прекрасной дамы: ученый уподобляется пылкому влюбленному, служащему науке как единственной даме сердца, что вполне соответствует корпоративной этике и атмосфере факуль-

тетов свободных искусств в целом, как об этом пишет Ален де Либера [де Либера, 2004].

Надо заметить, что аллегория семи свободных искусств была столь популярна, что воспроизводилась в гораздо более поздней живописи и графике, даже несмотря на то, что сама структура университетских дисциплин значительно изменилась (можно вспомнить, например, полотно конца XVI века художника Мартина де Воса или серию гравюр Джорджа Гловера, относящихся уже к XVII веку). Интересно, что атрибуты геометрии и астрономии, равно как и более древней музы Урании участвуют также в одной из принятых иконографий сцены творения мира. Наиболее известные примеры – миниатюра из французской Библии XIII века и миниатюра из манускрипта Варфоломея Английского «Книга о свойствах вещей» XV века. Бог изображается на них в момент творения, он держит циркуль в руке, а творимый им мир предстает как космическая сфера. Такая визуальная интерпретация Бога как архитектора и геометра отсылает к тезису о том, что математический порядок присущ миру не в силу его имманентной логики, но в соответствии с Божественным замыслом. И здесь закладывается важный для последующих эпох гносеологический оптимизм, который обнаружится в том числе у Галилея: если мир целенаправленно создан Богом как геометрически соразмерный, значит его законы могут быть описаны на языке математики. Сам же образ Бога-Творца с циркулем в руках просуществует в традиции живописи достаточно долго, и мы его обнаружим, например, на знаменитом рисунке Уильяма Блейка «Великий архитектор» (1827).

Хотя живопись Средних веков иногда обращалась к перечисленным выше научным сюжетам, эти сюжеты в эпоху господства иконописи представляли собой скорее маргинальное явление. В этом смысле эпоху Возрождения (Ренессанс) можно считать поворотным пунктом, поскольку именно в период с конца XIV до конца XVI вв. образы науки становятся одними из главных объектов изобразительного искусства, и прежде всего живописи.

Отметим наиболее значимые черты мировоззрения Ренессансной эпохи.

1) Термин «Возрождение» получил широкое распространение благодаря итальянскому писателю, архитектору и живописцу Джорджо Вазари (1511–1572), представившему эпоху Средних веков как период «долгих лет упадка и варварства», «темные века» [Гарэн, 1986, с. 36]. «Возрожде-

ние» символизирует собой попытку возродить идеалы Античности и освободить культуру из-под тотального религиозного контроля. Отсюда проистекает стремление к возвеличиванию достижений греков и римлян, с одной стороны, и постоянная дискредитация средневекового опыта, с другой. Особенно ярко эта тенденция проявилась в области искусства, где деятели Ренессанса добивались творческой свободы, стирая границы между светскими и религиозными формами самовыражения.

2) Идейными основаниями эпохи Возрождения становятся антропоцентризм и гуманизм. Бог уже не является главным объектом внимания. Этим объектом становится человек. Концептуально меняется и само понимание человека, который воспринимается не как несовершенное существо, несущее на себе печать первородного греха, а как венец божественного творения и хозяин своей судьбы. Согласно Вазари: «Возрождение – это возвращение человека к своему естественному состоянию в отношениях в природой» [Гарэн, 1986, с. 36].

3) Возрождение было отмечено рядом важнейших открытий в области естественных (создание гелиоцентрической картины мира Николаем Коперником, великие географические открытия, анатомия Везалия, фармакология Парацельса) и общественных (политические теории Никколо Макиавелли и Жана Бодена) наук, а также множеством технических изобретений (компас, секстант, огнестрельное оружие, печатный станок), способствовавших распространению научно-ориентированного и при этом европоцентристского мировоззрения.

Антропоцентристские и гуманистические идеи находят отражение в живописи, которая постепенно становится объемной (появляется прямая перспектива). Герои картин изображаются в соответствии с пропорциями гармонично развитого тела, а их лица выражают страхи и надежды людей. В XV в. появляются труды Ченнино Ченнини (ок. 1375 – ок. 1437) и Леона Баттисты Альберти (1404 – 1472), в которых теория живописи облекается в рациональную форму. В работе «Книга об искусстве или трактат о живописи» Ченнини скрупулезно описывает техническую сторону изобразительного искусства, указывая при этом на необходимость постоянного рисования с натуры для выработки собственного стиля: «Заметь, что самый совершенный руководитель, ведущий через триумфальные врата к искусству, – это рисование с натуры. Оно

важнее всех образцов; доверяйся ему всегда с горячим сердцем, особенно когда приобретёшь некоторое чувство в рисунке. Постоянно, не пропуская ни одного дня, рисуй что-нибудь, так как нет ничего, что было бы слишком ничтожным для этой цели; это принесёт тебе огромную пользу» [Ченнини, 1933, с. 24].

Альберти, в свою очередь, разработал теорию связи зрительного восприятия образа со светом и перспективой, известную сегодня как теория зрительной пирамиды. Основанием пирамиды является поверхность предмета, от краев которого идут лучи, сходящиеся в зрачке. При этом, как показывает в своей работе «Перспектива как символическая форма» (1927) исследователь средневековой и ренессансной культуры Эрвин Панофский, принцип прямой перспективы в ренессансной живописи является в большей степени математическим, чем собственно реалистическим (мы воспринимаем бы мир в полном соответствии со зрительной пирамидой, только если бы смотрели одним-единственным и при этом неподвижным глазом) [Панофский, 2004, с. 32]. Так смотрел бы трансцендентальный субъект, а не эмпирический. Однако принципиально важно, что в основе прямой перспективы – концепция бесконечного систематически связанного и математически выверенного пространства, и таким образом живопись в своей технике целенаправленно начинает опираться на науку. Содержание прекрасного, согласно Альберти, носит объективный характер, не завися от индивидуальных предпочтений. Прекрасное – это гармоничная соразмерность частей единого целого: «И хотя точное воспроизведение природы является первой задачей художника, у живописи есть и другая более важная цель. Художник должен создать произведение искусства так, чтобы оно было красивым и точным... Красота – это такое качество, которое не обязательно заложено природой во всех объектах. Мы должны всегда брать из природы то, что мы собираемся написать, и мы должны выбирать из самых красивых вещей» [Альберти, 1935, с. 303]. Рациональная деятельность и искусство, по мнению Альберти, не должны противоречить друг другу ни в целях, ни во взгляде на использование технических средств. Только их гармоничное сочетание и делает человека личностью в полном смысле этого слова: «Ничто так не отличает одного человека от другого, как то, чем он более всего разнится от животного: разум и знание высших искусств» [Альберти, 1935, с. 303].

Теория Альберти получила дальнейшее развитие в работах Леонардо да Винчи (1452–1519), выдвинувшего идею о различии естественной и случайной перспективы: «Перспектива естественная утверждает: из предметов равной величины более удаленный кажется меньшим, и наоборот, более близкий кажется большим, причем пропорция уменьшений такова же, какова и пропорция расстояний. Наоборот, перспектива случайная полагает предметы неравными на разных расстояниях, помещая меньший ближе к глазу, нежели больший, — на таком расстоянии, что этот больший кажется меньшим, чем все прочие» [Леонардо да Винчи, 1955, с. 659].

Наиболее ярко представления о взаимодополняющем характере научной деятельности и изобразительного искусства отразились во взгляде Леонардо да Винчи на анатомию: «Тот живописец, которому известна природа сухожилий, мускулов и длинных тонких мышц, будет хорошо знать, передавая движения членов, сколько сухожилий и какие именно являются их причиной, и какой мускул, вздуваясь, становится причиной укорачивания этого сухожилия, и какие жилы, обращаясь в тончайшие хрящи, объемлют и принимают названный мускул. Тогда он сумеет разнообразно и всесторонне показать различные мускулы посредством различных действий фигур» [Леонардо да Винчи, 1955, с. 761]. Теоретические работы по анатомии начинают выходить из-под его пера с 1484 г. В 1510 г. Леонардо да Винчи получает официальное разрешение на вскрытие и активно работает в больницах северной Италии вместе с врачом Торре. В результате создается грандиозный 13-томный рукописный труд по анатомии, включающий в себя более 300 рисунков. Всего же знаменитый «Виндзорский кодекс» (коллекция, хранящаяся в Виндзорской библиотеке) составляет 600 анатомических рисунков, из которых наибольшую известность приобрел рисунок, точно передающий пропорции организма (так называемый «Витрувианский человек»). Анатомическая тематика получила дальнейшее развитие в творчестве Яна Стефана ван Калькара (1499 – ок. 1550) и Андреаса Везалия (1514–1564). Впрочем, как обращает внимание социолог науки Людвиг Флек (1896–1961), в анатомическом атласе Везалия изображения помимо анатомической точности содержат немало символики, и прежде всего, символизации смерти [Флек 1999, с. 160–161]. В этом смысле Везалий в одном произведении иллюстрирует не только научные знания по анатомии,

но и экзистенциально насыщенную идею брэнности человеческого существования.

В эпоху позднего Ренессанса появляется еще один новый жанр живописи, не только отображающий научные идеи, но прямо обслуживающий потребности науки. Речь идет о зоологическом атласе. Ведущую роль в возникновении этого жанра сыграл выдающийся швейцарский ученый Конрад Гесснер (1516–1565). Грандиозный пятитомный труд Гесснера «История животных» был полностью издан только после его смерти, в 1587 г. Используя технику цветной ксилографии (оттиск на бумаге с деревянной формы), Гесснер старался добиться одновременно и красоты, и правдоподобности изображаемого объекта. При этом допускалось копирование из других источников в случае, если они, с точки зрения автора, наиболее гармонично передавали пропорции тела животного. Таким образом, в атлас попала знаменитая гравюра Альбрехта Дюрера «Носорог».

В позднем творчестве Дюрера (1471–1528), а именно в его знаменитой гравюре «Меланхолия» (1514) метафорически наиболее емко и разнообразно была выражена парадигмальная идея Ренессанса о взаимодополняющем характере науки и искусства, в том числе и изобразительного искусства. Гравюра разделена на три тематических пояса. Снизу изображены предметы ремесла и кошелек как символ адекватной оплаты труда. Средний пояс можно условно назвать научно-ориентированным исходя из наличия книги и магического кристалла – неперемного атрибута алхимии. Одним из главных объектов третьего пояса является башня, вершина которой уходит за пределы границ изображения, выражая непознаваемо-мистическую сторону деятельности гения – центрального персонажа гравюры. Меланхолия метафорически отражает его внутреннее состояние. В целом, можно согласиться с интерпретацией, предложенной российским искусствоведом П. Волковой о технических навыках, научной деятельности, мистическом прозрении как о взаимодополняющих уровнях познания: «А вот что касается “Меланхолии”, Дюрер в этой гравюре рассказал о том, что такое познание человеческое. Что нет одного понятия “познание”, что познание есть как обучение, познание есть как ремесленное познание, познание как интеллектуальное познание, а третья область – область мистического познания. Там кончается логика, там кончается аргументация, там кончается опыт, там вступает в силу еще нечто, что уже

входит в систему понятий мистического опыта, религиозно-мистического опыта» [Волкова, 2015, с. 126].

Итак, в эпоху Возрождения научная деятельность включала в себя рационализацию изобразительного искусства, а изобразительное искусство могло обслуживать интересы науки или отражать позитивное отношение к характеру научной деятельности. Предполагалось, что концептуальные фигуры ученого и художника должны гармонически воплощаться в единой личности.

Существует и другая интерпретация содержания научных сюжетов в живописи эпохи Возрождения, представленная Мишелем Полем Фуко (1926–1984) в знаменитой работе «История безумия в классическую эпоху» (1961). С точки зрения Фуко, центральной темой живописи и литературы Ренессанса была не гармония науки и искусства, а безумие: «Достаточно взглянуть на дюреровских всадников из Апокалипсиса – тех самых, посланных Богом: у Дюрера это отнюдь не ангелы Торжества и примирения, не глашатаи ясного, умиротворяющего правосудия, – а неукротимые воины, орудия безумного возмездия. Мир погружается в стихию разбушевавшейся Ярости. Победа остается не за Богом и не за дьяволом; победу празднует Безумие» [Фуко, 2010, с. 33]. В основу данной интерпретации Фуко положил теорию, согласно которой Возрождение представляет собой, в первую очередь, крах средневекового дискурса, выразившийся в том, что старые практики соотношения знания и власти уже перестали существовать, а новые еще не сформировались. Такая ситуация вызвала мировоззренческий кризис, высвободивший не столько ожидания, сколько страхи. Однако с фукольдианским взглядом нельзя полностью согласиться, поскольку французский философ в том, что касается живописи, опирается лишь на опыт Северного Возрождения, а именно на некоторые работы Альбрехта Дюрера и творчество Иеронима Босха. В картинах Босха (наст. имя Ерун Антонисон ван Акен, 1450–1516) действительно доминируют религиозная тематика и фантазматика: «Мир образов претерпевает коренное изменение: стиснутый множественностью смыслов, он освобождается от упорядоченности форм. Поверхность скрывает в себе столько различных значений, что предстает уже только загадочным ликом. Отныне власть его – не в получении, а в неодолимой притягательности» [Фуко, 2010, с. 29]. Прослеживается и иронически-отрицательное отношение к слепой вере в силу

науки. В этом смысле показателен сюжет и символика картины «Извлечение камней глупости» (1475–1480). Хирург, на голову которого надета «воронка мудрости», извлекает из головы пациента несуществующий камень безумия.

И все же о глобальном переосмыслении роли научного знания, а вместе с этим и о переосмыслении образов науки в живописи, следует говорить скорее не по отношению к эпохе Возрождения, а по отношению к эпохе Нового времени и Просвещения (XVII–конец XVIII вв.). Именно на заре Просвещения английский философ Френсис Бэкон (1561–1626) выдвигает концептуально новые идеи о роли и месте науки в жизни общества и закладывает фундамент классического подхода к пониманию оснований научного знания, ориентируясь на известный лозунг «Знание – сила»:

1. Науку следует воспринимать в качестве инструмента решения проблем, касающихся человеческого рода, а не отдельных его представителей.

