

ISSN 2307-6127



# Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL  
REVIEW**

Выпуск 1 (41) 2022

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Томский государственный педагогический университет»  
(ТГПУ)**

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ.  
PEDAGOGICAL REVIEW**

Научный журнал

**ВЫПУСК 1 (41) 2022**

**ТОМСК  
2022**

**Главный редактор:**

*В. В. Обухов, доктор физико-математических наук, профессор (Томск, Россия)  
E-mail: rector@tspu.edu.ru.*

**Редакционная коллегия:**

*С. И. Поздеева, доктор педагогических наук, профессор (зам. главного редактора) (Томск, Россия)  
E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;*

*Т. Г. Бохан, доктор психологических наук, доцент (Томск, Россия);  
Е. В. Волкова, доктор психологических наук, доцент (Москва, Россия);  
М. П. Войтеховская, доктор исторических наук, профессор (Томск, Россия);  
Э. Г. Гельфман, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);  
А. Н. Макаренко, доктор физико-математических наук, доцент (Томск, Россия);  
А. А. Никитин, доктор физико-математических наук, профессор,  
академик РАО (Новосибирск, Россия).*

**Редакционный совет:**

*В. В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,  
заслуженный деятель науки РФ (Санкт-Петербург, Россия);  
П. Д. Тищенко, доктор философских наук (Москва, Россия);  
М. А. Холодная, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);  
E. Elizalde, профессор, Институт космических исследований (Барселона, Испания);  
A. Nakaya, профессор, Хиросимский университет (Хиросима, Япония);  
A. Istenic, профессор, Приморский университет (Копер, Словения).*

**Научные редакторы выпуска:**

*С. И. Поздеева, Н. А. Буравлева*

**Учредитель:**

**ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»**

---

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 01.12.2015).

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ);
- базу данных периодических и продолжающихся изданий Ulrich's Periodicals Directory.

---

Адрес учредителя:

ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061. Тел./факс 8 (38-22) 31-14-64

Адрес редакции:

пр. Комсомольский, 75, оф. 319, Томск, Россия, 634041.  
Тел. 8 (38-22) 52-06-17, тел./факс 8 (38-22) 31-14-64. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Отпечатано в типографии ТГПУ.

Адрес издательства, типографии:  
ул. Герцена, 49, Томск, Россия, 634061

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

Подписано в печать: 28.01.2022. Дата выхода в свет: 01.02.2022. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.  
Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 32,8. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1203/Н.

Выпускающий редактор: Л. В. Домбраскайте. Технический редактор: А. И. Алышева.  
Дизайн обложки: А. А. Ракитский, А. А. Власова. Корректор: Е. В. Литвинова.

© ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», 2022. Все права защищены

**MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION**

**Tomsk State Pedagogical University  
(TSPU)**

# **PEDAGOGICAL REVIEW**

**ISSUE 1 (41) 2022**

**TOMSK  
2022**

**Editor-in-Chief:**

*V. V. Obukhov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Tomsk, Russian Federation)  
E-mail: rector@tspu.edu.ru*

**Editorial Board:**

*S. I. Pozdeeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Deputy Editor-in-Chief) (Tomsk, Russian Federation)  
E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;*

*T. G. Bokhan, Doctor of Psychology, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);*

*E. V. Volkova, Doctor of Psychology, Associate Professor (Moscow, Russian Federation);*

*M. P. Voytekhovskaya, Doctor of History, Professor (Tomsk, Russian Federation);*

*E. G. Gelfman, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation);*

*A. N. Makarenko, Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);*

*A. A. Nikitin, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Novosibirsk, Russian Federation).*

**Editorial Council:**

*V. V. Laptev, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of Russian Academy of Education,  
Honored Worker of Higher School (St. Petersburg, Russian Federation);*

*P. D. Tishchenko, Doctor of Philosophy, Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences  
(Moscow, Russian Federation);*

*M. A. Kholodnaya, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russian Federation);*

*E. Elizalde, Professor, Institute of Space Studies of Catalonia (Barcelona, Spain);*

*A. Nakaya, Associate Professor, Hiroshima University (Hiroshima, Japan);*

*A. Istenic, Professor, Primorsky University (Koper, Slovenia).*

**Scientific Editors of the Issue:**

*S. I. Pozdeeva, N. A. Buravleva*

**Founder:**

**Tomsk State Pedagogical University**

---

The journal is included in the list of the leading reviewed academic journals and publications, publishing main results of doctoral and postdoctoral theses that are approved by the Highest Attestation Board of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (revision of 01.12.2015).

The journal is included:

- in the system of the Russian Science Citation Index;
- the database of periodicals Ulrich's Periodical Directory.

---

Address:

ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061. Tel./fax +7 (38-22) 31-14-64

Corresponding address:

pr. Komsomolskiy, 75, of. 319, Tomsk, Russia, 634041.

Tel. +7 (38-22) 52-06-17, tel./fax +7 (38-22) 31-14-64. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Printed in the TSPU publishing house:

ul. Gertsena, 49, Tomsk, Russia, 634061

Certificate of registration of mass media

The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media (Roskomnadzor)

PI No. FS77-52642, issued on 25.01.2013.

Approved for printing: 28.01.2022. Date of publication: 01.02.2022. Format: 60×90/8. Paper: offset

Printing: 32,8 screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1203/H.

Production editor: L. V. Dombrauskayte. Text designer: A. I. Alisheva.

Cover designer: A. A. Rakitskiy, A. A. Vlasova. Proofreading: E. V. Litvinova.

© Tomsk State Pedagogical University, 2022. All rights reserved

## СОДЕРЖАНИЕ

### ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА

|                                                                                                                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Ёлкина К. К. Семейная идентичность студентов педагогических направлений в современных условиях .....                                                                                                           | 9  |
| Бельская Е. Я., Игна О. Н. Опыт экспериментальной работы по организационно-методическому сопровождению деятельности кураторов академических групп в техническом университете .....                             | 17 |
| Галкина Т. В., Нестеренко П. Л. Патриотический ресурс проектной работы с историческими архивными документами по теме «Трудоустройство инвалидов Великой Отечественной войны в г. Томске в 1941–1944 гг.» ..... | 27 |
| Пигарев А. Ю. Внедрение когнитивной тренировки в процесс обучения математике .....                                                                                                                             | 36 |

### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

|                                                                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Копытов А. Д., Черепанова Т. Б. Формирование готовности будущих педагогов к инновационной деятельности .....                                                        | 44 |
| Бондаренко Е. В. Фитнес-технологии в профессиональной подготовке бакалавров физкультурно-спортивного профиля по направлению «Педагогическое образование» .....      | 51 |
| Павлов В. Ю., Бобина О. Н., Вязигин А. Ю. Формирование профессиональных знаний у студентов педагогических вузов по подготовке квалификационных гиревиков .....      | 60 |
| Черемных А. Н. Цифровые образовательные ресурсы как решение проблемы смешанного обучения в ходе освоения учебной дисциплины «Физическая культура» .....             | 70 |
| Пашукова А. Д. Индивидуальная образовательная траектория сотрудника специализированного исправительного учреждения как условие его профессионального развития ..... | 77 |
| Билалов О. Н. Тренинг как средство формирования у курсантов военных вузов эффективных стратегий поведения в конфликтных ситуациях .....                             | 84 |

### ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

|                                                                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Баранова А. А., Гузанов Б. Н., Бажукова И. Н. Развитие навыков инновационной деятельности мигрантов в процессе специально организованной инженерной подготовки .....            | 92  |
| Кудрявцева В. В. Актуальные вопросы мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой в вузе на основе использования балльно-рейтинговой системы оценивания ..... | 105 |
| Ярица Л. И. Особенности обучения русскому языку иностранных студентов из Киргизии в технических вузах Томска .....                                                              | 115 |

### ИЗ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

|                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Акулова Е. Г. Трансформация педагогики Монтессори в России и зарубежных странах: от специальной педагогики к инклюзивному образованию ..... | 124 |
| Кошкина Е. А., Ядренникова С. В. Структурная организация терминологии советской дидактики 20–30-х гг. XX в. ....                            | 132 |

### ПСИХОЛОГИЯ

|                                                                                                                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Фомина Н. А., Аипова М. М. Особенности нравственного сознания студентов с различными типами реализации ответственности .....                                                              | 142 |
| Погодаева М. В. Анализ уровня эмоциональной компетентности педагогов .....                                                                                                                | 155 |
| Дмитриева Е. Е., Сухарникова Н. В. Реализация коммуникативного подхода к диагностике и коррекции коммуникативно-речевых нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи ..... | 162 |

|                                                                                                                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Рерке В. И., Демаков В. И., Бубнова И. С. Личностные ресурсы преодоления профессионального выгорания медицинских работников в период пандемии COVID-19 . . . . .</i> | <i>170</i> |
| <i>Коваленок Т. П. Современное состояние исследований профессиональных и личностных качеств инженеров . . . . .</i>                                                     | <i>181</i> |
| <b>ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ АВТОРАМИ. . . . .</b>                                                                                                                | <b>192</b> |

# CONTENTS

---

## EDUCATIONAL WORK

|                                                                                                                                                                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Yolkina K. K.</i> Family identity of students of pedagogical directions in modern conditions . . . . .                                                                                                    | 9  |
| <i>Belskaya E. Ya., Igna O. N.</i> Experimental work on organizational and methodological support of the activities of the curators of the academic groups at the technical university . . . . .             | 17 |
| <i>Galkina T. V., Nesterenko P. L.</i> Patriotic resource of design work with historical archival documents on the topic «Employment of disabled in the Great Patriotic War in Tomsk in 1941–1944» . . . . . | 27 |
| <i>Pigarev A. Yu.</i> Implementing cognitive training in the process of learning mathematics . . . . .                                                                                                       | 36 |

## PROFESSIONAL TRAINING

|                                                                                                                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Kopytov A. D., Cherepanova T. B.</i> Formation of future teachers' readiness for innovative activity . . . . .                                                                                 | 44 |
| <i>Bondarenko E. V.</i> Fitness technologies in professional bachelors training of physical and sports specialisation in the pedagogical education direction . . . . .                            | 51 |
| <i>Pavlov V. Yu., Bobina O. N., Vyazigin A. Yu.</i> Professional knowledge formation among students of higher pedagogical institutions for the training of qualified kettlebell lifters . . . . . | 60 |
| <i>Cheremnykh A. N.</i> Digital educational resources as a solution to the problem of blended learning in the academic discipline «Physical culture» . . . . .                                    | 70 |
| <i>Pashukova A. D.</i> Individual educational trajectory of an employee of a specialized correctional institution as a condition of its professional development . . . . .                        | 77 |
| <i>Bilalov O. N.</i> Training as a means of forming effective strategies of behavior in conflict situations among cadets of military universities . . . . .                                       | 84 |

## TEACHING INTERNATIONAL STUDENTS

|                                                                                                                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Baranova A. A., Guzanov B. N., Bazhukova I. N.</i> Development of masters' innovation skills during specially organized engineering training . . . . .                                 | 92  |
| <i>Kudryavtseva V. V.</i> Current issues of motivation of foreign students to engage in physical culture at the university based on the use of a point-rating assessment system . . . . . | 105 |
| <i>Yaritsa L. I.</i> Peculiarities of teaching Russian to foreign students from Kyrgyzstan in technical universities of Tomsk . . . . .                                                   | 115 |

## FROM THE HISTORY OF EDUCATION

|                                                                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Akulova E. G.</i> Transformation of Montessori teachers in Russia and foreign countries, ranging from special education to inclusive education . . . . . | 124 |
| <i>Koshkina E. A., Yadrennikova S. V.</i> The structural organization of the terminology of soviet didactics of the 20–30-s of the XX century . . . . .     | 132 |

## PSYCHOLOGY

|                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Fomina N. A., Aipova M. M.</i> Features of the moral consciousness of students with different types of responsibility implementation . . . . . | 142 |
| <i>Pogodaeva M. V.</i> Analysis of the level of emotional competence of teachers . . . . .                                                        | 155 |



|                                                                                                                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Dmitriyeva E. E., Sukharnikova N. V.</i> Implementation of a communicative approach to the diagnosis and correction of communicative and speech disorders in older preschoolers with general speech underdevelopment ..... | 162 |
| <i>Rerke V. I., Demakov V. I., Bubnova I. S.</i> Personal resources of overcoming a professional burnout by medical workers during the COVID-19 pandemic .....                                                                | 170 |
| <i>Kovalenok T. P.</i> Professional and personal qualities of engineers. ....                                                                                                                                                 | 181 |
| <b>GUIDELINES FOR AUTHORS</b> .....                                                                                                                                                                                           | 192 |

# ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА

---

Научная статья

УДК 378.14

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-9-16>

## СЕМЕЙНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

**Ксения Константиновна Ёлкина**

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород,  
[kostatinna123@mail.ru](mailto:kostatinna123@mail.ru)

### **Аннотация**

В данной статье раскрыта сущность понятий «молодежь», «студенческая молодежь». Определены основные факторы, способствующие возникновению проблемы деформации семейных ценностей. Описаны социально-демографические процессы, протекающие в современной России.

Представлены результаты диагностики семейной идентичности студентов, отражающие иерархию семейных ценностей студентов, социальные роли, с которыми они себя идентифицируют, типы адаптации и сплоченности родительских семей студентов.

Результаты данного исследования могут быть использованы при дальнейшей разработке программы развития семейной идентичности и ее внедрении в процесс обучения в вузе.

**Ключевые слова:** семья, семейная идентичность, семейные ценности, студенческая молодежь

**Для цитирования:** Ёлкина К. К. Семейная идентичность студентов педагогических направлений в современных условиях // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 9–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-9-16>

# EDUCATIONAL WORK

---

Original article

## FAMILY IDENTITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL DIRECTIONS IN MODERN CONDITIONS

**Kseniya K. Yolkina**

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Velikiy Novgorod, [kostatinna123@mail.ru](mailto:kostatinna123@mail.ru)

### **Abstract**

This article reveals the essence of the concepts of «youth», «student youth». The main factors contributing to the emergence of the problem of deformation of family values have been determined. The socio-demographic processes taking place in modern Russia are described.

The concept of family identity is considered as a person's belonging to a family group, reflecting his commitment to family values and manifesting itself at the cognitive, affective and behavioral levels. The formation of family identity is characterized by a person's involvement in family life, the presence of positive emotions and attitudes towards creating their own family, showing interest in family history, in helping and caring for parents and grandparents.

The article presents the results of diagnostics of the family identity of students, reflecting the hierarchy of family value students, the social roles with which they identify themselves, the types of adaptation and cohesion of the parental families of students. The results of this study can be used in the further development of a program for the development of family identity and its implementation in the learning process at a university.

In the context of the transformation of the family as a social institution, purposeful work is needed to develop the family identity of students – future teachers, who in the future will interact with the family, where it will be possible to jointly form the family identity of schoolchildren based on traditional values.

**Keywords:** *family, family identity, family values, student youth*

**For citation:** Elkina K. K. Family identity of students of pedagogical directions in modern conditions [Semeynaya identichnost' studentov pedagogicheskikh napravleniy v sovremennykh usloviyakh]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 9–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-9-16>

Процесс социализации молодого поколения в современной России происходит в условиях постоянного изменения сфер человеческой жизнедеятельности. Немецкий психолог З. Бауман в качестве основной характеристики современного мира выделил уязвимость и ненадежность современных условий жизни. Что в свою очередь приводит современную молодежь в состояния неуверенности и неопределенности, которые становятся ведущими в комбинации их идентификационных конструкторов [1].

Единое определение понятия «молодежь» в современной науке отсутствует. В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения, описанной в книге «Социология молодежи» В. И. Чупрова и Ю. А. Зубок. Они характеризуют молодежь как «социально-демографическую группу, выделяющуюся с учетом возрастных особенностей, социального положения, занимаемого молодежью, их роли и функций в воспроизводстве социальной структуры общества, специфических ценностей и интересов» [2].

Особое положение в составе молодежи как социальной группы занимает студенчество.

В научной литературе этой группе молодого населения уделяется особое внимание. Студенческая молодежь рассматривается как «социально-демографическая группа, характеризующаяся определенной численностью, половозрастной структурой, территориальным распределением и т. д.; определенным общественным положением, ролью и статусом; особой фазой, стадией социализации (студенческие годы), которую проходит значительная часть молодежи и которая характеризуется определенными социально-психологическими особенностями» [3, с. 846].

О. Н. Колесникова характеризует студенчество как «самостоятельную группу, являющуюся неотъемлемой частью молодежи и отличающуюся от других наличием высокого уровня личностной и групповой культуры, широких контактов с различными поколениями и стратами общества, а кроме этого, обладающую большим ресурсом адаптации к интенсивно меняющимся социально-экономическим условиям» [4].

Ф. С. Тумусов пишет: «В России главным фактором кризиса семьи стал цивилизационный кризис, связанный со сломом советского цивилизационного этапа и трудностями построения нового. Это повлекло за собой утрату смысла, разрушение системы ценностей, которая задает ориентиры развития личности. Наиболее сильно этот процесс затронул подрастающее поколение. Ценностный хаос, царящий в голове молодых, вполне объясняет столь типичные сегодня отсутствие трудовой морали, антиобщественное поведение, жестокость, агрессивность, подверженность внешним влияниям» [5, с. 156].

По причине перестройки системы ценностных ориентаций современной молодежи возникла проблема деформации семейных ценностей. В настоящее время она приобрела особую актуальность и, можно сказать, остроту в связи со сложными и неоднозначными изменениями, которые происходят в нашем обществе.

Ряд авторов фиксируют уход современной семьи от традиционных ценностей, что обусловлено следующими факторами:

- общесемейные интересы уходят на второй план, приоритетное место отдается личным предпочтениям [6];
- снижение значимости социальных норм как регуляторов супружеских отношений [7];
- либерализация взглядов на развод, гомосексуальные пары, аборты [8–10];
- укрепление экономической самостоятельности женщин, равноправие полов [11];
- увеличение ценности партнерских отношений в браке [12];
- резкое ослабление поляризации мужских и женских социальных ролей [13–15];
- ослабление родственных связей, рост числа нуклеарных семей [16].

Данные социально-демографические и внутрисемейные факторы находят отражение в следующих процессах:

1. Высокий уровень разводов, рост внебрачной рождаемости, увеличение числа неполных семей.
2. Увеличение числа девиантных семей.
3. Изменение традиционных представлений о роли матери и отца в семье.
4. Формируется нуклеарная семья, ослабевают родственные связи, растет смертность.
5. Чрезмерная занятость и нервные перегрузки родителей ведут к снижению качества семейного воспитания, к обострению конфликтности – стрессы, депрессии.
6. Рост числа аборт и детей-сирот.

Рассмотренные нами процессы, происходящие в современной России, безусловно, оказывают значительное влияние на становление молодежи, в том числе и на формирование у нее семейной идентичности.

При рассмотрении вопросов семейной идентичности в данном исследовании мы ориентируемся на понимание семейной идентичности как принадлежности человека к семейной группе, отражающей приверженность его семейным ценностям и проявляющейся на когнитивном, аффективном и поведенческом уровнях. Сформированность семейной идентичности характеризуется вовлеченностью человека в жизнь семьи, наличием положительных эмоций и установок на создание собственной семьи, проявлением интереса к семейной истории, в помощи и заботе о родителях и пра-родителях.

Изучение сформированности семейной идентичности студентов педагогических направлений проводилось на базе Новгородского государственного университета (НовГУ) имени Ярослава Мудрого. В исследовании приняли участие 84 студента первых курсов различных профилей обучения.

В качестве диагностического инструментария были отобраны следующие методики:

- тест «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартленда в модификации Т. В. Румянцевой;
- опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3);
- «Семейные ценности».

**Представление молодежи о себе.** На начальных этапах диагностического исследования был проведен тест «Кто я?» среди студентов первых курсов НовГУ. Целью данной методики является изучение содержательных характеристик идентичности личности, когнитивной, эмоционально-оценочной составляющих Я-концепции. В нашем исследовании мы преследовали цель выявления доминирующей характеристики идентичности личности студентов посредством данной методики.

В табл. 1 представлена категория ответов, содержащих объективные характеристики, которые показывают осознание испытуемым принадлежности к определенным социальным группам.

Таблица 1

*Представление молодежи о себе*

| Социальная роль | Ранговое место |
|-----------------|----------------|
| Человек         | 2,5            |
| Дочь/сын        | 2,6            |
| Студент         | 3,8            |
| Сестра/брат     | 3,9            |
| Личность        | 4,1            |
| Девушка         | 4,1            |
| Внучка          | 4,2            |
| Спортсменка     | 4,9            |
| Будущий педагог | 5,1            |
| Друг/подруга    | 5,4            |

Анализ ответов 84 первокурсников показал, что семейная идентичность выражена недостаточно ярко, так как социальные роли, отражающие принадлежность к семье, встречаются редко, исключение составляет характеристика «дочь/сын», которая встречается почти у 50 % опрошенных респондентов (48 выборов из 84). В некоторых случаях встречается негативная оценка ответа-характеристики, касающегося данной сферы идентичности личности. Так, в 4 из 48 случаев выбора характеристика «дочь/сын» оценивается студентами двойственно. Из характеристик, относящихся к семейному типу идентичности, также встречается характеристика «сестра/брат» – 27 из 84. Ответ-характеристика «сестра/брат» имеет негативную оценку в 7 случаях. Нужно также подчеркнуть, что при ответе на вопрос «Кто я?» большинство студентов описывают свои субъективные качества и характеристики и не дают ответов, говорящих об их принадлежности к каким-либо социальным классам и группам. По нашему мнению, трудность в отнесении себя к группам по гендерному, возрастному, региональному и другим основаниям подтверждает наличие кризиса идентичности личности, о котором мы говорили в теоретической части исследования.

**Изучение структуры семей первокурсников.** Как известно, сплоченность семьи и ее способность адаптироваться к различным изменениям являются важнейшими показателями семейной ситуации. Сплоченность и адаптивность являются интегративными параметрами семейной системы, описывающими структуру семьи с точки зрения способности реагировать на внешние и внутренние воздействия.

Для оценки семейной структуры был использован опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3). Результаты представлены в табл. 2.

По шкале сплоченности у 54 опрошенных студентов были выявлены сбалансированные типы сплоченности семьи, такие как «раздельный» (33) и «связанный» (21). При таком уровне сплоченности обеспечена оптимальная работа семейной системы. С одной стороны, это некоторая дистанция между членами семьи, а с другой – эмоциональная близость и поддержка. Члены семьи имеют свободу и личное пространство, при необходимости приходят друг другу на помощь. Здесь сочетаются независимость и тесные связи.

Разобщенный уровень семейной сплоченности выявлен у 25 человек. Это свидетельствует о том, что в таких семьях родители уделяют недостаточно внимания подрастающему поколению даже в ситуа-

Таблица 2

*Структура семей первокурсников*

| Шкала сплоченности |             | Шкала адаптации |             |
|--------------------|-------------|-----------------|-------------|
| Разобщенный        | 25 человек  | Ригидный        | 3 человека  |
| Разделенный        | 33 человека | Структурный     | 20 человек  |
| Связанный          | 21 человек  | Гибкий          | 17 человек  |
| Сцепленный         | 3 человека  | Хаотичный       | 43 человека |

циях, когда ребенок нуждается в поддержке. Члены семьи эмоционально далеки друг от друга, не испытывают привязанности и не имеют общих интересов. По результатам опросника выявлены семьи (3) со сцепленным типом семейной сплоченности, что так же, как и в случае с разобщенным типом, говорит о несбалансированности работы семейной системы. Так как уровень сплоченности слишком высок, родители не дают детям возможности заниматься собственными делами и интересами, уделяют им слишком много времени. Члены семьи не имеют свободы действий, все согласуют и зависят друг от друга.

По результатам опроса у 37 студентов были выявлены структурный (20) и гибкий (17) типы семейной адаптации. Такие типы адаптации являются наиболее подходящими для успешного функционирования семьи, так как сочетают способность семьи к внутренним изменениям и сохранению характеристик стабильности. Их также называют сбалансированными уровнями семейной адаптации. В обоих случаях преобладает демократический стиль руководства, заключающийся в совместном обсуждении проблем с учетом мнения подрастающего поколения. Правила и роли, установленные внутри семьи, стабильны и изменяются только в случае необходимости.

Наблюдаются также и другие уровни адаптации: ригидный (3) и хаотичный (43). Данные уровни относятся к экстремальным, обычно рассматриваются как проблематичные, ведущие к нарушениям функционирования семейной системы. Так, ригидные семьи обладают низкой гибкостью и адаптивностью, они не всегда способны решать проблемы, связанные с переходом семьи от одного жизненного цикла к другому. В таких семьях преобладает чрезмерная иерархия, большинство решений принимается лидером.

Больше всего в нашем исследовании было выявлено семей с хаотичным уровнем адаптации. И если в ригидных семьях поведение членов семьи в той или иной жизненной ситуации предсказуемо, то здесь, напротив, присутствует высокая степень непредсказуемости. В системах такого типа испытывается недостаток лидерства. Решения являются импульсивными и непродуманными.

**Изучение структуры ценностей студентов.** Система ценностных ориентаций человека выступает в качестве основного регулятора его поведения в обществе, она представляет собой совокупность наиболее значимых представлений и убеждений. Для исследования ценностных ориентаций студентам предлагался список ценностей, который они должны были проранжировать в зависимости от степени значимости. Усредненные результаты ответов и процентный показатель представлены в табл. 3. Чем ниже показатель, тем выше значимость ценности.

Таблица 3

Структура ценностей студентов

| Ценность                              | Место в иерархии (по среднему показателю) |
|---------------------------------------|-------------------------------------------|
| Любовь                                | 1 (2,5)                                   |
| Уважение родителей                    | 2 (4,6)                                   |
| Искренность и открытость в отношениях | 3 (6,0)                                   |
| Эмоциональное благополучие            | 4 (7,2)                                   |
| Нравственные ценности                 | 5 (8,0)                                   |
| Воспитание детей                      | 6 (8,1)                                   |
| Образование                           | 7 (8,3)                                   |
| Финансовое благополучие               | 8 (8,4)                                   |
| Семейные традиции                     | 9 (8,7)                                   |
| Совместный отдых                      | 10 (8,8)                                  |
| Рождение детей                        | 11 (9,5)                                  |
| Здоровый образ жизни                  | 12 (9,6)                                  |
| Успешная карьера                      | 13 (10,2)                                 |
| Обновление быта                       | 14 (12,5)                                 |
| Творчество                            | 15 (12,6)                                 |
| Спорт                                 | 16 (13,4)                                 |
| Религия                               | 17 (13,5)                                 |

Исходя из данных, представленных в табл. 3, можно заметить, что основное предпочтение в иерархии ценностей было отдано ценностям любви, уважения родителей, искренности и открыто-



сти во взаимоотношениях, эмоциональному благополучию. Такие показатели говорят о том, что ценность межличностных коммуникаций, отношений взаимоподдержки и взаимопонимания ставится на первый план, что, вероятнее всего, будет основополагающим при создании собственной семьи. Приоритетное место в структуре ценностных ориентаций студентов занимает ориентация на индивидуальное благополучие. Ценности, относящиеся к сфере родительства, такие как воспитание детей и рождение детей, расположились на 6-м и 11-м местах после ценностей образования и финансового благополучия. Это указывает на стремление молодежи к обретению независимости и финансового благополучия до создания собственной семьи и деторождения. Ценности взаимодействия между родственниками, такие как семейные традиции и совместный отдых, занимают 9-е и 10-е места в иерархии.

В современном мире, в котором отсутствуют четкие жизненные ориентиры для личности, значение семьи как никогда возрастает. Семья, как относительно стабильная система, дает человеку необходимые ориентиры для жизни в обществе, для его эффективного взаимодействия с другими людьми. Она же обеспечивает социум человеком, который готов жить и строить отношения в соответствии с нормами общественной жизни, что становится одним из условий стабильного развития государства.

В условиях трансформации семьи как социального института необходима целенаправленная работа по развитию семейной идентичности студентов – будущих педагогов, которым в перспективе предстоит взаимодействие с семьей, где можно будет объединенными усилиями осуществлять формирование семейной идентичности школьников с опорой на традиционные ценности.

### **Список литературы**

1. Бауман З. *Текущая современность* / пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочакова. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
2. Чупров В. И., Зубок Ю. А. *Социология молодежи: учеб. пособие*. М.: Норма, 2018. 335 с.
3. Мылтасова О. В. Специфика российского студенчества. URL: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/46854/1/klo\\_2017\\_098.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/46854/1/klo_2017_098.pdf) (дата обращения: 20.09.2021).
4. Колесникова О. Н. Специфика студенческой молодежи как социальной группы российского общества. URL: <https://www.asu.ru/files/documents/00001786.pdf> (дата обращения: 25.09.2021).
5. Тумусов Ф. С. Семья и постиндустриальная цивилизация // *Вопросы философии*. 2001. № 12. С. 153–162.
6. Мустафаева Д. Ш. Потребность в создании полноценной семьи как социально-культурная ценность // *Социальные структуры, институты и процессы*. 2015. № 5. С. 185–189. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potrebnost-v-sozdanii-polnotsennoy-semi-kak-sotsialno-kulturnaya-tsennost/viewer> (дата обращения: 20.09.2021).
7. Саенко Л. В. Социально-правовое регулирование семейных отношений: современное состояние, перспективы развития // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2013. Т. 3. С. 1076–1080. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53218.htm> (дата обращения: 20.09.2021).
8. Иванова Е. И. Трансформация брачности в России в XX веке: основные этапы // *Электронная версия бюллетеня «Население и общество»*. 2002. URL: [http://www.demoscope.ru/weekly/knigi/konfer/konfer\\_010.html](http://www.demoscope.ru/weekly/knigi/konfer/konfer_010.html) (дата обращения: 20.09.2021).
9. Кулагина Н. В. Отношение к абортam современных юношей и девушек в возрасте 15–17 лет // *Социодинамика*. 2018. № 1. С. 32–40. URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=22536](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=22536) (дата обращения: 20.09.2021).
10. Тихомиров Д. А. Либерализация половой морали в современном мире // *Социология и жизнь*. 2015. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/liberalizatsiya-polovoy-morali-v-sovremennom-mire> (дата обращения: 20.09.2021).
11. Неудачина И. Г. *Современная российская молодая семья: гендерный анализ: автореф. дис. ... канд. соц. наук*. Екатеринбург, 2003.
12. Масленникова С. А., Непряхина А. И. Изучение представлений современной молодежи о брачно-семейных отношениях // *Человеческий капитал*. 2019. № 5 (125). URL: [https://humancapital.su/wp-content/uploads/2019/05/201905\\_p177-184.pdf](https://humancapital.su/wp-content/uploads/2019/05/201905_p177-184.pdf) (дата обращения: 25.09.2021).

13. Дементьева А. А. Гендерные роли в современном обществе: динамика изменений // Инновации в гражданской авиации. 2018. Т. 3, № 4. С. 60–65. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36806688> (дата обращения: 20.09.2021).
14. Вашетина О. В. Развитие гендерокомфортной образовательной среды в вузе в условиях трансформации педагогического образования. 2018. С. 55–60. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197461634.pdf> (дата обращения: 10.10.2021).
15. Байбурина Д. Г. Гендерные аспекты трансформации брачно-семейных отношений в современном обществе // Вестн. Башкирского ун-та. 2014. Т. 19, № 2. С. 651–656. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernyye-aspekty-transformatsii-brachno-semeynyh-otnosheniy-v-sovremennom-obschestve> (дата обращения: 10.10.2021).
16. Хачатрян Л.А. Тенденции изменения современной российской семьи // Вестник Пермского университета. 2014. Вып. 4 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-izmeneniya-sovremennoy-rossiyskoy-semi> (дата обращения: 10.10.2021).

## References

1. Bauman Z. *Tekuchaya sovremennost'* [Liquid modernity]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2008. 240 p. (in Russian).
2. Chuprov V. I., Zubok Yu. A. *Sotsiologiya molodezhi: uchebnoye posobiye* [Sociology of youth: tutorial]. Moscow, Norma Publ., 2018. 335 p. (in Russian).
3. Myltasova O. V. *Spetsifika rossiyskogo studenchestva* [The specificity of the Russian students] (in Russian). URL: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/46854/1/klo\\_2017\\_098.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/46854/1/klo_2017_098.pdf) (accessed 20 September 2021).
4. Kolesnikova O. N. *Spetsifika studencheskoy molodezhi kak sotsial'noy gruppy rossiyskogo obshchestva* [The specifics of student youth as a social group of Russian society]. Barnaul, 2009 (in Russian). URL: <https://www.asu.ru/files/documents/00001786.pdf> (accessed 25 September 2021).
5. Tumusov F. S. Sem'ya i postindustrial'naya tsivilizatsiya [Family and post-industrial civilization]. *Voprosy filosofii*, 2001, no. 12, pp. 153–162 (in Russian).
6. Mustafayeva D. Sh. Potrebnost' v sozdaniy polnotsennoy sem'i kak sotsial'no-kul'turnaya tsennost' [Need to establish a full-fledged family as a socio-cultural value]. *Sotsial'nyye struktury, instituty i protsessy. Vestnik Universiteta*, 2015, no. 5, pp. 185–189 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potrebnost-v-sozdaniy-polnotsennoy-semi-kak-sotsialno-kulturnaya-tsennost/viewer> (accessed 20 September 2021).
7. Saenko L. V. Sotsial'no-pravovoye regulirovaniye semeynykh otnosheniy: sovremennoye sostoyaniye, perspektivy razvitiya [Social and legal regulation of family relations: current state, development prospects]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Konsept"*, 2013, vol. 3. pp. 1076–1080 (in Russian). URL: <http://e-koncept.ru/2013/53218.htm> (accessed 20 September, 2021).
8. Ivanova E. I. Transformatsiya brachnosti v Rossii v XX veke: osnovnyye etapy [Transformation of marriage in Russia in the twentieth century: the main stages]. *Elektronnaya versiya byulletenya "Naseleniye i obshchestvo"*, 2002 (in Russian). URL: [http://www.demoscope.ru/weekly/knigi/konfer/konfer\\_010.html](http://www.demoscope.ru/weekly/knigi/konfer/konfer_010.html) (accessed 2009 September 2021).
9. Kulagina N. V. Otnosheniye k abortam sovremennykh yunoshey i devushek v vozraste 15–17 let [Attitude to abortion of modern boys and girls aged 15–17 years]. *Sotsiodinamika*, 2018, no. 1, pp. 32–40 (in Russian). URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=22536](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=22536) (accessed 20 September 2021).
10. Tikhomirov D. A. Liberalizatsiya polovoy morali v sovremennom mire [Liberalization of sexual morality in the modern world]. *Sotsiologiya i zhizn'*, 2015, no. 3, pp. 93–108 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/liberalizatsiya-polovoy-morali-v-sovremennom-mire> (accessed 20 September 2021).
11. Neudachina I. G. *Sovremennaya rossiyskaya molodaya sem'ya: gendernyy analiz. Avtoref. dis. kand. sots. nauk* [Modern Russian young family: gender analysis. Abstract of thesis cand. sociol. sci.]. Ekaterinburg, 2003 (in Russian).
12. Maslennikova S. A., Nepryakhina A. I. Izucheniye predstavleniy sovremennoy molodezhi o brachno-semeynykh otnosheniyakh [The study of the ideas of modern youth about marriage and family relations]. *Chelovecheskiy kapital*, 2019, no. 5 (125), pp. 177–184 (in Russian). URL: [https://humancapital.ru/wp-content/uploads/2019/05/201905\\_p177-184.pdf](https://humancapital.ru/wp-content/uploads/2019/05/201905_p177-184.pdf) (accessed 25 September 2021).
13. Dement'eva A. A. Gendernyye roli v sovremennom obshchestve: dinamika izmeneniy [Gender roles in modern society: dynamics of changes]. *Innovatsii v grazhdanskoy aviatsii*, 2018, vol. 3, no. 4 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36806688> (accessed 20 September 2021).



14. Vashetina O. V. *Razvitiye genderokomfortnoy obrazovatel'noy sredy v vuze v usloviyakh transformatsii pedagogicheskogo obrazovaniya* [Gender comfortable educational environment in higher education establishments in conditions of teacher education transformation]. Kazan, 2018. Pp. 55–60 (in Russian). URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197461634.pdf> (accessed 10 October 2021).
15. Bayburina D.G. Gendernyye aspekty transformatsii brachno-semeynykh otnosheniy v sovremennom obshchestve [Gender aspects of the transformation of marriage and family relations in modern society]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta – Bulletin of Bashkir University*, 2014, vol. 19, no. 2 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-aspekty-transformatsii-brachno-semeynyh-otnosheniy-v-sovremennom-obshchestve> (accessed 10 October 2021).
16. Khachatryan L. A. Tendentsii izmeneniya sovremennoy rossiyskoy sem'i [Trends in the modern Russian family]. *Vestnik Permskogo universiteta – Bulletin of Perm University*, 2014, no. 4 (20), pp. 111–120 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-izmeneniya-sovremennoy-rossiyskoy-semi> (accessed 10 October 2021).

*Информация об авторах*

**К. К. Ёлкина**, аспирант, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (ул. Большая Санкт-Петербургская, 41, Великий Новгород, Россия, 173003).

*Information about the authors*

**K. K. Elkina**, postgraduate student, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (ul. Bol'shaya Sankt-Peterburgskaya, 41, Velikiy Novgorod, Russian Federation, 173003).

*Статья поступила в редакцию 01.11.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 01.11.2021; accepted for publication 27.12.2021*

Научная статья

УДК 378.18

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-17-26>

## ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРОВ АКАДЕМИЧЕСКИХ ГРУПП В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Елена Якубовна Бельская<sup>1</sup>, Ольга Николаевна Игна<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, [belpen@tpu.ru](mailto:belpen@tpu.ru)

<sup>2</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, [onigna@tspu.edu.ru](mailto:onigna@tspu.edu.ru)

### Аннотация

В статье отмечена значимость института кураторства в технических вузах в развитии профессиональных и универсальных компетенций, личностного роста, самореализации, а также адаптации студентов; выделены существующие проблемы в реализации кураторской деятельности.

Определено, что кураторская деятельность в техническом университете нуждается в организационно-методическом сопровождении на уровнях целей, содержания, организации и деятельности для повышения эффективности деятельности кураторов академических групп. Проведена опытно-экспериментальная работа по реализации разработанной системы организационно-методического сопровождения деятельности кураторов академических групп в современном техническом университете.

Представленные итоги проведенной работы подтверждают результативность разработанной системы, реализация которой позволяет повысить эффективность кураторской деятельности.

**Ключевые слова:** деятельность кураторов, куратор академической группы, сопровождение деятельности кураторов, организационно-методическое сопровождение, технический университет

**Для цитирования:** Бельская Е. Я., Игна О. Н. Опыт-экспериментальная работа по организационно-методическому сопровождению деятельности кураторов академических групп в техническом университете // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 17–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-17-26>

Original article

## EXPERIMENTAL WORK ON ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE ACTIVITIES OF THE CURATORS OF THE ACADEMIC GROUPS AT THE TECHNICAL UNIVERSITY

Elena Ya. Belskaya<sup>1</sup>, Olga N. Igna<sup>2</sup>

<sup>1</sup> National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, [belpen@tpu.ru](mailto:belpen@tpu.ru)

<sup>2</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, [onigna@tspu.edu.ru](mailto:onigna@tspu.edu.ru)

### Abstract

The article notes the importance of the supervising in technical universities institution in development of professional and universal competencies, personal growth, self-realization, as well as adaptation of students, highlights the existing problems in the implementation of curatorial activities.

The main problems of the curators institute at a technical university include: insufficient qualification of curators; the majority of them have no humanitarian, psychological and pedagogical education; the difficulty in implementing systematic refresher courses for all curators; insufficient replication of

curatorial experience, the use of network communication tools in curatorial activities; the need to increase the level of socio-psychological adaptation of students to study at a technical university; difficulties in implementing a personality-oriented approach in the activities of curators; lack of humanitarization of the educational process. Solving the existing problems of the curators at a technical university institution requires the creation of an appropriate organizational and methodological support system for the curators of academic groups activities. Organizational and methodological support for the academic groups curators activities at a technical university is a systemically organized process of comprehensive, continuous professional development of curators, methodological training and curators experience replication.

Experimental work was carried out to implement the developed system of organizational and methodological support for the academic groups curators activities at a modern technical university. The presented results confirm the developed system effectiveness, which implementation makes it possible to increase the curatorial activities effectiveness.

**Keywords:** *curators' activities, curator of the academic group, support of the curators' activities, organizational and methodological support, technical university*

**For citation:** Belskaya E. Ya., Igna O. N. Experimental work on organizational and methodological support of the activities of the curators of the academic groups at the technical university [Opytno-eksperimental'naya rabota po organizatsionno-metodicheskomu soprovozhdeniyu deyatel'nosti kuratorov akademicheskikh grupp v tekhnicheskoy universitete]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 17–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-17-26>

Значимость института кураторства, содействующего развитию профессиональных и универсальных компетенций, личностному росту, самореализации, а также адаптации студентов в современном техническом университете, обусловлена тенденцией гуманитаризации технического образования. Анализ современных научных исследований, относящихся к кураторской деятельности [1–7], позволил отнести к проблемам института кураторства в современном техническом вузе следующие факторы: формальное выполнение кураторской работы из-за недостаточной квалификации и профессиональной компетентности кураторов, отсутствия у кураторов профильного педагогического образования; назначение кураторами неопытных преподавателей, не имеющих склонности к кураторской деятельности; невозможность прохождения углубленных курсов повышения квалификации всеми кураторами технического вуза; трудности реализации лично ориентированного подхода из-за активной реализации дистанционных форм обучения; необходимость компенсации недостаточной гуманитарной подготовки студентов.

Все вышеназванные проблемы требуют создания системы организационно-методического сопровождения для результативной деятельности кураторов. Организационно-методическое сопровождение деятельности кураторов (ОМС ДК) академических групп в техническом университете в указанной статье определяется как системно организованный процесс комплексного, непрерывного повышения квалификации кураторов, методической подготовки и тиражирования опыта деятельности кураторов, включающий сетевые средства коммуникации. Данный процесс направлен на эффективность указанной деятельности, а также на профессионально-личностный рост его участников.

Реализация системы ОМС ДК направлена на поддержку кураторов академических групп, на систематическое повышение их квалификации; связь с потенциальными работодателями при реализации кураторской деятельности; гуманитаризацию кураторской деятельности; обновление, совершенствование, разработку методического обеспечения для эффективности и сопровождения кураторской деятельности; назначение и сохранность кураторов, обладающих профессиональной и психолого-педагогической компетентностью; рост научного интереса к кураторской деятельности у самих кураторов как из числа преподавателей, так и студентов старших курсов.

Опытнo-экспериментальная работа (ОЭР) по реализации системы ОМС ДК относится к естественному эксперименту; она проводилась на площадке научно-образовательного Энергетического

института (ЭНИН) (в данное время – Инженерная школа энергетики) в Национальном исследовательском Томском политехническом университете (ТПУ) в период с 2013 по 2018 г. Цель данной ОЭР – подтвердить или опровергнуть гипотезу исследования, заключающуюся в том, что система ОМС ДК повышает эффективность кураторской деятельности.

ОЭР по реализации системы ОМС ДК состояла из трех этапов, характерных для педагогического эксперимента [8]: констатирующего (2013–2014 гг.); формирующего (2014–2017 гг.); контрольного (обобщающего) (2017–2018 гг.). Участниками ОЭР являлись студенты-бакалавры 1-го и 2-го курсов и кураторы академических групп ЭНИН ТПУ. В общей сложности на разных этапах ОЭР по реализации системы ОМС ДК приняло участие 974 человека. ОЭР проводилась со студентами 1–2-го курсов, так как в ТПУ кураторы активно работают именно с 1-м курсом, на 2-м курсе куратор продолжает работать с группой в качестве академического консультанта.

На констатирующем этапе на площадке проведения ОЭР были решены следующие задачи:

- выявлены проблемы в деятельности кураторов ЭНИН технического вуза, где среди основных проблем можно отметить следующие: назначение кураторами авторитарным решением неопытных и не подготовленных к выполнению своих обязанностей преподавателей; отсутствие временных возможностей у назначенных кураторов для проведения внеаудиторных мероприятий с группой; невысокий показатель проведения часов куратора (ЧК), недостаточное соответствие содержания ЧК утвержденному плану работы куратора; недостаточный уровень стимулирования кураторской деятельности в подразделении; отсутствие целенаправленной деятельности по обмену опытом и решению задач кураторской деятельности;

- проведен анализ наличия существующей документации, средств и форм сопровождения деятельности куратора, а также их специфики, где среди основных проблем были выявлены факты недостаточной комплектации нормативных документов, отсутствие единой базы ОМС ДК, отсутствие использования современных электронных, информационно-программных средств в деятельности кураторов;

- на площадке ОЭР выявлена достаточно высокая степень заинтересованности в кураторской деятельности как кураторов, так и студентов (85 %);

- определены и выделены уровни эффективности кураторской деятельности на площадке проведения ОЭР по всем критериям эффективности.

Для уровней эффективности ОМС ДК (высокопродуктивного, среднепродуктивного, малопродуктивного) по всем критериям эффективности были определены методы и показатели оценивания. Например, на уровне ОМС ДК критериями эффективности кураторской деятельности определены следующие показатели и приведены методы их оценивания:

- позитивная оценка студентами кураторской деятельности (опрос мнения студентов о кураторской деятельности в подразделении);

- разнообразие, взаимодополняемость, востребованность средств и форм ОМС ДК, регулярное обновление и совершенствование данных средств (анализ наличия базы средств ОМС ДК, использования форм ОМС ДК, методического обеспечения кураторской деятельности, наличия нормативных документов, посещаемости блога «Кураторский час» и сообщества студентов-кураторов; опрос кураторов о средствах деятельности кураторов);

- системная работа по функционированию клуба кураторов, круглого стола, сетевого сообщества, профессиональных творческих конкурсов для кураторов (анализ работы клуба и его посещаемости через отчеты кураторов; анализ деятельности сетевого сообщества; изучение отчетов совета кураторов);

- систематическая работа по проведению ЧК (анализ ведомостей с отчетом по проведению ЧК и оценки качества их работы, отчетов кураторов, ведомостей с отчетами о посещении ЧК и оценкой качества работы кураторов);

– систематическая работа по тестированию, мониторингу, стимулированию деятельности кураторов (тестирование «Коммуникативные тренинги как формы часа куратора»; анализ приказов и распоряжений по кураторской деятельности в подразделении);

– активное участие обучающихся в общественной жизни вуза (опрос «Портрет студента-первокурсника»);

– сохранность контингента кураторов (статистика сохранности контингента).

На уровне профессионально-личностного роста кураторов и студентов критериями эффективности кураторской деятельности выделены следующие показатели и приведены методы их оценивания:

– выявление наиболее перспективных кураторов (наблюдения за кураторами, индивидуальные беседы, результаты отчетов по кураторской деятельности, отчетов кураторов);

– результативность участия кураторов в творческих конкурсах профессионального мастерства (анализ приказов и распоряжений по итогам конкурсов);

– развитие научного интереса к проблемам кураторства (анализ участия кураторов в круглом столе, публикационной активности);

– выявление уровня адаптации, мотивации к успеху и успеваемости студентов (тестирование студентов «Диагностика личности на мотивацию к успеху» и «Социально-психологическая адаптированность»; анализ успеваемости студентов по результатам сессии).

На констатирующем этапе на площадке проведения ОЭР в целом был выявлен средний уровень по всем критериям эффективности ОМС ДК.

Далее из академических групп 1–2-го курсов ЭНИН были выбраны экспериментальные и контрольные группы для проведения ОЭР по выявлению уровня мотивации студентов к успеху, адаптации к обучению в вузе, уровня их успеваемости, а также были определены периоды проведения предэкспериментального, текущего и контрольного срезов, обусловленные сроками обучения студентов. Далее приведены данные экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) групп по срезам: предэкспериментальный, текущий и контрольный (табл. 1).

Таблица 1

Данные ЭГ и КГ групп по срезам

| Группа                | Срез                               |                                       |                                     |
|-----------------------|------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
|                       | Предэкспериментальный              | Текущий                               | Контрольный                         |
| Группа 1<br>(ЭГ и КГ) | I курс, начало<br>2013/14 уч. года | I курс, окончание<br>2013/14 уч. года | II курс, начало<br>2014/15 уч. года |
| Группа 2<br>(ЭГ и КГ) | I курс, начало<br>2014/15 уч. года | I курс, окончание<br>2014/15 уч. года | II курс, начало<br>2015/16 уч. года |
| Группа 3<br>(ЭГ и КГ) | I курс, начало<br>2015/16 уч. года | I курс, окончание<br>2015/16 уч. года | II курс, начало<br>2016/17 уч. года |

Для определения уровня мотивации студентов к успеху тестирование студентов проводилось по методике диагностики личности Т. Элерса, для определения уровня адаптации к обучению в вузе использовалась диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, в данном случае использовалась модификация теста Т. В. Снегиревой.

Во всех ЭГ и КГ на предэкспериментальном срезе фиксировался начальный уровень мотивации студентов к успеху и адаптации к обучению в вузе. Для этого была условно принята градация уровней: 1 – низкий, 2 – средний и 3 – высокий уровни. По результатам предэкспериментального среза уровни интегрального показателя адаптации и мотивации к успеху у студентов как ЭГ, так и КГ, преимущественно низкие или средние (рис. 1).



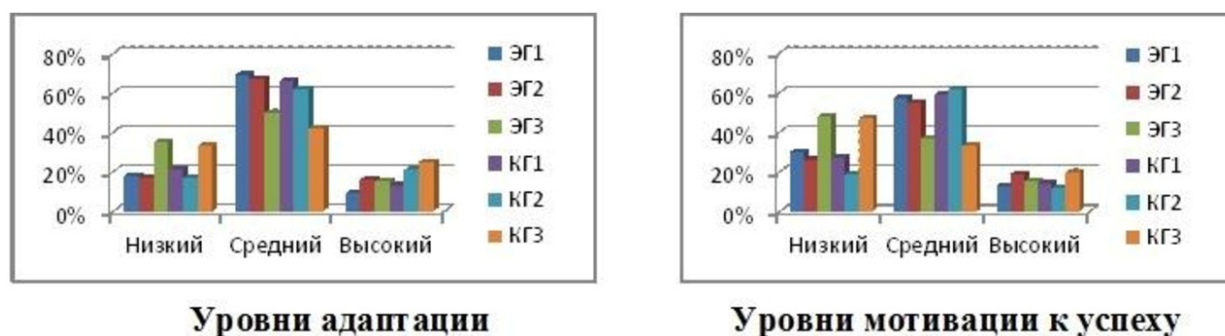


Рис. 1. Уровни адаптации, мотивации к успеху КГ и ЭГ в предэкспериментальном срезе

На констатирующем этапе в ЭГ и КГ также был зафиксирован уровень успеваемости студентов по результатам первой сессии на основании среднего балла (использовалась 5-балльная шкала оценивания) (табл. 2).

Таблица 2

*Констатирующий этап: уровень успеваемости студентов ЭГ и КГ*

| Результат 1-й сессии      | ЭГ1 | ЭГ2 | ЭГ3 | КГ1 | КГ2 | КГ3 |
|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Средний балл успеваемости | 4,2 | 3,8 | 4,2 | 3,9 | 4,1 | 4,0 |

Таким образом, на констатирующем этапе ОЭР были решены все заявленные задачи.

На следующем этапе ОЭР (формирующем) были поставлены следующие задачи для решения: организация оценки качества и результативности деятельности кураторов студентами ЭНИН на систематической основе; доработка и апробация разработанных средств ОМС ДК; реализация системы ОМС ДК; вовлечение и стимулирование участия кураторов академических групп в научной работе по вопросам кураторской деятельности; вовлечение кураторов академических групп в кураторскую деятельность через участие в собраниях клуба кураторов, в круглом столе, во внеучебных мероприятиях с группой, в заседаниях совета кураторов ЭНИН, в различных семинарах и т. д.; выявление уровня подготовленности кураторов к проведению ЧК в форме тренингов; выявление уровня мотивации и адаптации студентов к обучению, уровня успеваемости.

На данном этапе одновременно проводилась работа по следующим направлениям:

- выявление наиболее перспективных кураторов и обеспечение сохранности контингента кураторов;
- формирование студенческого объединения из студентов старших курсов «Студенческое кураторство ЭНИН»;
- регулярное повышение уровня квалификации кураторов академических групп с помощью курсов, семинаров, тренингов, специального методического обеспечения как на университетском уровне (организатор – центр социальной работы), так и на уровне подразделения (организатор – совет кураторов подразделения) (1–2 раза в месяц);
- регулярное проведение проверок ЧК, их соответствие тематике рекомендованного плана куратора академической группы (4–5 раз в месяц);
- проведение анализа деятельности кураторов на основании отчетов кураторов академических групп, ведомостей оценки кураторской деятельности в подразделении (2 раза в год);
- регулярное проведение профессиональных конкурсов кураторского мастерства среди кураторов, как преподавателей, так и студентов старших курсов (2 конкурса 1 раз в год).

На констатирующем этапе ОЭР были разработаны и введены в кураторскую деятельность подразделения следующие нормативные документы: «Положение о творческом конкурсе “Лучший ку-

ратор ЭНИН»», «Положение о творческом конкурсе “Лучший студент-куратор ЭНИН”», «Положение о студенческом кураторстве в ЭНИН». На постоянной основе на площадке ОЭР проводились заседания клуба кураторов (1 раз в месяц), круглого стола «Актуальные проблемы кураторской деятельности ЭНИН» (1–2 раза в год).

Кураторы становились активными участниками различных конференций, регулярно публиковали тезисы, статьи о кураторской деятельности в научных сборниках и журналах, рецензируемых ВАК, РИНЦ, SCOPUS (более 40 публикаций). В научных публикациях рассмотрены такие аспекты кураторской деятельности, как опыт кураторской деятельности и опыт студенческого кураторства; повышение эффективности в обучении студентов через эффективную кураторскую деятельность; вопросы адаптации студентов младших курсов; влияние кураторской деятельности на мотивацию к обучению; воспитание гражданской позиции, патриотизма через кураторскую деятельность и т. д.

Кроме того, были разработаны и внедрены в кураторскую деятельность подразделения следующие средства и формы ОМС ДК: интернет-блог «Кураторский час»; интернет-сообщество «Студенты-кураторы ЭНИН»; электронный учебник и электронные методические пособия; тест «Коммуникативные тренинги как формы кураторских часов»; опрос «Мнение студентов о кураторской работе»; опрос «Портрет студента-первокурсника ЭНИН»; клуб кураторов [9].

На площадке ОЭР в кураторской деятельности активно использовались средства информационно-организационной поддержки, разработанные на уровне университета: «Сайт института кураторов ТПУ»; «Информационно-программный комплекс куратора ТПУ»; «Персональная страница куратора».

На основании результатов проведенного опроса студентов «Мнение студентов о кураторской работе» на формирующем этапе сделан вывод о том, что показатели эффективности ОМС ДК выросли по сравнению с констатирующим этапом. 90 % студентов оценили работу кураторов по 5-балльной шкале на «4» и «5», примерно 74 % студентов отметили внимательное отношение со стороны куратора.

Также по результатам опроса выявилась положительная динамика и в других аспектах, например, студентами отмечено активное вовлечение кураторами во внеучебную жизнь подразделения, университета (более всего это выражено со стороны студентов-кураторов). Также студенты отметили увеличение уровня содействия со стороны кураторов в их адаптации, в определении образовательной траектории и т. д.

На формирующем этапе увеличились показатели вовлеченности кураторов в кураторскую деятельность [10]. Такие параметры, как «Участие кураторов в собраниях клуба кураторов», «Участие в круглом столе», «Участие во внеучебных мероприятиях с группой», с 2014 по 2017 г. постоянно возрастали, их динамика увеличилась на 15 %. Прирост на 10 % произошел и по таким параметрам, как «сохранность контингента кураторов» и «участие кураторов в заседаниях (советах кураторов ЭНИН)». Немного меньше был прирост по показателям «Проведение часов куратора» (13 %) и «Участие в семинарах для кураторов» (3 %), что связано с достаточно высоким уровнем количественного показателя на начало формирующего этапа (85 и 82 % соответственно). Количественные показатели всех параметров на формирующем этапе ОЭР показали высокопродуктивный уровень.

На последнем, контрольном, этапе ОЭР результаты проведенной итоговой диагностики уровня адаптации и уровня мотивации к успеху показали у студентов Эг значительную положительную динамику, соответственно, прирост составил 22,0 и 23,4 % (табл. 3).

У студентов Кг приращение показателя небольшое, что обосновано влиянием традиционной кураторской деятельности (табл. 4).



Таблица 3

*Уровни адаптации и мотивации к успеху у студентов ЭГ после ОЭР*

| Показатель                        | Уровень до ОЭР |     |     | Уровень после ОЭР |     |     | Приращение |
|-----------------------------------|----------------|-----|-----|-------------------|-----|-----|------------|
|                                   | ЭГ1            | ЭГ2 | ЭГ3 | ЭГ1               | ЭГ2 | ЭГ3 | ЭГ1–ЭГ3    |
| Интегральный показатель адаптации | 1,9            | 1,9 | 1,8 | 2,3               | 2,5 | 2,4 | + 22,0 %   |
| Мотивация к успеху                | 1,8            | 1,9 | 1,7 | 2,3               | 2,4 | 2,4 | + 23,4 %   |

Таблица 4

*Уровни адаптации и мотивации к успеху у студентов КГ*

| Показатель                        | Уровень до ОЭР |     |     | Уровень после ОЭР |     |     | Приращение |
|-----------------------------------|----------------|-----|-----|-------------------|-----|-----|------------|
|                                   | КГ1            | КГ2 | КГ3 | КГ1               | КГ2 | КГ3 | КГ1–КГ3    |
| Интегральный показатель адаптации | 1,9            | 2,0 | 1,9 | 2,0               | 2,0 | 2,1 | + 4,4 %    |
| Мотивация к успеху                | 1,9            | 2,0 | 1,7 | 2,0               | 2,1 | 2,0 | + 7,9 %    |

Средний арифметический показатель по каждой ЭГ и КГ, представленный в табл. 4, 5, условно обозначает высокий уровень (3 балла), средний (2 балла) и низкий (1 балл).

Далее была проведена итоговая диагностика уровня успеваемости студентов ЭГ и КГ по окончании данными студентами второго курса (средний балл успеваемости по 5-балльной системе оценивания) с последующим анализом данного показателя. В табл. 5 представлена динамика уровня успеваемости студентов ЭГ, включенных в ОЭР по реализации модели ОМС ДК.

Динамика уровня успеваемости студентов КГ, включенных в ОЭР, представлена в табл. 6.

Таблица 5

*Динамика уровня успеваемости студентов экспериментальных групп*

| Показатель                | Уровень до ОЭР |     |     | Уровень после ОЭР |     |     | Приращение |
|---------------------------|----------------|-----|-----|-------------------|-----|-----|------------|
|                           | ЭГ1            | ЭГ2 | ЭГ3 | ЭГ1               | ЭГ2 | ЭГ3 | ЭГ1–ЭГ3    |
| Средний балл успеваемости | 4,2            | 3,8 | 4,2 | 4,6               | 4,5 | 4,7 | + 12,2 %   |

Таблица 6

*Динамика уровня успеваемости студентов контрольных групп*

| Показатель                | Уровень до ОЭР |     |     | Уровень после ОЭР |     |     | Приращение |
|---------------------------|----------------|-----|-----|-------------------|-----|-----|------------|
|                           | КГ1            | КГ2 | КГ3 | КГ1               | КГ2 | КГ3 | КГ1–КГ3    |
| Средний балл успеваемости | 3,9            | 4,1 | 4,0 | 4,1               | 4,3 | 4,1 | + 5,0 %    |

Итоги проведенного исследования по уровням адаптации к обучению в вузе, мотивации к успеху, успеваемости студентов подтверждают, что система ОМС ДК способствует их росту.

Проведенная с помощью компьютерной программы «Статистика в педагогике» математико-статистическая обработка данных для выявления достоверности совпадений и различий между ЭГ и КГ, сопоставления показателей срезов ОЭР (автоматический расчет эмпирического значения критерия Уилкоксона – Манна – Уитни) подтвердила, что применение модели ОМС ДК приводит к статистически значимым отличиям результатов (до начала эксперимента характеристики ЭГ, КГ совпадают с уровнем значимости 0,05; после эксперимента достоверность различий – 95 %) [11].

После окончания ОЭР был проведен анализ результатов реализации системы ОМС ДК. Данные показали, что на площадке эксперимента положительная оценка студентами кураторской деятельности (на «4» и «5» по 5-балльной шкале) увеличилась с 39 до 90 %; с 40 до 70 % увеличилось количество студентов, принимающих участие в общественной жизни вуза, деятельность кураторов регламентируется и поддерживается достаточным количеством разнообразных взаимодополняющих форм и средств ОМС ДК, на регулярной основе проводятся различные мероприятия, ведется отчетность, обновляется и совершенствуется методическое обеспечение. Востребованность форм и средств ОМС ДК, например интернет-блога «Кураторский час», сетевого сообщества «Студенты-

кураторы ЭНИН», клуба кураторов ЭНИН, круглого стола для кураторов ЭНИН – достаточно высокая. Расширило свои границы «Студенческое кураторство ЭНИН», в университете во всех подразделениях официально появилось студенческое кураторство (студенты-кураторы ЭНИН предварительно проводили обучающие семинары, являлись участниками собраний для потенциальных кураторов из числа студентов старших курсов).

Отмечено увеличение публикационной активности кураторов (в 3 раза к окончанию ОЭР), обозначилась положительная динамика участия кураторов академических групп в круглом столе (от 52 до 67 % к окончанию ОЭР). На площадке ОЭР на постоянной основе проводятся профессиональные творческие конкурсы на звание лучшего студента-куратора, лучшего куратора ЭНИН. Систематичной стала работа по выявлению наиболее перспективных кураторов, увеличилась сохранность контингента кураторов. Кураторы из числа преподавателей ежегодно участвуют в конкурсе «Лучший куратор года» на уровне университета и становятся номинантами и победителями конкурса, что свидетельствует о профессионально-личностном росте кураторов.

Приращение показателей по адаптации, мотивации и успеваемости произошло у студентов ЭГ: увеличились показатели социально-психологической адаптации к обучению в вузе (22,0 %), мотивации к успеху (23,4 %), успеваемости (12,2 %).

Таким образом, по результатам проведенной ОЭР (2013–2018 гг.) установлено, что все показатели эффективности реализованной системы ОМС ДК как на уровне организационно-методического сопровождения, так и на уровне профессионально-личностного роста участников эксперимента характеризуются высокой продуктивностью, что, в свою очередь, подтверждает результативность разработанной системы, реализация которой позволяет повысить эффективность кураторской деятельности.

### Список литературы

1. Бейлина Н. С. Воспитательная деятельность куратора студенческой группы по формированию общекультурных и профессиональных компетенций // Вестн. Самарского гос. технического ун-та. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. № 2 (26). С. 10–18.
2. Бородина Е. С. Качество исполнения функций куратора в вузе // Вестн. Южно-Уральского гос. ун-та. Серия: Образование. Педагогические науки. 2014. Т. 6, № 3. С. 89–95.
3. Кириллова В. Э. Содержание и состав научно-методического обеспечения воспитательной деятельности педагога-куратора в современном вузе // Теория и практика общественного развития. 2014. № 5. С. 101–104.
4. Куприна А. В. Институт кураторства как фактор социокультурного развития студентов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 209 с.
5. Мандель Б. Р. Кураторство: поиски смысла и оправдания // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 4 (12). С. 29–36.
6. Середа А. В., Титова Г. Ю. Кураторская деятельность как средство развития профессиональной компетентности студентов педвуза // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2016. Вып. 2 (12). С. 84–91.
7. Шаипова А. Я. Формирование готовности преподавателей вуза к внеучебной работе со студентами (на примере реализации функций куратора в педвузе): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2010. 26 с.
8. Басова Н. В. Этапы опытно-экспериментальной работы по активизации самостоятельной деятельности // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. № 32. С. 45–49.
9. Бельская Е. Я. Формы организации, сопровождения и поддержки деятельности куратора академической группы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2018. Вып. 3 (21). С. 94–100. DOI: 10.23951/2307-6127-2018-3-94-100.
10. Belskaya E., Moldovanova E., Rozhkova S., Tsvetkova O., Chervach M. University Smart Guidance Counselling // Smart Innovation, Systems and Technologies. 2016. Vol. 59: Smart Education and Smart e-Learning. P. 39–49. URL: [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-39690-3\\_4](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-39690-3_4) (дата обращения: 24.08.2021).

11. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М.: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.

## References

1. Beylina N. S. Vospitatel'naya deyatel'nost' kuratora studencheskoy gruppy po formirovaniyu obshchekul'turnykh i professional'nykh kompetentsiy [Educational activity of the curator of students' groups aimed at developing cultural and professional competences]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta – Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki*, 2015, no. 2 (26), pp. 10–18 (in Russian).
2. Borodina E. S. Kachestvo ispolneniya funktsiy kuratora v vuze [Quality of functions performance of university curator]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational sciences*, 2014, vol. 6, no. 3, pp. 89–95 (in Russian).
3. Kirillova V. E. Soderzhaniye i sostav nauchno-metodicheskogo obespecheniya vospitatel'noy deyatel'nosti pedagoga-kuratora v sovremennom vuze [The content and composition of the scientific and methodological support of the teacher-curator educational activity in the modern university]. *Teoriya i praktika obshestvennogo razvitiya – Theory and Practice of Social Development*, 2014, no. 5, pp. 101–104 (in Russian).
4. Kuprina A. V. *Institut kuratorstva kak faktor sotsiokul'turnogo razvitiya studentov. Dis. kand. ped. nauk* [Institute of curators as a factor in the socio-cultural development of students. Diss. cand. ped. sci.]. Moscow, 2013. 209 p. (in Russian).
5. Mandel' B. R. Kuratorstvo: poiski smysla i opravdaniya [The curatorship: the search for meaning and justification]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom – Professional Education in Russia and Abroad*, 2013, no. 4 (12), pp. 29–36 (in Russian).
6. Sereda A. V., Titova G. Yu. Kuratorskaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya professional'noy kompetentnosti studentov pedvuza [Curator's activity as a means of development of professional competence of teacher training university students]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2016, vol. 2 (12), pp. 84–91 (in Russian).
7. Shaipova A. Ya. *Formirovaniye gotovnosti prepodavateley vuza k vneuchebnoy rabote so studentami (na primere realizatsii funktsiy kuratora v pedvuze). Dis. kand. ped. nauk* [Formation of university teachers' readiness for extracurricular work with students (on the example of the implementation of the functions of a curator in a pedagogical university). Diss. cand. ped. sci.]. Tyumen', 2010. 211 p. (in Russian).
8. Basova N. V. Etapy opytно-eksperimental'noy raboty po aktivizatsii samostoyatel'noy deyatel'nosti [Experimental work stages in independent activities activation]. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii – Education development problems and perspectives in Russia*, 2015, no. 32, pp. 45–49 (in Russian).
9. Bel'skaya E. Ya. Formy organizatsii, soprovozhdeniya i podderzhki deyatel'nosti kuratora akademicheskoy gruppy [Forms of organization, supervision and support of academic group curator's activity]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2018, vol. 3 (21), pp. 94–100 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2018-3-94-100
10. Bel'skaya E., Moldovanova E., Rozhkova S., Tsvetkova O., Chervach M. University Smart Guidance Counselling. *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 2016, vol. 59: Smart Education and Smart e-Learning, pp. 39–49. URL: [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-39690-3\\_4](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-39690-3_4) (accessed 28 August 2021).
11. Novikov D. A. *Statisticheskiye metody v pedagogicheskikh issledovaniyakh (tipovye sluchai)* [Statistical methods in pedagogical researches (typical cases)]. Moscow, MZ-Press Publ., 2004. 67 p. (in Russian).

### Информация об авторах

**Е. Я. Бельская**, ведущий эксперт, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (пр. Ленина, 30, Томск, Россия, 634050).

**О. Н. Игна**, доктор педагогических наук, доцент, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

***Information about the authors***

**E. Ya. Belskaya**, Leading expert, National Research Tomsk Polytechnic University (pr. Lenina, 30, Tomsk, Russian Federation, 634050).

**O. N. Igna**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

*Статья поступила в редакцию 19.08.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 19.08.2021; accepted for publication 27.12.2021*

Научная статья

УДК 378.18

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-27-35>

## ПАТРИОТИЧЕСКИЙ РЕСУРС ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ С ИСТОРИЧЕСКИМИ АРХИВНЫМИ ДОКУМЕНТАМИ ПО ТЕМЕ «ТРУДОУСТРОЙСТВО ИНВАЛИДОВ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ В Г. ТОМСКЕ В 1941–1944 гг.»

Татьяна Васильевна Галкина<sup>1</sup>, Павел Леонидович Нестеренко<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск

<sup>1</sup> [galkinat@sibmail.com](mailto:galkinat@sibmail.com)

<sup>2</sup> [pavelnesterenko@yandex.ru](mailto:pavelnesterenko@yandex.ru)

### Аннотация

Статья посвящена выявлению эффективных приемов проектной деятельности по патриотической тематике в рамках учебной архивной практики для студентов педагогических вузов. При этом упор делается на отработку приемов анализа письменного делопроизводственного архивного источника.

Полифункциональность исторического источника позволяет не только добывать из него социальную информацию своего времени, но и использовать его потенциал для гносеологического познания. Умение определять тип и вид исторического источника, производить внешний и внутренний анализ архивного источника, создавать табличные формы учета исторической информации является необходимой компетенцией студента-историка.

Грамотная постановка проектных задач практики позволяет одновременно решать несколько задач по профессионализации будущего учителя истории и обществознания: бережно относиться к историческим источникам как носителям исторической памяти, отрабатывать источниковедческие навыки и умения на достоверных архивных материалах, вникать в суть глобальных социальных последствий Великой Отечественной войны на примере темы «Трудоустройство инвалидов Великой Отечественной войны в г. Томске в 1941–1944 гг.».

Актуализация повышенного внимания к этой социальной группе как победителям и жертвам представляется новым форматом патриотического воспитания.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, проектные технологии, архивная практика, инвалиды Великой Отечественной войны

**Для цитирования:** Галкина Т. В., Нестеренко П. Л. Патриотический ресурс проектной работы с историческими архивными документами по теме «Трудоустройство инвалидов Великой Отечественной войны в г. Томске в 1941–1944 гг.» // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 27–35. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-27-35>

Original article

## PATRIOTIC RESOURCE OF DESIGN WORK WITH HISTORICAL ARCHIVAL DOCUMENTS ON THE TOPIC «EMPLOYMENT OF DISABLED IN THE GREAT PATRIOTIC WAR IN TOMSK IN 1941–1944»

Tatiana V. Galkina<sup>1</sup>, Pavel L. Nesterenko<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

<sup>1</sup> [galkinat@sibmail.com](mailto:galkinat@sibmail.com)

<sup>2</sup> [pavelnesterenko@yandex.ru](mailto:pavelnesterenko@yandex.ru)

**Abstract**

The article is devoted to identifying effective methods of project activities on patriotic topics within the framework of educational archival practice for students of pedagogical universities. At the same time, the emphasis is on practicing the methods of analyzing a written clerical archival source.

The polyfunctionality of a historical source allows one to “extract” from it not only the social information of its time, but also to use its potential for epistemological cognition. The ability to determine the type and type of historical source, to perform external and internal analysis of the archival source, to create tabular forms of accounting for historical information are the necessary competencies of a student of history.

Competent formulation of project tasks of practice allows you to simultaneously solve several tasks on the professionalization of the future teacher of history and social studies: he carefully treats historical sources as carriers of historical memory, to practice source study skills and abilities on reliable archival sources, to delve into the essence of the global social consequences of the Great Patriotic War using the example of the topic “Employment of invalids of the Great Patriotic War in Tomsk in 1941–1944”.

The actualization of increased attention to this social group as winners and victims appears to be a new format of patriotic education.