2. Ученые должны изучать законы природы с целью управления этими законами на благо всего человечества. Научный прогресс является общечеловеческой ценностью.

3. Наука должна стать отдельным социальным институтом.

4. Науки о природе должны носить строго экспериментальный характер, с четким разделением на субъект (качества того, кто исследует) и объект (свойства того, что исследуется). Подтверждаемость гипотезы наблюдением и экспериментом превращает эту гипотезу в теорию.

Хотя Бэкон интересовался преимущественно естественными науками, фундаментом которых он считал разум, в его классификации нашлось место историческому знанию (основанием выступала память) и искусству (основанием выступало воображение). Особое место английский философ отводил религии, необходимой, с его точки зрения, для познания добра и зла.

В живописи раннего Просвещения, в рамках анатомической тематики происходит окончательное разделение двух жанров. С одной стороны, развивается анатомическая иллюстрация, выдающимся достижением которой становятся «Анатомические таблицы» Бартоломео Эустахио (ок. 1510–1574), изданные только после смерти автора в 1714 г. С другой стороны, великий голландский живописец Рембрандт Харменс ван Рейн (1606–1669) пишет две картины, посвященные деятельности амстердамской гильдии хирургов – «Урок анатомии доктора Тульпа» (1632)

и «Урок анатомии доктора Деймана» (1656). В первой картине Рембрандт в качестве приоритетной цели ставил не реалистическое изображение процесса аутопсии, а отражение неподдельного интереса хирургов к проводимой операции. Именно поэтому персонажи, некоторые из которых рассматривают расчленение тела с неправдоподобно близкого расстояния, расположены по отношению к зрителю в профиль или полуоборот. Во второй картине центральным персонажем становятся не врачи, а труп, которому вскрывают мозг. Хотя обе картины классифицируются как групповой портрет, их основным содержанием остается не сама по себе достоверность портретного сходства, а интерес к научной деятельности, в первом случае и детально изображенный анатомический эксперимент, во втором [Тарасов, 2013, с. 130–136].

Еще одним жанром живописи, появившимся в эпоху Просвещения и активно развивающимся в XIX в., стал портрет. В рамках этого жанра портреты ученых получили самое широкое распространение. Из наиболее известных работ следует упомянуть картины Доменико Тинторетто (Галилей, 1605–1607), Франса Хальса (Декарт, 1649), Готфрида Кнеллера (Ньютон, 1689), Кристофа Бернарда Франке (Лейбниц, 1695), Леонтия Миропольского (Ломоносов, 1687), Павла Веденевского (Кулибин, 1818), Льва Крюкова (Лобачевский, 1836), Ивана Репина (Менделеев, 1885). Популярность этого жанра понятна. Как пишет Ю. М. Лотман: «Портрет в своей современной функции – порождение европейской культуры нового времени с её представлением о ценности индивидуального в человеке, о том, что идеальное не противостоит индивидуальному, а реализуется через него и в нём» [Лотман, 2002, с. 350]. Эта эпоха формирует представления о человеке как о мыслящем субъекте, который является носителем не только познающего разума, но и действенной, преобразующей природу силы. Складывается представление об ученом как о гениальном авторе открытий и изобретений, и соответственно, вопреки логике самой науке, настаивающей на принципе объективности, культуре важно сохранить сведения о людях, внесших заметный вклад в развитие научного знания как о «выдающихся личностях». Портрет служит этой цели, сохраняя не только представление об особенностях внешнего облика знаменитых ученых, но и запечатлевая черты их характера, как их, по крайней мере, смог уловить (или вообразить) художник. В этом смысле

портреты ученых (равно как и писателей, философов, художников и т. д.) – важный элемент формирующегося культа гения, и с упадком этого культа в XX веке сам жанр пошел на спад. С портрета Декарта кисти Франса Хальса на нас смотрит не только глубокий, склонный к скепсису мыслитель, но и настоящий шевалье. Френсис Бэкон на портрете Д. Вандербанка – прежде всего преуспевающий и слегка надменный государственный деятель, в чьей прагматичности не приходится сомневаться. По-барочному пышно на портретах выглядит Готфрид Лейбниц: всегда в завитках огромного парика и многочисленных драпировках. Этот образ вовсе не производит впечатления тщеславия, он, скорее, иллюстрирует многоаспектную сложность, характерную для наследия немецкого философа и математика. Неслучайно историко-философская работа Жилия Делеза, посвященная Лейбницу, называется «Складка. Лейбниц и барокко» (1988) [Делез, 1997], и в ней в заслугу Лейбницу ставится модель мира не как мертвого механизма, а как сложного изменчивого и подвижного целого, в котором бесконечно малые события производят значимые эффекты. Ученого как гения, целиком и полностью погруженного в свои идеи, мы видим на портретах Исаака Ньютона (прежде всего речь идет о работах Г. Кнеллера 1689 и 1702 годов). В этих образах мало деталей, аскетичная одежда ученого (на обоих портретах практически одна и та же) растворяется в темном фоне, поскольку социальный статус и его знаки меркнут по сравнению со страстью к познанию, которая весьма недвусмысленно выражена на лице великого физика. Во взгляде Ньютона, переданном художником, читается, пожалуй, все, что мы знаем о личности этого ученого. Здесь и уверенность в себе блестящего интеллектуала, знающего себе цену, и фанатичная готовность бесконечно искать формулы, выражающие на языке математики все тайны Божественного творения, и тревога, связанная с опасениями быть обвиненным в ереси, и ревнивая подозрительность к коллегам и конкурентам, которые могут присвоить его открытия. К слову, публичные споры Ньютона с Робертом Гуком, Джоном Флемстидом и Готфридом Лейбницем, касающиеся приоритета в открытиях, имели остро конфликтный характер и дорого обошлись науке, однако поспособствовали и институционализации авторского права в научных исследованиях. Пожалуй, наибольший драматизм присутствует в портретах Галилео Галилея, сделанных в раз-

ные этапы его жизни. На раннем портрете Доменико Тинторетто (1605–1607) мы видим уверенного в себе и признанного обществом падуанского профессора. На более позднем портрете Оттавио Леони угадывается блестящий критик устаревших теорий и яростный полемист. На портретах же периода 30-х годов, когда происходит конфликт с церковью, процесс и осуждение, мы видим совершенно иного персонажа. Галилей в изображении Ю. Сустерманса (1636) смотрит на зрителя с болью и горечью интеллектуала, вынужденного под давлением отречься от того, что он доказал в качестве истины. На картине Петера Пауля Рубенса (1633) Галилей изображен страдающим, его образ отсылает к образам мученичества апостолов, производя тем самым парадоксальный эффект: научный подвиг осмысливается как мученичество во имя веры, хотя церковь выступает в роли мучителя. Перипетии судьбы Галилея, иллюстрирующие стремление науки к эмансипации, часто изображались на живописных произведениях XIX века. Можно вспомнить о таких работах, как «Галилей перед судом инквизиции» Жозефа-Николя Робера-Флери (1847), где показана мучительная ситуация отречения сломленного ученого, находящегося под давлением власти. Кристиано Банти на картине «Галилей перед Инквизицией» (1857) дает совершенно иную трактовку события: его Галилей по-прежнему дерзок и величественен, олицетворяя собой исторический триумф науки. Джузеппе Бертини в работе «Галилей показывает телескоп венецианскому дожу» (1858) показывает двусмысленное положение ученого, который при всем своем интеллектуальном превосходстве должен заискивать перед сильными мира сего в надежде на обеспечение возможностей для будущих исследований.

К числу достаточно немногочисленных работ, посвященных научным открытиям в живописи Просвещения и XIX в. относятся две яркие картины Джозефа Райта (1734–1797) – «Философ, объясняющий модель Солнечной системы» (1766) и «Эксперимент над птицей в насосе» (1768). Персонажи и объекты первой картины освещены светом свечи, которую зритель не видит. Центральный объект – сконструированная из металла механическая модель солнечной системы – объединяет персонажей, рассматривающих ее не только с любопытством, но и с восхищением. На второй картине изображен попугай какаду, помещенный в стеклянную емкость, из которой выкачивается воздух. На лицах зрителей

тревога за судьбу птицы борется с интересом к результатам эксперимента. Композиция и перспектива картины выстроены таким образом, что среди изображенных людей отсутствует центральный персонаж. У рассматривающего картину создается впечатление, что он является полноценным очевидцем опыта. Необычность работ Райта состоит в том, что его герои открыто демонстрируют благоговение перед технологическими изобретениями, в той манере, в которой было принято изображать персонажей религиозных или исторических сюжетов [Nicolson, 1968, с. 124–140].

Хотя эпоха Просвещения и XIX в. прошли под знаком секуляризации и десакрализации религии, в живописи Нового времени существует пример удачного объединения научной и религиозной тематики. Речь идет о картине Яна Матейко (1838–1893) «Коперник. Беседа с Богом» (1873). В центре картины изображен Николай Коперник, на которого падает свет. Великого астронома окружают схема гелиоцентрической картины мира, рулетка, телескоп, циркуль. Некоторые предметы не могли использоваться Коперником, будучи изобретены после его смерти Галилеем. Таким образом, по мнению польской исследовательницы Зофии Солтысовой, Матейко указывает на перспективы открытия Коперника: «Изображение на картине инструментов, сконструированных или использованных Галилеем, имеет особое значение. Именно он опубликовал в 1633 году работу, в которой содержалась дискуссия между сторонником теории Коперника и последователем теории Птолемея. Галилей был ревностным приверженцем теории нашего астронома... По-видимому, с помощью изображенных инструментов Матейко хотел намекнуть на будущее развитие гелиоцентрической теории и на личность главного его сторонника» [цит. по: Dzimira-Zarzucka, 2021]. С другой стороны, традиционный для средневекового профессора католический головной убор Коперника, его коленапоклонение, взгляд в небо и название картины «Беседа с Богом» позволяют трактовать научное открытие как боговдохновенный процесс и тем самым снимают противостояние науки и религии. «Характер изображения Матейко точно соотносится с отрывком из произведения Юзефа Шуйского, историка и друга художника. Его труд «Коперник: драматическая поэма, основанная на истории» был опубликован в Кракове в феврале 1873 года.

*Слушай! Светла и звездна ночь была,
На башне Фромброка я преклонил колени
В поисках великой тайны небес.
И к моим рукам, воздетым в восхищении,
Снизошла тайна Господня,
Снизошло великое житие мира!*
[Dzimira-Zarzucka].

Заключение

Подводя итоги, можно сказать, что степень представленности науки средствами живописи, количество научных сюжетов и богатство содержания научных образов коррелирует со степенью институализации науки и влиянием, которые наука оказывает на другие формы культурной деятельности. В эпоху Античности образы науки в живописи строились вокруг одного сюжета (девять муз), что отражает отсутствие критического подхода к мифологическому мировоззрению, отсутствие демаркации между наукой и искусством, а также отсутствие представлений о науке, как о профессиональной деятельности. Живопись эпохи классического средневековья, характеризующегося распространением схоластики, разрабатывает сюжет, связанный с профессиональной преподавательской университетской деятельностью. Концептуально переосмысливается и сюжет о девяти музах, указывающих на «семь свободных искусств», изучавшихся на подготовительных факультетах средневековых университетов, а именно на тривиум (грамматику, риторику, диалектику) и квадравиум (арифметика, геометрия, астрономия и музыка). В эпохи Возрождения и Нового времени наука постепенно превращается в доминирующий вид культурной деятельности, что находит отражение в разнообразии сюжетных линий. Появляются анатомические и зоологические атласы, изображения научных экспериментов, парадные портреты ученых, сюжеты, представляющие науку как символ торжества человеческого духа.

Меняется и концептуальное содержание картин. В периоды Античности и Средних веков наука изображается преимущественно аллегорически. В представлении античных и средневековых живописцев научная деятельность связывается с умозрительной практикой. В живописи Возрождения и Нового времени изображения в большей степени привязаны к экспериментальной стороне научной деятельности и конкретным людям, избравшим науку в качестве профессии. Последнее не предполагает полной десакрализации культуры в целом и науки в частности. В работах Да Винчи, Дюрера, Рембрандта, Ма-

тейко образы науки связаны скорее с прозрением и поиском высшей истины, а не с повседневной рутинной экспериментальной деятельностью.

Библиографический список

1. Адо И. Свободные искусства и философия в античной мысли. Москва : ГЛК Ю. А. Шичалина, 2002. 475 с.
2. Альберти Л. Б. Три книги о живописи // Десять книг о зодчестве. В 2 т. Т. 1. Москва : Всесоюз. Акад. Архитектуры, 1935. 426 с.
3. Аристотель. Политика. Москва : АСТ ; Транзиткнига, 2005. 393 с.
4. Визгин В. П. Границы Новоевропейской науки: модерн / постмодерн (Реферат) // Границы науки. Москва : ИФ РАН, 2000. С. 192–227.
5. Волкова П. Д. Мост через бездну. Москва : Зебра Ё, 2015. 272 с.
6. Вульф К. Homo Pictor, или возникновение человека из воображения // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. 2008. № 1. С. 121–136.
7. Гарэн Э. Проблемы итальянского Возрождения. Москва : Прогресс, 1986. 392 с.
8. Да Винчи Л. Избранные естественнонаучные произведения. Москва : Изд-во академии наук СССР, 1955. 1032 с.
9. Каган М. С. Морфология искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства. Ч. I, II, III. Ленинград : Искусство, 1972. 440 с.
10. Делёз Ж. Складка. Лейбниц и барокко. Москва : Логос, 1997. 264 с.
11. Де Либера А. Средневековое мышление. Москва : Праксис, 2004. 368 с.
12. Ле Гофф Ж. Интеллектуалы в средние века. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2003. 160 с.
13. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. Москва : Языки русской культуры, 1996. 464 с.
14. Лотман Ю. М. Портрет // Статьи по семиотике культуры и искусства. Санкт-Петербург : Академический проект, 2002. С. 349–375.
15. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. Санкт-Петербург : Азбука-Аттикус. 2010. 288 с.
16. Панофский Э. Перспектива как символическая форма. Готическая архитектура и схоластика. Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2004. 336 с.
17. Тарасов Ю. Два групповых портрета кисти Рембрандта – «Урок анатомии доктора Тюльпа» и «Урок анатомии доктора Деймана» // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 2. 2013. Вып. 4. С. 130–136.
18. Флек Л. Возникновение и развитие научного факта. Москва : Идея-Пресс ; Дом интеллектуальной книги, 1999. 220 с.