**Keywords:** *patriotic education, design technologies, archival practice, invalids of the Great Patriotic War*

**For citation:** Galkina T. V., Nesterenko P. L. Patriotic resource of design work with historical archival documents on the topic «Employment of disabled in the Great Patriotic War in Tomsk in 1941–1944» [Patrioticheskiy resurs proektnoy raboty s istoricheskimi arhivnymi dokumentami po teme «Trudoustroystvo invalidov Velikoy Otechestvennoy voyny v g. Tomske v 1941–1944 gg.»]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 27–35. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-27-35>

Актуальность поиска новых форматов патриотического воспитания в процессе реализации нового федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» в рамках нацпроекта «Образование» на 2021–2024 гг. с бюджетом около 14 млрд рублей представляется обоснованным в силу значительного расширения сферы воспитательного воздействия, включающей формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации [1]. Воспитание уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества проходит красной нитью в деле воспитания российского патриота. Одной из категорий защитников Родины являются инвалиды Великой Отечественной войны, добившиеся победы над врагом ценой своего здоровья. Актуализация повышенного внимания к этой социальной группе является новым форматом патриотического воспитания, который наряду с гордостью нацелен на воспитание чувства сострадания и сопереживания. Эти чувства, обладающие сильным эмоциональным воздействием и опирающиеся на личный жизненный опыт воспитуемого, позволяют зафиксировать образ инвалида войны не только как защитника Отечества, но и глубоко пострадавшего на войне человека, нуждающегося в социальной помощи и поддержке.

Проектная работа с архивными документами представлена в интернете общероссийской общественной организацией «Российское общество историков-архивистов», победившей в 2019 г. в конкурсе Фонда президентских грантов на реализацию проекта «Электронная архивная энциклопедия “Россия – великая архивная держава”», направленного на формирование в обществе культуры архивного мышления, понимания содержания и возможностей архивного поиска для изучения историко-документального наследия страны как неперемennого условия сохранения исторической памяти и укрепления национальной самоидентификации российского общества. Наряду с созданием аннотированного реестра и навигации по имеющимся электронным ресурсам и базам данных ар-



хивной отрасли предполагается создание мультимедийного самоучителя по архивной эвристике и основам работы с архивными документами, адресованного широкому кругу общественности, педагогам и молодежи [2].

Большую работу по опубликованию архивных документов осуществляет портал «Архивы России» Федерального архивного агентства. Теме Великой Отечественной войны посвящены федеральные архивные online-проекты «Преступления нацистов и их пособников против мирного населения СССР в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.», «Сталин – Черчилль – Рузвельт: совместная борьба с нацизмом», «Сталинград. К 75-летию разгрома советскими войсками немецко-фашистских войск в Сталинградской битве», позволяющие увидеть подлинные документы и избразительные источники самой жестокой войны – Второй мировой [3]. 80-летию начала Великой Отечественной войны посвящен визуальный проект Санкт-Петербургских архивов «Они защищали тебя, Ленинград», представивший разноплановый комплекс архивных материалов по истории блокады и восстановления города [4]. Наряду с тематическими интернет-проектами несомненную ценность представляют публикации Российского исторического общества «Открытый архив», например, документы Центрального архива Министерства обороны Российской Федерации по теме «Освобождение Европы от фашистских захватчиков 1944–1945 гг.» [5]. Наличие широкого круга архивных проектов в интернет-пространстве является необходимым подспорьем для научно-исследовательской работы по проблематике Великой Отечественной войны, однако недостаточный методический арсенал не позволяет осуществлять квалифицированный анализ содержания архивных документов.

Что касается историографического обзора заявленной проблематики, то он включает работы Д. А. Абузуровой «Социальная защита инвалидов в 1941–1945 гг.» (2007) [6], А. С. Полинского «Государственная политика в области социального обеспечения и трудоустройства инвалидов войны в предвоенный период и в годы Великой Отечественной войны» (2015) [7], О. А. Гришиной «Организация социального обеспечения инвалидов Великой Отечественной войны в 1941–1945 гг.: на материалах Краснодарского края» (2015) [8], А. Ш. Кабировой «Социальная адаптация и трудоустройство инвалидов в годы Великой Отечественной войны (на материалах Татарской АССР)» (2017) [9]. В этих работах прослеживаются как общие вопросы социальной политики в отношении инвалидов, так и особенности этой политики в отдельных регионах страны. Общим тезисом этих работ является тезис «о достаточности созданной государственной системы социальной реабилитации», гарантирующей нормальное жизнеобеспечение советского инвалида.

Противоположной точки зрения придерживается другая группа публикаций: «“Нищие победители”. Инвалиды Великой Отечественной войны в Советском Союзе» Б. Физелер, «От героев до изгоев», «Социальная политика после войны» [10]. Наличие столь разных мнений является подтверждением недостаточной разработанности проблематики, невведением в научный оборот архивных материалов даже после рассекречивания документов государственных архивов. В связи с этим работа с достоверным архивным материалом послужит открытию новых аспектов заявленной проблемы.

Целью настоящей статьи является выявление эффективных приемов организации проектной работы с архивными документами в рамках патриотического проекта «Трудоустройство инвалидов Великой Отечественной войны в г. Томске в 1941–1944 гг.».

Источниковой базой для настоящего исследования послужили рассекреченные архивные материалы Центра документации новейшей истории Томской области – фонд № 80 Томского городского комитета ВКП(б) за 1941–1944 гг. Особое внимание уделялось документам, связанным с проблемами трудоустройства инвалидов войны на томских предприятиях и в учреждениях в годы Великой Отечественной войны.

При планировании организационной структуры патриотического проекта, направленного на привлечение студенческой молодежи к научно-исследовательской работе с архивными документами в рамках учебной архивной практики, необходимо четкое определение последовательных операций по выявлению тематического содержания проекта, напрямую связанных с использованием знаний по источниковедению и архивоведению. Архивный документ как материальный носитель с зафиксированной на нем информацией, позволяющей его идентифицировать в качестве значимого для граждан, общества и государства, становится историческим источником с присущими ему характеристиками [11].

В целях организации продуктивной работы с архивными материалами обучающимся необходимо отработать пошаговый процесс технологизации этой деятельности. На первой ступени работы с архивными историческими источниками студентам необходимо выявить их типовую и видовую принадлежность. В соответствии с типологической классификацией исторических источников документы архивного дела № 388 определяются как письменные исторические источники, что касается видовой классификации, то эти документы относятся к делопроизводственным источникам, которые, в свою очередь, содержат распорядительные и отчетные документы.

Второй ступенью в работе с архивными документами является внешний и внутренний анализ отдельных документов. Внешний анализ данных документов позволяет указать на их однотипность в отношении определения бумажного носителя различной размерности с имеющимися машинописными и рукописными текстами. Как правило, внешний анализ включает также выявление наличия структуры документа (отправитель/угловой штамп организации; подписи под текстом, печать/получатель/название организации; именное обращение/), основной текст (распоряжение, отчет).

Внутренний анализ содержания архивного документа позволяет выявить фактические сведения о предприятии (название, месторасположение) и производственной деятельности в определенный период времени. Для максимального получения сведений из каждого архивного документа необходимо усиленное внимание к каждому слову и каждой цифре. В документах на угловых штампах предприятий не всегда четко отпечатывается его название или аббревиатура, например, название «Томская перевалочно-реал. база „Заготзерно“» не позволяла написать полное название базы, и только после поисков в интернете удалось восстановить название «Томская перевалочно-реализационная база „Заготзерно“». Примером расшифровки аббревиатуры УГМР является название «Управление государственных материальных резервов».

Важной процедурой является установление датировки документа при ее отсутствии (или повреждении текста) в угловом штампе. В этом зачастую может помочь текст документа, если в нем указаны какие-то временные сведения. После установления точного названия и датировки документа необходимо внимательно прочесть текст (иногда с плохо различимым шрифтом или написанный нечитаемым почерком) и зафиксировать нужные сведения с обязательной ссылкой на этот документ. При этом следует подчеркнуть, что делопроизводственный источник обладает полифункциональностью, т. е. реализует не только присущие ему социальные функции в период его создания и существования в прошедшей реальности, но и выполняет побочные функции. Как отмечает Н. Г. Георгиева, исторический источник, являясь средством познания прошлого и становясь объектом научного исторического исследования, выполняет и гносеологическую функцию [12].

Третьей ступенью технологизации процесса работы с архивными документами является анализ содержания всей совокупности архивных документов по заявленной теме. Для этой работы необходимо структурирование архивных документов в табличную форму, которая открывает новые возможности для многостороннего анализа представленного фактологического материала.

Выявленное содержание найденных архивных материалов позволяет определить тенденции общего процесса трудоустройства инвалидов войны на предприятиях г. Томска: на оборонных предприятиях было трудоустроено 32,6 % инвалидов, на предприятиях местной промышленности

и торговли – 44,2 %, на административной работе (городской отдел социального обеспечения, городской отдел народного образования, городской финансовый отдел, Госбанк) – 16,3 %, в системе высшего образования (Томский государственный университет, Томский государственный педагогический и учительский институт) – 4,6 %, в тюрьме – 2,3 % [13]. Такая структура трудоустройства инвалидов Великой Отечественной войны в мае 1944 г. наглядно показывает две преимущественные ниши распределения инвалидов – в сфере местной и оборонной промышленности.

*Численность работающих инвалидов Великой Отечественной войны за 1941–1944 гг.  
на предприятиях и в организациях г. Томска*

| Предприятия и организации г. Томска                                                                    | Численность работающих инвалидов Великой Отечественной войны за 1941–1944 гг. |         |         |         |                                   |                               |                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|---------|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------------|
|                                                                                                        | 1941 г.                                                                       | 1942 г. | 1943 г. | 1944 г. | Уволено/выбыло за отчетный период | Итого по факту на май 1944 г. | Источник информации                     |
| Томская перевалочно-реал[изационная] база «Заготзерно»                                                 | –                                                                             | –       | –       | 2       | 1                                 | 2                             | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 2     |
| Томский электромеханический завод                                                                      | –                                                                             | 6       | 19      | 15      | 4                                 | 36                            | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 3     |
| Томская заготовительная база треста «Новосибмаслопром» Главного управления маслодельной промышленности | –                                                                             | –       | –       | 3       | 2                                 | 1                             | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 4     |
| Горпромсоюз                                                                                            | 7                                                                             | 11      | 19      | 4       | 8                                 | 33                            | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 5     |
| Городской финансовый отдел (Горфо)                                                                     | –                                                                             | –       | –       | –       | –                                 | 7                             | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 6     |
| Томский завод режущих инструментов                                                                     | –                                                                             | 13      | 18      | –       | 16                                | 11                            | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 8     |
| Издательство «Красное знамя»                                                                           | –                                                                             | 1       | 1       | –       | 1                                 | 1                             | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 9     |
| Завод № 10 (кирпичный завод) Сибирского окружного военно-строительного управления                      | –                                                                             | 2       | –       | –       | –                                 | 6                             | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 10    |
| Томторг                                                                                                | –                                                                             | –       | –       | –       | –                                 | 25                            | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 12    |
| Томская заготовительно-сбытовая база «Главтабак»                                                       | –                                                                             | 1       | –       | 1       | –                                 | 2                             | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 13    |
| Томский горпищекомбинат                                                                                | –                                                                             | –       | –       | –       | –                                 | 6                             | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 14    |
| Отдел гособеспечения семей военнослужащих Кировского райисполкома                                      | –                                                                             | –       | –       | –       | –                                 | 19                            | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 16    |
| Отдел народного образования Кировского района                                                          | –                                                                             | –       | –       | –       | –                                 | 4                             | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 17    |
| Томские мельзаводы № 6–7 «Главмука»                                                                    | –                                                                             | 10      | 30      | 8       | 22                                | 26                            | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 18–19 |

Продолжение таблицы

| Предприятия<br>и организации<br>г. Томска                                                   | Численность работающих инвалидов Великой Отечественной войны<br>за 1941–1944 гг. |         |         |         |                                         |                                  |                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|---------|-----------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------------|
|                                                                                             | 1941 г.                                                                          | 1942 г. | 1943 г. | 1944 г. | Уволено/выбыло<br>за отчетный<br>период | Итого по факту<br>на май 1944 г. | Источник<br>информации                      |
| Томское отделение<br>Госбанка                                                               | –                                                                                | 1       | 3       | 2       | –                                       | 6                                | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 21     |
| Томский водоканаль-<br>ный трест                                                            | –                                                                                | –       | –       | –       | –                                       | 3                                | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 22     |
| Магазин «Гастроном»                                                                         | –                                                                                | –       | 3       | 6       | 4                                       | 5                                | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 24     |
| Государственный<br>союзный завод № 660                                                      | –                                                                                | 2       | 6       | 5       | 4                                       | 13                               | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 25–26  |
| Томский завод<br>металлоизделий                                                             | –                                                                                | –       | –       | –       | –                                       | 3                                | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 28     |
| Томская махорочная<br>фабрика                                                               | –                                                                                | 1       | 2       | 5       | –                                       | 8                                | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 29     |
| Томский воскозавод<br>крайконторы пчеловод-<br>ства Томской снабжен-<br>ческо-сбытовой базы | –                                                                                | 1       | 1       | 3       | –                                       | 5                                | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 30     |
| Томский<br>горземлестрест                                                                   | –                                                                                | –       | –       | –       | –                                       | 14                               | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 33–34  |
| Томский<br>райтрансторгпит                                                                  | –                                                                                | 6       | 3       | –       | –                                       | 9                                | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 35     |
| Томская городская<br>строительная контора                                                   | –                                                                                | –       | –       | –       | –                                       | 7                                | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 36     |
| Томская государствен-<br>ная районная электро-<br>станция (ГРЭС)                            | –                                                                                | –       | –       | 3       | –                                       | 3                                | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 37     |
| Томский гормолзавод                                                                         | –                                                                                | 4       | 3       | 1       | 5                                       | 3                                | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 39     |
| Томский горсобес                                                                            | –                                                                                | –       | –       | –       | 21                                      | 7                                | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 40–41  |
| Томская пристань<br>Западно-Сибирского<br>речного пароходства                               | –                                                                                | –       | 6       | 10      | –                                       | 16                               | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 42     |
| Томский госхимфарм-<br>завод                                                                | –                                                                                | –       | –       | –       | 13                                      | 8                                | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 43     |
| Завод № 653                                                                                 | –                                                                                | 3       | 23      | 2       | 13                                      | 15                               | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 44     |
| Завод № 765                                                                                 | –                                                                                | 37      | 29      | 22      | 41                                      | 47                               | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 45, 64 |
| Государственный<br>союзный завод № 631                                                      | –                                                                                | –       | –       | –       | 8                                       | 23                               | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 46     |
| Томская контора связи                                                                       | –                                                                                | –       | –       | –       | 1                                       | 5                                | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 47     |
| Томский государст-<br>венный педагогиче-<br>ский и учительский<br>институт                  | –                                                                                | 10      | 18      | –       | 7                                       | –                                | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 49–55  |
| Швейная фабрика № 5                                                                         | –                                                                                | 17      | 27      | 24      | –                                       | 18                               | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 56–57  |
| Томский государст-<br>венный университет<br>им. В. В. Куйбышева                             | –                                                                                | –       | –       | –       | 21                                      | 42                               | ЦДНИ ТО. Ф. 80.<br>Оп. 3. Д. 388. Л. 71     |

Окончание таблицы

| Предприятия и организации г. Томска                     | Численность работающих инвалидов Великой Отечественной войны за 1941–1944 гг. |         |         |         |                                   |                               | Источник информации                  |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|---------|-----------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
|                                                         | 1941 г.                                                                       | 1942 г. | 1943 г. | 1944 г. | Уволено/выбыло за отчетный период | Итого по факту на май 1944 г. |                                      |
| Томская ГЭС                                             | –                                                                             | 20      | 34      | 10      | 16                                | 48                            | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 63 |
| Томский чугунолитейный завод «Республика»               | –                                                                             | 2       | 3       | 2       | –                                 | 7                             | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 66 |
| Томская карандашная фабрика                             | –                                                                             | 4       | 3       | 4       | 3                                 | 8                             | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 72 |
| Спичфабрика «Сибирь»                                    | –                                                                             | –       | –       | –       | –                                 | 22                            | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 73 |
| УГМР (Управление государственных материальных резервов) | –                                                                             | –       | –       | –       | –                                 | 47                            | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 74 |
| Тюрьма № 3                                              | –                                                                             | –       | –       | –       | –                                 | 36                            | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 75 |
| Томская кондитерская фабрика «Красная звезда»           | –                                                                             | –       | –       | –       | 8                                 | 21                            | ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388. Л. 76 |
| Итого                                                   | 7                                                                             | 152     | 251     | 132     | 219                               | 628                           |                                      |

Документы позволяют выявить динамику трудоустройства инвалидов в г. Томске в годы войны: в 1941 г. – 7 человек, 1942 г. – 152 человека, 1943 г. – 251 человек, в 1944 г. – 351 человек. Но с 1944 г. начинается отъезд инвалидов войны в родные места, в освобожденные от оккупации районы страны: в 1944 г. из г. Томска было 219 человек, а в город прибывали на лечение новые партии раненых, а вылеченные трудоустраивались на посильную работу. Итого по факту на май 1944 г. в г. Томске оказалось трудоустроенных инвалидов 628 человек (из них большие группы трудоустроились на оборонные предприятия (211 человек), на предприятия местной промышленности (200 человек), а 42 человека – в Томский государственный университет) [13]. Трудоустройство инвалидов войны позволяло несколько корректировать потребности рынка рабочей силы, особенно во второй половине войны.

Таким образом, пошаговая работа с архивными материалами позволяет студентам закреплять на практике научно-исследовательские компетенции, понимать методику выявления исторического фактажа, его анализа и перепроверки в других источниках для восстановления достоверного положения по трудоустройству инвалидов в годы Великой Отечественной войны. Организация проектной деятельности по патриотической тематике в рамках учебной архивной практики позволяет одновременно решать несколько задач по профессионализации будущего учителя истории и обществознания: бережно относиться к историческим источникам как носителям исторической памяти, отрабатывать источниковедческие навыки и умения на достоверных архивных источниках, вникать в суть глобальных социальных последствий Великой Отечественной войны через призму одной из сложнейших социально-психологических проблем – социальной реабилитации и трудоустройства инвалидов войны, осознавать исторические уроки войны для будущей стратегии развития страны.

### Список литературы

1. Новый Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан РФ» стартует с 1 января. URL: <https://www.eao.ru/isp-vlast/upravlenie-po-organizatsii-proektnoy-deyatelnosti-pravitelstva-eao/novosti/novyy-federalnyy-proekt-patrioticheskoe-vospitanie-grazhdan-rf-startuet-s-1-yanvarya/> (дата обращения: 09.10.2021).



2. Фонд президентских грантов. Проект «Электронная архивная энциклопедия “Россия – великая архивная держава”». URL: <https://президентскиегранты.пф/public/application/item?id=570E8908-0767-4D02-B03A-5DA8D147415C> (дата обращения: 09.10.2021).
3. Портал «Архивы России». Федеральное архивное агентство. Архивные online-проекты. URL: <https://rusarchives.ru/arhivnye-online-proekty> (дата обращения: 09.10.2021).
4. Визуальный архивный проект «Они защищали тебя, Ленинград». URL: <https://lngdhistory.spbarchives.ru> (дата обращения: 12.10.2021).
5. Российское историческое общество. Открытый архив. URL: <https://historyrussia.org/tsekh-istorikov/archives.html> (дата обращения: 13.10.2021).
6. Абузярова Д. А. Социальная защита инвалидов в 1941–1945 гг. // Вестн. Мордовского ун-та. 2007. № 2. С. 146–150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-zaschita-invalidov-voyny-v-1941-1945-gg/viewer> (дата обращения: 15.10.2021).
7. Полинский А. С. Государственная политика в области социального обеспечения и трудоустройства инвалидов войны в предвоенный период и в годы Великой Отечественной войны // Вестн. Челябинской гос. академии культуры и искусств. 2015. № 2 (42). С. 190–199. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-politika-v-oblasti-sotsialnogo-obespecheniya-i-trudoustroystva-invalidov-voyny-v-predvoennyy-period-i-gody-velikoy/viewer> (дата обращения: 15.10.2021).
8. Гришина О. А. Организация социального обеспечения инвалидов Великой Отечественной войны в 1941–1945 гг.: на материалах Краснодарского края: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Армавир, 2015. 27 с. URL: <https://www.prlib.ru/item/434915> (дата обращения: 15.10.2021).
9. Кабирова А. Ш. Социальная адаптация и трудоустройство инвалидов в годы Великой Отечественной войны (на материалах Татарской АССР) // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6, № 2. С. 173–177. URL: <https://snv63.ru/2309-4370/article/view/21823> (дата обращения: 15.10.2021).
10. Физелер Б. «Нищие победители». Инвалиды Великой Отечественной войны в Советском Союзе // Память о войне 60 лет спустя: Россия, Германия, Европа. М., 2005. URL: [https://roizmanfond.ru/publications/otgeroev-do-izgoev.html?utm\\_source=facebook.com&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=s-1922-goda-23-fevralya-v-rossii-a-togda&utm\\_content=48303332](https://roizmanfond.ru/publications/otgeroev-do-izgoev.html?utm_source=facebook.com&utm_medium=social&utm_campaign=s-1922-goda-23-fevralya-v-rossii-a-togda&utm_content=48303332) (дата обращения: 15.10.2021).
11. Методические рекомендации к Правилам организации хранения, комплектования, учета и использования документов Архивного фонда Российской Федерации. URL: <https://archives.gov.ru/documents/methodics/2021-recommendations-pravila.shtml> (дата обращения: 15.10.2021).
12. Георгиева Н. Г. Классификация и полифункциональность исторических источников. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-i-polifunktsionalnost-istoricheskikh-istochnikov/viewer> (дата обращения: 15.10.2021).
13. Сведения о трудоустройстве инвалидов Отечественной войны на предприятиях и организациях города (15 мая 1944 г. – 29 мая 1944 г.) // ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 388.

## References

1. *Novyy Federal'nyy proyekt «Patrioticheskoye vospitaniye grazhdan RF» startuyet s 1 yanvarya* [New Federal project “Patriotic education of citizens of Russian Federation” starts on January 1] (in Russian). URL: <https://www.eao.ru/isp-vlast/upravlenie-po-organizatsii-proektnoy-deyatelnosti-pravitelstva-eao/novosti/novyy-federalnyy-proekt-patrioticheskoye-vospitanie-grazhdan-rf-startuet-s-1-yanvarya/> (accessed 9 October 2021).
2. *Fond prezidentskikh grantov. Proyekt «Elektronnaya arkhivnaya entsiklopediya “Rossiya – velikaya arkhivnaya derzhava»* [Presidential Grants Fund. Project Electronic Archival Encyclopedia “Russia is Great Archival Power”] (in Russian). URL: <https://президентскиегранты.пф/public/application/item?id=570E8908-0767-4D02-B03A-5DA8D147415C> (accessed 9 October 2021).
3. *Portal «Arkhivy Rossii». Federal'noye arkhivnoye agentstvo. Arkhivnyye online-proyekty* [Portal Archives of Russia. Federal Archival Agency. Archival online projects] (in Russian). URL: <https://rusarchives.ru/arhivnye-online-proekty> (accessed 9 October 2021).
4. *Vizual'nyy arkhivnyy proyekt «Oni zashchishchali tebya, Leningrad»* [Visual archival project “They defended you, Leningrad”] (in Russian). URL: <https://lngdhistory.spbarchives.ru> (accessed 12 October 2021).
5. *Rossiyskoye istoricheskoye obshchestvo. Otkrytyy arkhiv* [Russian Historical Society. Open archive] (in Russian). URL: <https://historyrussia.org/tsekh-istorikov/archives.html> (accessed 13 October 2021).
6. *Abuzyarova D. A. Sotsial'naya zashchita invalidov v 1941–1945 gg.* [Social protection of disabled people in 1941–1945]. *Vestnik Mordovskogo universiteta – Mordovia University Bulletin*, 2007, no. 2, pp. 146–150 (in Russian).



URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-zaschita-invalidov-voyny-v-1941-1945-gg/viewer> (accessed 15 October 2021).

7. Polynskiy A. S. Gosudarstvennaya politika v oblasti sotsial'nogo obespecheniya i trudoustroystva invalidov voyny v predvoyenny period i v gody Velikoy Otechestvennoy voyny [State policy in field of social security and employment of war invalids in pre-war period and during Great Patriotic War]. *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoy akademii kul'tury i iskusstv – Herald of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts*, 2015, no. 2 (42), pp. 190–199 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-politika-v-oblasti-sotsialnogo-obespecheniya-i-trudoustroystva-invalidov-voyny-v-predvoenny-period-i-gody-velikoy-viewer> (accessed 15 October 2021).
8. Grishina O. A. *Organizatsiya sotsial'nogo obespecheniya invalidov Velikoy Otechestvennoy voyny v 1941–1945 gg.: na materialakh Krasnodarskogo kraya. Avtoref. dis. kand. istor. nauk* [Organization of social security for disabled of Great Patriotic War in 1941–1945: on materials of Krasnodar Territory. Abstract of thesis cand. histor. sci.]. Armavir, 2015. 27 p. (in Russian). URL: <https://www.prilib.ru/item/434915> (accessed 15 October 2021).
9. Kabirova A. Sh. Sotsial'naya adaptatsiya i trudoustroystvo invalidov v gody Velikoy Otechestvennoy voyny (na materialakh Tatarskoy ASSR) [Social adaptation and employment of disabled people during Great Patriotic War (on materials of Tatar ASSR)]. *Samarskiy nauchnyy vestnik – Samara Journal of Science*, 2017, vol. 6, no. 2, pp. 173–177 (in Russian). URL: <https://snv63.ru/2309-4370/article/view/21823> (accessed 15 October 2021).
10. Fizeler B. «Nishchiye pobediteli». Invalidy Velikoy Otechestvennoy voyny v Sovetskom Soyuze [“Poor Winners”. Invalids of Great Patriotic War in Soviet Union] (in Russian). *Pamyat' o voyne 60 let spustya: Rossiya, Germaniya, Evropa* [Memory of the war 60 years later: Russia, Germany, Europe]. Moscow, 2005 (in Russian). URL: [https://roizmanfond.ru/publications/ot-geroev-do-izgoev.html?utm\\_source=facebook.com&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=s-1922-goda-23-fevralya-v-rossii-a-togda&utm\\_content=48303332](https://roizmanfond.ru/publications/ot-geroev-do-izgoev.html?utm_source=facebook.com&utm_medium=social&utm_campaign=s-1922-goda-23-fevralya-v-rossii-a-togda&utm_content=48303332) (accessed 15 October 2021).
11. *Metodicheskiye rekomendatsii k Pravilam organizatsii khraneniya, komplektovaniya, ucheta i ispol'zovaniya dokumentov Arkhivnogo fonda Rossiyskoy Federatsii* [Methodical recommendations to Rules of organization of storage, acquisition, accounting and use of documents of Archival Fund of Russian Federation] (in Russian). URL: <https://archives.gov.ru/documents/methodics/2021-recommendations-pravila.shtml> (accessed 15 October 2021).
12. Georgieva N. G. *Klassifikatsiya i polifunktsional'nost' istoricheskikh istochnikov* [Classification and polyfunction of historical sources] (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-i-polifunktsionalnost-istoricheskikh-istochnikov/viewer> (accessed 15 October 2021).
13. Svedeniya o trudoustroystve invalidov Otechestvennoy voyny na predpriyatiyakh i organizatsiyakh goroda (15 maya 1944 – 29 maya 1944 g.). [Information on employment of disabled people of Patriotic War at enterprises and organizations of the city (May 15, 1944 – May 29, 1944)]. *Tsentr dokumentatsii noveyshey istorii Tomskoy oblasti* [Center for Documentation of the Contemporary History of the Tomsk Region]. F. 80. Op. 3. D. 388 (in Russian).

#### Информация об авторах

**Т. В. Галкина**, кандидат исторических наук, доцент, декан, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

**П. Л. Нестеренко**, кандидат исторических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

#### Information about the authors

**T. V. Galkina**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Dean, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

**P. L. Nesterenko**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

*Статья поступила в редакцию 18.10.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 18.10.2021; accepted for publication 27.12.2021*

Научная статья

УДК 37.015.31

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-36-43>

## ВНЕДРЕНИЕ КОГНИТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

*Александр Юрьевич Пигарев*

*Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск,  
physflash@yandex.ru*

### **Аннотация**

Недостаток рабочей памяти приводит к устойчивой неспособности к изучению математики. Рабочая память поддается тренировке, однако улучшение когнитивных функций не обеспечивает автоматического трансфера в академическую успеваемость по причине глубокого отставания таких учеников от программы.

Предлагается проводить тренировку рабочей памяти в контексте математических знаний. Автор создал систему компьютерных тренажеров рабочей памяти на основе ключевых разделов школьной программы по математике. Встраивание когнитивной тренировки в учебный контент снимает проблему «дальнего переноса», поскольку положительный эффект на академическую успеваемость проявляется сразу.

Анализ статистических данных на сервере подтверждает значительные индивидуальные различия в рабочей памяти, а также гипотезу о том, что в результате тренировок улучшается стратегия использования ресурсов рабочей памяти, а не объем ее кратковременных хранилищ.

**Ключевые слова:** обучение математике, рабочая память, компьютерный тренажер, интервальные повторения

**Для цитирования:** Пигарев А. Ю. Внедрение когнитивной тренировки в процесс обучения математике // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (41). С. 36–43. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-36-43>

Original article

## IMPLEMENTING COGNITIVE TRAINING IN THE PROCESS OF LEARNING MATHEMATICS

*Aleksandr Yu. Pigarev*

*Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, physflash@yandex.ru*

### **Abstract**

Lack of working memory leads to a persistent inability to learn mathematics. Additional lessons with a teacher do not solve the problem of lagging behind the program. Correction of working memory or adaptation of the curriculum to the characteristics of a given student is required.

Working memory can be trained, however, cognitive improvement does not automatically translate into academic performance due to the deep lag behind these students from the program. It is proposed to train working memory in the context of mathematical knowledge.

The author has created a system of computer trainers for working memory based on the key sections of the school curriculum in mathematics. There are eight trainers: mental counting and skills in working with a trigonometric circle, solving proportions and square inequalities, solving a right-angled triangle. Trainers are available free of charge on the website <https://www.workingmemory.ru/> (registration is required).

Embedding cognitive training in educational content removes the problem of far transfer, since the positive effect on academic performance is immediately apparent. The problem of motivation for training working memory also disappears, since the content basis of the trainers is the requirements of the school curriculum.

The time limit for one exercise, the number and duration of exercise to reach the limit values vary widely. This confirms the significant individual differences in working memory.

The hypothesis was confirmed that the strategy of using resources of working memory is improved as a result of training (not the volume of its short-term storage). The conclusion is made on the analysis of statistical data on working with the “Forest Marathon” trainer, in which it is required to hold and transform in the mind from one to five numbers.

**Keywords:** *teaching mathematics, working memory, computer trainer, interval repetition*

**For citation:** Pigarev A. Yu. Implementing cognitive training in the process of learning mathematics [Vnedreniye kognitivnoy trenirovki v protsess obucheniya matematike]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 36–35. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-36-43>

Объективные трудности с математикой испытывают 6 % учащихся, 40 % из них (2,4 % от всей популяции) испытывают устойчивые трудности в усвоении математики, которые невозможно преодолеть дополнительными занятиями с учителем [1, с. 296].

Проблемы в усвоении математики у таких школьников связаны не с низкой мотивацией или недостатками организации учебного процесса. Проблемы порождены генеральными факторами (domain-general factors), среди которых выделяют два главных: подвижный интеллект (fluid intelligence) и рабочую память (working memory) [1]. Решить проблему академической неуспеваемости дополнительными занятиями по математике невозможно. Необходимо включить упражнения на развитие генеральных факторов или адаптировать методики обучения к особенностям когнитивного развития таких учащихся.

Подвижный интеллект, по определению, – это способность воспринимать новую информацию, решать новые, ранее не встречавшиеся задачи. По факту подвижный интеллект есть количество баллов, набранных при решении матричных IQ-тестов. Корреляция высокая: 0,77 между результатами матричного IQ-теста и достижениями в математике спустя пять лет [2].

Рабочая память – это способность удерживать и преобразовывать информацию в процессе решения когнитивных задач. Она является ключевым компонентом подвижного интеллекта, определяет понимание текстовой информации и отвечает за решение задач. Согласно трехкомпонентной модели Алана Бэддели [3], рабочая память включает два кратковременных хранилища зрительной и фонологической информации: зрительно-пространственный блокнот и артикуляционную (фонологическую) петлю. Центральный администратор отвечает за преобразование информации в этих кратковременных хранилищах (рис. 1).

Рабочая память обеспечивает как консолидацию долговременной памяти, так и процесс извлечения информации из долговременной памяти. Именно в рабочей памяти происходит мышление, в том числе ментальное моделирование и решение задач [3].

Высокая корреляция параметров рабочей памяти и результатов академической успеваемости по математическим дисциплинам подтверждена экспериментально: «...memory skills uniquely predicted mathematical skills and arithmetical abilities» [4, с. 136].

Рабочая память как целостная система определяет академическую успеваемость по математике. Центральный администратор отвечает за мониторинг и координацию различных шагов решения вычислительной или логической задачи.

В артикуляционной петле удерживаются результаты промежуточных вычислений или умозаключений.

В зрительно-пространственном блокноте происходят арифметические операции на ментальной числовой оси, преобразования векторов и геометрических построений [4]. Недостаток рабочей памяти приводит к объективным трудностям в усвоении математики.

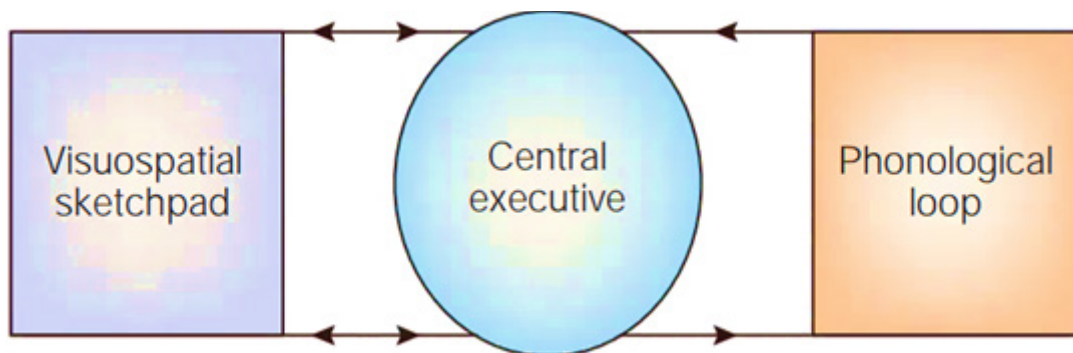


Рис. 1. Трехкомпонентная модель рабочей памяти Алана Бэддели [3]

Рабочая память может быть улучшена с помощью специальных тренажеров. Таких тренажеров разработано в мире великое множество, поскольку они пользуются, особенно в западных странах, большой популярностью. Идея тренировки рабочей памяти возникла на основе концепции пластичности когнитивной системы человека на протяжении всей его жизни. Внедрение этих тренажеров было по началу многообещающим. После двухнедельной тренировки наблюдался эффект переноса на решение тестов подвижного интеллекта [5].

Однако, несмотря на улучшение когнитивных функций, трансфер на академическую успеваемость оказался ограничен, возможно по причине глубокого отставания от учебной программы проблемных учеников, крайне низкого исходного уровня овладения знаниями и умениями, что делает такой быстрый трансфер невозможным принципиально [6].

Ожидать, что тренировка когнитивного процесса приведет к немедленному улучшению академической успеваемости у слабых учеников нереально, потому что у них нет фундаментальных академических навыков, например не имеют концептуальных представлений об умножении и нет навыков устного счета.

Чтобы оценить эффект улучшения когнитивных процессов на академическую успеваемость, нужны лонгитюдные исследования на протяжении хотя бы пяти лет и при наличии экспериментальной и контрольной групп. Корреляция между результатами матричного IQ-теста и достижениями в математике наблюдается спустя пять лет [2]. То есть подвижный интеллект приводит к формированию кристаллического через годы учебы. Но подобного эксперимента никто не проводил и вряд ли возможно обеспечить его чистоту, поддерживая особые условия когнитивной активности для контрольной и экспериментальной групп.

Решение проблемы – проводить тренировку рабочей памяти в контексте математических знаний. То есть включить когнитивные тренировки внутрь упражнений по развитию математических умений и навыков. Усиление когнитивных функций происходит параллельно с улучшением математических умений и навыков: улучшение одного усиливает улучшение другого.

Положительный пример такого подхода: тренировка работы с дробями школьников младших классов, испытывающих трудности с усвоением математики [7].

Причем тренировки на скорость вычислений, т. е. тренировки, в которых существенная нагрузка приходится на рабочую память, приводят к значительно более заметному улучшению академической успеваемости у школьников с относительно слабой рабочей памятью: «...for students with more adequate WM, effects favored the fluency condition» [7, с. 509].

С одной стороны, такой положительный эффект можно объяснить улучшением функций рабочей памяти при решении тренировочных задач. С другой стороны, автоматизация базовых вычислительных навыков уменьшает нагрузку на рабочую память – так называемая гипотеза компенсации навыков («fluency practice compensation hypothesis» [7]). Высвободившиеся таким образом ресурсы рабочей памяти позволят лучше сосредоточиться на концептуальных основах математики.

Возникает вопрос: а можно ли данный подход распространить на школьников средних и старших классов? Ведь проблема неуспеваемости по математике, вызванная недостатком рабочей памяти, в этой возрастной группе очень острая, особенно при наличии объективной оценки учебных достижений с помощью ОГЭ и ЕГЭ.

На протяжении последних пяти лет создается и совершенствуется система компьютерных тренажеров рабочей памяти, построенных на основе школьной программы и программы подготовки к ЕГЭ и ОГЭ по математике. В настоящее время создано, апробировано и внедрено в практику восемь таких тренажеров (таблица), доступных на сайте [workingmemory.ru](http://workingmemory.ru).

*Компьютерные тренажеры рабочей памяти на сайте [workingmemory.ru](http://workingmemory.ru)*

| Наименование тренажера          | Тренировка рабочей памяти                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Класс   |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| «Лесной марафон»                | В артикуляционной петле удерживаются от одного до пяти чисел, центральный администратор преобразует эти числа                                                                                                                                                                                                                    | 1–11-й  |
| «Устный счет»                   | Центральный администратор отвечает за мониторинг и координацию различных шагов решения вычислительной задачи. В артикуляционной петле удерживаются результаты промежуточных вычислений. В зрительно-пространственном блокноте происходят арифметические операции на мысленной числовой оси                                       | 2–11-й  |
| «Решение пропорций»             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 6–11-й  |
| «График квадратичной функции»   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 8–11-й  |
| «Квадратное неравенство»        | Центральный администратор задает траекторию точки на числовой окружности. В зрительно-пространственном блокноте хранится траектория точки и ее текущее положение, а в артикуляционной петле – число, рассчитываемое по ее положению. Положение точки и соответствующее ему число преобразуются по мере ее движения по окружности | 10–11-й |
| «Тригонометрическая окружность» |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 10–11-й |
| «Формулы приведения»            | В зрительно-пространственном блокноте производится анализ рисунка: чем является известная сторона (катет, гипотенуза) и чем является сторона, которую нужно найти? Центральный администратор связывает результаты анализа в тригонометрическое уравнение, а в артикуляционной петле хранятся промежуточные результаты вычислений | 8–11-й  |
| «Прямоугольный треугольник»     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |         |

Результаты работы конкретного ученика с тренажерами сохраняются в базе данных на сервере. Тем самым тренажеры обеспечивают автоматическую обратную связь: учитель, не делая письменной проверочной работы, не встречаясь и не беседуя с учеником, точно знает, сколько занимался ученик, с каким результатом, какова частота ошибок и скорость решения тренировочных упражнений. Есть ли необходимость продолжить выполнять заданные упражнения или уже можно переходить на следующий уровень.

Учитель может просто сделать установку: «Делаешь тренажеры каждый день по 20 минут до тех пор, пока не научишься решать без ошибок со скоростью одно упражнение за 7 секунд». Проконтролировать, добросовестно ли ученик выполнил задание, можно, посмотрев записи в базе данных.

И не забывать про интервальное повторение [8]. У некоторых школьников отличная память на математические факты. Однажды выученная схема решения запоминается надолго, и необходимости специально повторять материал нет. А есть учащиеся, у которых математическая память слабая. Тренажеры позволяют повторять однажды изученный материал через определенные интервалы (обычно от двух недель до двух месяцев) до тех пор, пока он прочно не запомнится.

Встраивание когнитивной тренировки в учебный контент дает два значительных преимущества:

1. Снимает проблему мотивации. Это важно, потому что метакогнитивные (мотивационные) аспекты играют существенную роль как для перехода рабочей памяти в предельный режим нагрузки, так и, соответственно, для тренировки рабочей памяти, поскольку тренировка рабочей памяти



возможна только при максимальной ее нагрузке: «...task difficulty should be dynamically adapted to each individual's performance level to keep up the mismatch of supply and demand» [9].

2. Снимает проблему «дальнего переноса» [10], поскольку есть «ближний перенос», который дает мгновенный положительный эффект, заключающийся в том, что школьник сразу после тренировок начинает лучше решать соответствующие задачи из школьного курса. Снижается частота ошибок, повышается уровень сложности доступных для решения задач.

Тренажеры прошли апробацию и применяются на курсах подготовки к ОГЭ и ЕГЭ. Результат каждого упражнения, выполненного учащимся, сохраняется в базе данных в виде отдельной записи. Полученные таким образом предельные значения показателей работы с тренажерами на основе обучения 31 учащегося 10–11-х классов представлены на рис. 2.

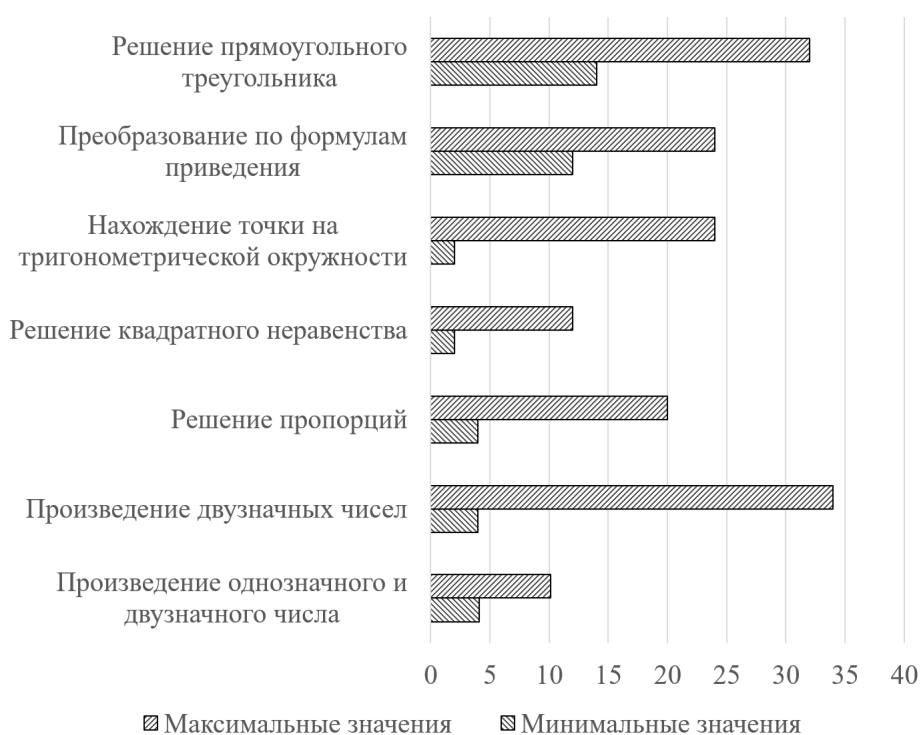


Рис. 2. Предельное время в секундах на выполнение одного упражнения при работе с тренажерами workingmemory.ru

При длительной работе с тренажерами наблюдается эффект достижения предельных значений, после достижения которых дальнейшие тренировки не позволяют достичь более высоких результатов. Причем эти предельные значения варьируются в широких пределах, как показано на рис. 2. Время достижения предельных значений и общее количество выполненных упражнений для достижения предельных значений у всех разное: кто-то через 20 минут показывает отличные результаты, а кто-то только через три месяца ежедневных тренировок достигает предела и, несмотря на длительность тренировок, отстаёт в два-три раза от средних значений.

Высокая скорость выполнения упражнения говорит о том, что вычислительные процессы протекают преимущественно с использованием быстрых хранилищ рабочей памяти, без обращения к памяти долговременной. Низкая скорость свидетельствует о постоянном обращении к ресурсам долговременной памяти из-за недостатка или нестабильности хранилищ рабочей памяти.

С одной стороны, это подтверждает факт значительной дифференциации параметров рабочей памяти у разных людей. С другой стороны, наличие «индивидуальных пределов» позволяет утверждать, что тренировка рабочей памяти приводит скорее к улучшению стратегии использования ее ресурсов при решении когнитивных задач, чем к увеличению объема ее кратковременных храни-



лиц. Этот вывод согласуется с гипотезой в работе [10]: «...near transfer can occur for a variety of reasons other than improvements in working memory capacity». Предположение о том, что в результате тренировок улучшается именно стратегия использования ресурсов рабочей памяти, а не объем, впервые было высказано в работе [11]: «...we express concern that many of the most promising results (e.g., increased intelligence) cannot be readily attributed to changes in WM capacity».

Например, тренажер «Лесной марафон» (рис. 3) был создан самым первым в формате flash еще в 2007 г., затем перепрограммирован в html5. До пяти видов зверей «бегают» из левого леса в правый и обратно. Необходимо удерживать в уме количество зверей каждого вида, оставшихся в правом лесу. Настраивается число зверей и частота их появления.

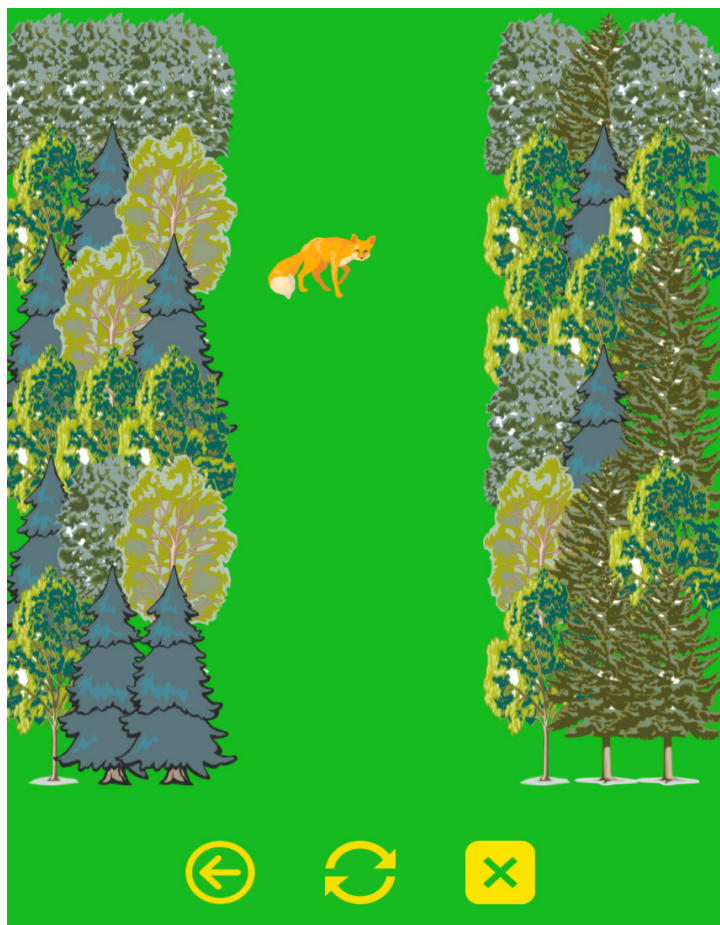


Рис. 3. Скрин тренажера рабочей памяти «Лесной марафон»

Анализ базы данных, включающей записи более сотни пользователей, позволяет сделать однозначный вывод, что большинство учащихся после тренировок могут удерживать в уме три числа. И сколько бы ни тренировались, больше трех не получается. Но встречаются школьники (порядка 5 %), которые способны удерживать в уме и пять чисел после аналогичных тренировок. Вероятно, у них объем артикуляционной петли больше среднего. А те, у кого объем фонологического хранилища средний, с помощью тренировок увеличить его не могут.

Использование компьютерных тренажеров повышает ответственность учащихся за конечный результат своего обучения, когда оценка ставится не за количество переписанных упражнений или проведенного у экрана времени, а за развитие конкретных навыков.

Таким образом, внедрение когнитивной тренировки в процесс обучения математике позволяет учителю обеспечить каждому ученику поступательное развитие согласно его индивидуальным особенностям: объему рабочей памяти и прочности долговременной математической памяти.

### Список литературы

1. Lynn S. Fuchs, Douglas Fuchs, Amelia S. Malone, Pamela M. Seethaler, Caitlin Craddock, Chapter 12 – The Role of Cognitive Processes in Treating Mathematics Learning Difficulties // *Mathematical Cognition and Learning, Cognitive Foundations for Improving Mathematical Learning*. 2019. Vol. 5. P. 295–320.
2. Deary I. J., Strand S., Smith P., Fernandes C. Intelligence and educational achievement // *Intelligence*. 2007. № 35. P. 13–21.
3. Baddeley A. Working memory: Looking back and looking forward // *Nature Reviews*. 2003. Vol. 4. P. 829–839. DOI: 10.1038/nrn1201
4. Alloway T. P., Passolunghi M. C. The relationship between working memory, IQ and mathematical skills in children // *Learning and Individual Differences*. 2011. Vol. 21 (1). P. 133–137. DOI: 10.1016/j.lindif.2010.09.013
5. Jaeggi S. M., Buschkuhl M., Jonides J., Perrig W. J. Improving fluid intelligence with training on working memory // *PNAS*. 2008. Vol. 105, № 19. P. 6829–6833. DOI: 10.1073/pnas.0801268105
6. Kearns D. M., Fuchs D. Does cognitive-focused instruction improve the academic performance on low-achieving children? // *Exceptional Children*. 2013. № 79. P. 263–290.
7. Fuchs L. S., Schumacher R. F., Sterba S. K., Long J., Namkung J., Malone A., Hamlett C. L., Jordan N. C., Gersten R., Siegler R. S., Changas P. Does working memory moderate the effects of fraction intervention? An aptitude–treatment interaction // *Journal of Educational Psychology*. 2014. № 106 (2). P. 499–514.
8. Pashler H., Rohrer D., Cepeda N. J., Carpenter S. K. Enhancing learning and retarding forgetting: Choices and consequences // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2007. № 14 (2). P. 187–193.
9. Shing Y. L., Schmiedek F., Lövdén M., Lindenberger U. Training Working Memory for 100 Days The COGITO Study // *Cognitive and working memory training: Perspectives from psychology, neuroscience, and human development* / eds. by J. M. Novick, M. F. Bunting, M. R. Dougherty, R. W. Engle. Oxford University Press, 2019. P. 40–57.
10. Hicks K., Engle R. W. Cognitive Perspectives of Working Memory Training Current Challenges in Working Memory Training // *Cognitive and working memory training: Perspectives from psychology, neuroscience, and human development* / eds. by J. M. Novick, M. F. Bunting, M. R. Dougherty, R. W. Engle. Oxford University Press, 2019. P. 3–13.
11. Shipstead Z., Redick T. S., Engle R. W. Is working memory training effective? // *Psychological Bulletin*. 2012. № 138 (4). P. 628–654. DOI: 10.1037/a0027473

### References

1. Lynn S. Fuchs, Douglas Fuchs, Amelia S. Malone, Pamela M. Seethaler, Caitlin Craddock, Chapter 12 – The Role of Cognitive Processes in Treating Mathematics Learning Difficulties. *Mathematical Cognition and Learning, Cognitive Foundations for Improving Mathematical Learning*, 2019, vol. 5, pp. 295–320.
2. Deary I. J., Strand S., Smith P., Fernandes C. Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 2007, no. 35, pp. 13–21.
3. Baddeley A. Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews*, 2003, vol. 4, pp. 829–839. DOI: 10.1038/nrn1201
4. Alloway T. P., Passolunghi, M. C. The relationship between working memory, IQ and mathematical skills in children. *Learning and Individual Differences*, 2011, vol. 21 (1), pp. 133–137. DOI: 10.1016/j.lindif.2010.09.013
5. Jaeggi S. M., Buschkuhl M., Jonides J., Perrig W. J. Improving fluid intelligence with training on working memory. *PNAS*, 2008, vol. 105, no. 19, pp. 6829–6833. DOI: 10.1073/pnas.0801268105
6. Kearns D. M., Fuchs D. Does cognitive-focused instruction improve the academic performance on low-achieving children? *Exceptional Children*, 2013, no. 79, pp. 263–290.
7. Fuchs L. S., Schumacher R. F., Sterba S. K., Long J., Namkung J., Malone A., Hamlett C. L., Jordan N. C., Gersten R., Siegler R. S., Changas P. Does working memory moderate the effects of fraction intervention? An aptitude–treatment interaction. *Journal of Educational Psychology*, 2014, no. 106 (2), pp. 499–514.
8. Pashler H., Rohrer D., Cepeda N.J., Carpenter S.K. Enhancing learning and retarding forgetting: Choices and consequences. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2007, no. 14 (2), pp. 187–193.
9. Shing Y. L., Schmiedek F., Lövdén M., Lindenberger U. Training Working Memory for 100 Days The COGITO Study. In: J. M. Novick, M. F. Bunting, M. R. Dougherty, & R. W. Engle (Eds.). *Cognitive and working memory training: Perspectives from psychology, neuroscience, and human development*. Oxford University Press, 2019. Pp. 40–57.

10. Hicks K., Engle R. W. Cognitive Perspectives of Working Memory Training Current Challenges in Working Memory Training. In: J. M. Novick, M. F. Bunting, M. R. Dougherty, R. W. Engle (Eds.). *Cognitive and working memory training: Perspectives from psychology, neuroscience, and human development*. Oxford University Press, 2019. Pp. 3–13.
11. Shipstead Z., Redick T. S., Engle R. W. Is working memory training effective? *Psychological Bulletin*, 2012, no. 138 (4), pp. 628–654. DOI: 10.1037/a0027473

*Информация об авторах*

**А. Ю. Пигарев**, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный университет экономики и управления (ул. Каменская, 56, Новосибирск, Россия, 630099).

*Information about the authors*

**A. Yu. Pigarev**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State University of Economics and Management (ul. Kamenskaya, 56, Novosibirsk, Russian Federation, 630099).

*Статья поступила в редакцию 27.10.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 27.10.2021; accepted for publication 27.12.2021*

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

---

Научная статья

УДК 378.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-44-50>

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Анатолий Дмитриевич Копытов<sup>1</sup>, Тамара Борисовна Черепанова<sup>2</sup>*

<sup>1, 2</sup> *Томский государственный педагогический университет, Томск*

<sup>2</sup> *tb100@yandex.ru*

### **Аннотация**

Рассматривается проблема формирования готовности будущих педагогов к инновационной деятельности на примере курса «Инновационная деятельность в предметной области “Русский язык”». На основе совокупности описанных и проанализированных авторских трактовок понятия «инновации в образовании» сформирована исследовательская позиция рассмотрения инноваций в качестве важного элемента поддержания образования в состоянии динамичного развития, адекватного требованиям современного общества, как явление коллективной или индивидуальной профессиональной творческой деятельности педагога. Методологической основой исследования выступил анализ научной и программно-методической литературы, комплекс методов системного и личностно ориентированного подходов.

Описан опыт формирования готовности будущих педагогов к инновационной деятельности на примере курса «Инновационная деятельность в предметной области “Русский язык”», в рамках которого осуществляется системная теоретико-методическая и практико-ориентированная подготовка обучающихся, представлены ведущие виды учебной деятельности (специально организованная работа с научными источниками, с практическим материалом, практические задания разработческого характера, проектная деятельность).

По результатам проведенного исследования делается вывод, что формирование готовности у будущего педагога к инновационной деятельности способствует проявлению концептуальной позиции в предметной области, выявлению в ней ресурса развития и инноваций (в том числе потенциальной) и их критической оценке, созданию условий для поиска инновационных решений в образовательном пространстве; данная компетентность выступает важной составляющей в профессиональной программе современного педагога.

**Ключевые слова:** *инновации в образовании, готовность к инновационной деятельности, инновационные процессы, образовательный потенциал, критичность*

**Для цитирования:** Копытов А. Д., Черепанова Т. Б. Формирование готовности будущих педагогов к инновационной деятельности // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (41). С. 44–50. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-44-50>

# PROFESSIONAL TRAINING

Original article

## FORMATION OF FUTURE TEACHERS' READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITY

Anatoly D. Kopytov<sup>1</sup>, Tamara B. Cherepanova<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

<sup>2</sup> tb100@yandex.ru

### Abstract

The problem of formation of readiness of future teachers for innovative activity is considered on the example of the course «Innovative activity in the subject area «Russian language». Based on the totality of the described and analyzed author's interpretations of the concept of «innovation in education», a research position has been formed regarding innovation as an important element of maintaining education in a state of dynamic development adequate to the requirements of modern society, as a phenomenon of collective or individual professional creative activity of a teacher. The methodological basis of the study was the analysis of scientific and program-methodical literature, a set of methods of systemic and personality-oriented approaches.

The article describes the experience of forming the readiness of future teachers for innovative activity on the example of the course «Innovative activity in the subject area «Russian language»», within which systematic theoretical, methodological and practice-oriented training of students is carried out, leading types of educational activities are presented (specially organized work with scientific sources, with practical material, practical tasks of a development nature, project activities).

According to the results of the study, it is concluded that the formation of a future teacher's readiness for innovation contributes to the manifestation of a conceptual position in the subject area, the identification of a resource for development and innovation (including potential) in it, and their critical assessment, the creation of conditions for the search for innovative solutions in the educational space; this competence is an important component in the professionogram of a modern teacher.

**Keywords:** *innovations in education, readiness for innovation, innovative processes, educational potential, criticality*

**For citation:** Kopytov A. D., Cherepanova T. B. Formation of readiness of future teachers for innovative activity [Formirovanie gotovnosti budushchih pedagogov k innovacionnoj deyatel'nosti]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 44–50. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-44-50>

Актуальная образовательная практика, предъявляя высокие требования к современному педагогу, ориентирует его на режим постоянного профессионального развития, в том числе и на готовность к инновационной деятельности. Вместе с тем понятие «инновации в образовании» по-прежнему рассматривается в научной и педагогической литературе достаточно многообразно. Так, под инновациями рассматриваются изменения, направленные на совершенствование различных элементов образовательного пространства (образовательный процесс – в аспекте разработки содержательных или технологических компонентов, управленческие механизмы, изменения, касающиеся непосредственно способов образовательной деятельности и пр.; данные инновации могут быть системными, модульными или частными), это собственно процесс внедрения новшеств, а инновационная деятельность в данном контексте рассматривается как совокупность проектно-деятельных процедур от зарождения идеи до ее тиражирования в образовательную практику других учреждений образования.

Априори инновации, понимаемые нами как вектор развития образовательного процесса, являются отражением научного и методического поиска личной или коллективной профессиональной



педагогической деятельности в различных направлениях (целеполагание, формы и методы обучения и воспитания, технологии обучения, нововведения в содержание образования и др.).

Обратим внимание на несколько наиболее распространенных исследовательских позиций в отношении трактовки понятия «инновации в образовании»:

– «Новшество в педагогике представляет содержание возможных изменений педагогической действительности, которое ведет (при освоении новшеств педагогическим сообществом и внедрении их) к ранее неизвестному, ранее не встречавшемуся в данном виде в истории образования состоянию, результату, развивающим теорию и практику обучения и воспитания» (Н. Р. Юсуфбекова) [1, с. 15].

– «Педагогические инновации – это разновидность социальных инноваций. Педагогические инновации – это принципиально новые способы, методы взаимодействия преподавателей и учащихся, обеспечивающие эффективное достижение результата педагогической деятельности» (С. А. Джумаева, М. Х. Хайруллаева) [2, с. 38].

– «Инновации – это внедрение нового во что-либо. Новые формы, методы и навыки в разных областях, а именно в областях профессиональной подготовки или в области образования и науки. Так, любые социальные и экономические внедрения можно принимать за инновации до той поры, пока они не получили массовость, то есть последовательность распространения» (Э. М. Ахметвалеева, Г. С. Муллагаялова) [3, с. 92].

– «Инновации – процесс изменения, связанный с созданием, признанием или внедрением новых элементов (или моделей) материальной и нематериальной культуры в определенной социальной системе» [4].

Заслуживает особого внимания утверждение А. Г. Гостева и В. В. Лихолетова, что инновации применительно к образованию «неизбежно входят в противоречие с существующей традиционной системой образования, однако между ними имеется диалектическая взаимосвязь» [5, с. 29]. Так ли это? На наш взгляд, это утверждение достаточно категорично и даже спорно. Наши наблюдения показывают, что готовность педагога к инновационной деятельности, реализуемая им в профессиональном поле, в конкретной предметной области позволяет достичь образовательных результатов более эффективно, так как способствует корректному учету потребностей каждого обучающегося.

В научной литературе обоснована логическая цепочка основных процессуальных элементов инновационных процессов. В частности, В. М. Кларин сформировал следующую последовательность элементов, образующих единичный инновационный цикл. Во-первых, это прогнозно выявленная потребность в изменениях; во-вторых, сбор и анализ совокупности данных, характеризующих образовательную ситуацию, позволяя выделить направление желаемых изменений; в-третьих, процесс собственно разработки, внедрения и коррекции и, наконец, «институализация или длительное использование новшества, в процессе которого оно становится элементом повседневной практики» [6, с. 17].

Важный аспект в процессе развития инноваций в образовательном пространстве отметили, на наш взгляд, Ю. С. Виртуханова и И. Ю. Лысенкова, зафиксировав, что, «хотя инновации относятся к разным уровням системы образования и весьма различны по своим целям, содержанию, объему, степени новизны, характеру и радикальности изменений и инноваций, введенных в педагогический процесс и т. д., основными факторами, условиями их внедрения являются:

– методическая проработанность инновационных идей и моделей, которая обеспечивает их реализацию на практике в учебно-воспитательном процессе в образовательной организации (образовательной структуре), т. е. непосредственно в системе взаимодействия «педагог – обучающийся»;

– готовность педагогов (учителей, преподавателей и воспитателей) к инновационной деятельности» [7, с. 116].



В рамках данного исследования мы будем опираться на понимание инноваций в образовании в той части, в которой они рассматриваются как своеобразный механизм расширения образовательных возможностей за счет внесения в образовательное пространство новых способов деятельности, способствуя повышению качества образования. При этом под качеством образования мы будем понимать не только показатели, выраженные средними баллами по изучаемым предметным областям или полученным отметкам по результатам экзаменационных процедур, качество образования в данной связи может рассматриваться как совокупность сформированных у обучающихся навыков и компетенций. Таким образом, инновации выступают важным элементом поддержания образования в состоянии динамичного развития, адекватного требованиям современного общества. Как было отмечено выше, инновации в образовании могут быть процессом коллективной или индивидуальной профессиональной творческой деятельности, соответственно, и охватывать они могут как отдельные элементы (и даже предметные области), так и учреждение образования в целом.

В связи с этим в процессе подготовки и переподготовки педагогических кадров предметное знакомство с инновационными технологиями должно занимать определенное место. Так, критический обзор инновационных практик конца XX – начала XXI в. позволит выявить внутренний механизм данных процессов, оценить их жизнестойкость, соотнести заявленный и проявленный инновационный потенциал нововведений на уровне их модификационных, комбинаторных и радикальных проявлений в системе образования в определенный временной период, что будет способствовать формированию личной позиции при осуществлении инновационной практики. Так, Г. Б. Корнетов в своих трудах провел системный анализ наиболее ярких проявлений инновационной деятельности в образовании в отношении выделенного выше периода [8–9]. Ученый резюмирует: «Пытаясь сегодня осмыслить достижения, трудности и перспективы современного инновационного движения в отечественном образовании, необходимо обратиться к его истокам, рассмотреть особенности его зарождения и становления, на основе проведенного историко-теоретического анализа извлечь возможные уроки, понять причины успехов и неудач, оценить его потенциал с точки зрения решения проблем школы и педагогики рубежа 2010–2020-х гг.» [9, с. 82].

Важный аспект в отношении рассматриваемой проблемы выделили В. С. Лазарев и Б. П. Мартиросян, определившие инновационную деятельность как особый вид деятельности: «Ее назначение – изменение в способах и содержании практики образования с целью повышения ее эффективности. Инновационную деятельность можно определить как целенаправленное преобразование практики образовательной деятельности за счет создания, распространения и освоения новых образовательных систем или каких-то их компонентов» [10, с. 15].

Таким образом, считаем, что в процесс профессиональной подготовки и переподготовки педагогов важно включать учебный материал, способствующий формированию не только понимания специфики инновационных процессов, но и готовности к его осуществлению в практической деятельности. Для решения заявленной совокупности задач в различные курсы педагогической и методической направленности включаются отдельные темы, а на этапе магистерского обучения нами реализуется отдельный курс «Инновационная деятельность в предметной области „Русский язык“».

Важность заявленной проблемы поддерживается и обзором рабочих программ в других вузах страны. Приведем несколько примеров. Так, во Владимирском государственном университете им. А. Г. и Н. Г. Столетовых по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» в течение ряда лет ведется курс «Инновационные процессы в образовании», разработанный канд. пед. наук доцентом А.Б. Измайловой [11], в котором основной задачей выступает «углубление и дифференциация профессиональных компетенций в процессе освоения теоретических и технологических аспектов современного образования» [11]. Авторы курса предлагают его изучение в следующей логике: инновационные процессы рассматриваются в целом, без акцента на предметную область, охватывая широкий круг вопросов – от рассмотрения инновационных процессов как явления современного образования к рассмотрению отдельных направлений реализации – уровень

управления образованием, инновации в общеобразовательной школе и в профессиональном педагогическом образовании.

Аналогичную по названию программу находим и в Саратовском национальном исследовательском государственном университете им. Н. Г. Чернышевского. В программе, разработанной доцентом Н. Н. Саяпиной, избран иной подход: инновационные процессы в образовании рассматриваются на теоретическом уровне, отдельно – в процессах воспитания и обучения, а затем – процедурные элементы проектирования и внедрения инноваций [12].

Иной подход обнаруживаем в программе Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, осуществляемой в рамках дополнительной профессиональной программы повышения квалификации, – курс называется «Инновационные подходы к преподаванию предметной области „Искусство“ в условиях реализации ФГОС общего образования» [13]. Авторский коллектив ученых университета структурировал материал по двум блокам: 1) общенаучная подготовка, включающая в себя совокупность теоретических аспектов рассмотрения заявленной проблемы (нормативные документы, стратегические векторы развития образования, отдельные подходы и аспекты на уровне в основном методологического осмысления), и 2) предметная подготовка, включающая в себя общекультурную подготовку и собственно методику преподавания. На второй блок отводится большее количество времени, он более практико-ориентирован, вместе с тем акцент на инновационной составляющей сведен к собственно методическому контексту, в том числе в рамках внеурочной деятельности, что, на наш взгляд, не позволяет рассмотреть специфику инновационной деятельности.

Реализуемый нами курс «Инновационная деятельность в предметной области „Русский язык“», внутренне связанный с курсом «Педагогические технологии в предметной области „Русский язык“», нацелен на формирование у обучающихся профессиональных компетенций, направленных не только на осмысление и критический анализ, но и на создание на их основе новых форм, методов, технологий профессиональной деятельности, ориентированных на получение нового качества образования.

Кратко охарактеризуем данный курс. Профессионально ориентированное обучение, реализуемое в рамках заявленного курса, позволяет акцентировать внимание не только на методологические аспекты данного направления педагогической науки, но и на отбор элементов содержания образования, отражающего актуальные востребованности и реалии современного образовательного пространства и ориентированного образовательными стандартами. Так, курс включает в себя несколько разделов, в рамках которых на теоретическом и практическом уровнях исследуются:

- современная социокультурная ситуация и ее отражение в формате социального заказа к образованию, в частности к образованию в гуманитарной сфере;
- соотношение между нормативными требованиями к предметной области (содержание образовательных стандартов, в том числе требования к результатам) и ожиданиями участников образовательного процесса; в рамках данной темы акцентное внимание уделяется анализу требований и ожиданий, характеризующихся спецификой конкретных школ, что позволяет зафиксировать уникальность локальных инноваций;
- образовательный феномен в инновационной деятельности на примере гуманитарных дисциплин;
- ресурсы образовательного проектирования и метода проектов для решения актуальных задач образовательного пространства;
- механизмы создания метапространства (в рамках реализации междисциплинарного и метапредметного подходов, с опорой на использование различных технологий образовательной деятельности).

В рамках описываемого практико-ориентированного курса предполагаются несколько основных видов учебной деятельности. Во-первых, работа с научными педагогическими источниками; во-вторых, работа с практическим материалом (знакомство с документами и материалами иннова-

ционной практики по профилю подготовки, просмотр видеоматериалов и пр.); эти два вида учебной деятельности нацелены на формирование критической оценочной позиции в оценке изменений и новшеств в образовании. В-третьих, выполнение практических заданий разработческого характера; в-четвертых, выполнение комплексного проекта, направленного на теоретико-методическое осмысление и модельную практическую разработку отдельного элемента в предметной области. Подобный формат освоения курса может быть условно обозначен как проблемно-творческая лаборатория, в рамках работы в которой обучающийся в максимально полной мере осваивает теоретико-методологический инструментарий и присваивает новые для себя модели профессиональной деятельности.

Таким образом, формирование навыков в области инновационной деятельности у студентов педагогических вузов в процессе профессионального обучения и педагогов в рамках процесса повышения квалификации и переподготовки не является самоцелью, а выступает важной составляющей профессиограммы педагога, позволяющей профессионалу находиться в состоянии развития. Формирование у будущего педагога готовности к инновационной деятельности способствует проявлению концептуальной позиции в своей предметной области, выявлению в ней ресурса развития и инноваций, и их критической оценке, в том числе потенциальной, созданию условий для поиска инновационных решений. Таким образом, данную компетентность, формируемую в рамках представленного курса, мы можем рассматривать как элемент педагогической грамотности и методологической культуры педагога, способствующий не только порождению новых идей, но и формированию высокого качества профессиональной деятельности.

### Список литературы

1. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. М.: Педагогическое сообщество, 1991. 91 с.
2. Джумаева С. А., Хайруллаева М. Х. Педагогические инновации в современной системе образования // Научные исследования. 2019. № 3 (29). С. 39–39.
3. Ахметвалеева Э. М., Муллагаялова Г. С. Инновации в сфере образования // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 1 (5). С. 91–93.
4. Социологический словарь. URL: <https://gufo.me/dict/social/ИННОВАЦИЯ> (дата обращения: 22.11.2021).
5. Гостев А. Г., Лихолетов В. В. Сущность и структура педагогических инноваций // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 12. С. 26–34.
6. Кларин В. М. Педагогическая технология в учебном процессе. М.: Знание, 1989. 90 с.
7. Виртуханова Ю. С., Лысенкова И. Ю. Инновации в образовании // Скиф: Вопросы студенческой науки. 2020. Вып. 5 (45). С. 111–117.
8. Корнетов Г. Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х – вторая треть 1990-х гг.). Статья 1 // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. С. 72–100.
9. Корнетов Г. Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х – вторая треть 1990-х гг.). Статья 2 // Историко-педагогический журнал. 2019. № 2. С. 58–86.
10. Лазарев В. С., Мартирисян Б. П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. 2004. № 4. С. 11–21.
11. Рабочая программа дисциплины «Инновационные процессы в образовании». Владимир: ВлГУ, 2015. 17 с.
12. Рабочая программа дисциплины «Инновационные процессы в образовании». Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2021. 26 с.
13. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Инновационные подходы к преподаванию предметной области „Искусство“ в условиях реализации ФГОС общего образования». Ульяновск, 2019. 41 с.

## References

1. Yusufbekova N. R. *Obschhiye osnovy pedagogicheskoy innovatiki: opyt razrabotki teorii innovatsionnykh protsessov v obrazovanii* [General principles of pedagogical innovation: experience in developing the theory of innovative processes in education]. Moscow, Pedagogicheskoye soobshchestvo Publ., 1991. 91 p. (in Russian).
2. Dzhumayeva S. A., Khairullayeva M. H. Pedagogicheskiye innovatsii v sovremennoy sisteme obrazovaniya [Pedagogical innovations in the modern education system]. *Nauchnyye issledovaniya*, 2019, no. 3 (29), pp. 39–39 (in Russian).
3. Akhmetvaleeva E. M., Mullagayalova G. S. Innovatsii v sfere obrazovaniya [Innovations in education]. *Sankt-Peterburgskiy obrazovatel'nyy vestnik*, 2017, no. 1 (5), pp. 91–93 (in Russian).
4. *Sotsiologicheskii slovar'* [Sociological Dictionary] (in Russian). URL: <https://gufo.me/dict/social/ИННОВАЦИЯ> (accessed 22 November 2021).
5. Gostev A. G., Likholetov V. V. Sushchnost' i struktura pedagogicheskikh innovatsiy [The essence and structure of pedagogical innovations]. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2011, no. 12, pp. 26–34 (in Russian).
6. Klarin V. M. *Pedagogicheskaya tekhnologiya v uchebnom protsesse* [Pedagogical technology in the educational process]. Moscow, Znaniye Publ., 1989. 90 p. (in Russian).
7. Virtukhanova Yu. S., Lysenkova I. Yu. Innovatsii v obrazovanii [Innovations in education]. *Skif: Voprosy studentcheskoy nauki*, 2020, no. 5 (45), pp. 111–117 (in Russian).
8. Kornetov G. B. Pedagogi-novatory, novoye pedagogicheskoye myshleniye i innovatsionnoye dvizheniye v otechestvennom shkol'nom obrazovanii (vtoraya polovina 1980-kh – vtoraya tret' 1990-kh gg.) [Teachers-innovators, New pedagogical thinking and innovative movement in domestic school education (the second half of the 1980s – the second third of the 1990s). Article 1]. *Istoriko-pedagogicheskii zhurnal*, 2019, no. 1, pp. 72–100 (in Russian).
9. Kornetov G. B. Pedagogi-novatory, novoye pedagogicheskoye myshleniye i innovatsionnoye dvizheniye v otechestvennom shkol'nom obrazovanii (vtoraya polovina 1980-x – vtoraya tret' 1990-kh gg.). Stat'ya 2 [Teachers-innovators, new pedagogical thinking and innovative movement in domestic school education (the second half of the 1980s – the second third of the 1990s). Article 2]. *Istoriko-pedagogicheskii zhurnal*, 2019, no. 2, pp. 58–86 (in Russian).
10. Lazarev V. S., Martirosyan B. P. Pedagogicheskaya innovatika: ob'yekt, predmet i osnovnyye ponyatiya [Pedagogical innovation: object, subject and basic concepts]. *Pedagogika*, 2004, no. 4, pp. 11–21 (in Russian).
11. *Rabochaya programma distsipliny «Innovatsionnyye protsessy v obrazovanii»* [Working program of the discipline “Innovative processes in education”]. Vladimir, VISU Publ., 2015. 17 p. (in Russian).
12. *Rabochaya programma distsipliny «Innovatsionnyye protsessy v obrazovanii»* [Work program of the discipline “Innovative processes in education”]. Saratov, N. G. Chernyshevsky SSU Publ., 2021. 26 p. (in Russian).
13. *Dopolnitel'naya professional'naya programma povysheniya kvalifikatsii «Innovatsionnyye podkhody k prepodavaniiyu predmetnoy oblasti “Iskusstvo” v usloviyakh realizatsii FGOS obshchego obrazovaniya»* [Additional professional training program “Innovative approaches to teaching the subject area “Art” in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard of General Education”]. Ulyanovsk, 2019. 41 p. (in Russian).

### Информация об авторах

**А. Д. Копытов**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

**Т. Б. Черепанова**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

### Information about the authors

**A. D. Kopytov**, Corresponding Member of RAO, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

**T. B. Cherepanova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

*Статья поступила в редакцию 06.12.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 06.12.2021; accepted for publication 27.12.2021*

Научная статья  
УДК 378.14.015.62  
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-51-59>

## ФИТНЕС-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО ПРОФИЛЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

*Елена Валерьевна Бондаренко*

*Томский государственный педагогический университет, Томск, [mev.io@yandex.ru](mailto:mev.io@yandex.ru)*

### **Аннотация**

Объективные требования сегодняшнего дня: активное реформирование сферы образования, физической культуры и спорта; острая необходимость в условиях пандемии укрепления здоровья населения, улучшения их аэробных функциональных показателей; создание условий привлечения различных контингентов к занятиям оздоровительными видами физической культуры; обеспечение роста популярности и престижа профессиональной деятельности педагога по физической культуре и спорту; увеличение числа работающих в фитнес-индустрии; стимулирование изобретений российских фитнес-технологий – обуславливают потребность в совершенствовании методик высшего образования в области физической культуры и спорта, в том числе программ подготовки бакалавра физкультурно-спортивных профилей по направлению «Педагогическое образование».

В соответствии с этим были определены задачи совершенствования профессиональной подготовки бакалавров, предложено обновленное содержание дисциплин, неординарные формы, методы и подходы обучения на основе внедрения фитнес-технологий.

**Ключевые слова:** *фитнес-технологии, фитнес-индустрия, студенты бакалавриата, направление «Педагогическое образование», компетенции, стратегия развития физической культуры и спорта*

**Для цитирования:** Бондаренко Е. В. Фитнес-технологии в профессиональной подготовке бакалавров физкультурно-спортивного профиля по направлению «Педагогическое образование» // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 51–59. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-51-59>

Original article

## FITNESS TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL BACHELORS TRAINING OF PHYSICAL AND SPORTS SPECIALISATION IN THE PEDAGOGICAL EDUCATION DIRECTION

*Elena V. Bondarenko*

*Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, [mev.io@yandex.ru](mailto:mev.io@yandex.ru)*

### **Abstract**

There are such objective requirements of today as: active reform of education, physical culture and sports; an urgent need in strengthening the health of the population, improving their aerobic functional indicators in the pandemic situation; in attracting various contingents to health-improving types of physical culture; in growing popularity and prestige of the professional activity of a teacher in physical culture and sports; in increasing the number of employees in the fitness industry; in stimulating inventions of Russian fitness technologies. These requirements cause the need in improving the methods of higher education in the field of physical culture and sports, including training programs for bachelor of physical culture and sports specialization in the pedagogical education direction.



It is necessary to train personnel who not only have soft skills and hard skills, but are also ready for self-development, creativity, for an adequate goal setting, development of their own strategy, and realization of dreams. In other words, the graduate must be entrepreneurial, be able to organize a successful business in the industry, survive in it, develop, understand current trends, be able to balance at the intersection of sciences, be fluent in digital technologies and foreign languages, have the necessary competencies to conduct classes in institutions of various jurisdictions with using the latest techniques and technologies, which is also a priority in the development strategy of the physical culture and sports direction in Russia.

The traditional education system in the field of physical culture and sports prepares students to work with children in educational organizations of various levels, forms their skills in conducting educational and training sessions, but, unfortunately, does not teach health related work with various contingents. Thus, there is a contradiction between the real formed competence and modern requirements for a specialist working in the field of health related physical culture. This problem requires a revision of the curriculum.

In accordance with this, the goal was set, the tasks were defined to improve the professional training of bachelors, the updated content of disciplines, extraordinary forms, methods and approaches of teaching based on the introduction of fitness technologies were proposed.

**Keywords:** *fitness technologies, fitness industry, undergraduate students, pedagogical education direction, competencies, strategy for the development of physical culture and sports*

**For citation:** Bondarenko E. V. Fitness technologies in professional bachelors training of physical and sports specialisation in the pedagogical education direction [Fitnes-tehnologii v professional'noy podgotovke bakalavrov fizkul'turno-sportivnogo profilya po napravleniyu «Pedagogicheskoye obrazovaniye»]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 51–59. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-51-59>

Законодательные изменения в сфере образования, а также физической культуры и спорта последние годы наблюдаются наиболее интенсивно. Так, к Федеральному закону «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [1] только за последние пять лет сделано около 30 публикаций о дополнениях и поправках и около 50 к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» [2].

В утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации «Стратегии развития физической культуры и спорта Российской Федерации на период до 2030 года» (далее – Стратегия) в качестве некоторых приоритетных направлений достижения поставленных целей определено [3, с. 37–40]:

- рост систематически занимающихся физической культурой и спортом россиян до 70 %;
- рост числа работников физической культуры и спорта, находящихся в штате организаций с базового значения в 404 тыс. человек до 649 тыс.

Данные показатели взаимосвязаны, поскольку первый требует наличия второго. При этом второй показатель связан не только с количественной составляющей, но и с качеством подготовленности работников физической культуры, которые могли бы привлечь население к регулярным занятиям.

В связи с этим в Стратегии [3, с. 13, 16] поставлены задачи развития системы подготовки кадров, ее оптимизация и внедрение системы независимой оценки профессиональной квалификации. Это доказывает необходимость совершенствования высшего образования в сфере физической культуры и спорта.

Другой задачей Стратегии [3, с. 13, 16–17] является создание условий саморазвития профессионального спорта с целью уменьшения доли государственного финансирования и увеличения коммерциализации сферы физической культуры и спорта. Решение этой задачи призвано внести вклад в развитие экономики страны.

Для реализации данных задач необходимо готовить кадры, имеющие не только soft skills и hard skills, но и готовые к саморазвитию, творчеству, к адекватной постановке цели, разработке собственной стратегии, реализации мечты [4, с. 120]. Иначе говоря, выпускник должен быть предприим-



чивым, уметь организовать успешный бизнес в отрасли, выживать в нем, развиваться, разбираться в современных тенденциях, уметь балансировать на стыке наук, владеть цифровыми технологиями и иностранными языками, обладать необходимыми компетенциями проведения занятий в учреждениях различной подведомственной принадлежности с использованием новейших методик и технологий, что также является приоритетным направлением Стратегии развития сферы физической культуры и спорта.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) подготовки бакалавра физкультурно-спортивных профилей по направлению «Педагогическое образование» [5] предусматривает формирование необходимых экономических компетенций (УК-9), коммуникативных (УК-4), ИКТ-компетенции (ОПК-2). В целом ФГОС ВО не исключает формирования компетенций для индустрии фитнеса, однако заметна частичная неопределенность в стандарте в наборе компетенций для работы в системе оздоровительной физической культуры.

При разработке нового направления высшего образования часто возникают проблемы отсутствия регламентирующих документов, например профессиональных стандартов [6, с. 3]. Интересно, что профессионального стандарта «Фитнес-тренер» или «Фитнес-инструктор» не разработано. Только недавно утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.12.2020 № 950н профессиональный стандарт «Специалист по продвижению фитнес-услуг».

При этом в Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» были внесены дополнения 02.08.2019 г. № 303-ФЗ, касающиеся понятия «фитнес-центр», а также статьи 30.1, регламентирующей работу фитнес-центров [1]. В ней сказано, что фитнес-центры обязаны применять профессиональные стандарты в требованиях к квалификации работников, а также возможно привлечение только квалифицированных работников, обладающих соответствующими компетенциями [1]. Из этого следует, что если ранее в таких организациях могли работать люди, не имеющие специального образования, то сегодня это уже регламентируется, государство взяло на себя ответственность за контроль качества работы таких организаций.

Поэтому будет продолжаться совершенствование ФГОС, программ подготовки педагогов и тренеров в сфере физической культуры и спорта [3, с. 23].

На сегодняшний день фитнес-индустрия значительно укрепила свои позиции в России. Уже никто не сомневается в том, что и высшее профессиональное образование в области физической культуры должно ориентироваться на современные тенденции и тренды, в том числе на новейшие фитнес-технологии, однако система обучения студентов для данной сферы однозначно не просматривается [7, с. 69].

Между тем внедрение фитнес-технологий повышает привлекательность любых занятий физической культурой и спортом. Фитнес-технологии можно использовать на всех ступенях образования, дошкольной, школьной, а также в системе дополнительного образования и в системе подготовки квалифицированных спортсменов [8, с. 60]. Помимо этого, занятия фитнесом в первую очередь направлены на укрепление здоровья и формирование здорового образа жизни, что является приоритетной задачей на разных ступенях образования.

Традиционная система образования в области физической культуры и спорта готовит студентов к работе с детьми в образовательных организациях различного уровня, формирует у них навыки проведения учебных и учебно-тренировочных занятий, но, к сожалению, не учит работе оздоровительной направленности с различными контингентами. Таким образом наблюдается противоречие между реальной сформированной компетентностью и современными требованиями к специалисту, работающему в отрасли оздоровительной физической культуры [7, с. 70]. Данная проблема требует пересмотра учебных планов [9, с. 79].

Таким образом, должна быть поставлена цель совершенствования программы подготовки бакалавра физкультурно-спортивных профилей по направлению «Педагогическое образование» посредством современных оздоровительных технологий.

В соответствии с целью необходимо решить следующие задачи:

1. Повысить компетентность бакалавра в соответствии с требованиями ФГОС ВО и Стратегии при помощи современных технологий обучения.

2. Ориентировать систему высшего образования на факультетах физической культуры в педагогических вузах на применение фитнес-технологий, расширение и углубление метапредметных связей, формирование прикладных знаний, умений и навыков в использовании иностранного языка, информационно-коммуникационных технологий, экономических процессов и финансовой грамотности.

Важно обеспечить формирование практических прикладных навыков студентов как в части проведения и выстраивания системы занятий оздоровительной направленности для разных контингентов, так и в продвижении дополнительных оздоровительных услуг физической культуры населению.

Исходя из анализа программ подготовки бакалавра физкультурно-спортивных профилей по направлению «Педагогическое образование» система формирования профессиональных компетенций недостаточно ориентирована на грамотность в вопросах разработки плана тренировок потребителя фитнес-услуг, методического консультирования различных контингентов при реализации фитнес-программ, проведения функциональной диагностики занимающихся оздоровительными видами физической культуры, подбора безопасных средств занятий для различных контингентов занимающихся, мотивирования к занятиям, точной демонстрации техники двигательных действий различных видов фитнеса, организации работы фитнес-центра, использования средств информационно-коммуникационных технологий и иностранного языка.

При этом выпускник факультета физической культуры должен уметь проводить занятия оздоровительной направленности для различных категорий занимающихся, учитывая возраст, пол, уровень физической подготовленности, медицинскую группу здоровья, должен владеть необходимыми методиками, уметь формировать устойчивую мотивацию к занятиям, решать краткосрочные и перспективные задачи [10, с. 94].

Дисциплины фитнеса целесообразно включать в вариативную часть профессионального цикла основной образовательной программы высшего образования физкультурно-спортивных профилей (таблица). На долю фитнес-технологий в данной части должно отводиться значительное количество учебных часов.

Содержание учебной дисциплины «Фитнес» (с использованием материалов [11–14])

| №                                                          | Наименование разделов/тем                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Раздел 1. Фитнес в системе физического воспитания и спорта |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 1.1                                                        | Основные понятия и термины. Социальная значимость фитнеса. Двигательная активность и здоровье человека. История возникновения фитнеса. Роль и место фитнеса в системе образования                                                                                                                 |
| 1.2                                                        | Классификация видов фитнеса. Аэробика. Виды фитнеса, направленные на воспитание общей выносливости. Виды фитнеса, направленные на воспитание силы. Виды фитнеса, направленные на воспитание гибкости. Виды фитнеса, направленные на развитие координационных способностей. Гибридные виды фитнеса |
| Раздел 2. Теоретические аспекты фитнеса                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 2.1                                                        | Принципы оздоровительных занятий физическими упражнениями. Основы кинезиологии. Психологические аспекты в фитнесе                                                                                                                                                                                 |
| 2.2                                                        | Питание. Фармакология в фитнесе. Профилактика травматизма. Средства восстановления в оздоровительной тренировке                                                                                                                                                                                   |
| Раздел 3. Общая методика занятий фитнесом                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 3.1                                                        | Теория и методика групповой тренировки. Формы занятий фитнесом для различных контингентов в условиях разных форм организаций                                                                                                                                                                      |
| 3.2                                                        | Структура и содержание занятий по фитнесу. Программирование фитнес-занятия                                                                                                                                                                                                                        |
| 3.3                                                        | Групповые занятия различной направленности. Фитнес-программы аэробной направленности. Фитнес-программы силовой направленности. Программы развития гибкости. Гибридные программы фитнеса. Проектирование фитнес-технологий и программ                                                              |

| №                                                | Наименование разделов/тем                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Раздел 4. Предпринимательство в фитнес-индустрии |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 4.1                                              | Нормативно-правовые акты в сфере фитнеса. Проектирование деятельности фитнес-клубов. Управление качеством предоставления услуг. Управление персоналом и мотивирование сотрудников в фитнес-организациях. Маркетинг фитнес-услуг. Проектирование мероприятий по продвижению фитнес-услуг. Компьютерные фитнес-программы |
| 4.2                                              | Тестирование и оценка состояния здоровья занимающихся. Подбор соответствующих особенностям занимающегося программ                                                                                                                                                                                                      |
| 4.3                                              | Разработка эффективных программ. Оценка качества предоставляемых фитнес-услуг                                                                                                                                                                                                                                          |

Поскольку известно более трехсот видов фитнеса и рассмотреть даже основные направления в вариативной части невозможно, предлагается включать в дисциплины обязательной части такие, как «Гимнастика», «Легкая атлетика», «Плавание», «Спортивные игры», «Лыжный спорт», аналоговые, а также близкие по приоритетным физическим качествам разделы фитнеса. Например: разделы стретчинга, пилатеса, body ballet, антигравитационные танцы, power balance можно освещать в дисциплине «Гимнастика»; разделы скиппинга, wogging, jogging, табата-тренировки – в дисциплине «Легкая атлетика»; разделы сноуборда и скандинавской ходьбы – в дисциплине «Лыжный спорт» и т. п.

Материал дисциплины «Фитнес» в учебном плане необходимо распределять по курсам с учетом их сложности, в преподавании классических видов аэробики лучше использовать концентрический подход. На первом курсе важно добиться запоминания биомеханики травмоопасных упражнений и возможных модификаций, методов и форм занятий, запрещенных в оздоровительной тренировке.

В курсе спортивного совершенствования, безусловно, требуется глубокое изучение выбранного студентом вида спорта. Однако, понимая, что, во-первых, не все выпускники идут работать в отрасль спорта, тем более спорта высших достижений, во-вторых, фитнес-технологии применимы в том числе в спорте, целесообразно в курсе спортивного совершенствования ориентировать студентов на использование фитнес-технологий, близких по структуре основной спортивной деятельности.

Для представителей лыжных гонок, спортивных игр, легкой атлетики, плавания уместно использование программ фитнеса, направленных на развитие аэробной выносливости (cycling, слайд-аэробика, skipping, interval training, гидро (аква) аэробика, скандинавская ходьба), а также гибридов (core athletic, TRX-тренинг, кросс-тренинг, CrossFit, best fit, functional training); для представителей единоборств – А-бокс, тайбо, каратробика, кикбоксинг, силовой бокс, аэробоксинг, кибо, тай-чи, kik fit, капоэйра-аэробика, будокон, cardiostrike; для представителей видов спорта, направленных преимущественно на воспитание силовых качеств, – Hot iron, памп-аэробика, гиревой фитнес, super sculpt, powerclass, тепаробика, TRX-тренинг, Tabs, TNT, ABT, BUMS, LBT, upper body, core body strength, lower body strength, body slim, problem zone, тонизирующая аэробика (toning sculpt); для представителей видов гимнастики – классическая и степ-аэробика, technorobics, танцевальная аэробика, программы mind body, программы power balance, программы power stretch, super flex, миофасциальный релиз.

Термины, применяемые в отрасли фитнеса, литературных источниках, флагманских мастер-классах, на фитнес-конвенциях, в подавляющем большинстве используются на иностранном языке. Поэтому наряду с планомерным заучиванием терминов к пятому курсу желательно научить студентов проводить части занятия и занятие целиком на иностранном языке. Данный навык поможет также профессионально совершенствоваться в дальнейшем посредством мультикультурного общения с зарубежными коллегами, изучения иностранной литературы, продвижения собственных интеллектуальных продуктов.

Замечено, что точные схемы действий, сжатый лаконичный учебный материал воспринимается студентами лучше, нежели абстрактные, пространственные формулировки с большим количеством деталей. Поэтому необходимо не просто давать академические знания по предмету, но и предлагать алгоритмические программы действий, модели работы фитнес-клубов, конкретные программы для

работы с дошкольниками, школьниками, взрослыми с учетом их медицинской группы здоровья. Практико-ориентированный материал и такой способ его подачи позволит выпускнику быстрее адаптироваться к трудовой деятельности.

Помимо четкой систематизации знаний, формируемой таким подходом, необходимо развивать у студентов навыки проектной деятельности, инновационной творческой деятельности, которая позволит создавать авторские фитнес-продукты.

Существуют различные подходы создания новых фитнес-программ [15]: эклектический, синергетический, традиционно ориентированный, синтетический, диверсификационный.

Эклектический подход будет реализовываться при достаточном формировании коммуникативных компетенций, широком арсенале возможностей мультикультурного общения личного и опосредованного.

Изучение разных спортивных дисциплин, в том числе погружение в выбранный вид спорта в рамках Курса спортивного совершенствования, позволит применять синергетический и синтетический подходы при разработке новой фитнес-технологии.

Использование традиционно ориентированного и диверсификационного подходов требует креативного мышления, которое также является необходимым условием качественной подготовленности бакалавра физкультурно-спортивных профилей по направлению «Педагогическое образование» [16].

С целью формирования креативного мышления предлагается использовать личностно-креативные формы и методы обучения [17, с. 135]: ритмопластические дискуссии, ритмопластические спектакли, конкурсы, конкурсы-концерты, ритмопластические самопрезентации, актерский и танцевально-экспрессивный тренинги, уроки самопрезентации.

И подготовка к проведению занятий по фитнесу, особенно связанных с использованием атрибутов аэробики, тоже способствует активному проявлению творчества.

Суммируя сказанное, нами предложена общая схема элементов методики совершенствования подготовки бакалавров физкультурно-спортивных профилей по направлению «Педагогическое образование» в области оздоровительных технологий (рисунок).

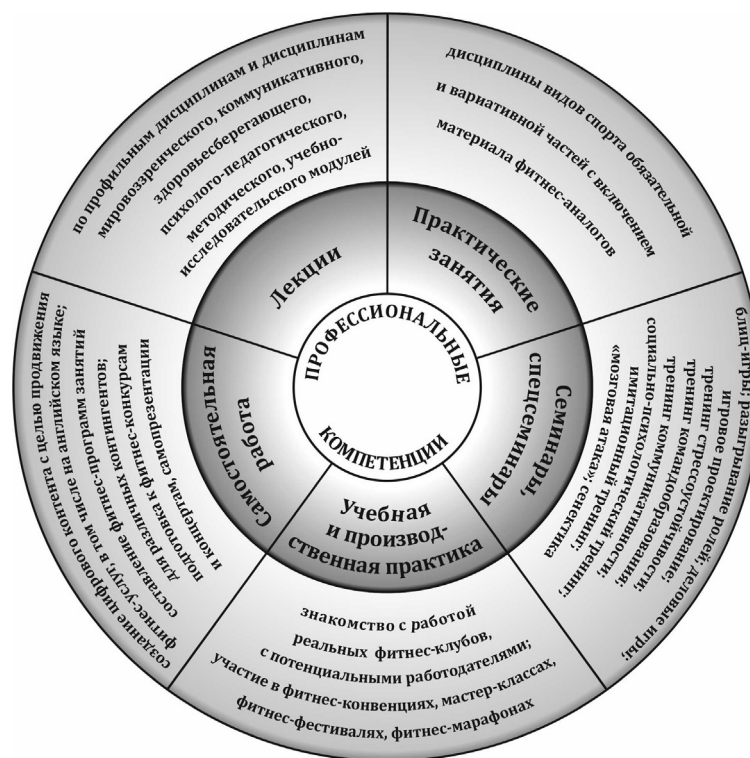


Схема совершенствования профессиональной компетентности в области оздоровительных технологий



В информационном поле фитнес-индустрии происходит активное движение, ежедневно появляются новые методики, подходы, направления, модификации. К сожалению, в России действительно квалифицированных специалистов в этой области затмевают «fashion-знатоки» через интенсивное использование IT-технологий.

Таким образом, нами предложено совершенствование программ подготовки бакалавров посредством применения авангардных фитнес-технологий, обновленного содержания дисциплин, нетрадиционных форм, методов и подходов обучения.

### Список литературы

1. Федеральный закон от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_73038/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/) (дата обращения: 01.08.2021).
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 01.08.2021).
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.11.2020 г. № 3081-р «Стратегия развития физической культуры и спорта Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <https://minsport.gov.ru/2020/docs/new%20files/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D0%B8%202030/%D0%A0%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%8F%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5,%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%8F.pdf> (дата обращения: 01.08.2021).
4. Леонтьева Е. Г. Развитие профессиональных, надпрофессиональных и самостоятельных навыков у студентов-центениалов в условиях цифровизации // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. Вып. 3 (37). С. 116–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.23951/2307-6127-2021-3-116-123> (дата обращения: 01.08.2021).
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 125 от 22.02.2018. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797864/> (дата обращения: 01.08.2021).
6. Лубышева Л. И., Росенко С. И., Верзилин Д. Н. Диверсификация образовательной деятельности вузов физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2021. № 2. С. 3–6.
7. Дерябина А. Л., Стафеева А. В. Формирование профессиональных компетенций бакалавров по направлению «Физкультурное образование» в процессе обучения дисциплине «Проектирование оздоровительно-досуговых технологий» // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 13. С. 69–74. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-bakalavrov-po-napravleniyu-fizkulturnoe-obrazovanie-v-protsesse-obucheniya-distipline/viewer> (дата обращения: 01.08.2021).
8. Рыбакова Е. О., Шутова Т. Н. Совершенствование профессионального образования студентов физкультурного вуза средствами фитнеса // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2015. № 3. С. 58–62. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-professionalnogo-obrazovaniya-studentov-fizkulturnogo-vuza-sredstvami-fitnessa/viewer> (дата обращения: 01.08.2021).
9. Рыбакова Е. О., Шутова Т. Н. Совершенствование компетенций рекреационной направленности в профессиональной подготовке бакалавров физической культуры // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2016. № 4. С. 77–84. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-kompetentsiy-rekreatsionnoy-napravlenosti-v-professionalnoy-podgotovke-bakalavrov-fizicheskoy-kultury/viewer> (дата обращения: 01.08.2021).
10. Рыбакова Е. О., Шутова Т. Н. Значение фитнеса в рекреационной подготовке будущих бакалавров физической культуры // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2017. № 2. С. 93–101. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-fitnessa-v-rekreatsionnoy-podgotovke-buduschih-bakalavrov-fizicheskoy-kultury> (дата обращения: 01.08.2021).
11. Лисицкая Т. С., Сиднева Л. В. Аэробика: в 2 т. М.: Федерация аэробики России, 2002. 450 с.
12. Сиднева Л. В. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации: организация работы фитнес-центра и современные фитнес-технологии. СПб., 2021. 26 с.
13. Смышляев А. В., Васильев В. Н., Немеров Е. В., Бондаренко Е. В., Гусева О. В. Лекции по физической культуре: учебное пособие: в 3 ч. Томск: Изд-во СибГМУ, 2020. Ч. 3. 176 с.

14. Бондаренко Е. В. Аэробика в элективных курсах по физической культуре и курсе спортивного совершенствования: Профессиональное образование: учеб. пособие. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2021. 105 с.
15. Сайкина Е. Г., Пономарев Г. Н. Фитнес-технологии: понятие, разработка и специфические особенности // Фундаментальные исследования. 2012. № 11-4. С. 890–894. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30677> (дата обращения: 01.08.2021).
16. Бондаренко Е. В., Вакурин А. Н. Применение современных технологий в процессе профессиональной подготовки бакалавров физкультурно-спортивного профиля в условиях дистанционного обучения // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2020. Вып. 4 (32). С. 140–151. DOI: <http://dx.doi.org/10.23951/2307-6127-2020-4-140-151> (дата обращения: 01.08.2021).
17. Панфилов О. П., Борисова В. В., Шестакова Т. А. Инновационные подходы к повышению качества подготовки специалистов по физической культуре // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2013. № 2. С. 133–141. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-k-povysheniyu-kachestva-podgotovki-spetsialistov-po-fizicheskoy-kulture> (дата обращения: 01.08.2021).

## References

1. *Federal'nyy zakon ot 4 dekabrya 2007 g. № 329-FZ «O fizicheskoy kul'ture i sporte v Rossiyskoy Federatsii»* [Federal Law of December 4, 2007 No. 329-FZ “On physical culture and sports in the Russian Federation”] (in Russian). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_73038/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/) (accessed 1 August 2021).
2. *Federal'nyy zakon ot 29 dekabrya 2012g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii»* [Federal law of December 29, 2012 No. 273-FZ “On Education in the Russian Federation”] (in Russian). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (accessed 1 August 2021).
3. *Rasporyazheniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 24.11.2020 № 3081-r «Strategiya razvitiya fizicheskoy kul'tury i sporta Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda»* [Order of the Government of the Russian Federation of November 24, 2020 No. 3081-r “Strategy for the development of physical culture and sports of the Russian Federation for the period up to 2030”] (in Russian). URL: <https://minsport.gov.ru/2020/docs/new%20files/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%20%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D0%B8%202030/%D0%A0%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%8F%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5,%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%8F.pdf> (accessed 1 August 2021).
4. Leontyeva E. G. Razvitiye professional'nykh, nadprofessional'nykh i samostoyatel'nykh navykov u studentov-tsentsenialov v usloviyakh tsifrovizatsii [Building hard, soft and self-skills in the context of digitalization]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, vol. 3 (37), pp. 116–123 (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.23951/2307-6127-2021-3-116-123> (accessed 1 August 2021).
5. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoye obrazovaniye» (s dvumya profilyami podgotovki): Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii № 125 ot 22.02.2018* [On the approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of training 44.03.05 “Pedagogical education” (with two training profiles): Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 125 dated 02.22.2018] (in Russian). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797864/> (accessed 1 August 2021).
6. Lubysheva L. I., Rosenko S. I., Verzilin D. N. Diversifikatsiya obrazovatel'noy deyatel'nosti vuzov fizicheskoy kul'tury [Diversification of educational activities of higher physical culture institutions]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2021, vol. 2, pp. 3–6 (in Russian).
7. Deryabina A. L., Stafeyeva A. V. Formirovaniye professional'nykh kompetentsiy bakalavrov po napravleniyu «Fizkul'turnoye obrazovaniye» v protsesse obucheniya distsipline «Proyektirovaniye ozdorovitel'no-dosugovykh tekhnologiy» [Formation of professional competences of bachelors of the direction “Physical education” during the process of teaching the discipline “Projection of recreational and leisure technologies”]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011, vol. 13, pp. 69–74 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-bakalavrov-po-napravleniyu-fizkulturnoe-obrazovanie-v-protsesse-obucheniya-distcipline/viewer> (accessed 1 August 2021).
8. Rybakova E. O., Shutova T. N. Sovershenstvovaniye professional'nogo obrazovaniya studentov fizkul'turnogo vuza sredstvami fitnesa [Improving of the professional education for physical culture university's students by means of fitness]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport – Izvestiya TulGU. Physical Culture. Sport*, 2015, vol. 3, pp. 58–62 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-professionalnogo-obrazovaniya-studentov-fizkulturnogo-vuza-sredstvami-fitnesa/viewer> (accessed 1 August 2021).



9. Rybakova E. O., Shutova T. N. Sovershenstvovaniye kompetentsiy rekreatsionnoy napravlenosti v professional'noy podgotovke bakalavrov fizicheskoy kul'tury [Improvement of competences of the recreational orientation at students of sports higher education institutions]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport – Izvestiya TulGU. Physical Culture. Sport*, 2016, vol. 4, pp. 77–84 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-kompetentsiy-rekreatsionnoy-napravlenosti-v-professionalnoy-podgotovke-bakalavrov-fizicheskoy-kul'tury/viewer> (accessed 1 August 2021).
10. Rybakova E. O., Shutova T. N. Znachenie fitnesa v rekreatsionnoy podgotovke buduschikh bakalavrov fizicheskoy kul'tury [The importance of fitness in the recreational training of future bachelors of physical education]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport – Izvestiya TulGU. Physical Culture. Sport*, 2017, vol. 2, pp. 93–101 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-fitnesa-v-rekreatsionnoy-podgotovke-buduschih-bakalavrov-fizicheskoy-kul'tury> (accessed 1 August 2021).
11. Lisitskaya T. S., Sidneva L. V. *Aerobika: v 2 tomakh* [Aerobics: in 2 volumes]. Federatsiya aerobiki Rossii Publ., 2002. 450 p. (in Russian).
12. Sidneva L. V. *Dopolnitel'naya professional'naya programma povysheniya kvalifikatsii: Organizatsiya raboty fitnes-tsentra i sovremennyye fitnes-tekhnologii* [Additional professional training program: Organization of work of a fitness center and modern fitness technologies]. Saint Petersburg, 2021. 26 p. (in Russian).
13. Smyshlyayev A. V., Vasil'ev V. N., Nemerov E. V., Bondarenko E. V., Guseva O. V. *Lektsii po fizicheskoy kul'ture: uchebnoye posobiye: v 3 chastyakh* [Lectures on physical culture: textbook: in 3 parts]. Part 3. Tomsk, SSMU Publ., 2020. 176 p. (in Russian).
14. Bondarenko E. V. *Aerobika v elektivnykh kursakh po fizicheskoy kul'ture i kurse sportivnogo sovershenstvovaniya: Professional'noye obrazovaniye: uchebnoye posobiye* [Aerobics in elective physical education and sports improvement courses: Professional education: a study guide]. Tomsk, Tomsk University Publ., 2021. 105 p. (in Russian).
15. Saykina E. G., Ponomarev G. N. Fitnes-tekhnologii: ponyatiye, razrabotka i spetsificheskiye osobennosti [Fitness technology: concept, development and specific features]. *Fundamental'nyye issledovaniya – Fundamental research*, 2012, vol. 11–4, pp. 890–894 (in Russian). URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30677> (accessed 1 August 2021).
16. Bondarenko E. V., Vakurin A. N. Primeneniye sovremennykh tekhnologiy v protsesse professional'noy podgotovki bakalavrov fizkul'turno-sportivnogo profilya v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [The use of professional development modern technologies when preparing undergraduate students of physical and sports specialty in the forced distance education conditions]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, vol. 4 (32), pp. 140–151 (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.23951/2307-6127-2020-4-140-151> (accessed 1 August 2021).
17. Panfilov O. P., Borisova V. V., Shestakova T. A. Innovatsionnyye podkhody k povysheniyu kachestva podgotovki spetsialistov po fizicheskoy kul'ture [Innovative approaches to improving the quality of training of specialists in physical culture]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport – Izvestiya TulGU. Physical Culture. Sport*, 2013, vol. 2, pp. 133–141 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-k-povysheniyu-kachestva-podgotovki-spetsialistov-po-fizicheskoy-kulture> (accessed 1 August 2021).

**Информация об авторах**

**Е. В. Бондаренко**, кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

**Information about the authors**

**E. V. Bondarenko**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

*Статья поступила в редакцию 16.08.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 16.08.2021; accepted for publication 27.12.2021*

Научная статья

УДК 378.6.126:796.011.3

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-60-69>

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПО ПОДГОТОВКЕ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ГИРЕВИКОВ

Валерий Юрьевич Павлов<sup>1</sup>, Ольга Николаевна Бобина<sup>2</sup>, Алексей Юрьевич Вязигин<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск

<sup>1</sup> [pavlov.v87@mail.ru](mailto:pavlov.v87@mail.ru)

<sup>2</sup> [olgabobina59@mail.ru](mailto:olgabobina59@mail.ru)

<sup>3</sup> [a\\_viazigin@mail.ru](mailto:a_viazigin@mail.ru)

### Аннотация

В статье описаны обоснование, разработка и результаты внедрения методического материала по теме «Подготовка спортсменов высокой квалификации» для учебных дисциплин по силовым видам спорта, преподаваемых в университетах и на факультетах физической культуры и спорта.

Обоснование наполнения рассматриваемой темы опирается на научно-методические подходы к планированию тренировочных нагрузок в спорте, теории и методики спортивной тренировки. Разработана программа подготовки квалифицированных гиревиков на предсоревновательном этапе по системе «пирамида». Определено соотношение объема общей физической подготовленности и специальной физической подготовленности в процентах и тоннаж основных и вспомогательных упражнений на предсоревновательном этапе.

Экспериментально доказана эффективность разработанной программы подготовки квалифицированных гиревиков на предсоревновательном этапе по системе «пирамида».

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, квалифицированные гиревики, предсоревновательный этап, физическая нагрузка, физическая подготовленность

**Для цитирования:** Павлов В. Ю., Бобина О. Н., Вязигин А. Ю. Формирование профессиональных знаний у студентов педагогических вузов по подготовке квалифицированных гиревиков // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 60–69. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-60-69>

Original article

## PROFESSIONAL KNOWLEDGE FORMATION AMONG STUDENTS OF HIGHER PEDAGOGICAL INSTITUTIONS FOR THE TRAINING OF QUALIFIED KETTLEBELL LIFTERS

Valery Y. Pavlov<sup>1</sup>, Olga N. Bobina<sup>2</sup>, Alexey Y. Vyazigin<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

<sup>1</sup> [pavlov.v87@mail.ru](mailto:pavlov.v87@mail.ru)

<sup>2</sup> [olgabobina59@mail.ru](mailto:olgabobina59@mail.ru)

<sup>3</sup> [a\\_viazigin@mail.ru](mailto:a_viazigin@mail.ru)

### Abstract

The article presents the rationale, the development and results of testing of educational material on the topic “Training of highly qualified athletes” for academic disciplines in power sports, pedagogical physical culture and sports improvement taught at universities and at the faculties of physical culture and

sports. The rationale for the content of the educational topic is based on scientific and methodological approaches to the planning of training loads in sports, theories and methods of sports training.

The methodology of training highly qualified athletes according to the “pyramid” system is used in many sports, such as weightlifting, sambo, swimming, etc., but this system has not been used in kettlebell lifting, therefore it requires its own justification.

From all of the above, the study of the training methodology for qualified high-skilled kettlebell lifters at the pre-competition stage is quite relevant.

A program has been developed for training qualified guards on the preset stage according to the Pyramid system. The percentage ratio of the volume of general physical and special physical training and tonnage of the main and auxiliary exercises on the preset stage is determined.

The effectiveness of the developed program for the preparation of qualified guards on the preset stage on the Pyramid system was experimentally proved.

The educational material, theoretically substantiated, developed and tested in the training process of kettlebell lifters, is introduced into the content of the educational topic “Training of highly qualified athletes” of disciplines taught at the faculties of physical culture and sports.

**Keywords:** vocational training; qualified weights; preset stage; exercise stress; physical preparedness

**For citation:** Pavlov V. Yu., Bobina O. N., Vyazigin A. Yu. Formation of professional knowledge among students of pedagogical universities on preparation of qualified knowledge [Formirovaniye professional'nykh znaniy u studentov pedagogicheskikh vuzov po podgotovke kvalifitsirovannykh girevikov]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 60–69. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-60-69>

На факультетах физической культуры и спорта педагогических вузов преподается достаточно дисциплин, которые имеют спортивную направленность, в том числе и подготовка спортивного резерва. Среди данных дисциплин следует отметить такие, как «Силовая подготовка», «Спортивное совершенствование по избранному виду спорта», «Актуальные вопросы теории и методики спортивной тренировки», «Теория и методика вида спорта в дополнительном образовании».

Одной из основных тем перечисленных дисциплин является «Планирование нагрузки в разные периоды подготовки спортсменов различной квалификации». Достаточно подробно изложены научно-методические основы планирования общей физической подготовленности и специальной физической подготовленности. Однако недостаточно внимания уделено процессу планирования физической подготовки для спортсменов высокой квалификации для конкретных видов спорта, в частности для гиревого спорта с учетом специфики предсоревновательного этапа подготовки. Требуется своего решения проблема планирования общей и специальной подготовки на предсоревновательном этапе гиревиков высокой квалификации.

Для достижения и поддержания высоких спортивных результатов необходимо грамотно и методично строить тренировочные занятия на протяжении всего сезона, но одним из самых важных периодов подготовки является предсоревновательный этап. На предсоревновательном этапе подготовки гиревиков высокой квалификации основное внимание уделяется развитию силы и специальной выносливости [1].

В. Ф. Тихонов, Т. В. Агафонкина, Е. В. Орешников [2] рекомендуют для достижения эффекта в развитии силы и специальной выносливости постоянно тренироваться с околопредельными и предельными весами штанги, затем постепенно снижать нагрузку как в основных, так и во вспомогательных упражнениях. На предсоревновательном этапе подготовки гиревиков высокой квалификации, за несколько недель до старта, работу с отягощениями во вспомогательных упражнениях прекращать.

Ряд авторов [3, 4] придерживаются другого мнения и рекомендуют выполнять вспомогательные упражнения с отягощениями на протяжении всего предсоревновательного этапа, а за несколько недель до старта нагрузку снижать.

Методика подготовки спортсменов высокой квалификации по системе «пирамида» используется во многих видах спорта, таких как тяжелая атлетика, самбо, плавание и др. [5, 6], но в гиревом спорте данная система не применялась, поэтому требует своего обоснования. Из всего вышесказанного изучение методики подготовки квалифицированных гиревиков высокой квалификации на предсоревновательном этапе является достаточно актуальным.

Объект исследования: учебно-тренировочный процесс подготовки квалифицированных гиревиков.

Предмет исследования: методика подготовки квалифицированных гиревиков на предсоревновательном этапе по системе «пирамида».

Цель исследования: совершенствование методики подготовки квалифицированных гиревиков на предсоревновательном этапе.

Гипотеза исследования: предполагается, что применение системы «пирамида», которая заключается в варьировании объема и интенсивности тренировочной нагрузки вспомогательных упражнений, на предсоревновательном этапе подготовки квалифицированных гиревиков позволит рационально подвести организм к соревнованию, повысить результаты в силовых показателях и силовой выносливости, а также будет способствовать повышению соревновательного результата.

В соответствии с целью и рабочей гипотезой были поставлены следующие задачи исследования:

1. Провести анализ тренировочных планов, тренировочных дневников подготовки квалифицированных гиревиков.
2. Дать оценку физической подготовленности квалифицированных гиревиков.
3. Разработать программу подготовки квалифицированных гиревиков на предсоревновательном этапе по системе «пирамида».
4. Определить эффективность представленной программы.

Определение общей и специальной подготовленности осуществлялось по специально подобранным тестам [7–9]. Тесты использовались для оценки развития физической подготовленности гиревиков (табл. 1).

Таблица 1

*Тесты для оценки физической подготовленности гиревиков*

| Тест                                                    | Единица измерения | Оценка силовых возможностей   |
|---------------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------|
| Швунг толчковый с груди                                 | кг                | Скоростно-силовые способности |
| Приседание со штангой на плечах                         | кг                | Силовые способности           |
| Жим штанги стоя с груди                                 | кг                | Силовые способности           |
| Становая тяга                                           | кг                | Силовые способности           |
| Сгибание и разгибание рук в висе на высокой перекладине | кол-во раз        | Силовая выносливость          |
| Тест Аболакова                                          | см                | Взрывная сила                 |
| Прыжки в длину с места                                  | см                | Скоростно-силовые способности |
| Выпрыгивание из полного приседа (30 с)                  | кол-во раз        | Силовая выносливость          |

Педагогический эксперимент проводился для выявления различий между классической программой и программой «пирамида» с целью определения эффективности методики подготовки квалифицированных гиревиков на предсоревновательном этапе.

Исследование проводилось с января по март 2021 г. на базе факультета физической культуры и спорта Томского государственного педагогического университета.

В исследовании участвовало 22 студента факультета физической культуры и спорта ТГПУ. Для эксперимента были сформированы две группы квалифицированных гиревиков по 11 человек в каждой. Контрольная группа занималась по традиционной методике подготовки, экспериментальная группа – по разработанной методике «пирамида».

Исследование проводилось поэтапно.

На первом этапе (январь) проводился анализ тренировочных дневников квалифицированных гиревиков, выявлялись средства, методы. Были сформированы две группы спортсменов-гиревиков, контрольная группа (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ). Составлялся план подготовки по системе «пирамида».

На втором этапе (февраль) проводился эксперимент с квалифицированными гиревиками, где КГ тренировалась по классической программе, ЭГ тренировалась по системе «пирамида».

На третьем этапе (март) проводилось повторное тестирование, анализировались и обрабатывались полученные данные.

По данным В. А. Полякова и В. И. Воропаева [10], предсоревновательный этап подготовки длится 4–5 недель, из которых 1–2 недели во время «подводки» к соревнованиям вспомогательные упражнения с отягощениями исключаются и работа продолжается только с гирями.

Анализ тренировочных планов и тренировочных дневников квалифицированных гиревиков показал, что на предсоревновательном этапе у гиревиков высокой квалификации упражнения со штангой занимают 45 % от общего объема нагрузки, 50 % упражнения с гирями, 5 % на общеразвивающие упражнения.

Тренировочные планы подготовки квалифицированных гиревиков включают в себя основные и вспомогательные средства в следующем процентном соотношении:

*Основные средства подготовки:*

- толчок двух гирь – 50 %;
- рывок гирь попеременно – 45 %;
- перемахи с гирей – 5 %.

Объем нагрузки за месяц до соревнований составляет 52 789 кг.

*Вспомогательные средства подготовки:*

- приседание со штангой на плечах – 15 %;
- приседание со штангой на груди – 8 %;
- полуприседания со штангой на плечах – 43 %;
- подтягивание штанги, гири к подбородку – 3,5 %;
- жим штанги стоя с груди – 5 %;
- жим штанги под углом 90° – 7 %;
- становая тяга – 14,5 %;
- сгибание и разгибание в запястьях рук со штангой хватом снизу – 3 %;
- удержание гирь (статическое упражнение) – 1 %;

Объем нагрузки за месяц до соревнований составил 212 451 кг.

Непосредственно перед соревнованиями за 1–2 недели вспомогательные средства исключаются из тренировочного процесса.

В начале исследований для оценки физической подготовленности гиревиков КГ и ЭГ было проведено тестирование (табл. 2).

Таблица 2

*Показатели физической подготовленности КГ и ЭГ до эксперимента*

| Контрольное упражнение                                               | КГ        |          |     | ЭГ        |          |     | p     |
|----------------------------------------------------------------------|-----------|----------|-----|-----------|----------|-----|-------|
|                                                                      | $\bar{X}$ | $\sigma$ | m   | $\bar{X}$ | $\sigma$ | m   |       |
| Швунг толчковый с груди (кг)                                         | 69,8      | 12,5     | 4,5 | 70,4      | 13,5     | 4,6 | >0,05 |
| Приседание со штангой на плечах (кг)                                 | 130,2     | 14,5     | 4,8 | 132,3     | 16,5     | 4,9 | >0,05 |
| Жим штанги стоя с груди (кг)                                         | 64,1      | 6,8      | 2,4 | 65,4      | 6,5      | 2,9 | >0,05 |
| Становая тяга (кг)                                                   | 124,6     | 15,3     | 5,4 | 126,3     | 16,2     | 5,4 | >0,05 |
| Сгибание и разгибание рук в висе на высокой перекладине (кол-во раз) | 15        | 3,9      | 1,9 | 15        | 3,9      | 1,9 | >0,05 |
| Тест Аболакова (см)                                                  | 54,1      | 5,7      | 2,1 | 56,3      | 5,9      | 2,1 | >0,05 |
| Прыжок в длину с места (см)                                          | 254,5     | 18,1     | 6,8 | 256,8     | 19,2     | 6,9 | >0,05 |
| Выпрыгивание из полного приседа за 30 с (кол-во раз)                 | 22,2      | 4,8      | 2,3 | 22,2      | 4,8      | 2,3 | >0,05 |



Из табл. 2 видно, что после проведения предварительного тестирования статистически значимых различий в показателях, оценивающих уровень подготовленности гиревиков КГ и ЭГ, не отмечалось ( $p > 0,05$ ). Анализ результатов тестирования показал, что спортсмены имеют достаточно высокий результат в тестах «приседание со штангой на плечах», «становая тяга», «прыжок в длину с места», «тест Аболакова».

Недостаточно высокие результаты (средний уровень) гиревики показывают в силовых упражнениях «швунг толчковый стоя с груди» и «жим штанги с груди».

Специалисты в области гиревого спорта [10–12] рекомендуют для достижения эффекта в развитии силы и специальной выносливости постоянно тренироваться с околопредельными и предельными весами штанги, затем постепенно снижать нагрузку. На предсоревновательном этапе подготовки гиревиков высокой квалификации, за несколько недель до старта, работу с отягощениями во вспомогательных упражнениях прекращать. Именно по этой классической схеме и тренировалась КГ.

Таблица 3

*Объем нагрузки КГ на предсоревновательном этапе, кг*

| Средства                            | 1-я неделя | 2-я неделя | 3-я неделя | 4-я неделя | Итого   |
|-------------------------------------|------------|------------|------------|------------|---------|
|                                     |            |            | «подводка» |            |         |
| Толчок двух гирь                    | 9 136      | 11 336     | 10 112     | 6 672      | 37 256  |
| Рывок гири попеременно              | 3 077      | 4 500      | 4 900      | 2 944      | 15 513  |
| Приседание со штангой на плечах     | 9 135      | 7 070      | –          | –          | 16 205  |
| Приседание со штангой на груди      | 5 040      | 3 480      | –          | –          | 8 520   |
| Полуприседания со штангой на плечах | 21 450     | 17 270     | –          | –          | 38 720  |
| Подтягивание штанги к подбородку    | 1 420      | –          | –          | –          | 1 420   |
| Подтягивание гири к подбородку      | 1 120      | 1 968      | –          | –          | 3 088   |
| Жим штанги стоя с груди             | 1 025      | 2 490      | –          | –          | 3 515   |
| Жим штанги под углом 90°            | 1 885      | 5 880      | –          | –          | 7 765   |
| Становая тяга                       | 8 900      | 7 540      | –          | –          | 16 440  |
| Кисти со штангой                    | 2 860      | 1 570      | –          | –          | 4 430   |
| Итого                               | 65 048     | 63 104     | 15 012     | 9 616      | 152 872 |

Из табл. 3 видно, что на предсоревновательном этапе объем нагрузки в основном упражнении «толчок двух гирь» повышается на 2-й неделе и составляет 11 336 кг, затем на 3-й и 4-й неделе во время «подводки» объем нагрузки постепенно снижается и составляет 10 112 кг и 6 672 кг соответственно (рис. 1).

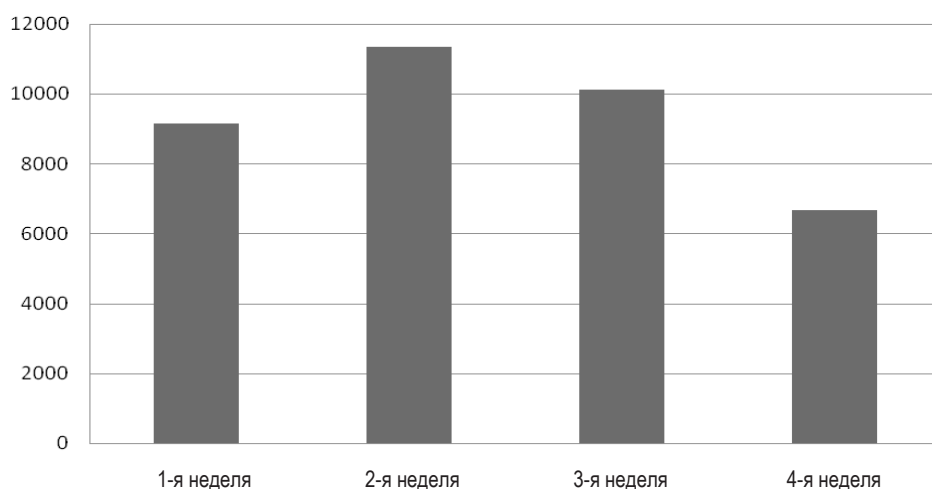


Рис. 1. Объем нагрузки (кг) квалифицированных гиревиков на предсоревновательном этапе в упражнении «толчок двух гирь»

В основном упражнении «рывок гири попеременно» объем нагрузки повышается на 3-й и 4-й неделе и составляет 4 500 и 4 900 кг соответственно. Снижение нагрузки происходит на 4-й неделе и составляет 2 944 кг (рис. 2).

Во вспомогательных упражнениях с отягощениями на предсоревновательном этапе снижение нагрузки происходит со 2-й недели, на 3-й и 4-й неделе во время «подводки» выполнение вспомогательных упражнений с отягощениями прекращается (рис. 3).

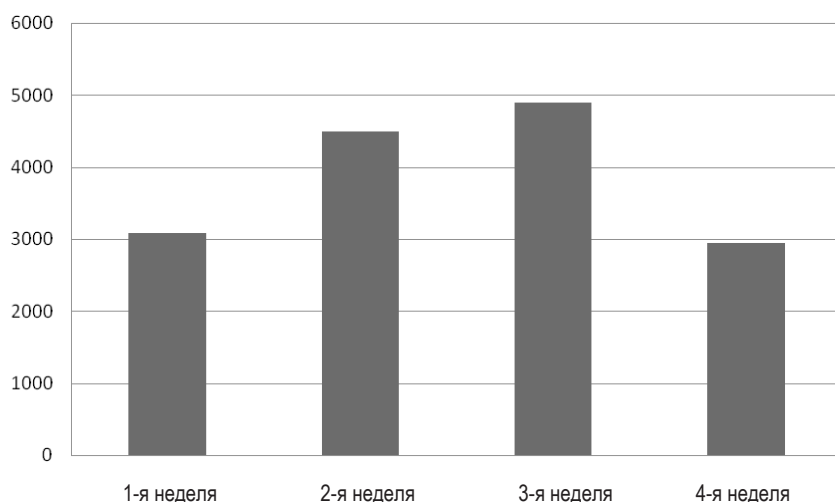


Рис. 2. Объем нагрузки (кг) квалифицированных гиревиков на предсоревновательном этапе в упражнении «рывок гири попеременно»

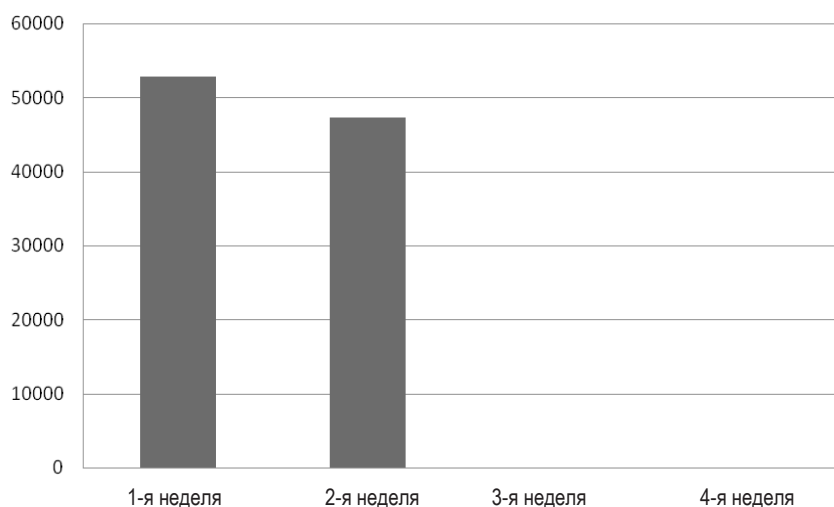


Рис. 3. Объем нагрузки (кг) вспомогательных упражнений квалифицированных гиревиков на предсоревновательном этапе в классической методике

Из рис. 3 видно, что во время «подводки» на 3-й и 4-й неделе в классической методике вспомогательные упражнения не применяются.

Главной особенностью разработанной нами программы по системе «пирамида» является распределение нагрузки вспомогательных упражнений на протяжении всего предсоревновательного этапа ступенчатым способом (табл. 4).

Из табл. 4 видно, что по системе «пирамида» нагрузка на предсоревновательном этапе квалифицированных гиревиков распределяется следующим образом: в 1-ю неделю объем нагрузки вспомогательных упражнений составляет 25 % (52 835 кг), во 2-ю неделю объем составляет 22 % (47 268 кг), в

3-ю неделю объем составляет 30 % (62 120 кг), в 4-ю неделю объем составляет 23 % (50 203 кг). Как видно на рис. 4, изменение нагрузки на предсоревновательном этапе по системе «пирамида» происходит ступенчатым способом.

Таблица 4

*Объем нагрузки вспомогательных упражнений квалифицированных гиревиков на предсоревновательном этапе по системе «пирамида», кг*

| Средства                            | 1-я неделя | 2-я неделя | 3-я неделя | 4-я неделя | Итого   |
|-------------------------------------|------------|------------|------------|------------|---------|
|                                     |            |            | «подводка» |            |         |
| Приседание со штангой на плечах     | 9 135      | 7 070      | 8 880      | 7 360      | 32 445  |
| Приседание со штангой на груди      | 5 040      | 3 480      | 5 520      | 3 830      | 17 870  |
| Полуприседания со штангой на плечах | 21 450     | 17 270     | 27 130     | 26 936     | 92 786  |
| Подтягивание штанги к подбородку    | 1 420      | —          | 1 400      | —          | 2 820   |
| Подтягивание гири к подбородку      | 1 120      | 1 968      | —          | 1 312      | 4 400   |
| Жим штанги стоя с груди             | 1 025      | 2 490      | 4 120      | 2 560      | 10 195  |
| Жим штанги под углом 90°            | 1 885      | 5 880      | 3 920      | 2 100      | 14 785  |
| Становая тяга                       | 8 900      | 7 540      | 9 320      | 6 105      | 30 865  |
| Кисти со штангой                    | 2 860      | 1 570      | 1 830      | —          | 6 260   |
| Итого                               | 52 835     | 47 268     | 62 120     | 50 203     | 212 334 |

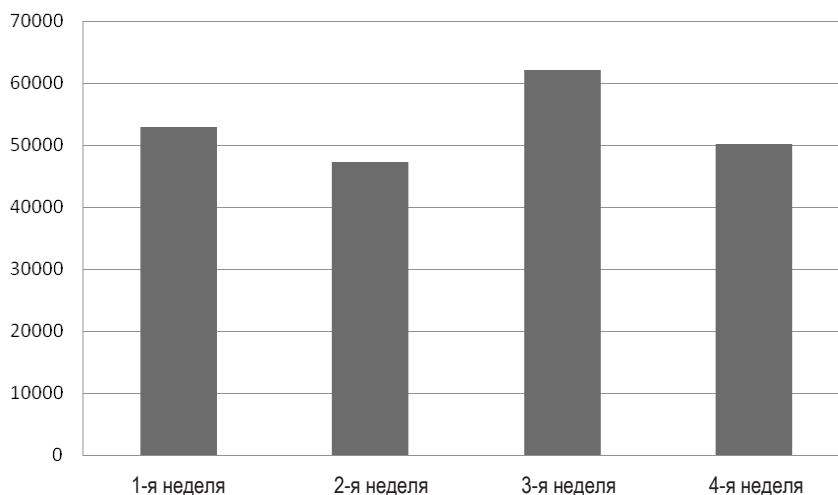


Рис. 4. Объем нагрузки (кг) вспомогательных упражнений с отягощениями в системе «пирамида» на предсоревновательном этапе

Нагрузка в течение предсоревновательного этапа распределяется ступенчатым способом, и во время «подводки» на 4-й неделе происходит снижение. Общий объем нагрузки вспомогательных упражнений с отягощениями за месяц составил 212 334 кг.

После окончания педагогического эксперимента было проведено повторное тестирование физической подготовленности КГ и ЭГ по тем же тестам (табл. 5).

Из табл. 5 видно, что гиревики ЭГ в конце предсоревновательного этапа значительно превысили показатели КГ в упражнениях со штангой – на 10–14 кг ( $p < 0,05$ ).

В тесте «швунг толчковый с груди» КГ улучшила результат на 5,1 кг, ЭГ – на 8,4 кг. В приседании со штангой на плечах КГ улучшила результат на 9,4 кг, ЭГ – на 13,1 кг. В тесте «жим штанги стоя с груди» КГ улучшила результат на 4,8 кг, ЭГ – на 7,5 кг. В становой тяге КГ добавила – 9,6 кг, ЭГ – 13,7 кг. В тесте «сгибание и разгибание рук на высокой перекладине» КГ улучшила результат на 2 подъема, ЭГ – на 4,4. В тесте Аболакова КГ увеличила результат на 4,5 см, ЭГ – на 8,5 см. В тесте «прыжок в длину с места» КГ улучшила результат на 7,6 см, а ЭГ – на 12,34 см. В тесте «выпрыгивание из полного приседа» КГ в среднем улучшила результат в 4,6 раза, ЭГ – в 7,3.

Таблица 5

## Показатели физической подготовленности КГ и ЭГ после эксперимента

| Тест                                                                 | КГ                      |                            |                         | ЭГ                      |                            |                         | p     |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------------|----------------------------|-------------------------|-------------------------|----------------------------|-------------------------|-------|
|                                                                      | $\bar{X} \pm m$<br>(до) | $\bar{X} \pm m$<br>(после) | Абсолют-<br>ный прирост | $\bar{X} \pm m$<br>(до) | $\bar{X} \pm m$<br>(после) | Абсолют-<br>ный прирост |       |
| Швунг толчковый с груди (кг)                                         | 69,8                    | 74,9                       | 5,1                     | 70,4                    | 78,6                       | 8,2                     | <0,05 |
| Приседание со штангой на плечах (кг)                                 | 130,2                   | 139,6                      | 9,4                     | 132,3                   | 145,4                      | 13,1                    | <0,05 |
| Жим штанги стоя с груди (кг)                                         | 64,1                    | 68,9                       | 4,8                     | 65,4                    | 72,9                       | 7,5                     | <0,05 |
| Становая тяга (кг)                                                   | 124,6                   | 134,2                      | 9,6                     | 126,3                   | 140                        | 13,7                    | <0,05 |
| Сгибание и разгибание рук в висе на высокой перекладине (кол-во раз) | 15                      | 17                         | 2,0                     | 15                      | 19,4                       | 4,4                     | <0,05 |
| Тест Аболакова (см)                                                  | 54,1                    | 58,6                       | 4,5                     | 56,3                    | 64,9                       | 8,6                     | <0,05 |
| Прыжок в длину с места (см)                                          | 254,5                   | 262,1                      | 7,6                     | 256,8                   | 269,1                      | 12,3                    | <0,05 |
| Выпрыгивание из полного приседа за 30 с (кол-во раз)                 | 22,2                    | 26,8                       | 4,6                     | 22,2                    | 29,5                       | 7,3                     | <0,05 |

Как показали проведенные исследования, результаты обеих групп превысили свои исходные результаты, однако результаты ЭГ по всем приведенным тестам значительно выше результатов КГ. Тренировка по системе «пирамида» приводит к росту спортивных достижений как по общей физической, так и по специальной подготовленности.

Тренировочный процесс на предсоревновательном этапе по системе «пирамида», направленный на улучшение специальной физической подготовленности и силовой выносливости, способствовал значительному росту спортивных результатов, как в тестах физической подготовленности, так и в классических упражнениях (толчок, рывок).

На чемпионате России по гиревому спорту спортсмены КГ в среднем улучшили свой результат на 4 очка в сумме двоеборья, а спортсмены ЭГ – на 11 очков.

Теоретически обоснованный, разработанный и апробированный в тренировочном процессе гиревиков учебный материал по вопросу «Планирование общей и специальной физической нагрузки квалифицированных гиревиков на предсоревновательном этапе» внедрен в содержание учебной темы «Подготовка спортсменов высокой квалификации» дисциплин, преподаваемых на факультетах физической культуры и спорта.

Анализ тренировочных планов и тренировочных дневников показал, что предсоревновательный этап подготовки квалифицированных гиревиков включает в себя 4 недели, в течение которых объем тренировочных нагрузок распределяется определенным образом. И в конце предсоревновательного периода вспомогательные упражнения исключаются из тренировочных планов.

Анализ результатов тестирования показал, что спортсмены имеют достаточно высокий результат в тестах «приседание со штангой на плечах», «становая тяга», «прыжок в длину с места», «тест Аболакова».

Недостаточно высокие результаты (средний уровень) гиревики показывают в силовых упражнениях «швунг толчковый стоя с груди» и «жим штанги с груди».

Разработана методика по системе «пирамида», где соотношение вспомогательных упражнений составляет: 1-я неделя – 25 %; 2-я неделя – 20 %; 3-я неделя – 30 %; 4-я неделя – 25 %. Методика подготовки включила в себя применение вспомогательных упражнений на предсоревновательном этапе, не исключая их в течение всего периода. Тренировочная нагрузка снижалась постепенно ступенчатым способом.

Проведенные исследования подтверждают разработанную гипотезу и эффективность методики подготовки квалифицированных гиревиков на предсоревновательном этапе. Об этом говорят улучшения по всем двигательным тестам. Примечательно то, что спортсмены ЭГ в конце предсоревновательного этапа значительно превысили показатели КГ в упражнениях со штангой – на 10–14 кг ( $p < 0,05$ ).

### Список литературы

1. Аксенов М. О., Дугарова Д. В., Петренко Г. П. Планирование нагрузки в спорте // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. Вып. 13: Физкультура и спорт. С. 80–89.
2. Тихонов В. Ф., Агафонкина Т. В., Орешников Е. В. Влияние соревновательной физической нагрузки на ЭКГ-параметры у спортсменов-гиревиков // Вестник спортивной науки. 2010. № 1. С. 25–26.
3. Гурьянов А. М., Коновалова Л. В., Каширин В. А., Леонтьева О. А. Гиревой спорт как фактор сохранения и укрепления здоровья // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2017. № 2. С. 34–36.
4. Осипов А. Ю., Кудрявцев М. Д., Крамида И. Е., Ермаков С. С., Кузьмин В. А., Сидоров Л. К. Современные методики кардиосилового тренинга в физическом воспитании студенческой молодежи // Физическое воспитание студентов. 2016. № 6. С. 34–39.
5. Осипов А. Ю. Повышение уровня функциональной готовности борцов самбо // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2011. № 4. С. 75–78.
6. Осипов А. Ю. Оценка состояния спортсменов на основе контроля ЭКГ // Теория и практика физической культуры. 2007. № 7. С. 46–49.
7. Осипов А. Ю. Методы объективной оценки уровня здоровья и функциональной готовности студентов // В мире научных открытий. 2012. № 5.1. С. 126–137.
8. Павлов В. Ю., Кудрявцев М. Д. Физическая подготовка гиревиков 14 лет на основе применения модельных характеристик // Дискурс. 2017. № 7 (9). С. 48–54.
9. Платонов В. Н. Двигательные качества и физическая подготовка спортсменов. М.: Спорт, 2019. 656 с.
10. Поляков В. А., Воропаев В. И. Гиревой спорт: метод. пособие. М.: Физкультура и спорт, 1988. 80 с.
11. Симень В. П. Повышение эффективности развития выносливости у юношей, занимающихся гиревым спортом, с использованием комплексного применения различных методов и методических приемов спортивной тренировки // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2012. № 1-1. С. 146–150.
12. Ципин Л. Л. Оценка мышечных усилий спортсменов-гиревиков при выполнении специально-подготовительных упражнений // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2016. № 7 (137). С. 155–160.

### References

1. Aksenov M. O., Dugarova D. V., Petrenko P. Planirovaniye nagruzki v sporte [Load Planning in Sports]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2012, vol. 13: Physical Culture and Sport, pp. 80–89 (in Russian).
2. Tikhonov V. F., Agafonkina T. V., Oreshnikov Ye. V. Vliyaniye sorevnovatel'noy fizicheskoy nagruzki na EKG-parametry u sportsmenov-girevikov [Influence of competitive physical activity on ECG parameters in athletes-kettlebell lifters]. *Vestnik sportivnoy nauki – Sports science bulletin*, 2010, no. 1, pp. 25–26 (in Russian).
3. Guryanov A. M., Konovalova L. V., Kashirin V. A., Leontiev O. A. Girevoy sport kak faktor sokhraneniya i ukrepleniya zdorov'ya [Gire sports, as a factor in conservation and health promotion]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitaniye, obrazovaniye, trenirovka – Theory and Practice of Physical Culture*, 2017, no. 2, pp. 34–36 (in Russian).
4. Osipov A. Yu., Kudryavtsev M. D., Kramida I. E., Ermakov S. S., Kuzmin V. A., Sidorov L. K. Sovremennyye metodiki kardiosilovogo treninga v fizicheskom vospitanii studencheskoy molodezhi [Modern methods of cardio-force training in the physical education of student youth]. *Fizicheskoye vospitaniye studentov – Physical Education of Students*, 2016, no. 6, pp. 34–39 (in Russian).
5. Osipov A. Yu. Povysheniye urovnya funktsional'noy gotovnosti bortsov sambo [Improving the level of functional readiness of sambo wrestlers]. *Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'yeva – Bulletin of KSPU im. V. P. Astafieva*, 2011, no. 4, pp. 75–78 (in Russian).
6. Osipov A. Yu. Otsenka sostoyaniya sportsmenov na osnove kontrolya EKG [Assessment of the state of athletes based on ECG control]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, 2007, no. 7, pp. 46–49 (in Russian).



7. Osipov A. Yu. Metody ob"yektivnoy otsenki urovnya zdorov'ya i funktsional'noy gotovnosti studentov [Methods of objective assessment of the level of health and functional readiness of students]. *V mire nauchnykh otkrytiy – Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*, 2012, no. 5.1, pp. 126–137 (in Russian).
8. Pavlov V. Yu., Kudryavtsev M. D. Fizicheskaya podgotovka girevikov 14 let na osnove primeneniya model'nykh kharakteristik [Physical training for 14 years on the basis of the application of model characteristics]. *Nauchnyy zhurnal "Diskurs"*, 2017, no. 7 (9), pp. 48–54 (in Russian).
9. Platonov V. N. *Dvigatel'nyye kachestva i fizicheskaya podgotovka sportsmenov* [Motor quality and physical training of athletes]. Moscow, Sport Publ., 2019. 656 p. (in Russian).
10. Polyakov V. A., Voropayev V. I. *Girevoy sport: Metodicheskoye posobiye* [Gire sport: methodical aid]. Moscow, Fizkul'tura i sport Publ., 1988. 80 p. (in Russian).
11. Simen V. P. Povysheniye effektivnosti razvitiya vynoslivosti u yunoshey, zanimayushchikhsya girevym sportom s ispol'zovaniyem kompleksnogo primeneniya razlichnykh metodov i metodicheskikh priyemov sportivnoy trenirovki [Improving the efficiency of the development of endurance in young people engaged in excretion using the integrated use of various methods and methodological techniques of sports training]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im I. Ya. Yakovleva – I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, 2012, no. 1-1, pp. 146–150 (in Russian).
12. Tsipin L. L. Otsenka myshechnykh usilii sportsmenov-girevikov pri vypolnenii spetsial'no-podgotovitel'nykh uprazhneniy [Assessment of muscle efforts of weights athletes when performing special preparatory exercises]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*, 2016, no. 7 (137), pp. 155–160 (in Russian).

**Информация об авторах**

**В. Ю. Павлов**, кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

**О. Н. Бобина**, кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

**А. Ю. Вязигин**, кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

**Information about the authors**

**V. Yu. Pavlov**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

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

**A. Yu. Vyazigin**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

*Статья поступила в редакцию 02.09.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 02.09.2021; accepted for publication 27.12.2021*

Научная статья  
УДК 378.14.014.13  
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-70-76>

## ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ХОДЕ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

*Анна Николаевна Черемных*

*Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь,  
a.cheremnyh@yandex.ru*

### **Аннотация**

Рассматривается проблема внедрения цифровых образовательных ресурсов в процесс освоения учебной дисциплины «Физическая культура».

Представлен анализ интернет-площадок, приложений и программ, которые чаще всего используются специалистами в образовательном процессе. Выявлена актуальность использования смешанного обучения при освоении дисциплины «Физическая культура». Проведен опрос преподавателей физической культуры, в ходе которого определены отрицательные и положительные эффекты использования интернет-технологий на занятиях как практического, так и теоретического блока дисциплины.

Даны рекомендации по повышению результативности изучения дисциплины в смешанном и дистанционном формате.

**Ключевые слова:** цифровые образовательные ресурсы, смешанное обучение, учебная дисциплина «Физическая культура», студенты вуза, виртуально-образовательная площадка

**Для цитирования:** Черемных А. Н. Цифровые образовательные ресурсы как решение проблемы смешанного обучения в ходе освоения учебной дисциплины «Физическая культура» // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 70–76. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-70-76>

Original article

## DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES AS A SOLUTION TO THE PROBLEM OF BLENDED LEARNING IN THE ACADEMIC DISCIPLINE “PHYSICAL CULTURE”

*Anna N. Cheremnykh*

*Perm State National Research University, Perm, a.cheremnyh@yandex.ru*

### **Abstract**

The appeal to the problem of using digital educational resources in the academic discipline «Physical Culture» is associated with the need, in connection with the epidemiological situation in the world, to transfer the educational process to the online and blended learning format.