19. Фрагменты ранних греческих философов. Ч. I. От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики. Москва : Наука, 1989. 576 с.
20. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. Москва : АСТ, 2010. 698 с.
21. Ченинни Ченинно. Книга об искусстве или Трактат о живописи. Москва : ОГИЗ-ИЗОГИЗ, 1933. 138 с.
22. Dzimira-Zarzucka, Karolina. Ян Матейко, «Коперник. Беседа с Богом». URL: <https://culture.pl/ru/work/yan-mateyko-kopernik-beseda-s-bogom> (дата обращения: 15.06.2024).
23. Nicolson B. J. Joseph Wright of Derby: Painter of Light: Text and catalogue N. Y., 1968. 210 p.

Reference list

1. Ado I. Svobodnye iskusstva i filosofija v antichnoj mysli = Free arts and philosophy in ancient thought. Moskva : GLK Ju. A. Shichalina, 2002. 475 s.
2. Al'berti L. B. Tri knigi o zhivopisi = Three books about painting // Desjat' knig o zodchestve. V 2 t. T. 1. Moskva : Vsesojuz. Akad. Arhitektury, 1935. 426 s.
3. Aristotel'. Politika = Policy. Moskva : AST ; Tranzitkniga, 2005. 393 s.
4. Vizgin V. P. Granicy Novoevropskoj nauki: modern / postmodern (Referat) = Frontiers of New European Science: Modern/Postmodern (Abstract) // Granicy nauki. Moskva : IF RAN, 2000. S. 192–227.
5. Volkova P. D. Most cherez bezdnu = Bridge over the abyss. Moskva : Zebra Jo, 2015. 272 s.
6. Vul'f K. Homo Pictor, ili vzniknovenie cheloveka iz voobrazhenija = Homo Pictor, or the emergence of man from the imagination // Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Serija: Filosofija. Filologija. 2008. № 1. S. 121–136.
7. Garjen Je. Problemy ital'janskogo Vozrozhdenija = Problems of the Italian Renaissance Moskva : Progress, 1986. 392 s.
8. Da Vinchi L. Izbrannye estestvennonauchnye proizvedenija = Selected natural science works. Moskva : Izd-vo akademii nauk SSSR, 1955. 1032 s.
9. Kagan M. S. Morfologija iskusstva: istoriko-teoreticheskoe issledovanie vnutrennego stroenija mira iskusstva = Morphology of art: historical and theoretical study of the internal structure of the art world. Ch. I, II, III. Leningrad : Iskusstvo, 1972. 440 s.
10. Deljoz Zh. Skladka. Lejbnic i barokko = Crease. Leibniz and Baroque. Moskva : Logos, 1997. 264 s.
11. De Libera A. Srednevekovoe myshlenie = Medieval thinking. Moskva : Praksis, 2004. 368 s.
12. Le Goff Zh. Intellektualy v srednie veka = Intellectuals in the Middle Ages. Sankt-Peterburg : Izd-vo SPbGU, 2003. 160 s.
13. Lotman Ju. M. Vnutri mysljashih mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istorija = Inside thinking worlds. Man – text – semiosphere – history. Moskva : Jazyki russkoj kultury, 1996. 464 s.

14. Lotman. Ju. M. Portret = Portrait // Stat'i po semiotike kul'tury i iskusstva. Sankt-Peterburg : Akademicheskij proekt, 2002. S. 349–375.

15. Mamardashvili M. K. Klassicheskij i neklassicheskij idealy racional'nosti = Classical and non-classical ideals of rationality. Sankt-Peterburg : Azbuka-Attikus. 2010. 288 s.

16. Panofskij Je. Perspektiva kak simbolicheskaja forma. Goticheskaja arhitektura i sholastika = Perspective as a symbolic form. Gothic architecture and scholasticism. Sankt-Peterburg : Azbuka-klassika, 2004. 336 s.

17. Tarasov Ju. Dva gruppovyh portreta kisti Rembrandta – «Urok anatomii doktora Tjul'pa» i «Urok anatomii doktora Dejmana» = Two group portraits by Rembrandt – «Dr. Tulp's Anatomy Lesson» and «Dr. Dayman's Anatomy Lesson» // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 2. 2013. Vyp. 4. S. 130–136.

18. Flek L. Voznikovenie i razvitie nauchnogo fakta = Emergence and development of scientific fact. Moskva : Ideja-Press ; Dom intellektual'noj knigi, 1999. 220 s.

19. Fragmenty rannih grecheskih filosofov. Ch. I. Ot jepicheskikh teokosmogonij do voznikovenija atomistiki = Fragments of early Greek philosophers. Part I. From epic theocosmogony to the emergence of atomistics. Moskva : Nauka, 1989. 576 s.

20. Fuko M. Istorija bezumija v klassicheskiju jepohu = History of Madness in the Classical Age. Moskva : AST, 2010. 698 s.

21. Cheninni Cheninno. Kniga ob iskusstve ili Traktat o zhivopisi = Book on Art or Treatise on Painting. Moskva : OGIZ-IZOGIZ, 1933. 138 s.

22. Dzimira-Zarzucka, Karolina. Jan Matejko, «Kopernik. Beseda s Bogom» = Jan Matejko, «Copernicus. Conversation with God». URL: <https://culture.pl/ru/work/yan-matejko-kopernik-beseda-s-bogom> (data obrashhenija: 15.06.2024).

23. Nicolson B. J. Joseph Wright of Derby: Painter of Light: Text and catalogue N. Y., 1968. 210 p.

Статья поступила в редакцию 15.07.2024; одобрена после рецензирования 23.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 15.07.2024; approved after reviewing 23.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Научная статья
УДК 008
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-335
EDN: CTINYJ

«Ничейный П. П. Чистяков»: портрет провинциала в письмах и воспоминаниях современников

Анастасия Андреевна Сулова

Аспирант, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.
150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
nastyua424m@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-1016-2574>

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию личности выдающегося «всеобщего педагога русских художников» Павла Петровича Чистякова, основателя единственной в истории мирового изобразительного искусства художественно-педагогической системы идейного реализма. На сегодняшний день опубликовано множество научных трудов, посвященных исследованию его биографии, методам преподавания и феномену школы П. П. Чистякова. В данной статье впервые составлен портрет Чистякова – типичного «столичного провинциала»; рассмотрены периоды взросления в с. Пруды Тверской губернии, обучения в уездном училище города Бежецка и Академии художеств, а также становления педагога-художника Чистякова в период пенсионерских поездок и преподавания в Альма-матер через призму его провинциального происхождения. Стоит отметить, что сам Павел Петрович место рождения считал основополагающим для личности.

Материалом исследования стали письма Чистяков семье, ученикам, виднейшим культурным и художественным деятелям, записные книжки, воспоминания современников, собранные в книге Э. М. Белютиным и Н. М. Молевой «П. П. Чистяков. Письма, записные книжки, воспоминания». Родившись в провинции, Павел Петрович приобретает особую систему установок, которая в дальнейшем влияет на всю его жизнь. Переехав в столицу, демонстрирует комплексы провинциала, а путешествуя по Италии, Франции, Германии, стремится к воссозданию вокруг себя привычной русской провинции. Актуальность заключается в исследовании неизменно значимого феномена русской провинции. Результаты исследования будут полезны в проводимых в регионах разработках имиджа территорий, локальных брендов, установлении «гениев места».

Ключевые слова: русская провинция; провинциал; педагог; художник; П. П. Чистяков; чистяковцы; Тверская губерния; город Бежецк

Для цитирования: Сулова А. А. «Ничейный П. П. Чистяков»: портрет провинциала в письмах и воспоминаниях современников // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 335–342. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-335>. <https://elibrary.ru/CTINYJ>

Original article

«Nobody's P. P. Chistyakov»: the portrait of a provincial in letters and memoirs of contemporaries

Anastasia A. Suslova

Post-graduate student, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
nastyua424m@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-1016-2574>

Abstract. This article is devoted to the study of the personality of the outstanding «universal teacher of Russian artists» Pavel Petrovich Chistyakov, the founder of the only in the history of world fine arts artistic and pedagogical system of ideological realism. Today many scientific works have been published devoted to the study of his biography, teaching methods and the phenomenon of the P. P. Chistyakov school. This article is the first to paint a portrait of P. P. Chistyakov – a typical «capital provincial»; it considers the periods of growing up in the village of Prudy in the Tver region, studying at the district school of Bezhetsk and the Academy of Arts, as well as the formation of the teacher-artist P. P. Chistyakov during his retirement trips and teaching at his Alma Mater through the prism of his provincial origin. It is worth noting that Pavel Petrovich himself considered his place of birth to be fundamental to his personality.

The material for the study was letters of P. P. Chistyakov to his family, students, prominent cultural and artistic figures, notebooks, memories of contemporaries, collected in the book by E. M. Beliutin and N. M. Moleva

«P. P. Chistyakov. Letters, notebooks, memories». Having been born in the province, Pavel Petrovich acquires a special system of attitudes, which later influences his entire life. Moving to the capital, he demonstrates the complexes of a provincial, and traveling in Italy, France, Germany, strives to recreate around him the familiar Russian province. The relevance lies in the study of the invariably significant phenomenon of the Russian province and creative personality. The results of the study will be useful in connection with the development of the image of territories, local brands, and the establishment of «geniuses of place» in the regions.

Key words: russian province; teacher; artist; P. P. Chistyakov; Chistyakov's; Chistyakovites; Tver region; Bezhet'sk

For citation: Suslova A. A. «Nobody's P. P. Chistyakov»: the portrait of a provincial in letters and memoirs of contemporaries. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 335-342 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-335>. <https://elibrary.ru/CTINYJ>

Введение

На сегодняшний день существует множество научных трудов, посвященных исследованию биографии педагога, его профессиональному становлению, а также феномену школы П. П. Чистякова. Но малоизученной остаётся личность самого Павла Петровича. В данной статье, опираясь на переписку П. П. Чистякова с современниками, семьёй, его собственные заметки, мы попытаемся составить портрет провинциала в столице, а также проследить оказываемое влияние провинции на творческую личность. Павел Петрович в письме семье после отъезда в Санкт-Петербург напишет: «Я рос, постоянно восхищаясь природой и людьми» (из письма П. П. Чистякова – семье) [Чистяков, 1953, с. 19]. В заголовок статьи мы выносим категорию провинциального, что, как нам представляется, во многом повлияло на становление и мировосприятие художника.

Методология исследования

Основными методами исследования, помимо общенаучных, стали: историко-культурный и искусствоведческий методы, частично был востребован литературоведческий метод.

Результаты исследования

Фигура Павла Петровича Чистякова зачастую ассоциируется с созданной им художественно-педагогической системой идейного реализма. Почти за полвека преподавания в Академии художеств Павел Петрович Чистяков выстроил особую систему возвращения великих художников. Доказательством этого является Третьяковская галерея, где сегодня хранится множество работ учеников художника – В. М. Васнецова, М. А. Врубеля, И. Э. Грабаря, Д. Н. Кардовского, В. В. Матэ, М. В. Нестерова, И. С. Остроухова, В. Д. Поленова, И. Е. Репина, А. П. Рябушкина, В. Е. Савинского, К. А. Савицкого, В. А. Серова, В. И. Сурикова.

Критик Владимир Васильевич Стасов ёмко назвал П. П. Чистякова «всеобщим педагогом всех художников». Большинство преподавателей направления реализма, представленных в Русском музее и Третьяковской галерее, принято именовать «чистяковцами». Значимость фигуры великого педагога осознавали его ученики, так Владимир Михайлович Фёдоров-Курганов напишет: «Почти вся реальная школа – Русский музей и Третьяковская галерея – ученики Чистякова. Вынесите их произведения оттуда и две богатейших сокровищницы русского искусства почти совсем опустеют...» [Чистяков, 1953, с. 480].

Русский провинциал в столице и за рубежом

«Где корни, там и душа. Родина, место, где проведены первые дни детства, — вот что родное и что всего дороже. Следовательно, корни трогать не следует» [Чистяков, 1953, с. 424]. Так напишет Павел Петрович Чистяков о Родине, о корнях.

О людях, окружавших художника в детстве, известно мало. Родители были выходцами из крепостных крестьян, а Павел Петрович (23.06.1832 г.р.) был одним из 13-ти детей. Начальное образование Павел Петрович получил в приходской школе в Красном Холме Тверской губернии, а после Пётр Никитич, отец П. П. Чистякова, отвёз сына в г. Бежецк для продолжения обучения в уездном училище. В 1848 году Павел Петрович окончил училище с отличием, а в качестве поощрения городскими властями было предложено продолжить обучение в тверской гимназии за казенный счёт, но Павел Петрович отказался, имея цель – поступить в Российскую Академию художеств. Денег у Павла Петровича на тот момент не было, поэтому пришлось пойти работать землемером, но так ничего и не нажив, взяв в долг у отца 17 с половиной рублей, семнадцатилетний Павел Петрович отправляется в столичный Санкт-Петербург, где его зачисляют вольно поступающим.

щим учеником в Академию художеств. После отъезда Павла Петровича ничего не известно о том, навещал ли он в дальнейшем малую родину, известно обратное: по воспоминаниям Ольги Форш (художница, писательница, друг семьи Чистяковых) в доме Чистякова и его супруги В. Е. Мейер «всегда жили бесчисленные тверские родственники. Хозяйство под чутким руководством Веры Егоровны вела сестра художника – Аграфена Петровна, или, как ее называли баба Ду; компанию ей составляла еще одна сестра – Юлия Петровна» [Чистяков]. В каждом письме семье на малую родину Чистяков демонстрирует особое тёплое отношение к старшим и «своим», заинтересованность в делах знакомых горожан (например, он часто спрашивается о делах Аннушки Бежецкой, своего брата и т. п.), но чаще всего Павел Петрович обращается к матери – Анне Павловне.