Of course, the translation process began much earlier, thanks to the project “Modern Digital Educational Environment” [1], which was implemented from 2013–2020 as part of the state program “Development of Education”. Despite this, specialists in physical culture and sports of non-physical culture universities insisted that “physical culture” has a purely applied nature and cannot be carried out in a blended learning and, moreover, in an online format. At the same time, each of us understands that to engage means to act. There is no action without motivation, positive emotions and attitude. All this forms a readiness for action. Readiness is not formed without a cognitive component and an operational – activity component, that is, without a cognitive component. Consolidation of the acquired knowledge in practice, which is associated not only with motor activity, but also with other components

of physical improvement. Drawing a conclusion from the above, we can say that the theoretical block of the discipline “Physical Culture” is important and its implementation is possible in an online and blended learning format.

The problem of introducing digital educational resources into the process of mastering the discipline “Physical Culture” is considered. The analysis of Internet sites, applications and programs most often used by specialists in the educational process is presented. The relevance of the use of mixed learning in the development of the discipline “Physical Culture” has been revealed. A survey of physical education teachers was carried out, during which the negative and positive effects of the use of Internet technologies in the classroom of both practical and theoretical blocks of the discipline were determined. Recommendations are given to improve the effectiveness of studying the discipline in a mixed and remote format.

Conclusion: when studying the discipline “Physical Culture”, the possibilities of using various digital educational resources are limitless; because they allow you to master the discipline in a mixed and remote format, design individual educational routes, independently increase the level of cognitive activity and readiness for physical self-improvement. At the same time, we believe that the best option would be to create a systemically organized virtual educational health-saving platform that will allow students to effectively build their own health-saving educational space. It should be a world where you can find everything about physical improvement and even more: materials of lectures and seminars in free permanent access, online courses, webinars, training simulators and online constructors, testing applications, a virtual library, useful articles, video classes, various applications, and messengers for feedback.

**Keywords:** digital educational resources mixed learning, academic discipline “Physical culture”, university students, virtual educational platform

**For citation:** Cheremnykh A. N. Digital educational resources as a solution to the problem of blended learning in the academic discipline “Physical culture” [Tsifrovyye obrazovatel’nyye resursy kak resheniye problemy smeshannogo obucheniya v khode osvoyeniya uchebnoy distsipliny «Fizicheskaya kul’tura»]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 70–76. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-70-76>

Обращение к проблеме использования цифровых образовательных ресурсов в процесс освоения учебной дисциплины «Физическая культура» определено возникшей необходимостью, связанной с эпидемиологической ситуацией в мире, переводом образовательного процесса в дистанционный и смешанный формат. Безусловно, внимание к цифровым образовательным ресурсам проявилось намного раньше благодаря проекту «Современная цифровая образовательная среда» [1], который реализовывался с 2013 по 2020 г. в рамках государственной программы «Развитие образования». Несмотря на это, специалисты по физической культуре и спорту нефизкультурных вузов настаивали, что «Физкультура» имеет сугубо прикладной характер и не может осуществляться в смешанном и тем более в дистанционном формате. При этом каждый из нас понимает, что заниматься – это значит действовать. Нет действия без мотивации, положительных эмоций и отношения. Все это определяет готовность к действию. Готовность не формируется без когнитивного и операционально-деятельностного аспектов, т. е. получения знаний и их закрепления на практике, которая связана не только с двигательной активностью, но и с другими компонентами физического совершенствования. Делая вывод, подчеркнем, что теоретический блок учебной дисциплины «Физическая культура» важен и освоение его возможно в смешанном и дистанционном формате обучения.

Целью информатизации образования является глобальная интенсификация интеллектуальной деятельности всех субъектов образования за счет создания и использования различных цифровых образовательных ресурсов (ЦОР).

Цифровые ресурсы, применяемые сегодня в повседневной деятельности человека, позволяют преодолеть барьеры традиционного обучения: темп освоения программы, выбор педагогом эффективных средств и методов обучения [2, с. 86].

Авторы толкового словаря И. В. Роберт и Т. А. Лавина определяют ЦОР как учебное средство, реализующее возможности цифровых информационных технологий и обеспечивающее:

- экранное представление учебной информации;
- интерактивное взаимодействие между субъектами образовательного процесса;
- интерактивное взаимодействие между субъектами образования и самим информационным ресурсом;
- автоматизацию контроля результатов обучения и продвижения в учении;
- автоматизацию процессов информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и организационного управления учебным заведением [3].

Таким образом, в отличие от обычных технических средств обучения ЦОР позволяют не только насытить обучающегося большим количеством знаний, но и развить интеллектуальные, творческие способности учащихся, их умение самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации, выстраивать свое образовательное пространство [4, с. 33]. Руководству вуза и кафедр ЦОР помогают эффективно отслеживать и контролировать работу как преподавателей, так и студентов.

Физическая культура по своей специфике отличается от других дисциплин, и на первый взгляд кажется, что использование информационных технологий и цифровых образовательных ресурсов в процессе занятий не представляется возможным, потому что основное направление дисциплины – двигательная активность. Тем не менее, по мнению О. В. Масияускене и Ж. Г. Муравянниковой, важными задачами наряду с формированием у студентов навыков организации регулярного двигательного режима и развития ведущих двигательных качеств являются не менее значимые, такие как повышение уровня образованности студентов в сфере физической культуры и спорта, формирование у них потребности в здоровом образе жизни и готовности к физическому совершенствованию [5, с. 139].

Задачи по повышению познавательной активности студентов в области физической культуры и спорта и потребности в физическом совершенствовании предлагаем решать посредством использования цифровых образовательных ресурсов за счет часов как теоретического блока учебной дисциплины «Физическая культура», так и отведенных на самостоятельное изучение тем предмета.

Условия пандемии дали нам четкое и ясное понимание, что учебная дисциплина «Физическая культура» наравне с другими предметами должна реализовываться в смешанном формате обучения и с использованием различных информационно-коммуникационных технологий.

Изучив материалы ежегодной конференции Sloan Consortium, мы обобщили мнение специалистов и пришли к выводу, что смешанное обучение – это образовательная концепция, интегрирующая электронное и традиционное обучение, во время которого комбинируются различные ресурсы, в том числе цифровые и образовательные [6, с. 200].

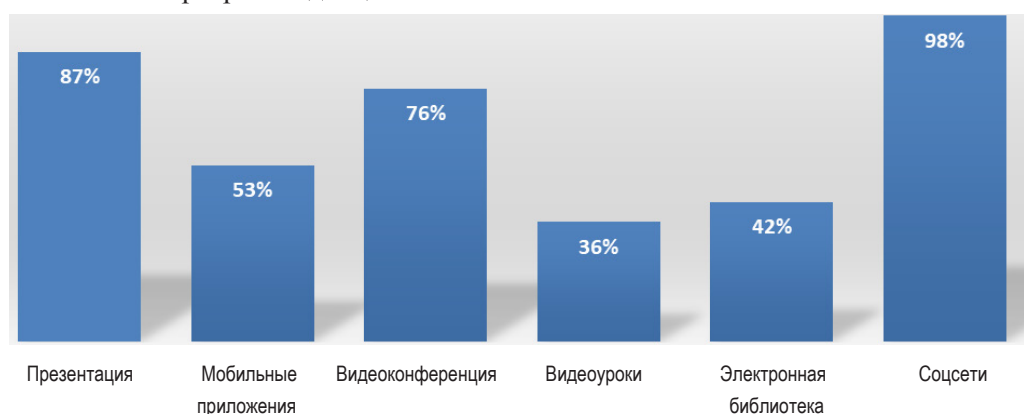
Рассмотрим ряд ЦОР, которые чаще всего используют в физкультурном образовании. С точки зрения их функциональных и педагогических возможностей к таким ресурсам прежде всего можно отнести:

- цифровые программы оценки результативности обучения;
- цифровые многоцелевые обучающие системы, обладающие функцией обучения, контроля, самоконтроля и тренажа;
- цифровые мультимедийные презентации;
- различные базы данных образовательного назначения, например базы конспектов уроков, музыкальных сопровождений и иного;
- образовательные ресурсы, подготовленные для размещения в Интернете;
- курсы для онлайн и сетевые технологии;
- цифровые видеофильмы и видеоуроки;

- мобильные приложения;
- электронные библиотечные системы;
- социальные сети;
- различные приложения для организации видеоконференций [7].

Анкетный опрос 62 преподавателей дисциплины «Физическая культура» пермских вузов (Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет) показал, что из представленных ЦОР чаще всего используют (рисунок):

- социальные сети, которые используются для общения студентов и преподавателей и получения обратной связи; многие принимали видеозанятия, снятые студентами для отчета по прикладной физической культуре;
- цифровые мультимедийные презентации как наглядное средство для изложения обучающего материала и для защиты различных тем и проектов студентами;
- приложения для организации видеоконференций, что позволяет продолжать занятия при дистанционном обучении;
- мобильные приложения (шагомер, счетчик калорий, упражнения и другие), которые помогают отследить двигательную активность студентов (особенно актуально в пандемию) и выполнить задания к семинарам;
- видеоуроки, выложенные на платформах; электронные библиотечные системы предлагают для изучения тем по программе дисциплины.



Использование ЦОР преподавателями дисциплины «Физическая культура» ведущих пермских университетов

В вышеперечисленных ресурсах хотелось бы выделить некоторые минусы: нет единых площадок и приложений, каждый преподаватель использует удобный и доступный для него формат; приложения для видеоконференций тоже имеют свои минусы и плюсы, многие преподаватели не проводят анализ онлайн-платформ и поэтому сталкиваются с различного рода проблемами; сложно осуществлять контроль студентов; использование множества приложений и мессенджеров путает и преподавателя, и студента.

Логичнее и, безусловно, удобнее было бы расположение всех цифровых образовательных ресурсов на одной специализированной площадке, где все субъекты образовательного процесса пользуются едиными для всех приложениями и программами; обучающиеся читают и анализируют проверенную информацию и литературу; легко осуществляются все виды контроля: знаний, познавательной активности, физкультурной деятельности; есть онлайн-тренажеры и онлайн-конструкторы для эффективного закрепления полученных знаний на лекциях и семинарах; выложен и доступен полный курс лекций и семинаров; мессенджеры, доступные на площадке, позволяют легко общаться студентам между собой, преподавателям с обучающимися, студентам обращаться к специа-



листам всех физкультурно-спортивных организаций университета; обучающиеся могут с помощью специальных программ протестировать уровень своего физического развития, подготовленности, личностные и физические качества и многое другое.

Ранее ряд исследователей (В. Ю. Волков, М. Н. Гуслова, Ю. Д. Железняк, Л. И. Лубышева и др.) указывали, что на занятиях физической культурой информационные компьютерные технологии целесообразно использовать в следующих случаях [8]:

- осуществление поиска и сбора информации;
- развитие исследовательских способностей студентов (создание проектов, презентаций);
- диагностика (тестирование, экспресс-диагностика, мониторинг полученных данных);
- использование таблиц, графиков, итоговых протоколов при проведении соревнований;
- контроль знаний (компьютерное тестирование изученного теоретического материала).

Вместе с тем условия пандемии показали, что бывают случаи, когда приходится перевести учебную дисциплину полностью в дистанционный формат, и тут, конечно, преподавателям потребуются совсем другие цифровые продукты.

Анализируя статьи на тему информационных технологий, можно отметить, что идет тенденция повышения популярности массовых открытых онлайн-курсов по разным направлениям, в учебном процессе вузов в том числе. Размещают их на различных международных и российских платформах, таких как Coursera, Udacity, edX, Moodle, Универсариум, Национальная платформа открытого образования, Stepik.

В области физической культуры и спорта достаточно много предложений онлайн-курсов по повышению квалификации и профессиональному переобучению для выпускников физкультурных вузов и уже опытных педагогов. Очень много организаций предлагают обучиться на инструкторов по фитнесу, нутрициологов и т. д. Для школьников (1–11-й класс) на платформе «Российская электронная школа» в свободном доступе расположен курс «Физическая культура», где обучающиеся могут получить базовые знания по дисциплине. Специалисты Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого и Тюменского государственного университета создали онлайн-курсы по физической культуре, доступные на платформах «Открытое образование» [9] и «Эдуардо» [10], но есть минусы: курс, предложенный питерским университетом, платный, другой – доступен только студентам ТюмГУ.

Пройти курс онлайн, тестирование знаний по дисциплине и получить сертификат – это, несомненно, хорошая идея, ведь для руководства это решение проблемы с кадрами, а для студентов возможность в свободное и удобное для них время прослушать лекции и теоретический материал семинаров. Несмотря на эти плюсы, возникает проблема с приобретением навыка и умения применить знания в деле, а самое главное, что такой формат не научит учиться и познавать. Поэтому считаем, что теоретические знания необходимо закреплять на различных игровых онлайн-тренажерах или онлайн-конструкторах. Также важно производить контроль знаний по пройденному материалу в виде тестирования.

Сейчас доступно большое количество материалов для самостоятельных онлайн-тренировок. В этом есть также свои плюсы и минусы:

Из преимуществ можем выделить: разнообразие тренировок на любой вкус и для решения любой задачи физического совершенствования; видеозанятия не надо запоминать, они есть в свободном доступе в интернет-пространстве; можно послать ссылку всем участникам занятий и тренироваться бесплатно; удобная трансляция позволяет включить видеозапись с любого интернет-источника; на данный момент есть приложения, которые выдают комплекс упражнений по запросу студента, в соответствии с его целями и желаниями.

Минусами, по нашему мнению, являются следующие аспекты: нет никакого контроля за правильным выполнением техники упражнений; приложения и программы не учитывают нюансов здоровья студентов; если это платформа для видеоконференций, то там предполагается ограничен-

ное время и ограниченное число участников; нередко сбои связи. В связи с обозначенными обстоятельствами студенты не могут соблюдать принципы постепенного повышения нагрузки, учета индивидуальных особенностей и здоровьесбережения; и, если говорить об образовании, многие приложения и программы не соответствуют федеральным стандартам.

Вывод: при изучении дисциплины «Физическая культура» возможности использования различных цифровых образовательных ресурсов безграничны, потому что позволяют осваивать дисциплину в смешанном и дистанционном формате, проектировать индивидуальные образовательные маршруты, самостоятельно повышать уровень познавательной активности и готовности к физическому самосовершенствованию. Вместе с тем считаем, что лучшим вариантом будет создание системно организованной виртуальной образовательной здоровьесберегающей площадки, которая позволит обучающимся эффективно выстраивать собственное здоровьесберегающее образовательное пространство. Это должен быть мир, в котором можно найти все про физическое совершенствование и даже больше: материалы лекций и семинаров в свободном постоянном доступе, онлайн-курсы, вебинары, обучающие тренажеры и онлайн-конструкторы, приложения для тестирования, виртуальную библиотеку, полезные статьи, видеозанятия, различные приложения, мессенджеры для обратной связи и общения, чек-листы здоровьесберегающей деятельности, мотивационный индивидуальный лист достижений и многое другое.

### Список литературы

1. Цифровая трансформация вузов – главная тема Всероссийской конференции ИТ-руководителей университетов. URL: [https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT\\_ID=26573&sphrase\\_id=120218](https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=26573&sphrase_id=120218) (дата обращения 22.05.2021).
2. Андреева Т. С. Педагогическое образование в условиях цифровизации // Развитие личности в условиях цифровой трансформации: материалы V Международной научно-практической конференции, Копейск, 31 января 2020 года. Копейск: Челябинский институт развития профессионального образования, 2020. С. 85–89.
3. Роберт И. В., Лавина Т. А. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. М.: Институт информатизации образования (ИИО) РАО, 2006. 88 с.
4. Косолапова Л. А. Категории «пространство» и «среда»: педагогический контекст // Альманах Пермского военного института войск национальной гвардии. 2020. № 1 (1). С. 28–33.
5. Масияускене О. В., Муравянникова Ж. Г. Валеология. Ростов н/Д.: Феникс, 2008. 249 с.
6. Ng T. K. & Chu K. W. Motivating students to learn AI through social networking sites: A case study in Hong Kong. Online Learning, 2021. Vol. 25 (1). P. 195–208.
7. Петров П. К. Цифровые информационные технологии как новый этап в развитии физкультурного образования и сферы физической культуры и спорта // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29916> (дата обращения: 22.05.2021).
8. Витун Е. В., Бакурадзе Н. С., Нурматова Т. В. Использование информационно-компьютерных технологий на занятиях по физической культуре в высшем учебном заведении // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2017. № 4 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionno-kompyuternyh-tehnologiy-na-zanyatiyah-po-fizicheskoy-kulture-v-vysshem-uchebnom-zavedenii> (дата обращения 22.05.2021).
9. Онлайн-курс по дисциплине «Физическая культура». URL: <https://openedu.ru/course/spbstu/PHYSCUL/> (дата обращения 25.05.2021).
10. Онлайн-курс по дисциплине «Физическая культура». URL: <https://lms.eduardo.studio/courses/> (дата обращения 25.05.2021).

### References

1. *Tsifrovaya transformatsiya vuzov – glavnaya tema Vserossiyskoy konferentsii IT-rukovoditeley universitetov* [Digital transformation of universities – the main topic of the All-Russian Conference of IT Managers of Universities] (in Russian). URL: [https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT\\_ID=26573&sphrase\\_id=120218](https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=26573&sphrase_id=120218) (accessed 22 May 2021).

2. Andreyeva T. S. Pedagogicheskoye obrazovaniye v usloviyakh tsifrovizatsii [Teacher education in the context of digitalization]. *Razvitiye lichnosti v usloviyakh tsifrovoy transformatsii: materialy V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Kopeysk, 31 yanvarya 2020 g.* [Personal development in the context of digital transformation: materials of the V International Scientific and Practical Conference, Kopeysk, January 31, 2020], CHIRPO Publ., 2020. pp. 85–89 (in Russian).
3. Robert I. V., Lavina T. A. *Tolkovyy slovar' terminov ponyatiynogo apparata informatizatsii obrazovaniya* [Explanatory dictionary of terms of the conceptual apparatus of informatization of education]. Moscow, Institut informatizatsii obrazovaniya (IIO) RAO Publ., 2006. 88 p. (in Russian).
4. Kosolapova L. A. Kategorii «prostranstvo» i «sreda»: pedagogicheskiy kontekst [Categories “area” and “environment”: pedagogical context]. *Al'manakh Permskogo voyennogo instituta voysk natsional'noy gvardii*, 2020, vol. 1 (1), pp. 28–33 (in Russian).
5. Masiyauskene O. V., Muravyannikova Zh. G. *Valeologiya* [Valeology]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2008. 249 p. (in Russian).
6. Ng T. K., Chu K. W. Motivating students to learn AI through social networking sites: A case study in Hong Kong. *Online Learning*, 2021, vol. 25 (1), pp. 195–208.
7. Petrov P. K. Tsifrovyye informatsionnyye tekhnologii kak novyy etap v razvitii fizkul'turnogo obrazovaniya i sfery fizicheskoy kul'tury i sporta [Digital information technologies as a new stage in the development of physical education and the sphere of physical culture and sports]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2020, vol. 3 (in Russian). URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29916> (accessed 22 May 2021).
8. Vitun E. V., Bakuradze N. S., Nurmatova T. V. Ispol'zovaniye informatsionno-komp'yuternykh tekhnologiy na zanyatiyakh po fizicheskoy kul'ture v vysshem uchebnom zavedenii [The use of information and computer technologies in physical education classes in higher education institutions]. *Izvestiya vuzov. Povolzhskiy region. Gumanitarnyye nauki*, 2017, vol. 4 (44) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionno-kompyuternykh-tehnologiy-na-zanyatiyah-po-fizicheskoy-kulture-v-vysshem-uchebnom-zavedenii> (accessed 22 May 2021).
9. *Onlayn-kurs po distsipline «Fizicheskaya kul'tura»* [Online course on the discipline “Physical culture”] (in Russian). URL: <https://openedu.ru/course/spbstu/PHYSCUL/> (accessed 25 May 2021).
10. *Onlayn-kurs po distsipline «Fizicheskaya kul'tura»* [Online course on the discipline “Physical culture”] (in Russian). URL: <https://lms.eduardo.studio/courses/> (accessed 25 May 2021).

**Информация об авторах**

**А. Н. Черемных**, старший преподаватель, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ул. Букирева, 15, Пермь, Россия, 614990).

**Information about the authors**

**A. N. Cheremnykh**, Senior Lecturer, Perm State National Research University (ul. Bukireva, 15, Perm, Russian Federation, 614990).

*Статья поступила в редакцию 01.07.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 01.07.2021; accepted for publication 27.12.2021*

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-77-83>

## ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ СОТРУДНИКА СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

*Анастасия Дмитриевна Пашукова*

*Академия ФСИН России, Рязань, pashukova\_21@mail.ru*

### **Аннотация**

Рассматривается вопрос об индивидуальной образовательной траектории сотрудников специализированных исправительных учреждений как одно из условий их профессионального развития.

Проанализированы понятия «образовательная траектория» и «индивидуальная образовательная траектория». Отмечается, что профессиональная деятельность сотрудников с осужденными – бывшими работниками судов и правоохранительных органов имеет ряд специфических особенностей. Следовательно, сотрудник исправительного учреждения для содержания указанной категории осужденных поставлен в условия необходимости постоянной систематической работы над собой, над повышением своего профессионализма, чтобы удовлетворить государственный и общественный запрос.

Структура индивидуальной образовательной траектории сотрудников, работающих в исправительных учреждениях для содержания осужденных – бывших работников судов и правоохранительных органов, представляет собой взаимосвязь компонентов: целевого, содержательного, технологического, диагностического и организационно-педагогического.

Подчеркивается, что эффективность реализации индивидуального подхода, создание индивидуальных образовательных траекторий повышения профессионализма сотрудников определяется в процессе совместного взаимодействия образовательного и практического ведомств. Реализация индивидуальной образовательной траектории поможет улучшить эффективность профессиональной деятельности сотрудников в работе с осужденными – бывшими работниками судов и правоохранительных органов.

**Ключевые слова:** образовательная траектория, индивидуальная образовательная траектория, сотрудники специализированных учреждений, осужденные – бывшие работники судов и правоохранительных органов

**Для цитирования:** Пашукова А. Д. Индивидуальная образовательная траектория сотрудника специализированного исправительного учреждения как условие его профессионального развития // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 77–83. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-77-83>

Original article

## INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF AN EMPLOYEE OF A SPECIALIZED CORRECTIONAL INSTITUTION AS A CONDITION OF ITS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

*Anastasia D. Pashukova*

*Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, pashukova\_21@mail.ru*

### **Abstract**

The article considers the issue of the individual educational trajectory of employees of specialized correctional institutions as one of the conditions for their professional development. Currently, there are

new technologies, tools, as well as ways for self-development and self-education of the individual. These include: "individual educational trajectory".

The concept of "educational trajectory" and "individual educational trajectory" is analyzed. It is noted that the professional activity of employees with convicts-former employees of courts and law enforcement agencies has a number of specific features. Consequently, an employee of a correctional institution for the maintenance of this category of convicts is placed in the conditions of the need for constant systematic work on himself, on improving his professionalism, in order to satisfy the state and public demand.

The structure of the individual educational trajectory of employees working in correctional institutions for the detention of convicts – former employees of courts and law enforcement agencies is a relationship of components: target, content, technological, diagnostic, organizational and pedagogical.

It is emphasized that the effectiveness of the implementation of an individual approach, the creation of individual educational trajectories for improving the professionalism of employees is determined in the process of joint interaction between educational and practical departments. The implementation of an individual educational trajectory will help to improve the effectiveness of professional activities of employees in working with convicts – former employees of courts and law enforcement agencies. In this case, the educational trajectory of an employee of a specialized correctional institution will act as one of the important conditions for improving the professionalism of employees of the penal enforcement system working with convicts-former employees of courts and law enforcement agencies.

**Keywords:** *educational trajectory, individual educational trajectory, employees of specialized institutions, convicts-former employees of courts and law enforcement agencies*

**For citation:** Pashukova A. D. Individual educational trajectory of an employee of a specialized correctional institution as a condition of its professional development [Individual'naya obrazovatel'naya trayektoriya sotrudnika spetsializirovannogo ispravitel'nogo uchrezhdeniya kak usloviye ego professional'nogo razvitiya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 77–83. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-77-83>

Образовательная траектория профессионального развития – объект пристальных наблюдений и анализа со стороны руководства различных сфер деятельности. Данная тенденция касается и работников уголовно-исполнительной системы. Быстро меняющиеся условия социальной жизни, экономические новшества и потребности общества предъявляют определенные требования к подготовке специалистов, работающих с осужденными – бывшими работниками судов и правоохранительных органов. Сотрудник специализированного учреждения (специализированные учреждения – это исправительные учреждения для содержания осужденных – бывших работников судов и правоохранительных органов) поставлен в условия необходимости постоянной систематической работы над собой, над повышением своего профессионализма. Это связано с тем, что работа с осужденными – бывшими работниками судов и правоохранительных органов сопровождается определенными трудностями. Данные трудности заключаются в индивидуально-психологических особенностях спецконтингента: достаточно высокий интеллектуальный уровень (так как к осужденным – бывшим работникам судов и правоохранительных органов относят: сотрудников ФСБ, МВД, УИС, следователей СК РФ и т. д.); осужденные данной категории ранее могли занимать высокие должности; осужденные – бывшие сотрудники силовых структур, как правило, имеют хорошую физическую и специальную подготовку; хорошо знают профессиональную деятельность правоохранительных органов, ориентируются в функционировании служб исправительных учреждений; особенности социального облика осужденного (возрастные характеристики, семейный статус, стаж и временной отрезок службы в правоохранительных органах, национальность, наличие судимости ранее); не относятся к социально запущенной категории лиц (имеют цели в жизни; адекватную оценку собственных неудач и достижений; стремятся к конструктивному планированию будущего; уверены в себе; в большинстве своем у данной категории достаточно развит навык самоконтроля) [1].

Таким образом, именно для работы с осужденными – бывшими работниками судов и правоохранительных органов требуется дополнительная профессиональная подготовка сотрудников. Цель



нашего исследования – разработать модель индивидуально-образовательной траектории сотрудников специализированных учреждений.

Система образовательных учреждений Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации имеет довольно разветвленную и разнообразную структуру локального непрерывного образования [2]: она включает в себя обучение в учебных заведениях уголовно-исполнительной системы по государственным программам среднего и высшего профессионального образования; периодические занятия по повышению квалификации; а также сюда входят стажировка; дополнительная профессиональная подготовка [3]; служебная и боевая подготовка.

Для повышения профессионализма необходима индивидуальная работа сотрудников (саморазвитие и самосовершенствование) [4, с. 83]. В настоящее время появляются все новые и новые технологии, инструменты, а также способы по саморазвитию и самообразованию личности [5; 6; 7, с. 26]. К ним можно отнести индивидуальную образовательную траекторию (синонимы: вариативное обучение, персонализированное обучение, индивидуальный образовательный маршрут и др.).

Образовательная траектория представляет собой непрерывный, логически обоснованный путь получения знаний с четким определением содержания каждого из этапов и направленный на получение запланированного уровня квалификации в определенной области знаний [8, с. 370].

Индивидуальная образовательная траектория – это тот путь, который проходит конкретный, отдельно взятый специалист, обучаясь и повышая свою квалификацию на основе собственной стратегии, построенной на учете личных запросов и долгосрочных целей [9].

Разрабатывая образовательную траекторию, следует учитывать индивидуальные особенности человека: уровень его интеллекта, творческие способности, физические возможности, интересы, склонности, особенности восприятия знаний, способности, занятость, наличие свободного времени, финансовые возможности и др. В зависимости от этого выбираются и способы получения знаний, повышения квалификации.

Любая индивидуальная образовательная траектория включает в себя обязательные элементы: четкое представление о смысле деятельности (зачем я это делаю); конечная цель этой деятельности, имеющая личное значение (опережающий результат); поэтапный план деятельности; реализация плана; рефлексия (самоанализ по осуществлению своей деятельности); оценка результативности; внесение поправок, уточнение целей (корректировка).

Структура индивидуальной образовательной траектории сотрудников, работающих в исправительных учреждениях для содержания осужденных – бывших работников судов и правоохранительных органов представляет собой взаимосвязь следующих компонентов:

- целевой (определение и формулировка целей обучения, мотивированных потребностями, запросами сотрудников, работающих со специфическим контингентом осужденных);
- содержательный (определение объема и отбор материала учебных предметов, выявление последовательности в обучении, выяснение структуры учебного материала, его систематизация и группировка, обнаружение различного вида связей в нем (межцикловых, межпредметных и внутрипредметных);
- технологический (отбор средств обучения: педагогических технологий, методов, методик, систем обучения);
- диагностический (выбор средств для промежуточной и итоговой диагностики, приведение в систему отобранных средств диагностики);
- организационно-педагогический (определение условий и способов достижения педагогических целей).



Рис. 1. Структура индивидуально-образовательной траектории сотрудников специализированных учреждений

Реализация индивидуальной образовательной траектории сотрудника уголовно-исполнительной системы осуществляется в рамках приказа Минюста РФ от 27 августа 2012 г. № 169 «Об утверждении Наставления по организации профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы». Субъектами разработки траекторий могут быть сотрудники по боевой и специальной подготовке, а также преподаватели курсов повышения квалификации.

Успешная реализация индивидуальной образовательной траектории сотрудников специализированных учреждений возможна только на основе учета их индивидуальных особенностей при условии, что при разработке образовательной траектории принимались во внимание личные цели развития, мотивация [10], возможность задействовать личностные качества каждого из сотрудников. Важное значение имеет тот фактор, что индивидуальная образовательная траектория (при условии ее правильной разработки) создает возможность сотрудникам производить самооценку, самоанализ продвижения к поставленной цели. А это, безусловно, способствует развитию мотивации и ценностных ориентаций, формирует и развивает творческую инициативу и творческую индивидуальность сотрудников. На рис. 2 приведена вариативная модель индивидуально-образовательной траектории сотрудников специализированных учреждений.

Таким образом, неопределимое достоинство индивидуальной образовательной траектории сотрудников, работающих в специализированных учреждениях, состоит в том, что при ее осуществлении происходит разностороннее развитие личности, формируются и развиваются навыки самообразования, самоанализа, происходит самореализация способностей и возможностей личности.

Индивидуальная образовательная траектория носит личностный характер и основывается на личных мотивах, потребностях и целях сотрудника, но ее реализация нуждается в постоянной поддержке и помощи, которую нужно оказывать специалисту на протяжении всего пути его профессионального становления и развития.

Стремление к саморазвитию, интерес к профессиональным проблемам, желание самостоятельно решать сложные вопросы профессиональной деятельности, умение совершенствовать свои знания и умения в соответствии с новыми требованиями – вот те факторы, которые обеспечат высокий уровень профессионализма и эффективность работы сотрудников специализированных учреждений. А это, в свою очередь, обеспечит условия для создания и внедрения в практику новых технологий, созданных в процессе творческой деятельности высококвалифицированных специалистов.

При разработке индивидуальной образовательной траектории учитываются следующие факторы:

- особенности личности, мотивы, интересы, потребности сотрудника в достижении определенной цели профессионального развития;
- возможности удовлетворить запросы сотрудника в профессиональном саморазвитии;
- наличие ресурсов, средств [11].



Рис. 2. Модель индивидуально-образовательной траектории сотрудника специализированного учреждения

Проектирование индивидуальной траектории развития определяет реалии образа будущего. В то же время всякая созданная траектория профессионального развития личности на деле оказывается моделью, с которой можно производить различные действия: дорабатывать ее, конструировать, детализировать, уточнять, производить другие изменения. Модель позволяет выстраивать системы социальных связей и прогнозировать перспективу и конечный результат [12].

Таким образом, разработка индивидуальной образовательной траектории сотрудников специализированных учреждений (работающих с бывшими работниками судов и правоохранительных органов) осуществляется как автономный процесс. Особенности этого процесса связаны с тем, какой из вариантов ресурсов интегративной профессионально развивающей образовательной среды был положен в его основу, каковы были условия среды, инспирирующей данный процесс, включая научно-методическое обеспечение процесса саморазвития. Безусловно, эффективность реализации

индивидуального подхода, создание индивидуальных образовательных траекторий повышения профессионализма определяется в процессе совместного взаимодействия образовательного и практического ведомств. Благодаря данному взаимодействию индивидуальная образовательная траектория сотрудника специализированного исправительного учреждения будет выступать как одно из важных условий повышения профессионализма сотрудников уголовно-исполнительной системы, работающих с осужденными – бывшими работниками судов и правоохранительных органов.

### Список литературы

1. Пашукова А. Д. Осужденные – бывшие работники судов и правоохранительных органов как особая социальная категория при организации воспитательного процесса // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 6. С. 19.
2. Приказ Минюста РФ от 27 августа 2012 г. № 169 «Об утверждении Наставления по организации профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы».
3. Дополнительное образование: материалы Минобрнауки РФ о положении дел в образовании и перспективах на будущее // Вестник образования. 1992. № 6–7.
4. Кириллова Т. В., Пашукова А. Д. Профессиональное саморазвитие как средство повышения профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы // Глобальный научный потенциал. 2020. № 3 (108). С. 81–85.
5. Кириллова Т. В. Факторы, влияющие на профессиональную деятельность сотрудника УИС // Перспективы науки. 2019. № 12 (113). С. 223–227.
6. Кириллова Т. В. К вопросу о совершенствовании профессиональной подготовки будущих сотрудников УИС для работы со специфическими категориями осужденных // Уголовно-исполнительная система сегодня: взаимодействие науки и практики: материалы 19-й Всерос. науч.-практ. конф. Новокузнецк: Кузбасский институт ФСИН России, 2019. С. 227–229.
7. Лузгин С. А. Личностно-профессиональное самосовершенствование сотрудников уголовно-исполнительной системы // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2017. № 10 (185). С. 24–28.
8. Ибляминова М. Р. Дефиниция содержания понятия «индивидуальная образовательная траектория» методом контент-анализа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, № 4. С. 368–373.
9. Шеманаева М. А. О трактовках термина «индивидуальная образовательная траектория» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № S12. С. 43–47.
10. Слаутина Н. М., Лазарева М. В. Индивидуальная образовательная траектория профессионализма сотрудников учреждений культуры // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 38. С. 183–187.
11. Железкина И. И. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студента в процессе подготовки специалистов социальной сферы (на примере уголовно-исполнительной системы) // Бизнес. Образование. Право. 2015. № 4 (33). С. 337–342.
12. Родюкова Т. Н. Специфика использования социального моделирования в управлении // Новый взгляд. Международный научный вестник. 2015. № 8. С. 154–163.

### References

1. Pashukova A. D. Osuzhdennyye – byvshiyе rabotniki sudov i pravookhranitel'nykh organov kak osobaya sotsial'naya kategoriya pri organizatsii vospitatel'nogo protsesssa [Convicts – former employees of courts and law enforcement agencies as a special social category in the organization of the educational process]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2020, vol. 8, no. 6, pp. 19 (in Russian).
2. *Prikaz Minyusta RF ot 27 avgusta 2012 g. No. 169 «Ob utverzhdenii Nastavleniya po organizatsii professional'noy podgotovki sotrudnikov ugolovno-ispolnitel'noy sistemy»* [About the approval of the Manual on the organization of professional training of employees of the penal enforcement system] (in Russian).
3. Dopolnitel'noye obrazovaniye: materialy Minobrazovaniya RF o polozhenii del v obrazovanii i perspektivakh na budushcheye [Additional education: materials of the Ministry of Education of the Russian Federation on the state of affairs in education and prospects for the future]. *Vestnik obrazovaniya*, 1992, no. 6–7 (in Russian).

4. Kirillova T. V., Pashukova A. D. Professional'noye samorazvitiye kak sredstvo povysheniya professional'noy kompetentnosti sotrudnikov ugolovno-ispolnitel'noy sistemy [Professional self-development as a means of improving the professional competence of employees of the penitentiary system]. *Global'nyy nauchnyy potentsial – Global Scientific Potential*, 2020, no. 3 (108), pp. 81–85 (in Russian).
5. Kirillova T. V. Faktory, vliyayushchiye na professional'nuyu deyatel'nost' sotrudnika UIS [Factors affecting the professional activity of an employee of the penal enforcement system]. *Perspektivy nauki – Science Prospects*, 2019, no. 12 (113), pp. 223–227 (in Russian).
6. Kirillova T. V. K voprosu o sovershenstvovanii professional'noy podgotovki budushchikh sotrudnikov UIS dlya raboty so spetsificheskimi kategoriyami osuzhdennykh [On the issue of improving the professional training of future employees of the penitentiary system for working with specific categories of convicts]. *Materialy 19 Vse-rossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Ugolovno-ispolnitel'naya sistema segodnya: vzaimodeystviye nauki i praktiki»* [The penal system today: interaction between science and practice: materials of the 19th All-Russian scientific and practical conference]. Novokuznetsk, Kuzbasskiy institut FSIN Rossii Publ., 2019. Pp. 227–229 (in Russian).
7. Luzgin S. A. Lichnostno-professional'noye samosovershenstvovaniye sotrudnikov ugolovno-ispolnitel'noy sistemy [Personal and professional self-improvement of employees of the penitentiary system]. *Vedomosti ugolovno-ispolnitel'noy sistemy*, 2017, no. 10 (185), pp. 24–28 (in Russian).
8. Ibyaminova M. R. Definiitsiya soderzhaniya ponyatiya «individual'naya obrazovatel'naya trayektoriya» metodom kontent-analiza [Definition of the content of the concept of “individual educational trajectory” by the method of content analysis]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psi-khologiya razvitiya – Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, no. 4, pp. 368–373 (in Russian).
9. Shemanayeva M. A. O traktovkakh termina «individual'naya obrazovatel'naya trayektoriya» [On the interpretation of the term “individual educational trajectory”]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Konsept» – Periodical scientific and methodological electronic journal “Koncept”*, 2017, no. S12, pp. 43–47 (in Russian).
10. Slautina N. M., Lazareva M. V. Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya professionalizma sotrudnikov uchrezhdenii kul'tury [Individual educational trajectory of professionalism of employees of cultural institutions]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*, 2017, no. 38, pp. 183–187 (in Russian).
11. Zhelezkina I. I. Proyektirovaniye individual'nykh obrazovatel'nykh trayektoriyy studenta v protsesse podgotovki spetsialistov sotsial'noy sfery (na primere ugolovno-ispolnitel'noy sistemy) [Designing individual educational trajectories of a student in the process of training specialists in the social sphere (on the example of the penal enforcement system)]. *Biznes. Obrazovaniye. Pravo – Business. Education. Law*, 2015, no. 4 (33), pp. 337–342 (in Russian).
12. Rodyukova T. N. Spetsifika ispol'zovaniya sotsial'nogo modelirovaniya v upravlenii [The specifics of the use of social modeling in management]. *Novyy vzglyad. Mezhdunarodnyy nauchnyy vestnik*, 2015, no. 8, pp. 154–163 (in Russian).

**Информация об авторах**

**А. Д. Пашукова**, адъюнкт подготовки научно-педагогических кадров, Академия ФСИН России (ул. Сенная, 1, Рязань, Россия, 390000).

**Information about the authors**

**A. D. Pashukova**, Associate Professor, Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia (ul. Sennaya, 1, Ryazan, Russian Federation, 390000).

*Статья поступила в редакцию 14.07.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 14.07.2021; accepted for publication 27.12.2021*



Научная статья

УДК 37:355

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-84-91>

## **ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ЭФФЕКТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ**

**Олег Нарисович Биалов**

*Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Пермь*

*Rusarmiu@mail.ru*

### **Аннотация**

Настоящая статья посвящена рассмотрению круга вопросов, касающихся поиска путей совершенствования образовательного процесса в военных высших учебных заведениях посредством применения тренинговых методов обучения.

Актуальность данной проблемы определяется спецификой и высочайшим уровнем сложности современных проблемных военно-политических ситуаций и тенденций их развития. В связи с этим к уровню морально-боевых качеств действующих Вооруженных сил РФ и будущих военных предъявляются очень высокие требования. Удовлетворение этих требований возможно при условии повышения эффективности образовательного процесса в военных вузах, в том числе посредством применения тренинговых методов обучения.

Основной задачей и целью образовательного процесса военного вуза является формирование у военнослужащих целого комплекса качеств, которые помимо моральных, профессионально-боевых и физических включают в себя и психологические качества: развитые восприятие, мышление, внимание, память, эмоционально-волевую устойчивость.

От уровня психологической подготовленности современных курсантов военных вузов зависит их способность адекватно оценивать любую ситуацию, в том числе конфликтную, ориентироваться в ней, самостоятельно принимать ответственные решения.

Целесообразность широкого применения в образовательном процессе тренинговых методов обучения обусловлена их высоким потенциалом в обеспечении психологической готовности, в формировании и развитии психологических механизмов управления своим поведением в стрессовых ситуациях.

За счет специфического содержания и организационной формы тренинг является действенным средством формирования и совершенствования профессионально значимых качеств будущих военных, средством интенсивного обучения поведению в конфликтных ситуациях.

Очевидно, что системное использование тренингов в образовательном процессе военного вуза, обеспечение и соблюдение при их организации и проведении определенных условий может явиться достаточно действенным направлением повышения эффективности военного образования в целом.

**Ключевые слова:** *современные образовательные технологии, конфликт, военный вуз, психология, тренинг, курсанты, конфликт, групповые занятия, группы*

**Для цитирования:** Биалов О. Н. Тренинг как средство формирования у курсантов военных вузов эффективных стратегий поведения в конфликтных ситуациях // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 84–91. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-84-91>

Original article

## TRAINING AS A MEANS OF FORMING EFFECTIVE STRATEGIES OF BEHAVIOR IN CONFLICT SITUATIONS AMONG CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES

**Oleg N. Bilalov**

*Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, Perm*

*Rusarmiu@mail.ru*

### **Abstract**

This article is devoted to considering a range of issues related to the search for ways to improve the educational process in military higher educational institutions (HEIs) through the use of training teaching methods.

The relevance of this problem is determined by the specifics and the highest level of complexity of modern problematic military-political situations and trends in their development. In this regard, very high requirements are imposed on the level of morale and combat qualities of the current Armed Forces of the Russian Federation and future military personnel. Satisfaction of these requirements is possible provided that the effectiveness of the educational process in military universities is increased, including through the use of training teaching methods.

The main task and goal of the educational process of a military university is the formation of a whole complex of qualities in servicemen, which, in addition to moral, professional-combat and physical, include psychological qualities: developed perception, thinking, attention, memory, emotional and volitional stability.

The level of psychological readiness of modern cadets of military universities determines their ability to adequately assess any situation, including a conflict one, to navigate in it, and independently make responsible decisions.

The feasibility of widespread use in the educational process of training teaching methods is due to their high potential in

ensuring psychological readiness, in the formation and development of psychological mechanisms for managing their behavior in stressful situations.

Due to the specific content and organizational form, training is an effective means of forming and improving professionally significant qualities of future military personnel, a means of intensive training in behavior in conflict situations.

It is obvious that the systematic use of trainings in the educational process of a military higher educational institution, the provision and observance of certain conditions during their organization and implementation can be a rather effective way of increasing the effectiveness of military education in general.

**Keywords:** *modern educational technologies, conflict, military university, psychology, training, cadets, conflict, group classes, groups*

**For citation:** Bilalov O. N. Training as a means of forming effective strategies of behavior in conflict situations among cadets of military universities [Trening kak sredstvo formirovaniya u kursantov voyennykh vuzov effektivnykh strategiy povedeniya v konfliktnykh situatsiyakh]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 84–91. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-84-91>

Актуальность проблемы повышения эффективности образовательного процесса в военных вузах определена необходимостью поддержания и постоянного повышения уровня боеготовности Вооруженных сил РФ.

Современные проблемные военно-политические ситуации и тенденции их развития как никогда ранее характеризуются большой вариативностью, многофакторностью и порой достаточно сложно прогнозируемы. Данное положение вещей выдвигает высокие требования к действующим Вооруженным силам и еще больше – к будущим военным. Удовлетворение этих требований

возможно при условии повышения эффективности образовательного процесса в военных вузах, в том числе посредством применения тренинговых методов обучения.

Интерес к тренинговым методам обучения и воспитания военнослужащих в современном образовательном процессе военных вузов с целью формирования у них высоких морально-боевых качеств обусловлен их высоким педагогическим потенциалом в формировании и совершенствовании психологических механизмов управления своим поведением в стрессовых ситуациях вообще и в конфликтных в частности. Очевидно, что для профессиональной подготовки военных и их успешной профессиональной деятельности в будущем данное обстоятельство является особенно важным.

Научная новизна исследований в указанном направлении заключается в конкретизации и обогащении понятия «тренинг» как педагогического средства формирования и совершенствования профессионально значимых качеств будущих военных, в обосновании эффективности применения тренинговой технологии обучения в процессе подготовки курсантов военных вузов как средства интенсивного обучения поведению в конфликтных ситуациях.

В результате данных исследований возможна разработка модели образовательного процесса, направленного на формирование конфликтологической культуры курсантов военных вузов, предусматривающей системное применение тренинговых технологий обучения и включающей целевой (номенклатура целей формирования конфликтологической культуры курсантов), содержательный (учебный материал, система интерактивных методов обучения, система конфликтологических заданий и упражнений), процессуальный (динамическая система занятий тренинга) и аналитический блоки.

Существующий традиционно сложившийся порядок осуществления образовательного процесса и наиболее часто используемый набор методов и приемов обучения в военных вузах не в полной мере обеспечивает требуемый уровень профессиональной подготовки офицерских кадров, особенно в части способности и готовности курсантов ориентироваться, адекватно и осознанно действовать в конфликтных ситуациях разного рода и при определенных условиях разрешать их, руководствуясь приоритетами национальной безопасности и задачами, стоящими перед Вооруженными силами Российской Федерации (ВС РФ).

Анализ конфликтных ситуаций с участием курсантов военных вузов и итогов их разрешения за несколько последних лет свидетельствует о том что, несмотря на принимаемые меры по повышению качества образовательного процесса, в военно-учебных заведениях продолжают иметь место серьезные недостатки и нерешенные проблемы в этой области.

Курсанты не имеют достаточной подготовки по вопросам осознанного выбора моделей поведения в конфликтных ситуациях, их применения в изменяющихся условиях, вариативного использования в зависимости от предмета, характера и намерений участников конфликта, а также по вопросам конструктивного регулирования конфликтов в повседневной жизни и профессиональной деятельности. Отсутствие или недостаточный уровень сформированности навыков эффективного разрешения конфликтов у курсантов военных вузов самым неблагоприятным образом может отразиться на организации морально-психологического обеспечения боевых действий (боевого обеспечения) и воспитательной работы.

Решающее значение в данном случае имеют готовность, способность и умение управлять конфликтом: процессом его развития и выбором способов его разрешения.

От умения правильно выбрать стратегию поведения в процессе решения возникшей проблемы зависит исход конфликта, который должен быть как можно более объективным, психологически наименее травматичным для его участников и продуктивным с точки зрения продолжения сотрудничества противостоящих сторон.

Конфликт определяется как предельно обостренное противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями. Межличностные конфликты возникают в тех случаях, когда люди пре-

следуют несовместимые цели, придерживаются несовместимых ценностей и норм или в острой конкурентной борьбе стремятся к достижению одной цели [1].

Конфликт является нормальной и неотъемлемой частью общественной жизни и взаимодействия людей друг с другом. Конфликты возникают в результате глубокого переживания и осознания людьми несовместимости их интересов, целей. Суть конфликта состоит в противостоянии целей, позиций, мнений и взглядов субъектов взаимодействия.

Общие конфликтогенные факторы носят социально-политический характер: нестабильность социально-экономических условий жизни, социальная неоднородность, неустойчивость современных социальных систем, частая смена социальных статусов личности, различия в уровне доходов и, как следствие, личностно-психологическая и социальная напряженность.

Следствием данного положения является не только постоянный рост числа межличностных конфликтов, а, что еще важнее, усугубление последствий в результате неспособности участников конфликта к конструктивному их регулированию.

Поведение людей в возникающей конфликтной ситуации часто является спонтанным и может сопровождаться сильными негативными эмоциональными реакциями, поэтому очень важно научить курсантов военных вузов основам организации своего поведения в ситуации конфликта, формирование у них способности анализировать причины конфликта, ориентироваться в расстановке позиций и распределении сил участников конфликта и на этой основе осуществлять выбор и коррекцию собственной стратегии поведения в конфликте с целью эффективного его разрешения. При этом необходимо отметить, что конфликты оказывают не только негативное, но и положительное влияние на развитие ситуации. В конфликте происходит выявление имеющихся противоречий, осуществляются выяснение и конкретизация притязаний каждого из участников, что является основой для организации более эффективных взаимоотношений в дальнейшем [2].

На сегодняшний день основной проблемой и препятствием для успешного разрешения конфликтных ситуаций является низкий уровень коммуникативной культуры и коммуникативной компетентности участников конфликта.

Составляющими элементами коммуникативной компетентности личности являются: высокий уровень развития речи, соблюдение правил и норм общения, способность в речевой форме передавать и воспроизводить информацию, готовность вступать в контакт с людьми, учитывая их социально-культурные, статусные, половозрастные особенности, владение приемами убеждения, способность выбирать собственную коммуникативную стратегию [3].

Массовое снижение уровня коммуникативной культуры в современном обществе и у курсантов военных вузов в том числе произошло по нескольким причинам, среди которых можно выделить следующие:

- замена реального взаимодействия общением в Сети, сопровождающаяся сокращением и упрощением речи, ведущая к утрате ее индивидуальности и уникальности; для выражения эмоций в общении использование знаков, символов, рисунков и проч., употребление молодыми людьми лексики, игнорирующей правила этикета и не выражающей уважительного отношения к собеседнику;

- повышение уровня общей безграмотности в результате снижения или утраты интереса к чтению, в процессе которого предъявляются и усваиваются образцы грамотной, образной и насыщенной речи. В результате в речи перестают употребляться языковые обороты, эпитеты, парафраз и проч., что значительно обедняет речь, делает ее примитивной, невыразительной и скудной. Речь такого человека перестает быть убедительной, в то время как именно это свойство человеческой речи является очень важным фактором в конструктивном разрешении конфликтных ситуаций;

- преобладание в образовательном процессе тестовых технологий проверки и контроля знаний, которые не предоставляют возможности размышлений, формулировки собственных взглядов, точек зрения, рассуждений и их озвучивания [4];

– особенности личностного развития курсантов военных вузов: темперамент, застенчивость, личностные барьеры, наличие стереотипов, низкий уровень эмоциональной регуляции и многое другое.

Очевидно, что решение обозначенных проблем в воспитательном и образовательном процессе военных вузов способно повысить уровень коммуникативной культуры и коммуникативной компетентности курсантов. Данные качества непосредственно связаны со способностями будущих офицеров избирательно использовать разные модели поведения в конфликтных ситуациях с целью их конструктивного разрешения.

Согласно фундаментальным исследованиям американского психолога К. У. Томаса, людям не следует избегать конфликтов или разрешать их любой ценой, а требуется уметь грамотно ими управлять. При этом все варианты поведения участников конфликта можно распределить на пять основных стратегий по двум критериям: стремление человека отстаивать собственные интересы (напористость) и стремление человека учитывать интересы другого человека (кооперация). Выделенные К. Томасом способы поведения известны под названиями, отражающими суть самой стратегии: соревнование (конкуренция), приспособление (улаживание), избегание (уклонение), компромисс и сотрудничество. Стратегии поведения в конфликте определяют траекторию и вектор развития конфликтной ситуации в сторону ее благополучного разрешения или усугубления до кризисных состояний.

Для определения особенностей поведения курсантов в конфликтных ситуациях И. Г. Никифоровым, офицером-преподавателем военно-воздушной академии им. профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина, была проведена диагностика с использованием опросника К. Томаса. По результатам данных опросов, в качестве преобладающих стратегий поведения курсантов военных вузов в межличностных конфликтах были определены стратегии соперничества и избегания [5].

Применение стратегии соперничества свидетельствует о намерении жесткого контроля над развитием конфликта и действиями других участников конфликта. Кроме того, придерживаясь стратегии соперничества, есть возможность применения хитрости, обмана с целью создания перевеса в свою сторону, провокации оппонента, что может привести к негативным последствиям. Применение данной стратегии невозможно в том случае, когда между субъектами подразумеваются длительные отношения и необходимо учитывать интересы другого человека. Реализация стратегии соперничества говорит о нежелании вступать в конструктивный диалог по причине своей собственной неуверенности.

В случае применения курсантами стратегии избегания происходит отрицание важности конфликта и демонстрация отказа от применения силовых методов. Стратегия избегания (уклонения) не приемлема в случаях значимости и важности отношений с человеком, и такая модель поведения только ухудшит положение дел.

Таким образом, выявленные у курсантов военных вузов предпочтения в использовании стратегий соперничества и избегания свидетельствуют, во-первых, о незнании и/или неумении применять в конфликтах разные модели поведения в зависимости от конкретных условий и обстоятельств, поскольку каждая из моделей может соответствовать одной жизненной ситуации, но быть непригодной в другой. Во-вторых, о недостаточном уровне сформированности профессионально значимых качеств личности будущего офицера, которые позволяют управлять конфликтами и регулировать их развитие, осознанно регулируя свое поведение, применяя разные стратегии.

Направленный на формирование у курсантов профессионально значимых личностных качеств образовательный процесс военного вуза с высокой долей вероятности будет более эффективен при условии использования тренинговых технологий.

Применение тренинга как метода повышения уровня профессиональной компетентности, инструмента совершенствования профессиональных умений, развития личностных качеств и социальных навыков, к числу которых относятся умение убеждать, слушать, договариваться, работать в



команде, осуществлять контроль и управление своим психоэмоциональным состоянием и т. п., обусловлено особенностями его организации и проведения.

«Тренинг» (от англ. – train, training) означает специально организованную систематическую тренировку, включающую в себя систему тренировочных упражнений, построенных на определении последовательности и специальном режиме.

В процессе тренинга обучение происходит по заранее отработанной методике, оно ориентировано на формирование и совершенствование определенных навыков, умений и их комбинаций [6].

Существование множества определений и видов тренингов объясняется их универсальностью и частотой применения в образовательных целях в самых разных сферах деятельности: в бизнесе, в социальной сфере, в образовании, в психотерапии. Сюда относятся бизнес-тренинги, тренинги личностного роста и развития, психологические и психотерапевтические тренинги; исследовательские тренинги и др. Благодаря своей специфической организации тренинги позволяют человеку быть эффективным и успешным в разных видах профессиональной деятельности или конкретной специальности, в том числе и в области формирования и совершенствования военно-профессиональных компетенций будущих офицеров независимо от видов и родов войск Вооруженных сил Российской Федерации.

Как уже было сказано выше, одной из значимых военно-профессиональных компетенций будущих офицеров является коммуникативная компетентность, позволяющая успешно реализовать разные стратегии поведения в конфликтах с целью их положительного и продуктивного разрешения.

Правильно организованные тренинги со сформулированными должным образом целью и задачами могут стать достаточно эффективным способом формирования не только поведенческих стратегий в конфликтных ситуациях, но и профессионально значимых личностных качеств курсантов военного вуза.

Дж. Бертон, работавший с конфликтующими группами, впервые обратил внимание на эффективность обучения управлению и предотвращению конфликтов. В настоящее время большое количество работ посвящено проблеме использования учебных курсов для управления конфликтами в организациях разного типа, среди которых наиболее разработаны такие направления исследований, как формирование конфликтологической компетентности с помощью тренинга, формирование компетенции «управление конфликтом» посредством тренинга [7], влияние тренинга на выбор стратегий поведения в конфликтной ситуации [8].

На современном этапе в тренингах на конфликтность используются формы работы, характерные для различных психологических направлений: психодрамы, НЛП, гештальт-терапии и т. д. Главным плюсом тренинговой работы является фактор группы. Он помогает проявлению конфликта, его осознанию и проживанию. В группе можно получить обратную связь, осознать общность своих нерешенных проблем с другими.

Обширные возможности тренинговых технологий по конфликтологии и эффективной коммуникации обусловлены их специфической организационной формой проведения.

Тренинги относятся к активным практическим методам обучения, которые предполагают организацию взаимодействия обучающихся и педагога, при котором обучающиеся взаимодействуют друг с другом, являются активными участниками выполнения различных видов творческих заданий и проблемно-поисковых задач.

На тренингах проигрывание конфликтных жизненных ситуаций и получение мгновенной обратной связи способствуют формированию тактик и стратегий поведения на основе развития системы знаний, позиций, умений и привычек. Тренинг способствует расширению кругозора, трансформации отношений, приобретению позитивного жизненного опыта, формированию убеждений и ценностей; глубокому переживанию душевных и физических состояний.

Проведенные исследования по выявлению степени влияния тренинговой работы на формирование и трансформацию стилей поведения в конфликтной ситуации показали успешное решение

задач по совершенствованию коммуникативных навыков, по освоению знаний о разных стилях поведения в конфликте и умений находить наиболее оптимальную стратегию поведения в конфликте [9].

В военном образовании одной из современных тенденций является особое внимание к качеству теоретической и практической подготовки курсантов, к формированию у них умений адекватного и контролируемого поведения в конфликтных ситуациях в разных видах профессиональной деятельности с различными категориями военнослужащих и гражданских лиц.

Последние требования руководства Минобороны России предписывают создание для каждого курсанта условий, позволяющих проверить его практические действия в процессе занятий по различным дисциплинам. Одним из таких условий может стать применение в образовательном процессе тренинговых методов обучения.

В руководящих документах войск национальной гвардии Российской Федерации говорится о необходимости согласованной деятельности в пределах компетенции всех органов военного управления по осуществлению комплекса организационных, материально-технических, научных, морально-психологических, учебно-методических, воспитательных, социальных, правовых, информационных и других мер, направленных на внедрение эффективных способов обучения войск и создание условий для успешного решения задач служебно-боевых задач [10].

Таким образом, комплексный подход к решению задач по подготовке специалистов своего дела и по формированию всесторонне развитой личности курсантов военно-учебных заведений возможно реализовать посредством достаточно эффективных тренинговых технологий обучения.

Тренинговые методы обучения способствуют развитию мотивированной заинтересованности, познавательной активности, творческому поиску решения учебных и реальных профессиональных задач в сложной и динамично меняющейся обстановке.

И в этом случае программами обучения курсантов военных вузов должно быть предусмотрено не только отличное освоение основ и тонкостей профессии военного, но и формирование у них ценностной картины мира, формирование норм и моделей поведения, соответствующих уровню развития культуры нашей страны, ее национальным традициям и идеям гуманизма.

### Список литературы

1. Герейханов М. А. Развитие умений управления конфликтами в образовательной среде военного вуза // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 54. С. 29–34.
2. Никифоров И. Г. Особенности межличностных конфликтов в образовательном процессе военного вуза // Современные социально-гуманитарные исследования: теоретико-методологические и прикладные аспекты: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Белгород, 30 ноября 2019 года / под общ. ред. Е. П. Ткачевой. Белгород: Агентство перспективных научных исследований, 2019. С. 92–96.
3. Муслимов А. М. Особенности конфликтного поведения курсантов и педагогические условия профилактики межличностных конфликтов в образовательном процессе военных учебных учреждений // Армия и общество. 2018. № 45. С. 33–38.
4. Саппа Н. Н. Межличностные конфликты в курсантской среде и их преодоление // психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 2 (65). С. 44–47.
5. Хертель А. Профессиональное разрешение конфликтов. Медиативная компетенция в вашей жизни. Новосибирск, 2017. 272 с.
6. Бубличенко М. В., Волкова Д. Психологические тренинги на каждый день. М.: Феникс, 2017. 221 с.
7. Минделл А. Конфликты: фазы, форумы и способы разрешения. М.: Ганга, 2019. 308 с.
8. Давыдов Д. В. Особенности организации воспитательного процесса курсантов военных вузов, направленного на формирование конфликтологической культуры // Армия и общество. 2017. № 5. С. 14–19.
9. Веснин В. Р. Технологии и методы разрешения конфликтов. СПб.: Проспект, 2021. 96 с.
10. Салменкова М. В. Стратегия и методы решения конфликтов в организации // Инновационная наука. 2018. № 12. С. 195–197.

## References

1. Gereykhonov M. A. Razvitiye umeniy upravleniya konfliktami v obrazovatel'noy srede voyennogo vuza [Development of conflict management skills in the educational environment of a military university]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture and education*, 2017, no. 54, pp. 29–34 (in Russian).
2. Nikiforov I. G. Osobennosti mezhluchnostnykh konfliktov v obrazovatel'nom protsesse voyennogo vuza [Features of interpersonal conflicts in the educational process of a military university]. *Sovremennyye sotsial'no-gumanitarnyye issledovaniya: teoretiko-metodologicheskiye i prikladnyye aspekty: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 2-kh chastyakh*. Belgorod, 30 noyabrya 2019 goda [Modern social and humanitarian research: theoretical, methodological and applied aspects: a collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference: 2 parts. Belgorod, November 30, 2019]. Ed. E. P. Tkacheva. Belgorod, Agentstvo perspektivnykh nauchnykh issledovaniy Publ., 2019. Pp. 92–96 (in Russian).
3. Muslimov A. M. Osobennosti konfliktного povedeniya kursantov i pedagogicheskiye usloviya profilaktiki mezhluchnostnykh konfliktov v obrazovatel'nom protsesse voyennykh uchebnykh uchrezhdeniy [Features of conflict behavior of cadets and pedagogical conditions for the prevention of interpersonal conflicts in the educational process of military educational institutions]. *Armia i obshchestvo*, 2018, no. 4, pp. 33–38 (in Russian).
4. Sappa N. N. Mezhluchnostnyye konflikty v kursantskoy srede i ikh preodoleniye [Interpersonal conflicts in the cadet environment and their overcoming]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh*, 2018, no. 2, pp. 44–47 (in Russian).
5. Khertel A. A. Professional'noye razresheniye konfliktov [Professional conflict resolution]. *Mediativnaya kompetentsiya v vashey zhizni*, 2017, no. 1, pp. 221 (in Russian).
6. Bublichenko M. V., Volkova D. N. *Psikhologicheskiye treningi na kazhdy den'* [Psychological trainings for every day]. Moscow, Feniks Publ., 2017, no. 2, pp. 33–35 (in Russian).
7. Mindell A. V. *Konflikty: fazy, forumy i sposoby razresheniya* [Conflicts: Phases, Forums and Resolutions]. Moscow, Ganga Publ., 2019. 308 p. (in Russian).
8. Davydov D. V. Osobennosti organizatsii vospitatel'nogo protsessa kursantov voyennykh vuzov, napravlenno na formirovaniye konfliktologicheskoy kul'tury [Features of the organization of the educational process of cadets of military universities, aimed at the formation of a conflictological culture]. *Armia i obshchestvo*, 2017, no. 5, pp. 14–19 (in Russian).
9. Vesnin V. R. *Tekhnologii i metody razresheniya konfliktov* [Technologies and methods of conflict resolution]. Sankt-Peterburg. Prospekt Publ., 2021. 96 p. (in Russian).
10. Salmenkova M.V. Strategiya i metody resheniya konfliktov v organizatsii [Strategy and methods for resolving conflicts in the organization Innovative magazine]. *Innovatsionnaya nauka – Innovation Science*, 2018, no. 12, pp. 195–197 (in Russian).

### Информация об авторах

**О. Н. Билалов**, адъютант, Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (ул. Гремячий Лог, 1, Пермь, Россия, 614030).

### Information about the authors

**O. N. Bilalov**, Adjunct, Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (ul. Gremyachy Log, 1, Perm, Russian Federation, 614030).

*Статья поступила в редакцию 10.09.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 10.09.2021; accepted for publication 27.12.2021*

# ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Научная статья

УДК 378.147.88

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-92-104>

## РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ В ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ

Анна Александровна Баранова<sup>1</sup>, Борис Николаевич Гузанов<sup>2</sup>, Ирина Николаевна Бажукова<sup>3</sup>

<sup>1,3</sup> Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург

<sup>2</sup> Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург

<sup>1</sup> [a.a.baranova@urfu.ru](mailto:a.a.baranova@urfu.ru)

<sup>2</sup> [boris.guzanov@rsvpu.ru](mailto:boris.guzanov@rsvpu.ru)

<sup>3</sup> [i.n.sedunova@mail.ru](mailto:i.n.sedunova@mail.ru)

### Аннотация

Статья посвящена рассмотрению и анализу факторов, влияющих на формирование всесторонне развитого специалиста, готового к решению неординарных задач, в том числе и трансдисциплинарной направленности. В работе показано, что наиболее эффективно развитие навыков инновационной деятельности магистрантов осуществляется с применением методик проектного обучения и в рамках социального партнерства на базе действующего производства. Подобный комплексный подход, основанный на условиях коллаборации университета с различными организациями в рамках совместных научно-технических проектов, позволит студенту попробовать себя в разных профессиональных ролях и впоследствии сделать правильный выбор собственной специализации с учетом приобретенных личностных качеств в сфере современных высокотехнологичных производств.

Особо отмечается, что внедрение в учебный процесс подготовки магистров современных инновационных подходов имеет для России большие перспективы, поскольку позволяет формировать требуемый квалификационный потенциал будущих выпускников технических вузов. Применение методик проектного обучения при подготовке специалистов инженерного профиля рассмотрено на примере реализации междисциплинарных проектов Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина, организованных на базе партнерства Физико-технологического института с инновационно-внедренческим Циклотронным центром ядерной медицины.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, проектное обучение, социальное партнерство, профессионализм, междисциплинарное образование

**Для цитирования:** Баранова А. А., Гузанов Б. Н., Бажукова И. Н. Развитие навыков инновационной деятельности магистрантов в процессе специально организованной инженерной подготовки // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 92–104. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-92-104>

# TEACHING INTERNATIONAL STUDENTS

---

Original article

## DEVELOPMENT OF MASTERS' INNOVATION SKILLS DURING SPECIALLY ORGANIZED ENGINEERING TRAINING

*Anna A. Baranova<sup>1</sup>, Boris N. Guzanov<sup>2</sup>, Irina N. Bazhukova<sup>3</sup>*

<sup>1,3</sup> *Ural Federal University, Ekaterinburg*

<sup>2</sup> *Russian state Professional-pedagogical University, Ekaterinburg*

<sup>1</sup> *a.a.baranova@urfu.ru*

<sup>2</sup> *boris.guzanov@rsvpu.ru*

<sup>3</sup> *i.n.sedunova@mail.ru*

### **Abstract**

The article is devoted to the consideration and analysis of factors influencing the formation of a well-rounded specialist who is ready to solve extraordinary tasks, including transdisciplinary orientation. The paper shows that the most effective development of the innovative activity skills of masters is carried out using the methods of project training and in conditions of social partnership on the basis of existing production with its real problems and tasks. Such comprehensive approach based on the university collaboration with different organizations during the realization of joint scientific and technical projects will allow the student to try himself in different professional roles and subsequently make the right choice of the specialization considering the acquired personal qualities in the sphere of modern high-tech productions and also easily adapt to new social and economic challenges and the needs of society.

It is shown that the project approach is one of the most prospective pedagogical techniques appropriate for this goal.

It is specially noted that the introduction of modern innovative approaches into the masters' educational process has great prospects for Russia because it gives an opportunity to form the required qualification potential of future graduates of technical universities.

The application of project training techniques during the training of engineering specialists is considered on the example of implementation of interdisciplinary projects of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin. Projects are organized based on the partnership of Institute of Physics and Technology with the Cyclotron Center for Nuclear Medicine and other innovation and implementation centers of UrFU.

**Keywords:** *innovation activity, project training, social partnership, professionalism, interdisciplinary education*

**For citation:** Baranova A. A., Guzanov B. N., Bazhukova I. N. Development of masters' innovation skills during specially organized engineering training [Razvitiye navykov innovatsionnoy deyatel'nosti magistrantov v protsesse spetsial'no organizovannoy inzhenernoy podgotovki]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 92–104. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-92-104>

В современном мире для обеспечения устойчивого развития и функционирования социально-экономической системы страны необходимы специалисты с нестандартным подходом к решению профессиональных задач, имеющие опыт инновационной деятельности и обладающие транспредметными компетенциями. В связи с этим традиционная модель организации высшего образования



должна быть радикально пересмотрена с целью подготовки специалиста, который будет не только в совершенстве владеть специальными знаниями, но и обладать коммуникативными и другими профессионально значимыми качествами личности. Особенно важны данные преобразования в сфере технической подготовки, поскольку «инженер будущего», помимо основных профессиональных навыков, должен обладать междотраслевой коммуникацией в смежных областях, быть готовым быстро принимать решения, переучиваться, реагировать на изменение условий, правильно распределять ресурсы и управлять своим временем [1, с. 254–258]. На первый план в образовательном пространстве выходят технологии интерактивного обучения, формирующие навыки инновационной деятельности обучающегося. Для технического вуза крайне необходимо формирование у выпускников опыта новаторской инженерной деятельности, включающей в себя умение решать творческие задачи, формировать новые идеи, свежие мысли не только в научных исследованиях, но и во всех сферах инженерной деятельности, в которую входят разработка нового продукта, организация его производства и вывод на потребительский рынок [2, с. 28–32].

Рассматривая развитие навыков инновационной деятельности в сфере профессионального образования в качестве способа преодоления социальных и экономических проблем между вузом, работодателем и государством, важно выделить такой ресурс, как социальное партнерство [3, с. 103–107]. Именно взаимодействие в рамках социального партнерства делает возможным обмен представителями различных специализаций продуктивными новыми идеями, позволяет сформировать социально значимые качества, необходимые в дальнейшей реализации выпускника в профессии. В рамках улучшения инновационного развития образования социальное партнерство между образовательными учреждениями и субъектами инновационной деятельности воспринимается как важнейший инструмент влияния на формирование высокого уровня образовательной, научно-исследовательской, практической и международной активности всех участников процесса.

С точки зрения современных педагогических технологий проектное обучение в определенной степени можно рассматривать как своеобразную модель организации инженерной подготовки в высшей школе, с использованием которой уже сегодня формируются научные школы. В ходе реализации проекта происходит совершенствование коммуникативных компетенций, технологий принятия решений и воплощения новшеств, когда изучение курса или всего цикла курсов по специальности нацелено на конечный результат, получаемый в процессе постановки задачи и ее реализации [4, с. 71–79]. Проектная деятельность расценивается как внедрение новой педагогической практики в творческие процессы по планированию и реализации педагогических новшеств. При этом результат направлен на повышение качества образования и его конкурентной способности. При данном подходе в обучении самостоятельная деятельность студентов напрямую зависит от эффективности взаимодействия «преподаватель – студент», что ведет к развитию творческого потенциала как педагога, так и обучающихся, является симбиозом развития компетенций обеих сторон и повышает качество вузовского образования.

Необходимо отметить, что изложенные приемы, формы, способы и средства развития инновационной деятельности на различных ступенях высшего образования имеют свои характерные особенности. В данной работе уделяется особое внимание проектному обучению в магистратуре, целевое назначение которой заключается в создании условий и предоставлении возможностей для становления и развития личности студента-исследователя, обладающего индивидуальным стилем учебной деятельности, способного на решение сложных задач как теоретической, так и практической направленности и готового рационально и эффективно использовать свой научно-производственный потенциал в будущем в соответствии с приобретенной профессией.

В контексте данной работы были проанализированы публикации отечественных и зарубежных авторов, исследующих инновационную деятельность в целом и в особенности – методики развития навыков инновационной деятельности магистрантов инженерных направлений, в том числе в усло-

виях транспрофессиональной подготовки. Все это позволило выявить перспективные и обоснованные технологии инновационной проектной деятельности, реализованные в обучении студентов в вузах различной направленности. Следует заметить, что в современной трактовке инновационная деятельность понимается как профессиональная деловая активность, включающая научную, технологическую, образовательную, организационную, финансовую и коммерческую деятельность, направленную на реализацию инновационных проектов, а также на создание инновационной инфраструктуры и обеспечение ее эффективного функционирования [1, с. 254–258].

Несомненно, данную трактовку необходимо понимать значительно шире и глубже, так как результаты теоретического анализа литературы показали, что существует большое количество определений, предложенных разными авторами. С целью оценки и выделения наиболее важных свойств, характерных для инновационной деятельности, были рассмотрены статьи Е. П. Грошевой, Н. И. Наумкина, Н. Н. Фроловой, Ф. В. Шарипова, С. В. Михайлика и др., где авторы рассматривают инновационную деятельность в сфере образования. Так, в статье [2, с. 28–32] под инновационной деятельностью понимается цикл работ в рамках научного исследования или прикладной разработки от нулевого цикла (постановки задачи) до создания конечного продукта, конкурентоспособного на рынке, имеющего коммерческое применение. В обзоре [3, с. 103–107] инновационная деятельность определяется как комплекс мер и технологий по обеспечению научного поиска, создания новшества, реализации новшества и, наконец, рефлексии нововведения. Рефлексия, или обратная связь, выполняет функцию корректора, позволяет соотнести полученные результаты любого этапа с изначальным виртуальным образом, не отходить от поставленных целей и строго выполнять намеченные задачи. Автор в исследовании [5, с. 171–175] показал, что инновационная деятельность включает в себя все известные методологические действия и направлена на создание и доведение до потребителя новых или усовершенствованных видов продукции, технологий, услуг. На основе рассмотренных публикаций дефиницию понятия «инновационная деятельность» необходимо рассматривать комплексно как совокупность процедур и средств, позволяющих превратить идею в новшество, а затем удачно вывести новшество, облеченное в форму товара или услуги, на рынок с целью коммерческого применения. В своих работах ученые констатируют, что для успешного развития навыков инновационной деятельности магистрантов, которые они потом смогут применять и совершенствовать в процессе своего профессионального становления, при организации обучения необходимо моделировать структуру инновационной деятельности в конкретной практической работе студентов.

В связи с этим самым рациональным решением инновационного подхода на второй ступени высшего образования является проектное обучение. По мнению Джона Сейвери [6], проектное обучение представляет собой методологию, которая обеспечивает студентам возможность приумножения знаний и навыков, формируемых в соответствии с действующей основной образовательной программой, при разработке конкретного проекта. При такой организации аудиторной работы преподаватель-тьютор действует в качестве лидера на протяжении всего проекта, а студенты-исполнители сами несут ответственность за приобретение дополнительных компетенций. Поэтому инновационное обучение, основанное на проектах, обязательно стимулирует развитие критического мышления, позволяющего достоверно оценивать различные технические решения, работать в команде и, наконец, добиться качественного результата, который соответствует исходной определенной цели. В этом случае студенты являются активными участниками обучения, что положительно влияет на их мотивацию в приобретении навыков, полезных для дальнейшей профессиональной деятельности.

Зарубежные авторы также исследовали различные аспекты инновационной деятельности и проектного обучения с целью развития определенных навыков при обучении магистрантов в условиях реализации комплексных программ на основе взаимодействия университетов с различными

научными центрами и фирмами. Так, в работе [7, с. 500–522] описан междисциплинарный инновационный проект, основанный на реальных проблемах предприятий и тем самым ставший связующим звеном между обучением студентов и практическим применением. Результаты исследования свидетельствуют, что описанная учебная программа обеспечивала возможность создания сетевых педагогических инновационных процессов под руководством учащихся и преподавателей и включала весь путь от разработки идеи до планирования внедрения нового решения, т. е. способствовала достижению перехода от инноваций к настоящему предпринимательству. По окончании обучения студенты назвали следующие компетенции, которые, по их мнению, развила программа: социальные навыки, новые лидерские качества, творческое инженерное мышление, ориентация на будущее, технические навыки, связанные с внедрением инноваций (навыки маркетинга, продаж и предпринимательства).

Похожие результаты были получены в исследовании ученых Э. Ариас, В. Барба-Санчес, К. Каррион и Р. Касадо (Университет Кастилия-ла-Манча, Испания), в котором рассмотрено применение проектного подхода в подготовке магистрантов в области компьютерной инженерии [8, с. 1–17]. В данном исследовании было поставлено две цели: улучшить предпринимательские навыки компьютерных инженеров и улучшить восприятие материала учащимися и их удовлетворенность процессом обучения. Результатом стало приобретение студентами набора компетенций, которые в настоящее время пользуются большим спросом у компаний, а само образование действительно стало удовлетворять студентов в большей мере, так как они почувствовали реальную вовлеченность в творческую деятельность познания нового.

Весьма интересные результаты были получены при реализации вузовской образовательной программы с применением методов проектного обучения, изложенных авторами К. Оясало, С. Ювонен, В. Каартти, Х. Хаапаниemi (Университет прикладных наук Лауреа, Финляндия) в работе [9, с. 1839–1846]. В данном исследовании изучена действенность интеграции высшего образования и научно-исследовательских проектов в системе НИОКР университета. В рамках программы студенты получали возможность развивать свои навыки, участвуя в реальных проектах университета, и, что особенно важно, применять приобретенные знания и способности с целью выбора различных траекторий обучения с учетом своего предыдущего опыта.

Как уже упоминалось, ключевым аспектом, на который в настоящее время делается упор в сфере образования, является разностороннее развитие будущих специалистов, когда при формировании профессионально значимых компетенций необходимо гармонизировать подготовку таким образом, чтобы в процессе своей инновационной деятельности они уделяли внимание социальной стороне вопроса не меньше, чем технической. Однако отмечается, что студенты инженерных специальностей обычно сосредотачиваются на целевых технологических достижениях в своих проектных заданиях во время обучения, а социальные последствия таких достижений обсуждаются редко. Так, например, в работе А. Лейденс и К. Лусена (Колорадская школа горного дела, США) приведено несколько случаев, когда студентов инженерных специальностей просто не интересуют социальные аспекты технических знаний [10]. Авторы исследования предполагают, что студенты чаще всего предпочитают преуспевать только в том, в чем они уже достаточно подготовлены, и воздерживаются от решения социальных проблем, которые обычно не включаются в категорию технических исследований.

Более подробному разбору социальных аспектов решения задач проектного обучения посвящена статья С. Челик, С. Кирьявайнен, А. Бьорклунд (Университет Аалто, Финляндия), в которой описано лонгитюдное исследование, касающееся курса проектного обучения магистрантов инженерного направления [11]. Проведенные исследования показали, что внедрение творческих навыков решения проблем в инженерное образование на практике создает многочисленные преимущества для поддержки понимания системных инновационных решений, которые имеют социальное влия-

ние и выходят за рамки решения технологических проблем. В процессе исследования были определены девять критериев сотрудничества: окружающая среда, экономика, культура, справедливость, конфиденциальность, ответственность, заинтересованность сторон, разнообразие и совместное творчество. Способность учащихся определять и применять эти девять критериев в проектной деятельности статистически значимо улучшилась по семи из девяти показателей. Результаты этого исследования указали на эффективность связи инженерных курсов с социальными проблемами, позволяющей побудить студентов инженерных специальностей применять более широкий спектр соображений при оценке инновационных проектов и принятии решений. Акцентирование внимания студентов на социальных аспектах решения той или иной проблемы позволяло качественно улучшить конечный проектный продукт, создаваемый студентами.

В ряде исследований, касающихся роли социального партнерства в развитии навыков инновационной деятельности, можно также выделить работы следующих авторов: А. Стюарт [12], К. Блинд [13], Д. Буглиарелло [14], Д. Райли, Э. Слатон и Э. Л. Поули [15]. В статьях этих исследователей сделан акцент на социальный аспект, где для достижения успеха, ведущего к системным изменениям, требуется признание общественных потребностей. Стремление к социальным изменениям приносит совершенно новый уровень сложности в инновационный процесс, поскольку требует постоянного взаимодействия среди участников проекта, которые принимают ответственные решения, например, между разработчиками и пользователями. Это еще раз подчеркивает необходимость расширения социального партнерства вузов и, например, государственных или коммерческих организаций, испытывающих потребность в решении тех или иных социально важных технических проблем. В этом случае магистранты, участвующие в качестве исполнителей в практико-ориентированных разработках для конкретных компаний, становятся полноправными членами комплексной рабочей группы, где, помимо приобретения дополнительных профессиональных навыков, осуществляется формирование социально значимых личностных качеств студентов.

Следует отметить, что включение обучения предпринимательству в инженерную деятельность также рассматривается как способ продвижения инноваций и творческих навыков в современной концепции подготовки магистров [16, с. 2048–2065]. Разработка решений для сложных инженерных задач, целостное исследование поставленной проблемы представляет собой суть итеративного процесса, который требует понимания систем, на которые, как ожидается, будет влиять подобное суждение. Одним из подходов к включению в решение как можно большего количества человеческих потребностей является дизайн-мышление, которое утвердилось в качестве набора методов во множестве областей и отраслей как ориентированный на человека способ решения сложных, плохо структурированных проблем [17, с. 608–617]. Дизайн-мышление подчеркивает важность понимания проблемы, ее контекста, а также интересов различных сторон перед генерированием идей и принятием решений посредством раундов итераций, состоящих из расходящихся и сходящихся фаз формирования идей, прототипирования и тестирования. Такой подход позволяет прийти к оптимальной последовательности действий с целью создания нового продукта, которые охватывают в том числе скрытые потребности [18].

В основе большинства академических описаний дизайн-мышления и того, как его следует применять, лежит формирование проблемы [19, с. 521–532], что также является ключевым атрибутом многих инженерных и технологических организаций, применяющих подобные методы. Правильная формулировка проблемы ведет к более точной постановке цели и выбору кратчайшего и самого эффективного пути ее решения. Дизайн-мышление может быть особенно полезным для ответственных инженерных инноваций в сочетании с системным мышлением. Такая комбинированная способность думать о системах, а не об индивидуальных проблемах и путях решения в сочетании с пониманием интересов различных заинтересованных сторон считается наиболее ценным подходом к преподаванию социальных проблем и инновациям в инженерном образовании [20].

Приведенная ретроспектива научных публикаций по теме исследования показала, что ученые разных стран занимаются изучением вопросов улучшения качества образования при помощи внедрения инновационной деятельности и проектного обучения в образовательные программы. Анализ и обобщение приведенных работ позволили выделить и обозначить общие черты, присущие применяемым в различных работах методикам по развитию инновационной деятельности у студентов магистратуры. В первую очередь к ним можно отнести реализуемые принципы профессионально-технологической направленности, целостности, научности, моделирования профессиональной деятельности, междисциплинарной интеграции и системности.

В настоящее время по уровню внедрения описанных методик в программы высшего образования Россия несколько отстает от зарубежных стран. Однако эффективное развитие высшего образования, направленное на формирование конкурентоспособного кадрового потенциала, способного реализовать себя в России и достойно представить страну на международной арене, относится к числу приоритетных задач государственной инновационной политики в сфере образования. С 2013 г. деятельность Минобрнауки Российской Федерации направлена на переход системы высшего образования на инновационную модель развития с целью обеспечения нового качества подготовки специалистов для инновационной экономики [21, с. 1601–1611].

Подводя итог данному разделу, нужно сказать, что развитие навыков инновационной деятельности обучающихся следует рассматривать как комплекс методов, позволяющих сформировать профессионализм будущего сотрудника. В основе построения концепции подготовки магистра к инновационной деятельности лежит системный подход: все звенья профессионального образования должны максимально стимулировать проявление всех навыков инновационной деятельности в их единстве. Кроме того, нельзя преуменьшать значение формирования индивидуально-творческого подхода к реализации профессиональной деятельности. Наконец, говоря о развитии инновационных навыков будущего специалиста нужно подчеркнуть важность критической оценки и осмысления субъектом деятельности своих решений. Как показывают приведенные примеры, успешного развития навыков инновационной деятельности можно достичь методами проектного обучения в условиях социального партнерства между вузами или, например, вузом и заинтересованной организацией с целью учета при принятии решений не только технологической стороны проблемы, но и социальной.

Социально-экономические запросы современного общества требуют значительных качественных преобразований в системе высшего образования России [22], способствующих эффективной интеграции научных исследований, реального сектора экономики и специально разработанных образовательных программ, что позволит решать кадровые и исследовательские задачи инновационной экономики. Инновационная модель предполагает интеграцию в учебный процесс новейших достижений практической педагогики как главного фактора обеспечения подготовки конкурентоспособных специалистов, качество подготовки которых напрямую взаимосвязано с развитием научных исследований и привлечением студентов к подобной деятельности в процессе обучения [23, с. 64].

При переходе на инновационную модель высшего образования при подготовке конкурентоспособных технических кадров ряд российских вузов выбрал стратегию создания так называемой системы элитного технического или инженерного образования [24, 25]. Так, Сибирский федеральный университет с 2012 г. на магистерском уровне реализует комплексный проект «Специальное инженерное образование». Проект направлен на создание новой модели подготовки инженерных кадров, адекватной вызовам современности в рамках социального партнерства с предприятиями-работодателями. Результаты исследования показали, что практически все выпускники продемонстрировали улучшение технических навыков и приобретение опыта проектирования на конкретных инженерных объектах, а также в профессиональной коммуникации.

С 2004 г. на базе Томского политехнического университета создана инновационная система элитного технического образования (ЭТО), которая опытно-экспериментальным путем тестирует



новейшие образовательные технологии в области подготовки инженерных кадров. Эта система направлена на опережающую подготовку технических специалистов, способных создавать новое знание, проектировать и совершенствовать постоянно усложняющиеся технологические процессы, обеспечивать эффективное управление производственными коллективами и предприятиями [26, с. 96–103]. Образовательные программы в рамках системы ЭТО составлены с учетом стандартов CDIO [27]. Требования стандартов CDIO могут быть отнесены не только к инженерному, но и к управленческому образованию. Реализация учебного плана проводится на основании технологии проектно-ориентированного обучения, а сам процесс обучения организуется вокруг конкретной задачи, решение которой осуществляется в ходе проектной деятельности. Все это позволило получить опережающие показатели у студентов, обучающихся в рамках системы ЭТО.

Как показывает практика и результаты многочисленных исследований, проектный подход является одним из самых развивающихся педагогических методов в наше время. Технологии проектного обучения в магистратуре активно внедряются за рубежом, передовые российские вузы также следуют по этому пути. Одним из ключевых результатов обучения становится умение магистрантов решать творческие задачи. При этом в самом процессе обучения важна инициативность и самостоятельность студентов, преподаватели же выступают в роли наставников, которые несколько корректируют траекторию движения обучающихся.

И здесь необходимо отметить, что весьма удачным примером таких структур может служить «Инновационная инфраструктура УрФУ», направленная на формирование в Уральском регионе инновационной технологической, предпринимательской и кадровой экосреды, способствующей созданию инновационной наукоемкой продукции, развитию инновационных командных бизнес-проектов с последующим их внедрением на предприятиях, которая включает в себя такие подструктуры, как инновационно-внедренческие центры, малые инновационные предприятия.

В рамках созданной инфраструктуры на кафедре экспериментальной физики Физико-технологического института Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина была разработана магистерская образовательная программа 12.04.04 «Биотехнические системы и технологии», которая направлена на подготовку инженерно-технических кадров в сфере биомедицинских технологий, в частности в области ядерной медицины. Все это дает новый импульс развитию целого ряда направлений подготовки кадров, так или иначе связанных с ядерной медициной, в том числе физиков в области радиационных технологий, медицинских физиков, радиохимиков, химиков-органиков, фармацевтов, специалистов по разработке медицинской аппаратуры. На сегодняшний день ядерная медицина во всем мире является одной из наиболее эффективных и быстро развивающихся отраслей человеческой деятельности, которая связана с применением радиоактивных источников для диагностических и терапевтических целей. Ценность достижений в области ядерной медицины заключается в выявлении заболеваний, не диагностируемых другими методами на ранней стадии, когда еще возможно добиться положительного результата лечения. Радионуклидные методы активно применяются для своевременной диагностики и лечения сердечно-сосудистых, онкологических и ряда других заболеваний.

С целью развития ядерной медицины в последние годы в нашей стране создавались новые крупные высокотехнологичные центры, проводилась реконструкция и переоснащение действующих производств, открывались новые клинические отделения. Все это выдвинуло новые требования к подготовке высококвалифицированных работников в области ядерной медицины, однако до сих пор подготовка кадров в данной области медицинской деятельности осуществлялась узконаправленно и не обеспечивала потребности в профильных специалистах. Магистерская программа 12.04.04 в УрФУ профессионально направлена на изучение студентами различных аспектов отрасли ядерной медицины, включая технологии получения радиофармпрепаратов (получение радионуклидов, химический синтез соединений и контроль качества, нормативные требования, правила надлежащей производст-

венной практики), особенности их клинического применения (механизмы биораспределения препаратов, моделирование их фармакокинетики), а также физические основы и принципы работы инструментальных средств для проведения радионуклидной диагностики и терапии.

Одной из основных особенностей магистерской программы 12.04.04 «Биотехнические системы и технологии» является ее реализация с участием действующего производства (инновационно-внедренческого циклотронного центра ядерной медицины (ИВ ЦЦЯМ) в УрФУ им. Б. Н. Ельцина), что позволяет предоставлять студентам наглядный материал по технологиям получения радиофармпрепаратов, химическому синтезу соединений и их контролю качества. ИВ ЦЦЯМ в УрФУ им. Б. Н. Ельцина представляет собой инновационный проект, призванный снизить остроту проблемы потребности населения в клинко-диагностических исследованиях радионуклидными методами и способствовать развитию ядерной медицины в Уральском регионе, а также сформировать базу нового научного направления по развитию средств и методов радионуклидной диагностики и обеспечить производство наиболее востребованных радиофармацевтических препаратов.

В настоящее время ИВ ЦЦЯМ является одним из образовательных центров для студентов, обучающихся в рамках указанной магистерской образовательной программы. Данный центр оказывает не только методологическую и технологическую поддержку образовательного процесса, но и активно участвует в реализации проектной инженерной деятельности студентов.

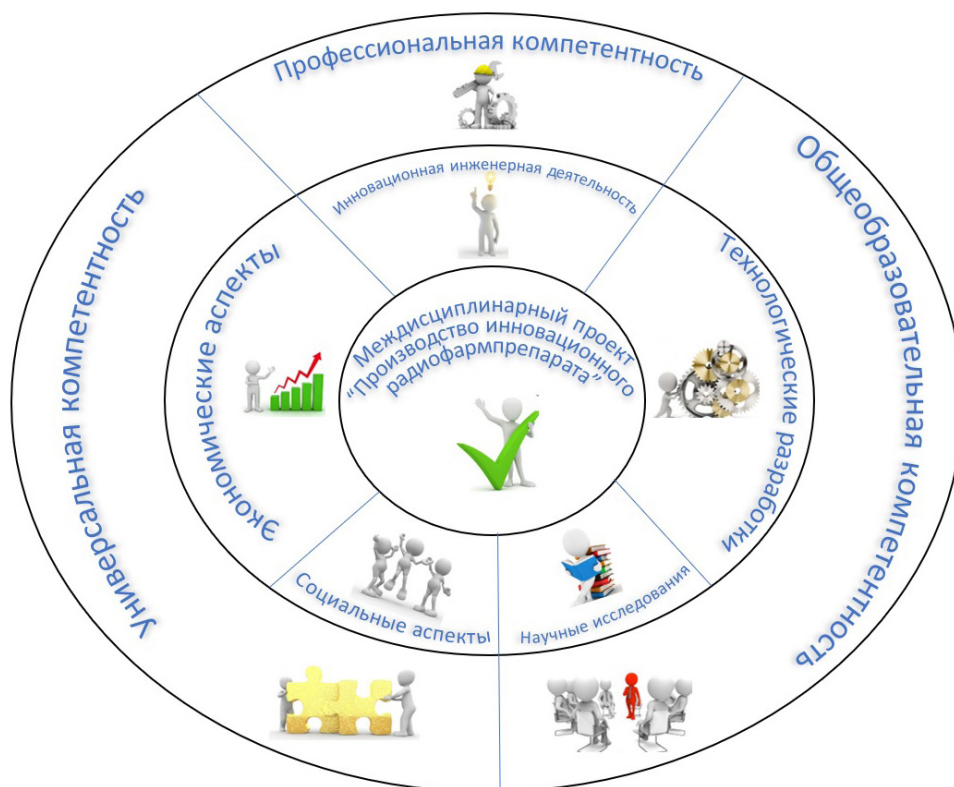
Учебный план образовательной программы реализован с учетом всех методологических подходов, используемых в современной ядерной медицине [28]. Одним из ключевых критериев освоения программы является выполнение обучающимися междисциплинарного проекта, посвященного разработке и выводу на рынок инновационного продукта (нового радиофармацевтического препарата) в предметной сфере ядерной медицины: «Технологии производства радиофармпрепаратов на основе радионуклидов йода», «Технология наработки изотопа циркония для иммуно-ПЭТ», «Технология наработки изотопа меди для биоконъюгации с антителами». Структурно-функциональная схема проекта приведена на рисунке. Результат выполнения проекта должен представлять собой законченное производственное решение или продукт с потенциалом реализации на базе ИВ ЦЦЯМ.

В рамках реализации проекта студенты выполняют работы, связанные со всеми этапами жизненного цикла инновационного продукта, начиная с его создания, оценки его экономической и социальной значимости, технологической реализации и заканчивая выводом на рынок. Выполнение подобного проекта требует интеграции фундаментальных знаний из разных сфер деятельности (естественные науки – физика, химия, биология; инженерные изыскания, социология, экономика, маркетинг). Кроме того, решение подобных нестандартных задач направлено на развитие творческих способностей личности и формирование надпредметных навыков. Успешное выполнение такого проекта способствует формированию целого комплекса универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, обеспечивающих их готовность к деятельности в области ядерной медицины.

Сотрудничество университета с ИВ ЦЦЯМ в рамках социального партнерства при реализации данного междисциплинарного проекта позволяет магистрантам решать важные актуальные проектные задачи из реального производственного сектора экономики, строить сети коммуникаций в профессиональном обществе. В этом случае студенты приобретают знания, умения, опыт работы с передовыми технологиями.

Таким образом, российские вузы, подобно зарубежным, следуют по пути внедрения технологий проектного обучения для развития навыков инновационной деятельности. Осуществляется социальное партнерство между образовательными программами и производством, что позволяет реализовать качественную подготовку будущих профессионалов.

Рассмотренный кейс программы магистратуры Уральского федерального университета стал платформой для реализации принципов транспрофессионализма и профессиональной мобильности,



Структурно-функциональная схема междисциплинарного проекта  
«Производство инновационного радиофармпрепарата»

причем уже на начальной стадии проекта, реализуемого в рамках социального партнерства УрФУ им. Б. Н. Ельцина с ИВ ЦЦЯМ, студенты становятся востребованными на рынке труда. Наблюдается повышение заинтересованности работодателей к выпускникам, сформировавшим навыки профессионала с учетом способностей к принятию нестандартных решений, самообучению, умению гибко адаптироваться в реальных производственных условиях. Инженеры-магистры, имеющие производственный опыт, конкурентоспособны в рыночной системе, не испытывают проблем, связанных с трудоустройством сразу после университета.

### Список литературы

1. Ляченков Н. В., Ярыгин А. Н. Проектирование технологии совершенствования подготовки магистрантов к инновационной деятельности // Вектор науки ТГУ. 2014. № 4 (30). С. 254–258.
2. Грошева Е. П., Наумкин Н. И., Фролова Н. Н. Подготовка студентов национальных исследовательских университетов к инновационной деятельности на основе компетентностного подхода // Интеграция образования. 2010. № 4. С. 28–32.
3. Шарипов Ф. В. Инновационная деятельность в образовании // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 1. С. 103–107.
4. Головки С. Б., Коханова Л. А. Проектное обучение как инновационная форма подготовки студентов // Вестник РГГУ. 2017. С. 71–79.
5. Михайлик С. В. Инновационная деятельность в техническом университете на современном этапе: обзор состояния проблемы и направлений ее возможных решений // Вестник Херсонского национального технического университета. 2011. № 4 (43). С. 171–175.
6. Savery J. R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions // Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. 2006. № 1 (1). URL: <https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol1/iss1/3/> (дата обращения: 28.01.2021).
7. Hero L.-M., Lindfors E. Students' learning experience in a multidisciplinary innovation project // Education+Training. 2019. Vol. 61 (4). P. 500–522.

8. Arias E., Barba-Sánchez V., Carrión C., Casado R. Enhancing Entrepreneurship Education in a Master's Degree in Computer Engineering: A Project-Based Learning Approach // *Administrative Sciences*, MDPI, Open Access Journal. 2018. № 8 (4). P. 1–17.
9. Ojasalo K., Juvonen S., Kaartti V., Haapaniemi H. New Approach and Tools for Systematic Integration of Higher Education with Research and Development Projects // *International Academy of Technology, Education and Development*. 2017. P. 1839–1846. DOI: 10.21125/inted.2017.0563
10. Leydens J. A., Lucena J. C. *Engineering Justice: Transforming Engineering Education and Practice*. Hoboken: IEEE Press, 2018.
11. Celik S., Kirjavainen S., Bjorklund T.A. Educating Future Engineers: Student Perceptions of the Societal Linkages of Innovation Opportunities // *ASEE Annual Conference*. 2020.
12. Stewart L. A. The Impact of Regulation on Innovation in the United States: A Cross-Industry Literature Review. 2011. P. 2–29.
13. Blind K. The impact of Regulation on Innovation // Working paper, Nesta. 2012. Vol. 12 (2). P. 2–28.
14. Bugliarello G. The Social function of engineering: A current assessment // *Engineering as a Social Enterprise*. Washington D.C.: National Academy Press, 1993. P. 73–113.
15. Riley D., Slaton A. E., Pawley A. L. Social justice and inclusion – Women and minorities in engineering // *Cambridge Handbook of Engineering Education Research* / eds. by A. Johri, B. M. Olds. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. P. 335–356.
16. Gilmartin S. K., Shartrand A., Chen H. L., Estrada C., Sheppard S. Investigating entrepreneurship program models in undergraduate engineering education // *International Journal of Engineering Education*. 2016. Vol. 32 (5). P. 2048–2065.
17. Thürer M., Tomašević I., Stevenson M., Qu T., and Huisingh D. A systematic review of the literature on integrating sustainability into engineering curricula // *Journal of Cleaner Production*. 2018. Vol. 181. P. 608–617.
18. Brown T. *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation* // Harper Business. 2009.
19. Dorst K. The core of 'design thinking' and its application // *Design Studies*. 2011. Vol. 32 (6) P. 521–532.
20. Midgley G. *Systems Thinking*. London: SAGE, 2003.
21. Куликова О. В., Гулей И. А. Особенности инновационной модели высшего образования // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 6. С. 1601–1611.
22. Кузьминов Я., Фрумин И., Овчарова Л. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. М.: НИУ ВШЭ, 2018.
23. Белая О. П. Инновационные модели образовательных систем в высшей школе России: современные тенденции // *Современные наукоемкие технологии*. 2008. № 6. С. 64.
24. Вчерашний П. М. и др. Инженерное образование: смена формата // *Высшее образование в России*. 2016. № 8–9.
25. Серебрякова Е. Н. и др. Система элитного инженерного образования – пути развития профессиональных и личностных компетенций // *Машиностроение и компьютерные технологии*. 2016. № 7.
26. Соловьев М. А., Замятина О. М. Система элитного технического образования ТПУ // *Томский политехник*. 2013. № 18. С. 96–103.
27. CDIO Syllabus 2.0 // Site: Conceiving Designing Implementing Operating (CDIO). URL: <http://www.cdio.org/benefits-cdio/cdio-syllabus/cdio-syllabus-topical-form> (дата обращения: 08.02.2021).
28. Ядерная медицина // Открытое образование. URL: <https://openedu.ru/course/urfu/NUCMED/> (дата обращения: 28.01.2021).

## References

1. Lyachenkov N. V., Yarygin A. N. *Proyektirovaniye tekhnologii sovershenstvovaniya podgotovki magistrantov k innovatsionnoy deyatel'nosti* [Design of technology for improvement of undergraduates training in innovational activity]. *Vector nauki TGU – Vector of Science TSU*, 2014, no. 4 (30), pp. 254–258 (in Russian).
2. Grosheva E. P., Naumkin N. I., Frolova N. N. *Podgotovka studentov natsional'nykh issledovatel'skikh universitetov k innovatsionnoy deyatel'nosti na osnove kompetentnostnogo podkhoda* [Preparing students of national research universities for innovative activity on the basis of a competence-based approach]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2010, no. 4, pp. 28–32 (in Russian).



3. Sharipov F. V. Innovatsionnaya deyatel'nost' v obrazovanii [Innovative activity in education]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya – International Journal of Experimental Education*, 2017, no. 1, pp. 103–107 (in Russian).
4. Golovko S. B., Kokhanova L. A. Proyektnoye obucheniye kak innovatsionnaya forma podgotovki studentov [Project training as an innovative form of student preparation]. *Vestnik RGGU*, 2017, no. 7 (28), pp. 71–79 (in Russian).
5. Mikhaylik S. V. Innovatsionnaya deyatel'nost' v tekhnicheskoy universitete na sovremennom etape: obzor sostoyaniya problemy i napravleniy eye vozmozhnykh resheniy [Innovation at the technical University at the modern stage: an overview of the problem, its areas, and possible solutions]. *Vestnik Khersonskogo gosudarstvennogo Universiteta – Visnyk of Kherson National Technical University*, 2011, no. 4 (43), pp. 171–175 (in Russian).
6. Savery J. R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2006, no. 1 (1). URL: <https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol1/iss1/3/> (accessed 28 January 2021).
7. Hero L.-M., Lindfors E. Students' learning experience in a multidisciplinary innovation project. *Education + Training*, 2019, vol. 61 (4), pp. 500–522.
8. Arias E., Barba-Sánchez V., Carrión C., Casado R. Enhancing Entrepreneurship Education in a Master's Degree in Computer Engineering: A Project-Based Learning Approach". *Administrative Sciences*, MDPI, 2018, no. 8 (4), pp. 1–17.
9. Ojasalo K., Juvonen S., Kaartti V., Haapaniemi H. New Approach and Tools for Systematic Integration of Higher Education with Research and Development Projects. *International Academy of Technology, Education and Development*, 2017, pp. 1839–1846. DOI: 10.21125/inted.2017.0563
10. Leydens J. A., Lucena J. C. *Engineering Justice: Transforming Engineering Education and Practice*. Hoboken, IEEE Press, 2018.
11. Celik S., Kirjavainen S., Bjorklund T. A. Educating Future Engineers: Student Perceptions of the Societal Linkages of Innovation Opportunities. *ASEE Annual Conference*, 2020.
12. Stewart L. A. *The Impact of Regulation on Innovation in the United States: A Cross-Industry Literature Review*. 2011. Pp. 2–29.
13. Blind K. The impact of Regulation on Innovation. *Working paper, Nesta*, 2012, no. 12 (2), pp. 2–28.
14. Bugliarello G. *The Social function of engineering: A current assessment. Engineering as a Social Enterprise*. Washington D.C., National Academy Press, 1993. Pp. 73–113.
15. Riley D., Slaton A. E., Pawley A. L. Social justice and inclusion – Women and minorities in engineering. *Cambridge Handbook of Engineering Education Research*. Eds. A. Johri and B. M. Olds. Cambridge, Cambridge University Press, 2015. Pp. 335–356.
16. Gilmartin S. K., Shartrand A., Chen H. L., Estrada C., Sheppard S. Investigating entrepreneurship program models in undergraduate engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 2016, no. 32 (5), pp. 2048–2065.
17. Thürer M., Tomašević I., Stevenson M., Qu T., and Huisingh D. A systematic review of the literature on integrating sustainability into engineering curricula. *Journal of Cleaner Production*, 2018, vol. 181, pp. 608–617.
18. Brown T. *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. Harper Business, 2009.
19. Dorst K. The core of 'design thinking' and its application. *Design Studies*, 2011, vol. 32 (6), pp. 521–532.
20. Midgley G. *Systems Thinking*. London, SAGE Publ., 2003.
21. Kulikova O. V., Guley I. A. Osobennosti innovatsionnoy modeli vysshego obrazovaniya [Features of the innovative model of the higher education]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2014, no. 6, pp. 1601–1611.
22. Kuz'minov Ya., Frumin L. *Dvenadtsat' resheniy dlya novogo obrazovaniya: доклад Tsentra strategicheskikh razrabotok i Vysshey shkoly ekonomiki* [Twelve solutions for a new education: report of the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics]. Moscow, HSE Publ., 2018 (in Russian).
23. Belaya O. P. Innovatsionnyye modeli obrazovatel'nykh sistem v vysshey shkole Rossii: sovremennyye tendentsii [Innovative models of educational systems in higher education in Russia: current trends]. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii – Modern High-tech Technologies*, 2008, no. 6, p. 64 (in Russian).
24. Vcherashniy P. M., Gafurova N. V., Rumyantsev M. V., Osipenko O. A. Inzhenernoye obrazovaniye: smena formata [Engineering education: changing the format]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2016, no. 8–9, pp. 15–21 (in Russian).



25. Serebryakova E. N. et al. Sistema elitnogo inzhenerenogo obrazovaniya – puti razvitiya professional'nykh i lichnostnykh kompetentsiy [The system of elite engineering education – ways to develop professional and personal competencies]. *Mashinostroyeniye i komp'yuternyye tekhnologii*, 2016, no. 77, p. 31 (in Russian).
26. Solov'yev M. A., Zamyatina O. M. Sistema elitnogo tekhnicheskogo obrazovaniya TPU [The system of elite technical education of TSU]. *Tomskiy politekhnika*, 2013, no. 18, pp. 96–103 (in Russian).
27. CDIO Syllabus 2.0. [Electronic resource]. Site: *Conceiving Designing Implementing Operating (CDIO)*. URL: <http://www.cdio.org/benefits-cdio/cdio-syllabus/cdio-syllabus-topical-form> (accessed 08 February 2021).
28. Yadernaya meditsina [Nuclear medicine]. *Otkrytoye obrazovaniye – Open education* (in Russian). URL: <https://openedu.ru/course/urfu/NUCMED/> (accessed 28 January 2021).

**Информация об авторах**

**А. А. Баранова**, кандидат технических наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина (ул. Мира, 19, Екатеринбург, Россия, 620002).

**Б. Н. Гузанов**, доктор технических наук, профессор, Российский государственный профессионально-педагогический университет (ул. Машиностроителей, 11, Екатеринбург, Россия, 620012).

**И. Н. Бажукова**, кандидат физико-математических наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина (ул. Мира, 19, Екатеринбург, Россия, 620002).

**Information about the authors**

**A. A. Baranova**, Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor, Ural Federal University (ul. Mira, 19, Yekaterinburg, Russian Federation, 620002).

**B. T. Guzanov**, Doctor of Engineering Sciences, Professor, Russian State Professional-Pedagogical University (ul. Mashinostroyeiteley, 11, Yekaterinburg, Russian Federation, 620012).

**I. N. Bazhukova**, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Ural Fed-eral University (ul. Mira, 19, Yekaterinburg, Russian Federation, 620002).

*Статья поступила в редакцию 14.07.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 14.07.2021; accepted for publication 27.12.2021*

Научная статья  
УДК 378.172+796.011.3  
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-105-114>

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МОТИВАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ

*Валентина Витальевна Кудрявцева*

*Марийский государственный университет, Йошкар-Ола, [valentinakud\\_79@mail.ru](mailto:valentinakud_79@mail.ru)*

### **Аннотация**

Рост количества иностранных студентов в российских вузах требует поиска и разработки новых путей оптимизации их образовательного процесса в учебных заведениях нашей страны.

Важным элементом обучения в российских вузах является физическое воспитание студентов, обеспечивающее сохранение их здоровья и поддержание оптимального функционального состояния и работоспособности. Физическое воспитание студентов вуза реализуется на учебных занятиях по физической культуре.

Низкая мотивация иностранных студентов к занятиям физической культурой требует использования в учебном процессе инновационных подходов. Одним из таких подходов является применение балльно-рейтинговой системы контроля и оценки знаний, умений и навыков студентов. В связи с этим актуализируются вопросы мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой в вузе на основе использования балльно-рейтинговой системы оценивания.

**Ключевые слова:** *иностранные студенты, физическое воспитание, занятия физической культурой, мотивация, инновационные методы, балльно-рейтинговая система*

**Для цитирования:** Кудрявцева В. В. Актуальные вопросы мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой в вузе на основе использования балльно-рейтинговой системы оценивания // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 105–114. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-105-114>

Original article

## CURRENT ISSUES OF MOTIVATION OF FOREIGN STUDENTS TO ENGAGE IN PHYSICAL CULTURE AT THE UNIVERSITY BASED ON THE USE OF A POINT-RATING ASSESSMENT SYSTEM

*Valentina V. Kudryavtseva*

*Mari State University, Yoshkar-Ola, [valentinakud\\_79@mail.ru](mailto:valentinakud_79@mail.ru)*

### **Abstract**

The growing number of foreign students in Russian universities requires the search and development of new ways to optimize their educational process in educational institutions of our country.

An important element of training in Russian universities is the physical education of students, ensuring the preservation of their health and maintaining an optimal functional state and working capacity. Physical education of university students is implemented in training classes on physical culture.

The low motivation of foreign students to engage in physical culture requires the use of innovative approaches in the educational process. One of these approaches is the use of a point-rating system for monitoring and evaluating students' knowledge, skills and abilities. In this regard, the issues of motivation of foreign students to engage in physical culture at the university are updated on the basis of the use of a point-rating assessment system.

**Keywords:** *foreign students, physical education, physical culture classes, motivation, innovative methods, point-rating system*

**For citation:** Kudryavtseva V. V. Current issues of motivation of foreign students to engage in physical culture at the university based on the use of a point-rating assessment system [Aktual'nyye voprosy motivatsii inostrannykh studentov k zanyatiyam fizicheskoy kul'turoy v vuze na osnove ispol'zovaniya ball'no-reytingovoy sistemy otsenivaniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 105–114. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-105-114>

Неуклонный рост количества иностранных студентов в российских вузах приводит к необходимости формирования новых подходов к обучению, учитывающих специфику многонационального и поликультурного состава лиц, обучающихся в высших учебных заведениях. Перечень учебных дисциплин, изучаемых в отечественных вузах, весьма разнообразен и определяется направленностью вуза или отдельных факультетов, но общим для всех российских вузов является проведение занятий по физической культуре на всех без исключения факультетах как основного средства физического воспитания студентов, способа приобщения их к здоровому образу жизни, поддержания их здоровья и работоспособности.

Занятия физической культурой в вузе обязательно включаются в учебные планы, проводятся по специально разработанным программам и имеют своей целью формирование физической культуры личности студентов, способствование их гармоничному физическому и личностному развитию, обеспечение физической готовности студентов к выполнению их будущей профессиональной деятельности. Но, как показывает практика, далеко не все студенты мотивированы к занятиям физической культурой в вузе. Прежде всего это касается иностранных студентов, поскольку российские студенты имеют опыт регулярных занятий физической культурой и сдачи контрольных нормативов в процессе обучения в школе и испытывают гораздо меньшие трудности к адаптации в вузе за счет используемого в отечественной системе образования принципа преемственности. В то же время у иностранных студентов может быть не сформировано представление о важности занятий физической культурой в силу имеющихся в их родных странах традиций воспитания и образования. Как показано в исследованиях И. А. Салатенко, В. В. Вербицкого и др., низкая мотивация иностранных студентов к занятиям физической культурой в вузе может быть связана с такими факторами, как:

- трудности в адаптации к новой культуре, новым условиям обучения;
- языковые трудности (сложности с пониманием речи преподавателя);
- низкий уровень физической подготовленности;
- специфический опыт и традиции преподавания физической культуры в родных странах иностранных студентов;
- религиозные и культурные факторы [1].

Как показали в своих исследованиях С. В. Тутов и С. В. Бульбанович [2], современные студенты (как иностранные, так и российские) отличаются низким уровнем мотивации к занятиям физической культурой, и чаще всего в проведенном данными авторами анкетировании студентов указывались такие факторы снижения мотивации, как наличие негативного предшествующего опыта занятий физической культурой и то, что студенты не видят необходимости в занятиях физической культурой в вузе.

Большая социальная и практическая значимость физической культуры в современном обществе требует пристального исследовательского внимания к проблеме формирования мотивации к занятиям физической культурой людей различных возрастных групп, в том числе студентов. Об этом говорится в работах И. А. Салатенко, В. В. Вербицкого [1], С. В. Тутова, С. В. Бульбанович [2], Д. Г. Арсеньева, А. В. Зинковского, М. А. Ивановой [3] и многих других.

Анализ научной и методической литературы в области психологии физического воспитания и спорта показал, что мотивация является важным элементом занятий физической культурой, поскольку сама по себе является побудителем деятельности (в данном случае – физкультурной) [3, 4]. Мотивация иностранных студентов связана прежде всего с осознанием ими важности занятий физической культурой для них лично. В отечественной психологии физического воспитания и спорта [2] было доказано, что на формирование внутренней мотивации студентов к занятиям физической культурой непосредственное влияние оказывают внешние воздействия:

- привлекательность для иностранных студентов тех или иных видов физических упражнений, основанная на их личностных свойствах, имеющемся опыте, уровне физической подготовленности, культурных традициях и т. п. Например, для девушек-студенток из мусульманских стран более привлекательными будут те физические упражнения, которые достаточно просты и выполнение которых возможно в типичной для их религиозной культуры закрытой одежде. В данном случае, как показал полученный в последние годы педагогический опыт, наиболее эффективны для этой категории студентов ритмические танцевальные движения, выполняемые под музыку [5];

- высокая активность занятий физкультурой и спортом окружающих – одноклассников, друзей, членов семьи. В данном случае целесообразным видится включение в группу иностранных студентов с высокими показателями физической подготовленности и физической активности, занимающихся различными видами спорта [6];

- разнообразие возможностей занятий физической культурой в условиях вуза – наличие различных секций физкультурно-спортивной направленности, доступных для занятий, в том числе иностранным студентам [7];

- проведение в вузе информационных кампаний по пропаганде физической культуры, спорта и здорового образа жизни [4, 5];

- методически грамотная организация учебных занятий по физической культуре [4, 5].

Безусловно, все эти факторы оказывают благотворное влияние на формирование мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой в вузе. Но постоянные динамические изменения в системе традиционного российского образования требуют поиска новых средств и методов повышения мотивации студентов (в том числе иностранных) к занятиям физической культурой в вузе.

Результаты педагогических наблюдений и анкетирования иностранных студентов в ряде российских вузов [1, 2, 8] показали, что от 49 до 68 % (по данным разных авторов) иностранных студентов первого курса российских вузов не считают необходимым проведение в вузе занятий по физической культуре. По данным анкетирования, иностранные студенты объясняют это тем, что в ряде стран занятия физкультурой не входят в обязательном порядке в учебные планы образовательных организаций, а также тем, что испытывают сложности с изучением большого количества учебных дисциплин теоретического характера, и занятия по физической культуре лишь увеличивают и без того большую учебную нагрузку.

Мотивация иностранных студентов к занятиям физической культурой является сложным психолого-педагогическим образованием и носит многоуровневый характер, учитывающий как индивидуальные возможности иностранных студентов, так и актуальные требования к физической подготовке студентов в условиях российского вуза [4]. На данном этапе развития системы отечественного высшего образования считается целесообразным внедрение в систему занятий физической культурой студентов в целом и их мотивации к физкультурным занятиям в частности инновационных технологий [9], одной из которых является балльно-рейтинговая система оценки. Именно эта система способна, с одной стороны, качественно и всесторонне оценить степень освоения знаний, умений и навыков студентов в результате их занятий физической культурой в вузе, а с другой стороны, стимулировать их занятия физической культурой, т. е. развивать мотивационный компонент [10].

Необходимость перехода к новым методам контроля и оценивания студентов на занятиях по физической культуре в вузе рассматривается в исследовании Е. А. Колькиной. Она утверждает, что традиционные методы контроля и оценивания знаний, умений и навыков студентов при изучении курса «Физическая культура» уже утратили свою актуальность в силу того, что сама традиционная система отечественного высшего образования переживает глобальные изменения: меняются педагогические ценности, педагогический процесс становится ориентированным прежде всего на личность студента, его индивидуальные особенности, возможности и образовательные потребности [11]. Это требует разработки и внедрения в учебно-воспитательный процесс вуза в целом и в разработку и планирование учебного курса «Физическая культура» в частности активных средств и методов обучения, которые развивают у студентов мотивацию и стремление к самосовершенствованию, самостоятельному получению и усвоению знаний, умений и навыков по различным учебным дисциплинам, в том числе по физической культуре. Данный подход предполагает разработку и внедрение в образовательный процесс вуза обновленных видов и форм контроля и оценки успеваемости студентов, одним из вариантов которого является использование балльно-рейтинговой системы [12]. Тем более что внедрение балльно-рейтинговой системы для оценки успеваемости студентов в ряде вузов нашей страны показало, что такая система является эффективным средством повышения мотивации студентов к учебной деятельности. В настоящее время балльно-рейтинговая система признана одним из наиболее прогрессивных методов оценки и контроля знаний, умений и навыков студентов по различным дисциплинам [13].

В связи с изложенным выше была сформулирована цель исследования – изучить влияние использования балльно-рейтинговой системы на развитие мотивации иностранных студентов к занятиям по физической культуре.

Для достижения поставленной в исследовании цели были использованы разнообразные методы, такие как анализ теоретических источников и передового педагогического опыта, накопленного в нашей стране в области использования балльно-рейтинговой системы как одного из средств мотивации иностранных студентов к занятиям по физической культуре, педагогический эксперимент, анкетирование студентов, тестирование студентов, методы математико-статистической обработки и анализа полученных в педагогическом эксперименте количественных данных.

Изучение теоретических источников и передового педагогического опыта в области использования балльно-рейтинговой системы как одного из средств мотивации иностранных студентов к занятиям по физической культуре показало, что данный вопрос достаточно актуален, но активно исследоваться в нашей стране начал лишь в последние 3–5 лет. Подобная ситуация, на наш взгляд, требует значительной активизации дополнительных исследовательских усилий, позволяя решить такие практические задачи, как:

- внедрение инновационных технологий в образовательный процесс вуза в соответствии с наиболее актуальными тенденциями;
- повышение эффективности процессов контроля и оценки результатов обучения иностранных студентов по курсу «Физическая культура»;
- дифференцированная оценка специфики физической подготовленности иностранных студентов на разных этапах обучения в вузе;
- выявление наиболее сильных и слабых сторон организации занятий по физической культуре с иностранными студентами в вузе;
- повышение осознанного отношения иностранных студентов к занятиям физической культурой;
- рост мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой и др.

Как показал накопленный в нашей стране и за рубежом педагогический опыт, внедрение в учебный процесс балльно-рейтинговой системы оценивания является более эффективным по сравнению с традиционными формами оценивания в силу того, что рейтинговый контроль стимулирует повседневную учебную активность студентов, развивает у студентов самостоятельность, требует от



студентов внимания ко всем разделам учебного процесса [14]. Кроме того, балльно-рейтинговая система контроля и оценки, по сравнению с традиционной системой оценивания, является более систематизированной и объективной [15].

Разработка балльно-рейтинговой системы контроля и оценивания в рамках курса «Физическая культура» позволяет поддерживать непрерывный мониторинг результатов прохождения иностранными студентами учебного курса «Физическая культура» и обеспечивает решение ряда задач:

- контроля и самоконтроля занятий студентов физической культурой;
- развития у студентов самоконтроля при изучении учебной дисциплины;
- стимулирования ответственности преподавателя физической культуры в рамках планирования и организации занятий [16].

При разработке балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения иностранных студентов по учебному курсу «Физическая культура» были соблюдены следующие педагогические условия:

- разработаны критерии оценки для различных показателей освоения курса «Физическая культура» иностранными студентами – теоретической и практической подготовки, активности студентов на занятиях, посещаемости студентами учебных занятий по физической культуре;
- учтены особенности изучения курса «Физическая культура» студентами основной и специальных медицинских групп;
- результаты рейтингового контроля соотнесены с традиционными оценками результатов изучения курса («зачтено», «отлично», «удовлетворительно», «неудовлетворительно») [17].

В процессе изучения курса «Физическая культура» иностранные студенты получали баллы в соответствии с результатами их активности на учебных занятиях, посещением занятий, результатами выполнения контрольных нормативов, ответами на теоретические вопросы [18]. Все баллы фиксировались в специальной ведомости. В конце семестра студентам были выставлены оценки в соответствии с набранными ими в рамках применения балльно-рейтинговой системы оценивания баллами. Принцип оценивания представлен в табл. 1.

Таблица 1

*Перевод баллов, начисленных студентам в соответствии с применением балльно-рейтинговой системы, в традиционные оценки*

| Количество набранных студентом баллов | Традиционная оценка   |
|---------------------------------------|-----------------------|
| Более 85                              | «Отлично»             |
| От 84 до 71                           | «Хорошо»              |
| От 70 до 55                           | «Удовлетворительно»   |
| Менее 55                              | «Неудовлетворительно» |

Для практического изучения вопроса о влиянии использования балльно-рейтинговой системы на развитие мотивации иностранных студентов к занятиям по физической культуре был организован педагогический эксперимент, основное содержание которого изложено в табл. 2.

В начале проведения педагогического эксперимента, на первом его этапе, были получены данные о том, что 56 % иностранных студентов не считают необходимым посещение занятий по физической культуре в вузе, но при этом 82 % опрошенных иностранных студентов соглашались с тем, что занятия физической культурой важны для поддержания здоровья. По результатам проведения теста «Анкета для оценки личностной мотивации к занятиям физической культурой и спортом» на первом этапе педагогического эксперимента было показано, что на первом месте по частоте встречаемости в группе иностранных студентов находились развлекательные мотивы посещения занятий по физической культуре и мотивы получения положительных оценок, а также мотивы должностования. При этом на наиболее низких позициях находились мотивы самосохранения здоровья, доминирования и получения положительных эмоций.

Таблица 2

*Основное содержание этапов педагогического эксперимента*

| Этап | Задачи                                                                                                                                                                                              | Средства                                                                                               | Время проведения               |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| 1    | Определение исходного уровня мотивации иностранных студентов к занятиям по физической культуре                                                                                                      | Анкетирование; тест «Анкета для оценки личностной мотивации к занятиям физической культурой и спортом» | Сентябрь 2020 г.               |
| 2    | Экспериментальная апробация использования балльно-рейтинговой системы оценивания в рамках изучения курса «Физическая культура» в вузе                                                               | Внедрение в практику изучения курса «Физическая культура» балльно-рейтинговой системы оценивания       | Сентябрь 2020 г. – май 2021 г. |
| 3    | Изучение итогового уровня сформированности мотивации иностранных студентов к занятиям по физической культуре                                                                                        | Анкетирование; тест «Анкета для оценки личностной мотивации к занятиям физической культурой и спортом» | Май – июнь 2021 г.             |
| 4    | Анализ динамики мотивации иностранных студентов к занятиям по физической культуре под влиянием внедрения в практику преподавания курса «Физическая культура» балльно-рейтинговой системы оценивания | Короткие статистики; расчет $t$ -критерия Стьюдента для связанных выборок                              | Июнь – июль 2021 г.            |

В течение учебного года на занятиях по физической культуре в группе иностранных студентов была внедрена балльно-рейтинговая система контроля и оценивания. В начале семестра все студенты были ознакомлены с принципами начисления баллов, с количеством баллов, необходимым для получения зачета (в первом семестре) и итоговой оценки (во втором семестре). В течение учебного года студенты имели доступ к получению промежуточной информации о набранных ими баллах по дисциплине «Физическая культура». В результате после проведения на третьем этапе педагогического эксперимента повторного тестирования было определено, что произошел рост мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой. Это продемонстрировано в табл. 3.

Таблица 3

*Динамика роста различных мотивационных тенденций к занятиям физической культурой иностранных студентов на основе внедрения балльно-рейтинговой системы оценивания (средние арифметические значения, в баллах)*

| Мотив                                  | 1-й этап | 3-й этап |
|----------------------------------------|----------|----------|
| Самосохранение здоровья                | 3,8      | 7,9      |
| Самосовершенствование                  | 4,3      | 6,9      |
| Двигательная активность                | 3,9      | 6,3      |
| Долженствование (внутренний аспект)    | 4,9      | 7,3      |
| Оценка окружающих (внешняя стимуляция) | 5,8      | 7,5      |
| Приобретение практических навыков      | 4,1      | 7,2      |
| Общение                                | 5        | 6,5      |
| Доминирование                          | 3,8      | 6,3      |
| Физкультурно-спортивные интересы       | 4,3      | 5,6      |
| Соперничество                          | 4        | 6,3      |
| Удовольствие от движений               | 4,2      | 6,4      |
| Игра и развлечение                     | 6,1      | 6,2      |
| Подражание                             | 4,4      | 6,7      |
| Привычка                               | 4,6      | 7,2      |
| Положительные эмоции                   | 3,5      | 6,8      |

После внедрения в практику преподавания курса «Физическая культура» в группе иностранных студентов балльно-рейтинговой системы контроля и оценивания произошел статистически до-

стоверный рост мотивации студентов к занятиям физической культурой (доказан путем применения статистического сравнения по *t*-критерию Стьюдента для связанных выборок).

Анализ результатов, проведенный на четвертом, заключительном, этапе педагогического эксперимента, позволил утверждать, что применение в течение учебного года балльно-рейтинговой системы контроля и оценки в рамках учебного курса «Физическая культура» способствовало росту мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой.

Особо заметен в данном случае рост таких мотивов иностранных студентов к занятиям физической культурой, как сохранение здоровья, получение положительных эмоций от занятий физической культурой, удовлетворение естественной потребности в двигательной активности и мотив долженствования. То есть в результате внедрения балльно-рейтинговой системы в процесс преподавания курса «Физическая культура» в группе иностранных студентов позволило сформировать у них стойкое представление о необходимости посещения занятий по физической культуре, осознать их оздоровительную ценность и научиться получать эмоциональное удовлетворение от реализации своей естественной потребности в двигательной активности, происходящей на занятиях физической культурой в вузе.

Таким образом, на основе проведенного анализа теоретических источников и передового педагогического опыта, который был накоплен в последние годы в нашей стране в области физического воспитания иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, показал, что имеется большая необходимость в обеспечении роста мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой. Было показано, что традиционные способы организации физического воспитания студентов в вузах не решают проблему повышения мотивации иностранных студентов к физкультурным занятиям.

В данной ситуации рядом отечественных авторов было предложено использование балльно-рейтинговой системы для контроля и оценки знаний, умений и навыков студентов. В Марийском государственном университете был проведен педагогический эксперимент на группе иностранных студентов, в ходе которого была доказана эффективность использования балльно-рейтинговой системы оценивания как средства повышения мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой.

### Список литературы

1. Салатенко И. А., Вербицкий В. В. Мотивация иностранных студентов к занятиям по физическому воспитанию в Сумском национальном аграрном университете // Актуальные научные исследования в современном мире. 2019. № 4-3 (48). С. 174–179.
2. Тутов С. В., Бульбанович С. В. Практические пути формирования мотивации к занятиям физической культурой // XXI Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции. 2017. С. 274–276.
3. Арсеньев Д. Г., Зинковский А. В., Иванова М. А. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. 160 с.
4. Сакун Э. И. Построение учебного процесса по физическому воспитанию студентов в вузе. М.: Дашков и К, 2012. 205 с.
5. Девяткин В. Д., Кирилина А. Ю., Котова Г. В., Пономарева Г. В. Физическое воспитание иностранных студентов // Современная система воспитания студента медицинского вуза: состояния и направления развития. М., 2016. С. 224–226.
6. Бартновская Л. А. К вопросу об эффективной организации занятий по физической культуре у иностранных студентов // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 8. С. 120–126.
7. Павлов В. И., Камбуrowa И. Н. Оптимизация процесса воспитания физической культуры у студентов иностранных государств // Научные тенденции: педагогика и психология: сборник научных трудов по материалам международной научной конференции. М., 2016. С. 6–8.
8. Шерин В. С., Шерина Е. А. Национальные педагогические традиции в преподавании физической культуры в зарубежных вузах: сопоставительный аспект // Теория и практика физической культуры. 2016. № 2. С. 88–90.

9. Скоблева Э. И. Модернизация системы высшего профессионального образования: организационно-экономический аспект. Астрахань: Астраханский университет, 2010. 280 с.
10. Домаренко Е. В., Домбровская А. Ю. Реализация балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов в российских вузах: состояние, проблемы, перспективы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № 11 (ноябрь). С. 61–65.
11. Колькина Е. А. Рейтинговый контроль как один из способов повышения мотивации студентов к занятиям физической культурой // Инновационные технологии в технике и образовании: VI Международная научно-практическая конференция. Чита, 2015. С. 167–171.
12. Солонин С. И. Проектирование и разработка балльно-рейтинговой системы оценки учебной деятельности студентов по дисциплинам ООП: методические указания для преподавателей. Екатеринбург: УрФУ, 2013. 49 с.
13. Сокунова С. Ф., Косихин В. П., Лобанов С. В. Балльно-рейтинговая система как фактор повышения физической и умственной работоспособности в процессе обучения // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2020. № 8 (186). С. 264–267.
14. Наумов А. И. Рейтинговая система оценок подготовленности студентов по дисциплине «Физическая культура» // Вестник ЗабГУ. 2014. № 4 (107). С. 51–57.
15. Колегова А.С. Внедрение автоматизированной балльно-рейтинговой системы в профессиональную подготовку учителей физической культуры // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2017. № 13 (13). С. 12–16.
16. Никулин И. Н., Воронков А. В., Филатов М. С., Малахов В. А. Особенности системы рейтингового контроля эффективности деятельности студентов в процессе изучения учебной дисциплины «Атлетизм» в вузе // Инновационные формы и практический опыт физического воспитания детей и учащейся молодежи. Витебск, 2020. С. 192–195.
17. Докторович Л. В. Использование рейтинговой системы на уроках физического воспитания в вузе // XX Вишняковские чтения. Вузовская наука: условия эффективности социально-экономического и культурного развития региона: материалы международной научно-практической конференции. Чита, 2017. С. 84–89.
18. Исакова М. А. Компоненты балльно-рейтинговой системы оценки деятельности студентов по физическому воспитанию в вузе // Известия Чеченского государственного университета. 2021. № 1 (21). С. 137–142.

## References

1. Salatenko I. A., Verbitskiy V. V. Motivatsiya inostrannykh studentov k zanyatiyam po fizicheskomu vospitaniyu v Sumskom natsional'nom agrarnom universitete [Motivation of foreign students for physical education classes at the Sumy National Agrarian University]. *Aktual'nyye nauchnyye issledovaniya v sovremennom mire*, 2019, no. 4-3 (48), pp. 174–179 (in Russian).
2. Tutov S. V., Bulbanovich S. V. Prakticheskiye puti formirovaniya motivatsii k zanyatiyam fizicheskoy kul'turoy [Practical ways of forming motivation for physical culture classes]. *XXI Tsarskoselskiye chteniya: materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [XXI Tsarskoye Selo readings. Materials of the international scientific conference]. Tsarskoye Selo, 2017. Pp. 274–276 (in Russian).
3. Arsen'yev D. G., Zinkovskiy A.V., Ivanova M. A. *Sotsial'no-psikhologicheskiye i fiziologicheskiye problemy adaptatsii inostrannykh studentov* [Socio-psychological and physiological problems of adaptation of foreign students]. Saint Petersburg, SPbGPU Publ., 2003. 160 p. (in Russian).
4. Sakun E. I. *Postroyeniye uchebnogo protsessa po fizicheskomu vospitaniyu studentov v vuze* [Building the educational process for physical education of students at the university]. Moscow, "Dashkov and K" Publ., 2012. 205 p. (in Russian).
5. Devyatkin V. D., Kirilina A. Yu., Kotova G. V. Ponomareva G. V. Fizicheskoye vospitaniye inostrannykh studentov [Physical education of foreign students]. *Sovremennaya sistema vospitaniya studenta meditsinskogo vuza: sostoyaniya i napravleniya razvitiya* [Modern system of education of a medical university student: conditions and directions of development]. Moscow, 2016. Pp. 224–226 (in Russian).
6. Bartnovskaya L. A. K voprosu ob effektivnoy organizatsii zanyatiy po fizicheskoy kul'ture u inostrannykh studentov [On the question of the effective organization of physical culture classes for foreign students]. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii – Modern High Technologies*, 2020, no. 8, pp. 120–126 (in Russian).

7. Pavlov V. I., Kamburova I. N. Optimizatsiya protsessa vospitaniya fizicheskoy kul'tury u studentov inostrannykh gosudarstv [Optimization of the process of physical culture education among students of foreign countries]. *Nauchnyye tendentsii: pedagogika i psikhologiya. Sbornik nauchnykh trudov po materialam mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [Scientific trends: pedagogy and psychology. Collection of scientific papers based on the materials of the international scientific conference]. Moscow, 2016. Pp. 6–8 (in Russian).
8. Sherin V. S., Sherina E. A. Natsional'nyye pedagogicheskiye traditsii v prepodavanii fizicheskoy kul'tury v zarubezhnykh vuzakh: sopostavitel'nyy aspekt [National pedagogical traditions in the teaching of physical culture in foreign universities: a comparative aspect]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, 2016, no. 2, pp. 88–90 (in Russian).
9. Skobleva E. I. *Modernizatsiya sistemy vysshego professional'nogo obrazovaniya: organizatsionno-ekonomicheskiy aspekt* [Modernization of the system of higher professional education: organizational and economic aspect]. Astrakhan, Astrakhan University Publ., 2010. 280 p (in Russian).
10. Domarenko E. V., Dombrovskaya A. Yu. Realizatsiya ball'no-reytingovoy sistemy otsenki uspevayemosti studentov v rossiyskikh vuzakh: sostoyaniye, problemy, perspektivy [Implementation of a point-rating system for assessing student performance in Russian universities: state, problems, prospects]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept»*, 2013, no. 11, pp. 61–65 (in Russian).
11. Kol'kina E. A. Reytingovyy kontrol' kak odin iz sposobov povysheniya motivatsii studentov k zanyatiyam fizicheskoy kul'turoy [Rating control – as one of the ways to increase students' motivation for physical education]. *Innovatsionnyye tekhnologii v tekhnike i obrazovanii. VI Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya. Zabaykal'skiy gosudarstvennyy universitet* [Innovative technologies in engineering and education. VI International Scientific and Practical Conference. Zabaykalsky State University]. Chita, 2015. Pp. 167–171 (in Russian).
12. Solonin S. I. *Proyektirovaniye i razrabotka ball'no-reytingovoy sistemy otsenki uchebnoy deyatel'nosti studentov po distsiplinam OOP: metodicheskiye ukazaniya dlya prepodavateley* [Design and development of a point-rating system for evaluating students' educational activities in the disciplines of OOP: methodological guidelines for teachers]. Yekaterinburg, UrFU Publ., 2013. 49 p. (in Russian).
13. Sokunova S. F., Koshikhin V. P., Lobanov S. V. Ball'no-reytingovaya sistema kak faktor povysheniya fizicheskoy i umstvennoy rabotosposobnosti v protsesse obucheniya [Point-rating system as a factor of increasing physical and mental performance in the learning process]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*, 2020, no. 8 (186), pp. 264–267 (in Russian).
14. Naumov A. I. Reytingovaya sistema otsenok podgotovlennosti studentov po distsipline «Fizicheskaya kul'tura» [Rating system of assessments of students' readiness for the discipline “Physical culture”]. *Vestnik ZabGU – Transbaikalskaya gosudarstvennaya universitet*, 2014, no. 4 (107), pp. 51–57 (in Russian).
15. Kolegova A. S. Vnedreniye avtomatizirovannoy ball'no-reytingovoy sistemy v professional'nuyu podgotovku uchiteley fizicheskoy kul'tury [Introduction of an automated point-rating system in the professional training of teachers of physical culture]. *Skif. Voprosy studencheskoy nauki*, 2017, no. 13 (13), pp. 12–16 (in Russian).
16. Nikulin I. N., Voronkov A. V., Filatov M. S., Malakhov V. A. Osobennosti sistemy reytingovogo kontrolya effektivnosti deyatel'nosti studentov v protsesse izucheniya uchebnoy distsipliny «Atletizm» v vuze [Features of the system of rating control of the effectiveness of students' activities in the process of studying the academic discipline “Athleticism” at the university]. *Innovatsionnyye formy i prakticheskiy opyt fizicheskogo vospitaniya detey i uchashcheyshya molodezhi* [Innovative forms and practical experience of physical education of children and students]. Vitebsk, 2020. Pp. 192–195 (in Russian).
17. Doktorovich L. V. Ispol'zovaniye reytingovoy sistemy na urokakh fizicheskogo vospitaniya v vuze [The use of the rating system at the lessons of physical education at the university]. *XX Vishnyakovskiy chteniya. Vuzovskaya nauka: usloviya effektivnosti sotsial'no-ekonomicheskogo i kul'turnogo razvitiya regiona. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [XX Vishnyakovsky readings. University science: conditions for the effectiveness of socio-economic and cultural development of the region. Materials of the international scientific and practical conference]. Chita, 2017. Pp. 84–89 (in Russian).
18. Isakova M. A. Komponenty ball'no-reytingovoy sistemy otsenki deyatel'nosti studentov po fizicheskomu vospitaniyu v vuze [Components of the point-rating system for evaluating the activity of students in physical education at the university]. *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2021, no. 1 (21), pp. 137–142 (in Russian).



*Информация об авторах*

**В. В. Кудрявцева**, старший преподаватель, Марийский государственный университет (пл. Ленина, 1, Йошкар-Ола, Россия, 424000).

*Information about the authors*

**V. V. Kudryavtseva**, Senior Lecturer, Mari State University (pl. Lenina, 1, Yoshkar-Ola, Russian Federation, 424000).

*Статья поступила в редакцию 08.09.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 08.09.2021; accepted for publication 27.12.2021*

Научная статья

УДК 378.147

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-115-123>

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИЗ КИРГИЗИИ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ ТОМСКА

*Людмила Ивановна Ярица*

*Томский государственный архитектурно-строительный университет, Томск,  
liya446@mail.ru*

### **Аннотация**

Мы живем в XXI веке – веке глобализации, высоких скоростей, кризисов, эпидемий и пандемий. Время потребовало кардинальных перемен в политике, экономике, образовании; интегрирования экономических и политических систем разных стран. В связи с этим возникают вопросы мирного сосуществования разных народов и государств, решать которые необходимо ежедневно. Изменяются также роль и значение иностранных языков: те, что ранее представляли огромный интерес для всех окружающих, отходят на второй план, их позиции завоевывают другие. Усиливается интерес к языкам и культуре народов бывшего СССР.

В статье рассматриваются вопросы культуры речевого общения в семьях киргизов и, соответственно, некоторые особенности киргизской лексики. Актуальность темы обусловлена увеличением количества иностранных студентов в России, а также взаимовлиянием киргизского и русского языков. Проанализировано влияние русской культуры и русского языка на формирование лексической системы и развитие современной коммуникативной культуры киргизов, которую можно охарактеризовать как культуру коллективистского типа.

Киргизский язык исследован недостаточно, научная новизна работы состоит в том, что она включена в ряд исследований, проведенных в РФ и посвященных изучению иностранных языков, и киргизского в частности, что, бесспорно, демонстрирует заинтересованность в изучении особенностей языка и культуры киргизского этноса.

Практическая новизна и значимость работы предполагают ее использование при подготовке лекционных занятий по теории межкультурных коммуникаций. Как результат, позволяет повысить эффективность обучения киргизов в вузах РФ. Зная особенности усвоения иностранной лексики киргизами, можно планировать формы и методы работы, а также результаты обучения.

Целью работы является описание коммуникативной культуры общения киргизов.

Проведен лингвистический эксперимент, методом наблюдения выявлены некоторые особенности коммуникации в киргизских семьях. Отмечены незначительные расхождения в культуре северной и южной Киргизии. Убедились, что культура киргизов носит коллективистский характер вертикального типа. Описаны наиболее эффективные методы изучения русского языка киргизами. Даны практические советы, позволяющие раскрыть способности студентов и ускорить процесс обучения русскому языку.

Данная работа продолжает ряд методических работ, главной целью которых является повышение эффективности и качества обучения иностранных студентов русскому языку в технических вузах РФ.

**Ключевые слова:** *русский язык, русский язык как иностранный, обучение русскому языку как иностранному, киргизский язык, коммуникативная функция языка, эффективность обучения*

**Для цитирования:** Ярица Л. И. Особенности обучения русскому языку иностранных студентов, приехавших из Киргизии, в технических вузах Томска // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 115–123. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-115-123>

Original article

## PECULIARITIES OF TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS FROM KYRGYZSTAN IN TECHNICAL UNIVERSITIES OF TOMSK

*Lyudmila I. Yaritsa*

*Tomsk State University of Architecture and Civil Engineering, Tomsk, liya446@mail.ru*

### **Abstract**

We live in the XXI century – the century of globalization, high speeds, crises, epidemics and pandemics. The time required radical changes in politics, economics, education; integration of economic and political systems of different countries. In this regard, questions of peaceful coexistence of different peoples and states arise, which must be resolved on a daily basis. The role and meaning of foreign languages are also changing: those that previously were of great interest to everyone around them fade into the background, their positions are conquered by others. Interest in the languages and culture of the peoples of the former USSR is growing.

The article examines the issues of verbal communication culture in Kyrgyz families and, accordingly, some features of the Kyrgyz vocabulary. The relevance of the topic is due to the increase in the number of foreign students in Russia, as well as the mutual influence of the Kyrgyz and Russian languages. The influence of Russian culture and the Russian language on the formation of the lexical system and the development of the modern communicative culture of the Kyrgyz, which can be characterized as a culture of the collectivist type, is analyzed.

The Kyrgyz language has not been studied enough, the scientific novelty of the work lies in the fact that it is included in a number of studies conducted in the Russian Federation and devoted to the study of foreign languages and Kyrgyz in particular, which undoubtedly demonstrates an interest in studying the peculiarities of the language and culture of the Kyrgyz ethnos.

The practical novelty and significance of the work involves its use in the preparation of lectures on the theory of intercultural communication. As a result, it makes it possible to increase the efficiency of teaching Kyrgyz at universities of the Russian Federation.

Knowing the peculiarities of mastering foreign vocabulary by the Kyrgyz, we can plan forms and methods of work, as well as learning outcomes.

The aim of the work is to describe the communicative culture of communication of the Kyrgyz.

A linguistic experiment has been carried out, some features of communication in Kyrgyz families have been revealed by the observation method. Minor differences were noted in the culture of northern and southern Kyrgyzstan. We were convinced that the culture of the Kyrgyz is of a collectivist nature of a vertical type. The most effective methods of studying the Russian language by the Kirghiz are described. Practical advice is given to reveal the abilities of students and to speed up the process of teaching the Russian language.

This work continues a series of methodological works, the main goal of which is to increase the efficiency and quality of teaching the Russian language to foreign students in technical universities of the Russian Federation.

**Keywords:** *Russian, Russian as a foreign language, teaching Russian as a foreign language, the Kyrgyz language, communicative function of the language, learning efficiency*

**For citation:** Yaritsa L. I. Peculiarities of teaching Russian to foreign students from Kyrgyzstan in technical universities of Tomsk [Osobennosti obucheniya russkomu yazyku inostrannykh studentov iz Kirgizii, v tekhnicheskikh vuzakh Tomska]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 115–123. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-115-123>

В настоящее время в связи с процессами глобализации и интернационализации в РФ приезжают учиться студенты из многих стран мира и бывшего Советского Союза. В последние годы в связи с требованиями времени активно происходит взаимопроникновение языков и культур, увеличивается количество иностранных граждан, приехавших с целью стать студентами одного из вузов Томска, получить хорошее образование [1–2]. Многие из них не говорят, не пишут по-русски, не пони-

мают русскую речь. Пройдя курс обучения на подготовительном отделении университета, они становятся студентами томских университетов. Как отмечают студенты-иностранцы, особенно трудным для них является первый курс, когда они активно изучают русский язык. В процессе изучения русского языка на подготовительном отделении необходимо учитывать национальные, лингвистические, культурные особенности разных языков. В настоящее время на разных факультетах Томского государственного архитектурно-строительного университета (ТГАСУ) обучаются более 200 студентов из разных стран мира. Больше всего – из стран бывшего СССР.

Преподавателям русского языка как иностранного необходимо в первую очередь учитывать особенности узбекского, таджикского, киргизского и других языков. К сожалению, киргизский язык изучен недостаточно, что порождает трудности в процессе обучения студентов-киргизов в техническом вузе. Отметим некоторые особенности киргизского языка и культуры.

В настоящее время в Киргизии проживает более 5,5 млн человек. После распада СССР усилилось стремление киргизов к укреплению своей самобытности. Если раньше обучение велось на родном и русском языках, то теперь и государственные документы, и обучение в школах республики часто строятся только на родном языке, что порождает значительное количество ошибок: ранее киргизский язык не изучался так активно, как теперь [3].