О роли матери, «корнях», детстве и окружающей среде напишет в статье искусствовед и научный сотрудник Русского музея Е. Б. Чурилова, которая организовала выезд на малую родину художника: «...натура живая (Анна Павловна) ... передала сыну любовь и понимание народной песни. Современники Чистякова отмечали в нем не только тверской выговор на «о», но и, видимо, унаследованную от матери яркую образность речи и меткость характеристик» [Чурилова]. В переписке с учениками, в работе в Академии Павел Петрович не стеснялся их использовать, например, «чемоданисто», а также парадоксы: меткое – «и верно, да скверно!», назидательное – «чем ближе к натуре, тем лучше, а как точь-в-точь – так нехорошо» или хлесткое – «и правда, кричащая не на месте, – дура!» [Чурилова].

В селе Пруды образование получать было негде, детей пытался учить пономарь, но и тот, по воспоминаниям художника, оказался бессилён перед мальчиком, увлечённым церковными образами («На Ильи-пророка все смотрел, образ отличный висел. Так, из-за Ильи-пророка азбуку и не выучил» – воспоминания П. П. Чистякова). После окончания приходской школы в Красном Холме Павел Петрович продолжает обучение в уездном училище г. Бежецка в 55-ти км от дома.

По воспоминаниям Павла Петровича, в уездном училище он впервые начинает пробовать себя в рисовании, которое его поглотило. Преподавал Павлу Петровичу выпускник Академии художеств Иван Алексеевич Пылаев. Это и определило его дальнейший путь. П. П. Чистяков окончил

училище в 1848 году с отличием, «был записан на золотой доске», и городские власти решили определить его на казенный счет в тверскую гимназию, но юноша заявил, что «если его не отдадут учиться в Академию художеств в Петербурге, он умрет». Павел Чистяков вспоминал своё бежецкое отрочество с удовольствием и позднее в знак благодарности написал несколько икон для местных храмов [Цыганков, 2021, с. 49].

На тот момент столичный Санкт-Петербург показался приехавшему восемнадцатилетнему провинциалу чужеродным, большим и подавляющим. П. П. Чистяков так описывает Санкт-Петербург: «...чудный, многолюдный, веселый Петербург не заменит мне Вас и меня не переменит, я каков есть, таким и выйду отовсюду, не унося ничего чужого не только худого, но даже и порядочного, я не виноват, если у меня такой самостоятельный характер – упрямый характер. Мне все кажется понятно, хотя и трудно, я как будто бы все могу сделать; заимствую прямо от природы и потому мои собственные, ни от кого не заимствованные суждения товарищи называют натуральными...» (из письма П. П. Чистякова – семье, 1850 г., Санкт-Петербург) [Чистяков, 1953, с. 17].

Особое отношение к природе, по словам художника, присутствовало и крепло в нём с детства: «...я счастлив, счастлив тем, что полюбил с детства природу более, чем дела и сокровища людей; счастлив тем, что полюбил самое высокое и самое прочное на земле» (из письма П. П. Чистякова — семье, 1863, Рим) [Чистяков, 1953, с. 32].

Провинциальное воспитание, где первым учителем был пономарь, а местом проведения досуга – церковь, оставило свой след и в отношении Павла Петровича к религии. Так, набожный и аскетичный П. П. Чистяков в каждом письме упоминает бога: просит о чём-то или благодарит его, из некоторых писем мы можем узнать, что значимые события Павел Петрович проживает в том числе и в церкви (например, вследствие победы на море в ходе Крымской войны в церквях Санкт-Петербурга служили молебны, на которых Чистяков присутствовал [Чистяков, 1953, с. 17–23]).

В 1861 году Павел Петрович закончит грандиозную работу «Великая княгиня Софья Витовтовна на свадьбе великого князя Василия Темного в 1433 году срывает с князя Василия Косого пояс, принадлежащий некогда Дмитрию Донскому», за которую он получит Большую золотую медаль. Таким образом, Чистяков стал пен-

сионером Академии художеств, получив право на пенсионерскую поездку, все расходы на содержание художника за границей берёт на себя Академия. В пенсионерской поездке Павел Петрович посетил Германию, Францию и Италию, в воспоминаниях и письмах художника отзывы о посещённых им местах часто негативны и формируются из сравнения Родины и других стран, «своего» и «чужого». Например, «Пруссия поразила меня чистотой и опрятностью, два первых вокзала в готическом стиле, *остальные до самого Берлина в стиле наших хлебов, где стоят свиньи* (здесь и далее курсив автора статьи). В самом Берлине вокзал превзошел все ожидания. Это что-то вроде подлой *грязной бойни быков*. Берлин город хорош, только дома все будто из картона... окна без углублений и наличников. Он тем хорош, что тесен не как наш Петербург. *Итальянки красивы, даже очень красивы и больше ничего, их очи темнее ночи... в них темно и, вероятно, пусто*» [Чистяков, 1953, с. 24–56].

Некогда чужой для Павла Петровича столичный Санкт-Петербург начинает вызывать тоску в поездке по чужим землям – «в Петербурге всё красивее и лучше», а для каждого посещённого города у художника находится меткая характеристика («*Мюнхен – мифологический град с грязными пыльными улицами, Кёнигсберг окутан подлой сыростью, центр Вены так тесен, что и представить трудно*» – из письма П. П. Чистякова товарищам, Париж, январь 1863 [Чистяков, 1953, с. 25]).

Провинциалу Чистякову полностью по душе пришёлся Париж, важно отметить, что это связано с ощущением «своего» / родного, которое возникло у художника, читаем в письме товарищам от января 1863: «...на *французской границе мы заплясали от радости, что-то родное повеяло на душу, и язык французский звучит как-то более по душе русского, уже про народ и не говорю, особенно на первый взгляд*», или в этом же письме: «*Париж превосходит все города, вечером и Петербург против него тьма*». [Чистяков, 1953, с. 24–26]. Испытывая скуку в Европе, провинциал стремится устроить там русскую провинцию – будь то обучение прислуги русскому языку или нахождение черт провинциальности в любом из посещённых городов. Скука провинциального бытия – чувство, которое преследовало Чистякова в Европе, на малой родине, и в столице.

Менталитет русского провинциала, по мнению Т. С. Злотниковой, воплощает глубоко про-

тиворечивые духовные основы жизни России вообще: страх перед замкнутостью и интуитивную тягу к сохранению «гнезда»; стремление к «другим берегам» («к перемене мест») и страсть к превращению любой чужбины в повторение усадьбы, улицы, дома; достоинство и самоуничтожение, размах и мелочность; «чухлому», разросшуюся до масштабов всей России, включая столицы, и высоту духа, традиционно ожидаемую только от столичных жителей [Злотникова, 2017, с. 320].

Павел Петрович постоянно сравнивает заграничную с родиной, и в таком сравнении «чужая» земля чаще проигрывает, иной, позитивный, облик имеют только крупные города вроде Берлина или Парижа, особо впечатлившего художника. Позже Павел Петрович подытожит, что «*для художника нет лучше Италии и Рима*» [Чистяков, 1953, с. 35].

Провинциал и его «неумение жить в среде»

Павел Петрович Чистяков не прижился не только в заграничной географической среде, но и в российской образовательной среде. Он не старался подстроиться под окружающих, из воспоминаний ученика Павла Петровича, художника-баталиста Н. С. Самокиш: «Небольшого роста, худощав, с волосами, подстриженными, как их носят крестьяне, с небольшой бородкой и умными пронизательными глазами. Весьма скромно одет и без малейшей претензии на позировку» [Чистяков]. Провинциальное «неумение жить в среде» (писал о себе в заметках педагога-художника) проявит себя, как только Павел Петрович начнёт обучение в Академии художеств: для профессоров он был ничего не смыслящим провинциалом, окончившим лишь духовное училище, а сам Чистяков не принимал заскорузлую систему постоянного копирования известных шедевров мастеров.

В письмах Павел Петрович не единожды ссылается на свой непримиримый и упрямый характер, который не только помогал, но и мешал художнику: «...*не могу работать, угождая вкусу других*, так, чтобы во время производства дело казалось хорошим, жертвую самолюбием, похвалами...» (из письма П. П. Чистякова – семье, 1850 г., Санкт-Петербург)» [Чистяков, 1953, с. 17].

Павел Петрович – провинциал, попавший в столицу, чужеродную среду. По мнению И. С. Андриановой, провинциал – это витально сильный человек, с огромным потенциалом деятельности энергетикой; его цель – любой ценой

пробиться. Его самосознание обусловлено не его социальным статусом и не личными достоинствами, а мерой достигнутого в результате личных усилий, оборотистости [Андрианова, 2017].

Обучаясь в Академии, Павел Петрович постоянно соперничал с другими учениками, стремясь превзойти их в мастерстве, получить признание его таланта от педагогов. Об этом он напишет в письме семье от 3 декабря 1853 года, где укажет, что оценивали работы двух учеников, имевших золотые медали – *«они все получили (места) ниже меня»*. Павел Петрович остро ощущал свою инаковость, одиночество, а чувство недооценённости часто граничило с провинциальным высокомерием: *«теперь я знаю свою болезнь ... это было не что иное, как уныние от обижаемого самолюбия, или иначе – от неправильной оценки моих достоинств ... Теперь я здоров, груди не тяжело; потому что два месяца кряду я оценен справедливо и профессорами и (что очень редко бывает) товарищами»* » (из письма П. П. Чистякова – семье. 3 декабря 1853 г.) [Чистяков, 1953, с. 19]. Провинциальный комплекс неполноценности, формирующийся, как показал А. Адлер, на основе нереализованного стремления к превосходству, порождает в личности ощущение собственной ущербности. Характеризуя этот комплекс, Адлер отмечает, что он *«представляет собой патологическое чувство, обязательно требующее легкой компенсации и особого удовлетворения и в то же время, препятствующее достижению успеха, увеличивая барьеры, уменьшая при этом резервы мужества»* [Чистяков, 1953, с. 134]. Реакцией на уязвлённое провинциальное самолюбие была разгромная критика тех, кто одерживал верх над Чистяковым, что, по мнению самого художника, было незаслуженно: *«бывало, сделаешь рисунок во всю мочь... лучше всех... другой же, пошляк, казенный талантишка, сведёт концы с концами, отшлифует всё одинаково ровно... Скверно и худо, кажется, – медаль»* (из письма Чистякова – семье, 3 декабря 1853 г.) [Чистяков, 1953, с. 55]. Чистяков считал, что копировать действительность нельзя, это убивает искусство. *«Искусство полное, совершенное искусство не есть мертвая копия с природы, нет, [искусство] есть продукт души, духа человеческого, искусство суть те стороны человека, которыми он стоит выше всего на земле»* [Чистяков, 1953, с. 58].

По завершении обучения Павел Петрович стал педагогом Академии художеств. Он не признавал руководство Академии, считая, что «там

(в Академии), оказывается, вор на воре и дрянь на дряни. Такая дрянь, что один даже и удавился... По его милости мы сидим здесь без денег» (из письма Чистякова – К. Т. Солдатенкову, Рим, апрель 1866 г.) [Чистяков, 1953, с. 43]. Павел Петрович предпочитал не вступать в диалог с руководством, в неизбежных случаях в письмах к Академии использовал оправдательно-обвиняющий тон, например, в письме из Рима от декабря 1866 г. читаем: *«...просил денег и именно тех, которые я по своей оплошности недополучил... ответа на мою просьбу не было»* [Чистяков, 1953, с. 43]. Часто о деньгах говорит пренебрежительно: *«...ах, бог мой, заработки, как это противно для меня»* [Чистяков, 1953, с. 50], лукавя, что деньги не имеют для него значения, но при этом часто даёт характеристику людям по их финансовому положению, например, К. Т. Солдатенков – богач и хороший москвич.

Показательным в вопросе отношения руководства Академии к Павлу Петровичу было его двадцатилетнее преподавание в качестве адъюнкт-профессора. В дальнейшем руководство Академии жёстко укажет на невозможность преподавания из-за отсутствия звания профессора. В 1880 году Чистяков напишет заявление в Совет Академии художеств, в котором читаем следующее: *«...к сожалению, положение, в котором находится профессор Академии художеств, не позволяет вполне заниматься искусством ради искусства и вынуждает искать работу на стороне по заказу от публики или давать уроки»* [Чистяков, 1953, с. 103].

Павел Петрович давал частные уроки. Первый совет, который вывел Чистяков для своих учеников: *«Чтобы найти себя, будьте искренни. Покрепче стучитесь в дно души своей – там чудный родник, в нем таится творчество...»* [Чистяков, 1953, с. 425], а чтобы *«нажить»* душу, нужно было постоянно учиться.

«Чистяковцы» терпели колючий характер своего учителя и сносили едкие замечания в свой адрес, потому что были уверены в исключительности своего наставника, по словам В. Д. Поленова, он начал обучение в студии у Чистякова, так как *«там (в Академии) наставников таких (как П. П. Чистяков) нет, а профессора и наставники на обучение странно смотрят»* [Чистяков, 1953, с. 63]. Павел Петрович, по словам учеников, умел правильно критиковать, у педагога была способность найти ёмкие слова. Сам Чистяков считал, что критика мазни есть медицинский целитель искусства. Павел Петро-

вич Чистяков, обладавший педагогическим талантом, оказался чужаком в профессорской среде: в Академии не нашли поддержки идеи Чистякова о реформах в системе преподавания. Позже эффективность чистяковского подхода продемонстрируют его ученики – Репин, Суриков, Врубель, Васнецов, Нестеров, Поленов. Принципы, введённые в академическую систему Чистяковым в XIX веке, сегодня являются её неотъемлемой частью.