В свое время появились качественные переводы на киргизский язык произведений классической русской литературы. Отмечают талантливые переводы романов Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, выполненные С. Бектурсуновым. К сожалению, сейчас художественная литература Киргизии переживает не лучшие времена.

В последние 10–20 лет наблюдается активное развитие публицистического стиля киргизского языка, обогащение стилистики, большую роль в этом сыграло радио и телевидение Киргизии [4].

Придание киргизскому языку статуса государственного дало толчок к его развитию. В некоторых районах видим ситуацию моноязыка [4].

Известно, что «язык и культура сопряжены между собой, а семантика языка является производной от национальной картины мира» [5, с. 16]. Киргизы бережно хранят свою национальную культуру, традиционно придавая особое значение семье.

Культура Киргизии считается коллективистской вертикального типа, в соответствии с которой сплоченная многочисленная родня во многом определяет жизненный путь каждого отдельного человека [6, с. 39].

В коллективистских культурах [7] интересы группы, семьи оказываются на первом месте. Личность эмоционально, психологически, даже материально зависима от мнения группы. Поведение и даже вся жизнь человека строятся в соответствии с оценкой группы. Деятельность члена семьи оценивается в соответствии с тем, насколько он полезен для группы. Принцип «один за всех и все за одного» действует беспрекословно, и одобрение, и порицание (что происходит гораздо реже) зависят от группы. Группа диктует условия, как следует себя вести, где учиться, работать, с кем заключить брак, как жить [8].

Если кто-то из группы совершил неблагоприятный поступок, защищать его будут все (он свой!), а порицать разрешается только самым близким родственникам, семье.

Мы наблюдаем в группе жесткую социальную иерархию и статусные отношения. Личность решает свои проблемы внутри группы, всем миром, коллективистски [9, 10].

Для киргизов крайне важно быть в кругу семьи, среди родственников. Это качество просматривается и в лексике киргизского языка. Например, слово «келин» (невестка) имеет общий корень со словом «кел», что означает «приди, придите». Невестка – тот человек, которому было позволено прийти в семью мужа и остаться, стать своей. Старших киргизы называют «байке» (обращение к мужчине) и «эже» (сестра) – обращение к старшим по возрасту женщинам. Невестка обращается на «вы» не только к старшим членам в семье мужа, но и к младшим. Старшим го-

ворит «эже» (сестра), младшим – «кыз» (девочка). Невестку после свадьбы по имени не называют, и особенно не поощряется, если имя невестки напоминает по звучанию имя свекрови. В разговоре молодой невестке нельзя произносить чье-нибудь имя, похожее по звучанию на имя свекрови или свекра.

К пожилым и статусным людям обращаются, добавляя прилагательное «чон» (большой), бабушку со стороны отца называют «чон эне», дедушку – «чон ата», жену старшего брата называют «чон апа». При обращении к родственникам матери добавляют «тай»: «тай эне», «тай ата». Это знак большого уважения и высокого статуса родственников [3, 6].

В киргизском языке употребляются личные местоимения «сиз» (ты), «силер» (Вы). Функции их примерно одинаковы: уважаемому человеку говорят «силер», подчеркивая уважительное отношение. В киргизских семьях «вы» говорят всем, кто старше хотя бы на год; сестра обращается к старшему брату на «вы», младшие братья и сестры называют на «вы» всех старше себя. Для посторонних есть слово «сиздер» – «вы» для всех.

Большое влияние на киргизский язык оказал русский язык [10–12]. Долгое время он был вторым государственным языком. И теперь еще в крупных городах и в северных районах Киргизии жители чаще говорят по-русски, чем по-киргизски. Их называют обрусевшими. С южной стороны Киргизия соседствует с Узбекистаном, в этих районах чаще слышится узбекская речь [5].

В таблице представлены наиболее распространенные коммуникативные ситуации и лексика.

*Лексика общения и обращения в киргизском языке*

| Субъекты коммуникации     | Коммуникативные ситуации, лексика общения и обращения                                                                                             | Киргизский язык                             |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Дедушка со стороны отца   | Дедушка дает наставления всем в семье, обычно дедушка очень добрый, для всех у него находятся ласковые слова                                      | Чон ата «большой папа»                      |
| Бабушка со стороны отца   | Бабушка смотрит за порядком в доме, дает советы матери, теперешней хозяйке                                                                        | Чон эне «большая мама»                      |
| Дядя со стороны отца      | Дядя материально помогает семье (обычно он весь день на работе)                                                                                   | Ава                                         |
| Тетя со стороны отца      | Тетя помогает семье (в доме)                                                                                                                      | Чон апа «большая мама»                      |
| Сестра со стороны отца    | сестра (двоюродная)                                                                                                                               | Эже                                         |
| Дедушка со стороны матери | Дедушка                                                                                                                                           | Тай ата                                     |
| Бабушка со стороны матери | Бабушка                                                                                                                                           | Тай эне                                     |
| Дядя со стороны матери    | Дядя                                                                                                                                              | Тага                                        |
| Тетя со стороны матери    | Тетя                                                                                                                                              | Тай жене                                    |
| Сестра со стороны матери  | Сестра (двоюродная)                                                                                                                               | Тай эже                                     |
| Сестра (родная)           | Сестра                                                                                                                                            | Эже                                         |
| Младшая сестра            | Сестренка (так обращаются к маленькой девочке)                                                                                                    | Синдим                                      |
| Младший брат              | Братишка (так обращаются к маленькому мальчику)                                                                                                   | Иним                                        |
| Жена старшего брата       | Сестры мужа называют жену брата «жене» (сестра). Не зовут по имени. Взрослые называют «келин» (невестка), иногда ласково называют «кызым» (дочка) | Жене<br>Кызым («дочка»)                     |
| Свекровь – невестка       | Свекровь (кайнене) называет жену сына «келин» (невестка), лишь изредка зовет ее по имени                                                          | Кайнене – «свекровь»,<br>келин – «невестка» |
| Невестка – свекровь       | Невестка называет свекровь «мама», обращается к ней на «вы»                                                                                       | Апа «мама»                                  |
| Отец – мать и дети        | Утром семья готовит завтрак и все ждут отца к столу. Когда все готово, приглашают отца к столу: «Пойдемте покушаем!»                              | Кайната («отец»)                            |



## Продолжение таблицы

| Субъекты коммуникации                    | Коммуникативные ситуации, лексика общения и обращения                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Киргизский язык                                     |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Отец – мать и дети                       | Пока он не вышел из своей комнаты и не сел за стол, никто не подходит к столу. За столом собирается вся семья (взрослые и дети). Разговаривают на бытовые темы, о планах на сегодня. Если ребенок не хочет доедать то, что лежит перед ним на тарелке, его убеждают: если съест – будет красивым.<br>Никто не встает, даже если уже сыты, ждут, пока закончат есть все.<br>После обеда мать или дочь убирают со стола и моют посуду | «Бас чай ичебиз»<br>или «Тамак даяр»                |
| Мать – отцу (раннее утро)                | Мать обращается к отцу, главе семейства на «вы»: «Великий!» «Величайший! Вставайте, пора на работу!»                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Окумдарым                                           |
| Отец – матери                            | «Женушка», «душа», «душенька», «моя старушка» (иронично или в шутку), «Старушка, давай сделаем так...» (планирование домашних дел), «мое золотце», «любимая»                                                                                                                                                                                                                                                                        | Келинчегим, жаным, кемпирим, алтынным, суйгонум     |
| Муж – жена                               | Нежность и ласку проявляют только наедине, ни в коем случае не в присутствии детей или родственников, посторонних                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                     |
| Муж – жена                               | Если ссорятся, то только наедине. Никто не должен знать о разногласиях среди родителей. При детях или старших молчат                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                     |
| Отец – матери                            | «Нельзя лениться!»<br>«Нельзя долго отдыхать, надо что-то делать!»<br>«Необходимо движение».<br>«Надо прибраться в доме, в огороде, нельзя просто так валяться на диване!»                                                                                                                                                                                                                                                          | Тиричилик кылайлы!                                  |
| Родители – детям                         | Муж идет на работу, дети – в школу. Родители желают детям удачного дня. Мать провожает детей до порога, дает наставления: «Удачи!». Провожает всех, сама остается дома (хранительница домашнего очага)                                                                                                                                                                                                                              | Жакшы окуп кел!                                     |
| Мать – дети, проводы в школу, в техникум | «Все ли в порядке?»<br>«Удачного дня!»<br>«Всем удачного дня!»<br>«Чтобы хорошо отучился!»<br>«Просто так чтобы не сидел, не протирали штаны!»                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Тыпчылыкпы?<br>Ийгиликтуу кун!<br>Жакшы окуп кел!   |
| Мать спрашивает детей о проблемах        | «Привет!»<br>«Как ты?»<br>«Как дела?»<br>«Как здоровье?»<br>«Как учеба?»<br>«Нет ли каких-нибудь трудностей?»<br>Дети рассказывают матери о проблемах, отца стесняются, ему не говорят: не принято загружать отца повседневными заботами                                                                                                                                                                                            | Кандайсын.<br>Ден соолугун кандай,<br>кыйналбадынбы |
| Мать – детям                             | Мать учит соблюдать семейный кодекс чести, уважать отца и всех старших в доме. Когда в детскую входит отец или пожилой статусный человек, дети встают. Если у детей кончились деньги, они могут попросить у матери. Мать просит деньги для детей у отца. Мать – своего рода связующее звено между отцом и детьми                                                                                                                    | Апа! Акча керек болуп жатат                         |

Продолжение таблицы

| Субъекты коммуникации                       | Коммуникативные ситуации, лексика общения и обращения                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Киргизский язык                                                                  |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Материнское наставление дочерям             | «Замуж нужно выходить девушкой, чтобы нам не было стыдно!»<br>«Видишь, у соседей несчастье: дочь вышла замуж, но оказалась плохой хозяйкой!»<br>«Ты должна научиться готовить, убирать, стирать, ухаживать за детьми, выполнять всю работу по дому».<br>«Доченька, ты должна выйти замуж за хорошего человека!»<br>«Чтобы на второй день свадьбы тебя не вернули нам!»<br>«Чтобы со слезами домой не пришла».<br>«Ты можешь опозорить нас всех перед родственниками и соседями, если вернешься домой».<br>«Доченька! Не позорь нас!»<br>«Ты не кукла на витрине!» (мать сообщает дочери, что ее скоро придут сватать). Если пришли сваты, им не принято отказывать. Если дочка выросла, надо ее выдавать замуж. Особенно если жених – порядочный человек | Кыз сактагычакты туз сакта! (Лучше соль хранить, чем честь девушки! (пословица)) |
| Мать дает распоряжение по хозяйству дочерям | «Почему пол не помыли, со стола не стерли?»<br>«Вы сами должны все видеть, понимать и делать!»<br>«Я не должна об этом говорить, вы сами должны догадаться»                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                  |
| Мать – дочерям                              | «Мое золотце!»<br>«Сладенькая!»<br>«Ты мой свет, доченька!»                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Алтынным!<br>Шириним!<br>Чырагым, кызым!                                         |
| Отец – дочерям                              | Отец не показывает свою любовь к дочерям, «любит в душе». Замечания дочерям даются через мать. Отец делает замечание матери: «Научи своих дочерей убирать, готовить, мыть посуду, вести дом»                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Бардыгына.<br>Уйрон                                                              |
| Отец – дочери                               | «Научись всему!»<br>«Будь скромной!»<br>«Не гуляй допоздна!»<br>«Не надевай короткое (юбки, платья)!»<br>«Волосы должны быть прибранными!»<br>«Просыпайся рано!»<br>«Не позорь меня!»                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | «Кыздарына тамак жасаганды! Жыйынганды уйрот!»                                   |
| Мать – сыну                                 | Сын!<br>Любимый!<br>Единственный!<br>Мой красавец!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Сын – буулум<br>Суйгонум<br>Жалгызым<br>Суулум                                   |
| Мать – сыну                                 | Не говори плохие слова! (Не используй ненормативную лексику!)<br>Не сиди в телефоне!<br>Не гуляй допоздна!<br>Работай усердно!<br>Чтобы не был гулящим, а был серьезным!<br>Запрещаю тебе курить и пить (алкогольные напитки).<br>В свободное время совершай намаз, учи Коран!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Ичип чекпегин!<br>Намаз окуганды уйрон!                                          |
| Семья – соседи                              | Обычно люди живут по соседству всю жизнь. Соседи – почти родственники. Главное в общении с соседями – сочувствие, сопереживание. Тематика в основном бытовая, говорят о проблемах своей семьи и соседей. Цель общения – выработать стратегию, как помочь соседям если необходимо                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                  |

Окончание таблицы

| Субъекты коммуникации      | Коммуникативные ситуации, лексика общения и обращения                                                                                                                                                                                                                | Киргизский язык                    |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| Отец – матери (о соседях)  | Если у соседей радость – разделить с ними тоже (помочь накрыть стол к празднику, принести им продукты).<br>«О, горе!»<br>«Какое горе у них!»<br>«У соседей похороны!»<br>«Отнеси им картошку, сырок, что-нибудь из продуктов!»<br>«Помоги им по хозяйству!»          | Кайгынды тен болушо!<br>Сабыр кыл! |
| Свекровь – сыну            | Иногда свекровь и невестка не дружат, тогда старшая высказывает недовольство не невестке, а сыну:<br>«Воспитай свою дочку, скажи своей жене, что суп был невкусный, чтобы поменьше солила»                                                                           |                                    |
| Бабушки                    | Некоторые бабушки высказывают недовольство открыто, иные сплетничают с другими невестками и сыновьями, а те пересказывают провинившейся молодой жене. Оправдываться не принято                                                                                       |                                    |
| <i>Обязанности в семье</i> |                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                    |
| Отец                       | Материально обеспечивает семью и детей, чтобы они ни в чем не нуждались. Пользуется неоспоримым уважением у всех членов семьи. Руководит всеми. Отвечает за порядок в семье.<br>«Научи своих дочерей!...»<br>Прислушивается к пожилым и статусным членам семьи       |                                    |
| Мать                       | Выйдя замуж, девушка становится домохозяйкой, вариантов с работающей замужней женщиной не знаем. Хранительница домашнего очага. Учит дочерей вести дом, поддерживать чистоту, помогать матери, присматривать за младшими братьями и сестрами, ухаживать за животными |                                    |
| Дочери                     | Будущие матери, хранительницы домашнего очага, обычаев, народной мудрости. Выполняют материнские наказания, помогают старшим, ухаживают за пожилыми членами семьи                                                                                                    |                                    |
| Сыновья                    | Будущее семьи, продолжатели рода. Учатся какой-либо денежной профессии, чтобы впоследствии содержать семью                                                                                                                                                           |                                    |

Исследованный материал позволяет сделать некоторые выводы об особенностях культуры, коммуникации студентов-киргизов с тем, чтобы процесс обучения в вузах РФ сделать более эффективным.

Студенты-киргизы живут в общежитии. Они вежливы, достаточно трудолюбивы, хорошо учатся, юноши на старших курсах, как правило, подрабатывают в свободное время.

I. Семья – хранитель национальной культуры, правил поведения всех членов семьи (и старших, и младших). Общение в семье – это картина почти государственной иерархии: старшие воспитывают младших, а младшие внимают, называют старших на «вы» (даже старших братьев и сестер). Просматривается иерархия отношений: дедушка – отец – мать – дочери; дедушка – отец – сыновья. Воспитанием дочерей занимается мать, она же делегирует позицию отца в этом вопросе. Сына с определенного возраста (с 10 лет) воспитывает отец, только он имеет право давать ему наставления или делать замечания.

При обучении в университете рекомендуем чаще использовать групповые методы работы в классе. Необходимо учитывать разную скорость усвоения учебного материала. Обычно один из

студентов получает поручение от преподавателя, ему делегируется право на родном языке еще раз повторить учебный материал, объяснить тем, кто не понял. Здесь просматривается культура коллективистской семьи вертикального типа. Почти семейные отношения делают образовательный процесс эффективнее.

#### II. Особенности коммуникативной лексики.

1. Поскольку исследованные записи и тексты принадлежат к определенной тематике (повседневные заботы, ведение домашнего хозяйства и т. д.), наибольшее количество лексем относится к нейтральной разговорной лексике, тематика в основном бытовая. Преобладают глаголы в повелительном наклонении (не носи, приberi, не кури, не пей, не сиди, учи и т. д.). Используются глаголы в изъявительном наклонении («Видишь, у соседей несчастье!» вместо: «Посмотри, у соседей несчастье!»). Встречаются и безличные предложения («Нельзя этого делать!»).

2. Часто используются слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами -ушк-, еньк-, -ок- (женушка, доченька, душенька, сынок). Подобная лексика используется для коммуникации внутри группы.

3. Используются прилагательные в сравнительной и превосходной степени с суффиксами -ейш-, -айш- («великий», «величайший») при обращении к отцу семейства. Тем самым подчеркиваются особенности иерархии отношений в семье: главный человек в семье – это отец семейства, статусная личность, от него зависит уровень благосостояния семьи.

III. Для воспитания детей (в качестве инструктажа) используются слова разговорного стиля, фразеологические обороты бытового значения («штаны не протирай»). Имеет смысл на занятиях более внимательно подбирать задания, в которых наибольшее внимание уделяется научному стилю речи, научной терминологии (по физике, химии, математике, инженерной графике и т. д.).

IV. Семья – хранительница языка, многовековой мудрости, культуры, традиций народа. Взаимовыручка – главная обязанность семьи. Отношения в студенческой группе зачастую носят семейный характер, предполагают беспрекословное подчинение и обязательное выполнение учебных заданий.

### Список литературы

1. Кашкан Г. В., Провалова Н. В., Шахова Н. Б. Реализация межпредметных связей при обучении иностранных граждан // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 6. URL: [www.science-education.ru/100-5073](http://www.science-education.ru/100-5073) (дата обращения: 18.01.2021).
2. Лебедева О. А., Скопина Ю. И. Проблемы и трудности адаптации иностранных студентов-первокурсников к условиям жизни и обучения в России // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. материалов международной научно-практической конференции. Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества, 2014. С. 92–98.
3. Эшимбекова Н. С. Исторический анализ коммуникативных функций духовной культуры кыргызов: дис. ... канд. ист. наук. Бишкек, 2007. 203 с.
4. Семья Киргизии // molomo.ru. [Б. м.], [2020]. URL: <https://www.molomo.ru/fakty/s/semi/semi-kirgizii.html> (дата обращения: 26.11.2021).
5. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиенты. М.: Индрик, 2005. 1040 с.
6. Каримбекова Н. М. Особенности речевого общения и обращений в лексической структуре киргизского языка // Вестник МГЛУ. 2015. Вып. 18 (729). С. 60–66.
7. Губогло Н. М. Языки этнической мобилизации. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. 816 с.
8. Мацумото Д. Психология и культура. СПб.: Питер, 2003. 718 с.
9. Немых А. П. Особенности коммуникативных функций материальной культуры и прикладного творчества кыргызов XX в. Исторический аспект: дис. ... канд. истор. наук. Бишкек, 2006. 171 с.
10. Триандис Г. К. Культура и социальное поведение. М.: Форум, 2007. 384 с.
11. Энциклопедический словарь «Психология общения»/ под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Когито-центр, 2011. 600 с.

12. Hofstede G. *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1980. 327 p.

## References

1. Kashkan G. V., Provalova N. V., Shakhova N. B. Realizatsiya mezhpredmetnykh svyazey pri obuchenii inostrannykh grazhdan [Implementation of interdisciplinary connections in teaching foreign citizens]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2011, no. 6 (in Russian). URL: [www.science-education.ru/100-5073](http://www.science-education.ru/100-5073) (accessed 18 January 2021).
2. Lebedeva O. A., Skopina Yu. I. Problemy i trudnosti adaptatsii inostrannykh studentov-pervokursnikov k usloviyam zhizni i obucheniya v Rossii [Problems and difficulties of adaptation of foreign first-year students to living conditions and learning in Russia]. *Sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya»* [Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application: collection of materials of the international scientific and practical conference]. Novosibirsk, Tsentrazvitiya nauchnogo sotrudnichestva Publ., 2014. Pp. 92–98 (in Russian).
3. Eshimbekova N. S. *Istoricheskiy analiz kommunikativnykh funktsiy dukhovnoy kul'tury kyrgyzov. Dis. kand. istor. nauk* [Historical analysis of the communicative functions of the spiritual culture of the Kyrgyz. Diss. cand. histor. sci.]. Bishkek, 2007. 203 p. (in Russian).
4. Sem'i Kirgizii [Families of Kyrgyzstan]. *molomo.ru* [B. m.]. 2020 (in Russian). URL: <https://www.molomo.ru/fakty/s/semi/semi-kyrgyzii.html> (accessed 21 November 2021).
5. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. *Yazyk i kul'tura. Tri lingvostranovedcheskiye kontseptsii: leksicheskogo fona, rechepovedencheskikh taktik i sapiyenty* [Language and culture. Three linguistic and cultural concepts: lexical background, speech-behavioral tactics and sapients]. Moscow, Indrik Publ., 2005. 1040 p. (in Russian).
7. Guboglo N. M. *Yazyki etnicheskoy mobilizatsii* [Languages of ethnic mobilization]. Moscow, Yazyki russkoy kul'tury Publ., 1998. 816 p. (in Russian).
6. Karimbekova N. M. Osobennosti rechevogo obshcheniya i obrashcheniy v leksicheskoy strukture kirgizskogo yazyka [Features of speech communication and references in the lexical structure of the Kyrgyz language]. *Vestnik MGLU – Vestnik of Moscow State Linguistic University*, 2015, no. 18 (729), pp. 60–66 (in Russian).
8. Matsumoto D. *Psikhologiya i kul'tura* [Psychology and culture]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2003. 718 p. (in Russian).
9. Nemykh A. P. *Osobennosti kommunikativnykh funktsiy material'noy kul'tury i prikladnogo tvorchestva kyrgyzov XX v. Istoricheskiy aspekt. Dis. kand. istor. nauk* [Features of the communicative functions of material culture and applied creativity of the Kyrgyz of the 20th century. Historical aspect. Diss. cand. histor. sci.]. Bishkek, 2006. 171 p. (in Russian).
10. Triandis G. K. *Kul'tura i sotsial'noye povedeniye* [Culture and social behavior]. Moscow, Forum Publ., 2007. 384 p. (in Russian).
11. *Entsiklopedicheskiy slovar' «Psikhologiya obshcheniya»* [Encyclopedic Dictionary "Psychology of Communication"]. Ed. A. A. Bodalev. Moscow, Kogito-tsentrazvitiya Publ., 2011. 600 p. (in Russian).
12. Hofstede G. *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA, Sage Publ., 1980. 327 p.

### Информация об авторах

**Л. И. Ярица**, кандидат филологических наук, Томский государственный архитектурно-строительный университет (пл. Соляная, 3, Томск, Россия, 634061).

### Information about the authors

**L. I. Yaritsa**, Candidate of Philological Sciences, Tomsk State University of Architecture and Civil Engineering (pl. Solyanaya, 3, Tomsk, Russian Federation, 634061).

*Статья поступила в редакцию 25.11.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 25.11.2021; accepted for publication 27.12.2021*



# ИЗ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

---

Научная статья

УДК 37 (091)

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-124-131>

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИКИ МОНТЕССОРИ В РОССИИ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ: ОТ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

*Елена Геннадьевна Акулова*

МАДОУ № 13 г. Томска, Томск, [madou13@yandex.ru](mailto:madou13@yandex.ru)

### **Аннотация**

В рамках инклюзивного подхода освещаются ведущие нормативно-правовые документы РФ, целью которых является предоставление возможностей качественного образования каждому ребенку. Особенно отмечаются инновационные образовательные процессы, связанные с появлением детей с особыми образовательными потребностями в среде типично развивающихся сверстников.

Используя сравнительно-исторический подход, исследуются развитие и трансформация метода М. Монтессори в России: от активного пропагандизма и принятия до полного отрицания. Описаны изменения в понимании метода Монтессори в России, его критическое осмысление ведущими русскими педагогами. Представлены результаты методологического изучения ключевых принципов и подходов педагогики Монтессори. Дана характеристика системы основных тенденций развития современных монтессори-образовательных учреждений за рубежом. Рассматривается актуальный опыт монтессори-пространства Нидерландов, Германии, США.

Выделяется общий образовательный вектор современной монтессори-педагогики: от закрытой системы специальных школ к открытой системе образования, отвечающей нормам цивилизованного общества, с включением людей с особенностями в развитии. Приведены примеры комплексных образовательных монтессори-учреждений, уникальной системы подготовки и повышения квалификации монтессори-педагогов, монтессори-программ, решающих проблемы толерантного отношения к людям с особенностями в развитии. В рамках системы мировых тенденций обозначается специфика возрождения монтессори-педагогики в современной России.

В фокусе российского образования значимым становится функционирование человека, каждый ребенок важен. Следовательно, выделяется идея совместного обучения детей, обладающих различными уровнями развития, идея инклюзивного подхода. Трансформация метода Монтессори представлена как уход от специальной педагогики для умственно отсталых детей к полноценной инклюзии через создание подготовленной среды, совместное обучение и формирование особого мировоззрения педагога.

**Ключевые слова:** *монтессори-педагогика, гуманистическая педагогика, саморазвитие, свободное воспитание, совместное обучение, инклюзия*

**Для цитирования:** Акулова Е. Г. Трансформация педагогики Монтессори в России и зарубежных странах: от специальной педагогики к инклюзивному образованию // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 124–131. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-124-131>

# FROM THE HISTORY OF EDUCATION

Original article

## TRANSFORMATION OF MONTESSORI TEACHERS IN RUSSIA AND FOREIGN COUNTRIES, RANGING FROM SPECIAL EDUCATION TO INCLUSIVE EDUCATION

*Elena G. Akulova*

*MADOU No. 13, Tomsk, madou13@yandex.ru*

### **Abstract**

Within the framework of the inclusive approach, the leading regulatory and legal documents of the Russian Federation are highlighted, the purpose of which is to provide opportunities for quality education to every child. Innovative educational processes associated with the emergence of children with special educational needs in the environment of typically developing peers are particularly noted.

Using a comparative-historical approach, the author examines the development and transformation of the Montessori method in Russia: from active propaganda and acceptance to complete denial. The article describes the changes in the understanding of the Montessori method in Russia, its critical understanding by leading Russian teachers. The results of the methodological study of the key principles and approaches of Montessori pedagogy are presented. The article describes the main trends in the development of modern Montessori educational institutions abroad. The current experience of the Montessori space of the Netherlands, Germany, and the United States is considered.

The general educational vector of modern Montessori pedagogy is highlighted: moving away from the closed system of special schools to an open system of education that meets the norms of a civilized society with the inclusion of people with special needs in development. Examples of complex educational Montessori institutions, a unique system of training and advanced training of Montessori teachers, Montessori that solve the problems of tolerant attitude to people with special needs in development are given. Within the framework of global trends, the specifics of the revival of Montessori pedagogy in modern Russia are identified. In the focus of Russian education, human functioning becomes important, and every child is important.

Therefore, the idea of joint education of children with different levels of development, the idea of an inclusive approach, stands out. The transformation of the Montessori method is presented as a departure from special pedagogy for mentally retarded children to full-fledged inclusion through the creation of a prepared environment, joint training and the formation of a special worldview of the teacher.

**Keywords:** *montessori pedagogy, humanistic pedagogy, self-development, free education, co-education, inclusion*

**For citation:** Akulova E. G. Transformation of montessori teachers in Russia and foreign countries, ranging from special education to inclusive education [Transformatsiya pedagogiki Montessori v Rossii i zarubezhnykh stranakh: ot spetsial'noy pedagogiki k inklyuzivnomu obrazovaniyu]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 124–131. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-124-131>

В современном педагогическом сообществе предлагаются инновационные подходы к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями.

На уровне РФ и регионов разработаны стандарты образования, нормативные документы, в которых прослеживается одна из важнейших задач – предоставить возможность каждому ребенку, независимо от физических и умственных способностей, удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении образования, адекватного уровню его развития.

Статья 5 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [1] утверждает, что в целях реализации права каждого человека на образование органами местного самоуправления

создаются необходимые условия для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

«Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [2] преприсывает уделять внимание уязвимым категориям детей, в том числе детям с ограниченными возможностями здоровья. Для них необходимо разрабатывать и внедрять формы работы, которые позволяют преодолевать «социальную исключенность» и способствуют реабилитации и полноценной интеграции их в общество, а также проводить работу по устранению различных барьеров в рамках реализации государственной программы Российской Федерации «Доступная среда».

В данном контексте российское образование находится в режиме перезагрузки и переосмысления новых требований к формированию личности, в основе которого находятся принципы гуманистической философии. Особую актуальность приобретает воспитание социально активной творческой личности. В связи с этим российские педагоги-практики стали возвращаться к творческому наследию деятелей движения педагогических реформ конца XIX – начала XX в., внесших значительный вклад в развитие педагогической теории и практики. Наибольший интерес представляет гуманистическое направление педагогики, в котором работали Эдуард Клапаред, К. Н. Вентцель, Януш Корчак, Рудольф Штейнер, Селестен Френе, а также Мария Монтеessori, центром которой является ребенок, остальные звенья должны быть нацелены на создание условий для свободного раскрытия его природных сущностных сил.

Особое место в гуманистическом педагогическом движении занимала итальянский педагог, врач, ученый и философ Мария Монтеessori (1870–1952). Саморазвитие в идеях Монтеessori [3] играет основополагающую роль. Целостное восприятие человека и его всеобъемлющее развитие, а не механизация процессов обучения и становления личности должны быть первостепенными в процессе формирования личности ребенка. В этом смысле ее идеи перекликаются с идеями свободной педагогики Л. Н. Толстого [4].

Работая ассистентом в психиатрической больнице, Монтеessori стала уделять особое внимание детям с особенностями в развитии. Благодаря своим трансфессиональным знаниям (врач, психиатр, психолог, философ) педагог-ученый пришла к заключению, что наряду с медицинским лечением детям необходимо адекватное правильное воспитание. В 1900 г. она получила возможность развивать свой метод в школе для детей с нарушениями развития в Риме. Наблюдая у детей с нарушениями в развитии положительную динамику в обучении и проведя сравнительный анализ результатов детей с особенностями в развитии и детей типичной нормы, Монтеessori задалась вопросом, почему дети с ограниченными возможностями здоровья не получали должного обучения и воспитания и не реализовывали свой потенциал вместе с обычными детьми. В рабочем районе Рима в 1907 г. ею был открыт первый дом ребенка – дошкольное учреждение, в котором создавались условия и специальная развивающая среда для развития чувственной сферы любого ребенка.

Пропагандистом и последователем идей Монтеessori в России стала Юлия Ивановна Фаусек, профессор и известная фигура в дошкольном российском образовании. Большой заслугой Ю. И. Фаусек стало создание нескольких детских садов по системе Монтеessori в Петрограде, Общества свободного воспитания, кафедры при Петроградском институте дошкольного образования, обучающих курсов для педагогов. Ее книги и целый ряд статей представляют большой интерес в педагогическом пространстве. Особую актуальность представляют авторские, детально разработанные материалы по обучению грамоте и русскому языку.

Для реформирования системы просвещения РСФСР после 1918 г. была сформирована научно-педагогическая секция Государственного ученого совета Наркомпроса РСФСР (НПС ГУС), членами которой были крупные ученые педагоги: П. П. Блонский, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский,

А. Н. Пинкевич, С. Т. Шацкий. В их подходе к пониманию прогрессивного зарубежного опыта прослеживалось критическое осмысление и эффективное использование в российских образовательных условиях. При поддержке комиссии Ю.И. Фаусек посетила сады Голландии, Германии и Италии, а также встретила с Марией Монтессори в Риме. Эта встреча стала ключевой в жизни выдающихся педагогов-единомышленников.

В 1930-х гг. в нашей стране произошли необратимые события в обществе и образовании в связи со сменой политического и идеологического вектора. Позиции Н. К. Крупской, А. В. Луначарского ослабели, на смену пришли новые люди, утверждавшие приоритет общественного и коллективного над индивидуальным. В образовании прекратились какие-либо дискуссии. В дошкольном образовании закрепилось направление, основанное на марксистско-ленинской идеологии. В 1930 г. монтессори-группы в России окончательно были закрыты. Выдающийся ученый Л. С. Выготский [5] разработал концепцию о возможности и необходимости ослабления интеллектуального дефекта развитием и совершенствованием высших психических функций, в которой решающая роль отведена установке на поиск потенциальных возможностей познавательного и личностного развития ребенка с нарушением в развитии. Но государственная образовательная политика была направлена на открытие приютов, вспомогательных школ и специальных учреждений, куда помещались дети с определенными дефектами, исключенные таким образом из среды нормотипичных сверстников. О вободном воспитании, личном выборе ребенка, праве развиваться в собственном темпе, находиться в режиме взаимообучения на равных правах, имея разные возможности, — о том, что является основными принципами гуманистической педагогики Монтессори, приходилось забыть.

Отрицательное отношение советских педагогов к системе Монтессори обуславливалось исключительно идеологическим содержанием системы, в ней усматривался мистицизм и христианский социализм. А также система Монтессори, по мнению представителей научно-педагогической секции ГУС, страдала грубыми дефектами в области своего биолого-теоретического материала, в представлениях о содержании детской возрастной эволюции, недочетами биологического значения игры и воображения.

Что касается развития монтессори-педагогики в зарубежных странах, то в 1929 г. М. Монтессори вместе со своим сыном организовала Международную монтессори-ассоциацию (Association Montessori International – AMI), действующую и в настоящее время в двадцати странах мира. О признании ассоциации говорит тот факт, что ее членами в разное время были знаменитые личности, такие как создатель психоанализа Зигмунд Фрейд, индийский философ Рабиндранат Тагор, психолог Жан Пиаже и др.

В XX в. монтессори-педагогика активно развивалась в странах Европы, в Азии, США, Израиле, Мексике и др.

Основываясь на гуманистических идеях, педагогика Монтессори оказалась способна решать приоритетные задачи образовательной политики современных стран: преодоление социальной изоляции, развитие социокультурного взаимодействия, создание новых форм образовательной системы, расширение условий для реализации открытой системы обучения, внедрение философии принятия свободного саморазвития личности, введение стандартов качества преподавания. Особенно прогрессивными в развитии новых форм образования стали монтессори-учреждения Нидерландов, Германии и США [6]. Выделяется общий образовательный вектор современной монтессори-педагогики в зарубежных странах: уход от закрытой системы специальных школ к открытой системе образования, отвечающей нормам цивилизованного общества с включением людей с особенностями в развитии.

Благодаря поиску возможных решений поставленных задач и инициативам образовательных стратегий в центре педагогического внимания появляется ребенок с особыми образовательными потребностями как полноценный субъект образовательного процесса. В мировом монтессори-

пространстве активно развивается инклюзивное образование, характеризующееся включением людей с особыми образовательными потребностями в среду типично развивающихся сверстников.

В СССР первые монтессори-группы появились в 1991 г. благодаря Е. А. Хилтунен, инициатору возрождения монтессори-движения в России.

В 1990-х гг. монтессори-педагогику часто обвиняли в асистемности, излишней свободе, отсутствии дисциплины и логики построения занятия. Подобные высказывания возникали из-за различия подходов к пониманию образовательного процесса. В традициях советской педагогики основной педагогической задачей являлось формирование желаемого поведения ребенка, модели выпускника посредством предъявления ученику готовых знаний. Монтессори-подход предполагает естественное развитие ребенка, целесообразное с его уникальной природой, возможность самому развиваться в аутотемпе, соразмерно индивидуальным способностям и уровню внутренней мотивации [7].

Возрождению интереса к идеям М. Монтессори со стороны педагогической науки во многом способствовали общественные и политические реформы в нашем государстве. Работы М. В. Богуславского, Г. Б. Корнетова, Д. Г. Сорокова, М. Г. Сороковой, К. Е. Сумнительного, Л. Н. Литвина дали возможность нового осмысления основных принципов и подходов образовательной системы Монтессори.

Актуальность ее системы приобретает новое звучание в связи с введением государственных образовательных документов [8–10], в которых одним из направлений указывается создание развивающей образовательной среды, она представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей. Одна из важнейших задач – предоставить возможность каждому ребенку, независимо от физических и умственных способностей, удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении образования, адекватного уровню его развития.

Совместное (инклюзивное) обучение становится одним из приоритетных направлений российской образовательной политики.

Реализуя ФГОС, сегодня педагогическое сообщество не удивляется отказу Марии Монтессори от классно-урочной формы обучения, замене фронтальных занятий на самостоятельную деятельность по выбору самого ребенка, возникает понимание, что саморазвитием маленького человека движет только его личный интерес, а мотивация помогает становиться исследователем, первооткрывателем, выстраивать социальные отношения в детском сообществе.

В современной педагогике все больше предлагается инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. В связи с этим идеи М. Монтессори органично встраиваются в контекст инклюзивного образования детей с различными физическими и интеллектуальными нарушениями.

Методика М. Монтессори отзывается на нужды современного общества в вопросах воспитания детей с различными физическими и интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзии, которая включает в себя основные структурные компоненты модели инклюзивного пространства: философию принятия инклюзии, специальную подготовленную среду, совместное обучение детей с различными стартовыми возможностями, особое мировоззрение педагога, эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Ключевым аспектом педагогики Монтессори является взаимодействие ребенка, учителя и окружающей среды. Учитель играет роль проводника через подготовленную среду, созданную для интеллектуального, физического, эмоционального и социального развития ребенка с опорой на активное познание и самостоятельное изучение в собственном темпе, согласно стартовым возможностям ребенка.

Идея М. Монтессори о совместном обучении детей с различным уровнем развития реализуется также посредством совместного обучения типично развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями.



Основой для успешной интеграции детей-инвалидов в учебном процессе общеобразовательного учреждения является характерный для педагогики Монтессори индивидуализированный и дифференцированный подход к обучению и воспитанию, при котором каждый ребенок имеет возможность развиваться в соответствии со своим внутренним ритмом. Во время свободной работы у каждого ребенка есть возможность обратиться за помощью к учителю или своему однокласснику. Возникающее в ходе совместного обучения естественное общение детей с особенностями и типично развивающихся детей ведет к взаимному обогащению и формированию социальных компетенций. Реализация свободной деятельности осуществляется путем обеспечения учебно-воспитательного процесса необходимым инструментарием (уникальный дидактический монтессори-материал). Содержание и структура подготовленной дидактической среды подвергается изменениям в зависимости от уровня развития воспитанников.

Создание в детском сообществе комфортной социальной среды происходит благодаря поддержанию между педагогом и ребенком тесного эмоционального контакта во время свободной работы. Личности воспитателя отводится особая роль. В основе мировоззрения монтессори-педагога лежат гуманистические принципы и идеалы: уважение личности воспитанника, признание его самоценности, индивидуальности, вера в его способности к саморазвитию. Ориентация на условия и законы развития ребенка, духовное проникновение в человеческую природу, поддержание тесного эмоционального и духовного контакта позволяет монтессори-педагогам хорошо изучить каждого воспитанника, его индивидуальные особенности, склонности, интересы. Важными профессиональными качествами монтессори-педагога являются его умения наблюдать за ребенком, пробуждать его активность, закладывать внутреннюю мотивацию, побуждать к совместной творческой деятельности, сотрудничеству учащихся друг с другом. Монтессори-педагоги видят свою задачу не в том, чтобы передавать готовые истины, а в том, чтобы побуждать детей к самостоятельному творческому поиску, к самостоятельному открытию знаний. Они внимательно наблюдают за индивидуальным развитием ребенка, подготавливают развивающую дидактическую среду и в случае необходимости оказывают ребенку помощь. Положительный психологический микроклимат в группе и принцип принятия и значимости каждого формируют инклюзивные компетенции монтессори-педагогов.

Формирование в образовательных учреждениях семейной атмосферы приводит к тесному взаимодействию монтессори-педагогов с родителями, глубокая интеграция последних в учебно-воспитательный процесс монтессори-образовательного учреждения осуществляются за счет организации регулярных встреч, индивидуальных консультаций для родителей, участия родителей в проведении занятий, совместной организации различных внеучебных мероприятий.

Как показывает проведенный анализ, за столетний период монтессори-педагогика мощно прогрессировала в различных странах земного шара. Гуманистические ценности образовательной системы повлияли на трансформацию самого метода Монтессори, а именно расширение потенциала педагогического и воспитательного воздействия образовательной системы, уход от специальной педагогики для детей с психическими отклонениями в развитии к инклюзии и пониманию ценности личности ребенка. Трансформируясь в новые педагогические открытия и направления, метод Монтессори стал базовым для современных педагогических систем, признающих ценности различий всех детей и их право на полноценное развитие, обучение и воспитание.

Имеющийся практический зарубежный и российский опыт инклюзивного образования в рамках педагогики М. Монтессори подтверждает успешность и благотворность содружества нормально развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями.

### **Список литературы**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (дата обращения: 20.01.2021).

2. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы (утвержденная Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761) // Система Гарант. URL: <http://base.garant.ru/70183566/#ixzz6nMHDh5Jj> (дата обращения: 24.02.2021).
3. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. М., 2005. 272 с.
4. Толстой Л. Н. Воспитание в свободе. Избранные педагогические труды. М.: Карапуз, 2005. 200 с.
5. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития дефективного ребенка // Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. С. 196–218.
6. Дорофеев А. Ф. Реализация идей педагогики М. Монтессори в дошкольных и школьных образовательных учреждениях ФРГ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белград, 2003. 23 с.
7. Сумнительный К. Е. Как помочь ребенку построить себя? (беседы о монтессори-педагогике). М., 1999. 64 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <https://fgos.ganepa.ru/obrazovanie/fgos/193-fgos-detskiy-sad> (дата обращения: 24.02.2021).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 24.02.2021).
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам дошкольного образования» // Система Гарант. URL: <http://base.garant.ru/70464980/#ixzz6nMNGdMe8> (дата обращения: 24.02.2021).

## References

1. Federalnyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 29.12.2012 № 273-FZ [Federal Law “On Education in the Russian Federation” of 29.12.2012 No. 273-FZ (latest edition)]. *ConsultantPlus (in Russian)*. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (accessed 20 January 2021).
2. Natsional'naya strategiya deystviy v interesakh detey na 2012–2017 gody (utverzhdennaya Ukazom Prezidenta RF ot 1 iyunya 2012 g. № 761) [National Strategy of Action for Children for 2012–2017 (approved by the Decree of the President of the Russian Federation of June 1, 2012 No. 761)]. *Sistema Garant (in Russian)*. URL: <http://base.garant.ru/70183566/#ixzz6nMHDh5Jj> (accessed 24 February 2021).
3. Montessori M. *Dom rebenka. Metod nauchnoy pedagogiki* [House of the child. Method of scientific pedagogy]. Moscow, 2005. 272 p. (in Russian).
4. Tolstoy L. N. *Vospitaniye v svobode. Izbrannyye pedagogicheskiye trudy* [Education in freedom. Selected pedagogical works]. Moscow, Karapuz Publ., 2005. 200 p. (in Russian).
5. Vygotsky L. S. *Kollektiv kak faktor razvitiya defektivnogo rebenka. Sobraniye sochineniy v 6 tomakh. Tom 5* [Collective as a factor in the development of a defective child. Collected works in 6 volumes. Vol. 5]. Moscow, Pedagogika Publ., 1983. Pp. 196–218 (in Russian).
6. Dorofeyev A. F. *Realizatsiya idey pedagogiki M. Montessori v doshkol'nykh i shkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh FRG. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Implementation of the ideas of pedagogy of M. Montessori in preschool and school educational institutions of the Federal Republic of Germany. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Belgrade, 2003. 23 p. (in Russian).
7. Sumnitel'nyy K. E. *Kak pomoch' rebenku postroit'sebya? (Besedy o montessori-pedagogike)* [How to help a child build himself? (Conversations about Montessori pedagogy)]. Moscow, 1999. 64 p. (in Russian).
9. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya* [Federal State Educational standard of primary general education] (in Russian). URL: <https://fgos.ru/> (accessed 24 February 2021).
10. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 30 avgusta 2013 g. № 1014 «Ob utverzhdenii Poryadka organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noy deyatel'nosti po osnovnyim obshcheobrazovatel'nyim programmam doshkol'nogo obrazovaniya» [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of August 30, 2013 No. 1014 “On approval of the Procedure for the organization and implementation of educational activities in the main general education programs of preschool education”]. *Sistema Garant (in Russian)*. URL: <http://base.garant.ru/70464980/#ixzz6nMNGdMe8> (accessed 24 February 2021).

*Информация об авторах*

**Е. Г. Акулова**, педагог-психолог, МАДОУ № 13 г. Томска (ул. Мюнниха, 15, Томск, Россия, 634059).

*Information about the authors*

**E. G. Akulova**, Educational Psychologist, MADOU No. 13 (ul. Myunnikha, 15, Tomsk, Russian Federation, 634059).

*Статья поступила в редакцию 01.04.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 01.04.2021; accepted for publication 27.12.2021*

Научная статья

УДК 37.02

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-132-141>

## СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ СОВЕТСКОЙ ДИДАКТИКИ 20–30-х гг. XX в.

Елена Анатольевна Кошкина<sup>1</sup>, Светлана Васильевна Ядренникова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Гуманитарный институт, филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова, Северодвинск, [coschkina.el@yandex.ru](mailto:coschkina.el@yandex.ru)

<sup>2</sup> Архангельский государственный многопрофильный колледж, Архангельск, [efi-svetlana@yandex.ru](mailto:efi-svetlana@yandex.ru)

### Аннотация

Актуализируется проблема поиска и подбора исследовательского инструментария в условиях усиливающейся междисциплинарности научного знания. Акцентируется внимание на сходных чертах в развитии отечественного образования в 20–30-х гг. XX в. и в начале XXI в. Выдвигается тезис о том, что анализ текстовых источников рассматриваемой исторической эпохи позволяет корректнее сформулировать принципы работы с педагогической терминологией в настоящее время. Характеризуются междисциплинарные подходы к изучению педагогической терминологии. Обосновывается необходимость применения полевого подхода в контексте изучения дидактической терминологии.

Целью данного исследования является анализ структуры дидактической терминологии 20–30-х гг. XX в. на основе применения полевого подхода. Основными результатами исследования выступают: выявление факторов развития терминологии советской дидактики в 20–30-х гг. XX в.; обоснование признаков распределения лексических единиц по группам; составление корпуса текстов на основе контекстологического анализа историко-педагогических источников; характеристика понятийно-терминологических групп и кластеров с учетом выявленных факторов и структурных связей.

Сформулированы выводы о численности и значимости лексических единиц в понятийно-терминологических группах и кластерах; выявлена зависимость распространенности терминов от силы их поля; определены единицы, входящие в ядро дидактической терминологии исследуемого периода.

**Ключевые слова:** *полевой подход, дидактическая терминология, факторы развития терминологии, классификация дидактических понятий и терминов, лексические единицы, понятийно-терминологическая группа, кластер*

**Для цитирования:** Кошкина Е. А., Ядренникова С. В. Структурная организация терминологии советской дидактики 20–30-х гг. XX в. // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 132–141. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-132-141>

Original article

## THE STRUCTURAL ORGANIZATION OF THE TERMINOLOGY OF SOVIET DIDACTICS OF THE 20–30-S OF THE XX CENTURY

Elena A. Koshkina<sup>1</sup>, Svetlana V. Yadrennikova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Severodvinsk, [coschkina.el@yandex.ru](mailto:coschkina.el@yandex.ru)

<sup>2</sup> Arkhangelsk State Multidisciplinary College, Arkhangelsk, [efi-svetlana@yandex.ru](mailto:efi-svetlana@yandex.ru)

### Abstract

The problem of search and selection of research tools in the conditions of increasing interdisciplinarity of scientific knowledge is actualized. Attention is focused on similar features in the development of domestic education in the 20–30s of the XX century and at the beginning of the XXI century. The thesis is put forward that the analysis of textual sources of the historical epoch under consideration makes it possible to formulate more correctly the principles of working with pedagogical terminology now. Interdisciplinary approaches to the study of pedagogical terminology are characterized. The necessity of applying the field approach in the context of the study of didactic terminology is substantiated.

The purpose of this study is to analyze the structure of didactic terminology of the 20–30s of the XX century based on the application of the field approach. The signs of the distribution of lexical units into groups are substantiated. The corpus of texts is compiled on the basis of contextual analysis of historical and pedagogical sources. Conceptual and terminological groups and clusters are characterized taking into account the identified factors and structural relationships.

Conclusions about the number and significance of lexical units in conceptual and terminological groups and clusters are formulated; the dependence of the prevalence of terms on the strength of their field is revealed; the units included in the core of the didactic terminology of the studied period are determined.

**Keywords:** *field approach, didactic terminology, factors of terminology development, classification of didactic concepts and terms, lexical units, conceptual and terminological group, cluster*

**For citation:** Koshkina E. A., Yadrennikova S. V. The structural organization of the terminology of soviet didactics of the 20–30-s of the XX century [Strukturnaya organizatsiya terminologii sovetskoy didaktiki 20–30-kh gg. XX v.]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 132–141. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-132-141>

Современное российское образование находится в процессе поиска путей развития и определения способов реализации поставленных задач. Сходные тенденции наблюдались в 20–30-х гг. XX в., в период глобальной перестройки отечественной школы, связанной с переосмыслением национальной образовательной траектории в контексте новой идеологии и философии, адаптацией передового педагогического опыта зарубежных стран, реализацией деятельности экспериментальных учебных заведений, переходом на новые учебные планы и программы.

Современная отечественная педагогическая терминология, как и в 20–30-х гг. XX в., активно пополняется новыми лексическими единицами. Данный процесс зачастую происходит стихийно и лавинообразно, что приводит к трудностям в систематизации научно-педагогической лексики. Междисциплинарный характер указанной проблемы требует обращения к подходам, существующим на пересечении нескольких областей научного знания. В частности, в настоящее время при изучении педагогической терминологии применяются: герменевтический подход (интерпретация содержания педагогических понятий), гносеологический подход (установление содержания базовых понятий), дискурсивный (выстраивание дискурса при анализе авторского текста), метаязыковой (рас-



смотрение педагогической терминологии в качестве метаязыка), парадигмальный (выявление факторов, воздействующих на развитие педагогической терминологии) и другие. К междисциплинарным исследованиям в области педагогической терминологии, в которых рассматривается генезис понятий и терминов, относятся прежде всего работы Л. И. Атлантовой, М. А. Галагузовой, С. В. Ереминой, И. Н. Кичевой, Е. А. Кошкиной, И. К. Карапетяна, А. Н. Рыжова, Г. Н. Штиновой и других.

Необходимым потенциалом для решения обозначенной проблемы обладает полевой подход, предоставляющий возможность исследовать изменения в языке на основе анализа его полевых структур. В отечественной науке полевой подход активно рассматривается в теоретических исследованиях и широко применяется на практике, начиная со второй половины XX в. (В. Г. Адмони, А. В. Бондарко, А. С. Герд, С. В. Гринев-Гриневич, В. М. Лейчик, Л. А. Морозова, В. М. Павлов, А. А. Реформатский, А. В. Суперанская, С. Д. Шелов, Г. С. Щур и другие). Кроме того, междисциплинарные связи педагогики и лингвистики позволяют сформировать особый интегративный кластер [1, с. 27], целью которого выступает изучение генезиса дидактических понятий и терминов с учетом принципов и законов лингвистического поля.

При изучении педагогической терминологии полевой подход активно применяется в исследованиях Н. А. Вершининой, О. Б. Даутовой, М. Г. Ермолаевой, А. И. Жука, Е. Ю. Игнатьевой, А. В. Торховой, О. Н. Шиловой и других. В частности, О. Б. Даутовой выдвинут тезис о необходимости изучения проблемы развития терминологического аппарата современной педагогики на основе парадигмального подхода, а методика исследования педагогических понятий основывается на общих принципах теории поля в лингвистике (дидактические понятия распределяются по кластерам, в которых объединяются по семантическим подгруппам; среди понятий выделяются ядерные, приядерные, периферийные) [2].

Целью данной работы является анализ структурной организации дидактической терминологии 20–30-х гг. XX в. на основе применения полевого подхода. В контексте рассматриваемой нами проблемы эмпирическая часть исследования связана с отбором лексических единиц и распределением их по группам. Применение полевого подхода в данных условиях позволяет выполнить классификационный анализ понятий и терминов, входящих в поле, зафиксировать качественные изменения, происходящие в структуре терминологии. Кроме того, данная процедура заключается не только в распределении лексических единиц по группам, исходя из того, какие понятия ими фиксируются и каким образом определяются, но и позволяет выявить иерархическую структуру поля, а значит, определить термины, входящие в область ядра, существующие в синкретической области или же на периферии.

Классификация дидактической терминологии осложняется тем, что основаниями деления лексических единиц по группам могут выступать разные признаки [3]. К основаниям для классификации могут быть отнесены: принадлежность к определенной исторической эпохе объектов, обозначаемых терминами; класс предметов, обозначаемый понятием; объем и стабильность содержания понятия; система связей между терминами (например, род – вид, целое – часть).

В рамках применения полевого подхода сформулированы следующие положения о признаках деления лексических единиц по группам и кластерам:

- признак принадлежности выражается в том, что лексическая единица относится к определенному полю, в ядро которого входят термины, обладающие наибольшим влиянием на другие элементы. Соответственно, группы и кластеры, формируемые из лексических единиц, не должны нарушать общую структуру понятийно-терминологического поля дидактики; термины, обладающие категориальным статусом, определяют структуру полей других лексических единиц;

- признак связей обнаруживается на двух уровнях: в качестве взаимосвязей внутри поля и как отношения лексических единиц данного поля с элементами других полей. Таким образом, лексиче-

ские единицы в группе или в кластере должны быть связаны не только между собой, но и с составляющими других групп и кластеров;

– признак иерархии подразумевает выстраивание отношений между элементами с учетом силы их влияния на другие лексические единицы. То есть при формировании групп и кластеров движение может происходить как от элементов с наименьшей силой влияния (авторские неологизмы), так и от элементов с наибольшей силой (лексические единицы, обладающие категориальным статусом);

– признак содержания определяется на основании того, что «структурная организация дидактической терминологии напрямую связана с систематизацией дидактического знания, определяемого характером и уровнем развития практики обучения» [4, с. 16]. Таким образом, группы и кластеры должны компоноваться с учетом факторов развития теории и практики обучения рассматриваемого периода.

С целью анализа структуры дидактической терминологии 20–30-х гг. XX в. был сформирован корпус текстов из 106 историко-педагогических источников. Нормативные правовые акты отбирались с учетом их значимости для развития системы образования (т. е. исходя из того, насколько они повлияли на государственную стратегию реформирования и в какой степени отобразили сам процесс реформ). Авторские тексты представлены главами монографий, статьями, текстами выступлений, принадлежащими ведущим педагогам-реформаторам 20–30-х гг. XX в.: П. П. Блонскому, А. Г. Калашникову, Н. К. Крупской, А. П. Пинкевичу, С. Т. Шацкому. Указанные авторы не только принимали активное участие в деятельности научно-педагогической секции Государственного ученого совета (образована в 1921 г.) и публиковались в его основном издании – в журнале «На путях к новой школе» (1922–1933 гг.), но и внесли значительный вклад в развитие отечественной теории и практики обучения.

На основе анализа историко-педагогических источников и современной научной литературы было установлено, что на развитие терминологии советской дидактики в 20–30-х гг. XX в. воздействовал ряд следующих факторов:

– фактор социокультурной обусловленности (связан с переходом от демократических реформ в образовании в условиях НЭПа к унификации советской школы после победы И. В. Сталина во внутрипартийной борьбе);

– фактор выбора образовательной стратегии (противостояние стратегий, реализуемых педагогической общественностью и государством в 20-х гг. XX в., выразилось в неупорядоченности понятийно-терминологического аппарата советской педагогики; в 30-х гг., после утверждения единой образовательной стратегии, педагогическая лексика становится более унифицированной и стабильной);

– фактор парадигмального сдвига (переход к «школе труда» в 20-х гг. XX в. привел к отказу от некоторых традиционных понятий отечественной педагогики, например, перестало употребляться слово «религиозное воспитание» [5, с. 9]; после возвращения к «школе учебы» в 30-х гг. XX в. часть лексических единиц, не соответствующих сталинской модели образования, была принудительно исключена из научно-педагогической лексики (например, термин «метод проектов»);

– фактор идеологического воздействия (формирование человека нового типа в 20–30-х гг. XX в. являлось одной из основных задач советского государства, что нашло свое выражение не только в концепции единой трудовой школы, но и в содержании образования: воспитательная миссия становится приоритетной, научно-педагогическая лексика приобретает идеологический контекст);

– фактор методологических затруднений (связан со стихийным терминообразованием и первыми попытками по систематизации педагогической терминологии в 20–30-х гг. XX в.);

– фактор генетической обусловленности (в 20–30-х гг. XX в. проявился в виде тенденций, характерных для развития отечественного образования начала XX в., – дифференциации научно-педагогического знания и осознания необходимости его систематизации);

– фактор новаторских идей и решений (в 20–30-х гг. XX в. на фоне специфических социокультурных условий, в контексте творческой, экспериментальной деятельности педагогов-новаторов

сформировался особый состав профессиональной педагогической лексики, часть которой представлена авторскими неологизмами);

– фактор воздействия западной модели обучения (на советскую школу в 20–30-х гг. XX в. большое влияние оказывали американская и германская модели, что привело к пополнению педагогической терминологии словами иностранного происхождения);

– фактор упрощения языка (массовая неграмотность в советской России в 20–30-х гг. XX в. привела к изменению способов передачи информации: в культуре широкое распространение приобрело плакатное искусство, язык стал стремительно пополняться аббревиатурами и сокращениями (например, появились «ШКМ», «Фабзавуч», «ШУМП»);

– фактор терминологического плюрализма (в 20-е гг. XX в. многообразие авторских подходов не только определило характер проводимых преобразований, но и привело к неупорядоченности педагогической терминологии; в 30-х гг. XX в. переход к единообразной модели образования выразился в унификации научно-педагогической лексики).

Исходя из признаков принадлежности, связи, иерархии и содержания, с учетом факторов развития терминологии советской дидактики в 20–30-х гг. XX в. нами была сформирована выборочная совокупность лексических единиц в количестве 898 наименований. На основе работы с матрицей данных, путем распределения лексических единиц по группам были получены следующие результаты, представленные на рисунке.



Соотношение понятийно-терминологических групп по количеству лексических единиц

В целях последующего анализа структуры понятийно-терминологического поля дидактики, исходя из устойчивости употребления лексических единиц в текстах и с учетом общих связей между ними, группы были разделены на кластеры.

Понятийно-терминологическая группа «Организация учебного процесса» является самой многочисленной как по количеству терминов (25 % от общего числа), так и по числу кластеров («Виды и формы обучения» (32 ед.), «Дидактические средства» (5 ед.), «Задания» (15 ед.), «Методика» (15 ед.), «Методы» (111 ед.), «Организация преподавания» (10 ед.), «Техника обучения» (17 ед.), «Формы организации учащихся» (18 ед.), что объясняется общей ситуацией, сложившейся в отечественном образовании в 20–30-х гг. XX в. В контексте проводимых реформ и на фоне усиления идеологии актуализировалась проблема поиска новой методологии и альтернативных способов организации обучения в условиях трудовой школы.

Кластер «Виды и формы обучения» включает в себя лексические единицы, характеризующие формы, виды и типы обучения («клубные занятия», «коллоквиум», «конференция», «эвристическая предметная лекция»), что связано с неопределенностью значения терминов, характеризующих организацию учебного процесса. Так, например, классическая «лекция» одновременно является и видом занятия, и его формой. То же самое относится к «самостоятельному занятию», которое является формой, если происходит вне прямого воздействия педагога, и обозначается видом, если осуществляется под его контролем. Подобные нюансы встречаются и при распределении лексических единиц по кластерам в целом, например, «дальтон-план» может быть рассмотрен и как вид занятия, как его форма, как техника, как метод, как система.

Кластер «Методы» включает в себя наибольшее количество лексических единиц, что объясняется не только процессом перестройки отечественной школы в 20–30-х гг. XX в., но и сильным идеологическим воздействием на дидактику. В нормативных правовых документах и авторских текстах подчеркивается важность труда и необходимость его применения в качестве метода как воспитания, так и обучения. Данный подход был изначально зафиксирован Положением «Об Единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики» от 30 сентября 1918 г.: «Основой школьной жизни должен служить производительный труд не как средство оплаты издержек на содержание детей и не только как метод преподавания, но именно как производительный общественно необходимый труд. Он должен быть тесно, органически связан с обучением, освещающим светом знания всю окружающую жизнь» [6, с. 135]. Обоснование необходимости объединения труда и обучения содержится в трудах ведущих педагогов-реформаторов 20–30-х гг. XX в. Так, например, А. П. Пинкевич писал: «Однако мы всерьез ставим проблему соединения обучения с производительным трудом, проблему политехнического образования...» [7, с. 101].

Кроме того, наличие большого количества лексических единиц в кластере «Методы» объясняется глобальными методологическими и терминологическими затруднениями, возникшими в советской школе в период демократических реформ: «Возьмем, например, наиболее солидную работу, стремящуюся дать общую методику трудовой школы. Здесь мы имеем попытку классификации различных приемов педагогической техники с разделением всех методов работы на две группы: методы работы в трудовой школе и нетрудовые методы обучения. Далее следует перечисление: лабораторный метод, дальтонский план, ручной труд как метод, сельскохозяйственные работы как метод, работы на фабриках и заводах как метод, практические знания нелабораторного типа, рисование как метод, графический метод, экскурсионный метод и т. д. Уже из этого перечня одних названий, не вдаваясь в более подробную формулировку их, можно видеть, что здесь смешиваются в одну кучу различные понятия, объединенные словом „метод“...» [8, с. 73].

Кластеры «Методика», «Техника» и «Организация преподавания» объединяют лексические единицы, связанные с организацией учебного процесса и относящиеся прежде всего к деятельности педагога. «Техника» («педотехника») – это операции, приемы, которые помогают ученикам овладеть учебным материалом. Под «методикой» подразумевается частное умение понимать и преподавать какую-либо учебную дисциплину, а через «организацию преподавания» функции педагога рассматриваются шире – как овладение мастерством с целью взаимодействия с учениками.

Кластер «дидактические средства» представлен элементами, обозначающими объекты, способствующие приобретению учениками знаний, умений и навыков. Дидактическим средством при этом может быть все, что связано с трудом: фильмы, музеи, фабричное и заводское оборудование, сам труд. В кластере «задания» объединены лексические единицы, обозначающие различные формы работы, выполняемой учениками в рамках процесса обучения.

Понятийно-терминологическая группа «Содержание обучения» включает в себя 22 % от общего числа лексических единиц и состоит из следующих кластеров: «Планы и программы» (65 ед.), «Предметы и дисциплины» (53 ед.), «Результаты усвоения учебного материала» (33 ед.), «Учебная

литература» (22 ед.), «Учебный материал» (25 ед.). Большая численность элементов объясняется новыми социокультурными условиями в послереволюционной России, реализацией концепции трудовой школы, новыми подходами к построению учебных планов и программ (концентрическая система), необходимостью проработки учебной и методической литературы, отвечающим требованиям идеологии советского государства.

Кластер «Планы и программы» объединяет термины, связанные с учебной документацией, регулирующей и фиксирующей учебный процесс. Лексические единицы объединены, исходя из целей реформирования отечественной школы и с учетом острой необходимости разработки содержания образования.

Кластер «Предметы и дисциплины» является совместным, поскольку в текстовых источниках нет строгого разграничения между терминами «предмет» и «дисциплина». Авторы 20–30-х гг. XX в. употребляли эти слова в различных контекстах, не уточняя разницы в их значении.

П. П. Блонский, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий неоднократно обращались к проблеме разработки и применения нового учебника как необходимого дидактического средства и материала: «Становилось все очевиднее, что учебник является таким же орудием труда, как доска и мел, письменные принадлежности, счеты и пр. Учебник нужен, но хороший учебник, а не плохой» [9, с. 3]. Исходя из данной актуальной задачи, сформирован кластер «Учебная литература».

Понятийно-терминологическая группа «Условия организации обучения» определяет пространственные и временные рамки дидактического процесса. В данную группу включены лексические единицы кластеров «Административный контроль» (7 ед.), «Время обучения» (10 ед.), «Помещения» (23 ед.), «Тип учебного заведения» (63 ед.), «Уровни образования» (17 ед.), «Школа» (27 ед.).

Лексическая единица «школа» встречается с большой частотой в текстах разного вида и обозначает как тип учебного заведения, так и идею реформирования образования: «Все, чему нужно учить в школе, – это учить работать. С этой точки зрения понятие о разумной школе может быть таково: школа есть место, где обрабатываются, систематизируются результаты своего личного опыта и приводятся в связь с результатами чужого... школа – отдых, т. е. место свободно организованной жизни» [10, с. 29]. В силу значимости для терминологии 20–30-х гг. XX в. лексическая единица «школа» составила основу для отдельного кластера.

Понятийно-терминологическая группа «Подготовка педагогического персонала» включает в себя такие кластеры, как «Педагогический персонал» (31 ед.), «Организация подготовки педагогического персонала» (45 ед.), «Содержание и формы подготовки педагогического персонала» (35 ед.). Данная группа сформирована на основании выводов о воздействии совокупности факторов на развитие терминологии советской дидактики в 20–30-х гг. XX в. Одной из ведущих задач образования рассматриваемого периода выступало формирование «нового человека», который понимался не только как ученик (ребенок или взрослый), но и как педагог. Неслучайно, что в данной группе встречаются такие термины, как «новый учитель», «новый педагог». Кроме того, в контексте построения советской школы первоочередной необходимостью выступала подготовка педагогов с правильными идеологическими установками. Лексическая единица «персонал» часто употребляется в текстах Н. К. Крупской. Данный термин приобрел широкое распространение по причине перехода к «школе труда», сближения обучения с производством. К преподаванию привлекались не только учителя, но и инструкторы – люди, напрямую связанные с производством.

Кластер «Содержание и формы подготовки педагогического персонала» характеризует процесс обучения будущих педагогов и систему практиканства. Кластер «Организация подготовки педагогического персонала» сформирован из лексических единиц, обозначающих условия деятельности по подготовке лиц, задействованных в дидактическом процессе.

В понятийно-терминологическую группу «Педагогический процесс» включены кластеры «Категория „образование“» (26 ед.), «Категория „обучение“» (9 ед.), «Категория „просвещение“» (8 ед.),



«Категория „преподавание“» (8 ед.), «Система обучения» (7 ед.), «Содержание педагогического процесса» (32 ед.). Данную группу составляют лексические единицы, обозначающие сущность, цели и содержание педагогического процесса, а также обладающие категориальным статусом в педагогике и фиксирующие процесс передачи знаний.

Анализ факторов развития советской дидактики показал, что в 20–30-х гг. XX в. в советской России воспитательные цели образования доминировали, следовательно, «процесс обучения» не определен как самостоятельная группа, но включен в конкорданс в составе кластеров «Категория „обучение“» и «Система обучения». В нормативных правовых актах и авторских текстах присутствуют лексические единицы, обозначающие дидактический процесс, но при этом они либо составляют меньшинство, употребляясь в незначительных количествах, либо заменяются единицами кластеров «Категория „образование“», «Категория „преподавание“», «Категория „просвещение“». В отдельный кластер внесены термины, характеризующие обучение как систему. Присутствие данных лексических единиц в текстах демонстрирует сохранение категориального статуса термина «обучение» несмотря на снижение его авторитетности.

Наибольшее число лексических единиц относится к кластерам «Категория «образование» и «Содержание педагогического процесса», что объясняется изменившимся характером целей и содержания отечественной школы после 1917 г. Поскольку воспитательные цели начинают доминировать, а образование идеологизируется, дидактическая составляющая педагогического процесса рассматривается в качестве второстепенной.

Понятийно-терминологическая группа «Принципы обучения» включает в себя три кластера – «Идеология образования и идеологические принципы обучения» (59 ед.), «Методологические принципы» (22 ед.), «Подходы к обучению» (7 ед.). Состав терминов и их количество в кластерах определен с учетом факторов, оказывавших свое воздействие на развитие терминологии советской дидактики в 20–30-х гг. XX в. В частности, принято во внимание количественное превосходство терминов с идеологическим контекстом.

Кластер «Методологические принципы» объединяет лексические единицы, обозначающие принципы дидактики, например, такие как «связь обучения с жизнью», «принцип единства деления методов обучения», «принцип синтетического (диалектического) осмысливания содержания данной области знания».

Кластер «Подходы к обучению» отличается немногочисленностью, что связано с доминированием в советском образовании 20–30-х гг. XX в. трех ведущих идей: о труде как об общественном явлении; о необходимости учета индивидуальных особенностей учащихся; об обязательности теоретического и практического применения диалектического марксизма в контексте обучения. К 30-м гг. XX в. ведущими подходами определяются трудовой и диалектический. Под воздействием социокультурных изменений «индивидуальный подход к обучению» исключается из терминологии.

Компоновка терминов в кластере «Идеология образования и идеологические принципы обучения» объясняется следующим: несмотря на то что часть лексических единиц, не являющихся строго дидактическими, но определяющих общую идеологию образования, не относится напрямую к педагогическому процессу, большое их количество присутствует как в нормативных правовых документах, так и в авторских текстах, что связано с изменившимися социокультурными условиями в советской России.

Понятийно-терминологическая группа «Результаты обучения» включает в себя три кластера – «Контроль» (27 ед.), «Оценка» (12 ед.), «Требования» (5 ед.). В кластере «Контроль» объединены лексические единицы, обозначающие формы учета учебной деятельности учащихся. Данный кластер содержит наибольшее количество лексических единиц, так как в условиях применения дальтон-плана и метода проектов существовала объективная необходимость контроля и корректировки деятельности учащихся. Данная ситуация в первые годы советской школы осложнялась как финансовыми трудностями, так и нехваткой достаточного количества квалифицированных педагогов.

Кластер «Оценка» содержит термины, относящиеся к процедуре оценивания. Несмотря на ликвидацию отметок в 1918 г., проблема оценивания активно обсуждается авторами 20–30-х гг. XX в. С одной стороны, критикуется дореволюционная система образования с ее оценками, с другой – ставится вопрос о критериях и способах оценивания результатов обучения.

Таким образом, выполненный анализ структуры дидактической терминологии позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Анализ терминологии в исследовании организован на основе положений о признаках деления лексических единиц по группам и кластерам, а также с учетом факторов развития терминологии советской дидактики рассматриваемого периода. Распределение по группам и кластерам осуществлялось на основании устойчивости употребления лексических единиц в нормативных правовых актах и авторских текстах, а также с учетом связей между лексическими единицами.

2. Наиболее крупной является понятийно-терминологическая группа «Организация учебного процесса», самой малочисленной – «Результаты обучения». В этих же группах присутствуют кластеры с самой высокой и самой низкой численностью. Данный вывод подтверждается социокультурной ситуацией рассматриваемого периода (советская школа требовала новых форм организации дидактического процесса) и наличием трудностей в организации обучения в период реформ в 20–30-х гг. XX в. (отмена оценок дезорганизовала систему контроля обучения).

3. В понятийно-терминологической группе «Принципы обучения» необходимо отметить значимость кластера «Идеология образования и идеологические принципы обучения». Данный кластер сформирован не только по причине наличия большого количества идеологически окрашенных лексических единиц, но и в силу того, что в области понятийного содержания дидактических принципов происходило объединение методологического и идеологического аспектов. Важным становится не только как учить, но и то, как это правильно делать с позиций нового политического режима.

4. Лексические единицы (и их производные), наиболее распространенные в группах и кластерах, обладают большими понятийно-терминологическими полями по сравнению с терминами с неустойчивым распространением. Данный вывод позволяет сформулировать дополнительные основания для характеристики структуры понятийно-терминологического поля и проведения анализа терминов ядра и периферии.

5. Исходя из распространенности лексических единиц по группам и кластерам, количества производных и наличия общих производных, определены термины ядра – «труд», «школа», «образование», «обучение», «политехнизм», «метод». Термины, входящие в ядро дидактики, обладают собственной полевой структурой, что требует последующего анализа на основе применения полевого подхода.

### Список литературы

1. Богуславский М. В. Перспективы развития историко-педагогического знания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 3 (30). С. 25–32.
2. Даутова О. Б. Систематика понятийно-терминологического аппарата дидактики как предпосылка обновления содержания педагогического образования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 1 (29). С. 1–10.
3. Кошкина Е. А. Проблема классификации дидактической терминологии в отечественной педагогике // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 1. С. 133–140.
4. Кошкина Е. А. Развитие терминологии отечественной дидактики (начало XVIII – начало XX вв.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2016. 44 с.
5. Карапетян И. К. Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России (1850–1930): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 32 с.
6. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов и др. М.: Педагогика, 1974. 559 с.

7. Пинкевич А. П. Педагогика и марксизм. М.: Работник просвещения, 1930. 239 с.
8. Калашников А. Г. Проблемы политехнического образования: избранные труды / сост. П. Р. Атутов, Т. А. Василькова. М.: Педагогика, 1990. 366 с.
9. Крупская Н. К. К вопросу о новом учебнике // На путях к новой школе. 1924. № 3. С. 3–7.
10. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 2 / сост. А. П. Кубарева, Д. С. Бершадская; под ред. И. А. Каирова и др.; Акад. пед. наук РСФСР. М.: Просвещение, 1964. 476 с.

## References

1. Boguslavskiy M. V. Perspektivy razvitiya istoriko-pedagogicheskogo znaniya [Prospects for the development of historical and pedagogical knowledge]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2016, no. 3 (30), pp. 25–30 (in Russian).
2. Dautova O. B. Sistematika ponyatiyno-terminologicheskogo apparata didaktiki kak predposylka obnoveniya soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya [Systematics of the conceptual and terminological apparatus of didactics as a prerequisite for updating the content of pedagogical education]. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek – Lifelong education: the XX century*, 2020, no. 1 (29), pp. 1–10 (in Russian).
3. Koshkina E. A. Problema klassifikatsii didakticheskoy terminologii v otechestvennoy pedagogike [The problem of classification of didactic terminology in domestic pedagogy]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nyye nauki – Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences*, 2014, no. 1, pp. 133–140 (in Russian).
4. Koshkina E. A. *Razvitiye terminologii otechestvennoy didaktiki (nachalo XVIII – nachalo XX v.)*. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk [Development of Native Didactic Terminology (beginning of XVIII – beginning of XX centuries). Abstract of thesis of doc. ped. sci.]. Saint Petersburg, 2016. 44 p. (in Russian).
5. Karapetyan I. K. *Tendentsii razvitiya kategorial'no-ponyatiynogo apparata pedagogicheskoy nauki v Rossii (1850–1930)*. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk [Trends in the development of the categorical and conceptual apparatus of pedagogical science in Russia (1850–1930). Abstract of thesis doc. ped. sci.]. Moscow, 2000. 32 p. (in Russian).
6. Abakumov A. A. *Narodnoye obrazovaniye v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola. Sbornik dokumentov. 1917–1973 gg.* [Public education in the USSR. Comprehensive school. Collection of documents. 1917–1973]. Moscow, Pedagogika Publ., 1974. 559 p. (in Russian).
7. Pinkevich A. P. *Pedagogika i marksizm* [Pedagogy and Marxism]. Moscow, Rabotnik prosveshcheniya Publ., 1930. 239 p. (in Russian).
8. Kalashnikov A. G. *Problemy politexnicheskogo obrazovaniya: izbrannyye trudy* [Problems of polytechnic education: selected works]. Comp. P. R. Atutov and T. A. Vasilkova. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. 366 p. (in Russian).
9. Krupskaya N. K. K voprosu o novom uchebnike [On the question of a new textbook]. *Na putyakh k novoy shkole*, 1924, no. 3, pp. 3–7 (in Russian).
10. Shatsky S. T. *Pedagogicheskiye sochineniya: v 4 tomakh. Tom 2* [Pedagogical works. In 4 volumes. Vol. 2]. Moscow, Prosveshcheniya Publ., 1964. 476 p. (in Russian).

### Информация об авторах

**Е. А. Кошкина**, доктор педагогических наук, профессор, доцент, Гуманитарный институт, филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова (ул. Торцева, 6, Северодвинск, Россия, 164520).

**С. В. Ядренникова**, преподаватель, Архангельский государственный многопрофильный колледж (ул. Ильича, 43, Архангельск, Россия, 163059).

### Information about the authors

**E. A. Koshkina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov (ul. Tortseva, 6, Severodvinsk, Russian Federation, 164520).

**S. V. Yadrennikova**, Lecturer, Arkhangelsk State Multidisciplinary College (ul. Il'icha, 43, Arkhangelsk, Russian Federation, 163059).

*Статья поступила в редакцию 22.11.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 22.11.2021; accepted for publication 27.12.2021*

# ПСИХОЛОГИЯ

---

Научная статья

УДК 159.9.075

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-142-154>

## ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ РЕАЛИЗАЦИИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

*Наталья Александровна Фомина<sup>1</sup>, Марина Маратовна Аипова<sup>2</sup>*

<sup>1, 2</sup> Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Рязань

<sup>1</sup> [pslfom@mail.ru](mailto:pslfom@mail.ru)

<sup>2</sup> [enigmarina\\_1@hotmail.com](mailto:enigmarina_1@hotmail.com)

### **Аннотация**

Авторами обоснована актуальность исследования особенностей нравственного сознания и ответственности как свойства личности современной молодежи на примере студентов университета.

В процессе исследования ответственности студентов как системы содержательно-смысловых и инструментально-стилевых составляющих среди них были выделены две группы: с энергичным и астенично-затрудняющимся типами реализации данного свойства личности. Студенты с энергичным типом отличались более устойчивым и осознанным стремлением его проявлять и развивать, широкой социоцентрической мотивацией, развитой интернальной саморегуляцией, хотя и при доминировании личных целей, субъектной продуктивности и недостаточном развитии навыков ответственного поведения, в то время как студентам с астенично-затрудняющимся типом были более свойственны частый уход от ответственности, большая экстернальная регуляция, доминирование астенических переживаний и эмоционально-личностных проблем из-за неуверенности в себе, низкая самооценка, повышенная тревожность в процессе ее проявления.

Проанализированы особенности нравственного сознания выделенных групп студентов: их ценностные ориентации, установки в мотивационно-потребностной сфере, моральное сознание, нравственное самоопределение, отношение к соблюдению нравственных норм. Так, у лиц с энергичным типом реализации ответственности были выявлены высокая значимость ценностей духовного удовлетворения и сохранения индивидуальности, признания и уважения других людей, помощи и милосердия, обучения, профессиональной жизни и увлечений; доминирование социально-психологической установки на свободу; эмоциональное отношение к различным стратегиям нравственного поведения, средняя готовность к соблюдению нравственных норм при высоком стремлении к правдивости; мотивы избегания неодобрения значимых других, стремления к выполнению долга и подчинению принятым правилам как основания морального выбора. Для представителей астенично-затрудняющегося типа также были наиболее важны ценности духовного удовлетворения и сохранения индивидуальности, самореализации в сферах обучения и профессиональной жизни, однако в реальной жизнедеятельности они чаще реализовывали ценности отдыха и приятного времяпрепровождения. Среди их социально-психологических установок преобладали потребности в получении удовольствия от процесса выполняемой деятельности, свободе и независимости. Они признавали нравственное поведение и значимое влияние на него нравственной саморегуляции личности и средовых факторов; принимали (или не принимали) различные стратегии нравственного поведения на эмоциональном и когнитивном уровнях; демонстрировали позитивное отношение к соблюдению нравственных норм, среднюю готовность реализовывать их в своем поведении; высокий уровень правдивости и руководствовались мотивом хороших взаимоотношений в ситуациях морального выбора.

Раскрыты связи между особенностями нравственного сознания и личностной ответственности студентов.

Описание индивидуально-типологических особенностей реализации студентами ответственности, а также их связей с особенностями нравственного сознания составляет научную новизну представленных в статье результатов исследования.

**Ключевые слова:** студенты, ответственность, содержательно-смысловые составляющие, инструментально-стилевые характеристики, типы реализации ответственности, нравственное сознание, терминальные ценности, структура ценностных ориентаций личности, социально-психологические установки, мотивационно-потребностная сфера, нравственное самоопределение, соблюдение нравственных норм, моральное сознание

**Для цитирования:** Фомина Н. А., Аипова М. М. Особенности нравственного сознания студентов с различными типами реализации ответственности // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 142–154. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-142-154>

## PSYCHOLOGY

---

Original article

### FEATURES OF THE MORAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF RESPONSIBILITY IMPLEMENTATION

*Natalia A. Fomina<sup>1</sup>, Marina M. Aipova<sup>2</sup>*

<sup>1, 2</sup> Ryazan State University named after S. A. Yesenin, Ryazan

<sup>1</sup> [pslfom@mail.ru](mailto:pslfom@mail.ru)

<sup>2</sup> [enigmarina\\_1@hotmail.com](mailto:enigmarina_1@hotmail.com)

#### **Abstract**

The authors substantiated the relevance of the study of the characteristics of moral consciousness and responsibility as a personality trait of modern youth on the example of university students.

In the process of studying the responsibility of students as a system of content-semantic and instrumental-style components, 2 groups were identified among them: with “energetic” and “asthenic-difficult” types of realization of this personality trait. Students with the “energetic” type were distinguished by a more stable and conscious desire to manifest and develop it, broad sociocentric motivation, developed internal self-regulation, although with the dominance of personal goals, subjective productivity and insufficient development of skills of responsible behavior, while students with “asthenic difficult” type were more characteristic of frequent avoidance of responsibility, greater external regulation, dominance of asthenic experiences and emotional-personal problems due to self-doubt, low self-esteem, increased anxiety in the process of its manifestation.

The features of the moral consciousness of the selected groups of students are analyzed: their value orientations, attitudes in the motivational-need-related sphere, moral consciousness, moral self-determination, attitude to the observance of moral norms. Thus, individuals with an “energetic” type of responsibility realization revealed a high value of the values of spiritual satisfaction and preservation of individuality, recognition and respect of other people, help and mercy, education, professional life and hobbies; dominance of the socio-psychological attitude towards freedom; emotional attitude to various strategies of moral behavior, average readiness to comply with moral norms with a high desire for truthfulness; motives for avoiding disapproval of significant others, striving to fulfill duty and obey accepted rules as a basis for moral choice. For the representatives of the “asthenic-difficult” type, the values of spiritual satisfaction and preservation of individuality, self-realization in the spheres of education and professional life were also most important, but in real life they more often realized the values of rest and pleasant pastime. Among their socio-psychological attitudes, the predominant need was



to get pleasure from the process of the performed activity, freedom and independence. They recognized moral behavior and the significant influence of moral self-regulation of the individual and environmental factors on it; adopted (or did not accept) various strategies of moral behavior at the emotional and cognitive levels; demonstrated a positive attitude towards the observance of moral norms, an average willingness to implement them in their behavior; a high level of truthfulness and were guided by the motive of good relationships in situations of moral choice.

The connections between the peculiarities of moral consciousness and personal responsibility of students are revealed.

The description of the individual-typological features of the implementation of responsibility by students, as well as their connections with the peculiarities of moral consciousness, constitutes the scientific novelty of the research results presented in the article.

**Keywords:** *students, responsibility, content-semantic components, instrumental-style characteristics, types of responsibility realization, moral consciousness, terminal values, structure of personal value orientations, socio-psychological attitudes, motivational-need-related sphere, moral self-determination, observance of moral norms, moral consciousness*

**For citation:** Fomina N. A., Aipova M. M. Features of the moral consciousness of students with different types of responsibility implementation [Osobennosti нравственного сознания studentov s razlichnymi tipami realizatsii otvetstvennosti]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 1424–154. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-142-154>

Актуальность исследования особенностей нравственного сознания и личностной ответственности за себя, свои действия, поступки, слова, поведение обусловлена повышенным вниманием общества, педагогов и психологов к проблемам духовно-нравственного развития современной молодежи в связи с ослаблением института семьи и семейного воспитания, изменением нравственной системы ценностей личности, «монетизацией» общества, пропагандой легкой красивой жизни, появлением «эрзац-смыслов», связанных с получением удовольствия различными способами, и пр.

Нравственное сознание рассматривается исследователями [1–20] как приобщение к культуре и высшим ценностям; как социальное явление и форма общественного сознания, которая включает в себя идеалы, взгляды, понятия, нравственные постулаты и др., отражает объективную действительность под императивно-оценочным углом зрения; позволяет определенным образом относиться к событиям, поступкам и связанным с этим переживаниям человека, проявляющимся в различных нравственных чувствах; к самопознанию и целеполаганию; посредством языка обеспечивает коммуникацию людей, сохранение и передачу новым поколениям накопленного морального опыта [21].

Источником нравственного сознания выступают этические нормы (нравственные взаимоотношения, представление о должном, практическая область деятельности) [9].

Одним из основных морально-нравственных качеств личности выступает ответственность, связанная со способностью отвечать за свои действия, которая понимается как способность личности отвечать за свои решения, действия, поступки, слова и во многом определяет эффективность, успешность ее деятельности в любой сфере, ее взаимоотношений с окружающими и их моральный аспект.

Активная позиция личности в освоении окружающего выражается в субъективном виде ответственности, которая является регулятором поведения в обществе [22]. При этом, если индивид осознает, что несет ответственность за события в жизни, анализируя их с точки зрения собственных возможностей, это является выражением внутреннего, интернального контроля, а если ответственность определяется внешним условием – окружающими, случайностью, это демонстрирует существование внешнего, экстернального контроля [23, 24].

Нами было проведено исследование составляющих нравственного сознания и личностной ответственности 150 студентов Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина в возрасте 17–22 лет.

В процессе исследования использовались методы тестирования и математической обработки данных (непараметрические критерии Уилкоксона – Манна – Уитни для определения уровня значимости различий, кластерный, корреляционный анализ, факторный анализ).

Для изучения специфики особенностей нравственного сознания студентов были использованы опросник терминальных ценностей (И. Г. Сенина), методики диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности (С. С. Бубнова), социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О. Ф. Потемкиной), нравственного самоопределения личности (А. Е. Воробьева, А. Б. Купрейченко), психологического отношения к соблюдению нравственных норм (А. Б. Купрейченко), оценки уровня развития морального сознания (Л. Колберга (дилемма Хайнца)).

Исследование ответственности как системного свойства личности осуществлялось с помощью бланкового теста «Ответственность» (А. И. Крупнова), предполагающего рассмотрение данного свойства в рамках системно-функционального подхода как единства мотивационно-целевых, когнитивных, результативных, регуляторно-динамических, эмоциональных и рефлексивно-оценочных компонентов или составляющих [25].

В рамках данного подхода были определены особенности ответственности подростков с девиантным поведением [26]; соотношение ответственности с установкой на употребление алкоголя у подростков [27]; специфика ответственности старшеклассников и курсантов военного вуза, а также ее проявления в речевой деятельности [28]; содержательно-смысловые составляющие ответственности будущих медицинских работников [29] и юристов [30]; соотношения ответственности с такими свойствами личности, как общительность и организованность [31] и феноменом отцовства [32].

В процессе исследования ответственности студентов как системы содержательно-смысловых и инструментально-стилевых составляющих среди них были выделены две группы: с энергичным (52 %) и астенично-затрудняющимся (48 %) типами реализации данного свойства личности, которые прежде всего различались активностью, саморегуляцией и эмоциональными переживаниями личности.

Студенты с энергичным типом реализации ответственности отличались доминированием личностно значимых целей при социоцентрической мотивации ответственного поведения, осмысленности важности данного свойства, его субъектной продуктивности, энергичности, интернальной регуляции и операциональных трудностей, в то время как студентам с астенично-затрудняющимся типом были более свойственны астеничность, эмоционально-личностные трудности, выраженное нежелание проявлять ответственность при преобладании тех же ее осмысленности, ориентации на личностно значимые цели, социоцентричности мотивации, интернальности (табл. 1).

Значит, представители первой группы, хорошо понимая значимость данного личностного свойства как составляющей личностной компетентности, часто проявляли его, брали на себя ответственность за успехи и неудачи, хотя руководствовались и личными желаниями обрести самостоятельность и независимость, заслужить уважение окружающих, достичь желаемого уровня материального благополучия, и стремлениями помогать другим, не огорчать своих близких, выполнять деятельность, основываясь на данных обещаниях, несмотря на то что ответственное поведение в большей степени способствовало развитию их уверенности в себе и своих силах, повышению самооценки, улучшению личного благополучия.

А студенты второй группы часто демонстрировали неустойчивость в достижении цели, спады работоспособности, отказывались от ранее запланированных действий, недостаточность воли для взятия на себя ответственности, хотя и переживали негативные эмоции тревоги, беспокойства, раздражения от невыполненных заданий, несмотря на понимание важности данного свойства, стремление ориентироваться на себя и свои силы, искать причины успеха и неудачи в себе самих. Сравнительный анализ выраженности различных составляющих ответственности у студентов выделен-

ных групп показал, что у лиц с энергичным типом ее реализации более, чем у студентов с астенично-затрудняющимся типом, выражены показатели обеих переменных целевого, мотивационного и продуктивного компонентов ответственности, а также ее осмысленности, энергичности, стеничности, интернальности и операциональных трудностей.

Таблица 1

*Сравнительный анализ выраженности переменных различных компонентов ответственности у студентов с энергичным и астенично-затрудняющимся типами ее реализации*

| Компонент             | Переменные                        | Энергичный тип | Астенично-затрудняющийся тип | U-критерий Манна – Уитни | Уровень значимости различий <i>p</i> |
|-----------------------|-----------------------------------|----------------|------------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| Целевой               | Социально значимые цели           | 29,77          | 21,13                        | 776                      | <b>0,000</b>                         |
|                       | Личностно значимые цели           | 33,13          | 25,51                        | 965                      | <b>0,000</b>                         |
| Мотивационный         | Социоцентричность                 | 27,00          | 20,96                        | 1 540                    | <b>0,000</b>                         |
|                       | Эгоцентричность                   | 21,21          | 15,88                        | 1 787                    | <b>0,000</b>                         |
| Когнитивный           | Осмысленность                     | 33,38          | 27,81                        | 1 182                    | <b>0,000</b>                         |
|                       | Осведомленность                   | 8,76           | 8,54                         | 2 712,5                  | 0,719                                |
| Продуктивный          | Предметность                      | 34,21          | 22,74                        | 619                      | <b>0,000</b>                         |
|                       | Субъектность                      | 35,79          | 22,89                        | 522                      | <b>0,000</b>                         |
| Динамический          | Энергичность                      | 29,38          | 20,94                        | 961                      | <b>0,000</b>                         |
|                       | Аэнергичность                     | 9,69           | 19,53                        | 1 128,5                  | <b>0,000</b>                         |
| Эмоциональный         | Стеничность                       | 28,42          | 18,99                        | 1 051,5                  | <b>0,000</b>                         |
|                       | Астеничность                      | 28,08          | 28,82                        | 2 702                    | 0,691                                |
| Регуляторный          | Интернальность                    | 35,49          | 28,43                        | 661,5                    | <b>0,000</b>                         |
|                       | Экстернальность                   | 17,72          | 21,81                        | 2 006,5                  | <b>0,002</b>                         |
| Рефлексивно-оценочный | Операциональные трудности         | 22,99          | 19,51                        | 2 075                    | <b>0,005</b>                         |
|                       | Эмоционально-личностные трудности | 19,94          | 25,85                        | 1 779,5                  | <b>0,000</b>                         |

*Примечания.* Полу жирным шрифтом выделены значимые различия.

Они обладали большим мотивационным потенциалом и более актуализированными потребностями для проявления ответственности; более осознанно относились к необходимости развития у себя данного личностного свойства, видели более широкие возможности ее применения, будучи твердо убеждены в высокой значимости ответственности для каждого человека; значительно чаще проявляли ответственный подход к выполнению обязательств и поручений, большую настойчивость и упорство в достижении поставленных целей; чаще переживали эмоции радости и удовольствия при реализации ответственного поведения, перед предстоящим выполнением серьезных дел, чувство собственного достоинства, возникающее в момент, когда люди доверяли выполнение ответственного дела; были в большей степени убеждены в том, что обязательства должны быть выполнены, невзирая ни на какие препятствия, несмотря на то что проявлению и развитию их ответственности мешали недостаточное осознание подотчетности за свои действия.

У студентов с астенично-затрудняющимся типом реализации ответственности значимо выше были выражены ее аэнергичность, экстернальность и эмоционально-личностные трудности в процессе проявления. Они характеризовались меньшей силой и настойчивостью проявления данного свойства, нестабильностью, ненадежностью, неустойчивостью стремлений и тенденцией к отказу от планов, в большей степени нуждались во внешнем контроле и чаще испытывали проблемы в процессе реализации ответственности в связи с тревожностью, неуверенностью в себе и успехе.

Нравственное сознание студентов с различными типами реализации ответственности также имело специфические черты.

Так, у лиц с энергичным типом реализации ответственности были выявлены следующие его особенности.

Среди терминальных ценностей для них наиболее важными были духовное удовлетворение ( $Mx = 38,14$ ) и сохранение собственной индивидуальности ( $Mx = 35,87$ ), предполагающие стремления к получению морального удовлетворения во всех сферах своей жизни и сохранению уникальности своей личности, своих взглядов и убеждений, которые они стремились реализовать в сферах обучения ( $Mx = 56,79$ ), профессиональной жизни ( $Mx = 55,86$ ) и увлечений ( $Mx = 55,56$ ).

При этом наиболее реализуемыми в реальных условиях жизнедеятельности являлись такие ценности, как признание и уважение других, влияние на окружающих ( $Mx = 4,60$ ), помощь и милосердие к другим людям ( $Mx = 4,55$ ), приятное времяпрепровождение ( $Mx = 4,42$ ), поиск и наслаждение прекрасным ( $Mx = 4,06$ ), здоровье ( $Mx = 3,51$ ), любовь ( $Mx = 3,50$ ), познание нового ( $Mx = 3,47$ ). В повседневной жизни они демонстрировали яркую социальную направленность, стремясь иметь хорошие отношения с окружающими, быть полезными своим друзьям и близким, оказывать им сильную помощь в случае необходимости, завоевать их уважение за свои достоинства и профессиональные умения, а также считали важным организацию досуга, качественного отдыха и получения морального удовлетворения.

В меньшей степени они реализовывали социальную активность для общения ( $Mx = 2,55$ ), высокого социального статуса и управления людьми ( $Mx = 2,65$ ), материального благосостояния ( $Mx = 2,73$ ) и достижения позитивных изменений в обществе ( $Mx = 2,96$ ).

Среди социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере у студентов с энергичным типом реализации ответственности наиболее выраженной была ориентация на свободу ( $Mx = 6,86$ ) и интерес к делу, а наименее – установки на деньги ( $Mx = 3,09$ ), увеличение своего благосостояния, власть ( $Mx = 2,06$ ), контроль над окружающими.

Студенты данной группы осознавали свою ответственность за собственный нравственный облик ( $Mx = 21,35$ ), считали ее одним из фундаментальных условий жизни ( $Mx = 20,35$ ), воспринимали соблюдение нравственных норм как проявление силы личности ( $Mx = 21,22$ ), были убеждены в прямом соответствии поступка и воздаяния ( $Mx = 20,37$ ), в меньшей степени признавая естественность происхождения нравственности, ее природную заданность для человека и общества ( $Mx = 17,76$ ) и не имея четкого представления об абсолютности/относительности нравственных норм ( $Mx = 16,12$ ).

Их нравственное самоопределение характеризовалось следующими позициями: мораль необходимо формируется в человеческом сообществе как детерминанта конструктивного взаимодействия; соблюдение норм нравственности выступает нравственным императивом, и ответственность за это несет сама личность; за поступком следует комплементарное воздаяние; нравственные стратегии обязательности, активности и взаимности соблюдения нравственных норм не имеют противоречий в своих компонентах (знаю – положительно отношусь – демонстрирую в поведении).

Психологическое отношение студентов с энергичным типом реализации ответственности к соблюдению нравственных норм проявлялось в следующем. Им были свойственны принципиальность в соблюдении личных принципов ( $Mx = 4,17$ ), которая проявлялась в готовности прощать себе и другим нарушения норм при определенных условиях; терпимость к недостаткам, слабостям и особенностям других людей ( $Mx = 3,26$ ), готовность принимать их в других, если недостатки были компенсированы достоинствами и люди работали над собой ( $Mx = 3,26$ ), ответственность ( $Mx = 3,16$ ), правдивость ( $Mx = 3,04$ ), стремление в большинстве жизненных ситуаций вести себя честно и неодобрение лжи и обмана при не очень выраженной справедливости по отношению к соблюдению норм ( $Mx = 1,84$ ), что проявлялось в пассивности, индифферентности при нарушениях прав других людей или собственных, особенно когда они не влекли за собой явных негативных последствий. Студенты с энергичным типом реализации ответственности характеризовались конвенциональным уровнем развития моральных суждений ( $Mx = 35,71$ ), при котором основаниями мо-

рального выбора выступали такие мотивы, как избегание неодобрения и неприязни значимых и авторитетных других, выполнение долга и подчинение правилам.

Охарактеризуем особенности нравственного сознания студентов с астенично-затрудняющимся типом реализации ответственности.

Притом что для них, как и для студентов с энергичным типом, наибольшую значимость имели ценности духовного удовлетворения ( $Mx = 35,81$ ) и сохранения собственной индивидуальности ( $Mx = 34,40$ ), наиболее важными жизненными сферами являлись профессиональная жизнь ( $Mx = 53,39$ ), обучение и образование ( $Mx = 53,08$ ), а также сфера увлечений ( $Mx = 52,57$ ), показатели их были ниже и почти одинаковы, что указывало на меньшую сформированность ценностной структуры их личности, по сравнению со структурой студентов другой группы.

В отличие от студентов с энергичным типом, у студентов данной группы наиболее реализуемой в повседневной жизни являлась ценность приятного времяпрепровождения ( $Mx = 4,76$ ): они уделяли особое внимание отдыху, расслаблению, получению приятных впечатлений и были склонны действовать, исходя из сиюминутного настроения. Кроме того, они реализовывали ценности помощи и милосердия к другим ( $Mx = 4,11$ ), признания и уважения людей ( $Mx = 3,83$ ), поиска и наслаждения прекрасным ( $Mx = 3,65$ ). Наименее реализуемыми ими в реальном поведении, как и студентами с энергичным типом, являлись ценности высокого социального статуса и власти ( $Mx = 1,85$ ), общения ( $Mx = 2,64$ ) и социальной активности для блага общества ( $Mx = 2,65$ ).

При схожести ценностной направленности студентов обеих сравниваемых групп на самореализацию и духовное удовлетворение студенты с астенично-затрудняющимся типом реализации ответственности характеризовались менее сформированной ценностной системой в целом (ценности имели для них меньшую значимость), а также ее более декларативным характером, так как они заявляли самую высокую важность для них ценности самореализации в сфере обучения и профессиональной жизни, а в реальной жизнедеятельности чаще всего реализовывали ценности отдыха и приятного времяпрепровождения.

Доминирующими социально-психологическими установками в мотивационно-потребностной сфере личности у этих студентов так же, как и у студентов с энергичным типом, выступали ориентация на свободу, отсутствие ограничений ( $Mx = 6,85$ ), получение удовольствия от работы ( $Mx = 5,82$ ), а наименее выраженными – ориентации на власть ( $Mx = 2,43$ ) и деньги ( $Mx = 3,10$ ).

В процессе нравственного самоопределения эти студенты, как и представители другой группы, исходили из убеждений о природной заданности и естественности нравственности ( $Mx = 17,53$ ), ее высокой значимости для общества и конструктивного сосуществования людей ( $Mx = 20,29$ ), прямого соответствия поступка и воздаяния ( $Mx = 20,18$ ) и оценки нравственного поведения как свидетельства силы личности ( $Mx = 20,47$ ).

Они тоже осознавали значимость нравственного поведения и существенное влияние на него нравственной саморегуляции личности и средовых факторов; проявляли позитивное отношение к соблюдению нравственных норм, среднюю готовность реализовывать их в своем поведении.

В ситуациях нравственного выбора эти студенты руководствовались мотивом хороших взаимоотношений, а также принимали (или не принимали) различные стратегии нравственного поведения на эмоциональном и когнитивном уровнях.

Психологическое отношение к соблюдению нравственных норм выражалось у студентов с астенично-затрудняющимся типом реализации ответственности в правдивости ( $Mx = 3,26$ ), терпимости ( $Mx = 4,12$ ), принципиальности ( $Mx = 4,17$ ) и невысоких справедливости по отношению к соблюдению норм ( $Mx = 2,01$ ) и ответственности ( $Mx = 2,71$ ), как и у лиц с энергичным типом. При этом они, по сравнению со студентами с энергичным типом, имели тенденцию проявлять больше терпимости к недостаткам, слабостям в себе и других ( $Mx = 4,12$  и  $3,26$  соответственно) и не принимать ложь ( $Mx = 3,26$  и  $3,04$  соответственно).



Сравнительный анализ показателей различных составляющих нравственного сознания студентов с различными типами реализации ответственности с помощью непараметрического *U*-критерия Манна – Уитни позволил обнаружить достоверные различия между некоторыми показателями их ценностных ориентаций и представлений о нравственности (табл. 2).

Таблица 2

*Различные составляющие нравственного сознания у студентов с энергичным и астенично-затрудняющимся типами реализации ответственности*

| Методика                                                      | Составляющие                                       | 1-я группа | 2-я группа | <i>U</i> -критерий Манна – Уитни | Уровень значимости различий <i>p</i> |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------|------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| Опросник терминальных ценностей                               | Креативность                                       | 32,47      | 29,88      | 2 082,5                          | 0,006**                              |
|                                                               | Достижения                                         | 34,24      | 31,22      | 1 847,5                          | 0,000***                             |
|                                                               | Духовное удовлетворение                            | 38,14      | 35,81      | 1 705,5                          | 0,000***                             |
|                                                               | Профессиональная жизнь                             | 55,86      | 53,39      | 2 249,5                          | 0,035**                              |
|                                                               | Обучение и образование                             | 56,79      | 53,08      | 2 116                            | 0,009**                              |
|                                                               | Общественная жизнь                                 | 50,50      | 46,81      | 2 072,5                          | 0,005**                              |
|                                                               | Увлечения                                          | 55,56      | 52,57      | 2 143                            | 0,012**                              |
| Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности | Приятное времяпрепровождение, отдых                | 4,42       | 4,76       | 2 235                            | 0,023**                              |
|                                                               | Высокий социальный статус и управление людьми      | 2,65       | 1,85       | 1 921,5                          | 0,000***                             |
|                                                               | Признание и уважение людей и влияние на окружающих | 4,60       | 3,83       | 1 898                            | 0,000***                             |
| Представления о нравственности, морали                        | Абсолютность/относительность нравственности        | 16,12      | 17,11      | 2 212                            | 0,024**                              |
|                                                               | Природа нравственности личности                    | 21,35      | 19,86      | 2 145,5                          | 0,012**                              |

*Примечания.* В таблице отражены показатели тех составляющих, по которым обнаружены достоверные различия между группами; 1-я группа – студенты с энергичным типом, 2-я группа – студенты с астенично-затрудняющимся типом. \*\* – различия на уровне значимости  $p < 0,01$ ; \*\*\* – на уровне значимости  $p < 0,001$ .

Так, для студентов с энергичным типом более высокую значимость, чем для лиц с астенично-затрудняющимся типом, имели такие ценности, как креативность, достижения, духовное удовлетворение, обучение, образование, профессиональная и общественная жизнь, а также увлечения. В реальной жизнедеятельности они демонстрировали большую, чем для студентов другой группы, важность для них высокого социального статуса и управления людьми, признания и уважения окружающих людей и влияния на них. Они в большей мере осознавали свою ответственность за свой нравственный облик и поведение, имея более выраженную саморегуляцию, внутренний нравственный контроль, позволяющий им соблюдать моральные нормы и принципы.

В то время как для студентов с астенично-затрудняющимся типом были более важными приятное времяпрепровождение, отдых. Кроме того, они в большей степени, чем представители энергичного типа, признавали абсолютность нравственности, что свидетельствовало о более высокой выраженности у них представлений о морали и готовности соблюдать ее нормы.

Таким образом, для современной психологической науки и практики в связи с недостаточностью семейного и школьного воспитания, переоценкой ценностей, пропагандой зла, насилия, власти денег, легкой красивой жизни, получения удовольствий различными способами и любой ценой очень актуальными являются проблемы формирования у молодежи нравственного сознания и ответственности как одного из основных морально-нравственных свойств личности.

Анализ представленных в статье результатов системного исследования личностной ответственности как важнейшего морально-нравственного свойства позволил выявить индивидуально-типологические особенности ее реализации, определяющиеся прежде всего активностью, саморегуляцией и эмоциональными переживаниями личности.

Лица с энергичным типом реализации данного свойства отличаются более устойчивым и осознанным стремлением его проявлять и развивать, широкой социоцентрической мотивацией, развитой интернальной саморегуляцией, хотя и при доминировании личных целей, субъектной продуктивности и недостаточном развитии навыков ответственного поведения, а лица с астенично-затрудняющимся типом характеризуются частым уходом от ответственности, большей экстернальной регуляцией, доминированием астенических переживаний и эмоционально-личностных проблем из-за неуверенности в себе, низкой самооценки, повышенной тревожности в процессе ее проявления.

Индивидуально-типологические особенности ответственности студентов выделенных групп личности определенным образом соотносятся с проявлениями их нравственного сознания.

Так, нравственному сознанию студентов с энергичным типом реализации ответственности свойственны высокая ценность духовного удовлетворения, сохранения индивидуальности, признания и уважения других людей, помощи и милосердия, обучения, профессиональной жизни и увлечений; доминирование социально-психологической установки на свободу; средняя готовность к соблюдению нравственных норм при высоком стремлении к правдивости; мотивы избегания неодобрения значимых других, выполнение долга и подчинение принятым правилам как основания морального выбора.

В ценностной структуре студентов с астенично-затрудняющимся типом также доминируют ценности духовного удовлетворения и сохранения индивидуальности, самореализации в сферах обучения и профессиональной жизни, однако в реальной жизнедеятельности высока важность ценности отдыха и приятного времяпрепровождения. Среди их социально-психологических установок преобладают потребности в получении удовольствия от процесса выполняемой деятельности, свободе и независимости. Они признают нравственное поведение и значимое влияние на него нравственной саморегуляции личности и средовых факторов; принимают (или не принимают) различные стратегии нравственного поведения на эмоциональном и когнитивном уровнях; демонстрируют позитивное отношение к соблюдению нравственных норм, среднюю готовность реализовывать их в своем поведении, высокий уровень правдивости; руководствуются мотивом хороших взаимоотношений в ситуациях морального выбора.

При этом доминирующая ценностно-потребностная направленность личности всех студентов отражает и их возрастно-психологические особенности, к которым относятся поиск и развитие своей индивидуальности, гармонии внешнего и внутреннего, установки на процесс и свободу, сочетание индивидуалистической ориентации на достижение личного успеха, удовлетворение собственных потребностей и социоцентрической направленности на взаимоотношения с другими людьми, помощь им, а также определенного этапа процесса профессионализации личности, фокусировки на обучении и будущей профессиональной жизни.

### **Список литературы**

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 1999. 224 с.
2. Антилогова Л. Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности: дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1999. 434 с.
3. Антонова Е. А. Нравственное сознание и поведение дошкольников с задержкой психического развития: автореф. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. 21 с.
4. Бездухов В. П., Жирнова Т. В. Нравственно-ценностная сфера сознания студента: диагностика и формирование. М.: МПСИ, 2008. 202 с.
5. Блюмкин В. А., Гумницкий Г. Н., Цырлина Т. В. Нравственное воспитание (философско-этические основы). Воронеж, 1990. 144 с.

6. Бормотова И. М. Моральное сознание личности. Л.: ЛГУ, 1984. 161 с.
7. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности (психологическое исследование) (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика». № 3). М.: Знание, 1985. 64 с.
8. Дробницкий О. Г. Структура морального сознания // Проблемы нравственности / отв. ред. Т. А. Кузьмина. М.: Наука, 1977. С. 39–70.
9. Знаков В. В. Психология субъекта и психология человеческого бытия // Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. М.: Ин-т психологии РАН, 2005. С. 9–44.
10. Иванов И. А. Нравственное сознание и поведение человека. Актуальные концепции развития гуманитарных и естественных наук // Материалы международной научно-практ. конференции, Тихорецк, 2016. С. 65–67.
11. Купрейченко А. Б., Воробьева А. Е. Нравственное самоопределение молодежи. М.: Институт психологии РАН, 2013. 480 с.
12. Манерко И. В. Духовно-нравственные качества личности военнослужащего современной Российской армии: дис. ... канд. филос. наук. М., 2011. 179 с.
13. Позднякова О. К. Формирование нравственного сознания будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2006. 492 с.
14. Рувинский Л. В. Нравственное воспитание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 184 с.
15. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М., 1972. 304 с.
16. Степанова С. Е. Нравственное сознание и поведение молодежи в современных условиях: дис. ... канд. философ. наук. Чебоксары, 2004. 157 с.
17. Титаренко А. И. Сущность, структура и функции морали // Марксистская этика. М.: Политиздат, 1980. С. 96–133.
18. Фабулова М. А. Психологические условия формирования нравственного сознания студентов-медиков средствами иностранного языка: дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2013. 193 с.
19. Фомина Н. А., Аипова М. М. Зарубежные психологические исследования развития нравственного сознания личности // Психология XXI в: вызовы, поиски, векторы развития: сб. материалов Всероссийского симпозиума психологов (Рязань, 9–10 апр., 2021 г.) с международным участием / под общ. ред. Д. В. Сочивко. Рязань: Академия ФСИН России, 2021. С. 2404–2415.
20. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. 1994. № 1. С. 35–52.
21. Ильичева И. М. Психология духовности: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2003. 450 с.
22. Kohlberg L. Moral stages and moralization: The Cognitive Development Approach // Moral development and behavior. Theory research and Social issues. N.Y., 1976. P. 31–53.
23. Rotter J. B. Social Learning and Clinical Psychology. New York: Englewood Cliffs, 1954. 466 p.
24. Rotter J. B., Mulry R. C. Internal versus external control of reinforcement and decision time // Journal of Personality and Social Psychology. 1965. № 2. P. 598–604.
25. Крупнов А. И., Новикова И. А., Шляхта Д. А. Комплексные исследования свойств личности: теория и практика: учеб. пособие. М.: РУДН, 2017. С. 9–30.
26. Фомина Н. А., Теняева О. В. Особенности ответственности как системного свойства личности подростков с девиантным поведением // Российский научный журнал. 2010. № 2 (15). С. 212–218.
27. Фомина Н. А., Орлов В. Б. Соотношение особенностей ответственности и установок на употребление алкоголя у подростков // Человеческий капитал. 2017. № 7 (103). С. 22–25.
28. Фомина Н. А., Беспалова Т. М. Системное исследование ответственности как свойства личности старшеклассников и курсантов военного вуза и ее проявлений в речевой деятельности // Сб. научных трудов, посвященный 70-летию А. И. Крупнова. М.: РУДН, 2009. С. 354–361.
29. Фомина Н. А., Зуева М. Н. Особенности и психологическая структура ответственности студентов – будущих медицинских работников // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». 2012. № 3. С. 102–107.
30. Фомина Н. А., Кубарева Я. Н. Результаты системного исследования ответственности студентов юридических факультетов // Личность в природе и обществе: научные труды молодых ученых. Сер. «Психология и педагогика». Вып. 17 (по материалам XVII межвузовских психологических чтений (24 апр. 2014 г.) / сост. и научн. ред. А. В. Иващенко, Н. Б. Карабущенко, Е. Н. Полянская. М.: РУДН, 2014. С. 23–25.

31. Фомина Н. А., Алейкин А. Г. Особенности и психологическая структура общительности, организованности и ответственности студентов – будущих управленцев // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 3 (22). С. 99–105.
32. Фомина Н. А., Пастухова М. В. Ответственность как системное свойство личности мужчины в соотношении с феноменом отцовства // Психолого-педагогический поиск. № 4. 2013. С. 54–63.

## References

1. Abul'khanova K. A. *Psikhologiya i soznaniye lichnosti (problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noy lichnosti): izbrannyye psikhologicheskiye trudy* [Psychology and consciousness of personality (problems of methodology, theory and research of a real personality): selected psychological works]. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publ., Voronezh, MODEK Publ., 1999. 224 p. (in Russian).
2. Antilogova L. N. *Psikhologicheskiye mekhanizmy razvitiya npravstvennogo soznaniya lichnosti. Dis. dokt. psikhol. nauk* [Psychological mechanisms of the development of moral consciousness of the individual. Diss. doc. of psychol. sci.]. Novosibirsk, 1999. 434 p. (in Russian).
3. Antonova E. A. *Npravstvennoye soznaniye i povedeniye doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya. Avtoref. kand. psikhol. nauk* [Moral consciousness and behavior of preschoolers with mental retardation. Abstract of thesis cand. psychol. sci.]. Saint Petersburg, 2012. 21 p. (in Russian).
4. Bezdukhov V. P., Zhirnova T. V. *Npravstvenno-tsennostnaya sfera soznaniya studenta: diagnostika i formirovaniye* [The moral and value sphere of the student's consciousness: diagnostics and formation]. Moscow, MPSI Publ., 2008. 202 p. (in Russian).
5. Blumkin V. A. *Npravstvennoye vospitaniye (filosofsko-eticheskiye osnovy)* [Moral education (philosophical and ethical foundations)]. Voronezh, 1990. 144 p. (in Russian).
6. Bormotova I. M. *Moral'noye soznaniye lichnosti* [Moral consciousness of personality]. Leningrad, LSU Publ., 1984. 161 p. (in Russian).
7. Bratus' B. S. *Npravstvennoye soznaniye lichnosti (psikhologicheskoye issledovaniye) (Novoye v zhizni, nauke, tekhnike. Ser. «Etika», no. 3)* [Moral consciousness of personality (Psychological research). (New in life, science, technology. Ser. "Ethics", no. 3)]. Moscow, Znaniye Publ., 1985. 64 p. (in Russian).
8. Drobnitskiy O. G. *Struktura moral'nogo soznaniya* [The structure of moral consciousness]. Problemy npravstvennosti [Problems of morality]. Ed. T. A. Kuzmina. Moscow, Nauka Publ., 1977. Pp. 39–70 (in Russian).
9. Znakov V. V. *Psikhologiya subyekta i psikhologiya chelovecheskogo bytiya* [Psychology of the subject and the psychology of human existence]. *Sub'yekt, lichnost' i psikhologiya chelovecheskogo bytiya* [Subject, personality and psychology of human existence]. Ed. V. V. Znakov and Z. I. Ryabikina. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2005. Pp. 9–44 (in Russian).
10. Ivanov I. A. *Npravstvennoye soznaniye i povedeniye cheloveka. Aktual'nyye kontseptsii razvitiya gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Moral consciousness and human behavior. Actual concepts of the development of the humanities and natural sciences]. *Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Materials of international scientific-practical conferences]. Tikhoretsk, 2016. Pp. 65–67 (in Russian).
11. Kupreychenko A. B., Vorob'yeva A. E. *Npravstvennoye samoopredeleniye molodezhi* [Moral self-determination of youth]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2013. 480 p. (in Russian).
12. Manerko I. V. *Dukhovno-npravstvennyye kachestva lichnosti voennosluzhashchego sovremennoy Rossiyskoy armii. Dis. kand. filos. nauk* [Spiritual and moral qualities of the personality of a military man in the modern Russian army. Diss. cand. of philos. sci.]. Moscow, 2011. 179 p. (in Russian).
13. Pozdnyakova O. K. *Formirovaniye npravstvennogo soznaniya budushchego uchitelya v protsesse obucheniya v pedagogicheskom universitete. Dis. kand. ped. nauk* [Formation of the moral consciousness of the future teacher in the process of teaching at the pedagogical university. Diss. cand. of ped. sci.]. Samara, 2006. 492 p. (in Russian).
14. Ruvinsky L. V. *Npravstvennoye vospitaniye lichnosti* [Moral education of the personality]. Moscow, Moscow University Publ., 1981. 184 p. (in Russian).
15. Spirkin A. G. *Soznaniye i samosoznaniye* [Consciousness and selfconsciousness]. Moscow, 1972. 304 p. (in Russian).



16. Stepanova S. E. *Nravstvennoye soznaniye i povedeniye molodezhi v sovremennykh usloviyakh*. Dis. kand. filos. nauk [Moral consciousness and behavior of youth in modern conditions. Diss. cand. of philos. sci.]. Cheboksary, 2004. 157 p. (in Russian).
17. Titarenko A. I. *Sushchnost', struktura i funktsii morali* [The essence, structure and functions of morality]. Marksistskaya etika [Marxist ethics]. Moscow, Politizdat Publ., 1980. Pp. 96–133 (in Russian).
18. Fabulova M. A. *Psikhologicheskiye usloviya formirovaniya nravstvennogo soznaniya studentov-medikov sredstvami inostrannogo yazyka*. Dis. kand. psikh. nauk [Psychological conditions for the formation of moral consciousness of medical students by means of a foreign language. Diss. cand. of psychol. sci.]. Nizhniy Novgorod, 2013. 193 p. (in Russian).
19. Fomina N. A., Aipova M. M. Zarubezhnyye psikhologicheskiye issledovaniya [Foreign psychological studies of the development of the moral consciousness of the individual]. *Psikhologiya XXI v.: vyzovy, poiski, vektory razvitiya. Sbornik materialov Vserossiyskogo simpoziuma psikhologov (Ryazan', 9–10 aprelya, 2021 g.) s mezhdunarodnym uchastiyem* [Psychology of the XXI century: challenges, searches, vectors of development. Collection of materials of the All-Russian Symposium of Psychologists (Ryazan, April 9–10, 2021) with international participation]. Ed. D. V. Sochivko. Ryazan, Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia Publ., 2021. Pp. 2404–2415 (in Russian).
20. Yadov V. A. Sotsial'naya identifikatsiya v krizisnom obshchestve [Social identification in a crisis society]. *Sotsiologicheskii zhurnal – Sociological Journal*, 1994, no 1, pp. 35–52 (in Russian).
21. Il'yicheva I. M. *Psikhologiya dukhovnosti*. Dis. dokt. psikh. nauk [Psychology of spirituality. Diss. doc. psychol. sci.]. Saint Petersburg, 2003. 450 p. (in Russian).
22. Kohlberg L. *Moral stages and moralization: The Cognitive Development Approach. Moral development and behavior. Theory research and Social issues*. N.Y., 1976. Pp. 31–53.
23. Rotter J. B. *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, New York, 1954. 466 p.
24. Rotter J. B., and Mulry R. C. Internal versus external control of reinforcement and decision time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, no. 2, pp. 598–604.
25. Krupnov A. I., Novikova I. A., Shlyakhta L. F. *Kompleksnyye issledovaniya svoystv lichnosti: teoriya i praktika: uchebnoye posobiye* [Complex studies of personality traits: theory and practice: textbook]. Moscow, RUDN Publ., 2017. Pp. 9–30 (in Russian).
26. Fomina N. A., Tenyayeva O. V. Osobennosti otvetstvennosti kak sistemnogo svoystva lichnosti podrostkov s deviantnym povedeniyem [Features of responsibility as a systemic property of the personality of adolescents with deviant behavior]. *Rossiyskii nauchnyy zhurnal – Russian Scientific Journal*, 2010, no. 2 (15), pp. 212–218 (in Russian).
27. Fomina N. A., Orlov V. B. Sootnosheniye osobennostey otvetstvennosti i ustanovok na upotrebleniye alkogolya u podrostkov [Correlation of the characteristics of responsibility and attitudes towards alcohol consumption in adolescents]. *Chelovecheskiy kapital – Human Capital*, 2017, no. 7 (103), pp. 22–25 (in Russian).
28. Fomina N. A., Bepalova T. M. Sistemnoye issledovaniye otvetstvennosti kak svoystva lichnosti starsheklassnikov i kursantov voyennogo vuza i eye proyavleniy v rechevoy deyatel'nosti [A systemic study of responsibility as a personality trait of high school students and cadets of a military university and its manifestations in speech activity]. *Sbornik nauchnykh trudov, posvyashchennykh 70-letiyu A. I. Krupnova* [Collection of scientific papers dedicated to the 70th anniversary of A. I. Krupnov]. Moscow, RUDN Publ., 2009, pp. 354–361 (in Russian).
29. Fomina N. A., Zueva M. N. Osobennosti i psikhologicheskaya struktura otvetstvennosti studentov – budushchikh meditsinskikh rabotnikov [Features and psychological structure of the responsibility of future medical students]. *Vestnik RUDN. Ser. «Psikhologiya i pedagogika» – RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2012, no. 3, pp. 102–107 (in Russian).
30. Fomina N. A., Kubareva Ya. N. Rezul'taty sistemnogo issledovaniya otvetstvennosti studentov yuridicheskikh fakul'tetov [Results of a systematic study of the responsibility of students of law faculties]. *Lichnost' v prirode i obshchestve: nauchnyye trudy molodykh uchenykh. Ser. «Psikhologiya i pedagogika». Vyp. 17 (po materialam XVII mezhvuzovskikh psikhologicheskikh chteniy (24 aprelya 2014 g.))* [“Personality in nature and society”: Scientific works of young scientists. Series “Psychology and Pedagogy”. Issue 17. (based on the materials of the XVII Interuniversity Psychological Readings (April 24, 2014))]. Comp. and scientific ed. A. V. Ivashchenko, N. B. Karabushchenko, E. N. Polyanskaya. Moscow, RUDN Publ., 2014, pp. 23–25 (in Russian).
31. Fomina N. A., Aleykin A. G. Osobennosti i psikhologicheskaya struktura obshchitel'nosti, organizovannosti i otvetstvennosti studentov – budushchikh upravlentsev [Features and psychological structure of sociability, organization and responsibility of students – future managers].



organization and responsibility of students – future managers]. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk – Psychological and Pedagogical Search*, 2011, no. 3 (22), pp. 99–105 (in Russian).

32. Fomina N. A., Pastukhova M. V. *Otvetstvennost' kak sistemnoye svoystvo muzhchiny v sootnoshenii s fenomenom otsovstva* [Responsibility as a systemic property of a man's personality in relation to the phenomenon of paternity]. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk – Psychological and Pedagogical Search*, 2013, no. 4, pp. 54–63 (in Russian).

*Информация об авторах*

**Н. А. Фомина**, доктор психологических наук, профессор, профессор, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина (ул. Свободы, 46, Рязань, Россия, 390000).

**М. М. Аипова**, старший преподаватель, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина (ул. Свободы, 46, Рязань, Россия, 390000).

*Information about the authors*

**N. A. Fomina**, Doctor of Psychology, Professor, Professor, Ryazan State University named after S. A. Yesenin (ul. Svobody, 46, Ryazan, Russian Federation, 390000).

**M. M. Aipova**, Senior Lecturer, Ryazan State University named after S. A. Yesenin (ul. Svobody, 46, Ryazan, Russian Federation, 390000).

*Статья поступила в редакцию 12.11.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 12.11.2021; accepted for publication 27.12.2021*

Научная статья  
УДК 159.9.07  
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-155-161>

## АНАЛИЗ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

*Маргарита Викторовна Погодаева*

*Иркутский государственный университет, Иркутск, [margopog@rambler.ru](mailto:margopog@rambler.ru)*

### **Аннотация**

В профессиональной деятельности педагогу необходимо выстраивать эффективную коммуникацию с детьми и родителями, при этом эффективно управлять своими эмоциями, понимать чувства других людей, проявлять рефлексивные навыки. Эмоциональная компетентность является обязательной составляющей профессиональной компетентности педагога.

В статье рассмотрены различные подходы к пониманию эмоциональной компетенции и эмоционального интеллекта, его структуры, связи с социальной активностью, когнитивными процессами, академической успеваемостью, успехом в профессиональной деятельности. Целью эмпирического исследования является анализ уровня эмоциональной компетентности педагогов как профессионально важного качества.

Выборку составили учителя и педагоги-психологи общеобразовательных организаций г. Иркутска общей численностью 70 человек. В исследовании использована методика оценки рефлексивности А.В. Карпова; тест-опросник Д. Люсина ЭМИн.

Результаты эмпирического исследования показали, что большинство педагогов имеют средний уровень развития эмоционального интеллекта и средний уровень развития рефлексивных способностей. Доля учителей с низким и очень низким уровнями развития эмоционального интеллекта составила 34,2%. Низкий уровень понимания эмоций выявлен у 48,6% педагогов, 34,3% учителей показали низкий и очень низкий уровень контроля над эмоциями. Педагоги, имеющие низкий уровень понимания эмоций, также демонстрируют и низкий уровень рефлексивности эмоционального состояния. 28,6% испытуемых имеют низкий уровень развития рефлексивных способностей. Они имеют сложности с анализом ситуации в целом, и в том числе с восприятием, переработкой и анализом эмоциональных состояний.

Низкий уровень эмоционального интеллекта и рефлексивности не позволяет педагогу быть успешным в своей профессиональной деятельности: он не понимает проблем ребенка, его переживаний, не сочувствует его радостям и огорчениям и не может управлять его состоянием. Такие педагоги сами нуждаются в психологической поддержке, организации для них специальных занятий по развитию эмоционального интеллекта, эмпатии и рефлексии.

**Ключевые слова:** эмоциональная компетентность, рефлексивность, эмоциональный интеллект, профессиональная компетентность педагога

**Для цитирования:** Погодаева М. В. Анализ уровня эмоциональной компетентности педагогов // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 155–161. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-155-161>

Original article

## ANALYSIS OF THE LEVEL OF EMOTIONAL COMPETENCE OF TEACHERS

*Margarita V. Pogodaeva*

*Irkutsk State University, Irkutsk, [margopog@rambler.ru](mailto:margopog@rambler.ru)*

### **Abstract**

In professional activity, a teacher needs to build effective communication with children and parents, while effectively managing their emotions, understanding the feelings of other people, and showing

reflexive skills. Emotional competence is a mandatory component of a teacher's professional competence. The article discusses various approaches to understanding emotional competence and emotional intelligence, its structure, connection with social activity, cognitive processes, academic performance, and professional success. The aim of the empirical research is to analyze the level of emotional competence of teachers as a professionally important quality.

The sample was made by teachers and pedagogues – psychologists of general educational organizations of Irkutsk, totaling 70 people. The study used the method of assessing the reflexivity of A. V. Karpov; test questionnaire by D. Lyusin Emln.

The results of empirical research have shown that the majority of teachers have an average level of development of emotional intelligence and an average level of development of reflexive abilities. The share of teachers with low and very low levels of development of emotional intelligence was 34,2 %. A low level of understanding of emotions was revealed in 48,6% of teachers, 34,3% of teachers showed a low level of control and a very low level of control over emotions. Teachers with a low level of understanding of emotions also demonstrate a low level of reflexivity of the emotional state. 28,6% of the subjects have a low level of development of reflexive abilities. They have difficulties in analyzing the situation as a whole, including with the perception, processing and analysis of emotional states.

A low level of emotional intelligence and reflexivity does not allow the teacher to be successful in his professional activity: he does not understand the child's problems, his experiences, does not empathize with his joys and sorrows, and cannot control his condition. Such teachers themselves need psychological support, the organization of special classes for them on the development of emotional intelligence, empathy and reflection.

**Keywords:** *emotional competence, empathy, emotional intelligence, professional competence of a teacher*

**For citation:** Pogodaeva M. V. Analysis of the level of emotional competence of teachers [Analiz urovnya emotsional'noy kompetentnosti pedagogov]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 155–161. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-155-161>

Развитие педагогической деятельности не может быть успешным без важных навыков эмпатии, рефлексии, эмоциональной компетентности. Умение управлять своими эмоциями и эмоциями своих учеников – необходимая компетенция учителя, позволяющая выстраивать взаимоотношения с учащимися, родителями и коллегами, воспитывать у обучающихся толерантность и дружелюбие. Успех педагогической деятельности в свою очередь зависит от умения учителя владеть своими эмоциями, понимать их, оценивать эмоциональное состояние учащихся и коллег и адекватно на него реагировать. Для учителя в связи с этим необходим достаточно высокий уровень сформированности эмоциональной компетентности, позволяющий повысить его профессионализм, противостоять профессиональному выгоранию, сохранять психическое и физическое здоровье.

Проведенный О. М. Исаевой и С. Ю. Савиновой обзор отечественных и зарубежных источников показывает устойчивый интерес и многообразие точек зрения исследователей к вопросам эмоционального интеллекта: его сущности, развитию, становлению, методам и технологиям исследования, направлениям развития у дошкольников и школьников, студентов, представителей различных профессий [1]. Большинство исследователей в своих работах отождествляют понятия эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта, понимая под этим определенные способности человека воспринимать, понимать эмоции и управлять ими [2] или личностные качества, черты, повышающие адаптивные возможности индивида [3]. П. Саловей и Дж. Майер понимают эмоциональный интеллект как способность к пониманию не только собственных эмоций, но и эмоций окружающих людей, их регуляции и использованию в мыслительной деятельности [2]. Однако «интеллект» подразумевает наличие когнитивной составляющей в этом конструкте. Поэтому мы также разделяем понимание эмоционального интеллекта как когнитивной способности, отвечающей за распознавание, понимание, использование и управление эмоциями, как собственными, так и

окружающих людей [4, 5]. Д. В. Люсин предлагает обобщенную модель эмоционального интеллекта, определяя его как способность к пониманию эмоций и управлению ими и зависимость как от когнитивного развития, так и от личностных особенностей человека [6].

Особый интерес вызывают исследования, изучающие влияние эмоционального интеллекта на поведение и академическую успеваемость учащихся, социальную адаптацию, эмоциональные навыки.

В ряде работ последних лет была установлена достоверная связь между эмоциональным интеллектом и академической успеваемостью: учащиеся с более высоким эмоциональным интеллектом легче обучаются и получают более высокие оценки [7, 8].

Р. Бар-Он показывает тесное взаимодействие эмоционального и социального интеллекта, которое проявляется в умении человека понимать себя и других людей, и построенной на этом умении успешной социальной коммуникации, позволяющей взаимовыгодно решать задачи повседневной жизни [9], адаптироваться к социальной среде [10]. В исследованиях ван дер Линда проведенный анализ большой выборки респондентов позволил сделать вывод о наличии положительной корреляции между уровнем эмоционального интеллекта и социальной эффективностью людей [11]. В свою очередь люди с низким эмоциональным интеллектом подвержены дезадаптации и девиантному поведению [12].

Люди с высоким эмоциональным интеллектом эффективнее устанавливают дружеские отношения, сообщают о получении поддержки со стороны родственников и друзей в различных ситуациях. Такие люди более популярны среди своих коллег, чем сослуживцы с низким эмоциональным интеллектом, успешнее справляются с различными социальными стрессами [2, 10, 13]. Положительная связь между эмоциональным интеллектом и профессиональной успешностью педагога отмечена в работе С. М. Шингаева [14].

По мнению Д. Гоулмана, эмоциональная компетентность, помимо непосредственно эмоционального интеллекта, включает в себя самосознание, саморегуляцию, мотивацию, социальные навыки и эмпатию [15]. Г. В. Юсупова в структуру эмоциональной компетентности включает эмоциональный интеллект, рефлексию и эмпатию [16]. Эмоциональная компетентность педагога также подразумевает умение принимать и понимать ребенка, сопереживать ему, направлять его эмоциональный потенциал на личностное развитие [17].

Целью эмпирического исследования был анализ уровня эмоциональной компетентности педагогов на основе оценки уровня эмоционального интеллекта и способности к рефлексии эмоциональных состояний.

Методологической основой проведенного исследования явились современные положения теории эмоционального интеллекта и ее развития. В исследовании участвовали 70 педагогических работников школ г. Иркутска в возрасте от 22 до 64 лет, средний возраст выборки 51,4 года. Стаж работы учителей от 0,1 года до 43 лет. Уровень развития эмоционального интеллекта оценивался с помощью тест-опросника Д. Люсина ЭмИн.

Для измерения индивидуальной меры рефлексивности использовался опросник А. В. Карпова [18].

Эмоциональный интеллект складывается из межличностного и внутриличностного. Межличностный эмоциональный интеллект включает две субшкалы: понимание чужих эмоций и управление чужими эмоциями.

Высокий уровень развития межличностного эмоционального интеллекта выявлен лишь у 5,7 % педагогов, участвовавших в исследовании; у 31,4 % испытуемых – средний уровень эмоционального интеллекта, 28,57 % учителей имеют низкий, 34,28 % – очень низкий уровень межличностного эмоционального интеллекта.

Высокий уровень развития внутриличностного эмоционального интеллекта у 28,6 % респондентов, причем у шести из них также высокий уровень и по всем составляющим этого показателя

(понимание своих эмоций, управление своими эмоциями, контроль экспрессии). У других испытуемых с высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта эти составляющие имеют среднее и высокое значение. 42,9 % обследованных имеют средний уровень развития внутриличностного эмоционального интеллекта, 22,8 % – низкий и 5,71 % – очень низкий уровень развития этого показателя.

Высокий уровень понимания своих, чужих эмоций, а также высокоразвитая способность к управлению ими выявлены у 8,6 % обследованных, низкий уровень понимания эмоций – у 48,6 % респондентов, 42,9 % педагогов показали средний уровень. 28,57 % учителей показали низкий уровень контроля и 5,71 % – очень низкий уровень контроля над эмоциональным состоянием.

Средние по группе показатели эмоционального интеллекта представлены в таблице.

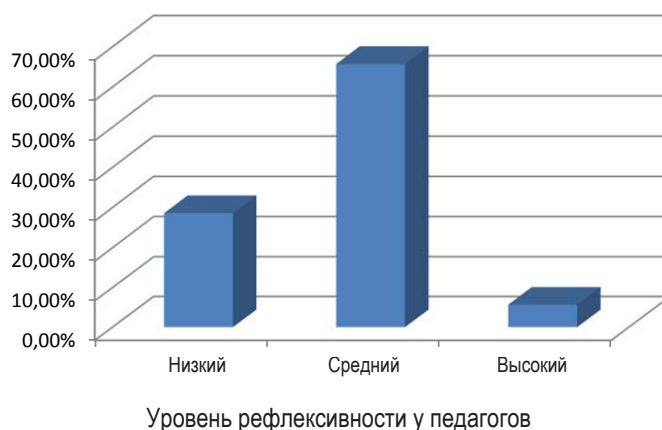
*Результаты исследования эмоционального интеллекта педагогов*

| Показатель       | Межличностный эмоциональный интеллект (max 60) | Внутриличностный эмоциональный интеллект (max 60) | Понимание эмоций (max 60) | Управление эмоциями (max 60) | Общий эмоциональный интеллект (max 120) |
|------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------|------------------------------|-----------------------------------------|
| Среднее в группе | 37,14 ± 9,21                                   | 42,23 ± 12,36                                     | 39,22 ± 13,64             | 40,11 ± 15,11                | 79,34 ± 19,87                           |

Индивидуальные показатели уровня развития эмоционального интеллекта сильно варьируют, но большинство учителей (62,9 %) имеют средний уровень развития эмоционального интеллекта. Доля педагогов с низким и очень низким уровнями развития эмоционального интеллекта – 34,2 %. Высокий показатель развития эмоционального интеллекта выявлен лишь у двух испытуемых. Лишь у 2,86 % участвовавших в эксперименте этот показатель достиг высокого уровня.

Диагностика уровня развития рефлексивности проводилась при помощи методики определения уровня рефлексивности (А. В. Карпов). Хотя в теоретических положениях А. В. Карпов определяет три возможных направления развития рефлексии (ситуативная рефлексия, обеспечивающая непосредственный контроль в сегодняшней ситуации; ретроспективная рефлексия – способность к анализу прошлых событий; перспективная рефлексия – анализ и планирование деятельности, которая еще предстоит), используемая диагностическая методика позволяет определить только общий уровень рефлексивности.

Всего 5,7 % педагогов имеют высокий уровень развития рефлексивности (рисунок).



Они подвергают детальному анализу свою деятельность и деятельность учеников, выясняют и осознают причины и следствия своих поступков, планируют и прогнозируют свою работу, эффективно решают поставленные задачи. Средний уровень развития рефлексивности наблюдается у 65,7 % респондентов. Средний уровень говорит о способности этих людей анализировать и плани-



ровать свои действия и действия других людей, но это происходит нерегулярно, анализ отношений и поступков часто проходит поверхностно, в некоторых ситуациях учителю не хватает терпения и времени для детального анализа отношений и событий.

28,6 % испытуемых имеют низкий уровень развития рефлексивных способностей, что свидетельствует о наличии трудностей с планированием деятельности, склонности к шаблонному мышлению, отсутствии развитых умений анализа ситуации в настоящем и прошлом. Педагогам с низким уровнем рефлексивности трудно поставить себя на место коллеги или ученика и бывает сложно регулировать свое поведение. Установлена положительная достоверная корреляция показателя рефлексивности и показателя «понимание эмоционального состояния» ( $r = 0,48$ ). Эта связь вполне объяснима, поскольку смысловое понимание этих показателей достаточно близко и пересекается.

Таким образом, проведенное исследование показало, что большинство учителей имеют средний уровень развития эмоционального интеллекта, однако велика доля педагогов с низким и очень низким уровнями развития эмоционального интеллекта. Большинство обследованных имеют средний уровень развития рефлексивности, но доля учителей с низким уровнем развития рефлексивности также высока. Низкий уровень эмоционального интеллекта и рефлексивности не позволяет педагогу эффективно справляться с возложенными на него обязанностями и быть успешным в своей профессиональной деятельности. Этому препятствует неумение понять ребенка, неспособность сопереживать ему, управлять его состоянием. Такие педагоги сами нуждаются в психологической поддержке, организации для них специальных занятий по развитию эмоционального интеллекта, эмпатии и рефлексии. Развитие эмоциональной компетентности – профессионально значимого качества учителя, влияющего на эффективность коммуникации, определяет и успешность учебно-воспитательного процесса в целом. Поэтому в образовательном учреждении рекомендуется реализация программ для педагогов, направленных на развитие эмоциональной компетентности и профилактику эмоционального выгорания [19].

### Список литературы

1. Исаева О. М., Савинова С. Ю. Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 2. С. 105–116. DOI: 10.17759/jmfp.2021100211
2. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, cognition, and personality. 1990. Vol. 9. P. 185–211. DOI: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
3. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence // Psico-thema. 2006. Vol. 18. P. 13–25. URL: <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf> (дата обращения: 27.10.2021).
4. Бочкова М. Н., Мешкова Н. В. Эмоциональный интеллект и социальное взаимодействие: зарубежные исследования // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 2. С. 49–59. DOI: 10.17759/jmfp.2018070205
5. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие. Новополюк: Полоцкий государственный университет, 2020. 356 с.
6. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
7. Mukhametzzyanova L. Yu., Bezborodova M. A., Korzhanova A. A., Akhmetov L. G., Sotnikov M. V., Khairullina E. Formation of students emotional intelligence as a factor of their academic development // Man in India. 2017. Vol. 97, № 3. P. 543–552. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197472722.pdf> (дата обращения: 03.09.2021).
8. MacCann C., Jiang Y., Brown L. E. R., Double K. S., Bucich M., Minbashian A. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis // Psychological Bulletin. 2020. Vol. 146 (2). P. 150–186. DOI: 10.1037/bul0000219
9. Bar-On R., Handley R., Fund S. The impact of emotional intelligence on performance // Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2006. P. 3–20.
10. Oliver T. The Importance of Subordinate Emotional Intelligence Development in the Workplace // International Trade Journal. 2020. Vol. 34, № 1. P. 162–172. DOI: 10.1080/08853908.2019.1651680

11. Linden D. van der, Pekaar K. A., Bakker A. B., Schermer J. A., Vernon P. A., Dunkel C. S., Petrides K. Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 2017. Vol. 143 (1). P. 36–52. DOI: 10.1037/bul0000078
12. Brackett M. A., Mayer J. D., Warner R. M. Emotional intelligence and its relation to everyday behavior // *Personality and Individual Differences*. 2004. Vol. 36, № 6. P. 1387–1402. DOI: 10.1016/S0191-8869(03)00236-8
13. Lopes P. N. Emotional intelligence in organizations: Bridging research and practice // *Emotion Review*. 2016. Vol. 8, № 4. P. 316–321. DOI: 10.1177/1754073916650496
14. Шингаев С. М. Эмоциональный интеллект как фактор успеха современного педагога // *Человеческий фактор* // *Социальный психолог: журнал для психологов*. 2018. № 1. С. 199–208.
15. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 544 с.
16. Юсупова Г. В. Состав и измерение эмоциональной компетентности: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2006. 30 с.
17. Серафимович И. В., Посысов Н. Н. Эмоциональный интеллект – предиктор профессионализма педагога // *Образовательная политика*. 2020. № 2 (82). С. 106–114. DOI: 10.22394/2078–838X-2020–2-106-114
18. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // *Психологический журнал*. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
19. Черкасова О. А. Эмпирическая верификация и развитие профессионально значимых качеств преподавателя военного вуза // *Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin)*. 2015. Вып. 1 (154). С. 22–28.

## References

1. Isayeva O. M., Savinova S. Yu. Razvitiye emotsional'nogo intellekta: obzor issledovaniy [Development of Emotional Intelligence: Review of Studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021, vol. 10, no. 2, pp. 105–116. DOI: 10.17759/jmfp.2021100211 (in Russian).
2. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 1990, no. 9, pp. 185–211. DOI: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
3. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psico-thema*, 2006, vol. 18, pp. 13–25. URL: <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf> (accessed 27 October 2021).
4. Bochkova M. N., Meshkova N. V. Emotsional'nyy intellekt i sotsial'noye vzaimodeystviye: zarubezhnyye issledovaniya [Emotional intelligence and social interaction: foreign studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 49–59. DOI: 10.17759/jmfp.2018070205 (in Russian).
5. Andreyeva I. N. *Emotsional'nyy intellekt i emotsional'naya kreativnost': spetsifika i vzaimodeystviye* [Emotional intelligence and emotional creativity: specifics and interaction]. Novopolotsk, Polotsk State University Publ., 2020. 356 p. (in Russian).
6. Lyusin D. V. *Sovremennyye predstavleniya ob emotsional'nom intellekte* [Modern ideas about emotional intelligence]. *Sotsial'nyy intellekt: Teoriya, izmereniye, issledovaniya* [Social intelligence: Theory, measurement, research]. Moscow, Psychology Institute RAS Publ., 2004. Pp. 29–36 (in Russian).
7. Mukhametzyanova L. Yu., Bezborodova M. A., Korzhanova A. A., Akhmetov L. G., Sotnikov M. V., Khairullina E. Formation of students emotional intelligence as a factor of their academic development. *Man in India*, 2017, vol. 97, no. 3, pp. 543–552. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197472722.pdf> (accessed 3 September 2021).
8. MacCann C., Jiang Y., Brown L. E. R., Double K. S., Bucich M., Minbashian A. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2020, vol. 146 (2), pp. 150–186. DOI: 10.1037/bul0000219
9. Bar-On R., Handley R., Fund S. The impact of emotional intelligence on performance. In Druskat V.U. (eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2006. P. 3–20.
10. Oliver T. The Importance of Subordinate Emotional Intelligence Development in the Workplace. *International Trade Journal*, 2020, vol. 34, no. 1, pp. 162–172. DOI: 10.1080 / 08853908.2019.1651680
11. Van der Linden D., Pekaar K. A., Bakker A. B., Schermer J. A., Vernon P. A., Dunkel C. S., Petrides K. V. Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2017, vol. 143 (1), pp. 36–52. DOI: 10.1037/bul0000078

12. Brackett M. A., Mayer J. D., Warner R. M. Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 2004, vol. 36, no. 6, pp. 1387–1402. DOI: 10.1016/S0191-8869(03)00236-8
13. Lopes P. N. Emotional intelligence in organizations: Bridging research and practice. *Emotion Review*, 2016, no. 8 (4), pp. 316–321. DOI: 10.1177/1754073916650496
14. Shingayev S. M. Emotsional'nyy intellekt kak faktor uspekha sovremennogo pedagoga [Emotional intelligence as a success factor of a modern teacher]. *Chelovecheskiy faktor. Sotsial'nyy psikholog: zhurnal dlya psikhologov*, 2018, no. 1, pp. 199–208 (in Russian).
15. Goleman D. *Emotsional'nyy intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ* [Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ]. Moscow, 2017. 544 p. (in Russian).
16. Yusupova G. V. *Sostav i izmereniye emotsional'noy kompetentnosti. Diss. kand. psikhol. nauk* [Composition and measurement of emotional competence. Dis. cand. psychol. sci.]. Kazan, 2006. 30 p. (in Russian).
17. Serafimovich I. V., Posysoyev N. N. Emotsional'nyy intellekt – prediktor professionalizma pedagoga? [Emotional intelligence: can be considered as a predictor of teacher's professionalism?]. *Obrazovatel'naya politika – Educational policy*, 2020, no. 2 (82), pp. 106–114. DOI: 10.22394/2078-838X-2020-2-106-114 (in Russian).
18. Karpov A. V. Refleksivnost' kak psikhicheskoye svoystvo i metodika eye diagnostiki [Reflexivity as a mental property and method of its diagnosis]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological Journal*, 2003, vol. 24, no. 5, pp. 45–57 (in Russian).
19. Cherkasova O. A. Empiricheskaya verifikatsiya i razvitiye professional'no znachimykh kachestv prepodavatelya voyennogo vuza [Empirical verification and development of professionally significant qualities of a military university teacher]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2015, vol. 1 (154), pp. 22–28 (in Russian).