Идеалами для Чистякова становятся художники-мыслители, которые стремятся выразить лучшее в человеке и лучшее, что он может найти во Вселенной, и художники-учёные, которые обладают знаниями и техникой рисования («Талант бог даст, а законы лежат в натуре» [Чистяков, 1953, с. 320], — писал в своих заметках Чистяков). По его словам, реализм – это не запечатление действительности, а передача лишь характерных её явлений. Гениальность для Чистякова – не дарование, а постоянная работа над собой, совершение усилий к постижению нового и наблюдение окружающего. «Остаётся желать, чтобы художник больше трудился и меньше следовал примеру» [Чистяков, 1953, с. 32], – читаем в письме из Рима Чистякова – семье. Художник очень ценил талант, но повторял: «Начинать надо по таланту и кончать по таланту, а в середине работать тупо».

По мнению Павла Петровича, «главное достоинство ученика — это есть внимательность, правота, наблюдательность и, значит, глубокое изучение природы, что впоследствии будет полезно...» (из письма Чистякова – семье, 11 мая [1854], Петербург) [Чистяков, 1953, с. 21]. В соперничестве Поленова и Репина за золотую медаль Павел Петрович обращал внимание последнего на то, чтобы тот не увлекался кем-то, а был верен только себе. Педагог-художник ценил не только внимательность, самобытность, но и практичность, потому как жизнь художника полна лишений; из письма Чистякова – В. Е. Мейер: «...не ожидал от Вас такой практичности. Люблю таких людей» [Чистяков, 1953, с. 39].

Для провинциала Чистякова, который в столице ощущал себя изгоем, человеком с недостаточной степенью признания, испытывающим постоянную скуку, усталость и одиночество, парадоксальным становится самоощущение уникальности под гнётом жизненных неурядиц (абсолютная нищета, периодически возникающие проблемы со здоровьем, конфронтация с руко-

водством и педагогическим составом Академии художеств).

Заключение

Провинциал П. П. Чистяков сочетал в себе разнополюсные ощущения неполноценности и гордости за место своего происхождения, свой род. В столице художник-педагог чувствует себя угнетённо. Несмотря на неустанное трудолюбие, присутствуют строгая критика, недооценённость по отношению к себе, чувство вины, страх непризнанности и возможного изгнания из культурных кругов. Сравнивая себя с другими (однокурсниками, профессорским составом), он ставил себя выше других, но не выдерживал конкуренции, неприязнь к академическому кругу становилась защитным механизмом. Иронично Чистяков называл себя «ничьим», не только по причине выработки собственной системы обучения молодых художников, но и по причине его несложившихся взаимных отношений со столичным городом, коллегами.

Павел Петрович считал место рождения основополагающим для личности, об этом читаем у него следующее: «Земной шар, люди на нем завелись в разных пунктах и широтах, и где они начали жить, в какой обстановке, такими и образовались» [Чистяков, 1953, с. 424]. Провинция для Павла Петровича была не только местом его рождения, но и особой системой координат, которая продолжала влиять на педагога-художника всю жизнь, жил он в столице или совершал пенсионерские поездки – это постоянное стремление расширить локус и одновременно воссоздать в этом расширенном «свое», хорошо знакомое пространство, страх замкнутого и желание оградиться от всего внешнего и «чужого», провинциальная широта и мелочность. Провинция (с. Пруды, г. Бежецк), где вырос, учился художник, были ему понятны, знакомы, безопасны, органичны, иными словами, провинция с её маркерами (замкнутость, пустотность, нетерпимость к чужому и чужим, конкурентность со столицей) вырастила П. П. Чистякова, позже он назовёт всё своё внутреннее и провинциальное «неумением жить в среде».

Библиографический список

1. Александров В. Б. Архетипы провинциального сознания как проблема информационной политики // Управленческое консультирование. 2018. № 5 (113). С. 143-150 / DOI 10.22394/1726-1139-2018-5-143-151
2. Андрианова И. С. «Друг писателей» М. А. Языков и Ф. М. Достоевский: взаимоотношения в письмах, атрибуция, комментарий // Неизвестный Досто-

евский. 2017. № 2. С. 23–58. URL: https://unknowndostoevsky.ru/files/redaktor_pdf/1501230224.pdf (дата обращения: 05.08.2024).

3. Белютин Э. П. П. Чистяков – теоретик и педагог / Э. М. Белютин, Н. М. Молева. Москва : Изд-во Акад. художеств СССР, 1953. 229 с.

4. Врубель М. А. Переписка. Воспоминания о художнике. Ленинград : Искусство, 1976. 383 с.

5. Гинзбург И. В. П. П. Чистяков и его педагогическая система. Ленинград ; Москва : Искусство, 1940. 202 с.

6. Густякова Д. Ю. Модель культуры русской провинции: социокультурное исследование в имперсональном и персональном дискурсах / Д. Ю. Густякова, Е. А. Шахова // Ярославский педагогический вестник, 2013. № 3, Т. 1. С. 225–229.

7. Злотникова Т. С. Философия творческой личности : монография. Москва : Согласие, 2017. С. 915. ISBN 978-5-906709-74-5.

8. Иванов Г. В. Знаменитые и известные бежечане. Вып. 2. 2003 (ООО Полиграфсервис XXI век). 279 с. ISBN 5-94310-005-9. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002363749> (дата обращения: 05.08.2024).

9. Инюшкин Н. М. Провинциальная культура: взгляд изнутри : монография. Пенза : [б. и.], 2004. С. 439. ISBN 5-93-434-065-4.

10. Личность в современной русской культуре: стратегии социокультурного изучения : учебное пособие / под науч. ред. Т. С. Злотниковой, М. В. Новикова. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. 144 с.

11. Лясковская О. А. П. П. Чистяков. Москва : Изд-во Гос. Третьяковской галереи, 1950. 64 с.

12. Молева Н. Русская художественная школа второй половины XIX – начала XX века / Н. Молева, Э. Белютин. Москва : Искусство, 1967. 564 с.

13. Оленин А. Н. Избранные труды по истории и деятельности Императорской Академии художеств / сост., вступ. ст. и прим. Н. С. Беляев ; науч. ред. Г. В. Бахарева. Санкт-Петербург, 2010. 141 с.

14. Русская провинция в философском дискурсе: концептуализация метафоры / Т. С. Злотникова, Н. Н. Летина, Л. П. Киященко, Т. И. Ерохина // Вопросы философии. 2014. № 11. С. 126–136.

15. Савинов А. М. Система преподавания П. П. Чистякова как пример профессиональной деятельности художника-педагога // Педагогика искусства. 2010. № 3. С. 114–120.

16. Цыганков А. И. Путеводитель по дому-музею П. П. Чистякова // Экология и развитие общества. 2021. № 4(37). С. 54–57.

17. Чистяков П. П. Письма, записные книжки, воспоминания / мат. подгот. к печати и прим. Э. Белютиным и Н. Молевой. Москва : Искусство, 1953. 590 с.

18. Чурилова Е. Б. На малой родине П. П. Чистякова. URL: [https://selskaya-](https://selskaya-nov.info/articles/media/2017/5/29/na-maloy-rodine-p-p-chistyakova/)

[nov.info/articles/media/2017/5/29/na-maloy-rodine-p-p-chistyakova/](https://selskaya-nov.info/articles/media/2017/5/29/na-maloy-rodine-p-p-chistyakova/) (дата обращения: 05.08.2024).

19. Чурилова Е. Б. Я еще могу съездить к Чистякову. (П. П. Чистяков в Царском Селе). Санкт-Петербург, 2004. С. 136. ISBN: 5-86761-054-3.

20. Чурилова Е. Б. «...Прочеть ... припоминая». П. П. Чистяков в Царском селе. Санкт-Петербург : Серебряный век, 2007. 312 с.

Reference list

1. Aleksandrov V. B. Arhetipy provincial'nogo soznaniya kak problema informacionnoj politiki = Archetypes of provincial consciousness as a problem of information policy // Upravlencheskoe konsul'tirovanie. 2018. № 5 (113). S. 143-150 / DOI 10.22394/1726-1139-2018-5-143-151

2. Andrianova I. S. «Drug pisatelej» M. A. Jazykov i F. M. Dostoevskij: vzaimootnosheniya v pis'mah, atribucija, kommentarij = «Friend of Writers» M. A. Jazykov and F. M. Dostoevsky: relationships in letters, attribution, commentary // Neizvestnyj Dostoevskij. 2017. № 2. S. 23–58. URL: https://unknowndostoevsky.ru/files/redaktor_pdf/1501230224.pdf (data obrashhenija: 05.08.2024).

3. Beljutin Je. P. P. Chistjakov – teoretik i pedagog = Chistyakov – theorist and teacher / Je. M. Beljutin, N. M. Moleva. Moskva : Izd-vo Akad. hudozhestv SSSR, 1953. 229 s.

4. Vrubeľ M. A. Perepiska. Vospominaniya o hudozhnike = Correspondence. Memories of the artist. Leningrad : Iskusstvo, 1976. 383 s.

5. Ginzburg I. V. P. P. Chistjakov i ego pedagogicheskaja sistema = P. P. Chistyakov and his pedagogical system. Leningrad ; Moskva : Iskusstvo, 1940. 202 s.

6. Gustjakova D. Ju. Model' kul'tury russoj provincii: sociokul'turnoe issledovanie v impersonal'nom i personal'nom diskursah = Model of russian provincial culture: sociocultural research in impersonal and personal discourses / D. Ju. Gustjakova, E. A. Shahova // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik, 2013. № 3, Т. 1. С. 225–229.

7. Zlotnikova T. S. Filosofija tvorcheskoj lichnosti = Philosophy of creative personality : monografija. Moskva : Soglasie, 2017. S. 915. ISBN 978-5-906709-74-5.

8. Ivanov G. V. Znamenitye i izvestnye bezhechane = Famous and well-known Bezhet'sk citizens. Vyp. 2. 2003 (ООО Полиграфсервис XXI век). 279 s. ISBN 5-94310-005-9. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002363749> (data obrashhenija: 05.08.2024).

9. Injushkin N. M. Provincial'naja kul'tura: vzgljad iznutri = Provincial culture: an inside look : monografija. Penza : [b. i.], 2004. S. 439. ISBN 5-93-434-065-4.

10. Lichnost' v sovremennoj russoj kul'ture: strategii sociokul'turnogo izuchenija = Personality in modern Russian culture: strategies for sociocultural study : uchebnoe posobie / pod nauch. red. T. S. Zlotnikovoj, M. V. Novikova. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2009. 144 s.

11. Ljaskovskaja O. A. P. P. Chistjakov = P. P. Chistyakov. Moskva : Izd-vo Gos. Tret'jakovskoj galerei, 1950. 64 s.

12. Moleva N. Russkaja hudozhestvennaja shkola vtoroj poloviny XIX – nachala XX veka = Russian art school of the second half of the XIX – early XX century / N. Moleva, Je. Beljutin. Moskva : Iskusstvo, 1967. 564 s.
13. Olenin A. N. Izbrannye trudy po istorii i dejatel'nosti Imperatorskoj Akademii hudozhestv = Selected works on the history and activities of the Imperial Academy of Arts / sost., vstup. st. i prim. N. S. Beljaev ; nauch. red. G. V. Bahareva. Sankt-Peterburg, 2010. 141 s.
14. Russkaja provincija v filosofskom diskurse: konceptualizacija metafory = Russian province in philosophical discourse: conceptualizing metaphor / T. S. Zlotnikova, N. N. Letina, L. P. Kijashhenko, T. I. Erohina // Voprosy filosofii. 2014. № 11. S. 126–136.
15. Savinov A. M. Sistema prepodavanija P. P. Chistjakova kak primer professional'noj dejatel'nosti hudozhnika-pedagoga = The teaching system of P. P. Chistyakov as an example of the professional activity of an artist-teacher // Pedagogika iskusstva. 2010. № 3. S. 114–120.
16. Cygankov A. I. Putevoditel' po domu-muzeju P. P. Chistjakova = Guide to the house-museum of P. P. Chistyakov // Jekologija i razvitie obshhestva. 2021. № 4(37). S. 54–57.
17. Chistjakov P. P. Pis'ma, zapisnye knizhki, vospominanija = Letters, notebooks, memories / podgot. k pečati i prim. Je. Beljutinym i N. Molevoj. Moskva : Iskusstvo, 1953. 590 s.
18. Churilova E. B. Na maloj rodine P. P. Chistjakova = In the small homeland of P. P. Chistyakov. URL: <https://selskaya-nov.info/articles/media/2017/5/29/na-maloj-rodine-p-p-chistyakova/> (data obrashhenija: 05.08.2024).
19. Churilova E. B. Ja eshhe mogu sjezdit' k Chistjakovu. (P. P. Chistjakov v Carskom Sele) = I can still go to Chistyakov. (P. P. Chistyakov in Tsarskoye Selo). Sankt-Peterburg, 2004. S. 136. ISBN: 5-86761-054-3.
20. Churilova E. B. «...Prochest' ... pripominaja». P. P. Chistjakov v Carskom sele = «... Read... remembering». P. P. Chistyakov in Tsarskoye Selo. Sankt-Peterburg : Serebrjanyj vek, 2007. 312 s.

Статья поступила в редакцию 21.07.2024; одобрена после рецензирования 23.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 21.07.2024; approved after reviewing 23.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

Научная статья
УДК 069; 930.85
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-343
EDN: BEMFGN

Сопоставительный анализ структуры литературных и художественных музеев России

Евгения Александровна Воронцова

Кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, заведующая сектором издательских проектов Государственного музея истории российской литературы имени В. И. Даля. 121069, г. Москва, Трубниковский пер., д. 17
eworonzowa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1441-797X>

Аннотация. Основываясь на опыте подготовки теоретико-методологических разделов «Российской музейной энциклопедии» (проект Российского института культурологии) и энциклопедии «Литературные музеи России» (проект Государственного музея истории российской литературы имени В. И. Даля), автор статьи ставит вопрос о необходимости сопоставительного анализа профильных групп музеев для углубления научного знания о музейном мире России. Предложенная им в итоге работы над «Российской музейной энциклопедией» и ставшая общепринятой классификация музеев была применена при подготовке энциклопедии «Литературные музеи России», что позволило существенно детализировать представления об этой профильной группе, в частности о ее структуре. Полученные результаты побудили автора предпринять попытку сравнить структуру литературных музеев со структурой иной профильной группы. Выбор для сопоставительного анализа художественных музеев обусловлен их изучением в период подготовки «Российской музейной энциклопедии».

В первой части статьи описана значительно детализированная в энциклопедии «Литературные музеи России» система групп – подгрупп – типов в составе литературных музеев, во второй – система групп – подгрупп – типов в составе художественных музеев (существующая ныне, но с некоторыми уточнениями автора), в третьей – на примере подгруппы музеев, документирующих и репрезентирующих жизнь и творчество передвижников и порожденное ими движение, на фактическом материале показано, как можно проанализировать структуру художественных музеев. При сопоставительном анализе структур литературных и художественных музеев выявлены черты как сходства, так и отличия, обусловленные, скорее всего, объектом документирования: у литературных музеев это – литературный процесс и жизнь и творчество его субъектов (писателей), а у художественных музеев – прежде всего сами произведения искусства (отсюда доминирование аккумулирующих их музеев), затем – жизнь и творчество субъектов художественного процесса и в незначительной степени – собственно художественный процесс.

Ключевые слова: классификация музеев; структура профильной группы; музейные энциклопедии; литературные музеи; художественные музеи; музеи передвижников; объект документирования

Для цитирования: Воронцова Е. А. Сопоставительный анализ структуры литературных и художественных музеев России // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 343–351. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-343>. <https://elibrary.ru/BEMFGN>

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Original article

Comparative analysis of the structure of literary and art museums in Russia

Evgeniya A. Vorontsova

Candidate of historical sciences, senior researcher, head of the publishing projects sector of the V. I. Dahl State museum of the history of russian literature. 121069, Moscow, Trubnikovsky lane, 17
eworonzowa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1441-797X>

Abstract. Based on the experience of preparing theoretical and methodological sections of the «Russian Museum Encyclopedia» (project of the Russian Institute of Cultural Studies) and the encyclopedia «Literary Museums of Russia» (project of the State museum of the history of russian literature named after V. I. Dahl), the author of the article raises the question on the need for a comparative analysis of specialized groups in museums to deepen scientific

knowledge about the museum world of Russia. The classification of museums proposed by him as a result of his work on the «Russian Museum Encyclopedia» and which has become generally accepted was used in the preparation of the encyclopedia «Literary Museums of Russia», which made it possible to significantly detail the ideas about this profile group, in particular, about its structure. The obtained results prompted the author to make an attempt to compare the structure of literary museums with the structure of another profile group. The choice for the comparative analysis of art museums is proved due to their study during the preparation of the «Russian Museum Encyclopedia».

The first part of the article describes the system of groups-subgroups-types within literary museums, which is significantly detailed in the encyclopedia «Literary Museums of Russia», in the second – the system of groups-subgroups-types within art museums (existing now, but with some clarifications by the author), in the third – using the example of a subgroup of museums documenting and representing the life and work of the Itinerants and the movement generated by them, based on the actual material, shows how the structure of art museums can be analyzed. The comparative analysis of the structures of literary and art museums revealed both similarities and differences, most likely due to the object of documentation: for literary museums, this is the literary process and the life and work of its subjects (writers), and art museums have, first of all, the works of art themselves (hence the dominance of the museums accumulating them), then the life and work of the subjects of the artistic process and, to a small extent, the artistic process itself.

Key words: literary museums; art museums; «Russian Museum Encyclopedia»; encyclopedia «Literary Museums of Russia»; classification of museums; structure of the profile group; museums of the Itinerants; the object of documentation

For citation: Vorontsova E. A. Comparative analysis of the structure of literary and art museums in Russia. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 343-351 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-343>. <https://elibrary.ru/BEMFGN>

Введение

Постановка вопроса, обозначенного в названии статьи, связана с участием ее автора в создании двух музейных энциклопедий – «Российской музейной энциклопедии» (РМЭ; проект Российского института культурологии) [Российская музейная..., 2001] и энциклопедии «Литературные музеи России» (ЭЛМР; проект Государственного музея истории российской литературы имени В. И. Даля, руководитель проекта – директор этого музея Д. П. Бак) [Литературные музеи..., 2022, 2024; Бак 2015; Воронцова, 2015b]. В обоих случаях автор статьи вела теоретико-методологические разделы, поэтому занималась и проблемой классификации музеев, анализом структуры музейной сети (то есть состава и соотношения групп, типов, видов и т. д.).

В результате работы над РМЭ предложена снявшая основной массив противоречий и работающая до сих пор классификация музеев по следующим признакам: связь с определенной отраслью знания (профиль); мемориальность (сохранение свидетельств о *выдающихся людях и событиях, увековечение памяти о них*); связь с определенными категориями собственников (принадлежность); связь с территорией определенного уровня (масштаб); статусная позиция (место в организационной структуре или иерархии музеев); связь с одним из двух основных типов памятников культуры, тип систематизации музейного собрания (коллекция, ансамбль); основное направление деятельности и ориентация на определенную категорию посетителей; категория (административно-управленческая) [Воронцова, 2003].

Базирующийся на этой классификации подход был использован при подготовке статей теоретико-методологического блока ЭЛМР и дал существенное приращение знания о структуре литературных музеев. В предлагаемой вниманию читателей статье автор намерен показать результаты этой работы и, сопоставив структуры литературных и художественных музеев, – применимость данного подхода к остальным профильным группам. Отметим, что в совместном рассмотрении литературных и художественных музеев у автора статьи были предшественники [Лощинин, 1960].

Автор статьи исходит из убеждения в том, что от глубины понимания структуры конкретной профильной группы музеев, выявления сходства и отличий ее структуры от структур иных профильных групп во многом зависит наше представление о музейном мире России, и считает это направление исследований весьма перспективным.

Результаты исследования

1. Структура литературных музеев

Благодаря принятым создателями концептуальным установкам в ЭЛМР удалось представить генеральную совокупность литературных музеев и учреждений музейного типа, а также в какой-то мере протомузейных форм (то есть объектов, которые при благоприятном стечении обстоятельств могут перерасти в музеи) – в виде порядка 960 статей о них и путем упоминаний в обобщающих статьях в тех случаях, когда не получалось собрать информацию, достаточную для статьи. На такой основе было подтверждено: классификация по вышеназванным признакам работает и применительно к литературным музеям, а зало-

женная в словнике ЭЛМР система статей по их подгруппам, типам и видам (то есть по структуре этой группы) адекватно отображает реалии.

В самом общем виде профильная группа представлена в статье «Литературные музеи» [Бак, 2022], а ее структура – в статье об их классификации. Исходя из социальных функций музея и объекта документирования и репрезентации музеев анализируемого профиля, дано определение литературного музея, показаны типологические многообразие и история профильной группы.

По признаку связи с определенными отраслями литературоведения, науками в его составе были выявлены и описаны в специальных статьях такие подгруппы, как музеи: истории литературы (в том числе литературы Серебряного века), литературных жанров (в том числе жанра сказки), литературных произведений и героев литературных произведений (относительно немногочисленные), детской литературы (в том числе детской книги). Отметим, что в силу неизученности процесса музеефикации ряда явлений в истории литературы и в литературном процессе не все из задуманного получилось претворить в статьи и представить в ЭЛМР (в частности, сюжет о музеях национальных литератур кратко освещен только в статье «Литературные музеи»).

Следствием развития литературы во взаимосвязи с театром, музыкой и художественным творчеством, науки о литературе (литературоведения) – во взаимосвязи с наукой об этносах и исторической наукой – стало частичное наложение того, что документируют и репрезентируют литературные музеи и музеи этих профилей (театральные, музыкальные, художественные, этнографические, исторические) и формирование таких подгрупп, как музеи литературно-театральные, литературно-музыкальные, литературно-художественные (в том числе музеи книжной иллюстрации), литературно-этнографические, историко-литературные. Блок статей о таких музеях в ЭЛМР был сформирован. Его дополняют статьи о собственно музыкальных и театральных музеях, музеях кино, культуры и книги, так как в их собраниях имеются музейные предметы и коллекции, являющиеся объектами документирования литературных музеев. Теперь читатели могут получить более внятное представление об этом элементе структуры литературных музеев, причем в контексте сопредельных профильных групп.

Музеи, выделяемые по признаку мемориальности (монографические музеи, посвященные

жизни и творчеству конкретных писателей, увековечению памяти о них) составляют среди литературных музеев абсолютное большинство. Как правило, такие музеи создаются в местах, где герои меморизации родились, жили, бывали; ядро музейных собраний составляют коллекции мемориальных предметов; преобладающий тип экспозиций – мемориально-бытовой. Анализу этих музеев в ЭЛМР посвящены статьи о мемориальных музеях, а также около 90 статей о группах музеев определенного писателя (среди них самая многочисленная группа – музеи А. С. Пушкина: их насчитывается около 40).

По типам занимаемых недвижимых памятников истории и культуры монографические музеи подразделяют на музеи-комнаты, музеи-кабинеты, музеи-квартиры, дома-музеи. Для музеев-усадьб, музеев-заповедников, парков-музеев, наряду с недвижимыми памятниками истории и культуры, значима и сама территория, наделенная качеством мемориальности (памятное место, достопримечательное место). Литературным музеям всех этих типов в ЭЛМР посвящены специальные статьи.

Делом будущего остается анализ таких подгрупп литературных музеев, как коллекционные музеи (их объект собирания и показа – объединенные в коллекции движимые памятники истории и культуры), ансамблевые музеи (их объекты – ансамбли архитектурных сооружений и произведений монументального искусства на определенной территории, как правило – не случайной, в идеале – в единстве с исторически сложившимися в интерьерах ансамблями музейных предметов; основные типы музеев этой подгруппы – музеи под открытым небом, музеи-заповедники, музеи-усадьбы), средовые музеи (их объекты – движимые, недвижимые и нематериальные памятники в их взаимосвязи).

Что касается группы, выделяемой по связи с определенной территорией и по масштабу деятельности, то в силу неизученности этого аспекта применительно к литературным музеям в ЭЛМР не получилось дать статьи о национальных [Калякина 2015; Полунина, 2002], межрегиональных, региональных и местных (локальных) музеях (тема кратко освещена в упомянутой выше статье «Литературные музеи» и в статье о музеях истории литературы). К этой же группе относят различающиеся по масштабу музейные объединения (объединения музеев), малые музеи и микромузеи (статьи о них имеются), а также музеи, документирующие процессы развития определенного края, местности (этот аспект в ЭЛМР отображен в статьях о литературно-

краеведческих музеях и музеях мест литературной памяти). Общая картина территориального распределения представлена в статье о сети литературных музеев в нашей стране.

Связи музеев с определенными категориями собственников (принадлежности) в ЭЛМР уделено достаточное внимание. Этот блок статей сложился: даны статьи о частных, государственных, муниципальных, ведомственных, школьных, общественных музеях. В качестве достоинства отметим: привязку статей блока именно к литературным музеям; освещение основных этапов истории, содержательных и количественных характеристик каждой из групп; статьи о литературных музеях библиотек и о библиотеках-музеях.

Группы и типы литературных музеев, выделяемых по роду (основному направлению) деятельности (научно-исследовательские, научно-просветительные, учебные), по месту в организационной структуре (музеи со статусом особо ценных объектов культурного наследия; система головных музеев и их филиалов, отделов и т. д.) и по категориям (здесь главные критерии структурирования – количество единиц хранения основного фонда и посещаемость) пока еще не стали предметом специального изучения, что сделало невозможным написание соответствующих статей для ЭЛМР. По признаку ориентации на определенные категории посетителей внимание исследователей привлекают лишь детские литературные музеи и упомянутые выше школьные музеи (статьи о тех и других в ЭЛМР есть).

2. Структура художественных музеев

Ставшее более конкретным (фактологичным) благодаря работе над ЭЛМР представление о структуре литературных музеев привело к появлению у автора статьи вопроса: насколько сопоставимы структуры музеев различных профилей?

В качестве «пилотной» группы для сравнительного анализа решено было взять художественные музеи, статья о которых написана автором статьи для РМЭ в соавторстве с М. Т. Майстровской [Майстровская, 2001]. Приступая к анализу их структуры, прежде всего констатируем: существенного продвижения в ее изучении за время, прошедшее с момента написания статьи для РМЭ, не произошло. В числе немногих трудов, так или иначе затрагивающих проблему, отметим исследования О. С. Сапанжи [Сапанжа 2012; 2010а; 2010б] и Б. А. Столярова – разработчика концепции педагогического взаимодействия художественных музеев и системы образования [Столяров 2007; 1999; 1995]. Наряду с общепринятой классификацией Столяров пред-

ложил разделение художественных музеев на храмы искусства (в России это: Третьяковская галерея), универсальные музеи (например, в России: Эрмитаж) и музеи в структуре культурно-образовательных комплексов.

В имеющихся публикациях указывается, что исторически первыми типами художественных музеев явились пинакотекa, глиптотека, галерея, а со 2-й трети XX в. получили распространение музеи современного искусства; выделяются следующие группы – музеи изобразительного искусства (изобразительных искусств), декоративно-прикладного искусства, народного искусства (в классификации О. С. Сапанжи – народного художественного творчества), монографические (в классификации Сапанжи это две группы – художественные персональные и художественные монографические музеи).

Сложившаяся классификация, наряду с достоинствами, имеет очевидные недостатки, и главный из них – неполнота отображения многообразия этой большой профильной группы, ее структуры. Так, в входящей в ее состав группе музеев изобразительного искусства не выделяют вполне сложившиеся подгруппы музеев, специализирующихся на определенных видах изобразительного искусства, – музеи графики (например, в Москве: Музей графической культуры в Досуговом центре «Ровесник», частный Музей печатной графики), рисунка (например, Музей детского рисунка «Солнышко» Карсунской детской школы искусств им. А. Пластова в пос. Карсун Ульяновской области), скульптуры (например: Государственный музей городской скульптуры в Санкт-Петербурге, Музей мировой скульптуры в Евпатории; Музей скульптуры С. Т. Коненкова в Смоленске). При этом музеи слепков (разновидность музеев скульптуры) в классификациях присутствуют.

Детализируя структуру, мы выходим на подгруппы музеев конкретных жанров, стилей, течений и направлений искусства, однако эти аспекты структуры художественных музеев еще ждут своих исследователей. Только в ЭЛМР подверглась анализу подгруппа, сформировавшаяся вследствие развития изобразительного искусства во взаимосвязи с литературой (упомянутые выше литературно-художественные музеи); подгруппа историко-художественных музеев (сложилась как результат связи науки об изобразительном искусстве и исторической науки) остается практически неизученной.

Такая ситуация характерна и для группы музеев декоративно-прикладного искусства: исходя из того, что художественно-промышленное ис-

кусство – разновидность декоративно-прикладного, ряд исследователей относят к этой группе художественно-промышленные музеи.

Для художественных музеев значима классификация по масштабу (связи с территорией определенного уровня) и месту в организационной структуре музеев. По этим признакам выделяют музеи национального (в Санкт-Петербурге – Эрмитаж и Русский музей, в Москве – Музей изобразительных искусств им. А. С. Пушкина и Третьяковская галерея), регионального (Нижегородский художественный музей, Якутский национальный художественный музей им. М. Ф. Габышева и др.), местного (например: Павловский историко-художественный музей им. Г. Ф. Борунова в с. Павловск Алтайского края) значения (или уровня). Другие аспекты (художественно-краеведческие музеи и т. д.) требуют проработки.

Значительную группу составляют художественные музеи на основе памятников градостроительства и архитектуры (ансамблевые музеи; их основные типы – музеи-памятники, дворцы-музеи, музеи-усадьбы, музеи-заповедники; к ним можно прибавить также музеи-панорамы).

Группа художественных монографических (посвященных жизни и творчеству конкретных художников) музеев сформировалась, хотя она не так многочисленна, как аналогичная группа литературных музеев. Основные типы здесь – дома-музеи и музеи-квартиры, а также музеи-мастерские.

Специальных исследований о группах художественных музеев, выделяемых по принадлежности (связи с определенными категориями собственников), типу систематизации музейного собрания (коллекция, ансамбль), основному направлению деятельности, ориентации на определенную категорию посетителей, нам выявить не удалось. Между тем музеи, которые могут быть отнесены к этим группам, существуют (например: Учебный художественный музей им. И. В. Цветаева; Научно-исследовательский музей Российской академии художеств; Музей детского изобразительного искусства народов Сибири и Дальнего Востока в г. Юрге Кемеровской области, Детская картинная галерея в Самаре, Русский музей детского искусства в Москве, Международная коллекция детского рисунка Института художественного образования и культурологии Российской академии образования и др.).

3. Структура подгруппы музеев, документирующих и репрезентирующих деятельность передвижников

Конечно, хотелось бы использовать наработанное в процессе создания литературных музеев

и детально охарактеризовать с точки зрения структуры всю группу художественных музеев, однако такое исследование потребует немало времени. А вот проанализировать структуру подгруппы музеев, документирующих и репрезентирующих жизнь и творчество передвижников и порожденное ими движение, вполне возможно. Сделать это имеет смысл хотя бы потому, что передвижничество, «эра передвижников» привлекают внимание исследователей [Бурова, 1952; Гомберг-Вержбинская 1970; Нестерова 2018; Рогинская 1989; Романов 2003; Шабанов 2015; Экшкют 2008; Юденкова 2020; Яремич 1902], а сеть посвященных им и связанных с их именами музеев пока еще остается неизученной. Для решения этой задачи нами впервые специально была проведена работа по выявлению состава этой подгруппы, ее результаты представлены далее.

У истоков зарождения этой сети стояли коллекционеры (что логично и естественно) и сами художники. Они создавали частные музеи, делали свои коллекции общественным достоянием. Так, Н. Н. Дубовской передал коллекцию, в которой было около 150 картин передвижников, в дар г. Новочеркаску, К. Т. Солдатенков завещал коллекцию Румянцевскому музею, коллекцию И. С. Остроухова трансформировали в Музей иконописи и живописи его имени (1918–1929), И. Е. Цветков коллекцию графики и живописи и специально построенное для нее здание подарил Москве. Передача согласно завещанию произведений Ф. А. Бронникова г. Шадринску сделала возможным создание Бронниковской картинной галереи, а затем эта коллекция составила ядро собрания Шадринского краеведческого музея.

Музеев изобразительного искусства передвижников не было и пока нет. Лишь в Красноярском художественном музее имени В. И. Сурикова имеется Зал живописи Товарищества передвижных художественных выставок.

Произведения представителей этого движения главным образом входят в собрания музеев национальных (в Санкт-Петербурге – Эрмитаж и Русский музей с залами ряда художников-передвижников, в Москве – Третьяковская галерея с залом М. А. Врубеля) и многих региональных (например: Оренбургский областной музей изобразительных искусств с залом Л. В. Попова, Государственный музей изобразительных искусств Республики Татарстан с залом «Искусство Н. И. Фешина», Омский областной музей изобразительных искусств имени М. А. Врубеля).

Организация некоторых региональных художественных музеев связана с членами Товари-

щества и экспонентами передвижных выставок. Так, размещающаяся в бывшем доме И. К. Айвазовского и в особняке сестры художника Феодосийская картинная галерея создана на основе его галереи, которую он завещал г. Феодосии (в собственность города перешла в 1900 г.), Художественно-промышленный музей имени А. Н. Радищева (ныне Саратовский государственный художественный музей имени А. Н. Радищева) – по инициативе и на средства А. П. Боголюбова, Художественная галерея имени И. Н. Крамского (ныне Острогжский историко-художественный музей имени И. Н. Крамского) – на основе коллекции Г. Н. Яковлева (в ней в числе прочего имелись работы жены и детей Крамского, его учеников), Художественный пролетарский музей имени Октябрьской революции в Уфе (ныне Художественный музей Республики Башкортостан имени М. В. Нестерова) – на базе дара М. В. Нестерова родному городу.

Передвижники представлены в немногочисленных музеях жанров (например, в Музее пейзажа в г. Плёс Ивановской области) и направлений изобразительного искусства (например, в частном Музее русского импрессионизма в Москве – экспозиция «Лаховский Арнольд. Очарованный странник» и др.), а также в Научно-исследовательском музее Российской академии художеств в Санкт-Петербурге.

Монографических мемориальных (то есть посвященных жизни и творчеству конкретных художников-передвижников, увековечению памяти о них) музеев нами выявлено 30 (это заметно меньше числа музеев, посвященных писателям, в составе профильной группы «литературные музеи»). Основные их типы – музеи-квартиры, дома-музеи, музеи-усадьбы и музеи-заповедники.

Самостоятельных мемориальных музеев передвижников всего два – Государственный мемориальный историко-художественный и природный музей-заповедник В. Д. Поленова в бывшей усадьбе Борок близ с. Бёхово Тульской области (основан художником в 1892 г., с 1931 – дом-музей, затем музей-усадьба; в 2020 году ему передан Дом народного просвещения имени академика В. Д. Поленова в Москве для создания филиала – Театрального дома имени В. Д. Поленова) и Мемориальный музей-усадьба В. А. Ярошенко («Белая вилла»; с 1962 г.) в г. Кисловодск Ставропольского края.

Количественно преобладают музеи со статусом филиалов или отделов. Больше всего таких филиалов у Научно-исследовательского музея Российской академии художеств (все – в Санкт-

Петербурге): это музеи-квартиры И. И. Бродского и А. И. Куинджи, дом-музей П. П. Чистякова в г. Пушкин и музей-усадьба И. Е. Репина «Пенаты» в пос. Репино. С 1988 в западном Фрейлинском корпусе Государственного музея-заповедника «Петергоф» действует Музей семьи Бенуа. В Москве в структуре Государственной Третьяковской галереи находятся Мемориальный музей-квартира А. М. Васнецова, Дом-музей В. М. Васнецова и Музей Павла и Сергея Третьяковых (в доме, где они родились). Открытая в 2024 г. Картинная галерея имени Ф. В. Сычкова (с мемориальным залом этого художника) в г. Наровчат Пензенской области – подразделение Музея-заповедника Наровчатского района.

В нескольких регионах со статусом филиалов государственных музеев имеются дома-музеи (даем их по хронологии): И. И. Шишкина (с 1960; г. Елабуга Республики Татарстан; в составе Елабужского государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника), Ф. В. Сычкова (с 1970; с. Кочелаво Республики Мордовия, филиал Мордовского республиканского музея изобразительных искусств), И. И. Левитана (с 1972; г. Плёс Ивановской области; в составе Плёского государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника), Е. М. Чепцова (с 1982; пос. Медвенка Курской области; филиал Курской картинной галереи имени А. А. Дейнеки), Верещагиных (с 1984; г. Череповец Вологодской области; в составе Череповецкого музейного объединения), И. Н. Крамского (с 1987; г. Острогжск Воронежской области; отдел Острогжского историко-художественного музея имени И. Н. Крамского), И. Е. Репина (с 1990; с. Ширяево Самарской области; филиал Самарского областного художественного музея). В 2008 г. филиалом Вятского художественного музея стал Историко-мемориальный и ландшафтный музей-заповедник В. М. и А. М. Васнецовых «Рябово» (создан как их дом-музей в 1981 г.). В структуре Дома культуры Переславского городского округа открыт Музей-дача Константина Коровина (в 2015 г.; д. Охотино Ярославской области).

Два мемориальных музея являются муниципальными: Музей-усадьба В. И. Сурикова (с 1948, г. Красноярск) и Дом-музей А. А. Киселёва (с 1988, г. Туапсе Краснодарского края). Музей Константина Коровина (с 2024; вилла «Саламбо» в п. Гурзуф) подведомствен городскому округу Ялта. Такой статус имеет и учреждение музейного типа – Кочелавский центр русской культуры имени Ф. В. Сычкова в с. Ко-

челаево Республики Мордовия: в центре организованы музейная комната с репродукциями работ Сычкова, выставки копий произведений скульптора С. Д. Эрзи и изделий мастеров декоративно-прикладного искусства, картинная галерея; ведется экскурсионная деятельность.

В отличие от литературных музеев группа школьных музеев передвижников малочисленна: есть сведения о музее А. Е. Архипова в средней школе с. Екшур Рязанской области; с 1981 г. существует музей «Русский быт времён В. И. Сурикова» в средней школе № 1 г. Красноярска; в 1974 г. в школе с. Татеево Тверской области создан музей Н. П. Богданова-Бельского, в 2000 г. он стал муниципальным Краеведческим музеем имени Н. П. Богданова-Бельского. При благоприятных условиях может перерасти в музей экспозиция копий произведений Ф. А. Бронникова, открытая в 2018 г. в носящей имя художника-земляка Шадринской художественной школе.

Среди музеев передвижников есть и частные музеи. В 2009 г. в д. Елисейково Владимирской области открыт Музей И. И. Левитана (ядро его собрания составляют копии и репродукции работ, написанных художником в д. Городок с 12 мая по 27 декабря 1892 г.; в составе музея – Дом пейзажа имени И. И. Левитана, Галерея графики, левитановская поляна, где проходят праздники и фестивали; при музее организовано краеведческое общество Петушинского района), а в 2018 г. в д. Бабкино Московской области – Музей А. П. Чехова и И. И. Левитана [Лицова, 2022]. В Москве, к сожалению, прекратил существовать музей-квартира В. Н. Пчелина, но в мемориальной квартире, где живут потомки Е. Е. Лансере, продолжают принимать экскурсии. Имеются сообщения о мемориальном комплексе на территории бывшей усадьбы С. В. Иванова в д. Свистуха Московской области; комплекс существует благодаря потомкам художника и включает жилой дом и мастерскую, могилу С. В. Иванова, построенную им и перенесенную от Ивановского источника деревянную часовню, с 2014 г. – Ивановскую аллею и мемориальный уголок рядом с нею.

К церковным музеям может быть отнесен мемориальный комплекс, созданный по инициативе настоятеля храма Рождества Богородицы, протоиерея Антония Сомика в 2020 г. в с. Тимашово Калужской области и посвященный уроженцу села И. М. Прянишникову. Одновременно этот комплекс – музей под открытым небом, так как экспозиция репродукций полотен Прянишникова, памятник ему (скульптор С. В. Лопухов),

«Мастерская художника», памятная кленовая аллея находятся на территории храма.

Как протомузейные формы могут быть оценены: мемориальные залы А. П. Боголюбова в Саратовском государственном художественном музее имени А. Н. Радищева, К. Е. Маковского в Нижегородском художественном музее и К. А. Савицкого в Пензенской областной картинной галерее, носящей его имя (по некоторым сведениям, в 1980-х гг. в галерее был мемориальный музей художника); открытая в 2021 г. в Борисоглебской картинной галерее имени П. И. Шолохова экспозиция «Сын земли Борисоглебской. Андрей Петрович Рябушкин».

Поскольку Российская Федерация и Республика Беларусь образовали Союзное государство, назовем связанные с передвижниками музеи в Могилёвской области Беларуси. Музеем предприятия является Дом-музей Н. В. Неврева в д. Лысковщина, созданный в 2014 г. на территории экотуркомплекса «Николаевские пруды» (он принадлежит Круглянской передвижной механизированной колонне № 266). Музей В. К. Бялыницкого-Бирули в г. Могилёв – филиал Национального художественного музея Республики Беларусь, а Художественный музей имени В. К. Бялыницкого-Бирули в г. Бельниччи – филиал Могилёвского областного художественного музея имени П. В. Масленикова.

Связанные с передвижниками музеи создавались и за пределами современной Российской Федерации – на Украине (художественные музеи в Николаеве, Одессе, Полтаве; Музей Н. К. Пимоненко в с. Малютянка Киевской области), в Великобритании (Музей Л. О. Пастернака в доме художника в г. Оксфорде), Италии (гипсотека П. П. Трубецкого в Музее пейзажа в г. Вербания), США (Дом-музей Н. И. Фешина в г. Таосе, штат Нью-Мексико). Широко известна также коллекция Ди Рокко Вилера (г. Торонто, Канада; включает произведения Р. С. и С. Л. Левицких, имеет целью сохранение памяти о них, их наследия).

Заключение

Анализ структур литературных и художественных музеев показал наличие черт и сходства, и отличия. Объект документирования литературных музеев – литературный процесс (отсюда значение подгруппы музеев истории литературы) и жизнь и творчество его субъектов (писателей), а объект документирования художественных музеев – сами произведения искусства (поэтому доминируют аккумулирующие их музеи), затем – жизнь и творчество субъектов художественного процесса и в малой степени –

собственно художественный процесс (пока музе-ев истории искусства выявить не удалось).

Библиографический список

1. Бак Д. П. Проект издания энциклопедии «Литературные музеи России» и новые алгоритмы работы сети российских литературных музеев // Диалог со временем. 2015. Вып. 52. С. 223–226.
2. Бак Д. П. Литературные музеи / Д. П. Бак, Е. А. Воронцова, Е. Н. Мастеница // Литературные музеи России : энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. Д. П. Бак ; ред. Е. А. Воронцова, Э. Д. Орлов. Т. 1: А–Л. Москва : ГМИРЛИ им. В. И. Даля, 2022. С. 596–603.
3. Бурова Г. Товарищество передвижных художественных выставок: в 2 т. / Г. Бурова, О. Гапонова, В. Румянцева. Москва : Искусство, 1952/ 1959.
4. Воронцова Е. А. «Российская музейная энциклопедия» и энциклопедия «Литературные музеи России»: сопоставительный анализ концепций // Ярославский педагогический вестник. 2015а. № 5. С. 328–332.
5. Воронцова Е. А. Классификация музеев // Музейное дело России : коллективная монография. Москва : ВК, 2003. С. 235–251.
6. Воронцова Е. А. От «Российской музейной энциклопедии» к энциклопедии «Литературные музеи России»: энциклопедия как информационный ресурс по истории культуры // Диалог со временем. 2015б. Вып. 52. С. 227–242.
7. Гомберг-Вержбинская Э. П. Передвижники. 2-е изд., испр. и доп. Ленинград : Искусство. Ленингр. отделение, 1970. 235 с.
8. Калякина А. В. Национальный музей как явление культурной жизни русского общества XIX в. и причины его возникновения // Вопросы музеологии. 2015. № 2. С. 29–37.
9. Литературные музеи России : энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. Д. П. Бак ; ред. Е. А. Воронцова, Э. Д. Орлов. Москва : ГМИРЛИ им. В. И. Даля, 2022. 2024.
10. Лицоева А. Г. Чехова А. П. и Левитана И. И. музей // Литературные музеи России : энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. Д. П. Бак ; ред. Е. А. Воронцова, Э. Д. Орлов. Т. 2. Москва : ГМИРЛИ им. В. И. Даля, 2022. С. 617–618.
11. Лощинин Н. П. О путеводителях по литературным и художественным музеям: (краткий обзор путеводителей) / Н. П. Лощинин, Н. В. Минц. Москва : [б. и.], 1960. 168 с.
12. Майстровская М. Т. Художественные музеи / М. Т. Майстровская, Е. А. Воронцова // Российская музейная энциклопедия: в 2 т. Т. 2. Москва : Прогресс ; РИПОЛ КЛАССИК, 2001. С. 306–310.
13. Нестерова Е. В. Товарищество передвижников. Демократический реализм. Москва : Кучково поле, 2018. 176 с.
14. Полунина Н. М. Национальный музей. К вопросу об истоках понятия // Современная историография и проблемы содержания исторических экспозиций музеев : мат. круглого стола [г. Орел, 18 мая 2001 г.] / гл. ред. В. Л. Егоров. Москва : Государственный Исторический музей, 2002. С. 33–41.
15. Рогинская Ф. С. Товарищество передвижных художественных выставок: исторические очерки. Москва : Искусство, 1989. 429 с.
16. Российская музейная энциклопедия: в 2 т. / Российский институт культурологии МК РФ и РАН; редкол.: В. Л. Янин (пред.) [и др.]; сост., науч. ред. А. А. Сундиева, Е. А. Воронцова, Т. Н. Кандаурова, М. Е. Каулен [и др.]. Москва : Прогресс ; РИПОЛ КЛАССИК, 2001.
17. Сапанжа О. С. Классификация музеев и морфология музейности: структура и динамика // Вопросы музеологии. 2012. № 1. С. 3–12.
18. Сапанжа О. С. Классификация музейных форм: современное состояние и перспективы разработки новых классификаций // Актуальные проблемы современной науки. 2010а. № 6(56). С. 159–161.
19. Сапанжа О. С. От классификации музеев к морфологии музейности: к постановке проблемы // Вопросы культурологии. 2010б. № 10. С. 74–77.
20. Столяров Б. А. Музей в пространстве художественной культуры и образования : учебное пособие. Санкт-Петербург: [б. и.], 2007. 339 с.
21. Столяров Б. А. Педагогика художественного музея: от истоков до современности : учебное пособие для студентов гуманитарно-художественных факультетов. Санкт-Петербург : Специальная литература, 1999. 222 с.
22. Столяров Б. А. Художественный музей и система образования: концепция педагогического взаимодействия / Б. А. Столяров, А. Г. Бойко, Н. Д. Рева. Санкт-Петербург : Государственный Русский музей, 1995. 67 с.
23. Товарищество передвижных художественных выставок. 1871–1923 : энциклопедия / сост. Г. Б. Романов. Санкт-Петербург : Оркестр, 2003. 736 с.
24. Шабанов А. Е. Передвижники: между коммерческим товариществом и художественным движением. Санкт-Петербург : Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2015. 332 с.
25. Экшкют С. А. Шайка передвижников. История одного творческого союза. Москва : Дрофа, 2008. 287 с.
26. Юденкова Т. В. «Эра передвижников»: взгляд из XXI в. // Вестник Московского университета. Серия 8. История. 2020. № 4. С. 161–186.
27. Яремич С. П. Передвижничество начало в русском искусстве // Мир искусства. 1902. № 2. С. 12–18.

Reference list

1. Bak D. P. Proekt izdaniya jenciklopedii «Literaturnye muzei Rossii» i novye algoritmy raboty seti rossijskih literaturnyh muzeev = The project of publishing the encyclopedia «Literary Museums of Russia» and new algorithms for the network of Russian literary museums // Dialog so vremenem. 2015. Vyp. 52. S. 223–226.
2. Bak D. P. Literaturnye muzei = Literary museums / D. P. Bak, E. A. Voroncova, E. N. Mastenica // Literaturnye muzei Rossii : jenciklopedija: v 2 t. / gl. red. D. P. Bak ; red. E. A. Voroncova, Je. D. Orlov. T. 1: A–L. Moskva : GMIRLI im. V. I. Dalja, 2022. S. 596–603.
3. Burova G. Tovarishhestvo peredvizhnyh hudozhestvennyh vystavok = Association of Traveling Art

Exhibitions: v 2 t. / G. Burova, O. Gaponova, V. Rumjanceva. Moskva : Iskusstvo, 1952/ 1959.

4. Voroncova E. A. «Rossijskaja muzejnaja jenciklopedija» i jenciklopedija «Literaturnye muzei Rossii»: sopostavitel'nyj analiz koncepcij = «Russian Museum Encyclopedia» and Encyclopedia «Literary Museums of Russia»: comparative analysis of concepts // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2015a. № 5. S. 328–332.

5. Voroncova E. A. Klassifikacija muzeev = Classification of museums // Muzejnoe delo Rossii : kollektivnaja monografija. Moskva : VK, 2003. S. 235–251.

6. Voroncova E. A. Ot «Rossijskoj muzejnoj jenciklopedii» k jenciklopedii «Literaturnye muzei Rossii»: jenciklopedija kak informacionnyj resurs po istorii kul'tury = From the «Russian Museum Encyclopedia» to the encyclopedia «Literary Museums of Russia»: encyclopedia as an information resource on the history of culture // Dialog so vremenem. 2015b. Vyp. 52. S. 227–242.

7. Gomberg-Verzhbinskaja Je. P. Peredvizhniki = The Itinerants 2-e izd., ispr. i dop. Leningrad : Iskusstvo. Leningr. otdelenie, 1970. 235 s.

8. Kaljakina A. V. Nacional'nyj muzej kak javlenie kul'turnoj zhizni russkogo obshhestva XIX v. i prichiny ego vozniknovenija = National Museum as a phenomenon of the cultural life of Russian society of the XIX century. and the reasons for its origin // Voprosy muzeologii. 2015. № 2. S. 29–37.

9. Literaturnye muzei Rossii = Literary museums of Russia : jenciklopedija: v 2 t. / gl. red. D. P. Bak ; red. E. A. Voroncova, Je. D. Orlov. Moskva : GMIRLI im. V. I. Dalja, 2022. 2024.

10. Licoeva A. G. Chehova A. P. i Levitana I. I. muzej = Chekhov A. P. and Levitan I. I. Museum // Literaturnye muzei Rossii : jenciklopedija: v 2 t. / gl. red. D. P. Bak ; red. E. A. Voroncova, Je. D. Orlov. T. 2. Moskva : GMIRLI im. V. I. Dalja, 2022. S. 617–618.

11. Loshhinin N. P. O putevoditeljah po literaturnym i hudozhestvennym muzejam: (kratkij obzor putevoditelej) = About guides to literary and art museums: (brief review of guides) / N. P. Loshhinin, N. V. Minc. Moskva : [b. i.], 1960. 168 s.

12. Majstrovskaja M. T. Hudozhestvennye muzei = Art museums / M. T. Majstrovskaja, E. A. Voroncova // Rossijskaja muzejnaja jenciklopedija: v 2 t. T. 2. Moskva : Progress ; RIPOL KLASSIK, 2001. S. 306–310.

13. Nesterova E. V. Tovarishhestvo peredvizhnikov. Demokratičeskij realizm = Association of the Itinerants. Democratic realism. Moskva : Kuchkovo pole, 2018. 176 s.

14. Polunina N. M. Nacional'nyj muzej. K voprosu ob istokah ponjatija = National Museum. To the question of the origins of the concept // Sovremennaja istoriografija i problemy sodržanija istoričeskikh jekspozicij muzeev : mat. «kruglogo stola» [g. Orel, 18 maja 2001 g.] / gl. red. V. L. Egorov. Moskva : Gosudarstvennyj Istoričeskij muzej, 2002. S. 33–41.

15. Roginskaja F. S. Tovarishhestvo peredvizhnyh hudozhestvennyh vystavok = Association of Traveling Art Exhibitions. Article submitted to the editorial office 18.07.2024; approved after reviewing 21.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

The article was submitted 18.07.2024; approved after reviewing 21.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.

Exhibitions: istoričeskie očerki. Moskva : Iskusstvo, 1989. 429 s.

16. Rossijskaja muzejnaja jenciklopedija = Russian museum encyclopedia: v 2 t. / Rossijskij institut kul'turologii MK RF i RAN; redkol.: V. L. Janin (pred.) [i dr.] ; sost., nauch. red. A. A. Sundieva, E. A. Voroncova, T. N. Kandaurova, M. E. Kaulen [i dr.]. Moskva : Progress ; RIPOL KLASSIK, 2001.

17. Sapanzha O. S. Klassifikacija muzeev i morfologija muzejnosti: struktura i dinamika = Museum classification and museum morphology: structure and dynamics // Voprosy muzeologii. 2012. № 1. S. 3–12.

18. Sapanzha O. S. Klassifikacija muzejnyh form: sovremennoe sostojanie i perspektivy razrabotki novyh klassifikacij = Classification of museum forms: current state and prospects of development of new classifications // Aktual'nye problemy sovremennoj nauki. 2010a. № 6(56). S. 159–161.

19. Sapanzha O. S. Ot klassifikacii muzeev k morfologii muzejnosti: k postanovke problemy = From classifying museums to museum morphology: to setting of a problem // Voprosy kul'turologii. 2010b. № 10. S. 74–77.

20. Stoljarov B. A. Muzej v prostranstve hudozhestvennoj kul'tury i obrazovanija = Museum in the space of art culture and education : uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: [b. i.], 2007. 339 s.

21. Stoljarov B. A. Pedagogika hudozhestvennogo muzeja: ot istokov do sovremennosti = Art museum pedagogy: from origins to modernity : uchebnoe posobie dlja studentov gumanitarno-hudozhestvennyh fakul'tetov. Sankt-Peterburg : Special'naja literatura, 1999. 222 s.

22. Stoljarov B. A. Hudozhestvennyj muzej i sistema obrazovanija: koncepcija pedagogičeskogo vzaimodejstvia = Art museum and education system: the concept of pedagogical interaction / B. A. Stoljarov, A. G. Bojko, N. D. Reva. Sankt-Peterburg : Gosudarstvennyj Russkij muzej, 1995. 67 s.

23. Tovarishhestvo peredvizhnyh hudozhestvennyh vystavok. 1871–1923 = Association of Traveling Art Exhibitions. 1871–1923 : jenciklopedija / sost. G. B. Romanov. Sankt-Peterburg : Orkestr, 2003. 736 s.

24. Shabanov A. E. Peredvizhniki: mezhdju kommerčeskim tovarishhestvom i hudozhestvennym dvizheniem = Itinerants: between commercial partnership and art movement. Sankt-Peterburg : Izd-vo Evropejskogo un-teta v Sankt-Peterburge, 2015. 332 s.

25. Jekshkut S. A. Šajka peredvizhnikov. Istorija odnogo tvorčeskogo sojuza = A gang of the Itinerants. The story of one creative union. Moskva : Drofa, 2008. 287 s.

26. Judenkova T. V. «Jera peredvizhnikov»: vzgljad iz XXI v. = «Era of the Itinerants»: a look from the XXI century // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 8. Istorija. 2020. № 4. S. 161–186.

27. Jaremich S. P. Peredvizhničeskoe nachalo v russkom iskusstve = Itinerants principle in Russian art // Mir iskusstva. 1902. № 2. S. 12–18.

ЯРОСЛАВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

YAROSLAVL PEDAGOGICAL BULLETIN

Научный журнал

2024 – № 5 (140)

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 44 п. л., 35,47 уч.-изд. л. Формат 60×90/8.
Печать ризографическая. Заказ № 210. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 08.11.2024.

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, Которосльская наб., 44