**Информация об авторах**

**М. В. Погодаева**, доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, профессор (ул. Карла Маркса, 1, Иркутск, Россия, 664001).

**Information about the authors**

**M. V. Pogodaeva**, Doctor of Pedagogy, Professor, Irkutsk State University (ul. Karla Marksa, 1, Irkutsk, Russian Federation, 664001).

*Статья поступила в редакцию 16.10.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 16.10.2021; accepted for publication 27.12.2021*

Научная статья

УДК 159.9: 376.37

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-162-169>

## РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Елена Ермолаевна Дмитриева<sup>1</sup>, Надежда Викторовна Сухарникова<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, Нижний Новгород

<sup>1</sup> [dmitrievaele@gmail.com](mailto:dmitrievaele@gmail.com)

<sup>2</sup> [suharnikovany@std.mininuniver.ru](mailto:suharnikovany@std.mininuniver.ru)

### Аннотация

Представлено исследование, реализующее коммуникативный подход к диагностике и коррекции коммуникативно-речевых нарушений у детей с речевыми нарушениями.

Приведены результаты теоретико-экспериментального изучения коммуникативно-речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи, свидетельствующие о бедности мотивационных побуждений детей в общении с партнером, низком уровне развития вербальных средств общения и неспособности к диалогическому общению.

Предложена система коррекционно-развивающих интегрированных занятий с использованием логопсихологического тренинга и кейс-технологии. Обозначена важность использования работы в диадах при организации диалогического общения старших дошкольников.

Эффективность реализованной логопсихологической программы подтверждают представленные в статье результаты контрольного среза.

**Ключевые слова:** дети с общим недоразвитием речи, коммуникативно-речевые нарушения, коммуникативный подход в логопедии, вербальное взаимодействие, взаимодействие в диадах, интегративные занятия, логопсихологический тренинг, кейс-технологии

**Для цитирования:** Дмитриева Е. Е., Сухарникова Н. В. Реализация коммуникативного подхода к диагностике и коррекции коммуникативно-речевых нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 162–169. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-162-169>

Original article

## IMPLEMENTATION OF A COMMUNICATIVE APPROACH TO THE DIAGNOSIS AND CORRECTION OF COMMUNICATIVE AND SPEECH DISORDERS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Elena E. Dmitrieva<sup>1</sup>, Nadezhda V. Suharnikova<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny Novgorod

<sup>1</sup> [dmitrievaele@gmail.com](mailto:dmitrievaele@gmail.com)

<sup>2</sup> [suharnikovany@std.mininuniver.ru](mailto:suharnikovany@std.mininuniver.ru)

### Abstract

The paper presents a study that implements a communicative approach to the diagnosis and correction of communicative-speech disorders in children with speech disorders. The results of a theoretical and

experimental study of the communicative-speech development of older preschoolers with general speech underdevelopment, indicating the poverty of children's motivational impulses in communicating with a partner, a low level of development of verbal means, a low communicative orientation of speech, lack of interest in contacts, inability to navigate in communication situations, are presented. lack of desire to develop dialogue. The possibility of using a logo psychological approach in the correction of communicative-speech disorders in older preschoolers with general speech underdevelopment is substantiated, aimed at mastering the norms and values adopted in society and the need to integrate the correctional and educational process for the development of speech and full-fledged communication skills in older preschoolers. A system of correctional and developmental integrated lessons is proposed, during which the teacher – speech therapist, simultaneously solves speech therapy and psychological tasks using speech therapy training and case technology, which encourage older preschoolers to develop an active position, defend their point of view, form communicative activity on the basis of verbal interaction in groups. The importance of using work in dyads in organizing dialogical communication of older preschoolers is indicated. The effectiveness of the implemented logo psychological program is confirmed by the results of the control section presented in the article.

**Keywords:** *children with general speech underdevelopment, communicative speech disorders, communicative approach in speech therapy, verbal interaction, interaction in dyads, integrative classes, speech psychology training, case technologies*

**For citation:** Dmitriyeva E. E., Sukharnikova N. V. Implementation of a communicative approach to the diagnosis and correction of communicative and speech disorders in older preschoolers with general speech underdevelopment [Realizatsiya kommunikativnogo podkhoda k diagnostike i korrektsii kommunikativno-rechevykh narusheniy u starshikh doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 162–169. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-162-169>

Процессы интеграции, происходящие на современном этапе развития отечественной системы образования, затрагивают все сферы образовательного процесса и выдвигают на первый план проблему социализации детей с нарушениями в речевом развитии и включения их в систему социальных отношений. Речь является ключевым фактором социализации, необходимым условием полноценного формирования качеств личности.

Эффективность адаптации ребенка в социуме зависит в первую очередь от полноценности процесса общения и межличностного взаимодействия [1, 2].

В связи с этим важнейшим аспектом для коррекционной психологии является поиск эффективных путей развития у детей, имеющих речевые нарушения, навыков вербальной коммуникации и адекватного коммуникативного поведения. На современном этапе развития логопедической практики особую актуальность приобретает коммуникативный подход в реализации коррекционно-логопедической помощи детям с речевыми нарушениями [3].

По мнению Е. Е. Дмитриевой, потребностно-мотивационные установки на общение с партнером у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) как самой многочисленной группы детей с речевыми нарушениями определяют функционально-содержательные характеристики используемых детьми в общении вербальных средств [4, 5]. Т. Н. Волковская, рассматривая недоразвитие вербальных средств в качестве ведущего показателя, детерминирующего психологическую структуру коммуникативных нарушений, устанавливает взаимосвязь коммуникации и уровня сформированности средств общения. Речевая недостаточность в настоящее время приобретает у большинства детей более недифференцированный, мозаичный характер и, как правило, сопряжена с сопутствующей патологической симптоматикой в перцептивной, когнитивной, двигательной и других сферах психической деятельности ребенка. Усиление социальной направленности коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи, смещение приоритетов в сторону коммуникативного и личностного развития, как отмечает автор, детерминировали активизацию межпредметных связей логопедии с психологией, и в первую очередь с логопсихологией. При этом психоло-



гическая составляющая в комплексной системе коррекции становится необходимым условием обучения детей с общим недоразвитием речи и значимым фактором, оказывающим влияние на успешное решение задачи их коммуникативной адаптации [6].

Цель статьи – экспериментальное изучение коммуникативно-речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи и возможности коррекции коммуникативно-речевых нарушений при целенаправленной организации коммуникативного пространства и решения детьми коммуникативных задач в общении с партнером.

Возрастание роли коммуникации в современном обществе обуславливает необходимость применения нетрадиционных методов обучения и инновационных технологий. Данный аспект предполагает переосмысление базовых форм организации учебного процесса, постепенный уход от статичной системы обучения и воспитания дошкольников к развивающейся, динамической нелинейной системе.

В целях диагностики коммуникативно-речевых нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи было проведено экспериментальное исследование. Базой исследования стало муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 5 „Золотая рыбка“» г. Богородска Нижегородской области. В эксперименте участвовали старшие дошкольники 6–7 лет с нормальным речевым развитием (НРР) (20 человек) и воспитанники группы компенсирующей направленности, имеющие общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня речевого развития (20 человек). Диагностическая программа предполагала изучение вербального общения детей в специально созданных коммуникативных ситуациях. Исследование коммуникативно-речевых особенностей у дошкольников осуществлялось в диаде «НРР + НРР» и «ОНР + ОНР» и включало в себя приведенные ниже методы диагностики.

Для определения уровня успешности совместного решения задачи в процессе сотрудничества была использована методика Н. В. Кругловой «Взаимосвязи характеристик сотрудничества у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с успешностью совместного решения задачи» [7], включающая в себя специальные критериальные оценки:

- оценка понимания сказки, в т. ч. оценка пересказа сюжета вместе с партнером по диаде, понимания содержания и основной мысли сказки и оценка собственного отношения ребенка к сказке;
- оценка уровня сотрудничества, в т. ч. согласованность ответов детей при работе в паре, характер сотрудничества, умение сконцентрироваться, готовность и желание выполнить задание, заинтересованность в достижении поставленных целей.

Выбор данной методики обоснован тем, что позволяет проследить характер взаимодействия детей, умение работать в парах и их способность к сотрудничеству. Для объективности исследования дети были распределены по парам.

С целью изучения навыка использования и развития речевых средств общения детей в диадах, обследования особенностей диалогического общения была использована методика А. Г. Арушановой «Оценка уровня диалогического общения» [8].

Показатели результативности, которые оценивались по следующим критериям:

- понимание содержания диалога;
- активность и инициатива в процессе диалогового общения;
- средства общения (использование простых либо развернутых ответов, соблюдение диалогической последовательности, сопряженного диалога);
- коммуникативно-семантический тип высказывания;
- использование различных способов коммуникации. Особое внимание обращалось на открытость в общении, правильную аргументацию, ее объективность, направленность на собеседника.

Результат диагностического исследования сотрудничества в парах представлен в табл. 1.

Таблица 1

*Показатели понимания сказки и характера сотрудничества в парах, %*

| Тип диады | Понимание сказки |         |        | Уровень сотрудничества в парах |         |        |
|-----------|------------------|---------|--------|--------------------------------|---------|--------|
|           | высокий          | средний | низкий | высокий                        | средний | низкий |
| ОНР + ОНР | 20               | 43      | 37     | 10                             | 40      | 50     |
| НРР + НРР | 53               | 37      | 10     | 53                             | 43      | 4      |

В соответствии с данными, представленными в табл. 1, можно сделать вывод, что в диадах НРР + НРР уровень понимания сказки выше, в сравнении с парами ОНР + ОНР. Высокий уровень в диадах с НРР показали 53 % воспитанников, в диадах ОНР + ОНР только 20 % испытуемых. Дети с нормальным речевым развитием позитивно настроены на сотрудничество, умеют слушать и задавать вопросы партнеру, используют развернутые ответы, у них отмечалась направленность на собеседника, активность и инициатива в процессе диалогового общения, соблюдение диалогической последовательности. В диадах ОНР + ОНР коммуникация испытуемых была направлена на себя, согласия в подходе к пониманию сказки не было, диалогическая последовательность отсутствовала, использовали простые малораспространенные предложения, поэтому пересказ не получился. Показатели сотрудничества в диадах НРР+НРР в основном на высоком уровне (53 %) и среднем (43 %). В диадах ОНР + ОНР на среднем (40 %) и низком уровнях (47 %). Детям с НРР характерна согласованность в действиях, желание совместно с партнером найти общее решение поставленной задачи. В диадах ОНР + ОНР большинство испытуемых оказались не готовы к сотрудничеству, низкий уровень показали 50 % от общего числа детей группы. Между детьми часто возникали конфликты, которые самостоятельно не разрешались, только с вмешательством взрослого их можно было уладить.

Результаты изучения особенностей диалогического общения и диалогической речи представлены в табл. 2.

Таблица 2

*Особенности развития диалогического общения у старших дошкольников, %*

| Тип диады | Оценка уровня диалогического общения |         |        |
|-----------|--------------------------------------|---------|--------|
|           | высокий                              | средний | низкий |
| ОНР + ОНР | 17                                   | 47      | 36     |
| НРР + НРР | 57                                   | 33      | 10     |

Данные, представленные в табл. 2, показывают, что в диадах ОНР + ОНР преобладает средний уровень диалогического общения (47 %), в диадах НРР + НРР высокий (57 %). Диалог в парах НРР + НРР выстраивался по принципу сопряженного цикла взаимосвязанных высказываний. Дети активно задавали вопросы и отвечали, комментировали свои действия побуждающими высказываниями, использовали вербальные средства. В диадах ОНР + ОНР диалог не развивался, дети не могли договориться, привести аргументы, не обращали внимания на партнера, использовали дополнительные жесты, были сконцентрированы только на себе. Таким образом, в результате диагностического исследования у старших дошкольников с ОНР были выявлены нарушения как коммуникативного, так и речевого развития, которые выражались в неумении ориентироваться на партнера, направленности на себя, на собственные интересы в ситуативности общения, в нарушении логической организации, взаимосвязанности и распространенности высказываний, отсутствии размышления. Дети с ОНР неохотно пользовались речью, шли на контакт со сверстниками. Выявленные недостатки существенно ограничивают диапазон коммуникативных, речевых задач и используемых для этого диалогических средств общения.

В целях коррекции выявленных коммуникативно-речевых нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи была реализована коррекционно-развивающая логопсихологическая программа. Мы полагали, что обогащение коммуникативного опыта детей, расширение решаемых

ими коммуникативных задач создает психолого-педагогические условия для активизации и коррекции вербальных средств общения детей. В работе со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи, которым свойственна замкнутость, закрепошенность в общении, речевой негативизм, особенно в крупных по составу группах, эффективна в применении такая организационная форма обучения, как работа в диадах [9]. По мнению О. Б. Даутовой, данная форма работы успешно сочетается в себе плюсы как в психологическом, так и в коммуникативном аспекте.

Один ребенок внутренне настраивается на волну своего партнера, в результате чего вырабатываются навыки успешной коммуникации. Работа в паре (диаде) как нельзя лучше влияет на самоощущения и самооценку детей, устраняет психологический дискомфорт, помогает раскрытию их внутреннего потенциала, способствует активному включению вербальных средств общения для налаживания коммуникации, стимулирует речевое развитие. Кроме того, взаимодействие в диадах помогает детям с общим недоразвитием речи увидеть и оценить собственное поведение во взаимодействии с партнером и ощутить на себе реакцию партнера в процессе взаимодействия. Поэтому программа была реализована нами именно в диадах (ОНР + ОНР) со старшими дошкольниками 6–7 лет (20 человек). Испытуемые были разделены на две группы – экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). Коррекционное воздействие осуществлялось через интегрированные занятия, в ходе которых учитель-логопед решает одновременно и логопедические (обогащение словаря, развитие связной и диалогической речи и др.), и психологические (расширение потребностно-мотивационных установок в общении с партнером, преодоление эгоцентрической позиции в коммуникативном процессе и др.) задачи. Для повышения эффективности логопедического воздействия, стимулирования детей к активному включению в коррекционный процесс был использован прием игровой психокоррекции и логопсихологический тренинг как способ развития навыков взаимодействия детей в диадах. Занятия с использованием логопсихологического тренинга имели интегрированный характер и включали в себя работу по формированию коммуникативных умений и навыков во взаимосвязи с формированием речевого поведения [10]. Кроме логопсихологического тренинга в коррекционной работе со старшими дошкольниками с ОНР нами использовалась довольно редко применяемая в логопедической практике кейс-технология. «Кейс» в переводе латинского casus означает «необычный, запутанный случай» и от английского case – «чемоданчик, портфель».

Технология кейсов основана на проблемном обучении, на проведении активного проблемно-ситуационного анализа посредством решения поставленных проблемных задач-ситуаций, или кейсов, в аспекте коллективного взаимодействия. Другими словами, метод кейсов – это метод коллективного анализа проблемной ситуации. Главным предназначением кейсов является формирование у ребенка способности решить поставленную проблему посредством группового взаимодействия. При этом особое внимание акцентируется не на получение уже готового ответа, а на его поиск, разработку, создание, т. е. на сотрудничество, сотворчество детей между собой. Кейс-технологии ориентируют на анализ и глубокую проработку ситуаций, взятых из реальной жизни, которые соответствуют детям дошкольного возраста. Задачей дошкольников в связи с этим является анализ предложенной проблемной ситуации, ее подробный разбор, выработка на основе совместных обсуждений варианта решения проблемы, который, по мнению детей, будет наиболее правильным применительно к данной ситуации. Кейс-технология побуждает дошкольников к выработке активной позиции, формирует коммуникативную деятельность на основе вербального взаимодействия в группах, при этом дети получают ценный опыт межличностного общения, умения вести диалог, отстаивать свою точку зрения. В отношении старших дошкольников с общим недоразвитием речи метод кейсов используется в рамках коммуникативного подхода как обязательная часть совместной детской деятельности для формирования у них коммуникативно-речевой компетентности. С экспериментальной группой проводились коррекционные интегрированные занятия, контрольная группа занималась по плановой коррекционной программе ДОО.

Результаты коррекционной работы были проверены посредством контрольного среза, представленного в табл. 3.

Таблица 3

*Результаты изучения коммуникативно-речевого развития старших дошкольников с ОНР по результатам контрольного эксперимента, %*

| Группа испытуемых | Понимание сказки |         |        | Сотрудничество в диадах |         |        | Диалогическое общение |         |        |
|-------------------|------------------|---------|--------|-------------------------|---------|--------|-----------------------|---------|--------|
|                   | высокий          | средний | низкий | высокий                 | средний | низкий | высокий               | средний | низкий |
| ЭГ                | 53               | 28      | 19     | 44                      | 37      | 19     | 56                    | 31,5    | 12,5   |
| КГ                | 19               | 38      | 43     | 13                      | 43      | 44     | 19                    | 37      | 44     |

Из табл. 3 видно что, испытуемые экспериментальной группы показали положительную динамику по следующим параметрам: понимание сказки и ее пересказ совместно с партнером по диаде. В сравнении с первичной диагностикой высокий уровень в группе с ОНР показали 53 % детей. Результаты в контрольной группе детей, не участвовавших в коррекции, остались низкими (только 19 % из них показали высокий уровень). Значительно уменьшилось число испытуемых экспериментальной группы с низким уровнем. После проведения коррекции на контрольном этапе только 19 % дошкольников показали низкий уровень, в сравнении с ними в группе испытуемых, не участвовавших в коррекционной работе, выявлено 43 % дошкольников с низким уровнем. Следует отметить активную работу детей в диадах, дошкольники прислушивались к мнению партнера, обсуждали варианты пересказа сказки, выражали свою позицию. Сам пересказ отличался точностью передачи сюжета, последовательностью и пониманием основной мысли сказки. Уровень сотрудничества при взаимодействии в диадах также показал высокие результаты в экспериментальной группе: высокий уровень показали 44 % испытуемых, в контрольной – только 13 %. Дошкольники экспериментальной группы показали согласованность в действиях, желание работать в диаде, совместно с партнером обсуждать ситуацию, чтобы выполнить поставленную задачу – правильно передать содержание.

После проведенных коррекционных интегрированных занятий дети стали свободнее вести себя с партнером, проявляли заинтересованность в совместной работе. Уровень сформированности диалогического общения также имел положительную динамику: в экспериментальной группе высокий уровень показали 56 % от общего числа испытуемых, в то время как в контрольной – только 19 %. Дошкольники, участвовавшие в реализации коррекционной программы, продемонстрировали хорошее владение диалогом, готовность к диалогу, его развитию. Отмечались общение в диалоге с явной ориентацией на партнера, инициативность, активная ответная позиция, дети прислушивались и давали возможность высказаться друг другу. В контрольной группе диалоговое общение находилось в зачаточном состоянии, диалог не развивался, высказывания детей были непоследовательными, выявлялись затруднения лексико-грамматического характера при продуцировании высказываний, ошибки в понимании речи, аграмматизмы, трудности в построении развернутого высказывания, дети не могли договориться с партнером в паре, ориентировались на себя, а не на партнера.

Таким образом, в процессе проведенного экспериментального исследования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи были обнаружены нарушения коммуникативно-речевого развития, которые выражались в отсутствии потребности в общении, неумении сотрудничать, ориентироваться на партнера, ограниченности диалоговой речи и языковых средств, несформированности навыков диалогового общения. С целью коррекции коммуникативно-речевых нарушений была реализована система интегрированных занятий со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи, позволяющая детям решать в общении с партнером различные коммуникативные

задачи с использованием переменных речевых средств. Полученные результаты контрольного среза подтвердили эффективность использования коммуникативного подхода в коррекции коммуникативно-речевых нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В экспериментальной группе положительная динамика была достигнута по исследуемым параметрам: сформированность диалогического общения в процессе совместной работы в диаде, уровень сотрудничества в парах. В контрольной группе явных положительных изменений не выявлено.

Апробированная нами система интегрированных занятий со старшими дошкольниками с ОНР позволила оптимизировать коммуникативно-речевое развитие детей, их способность к сотрудничеству и диалогическому общению и обогащению их вербальной коммуникации.

### Список литературы

1. Кузьмина Т. И. Диагностика Я-социального у младших школьников с интеллектуальными нарушениями // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, № 4. 17 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155. М., 2013. 96 с.
3. Дмитриева Е. Е. Коммуникативный подход к изучению речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2018. № 8. С. 118–122.
4. Дмитриева Е. Е. Развитие общения со взрослым и сверстником у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Нижний Новгород: Мининский ун-т, 2017. 101 с.
5. Дмитриева Е. Е., Двуреченская О. Н. Реализация коммуникативного подхода к развитию речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 39–43.
6. Волковская Т. Н., Левченко И. Ю. Коммуникативный подход в контексте современной методологии психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития // Дефектология. 2020. № 3. С. 17–21.
7. Круглова Н. В. Взаимосвязь характеристик сотрудничества у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с успешностью совместного решения задачи // Право. Экономика. Психология. 2021. № 1 (21). С. 95–101.
8. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение. Развитие диалогического общения: методическое пособие для воспитателей. 2-е изд. М.: Мозаика-Синтез, 2005. 120 с.
9. Даутова О. Б. Образовательная коммуникация. Традиционные и инновационные технологии. СПб.: КАРО, 2018. 93 с.
10. Буянова О. В. Коррекция коммуникативно-речевого развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами логопсихологического тренинга // Проблемы современного педагогического образования, 2019. № 65-С. С. 69–72.

### References

1. Kuzmina T. I. Diagnostika YA-sotsial'nogo u mladshikh shkol'nikov s intellektual'nymi narusheniyami [Diagnostics of the social self with younger schoolchildren with intellectual disabilities]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 2019, vol. 7, no. 4. 17 p. (in Russian).
2. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya: utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 oktyabrya 2013 g., № 1155* [Federal State Educational Standard of Preschool education: approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 17, 2013, No. 1155]. Moscow, 2013. 96 p. (in Russian).
3. Dmitriyeva E. E. Kommunikativnyy podkhod k izucheniyu rechevogo razvitiya starshikh doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiyem rechi [A communicative approach to the study of speech development of older preschoolers with general speech underdevelopment]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy – International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2018, no. 8, pp. 118–122 (in Russian).
4. Dmitriyeva E. E. *Razvitiye obshcheniya so vzroslym i sverstnikom u starshikh doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiyem rechi* [Development of communication with adults and peers in older preschoolers with general speech underdevelopment]. Nizhny Novgorod, Minin University Publ., 2017. 101 p. (in Russian).



5. Dmitriyeva E. E., Dvurechenskaya O. N. Realizatsiya kommunikativnogo podkhoda k razvitiyu rechi starshikh doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiyem rechi [Implementation of a communicative approach to speech development of senior preschoolers with general speech underdevelopment]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 61-3, pp. 39–43 (in Russian).
6. Volkovskaya T. N., Levchenko I. Y. *Kommunikativnyy podkhod v kontekste sovremennoy metodologii psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam s nedostatkami rechevogo razvitiya* [Communicative approach in the context of modern methods of psychological and pedagogical assistance to children with impaired speech development]. *Defektologiya*, 2020, no. 3, pp. 17–21 (in Russian).
7. Kruglova N. V. Vzaimosvyaz' kharakteristik sotrudnichestva u detey starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiyem rechi s uspešnost'yu sovmestnogo resheniya zadachi [The relationship of the characteristics of cooperation in older preschool children with general underdevelopment of speech with the success of joint problem solving]. *Pravo. Ekonomika. Psikhologiya*, 2021, no. 1 (21), pp. 95–101 (in Russian).
8. Arushanova A. G. *Rech' i rechevoye obshcheniye. Razvitiye dialogicheskogo obshcheniya: metodicheskoye posobiye dlya vospitateley* [Speech and speech communication. Development of dialogical communication. Methodical manual for educators]. Moscow, Mosaic-Synthesis Publ., 2005. 120 p. (in Russian).
9. Dautova O. B. *Obrazovatel'naya kommunikatsiya. Traditsionnyye i innovatsionnyye tekhnologii* [Educational communication. Traditional and innovative technologies]. Saint Petersburg, KARO Publ., 2018. 93 p. (in Russian).
10. Buyanova O. V. Korrektsiya kommunikativno-rechevogo razvitiya u starshikh doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiyem rechi, sredstvami logopsikhologicheskogo treninga [Correction of communicative speech development of senior preschool children with the General underdevelopment of speech, means logopsychology training]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2019, no. 65-C, pp. 69–72 (in Russian).

**Информация об авторах**

**Е. Е. Дмитриева**, доктор психологических наук, профессор, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (ул. Ульянова, 1, Нижний Новгород, Россия, 603005).

**Н. В. Сухарникова**, магистрант, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (ул. Ульянова, 1, Нижний Новгород, Россия, 603005).

**Information about the authors**

**E. E. Dmitriyeva**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin (ul. Ul'yanova, 1, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 6030605).

**N. V. Sukharnikova**, Master's degree student, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin (ul. Ul'yanova, 1, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 6030605).

*Статья поступила в редакцию 26.10.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 26.10.2021; accepted for publication 27.12.2021*

Научная статья

УДК 159.9:316.613.57

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-170-180>

## **ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19**

**Виктория Игоревна Рерке<sup>1</sup>, Владимир Иванович Демаков<sup>2, 3</sup>, Ирина Сергеевна Бубнова<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> *Иркутский государственный университет, Иркутск*

<sup>2</sup> *Иркутский государственный медицинский университет, Иркутск*

<sup>3</sup> *Иркутский государственный университет путей сообщения, Иркутск*

<sup>4</sup> *Кубанский государственный университет, Краснодар*

<sup>1</sup> *rerke@mail.ru*

<sup>2, 3</sup> *demakovvi@yandex.ru*

<sup>4</sup> *irinaz-bubnova@yandex.ru*

### **Аннотация**

Современная эпидемически нестабильная обстановка снижает чувство безопасности и защищенности каждого человека, а ситуация угрозы жизни становится все более привычной в мирной жизни. В этот социальный период увеличивается риск эмоционального истощения и снижения профессиональной активности медицинских работников. Значимость решения данной проблемы связана еще и с тем, что синдром эмоционального выгорания имеет сложную форму и трактуется неоднородно с точки зрения первопричин и конечного исхода.

Статья посвящена изучению личностных ресурсов преодоления профессионального выгорания у медицинских работников в период пандемии COVID-19. Выявлены фазы и особенности профессионального выгорания у медицинских работников в период пандемии.

Установлено, что умеренно выраженные показатели жизнестойкости могут выступать личностным ресурсом и фактором преодоления профессионального выгорания. Доказано, что врачи, обладающие жизнестойкостью как одним из личностных ресурсов, отличаются качествами, которые помогают адаптироваться и выстоять в сложных социальных ситуациях.

**Ключевые слова:** *профессиональное выгорание, жизнестойкость, медицинские работники, пандемия, личностные ресурсы*

**Для цитирования:** Рерке В. И., Демаков В. И., Бубнова И. С. Личностные ресурсы преодоления профессионального выгорания медицинских работников в период пандемии COVID-19 // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 170–180. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-170-180>

Original article

## PERSONAL RESOURCES OF OVERCOMING A PROFESSIONAL BURNOUT BY MEDICAL WORKERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Viktoriya I. Rerke<sup>1</sup>, Vladimir I. Demakov<sup>2,3</sup>, Irina S. Bubnova<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Irkutsk State University, Irkutsk

<sup>2</sup> Irkutsk State Medical University, Irkutsk

<sup>3</sup> Irkutsk State Transport University, Irkutsk

<sup>4</sup> Kuban State University, Krasnodar

<sup>1</sup> rerkew@mail.ru

<sup>2,3</sup> demakovvi@yandex.ru

<sup>4</sup> irinaz-bubnova@yandex.ru

### Abstract

During the period of an epidemiologically unstable situation in the world, the risk of emotional exhaustion and a decrease in the professional activity among medical workers increases. The relevance and social significance of solving this problem is due to the fact that the burnout syndrome has a complex form and is interpreted heterogeneously from the point of view of root causes and final outcome. In this turn, it is necessary to find out some psychological means and methods. The purpose of the article is to explore a personal resource of overcoming a professional burnout by medical workers during the COVID-19 pandemic. It has been proven that doctors who possess resilience as one of the personal resources are distinguished by personal qualities that can help to adapt and withstand difficult social situations. The personal resources to overcome the professional burnout by health workers are characterized such categories as dominance, expressiveness, high standard behavior, courage, practicality, diplomacy, nonconformism, high self-control and tension. The health workers shown in this sample are autonomous, independent, firm and resilient. Intransigence, independence and a certain amount of stubbornness can be personal resources to overcome professional burnout, as it reflects the active and independent position by employees. The features of professional burnout by medical workers during a pandemic have been identified. It is found, that a high level of resilience in the structure of personal resources is a factor in overcoming professional burnout among doctors.

**Keywords:** burnout, resilience, healthcare workers, pandemic, personal resources

**For citation:** Rerke V. I., Demakov V. I., Bubnova I. S. Personal resources of overcoming a professional burnout by medical workers during the COVID-19 pandemic [Lichnostnyye resursy preodoleniya professional'nogo vygoraniya meditsinskikh rabotnikov v period pandemii COVID-19]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 170–180. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-170-180>

Вопросы поиска личностных ресурсов особую актуальность приобретают в кризисные периоды развития общества. В период пандемии COVID-19 непреодолимый стресс испытывают врачи и медицинский персонал, выполняющие свою профессиональную деятельность в стационарных отделениях, госпиталях и красных зонах. Проявлению профессионального стресса способствуют организационные предпосылки: физическая и психологическая сверхнагрузка, невозможность контроля социальной ситуации, нечеткость стандарта в алгоритме действий врача и среднего медицинского персонала, двойные стандарты материального вознаграждения по работе с пациентами, имеющими вирусную инфекцию, вызванную SARS-CoV-2. По этой причине возрастает важность поиска личностных ресурсов у медицинских работников.

В связи с этим изучение возможностей и роли психологических ресурсов представляет научно-практический интерес для понимания того, как стресс и мировая ситуация пандемии влияют на людей. Отечественные и зарубежные исследователи С. Хобфолл [1], С. Мадди [2], Д. А. Леонтьев [3] заинтересованы в поиске человеческих сил и ресурсов, которые будут способствовать нивелированию негативных социальных последствий.

Методологическая основа исследования базируется на принципах единства сознания и деятельности С. Л. Рубинштейна [4], развития личности в деятельности Л. С. Выготского [5], Б. Ф. Ломова [6]. Кроме того, в своем исследовании мы опирались на работы по проблемам профессионального выгорания В. В. Бойко [7], К. Маслач [8], а также работы по изучению феномена жизнестойкости как ресурса личности С. Мадди [9], Ф. Е. Василюка [10], Д. А. Леонтьева [11].

Обратимся к дефиниции «ресурсы» в психологии. В наиболее широком трактовании ресурсы являются составной частью личностного и человеческого резерва [12, 13]. Ряд авторов (К. А. Абульханова [14], Л. И. Анцыферова [15], А. А. Панкова [16], В. Б. Салахова, В. И. Рерке [17, 18]) рассматривают ресурсы в контексте жизненных стратегий.

Для данного термина стоит учесть, что ресурсы – это еще и возможности, и средства, при помощи которых можно справиться со стрессом (В. А. Бодров [19], Р. Лазарус [20], С. Хобфолл [1]), а также ресурсы есть основа саморегуляции поведения и деятельности (К. Муздыбаев [21], А. К. Осницкий [22]).

Ресурсы личности охватывают аттитюды и мотивы, которые сказываются на возможностях регуляции поведения в стрессовых ситуациях. В ситуации пандемии особый интерес представляет поиск ресурсов личности, которые позволят справиться со стрессовыми ситуациями. К ним относятся: самомотивация совладения со стрессом [19], позитивное отношение к стрессам как к возможности личностного и профессионального роста; усиление компонентов Я-концепции; активная жизненная позиция; критичность и рациональность мышления; волевые качества личности, а также ценностно-смысловое отношение к ресурсам физического здоровья [23–25].

Механизмы адаптации к психологическому, физиологическому напряжению, фокусирование на профессиональной компетентности врача диктуют необходимость в формировании новых междисциплинарных навыков решения проблем. Стоит отметить, что для медицинских работников характерно наличие таких качеств личности, которые помогают принять непростые жизненные ситуации и профессионально реализоваться в них, например реалистичность мышления и восприятия, профессиональные, четко сформированные смысло-жизненные ориентации; медицинский персонал обладает оригинальностью мышления для достижения целей. Такие личностные качества повышают жизнеспособность, жизнестойкость и адаптацию к жизненным обстоятельствам.

Цель статьи – изучить личностные ресурсы преодоления профессионального выгорания у медицинских работников в период пандемии COVID-19.

Исследование по изучению жизнестойкости в структуре личностных ресурсов профессионального выгорания медицинских работников в период пандемии проводилось на базе госпиталей г. Иркутска в период февраль – июль 2021 г. Общий объем выборки составил 250 медицинских работников, средний возраст испытуемых 41,3 года.

В процессе исследования были использованы такие методики, как «Диагностика эмоционального выгорания» В. В. Бойко [7], личностный опросник Р. Кеттелла [26], тест «Жизнестойкость» Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой [3]. Для определения достоверности и значимости различных критериев использованы методы математической статистики.

В ходе проведенной исследовательской работы по изучению жизнестойкости в структуре личностных ресурсов преодоления профессионального выгорания у медицинских работников в период пандемии получены следующие результаты.

В табл. 1, 2 наглядно представлены показатели проявления симптомов и фаз эмоционального выгорания у медицинских работников данной выборки.

Таблица 1

*Показатели симптомов фаз эмоционального выгорания у медицинских работников, %*

| Симптомы фаз эмоционального выгорания                 | Несложившийся симптом | Складывающийся симптом | Сложившийся симптом | Доминирующий симптом |
|-------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------|---------------------|----------------------|
| <b>Напряжение</b>                                     |                       |                        |                     |                      |
| Переживание психотравмирующих обстоятельств           | 43                    | 21                     | 28                  | 8                    |
| Неудовлетворенность собой                             | 71                    | 21                     | —                   | 8                    |
| Тревожно-депрессивный симптом                         | 79                    | 21                     | —                   | —                    |
| Депрессия                                             | 58                    | 28                     | 14                  | —                    |
| <b>Резистенция</b>                                    |                       |                        |                     |                      |
| Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование | 7                     | 20                     | 20                  | 53                   |
| Эмоционально-нравственная дезориентация               | 13                    | 47                     | 33                  | 7                    |
| Расширение сферы экономии эмоций                      | 40                    | —                      | 7                   | 53                   |
| Редукция профессиональных обязанностей                | 27                    | 13                     | 40                  | 20                   |
| <b>Истощение</b>                                      |                       |                        |                     |                      |
| Эмоциональный дефицит                                 | 46                    | 40                     | 7                   | 7                    |
| Эмоциональная отстраненность                          | 47                    | 33                     | 7                   | 13                   |
| Личностная отстраненность (деперсонализация)          | 73                    | 20                     | 7                   | —                    |
| Психосоматические и психовегетативные нарушения       | 60                    | 26                     | 7                   | 7                    |

Результаты полученных данных (табл. 1) указывают на то, что у большинства медицинских работников данной выборки симптомы в фазе напряжения не сложились. Такой симптом, как психологические потрясения в профессиональной деятельности, сложноустраним. Данный симптом складывается у 21 % медицинских работников и сложился у 28 % медицинских работников данной выборки, тогда как у 8 % медицинских работников такой симптом является доминирующим, у них выражено переживание психотравмирующих факторов профессиональной деятельности. Проявления отрицательного отношения к себе, к своей профессиональной деятельности, к конкретными должностным обязанностями констатированы у 28 % медицинских работников данной выборки. Складывающимся у 21 % медицинских работников является симптом неудовлетворенности собой, это состояние оценивается респондентами как безысходное, оно проявляется на уровне интеллектуальном и эмоциональном как тупик. При этом у 28 % медицинских работников складывается и у 14 % медицинских работников сложился симптом разочарования в себе и своей профессии.

В фазе «резистенция» доминирующими являются симптомы «болезненное эмоциональное реагирование» (у 53 % медицинских работников) и «экономизация эмоций» (также у 53 %). Подключаются механизмы психологической защиты, которые проявляются в неадекватном избирательном реагировании врачей, а именно наблюдается сокращение общения с коллегами в рабочее время по профессиональным вопросам, в дальнейшем ослабление коммуникаций переносится и на взаимодействие с близкими людьми. В связи с этим констатируем, что эмоционально-нравственная дезориентация установлена у 33 % медицинских работников. А механизм редукции профессиональных обязательств характерен для 40 % медицинских работников.

В фазе «истощение», доминирующей у 13 % медицинских работников, наблюдается отстраненность эмоций и отсутствие эмпатии. У 40 % медицинских работников начал складываться симптом дефицита эмоций и чувств. Испытуемые отмечают, что психоэмоционально они надломлены и это сказывается на интеллектуальной и нравственно-волевой сфере.

Симптом личной обособленности и симптом соматических и вегетативных расстройств не сложились или только начинают складываться у медицинских работников данной выборки в фазе



«истощение». Однако у 7 % медицинских работников данные симптомы доминируют, что указывает на обострение сопутствующих соматических заболеваний, которые являются следствием профессионального выгорания.

В табл. 2 описаны обобщенные данные по каждому симптому в фазах эмоционального выгорания и выделены уровни сформированности каждой фазы.

Таблица 2

*Особенности сформированности фаз эмоционального выгорания у медицинских работников, %*

| Степень выраженности фаз эмоционального выгорания | Напряжение | Резистенция | Истощение |
|---------------------------------------------------|------------|-------------|-----------|
| Фаза не сформировалась                            | 63         | 7           | 50        |
| Фаза в стадии формирования                        | 28         | 40          | 40        |
| Сформировавшаяся фаза                             | 9          | 53          | 10        |

Как видно из табл. 2, у большинства медицинских работников фаза «напряжение» не сформировалась (63 % испытуемых), фаза «резистенция» сформировалась (53 % респондентов) и находится в стадии формирования (40 % испытуемых), фаза «истощение» также не сформировалась (50 % медицинских работников).

У врачей данной выборки тревожное напряжение не является предвестником и предпусковым механизмом профессионального выгорания (63 % респондентов). Для данной группы испытуемых несвойственно переживание психотравмирующих факторов в профессиональной деятельности, эти врачи удовлетворены собой и не проявляют тревогу. У 9 % медицинских работников стадия эмоционального выгорания «напряжение» сформировалась, что свидетельствует о начальном этапе эмоционального выгорания у медицинских сестер. У 28 % медицинских работников наблюдается формирование стадии «напряжение», что выражается в проявлении таких симптомов, как неудовлетворенность собой, ощущение тревоги и депрессия.

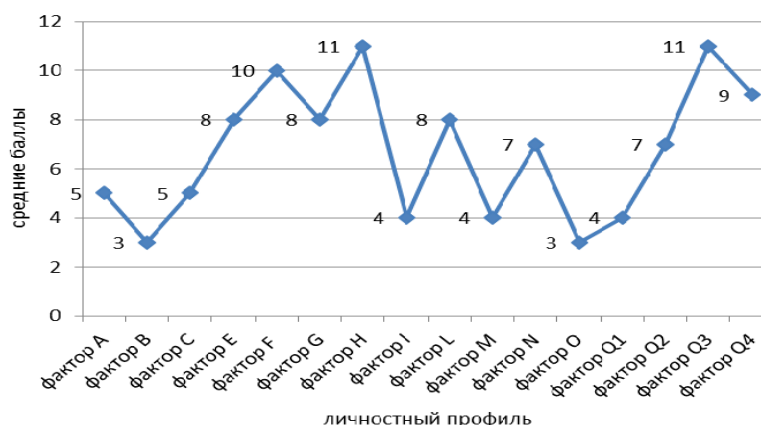
При этом у 53 % медицинских работников сформирована фаза «резистенция», что проявляется в не соответствующей норме эмоциональной реакции, эмоциональном разупорядочении; эмоциональном спаде и ослаблении выполнения профессиональных обязанностей. У 40 % медицинских работников фаза эмоционального выгорания «резистенция» находится на стадии формирования, что проявляется в неадекватном эмоциональном реагировании, дезориентации личности на уровне морали и нравственности; возрастает область экономизации эмоций и эмоциональных проявлений. У 7 % медицинских работников данная фаза не сформирована, следовательно, такие испытуемые имеют психологические ресурсы, которые позволяют ослабить внешний прессинг.

Эмпирические данные сформированности фазы эмоционального выгорания «истощение» у медицинских работников свидетельствуют о том, что у 50 % медицинских работников фаза не сформирована, для таких испытуемых не характерно снижение жизнедеятельности, наблюдается нормальная эмоциональная реакция на внешние раздражители. У 40 % медицинских работников формируется фаза эмоционального выгорания «истощение», что проявляется в ослаблении жизненных функций, в психологических защитах. Тогда как у 10 % медицинских работников данной выборки сформирована фаза эмоционального выгорания «истощение», что свидетельствует о снижении энергетического тонуса и ослаблении нервной системы.

Личностные ресурсы преодоления профессионального выгорания медицинских работников в период пандемии представлены в личностном профиле на рисунке.

Анализ данных (рисунок) позволяет нам составить психологический портрет личности медицинских работников и выделить личностные ресурсы преодоления профессионального выгорания.

По фактору А медицинских работников характеризуют осторожность, изоляция, подозрительность, сложность установления межличностных контактов. Такие характеристики могут быть следствием начавшего процесса профессионального выгорания или же, наоборот, могут обуславливать его.



Профиль личности медицинских работников (средние баллы)

Показатели фактора В отражают такие особенности медицинских работников, как точность и некоторую тугоподвижность мышления, сложность решения абстрактных задач, недостаточный уровень коммуникативной культуры.

Отметим неустойчивость в проявлениях эмоций, некоторую аффективность, непостоянство в интересах и астению. Такие характеристики могут быть следствием начавшейся профессиональной деформации личности медицинских работников и отражают, по нашему мнению, начальную стадию профессионального выгорания личности.

Медицинских работников данной выборки отличают автономия, независимость, твердость и стойкость, тоталитаризм. Неуступчивость, независимость и определенная доля упрямства могут выступать личностным ресурсом преодоления профессионального выгорания, так как отражают активную и независимую позицию медицинских работников (фактор Е).

Оптимизм, живость и веселость предполагают эмоциональное лидерство в группах, также данные качества выступают ресурсом личности и помогают преодолеть профессиональное выгорание (фактор F).

Показатели фактора G также позволяют нам выделить их как личностный ресурс преодоления профессионального выгорания. Медицинских работников характеризуют высокая поведенческая нормативность, надежность по отношению к данным обязательствам.

Решимость, инициатива и находчивость, деловитость и деятельность – такие характеристики медицинских работников также могут выступать личностным ресурсом преодоления профессионального выгорания.

Низкие показатели по фактору I свидетельствуют о прагматизме, безоговорочности медицинских работников.

Скрытность, эгоизм, отчужденность от коллег и близких людей – такие показатели, на наш взгляд, могут свидетельствовать о начальном этапе эмоционального выгорания личности, ее деструктивности.

Практичность медицинских работников является личностным ресурсом преодоления профессионального выгорания. Респондентов отличают мобильность в принятии решений, реалистичность и прагматизм.

Выраженная дипломатичность по фактору N является личностным ресурсом преодоления профессионального выгорания и отражает такие особенности медицинских работников, как корректность в отношениях, выдержанность, наблюдательность и прозорливость ума, способность находить выход из сложных ситуаций.

По фактору O для медицинских работников характерна безмятежность, самонадеянность, жизнерадостность, уверенность в себе и в своих силах, беззаботность, самоуверенность.

Показатели фактора Q2 указывают нам на проявление у медицинских работников оппозиционности, негативизма, ориентации на собственные решения. Такие характеристики выступают личностным ресурсом, который способствует преодолению профессионального выгорания у медицинских работников.

Высокие баллы по фактору Q4 отражают дисциплинированность, самоорганизацию, упорство медицинских работников.

Таким образом, личностными ресурсами преодоления профессионального выгорания у медицинских работников данной выборки могут выступать такие характеристики, как доминантность, экспрессивность, высокая нормативность поведения, смелость, практичность, дипломатичность, нонконформизм, высокий самоконтроль и напряженность.

Особенности жизнестойкости медицинских работников представлены в табл. 3.

Таблица 3

*Показатели жизнестойкости медицинских работников (средние баллы)*

| Параметры жизнестойкости | Выборка | Средние показатели |
|--------------------------|---------|--------------------|
| Жизнестойкость           | 81,67   | 81,72 ± 18,28      |
| Вовлеченность            | 39,08   | 39,64 ± 8,11       |
| Контроль                 | 28,45   | 30,18 ± 8,51       |
| Принятие риска           | 15,37   | 15,97 ± 5,02       |

Анализ табл. 3 позволяет заключить, что медицинских работников данной выборки отличают умеренно выраженные показатели жизнестойкости, достаточно выраженная активность и динамичность личности. Можно утверждать, что умеренно выраженные показатели жизнестойкости могут выступать фактором преодоления профессионального выгорания.

Далее мы провели сопоставление полученных диагностических данных с использованием методов математической статистики (коэффициент корреляции Пирсона) с целью выявления корреляционных показателей взаимосвязи жизнестойкости как личностного ресурса и профессионального выгорания медицинских работников (табл. 4).

Таблица 4

*Корреляционные показатели (r) взаимосвязи жизнестойкости как личностного ресурса и профессионального выгорания медицинских работников*

| Параметр       | Напряже-<br>ние | Резистен-<br>ция              | Истощение                     | Вовлечен-<br>ность             | Контроль                      | Принятие<br>риска              | Жизне-<br>стойкость            |
|----------------|-----------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Напряжение     | **              | <b>0,75*</b><br>$p \leq 0,01$ | 0,33<br>$p < 0,1$             | -0,11<br>$p > 0,1$             | -0,37<br>$p < 0,1$            | -0,42<br>$p > 0,1$             | -0,33<br>$p > 0,1$             |
| Резистенция    |                 | *                             | <b>0,58*</b><br>$p \leq 0,05$ | -0,27<br>$p < 0,1$             | -0,21<br>$p > 0,1$            | -0,46<br>$p > 0,1$             | -0,33<br>$p < 0,1$             |
| Истощение      |                 |                               | *                             | <b>-0,51*</b><br>$p \leq 0,05$ | -0,37<br>$p > 0,1$            | <b>-0,78*</b><br>$p \leq 0,05$ | <b>-0,58*</b><br>$p \leq 0,05$ |
| Вовлеченность  |                 |                               |                               | *                              | <b>0,63*</b><br>$p \leq 0,05$ | 0,43<br>$p < 0,1$              | <b>0,85*</b><br>$p \leq 0,01$  |
| Контроль       |                 |                               |                               |                                | *                             | <b>0,67*</b><br>$p \leq 0,05$  | <b>0,93*</b><br>$p \leq 0,01$  |
| Принятие риска |                 |                               |                               |                                |                               | *                              | <b>0,76*</b><br>$p \leq 0,01$  |
| Жизнестойкость |                 |                               |                               |                                |                               |                                | *                              |

Примечание. \* – значимые корреляционные связи.

Анализ представленных в табл. 4 данных позволяет говорить о существовании положительных и отрицательных взаимосвязей между показателями жизнестойкости как личностного ресурса и профессионального выгорания медицинских работников.

Так, чем более у медицинских работников выражено нервное (тревожное) напряжение, тем более у них проявляется неадекватное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение экономизации эмоциональных реакций, ослабление сферы профессиональных обязанностей ( $r = 0,75$  при  $p \leq 0,01$ ).

При этом чем более у медицинских работников проявляется несоответствие эмоциональных проявлений жизненным ситуациям, разупорядочение эмоциональной и нравственной сфер, тем отчетливее снижение жизнедеятельности ( $r = 0,58$  при  $p \leq 0,05$ ).

Ослабление жизнедеятельности тем выше у медицинских работников, чем менее выражены такие характеристики жизнестойкости, как вовлеченность ( $r = -0,51$  при  $p \leq 0,05$ ), принятие риска ( $r = -0,78$  при  $p \leq 0,05$ ) и общий уровень жизнестойкости ( $r = -0,58$  при  $p \leq 0,05$ ).

Чем выше вовлеченность медицинских работников, тем более у них выражены контроль ( $r = 0,63$  при  $p \leq 0,05$ ) и общий уровень жизнестойкости ( $r = 0,85$  при  $p \leq 0,01$ ). При этом высокий уровень контроля обеспечивает принятие риска ( $r = 0,67$  при  $p \leq 0,05$ ) и общий уровень выраженности жизнестойкости ( $r = 0,93$  при  $p \leq 0,01$ ). При этом общий уровень выраженности жизнестойкости тем выше, чем более выражено принятие риска ( $r = 0,76$  при  $p \leq 0,01$ ).

Количественная и качественная интерпретация результатов проведенной исследовательской работы позволяет сделать следующие выводы:

1. У большинства медицинских работников фаза «напряжение» не сформировалась (63 % испытуемых), фаза «резистенция» сформировалась (53 % респондентов) и находится в стадии формирования (40 % испытуемых), фаза «истощение» также не сформировалась (50 % медицинских работников). У медицинских работников данной выборки тревожность не является предвестником и пусковым механизмом в формировании эмоционального выгорания, напряжение не носит подвижного характера, и этот факт не отличается изматывающим постоянством или усилением психотравмирующих факторов (63 % респондентов). При этом у 53 % медицинских работников сформирована фаза «резистенция», что проявляется в неадекватном эмоциональном реагировании, эмоционально-нравственной дезориентации; расширении сферы экономии эмоций, редукции профессиональных обязанностей. Данные сформированности фазы эмоционального выгорания «истощение» у медицинских работников свидетельствуют о том, что у 53 % медицинских работников фаза не сформирована, для таких испытуемых не характерно падение общего уровня жизнедеятельности.

2. Личностными ресурсами преодоления профессионального выгорания у медицинских работников данной выборки могут выступать такие характеристики, как доминантность, экспрессивность, высокая нормативность поведения, смелость, практичность, дипломатичность, неконформизм, высокий самоконтроль и напряженность.

3. Медицинских работников данной выборки отличает автономия, независимость, твердость и стойкость, тоталитаризм. Неуступчивость, независимость и определенная доля упрямства могут выступать личностными ресурсами преодоления профессионального выгорания, так как отражают активную и независимую позицию медицинских работников.

4. Анализ полученных данных подтверждает предположение о том, что высокий уровень жизнестойкости в структуре личностных ресурсов выступает фактором преодоления профессионального выгорания. Снижение жизнедеятельности и активности, ослабление нервной системы тем выше у медицинских работников, чем менее выражены такие характеристики жизнестойкости, как вовлеченность ( $r = -0,51$  при  $p \leq 0,05$ ), принятие риска ( $r = -0,78$  при  $p \leq 0,05$ ) и общий уровень жизнестойкости ( $r = -0,58$  при  $p \leq 0,05$ ).

Проведенное в исследовании изучение профессионального выгорания и личностных ресурсов у медицинских работников в период пандемии позволило сформулировать ряд организационных направлений по преодолению синдрома профессионального и эмоционального истощения: распределение функциональных обязанностей между врачами и медицинскими работниками ковидных отделений и госпиталей; формирование общей цели, задач, смыслов сотрудничества; проведение экспертизы состояния психологического состояния медицинских работников; мониторинг эффективности лечебного процесса с учетом выявленных состояний; создание условий для взаимодействия медицинских работников и клинического психолога, психолога-консультанта, психотерапевта для определения причин и направлений разрешения психологических затруднений; итоговая диагностика по результатам консультирования; субъективная оценка психологического состояния медицинских работников.

### **Список литературы**

1. Хобфолл С. Стресс, культура и коммуникации. СПб.: Речь, 1998. 296 с.
2. Maddi S. R., Khoshiba D. M. Hardiness and mental health // *Journal of personality Assessment*. 1994. № 63 (2). P. 265–274.
3. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл. 2006. 63 с.
4. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. СПб: Питер, 2017. 287 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
7. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. Самара: БАХРАХ, 1998. С. 161–168.
8. Maslach C., Jackson S. E. et al. Maslach burnout inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1986. Vol. 21. P. 3463–3464.
9. Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений // *Психологический журнал*. 2005. Т. 26, № 6. С. 87–101.
10. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
11. Иванова Т. Ю., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Рассказова Е. И., Кошелева Н. В. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // *Организационная психология*. 2018. Т. 8, № 1. С. 85–121. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru> (дата обращения: 22.08.2021).
12. Каган М. С. Проблемы методологии гуманитарного познания. Избранные труды: для вузов. М.: Юрайт, 2018. 321 с.
13. Зараковский Г. М., Степанова Г. Б. Психологический потенциал индивида и популяции // *Человек*. 1998. № 3. С. 50–59.
14. Абульханова К. А. Время личности и ее жизненного пути // *Институт психологии Российской академии наук. Человек и мир*. 2017. Т. 1, № 1. С. 165–200.
15. Анцыферова Л. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Институт психологии РАН, 2004. 415 с.
16. Панкова А. А. Теоретико-методологические основания исследования проблемы жизненной перспективы в отечественной и зарубежной психологии и педагогике // *Наука и образование сегодня*. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-osnovaniya-issledovaniya-problemy-zhiznennoy-perspektivy-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-psihologii-i> (дата обращения: 22.08.2021).
17. Салахова В. Б., Рерке В. И. Ценностно-смысловой аспект жизнестойкости личности: проблема адаптации в пенитенциарной системе // *Образование личности*. 2019. № 3–4. С. 164–170.
18. Рерке В. И., Салахова В. Б., Игнатов С. Б. Формирование и развитие жизнестойкости у педагогов высших учебно-профессиональных заведений посредством интерактивных форм взаимодействия // *Образование личности*. 2020. № 1–2. С. 107–118.
19. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Ч. 3. Стратегии и стили преодоления стресса // *Психологический журнал*. 2006. Т. 27, № 3. С. 106–116.
20. Лазарус Р. С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу // *Психологические факторы на работе и охрана здоровья*. М., 1989. С. 121–126.



21. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1, № 2. С. 102–112.
22. Осницкий А. К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. 1992. № 1–2. С. 52–59.
23. Нартова-Бочавер С. К. Единство субъекта и бытия как основа естественной психотерапии // Субъектный подход в психологии. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 482–497.
24. Демаков В. И., Перке В. И., Портная Я. А., Ракитский В. В. Об обеспечении информационной безопасности в сфере медицины и актуальности ее изучения в ведомственных вузах // Человеческий капитал. 2021. № 1 (148). С. 83–89.
25. Портная Я. А., Демаков В. И., Перке В. И., Ларионова Е. Ю., Голодков Ю. Э. Моделирование уровня работоспособности и сопоставимости спортивных результатов в зависимости от возраста спортсменов // Успехи геронтологии. 2021. Т. 34, № 3. С. 419–425.
26. Рукавишников А. А., Соколова М. В. Факторный личностный опросник Р. Кеттелла: руководство по использованию. СПб.: Иматон, 1995. 89 с.

## References

1. Hobfoll S. *Stress, kul'tura i kommunikatsii* [Stress, culture and communication]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 1998. 296 p. (in Russian).
2. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and mental health. *Journal of personality Assessment*, 1994, no. 63 (2), pp. 265–274.
3. Leontev D. A., Rasskazova E. I. *Test zhiznestoykosti* [Vitality test]. Moscow, Smysl Publ., 2006. 63 p. (in Russian).
4. Rubinshteyn S. L. *Bytiye i soznaniye* [Being and Consciousness]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2017. 287 p. (in Russian).
5. Vygotskiy L. S. *Myshleniye i rech'* [Thinking and speaking]. Moscow, Labirint Publ., 1999. 352 p. (in Russian).
6. Lomov B. F. *Metodologicheskiye i teoreticheskiye problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1984. 444 p. (in Russian).
7. Raygorodskiy D. Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoye posobiye* [Practical psychodiagnosics. Techniques and tests]. Samara, BAHRAH Publ., 1998. Pp. 161–168 (in Russian).
8. Maslach C., Jackson S. E. et al. *Maslach burnout inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1986. Vol. 21, pp. 3463–3464.
9. Maddi S. P. Smysloobrazovaniye v protsesse prinyatiya resheniy [Formation of meaning in the decision-making process]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychology Journal*, 2005, vol. 26, no. 6, pp. 87–101 (in Russian).
10. Vasilyuk F. E. *Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy)* [The psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]. Moscow, Moscow University Publ., 1984. 200 p. (in Russian).
11. Ivanova T. Yu., Leont'ev D. A., Osin E. N., Rasskazova E. I., Kosheleva N. V. Sovremennyye problemy izucheniya lichnostnykh resursov v professional'noy deyatel'nosti [The modern problem of investigation of personal resources in professional activity]. *Organizatsionnaya psikhologiya*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 85–121 (in Russian). URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru> (accessed 22 August 2021).
12. Kagan M. S. *Problemy metodologii gumanitarnogo poznaniya. Izbrannyye trudy: dlya vuzov* [The problem of methodology humanitarian cognition]. Moscow, Yurayt Publ., 2018. 321 p. (in Russian).
13. Zarakovskiy G. M., Stepanova G. B. Psikhologicheskii potentsial individua i populyatsii [The psychological potential of the individual and the population]. *Chelovek – The Human Being*, 1998, no. 3, pp. 50–59 (in Russian).
14. Abul'khanova K. A. Vremya lichnosti i eye zhiznennogo puti [Personality time and its life path]. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Chelovek i mir*, 2017, vol. 1, no. 1, pp. 165–200 (in Russian).
15. Antsyferova L. *Razvitiye lichnosti i problemy gerontopsikhologii* [Personality development and problems of gerontopsychology]. Moscow, Psychology Institute RAN Publ., 2004. 415 p. (in Russian).
16. Pankova A. A. Teoretiko-metodologicheskiye osnovaniya issledovaniya problemy zhiznennoy perspektivy v otechestvennoy i zarubezhnoy psikhologii i pedagogike [Theoretical and methodological foundations of the study the problem of life prospects in domestic and foreign psychology and pedagogy]. *Nauka i obrazovaniye segodnya*, 2015, no. 1 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-osnovaniya-issledovaniya-problemy-zhiznennoy-perspektivy-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-psihologii-i> (accessed 22 August 2021).
17. Salakhova V. B., Rerke V. I. Tsennostno-smyslovoy aspekt zhiznestoykosti lichnosti: problema adaptatsii v penitentsiarnoy sisteme [The value-semantic aspect of the hardiness of the personality: the problem of adaptation in the penitentiary system]. *Obrazovaniye lichnosti – Personality Formation*, 2019, no. 3–4, pp. 164–170 (in Russian).

18. Rerke V. I., Salakhova V. B., Ignatov S. B. Formirovaniye i razvitiye zhiznestoykosti u pedagogov vysshikh uchebno-professional'nykh zavedeniy posredstvom interaktivnykh form vzaimodeystviya [Formation and development of resilience among teachers of higher educational institutions through interactive forms of communication]. *Obrazovaniye lichnosti*, 2020, no. 1–2, pp. 107–118 (in Russian).
19. Bodrov V. A. Problema preodoleniya stressa. Chast' 3. Strategii i stili preodoleniya stressa [The problem of coping with stress. Part 3. Strategies and styles for coping with stress]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological Journal*, 2006, vol. 27, no. 3, pp. 106–116 (in Russian).
20. Lazarus R. S. Individual'naya chuvstvitel'nost' i ustoychivost' k psikhologicheskomu stressu [Individual sensitivity and resistance to psychological stress]. *Psikhologicheskiye faktory na rabote i okhrana zdorov'ya*. Moscow, 1989. Pp. 121–126 (in Russian).
21. Muzdybayev K. Strategiya sovladaniya s zhiznennymi trudnostyami. Teoreticheskiy analiz [Strategies of coping with life difficulties: integrative analysis]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noy antropologii – The Journal of Sociology and Social Anthropology*, 1998, vol. 1, no. 2, pp. 102–112 (in Russian).
22. Osnitskiy A. K. Umeniye samoregulyatsii v professional'nom samoopredelenii uchashchikhsya [Self-regulation skills in the professional self-determination of students]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 1992, no. 1–2, pp. 52–59 (in Russian).
23. Nartova-Bochaver S. K. Yedinstvo sub'yekta i bytiya kak osnova yestestvennoy psikhoterapii [The unity of the subject and being as the basis of natural psychotherapy]. *Sub'yektnyy podkhod v psikhologii* [Subjective approach in psychology]. Moscow, Psychology Institute Publ., 2009. Pp. 482–497 (in Russian).
24. Demakov V. I., Rerke V. I., Portnaya I. A., Rakitskiy V. V. Ob obespechenii informatsionnoy bezopasnosti v sfere meditsiny i aktual'nosti eye izucheniya v vedomstvennykh vuzakh [On ensuring information security in the sphere of medicine and the relevance of its study in departmental universities]. *Chelovecheskiy kapital – Human capital*, 2021, no. 1 (148), pp. 83–89 (in Russian).
25. Portnaya I. A., Demakov V. I., Rerke V. I., Larionova E. Yu., Golodkov Yu. E. Modelirovaniye urovnya rabotosposobnosti i sopostavimosti sportivnykh rezul'tatov v zavisimosti ot vozrasta sportsmenov [The modelling of productivity level and the comparability of sport evaluation depending on the athlete age]. *Uspekhi gerontologii – Advances of Gerontology*, vol. 3, no. 34, pp. 419–425 (in Russian).
26. Rukavishnikov A. A., Sokolova M. V. *Faktornyy lichnostnyy oprosnik R. Kettella: rukovodstvo po ispol'zovaniyu* [Factorial personality questionnaire by R. Cattell: a guide for use]. Saint Petersburg, Imaton Publ., 1995. 89 p. (in Russian).

*Информация об авторах*

**В. И. Рерке**, кандидат психологических наук, доцент, Иркутский государственный университет (ул. К. Маркса, 1, Иркутск, Россия, 664003).

**В. И. Демаков**, кандидат технических наук, доцент, Иркутский государственный медицинский университет (ул. Красного Восстания, 1, Иркутск, Россия, 664003); Иркутский государственный университет путей сообщения (ул. Чернышевского, 15, Иркутск, Россия, 664074).

**И. С. Бубнова**, кандидат психологических наук, доцент, Кубанский государственный университет (ул. Ставропольская, 149, Краснодар, Россия, 350040).

*Information about the authors*

**V. I. Rerke**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Irkutsk State University (ul. K. Marksa, 1, Irkutsk, Russian Federation, 664003).

**V. I. Demakov**, Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor, Irkutsk State Medical University (ul. Krasnogo Vosstaniya, 1, Irkutsk, Russian Federation, 664003), Irkutsk State Transport University (ul. Chernyshevskogo, 15, Irkutsk, Russian Federation, 664074).

**I. S. Bubnova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kuban State University (ul. Stavropol, 149, Krasnodar, Russian Federation, 350040).

*Статья поступила в редакцию 24.08.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 24.08.2021; accepted for publication 27.12.2021*

Научная статья

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-181-191>

## СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ИНЖЕНЕРОВ

*Татьяна Петровна Коваленок*

*Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева, Москва,  
tkovalenok@yandex.ru*

### **Аннотация**

Рассматривается современное состояние исследований психологических особенностей у представителей инженерных профессий. Выполнен обзор эмпирических исследований за последние 12 лет, посвященных изучению психологических характеристик профессионалов различных инженерных специальностей и студентов, обучающихся на соответствующих направлениях подготовки.

Проведен анализ особенностей организации исследований, предмета исследований и применявшихся методов, на основании этого выделены четыре основных направления исследований: определение факторов, влияющих на параметры профессиональной деятельности; оценка степени выраженности отдельных личностных особенностей; определение особенностей формирования профессионально важных качеств инженера; анализ представлений студентов о требующихся инженерам личностных качествах. Указывается, что преобладают исследования, в которых используется метод экспертной оценки, при этом подробных характеристик оцениваемых качеств нет, а организация исследований не позволяет выявить специфические только для инженеров психологические особенности.

Описаны когнитивные, индивидуально-типологические и личностные качества инженеров, выделявшиеся в исследованиях разных лет. Чаще всего к личностным качествам инженеров относят: волевые качества (сдержанность, самоконтроль, упорство и т. п.), качества, в которых проявляется отношение к труду: ответственность, педантичность, добросовестность и т. п. В исследованиях последних лет предметом оценивания становятся лидерские качества, уверенность в себе, смелость, решительность, самостоятельность, профессиональная мобильность, общая культура, духовные потребности, потребность в самообразовании и готовность к нему, стрессоустойчивость. Подчеркивается необходимость формирования социальных качеств личности инженера, развития волевых черт: процессов планирования, моделирования, контроля, оценки собственной активности.

Сделан вывод о необходимости организации профессиографических и сравнительных исследований для выделения личностных особенностей современного инженера.

**Ключевые слова:** профессионально важные качества инженеров, когнитивные особенности инженеров, свойства личности инженеров, организация исследования, методы исследования

**Для цитирования:** Коваленок Т. П. Современное состояние исследований профессиональных и личностных качеств инженеров // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 181–191. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-170-191>

Original article

## PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES OF ENGINEERS

**Tatyana P. Kovalenok**

*Russian State Agrarian University – Timiryazev Agricultural Academy, Moscow,  
tkovalenok@yandex.ru*

### **Abstract**

The article considers the current state of research on psychological characteristics of representatives of engineering professions. A review of empirical studies over the past 12 years, devoted to the study of the psychological characteristics of professionals in various engineering specialties and students enrolled in the relevant areas of training, has been carried out.

The analysis of the features of the organization of research, the subject of research and the methods used, on the basis of this, four main areas of research are distinguished: determination of factors affecting the parameters of professional activity; assessment of the severity of individual personality traits; determination of the features of the formation of professionally important qualities of an engineer; analysis of students' ideas about the personal qualities required by engineers. It is indicated that studies that use the method of expert assessment prevail, while there are no detailed characteristics of the assessed qualities, and the organization of research does not allow identifying psychological characteristics specific only to engineers.

The cognitive, individual-typological and personal qualities of engineers, which were distinguished in studies of different years, are described. Most often, the personal qualities of engineers include: volitional qualities (restraint, self-control, perseverance, etc.), qualities in which the attitude to work is manifested: responsibility, pedantry, conscientiousness, etc. qualities, self-confidence, courage, determination, independence, professional mobility, general culture, spiritual needs, the need for self-education and readiness for it, stress resistance. The necessity of forming the social qualities of the engineer's personality, the development of volitional traits: the processes of planning, modeling, control, evaluation of one's own activity is emphasized.

It is concluded that it is necessary to organize professional and comparative studies to highlight the personality traits of a modern engineer.

**Keywords:** *professionally important qualities of engineers, cognitive characteristics of engineers, personality traits of engineers, organization of research, research methods*

**For citation:** Kovalenok T. P. Professional and personal qualities of engineers [Sovremennoye sostoyaniye issledovaniy professional'nykh i lichnostnykh kachestv inzhenerov]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 181–191. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-181-191>

Кардинальные изменения во всех сферах жизни общества, связанные с цифровизацией, повышают значимость инженерных профессий и требуют оптимизации процесса подготовки специалистов для этой области практики и делает актуальными исследования их психологических особенностей. Еще одним аспектом указанной проблемы являются изменения в психологических особенностях субъектов труда, связанные со сменой поколений.

В настоящее время инженерные профессии – одна из наиболее востребованных групп профессий в современном социуме, ведь именно благодаря инженерам последние достижения науки внедряются в практику. Научно-техническая революция, появление новых прорывных технологий приводит к нарастанию скорости изменений во всех сферах жизни общества, исчезновению одних профессий, появлению новых и изменению перечня профессионально важных качеств (ПВК) почти для всех профессий, в том числе и в инженерном деле [1]. Работники должны не только владеть узкоспецифическим набором профессиональных навыков, но и быть готовыми к адаптации в быстро изменяющихся условиях: обучаться новым навыкам, управлять собой в стрессовых ситуациях,

мыслить и креативно, и критично, эффективно взаимодействовать с другими людьми. Субъектами профессиональной деятельности в настоящее время стали представители поколения, характеризующегося глубокой вовлеченностью в цифровые технологии, имеющего значительные отличия в целях и ценностях по сравнению с предыдущими поколениями [2, 3]. Эффективная система профессиональной подготовки, управления персоналом может быть построена только с учетом психологических особенностей обучающихся или работников. В данный момент в контексте решения проблемы подготовки к успешной реализации профессиональной деятельности актуальным становится изучение факторов и процесса формирования качеств личности, обеспечивающих профессиональную пригодность и достижение успеха, а также личностных особенностей, тормозящих профессиональное развитие. Выделяемые при этом качества либо отражают специфику профессиональной деятельности [4], либо являются универсальными (например, гендерные особенности, маргинальность, прокрастинация, которые могут создавать препятствия для профессиональной деятельности во многих областях) [5, 6].

Ведущей особенностью профессиональной деятельности современного инженера становится информационное и технологическое насыщение производственного процесса, что требует достаточно высокого уровня подготовленности специалиста. При этом исследователи отмечают длительность становления паттерна профессионально важных качеств инженера [7]. Это делает актуальным изучение структуры, особенностей и факторов формирования профессионально важных качеств инженера на разных стадиях профессионального развития. Значимость инженерной деятельности для жизни общества делает важным изучение условий формирования успешного и надежного работника, выделение и описание соответствующих психологических особенностей.

Описание целостной личности успешного профессионала могло бы стать основой для решения многих практических проблем: профессиональной ориентации, карьерного консультирования, профотбора и т. п. Однако решение этой задачи осложняется тем, что существует несколько методологических подходов к анализу феномена личности. Существует несколько методологических подходов к анализу этого феномена и множество частных теорий. Общим в них является понимание личности как психологического образования, формирующегося в результате жизни в обществе. В настоящее время для решения практических задач диагностики и прогнозирования профессиональной пригодности личность рассматривается как набор различных черт, характеризующих устойчивые особенности поведения. Этот подход широко применяется в практике профотбора и доказал свою эффективность [8].

Цель данной работы – рассмотреть профессионально важные и личностные качества инженеров, описанные в современных психологических исследованиях; выделить основные направления разработки этой проблемы.

Библиометрический анализ публикаций, содержащихся в фондах научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU, показал, что за последние 10 лет было опубликовано более 1 000 700 работ, посвященных профессионально важным качествам инженера. Чаще всего предметом исследования становились когнитивные факторы, которые рассматривались как предпосылки успешности профессиональной деятельности [9], изучению личностных качеств не уделялось достаточно внимания. Интерес к личностным особенностям инженеров начал усиливаться в последние 5 лет, что проявляется в увеличении числа публикаций, содержащих описание эмпирических исследований с участием работающих специалистов, имеющих в названии, аннотации или ключевых словах понятие «профессионально важные качества личности инженера». Обзор публикаций позволил выделить четыре основных направления эмпирических исследований профессиональных и личностных качеств современных инженеров (табл. 1).

В работе Е. С. Шелеповой, направленной на изучение психологических особенностей профессиональной деятельности инженеров-проектировщиков и разработку модели успешности профес-



сиональной деятельности, использовался 16-факторный опросник Р. Кеттелла [10]. В исследовании принимали участие 70 инженеров-проектировщиков в возрасте от 22 до 70 лет со стажем работы от 0,6 года до 45 лет. К сожалению, не указывается, в какой пропорции были различные поколения работников. Факторный анализ результатов наряду с когнитивным фактором, в котором объединились переключение и распределение внимания, мыслительная операция обобщения и интеллект, позволил выделить три некогнитивных фактора, характерных для успешных инженеров-проектировщиков в отличие от не вполне успешных (для определения успешности использовался метод экспертной оценки). Успешность профессиональной деятельности оказалась положительно связанной с такими особенностями, как сдержанность, тревожность, склонность к опасениям. Следующие два фактора («самодостаточность» и «педантичность и циклотимность характера»), характеризующие успешных инженеров-проектировщиков, были объединены под общим названием фактора «самодостаточность и личностная пунктуальность».

Таблица 1

*Основные направления эмпирических исследований профессиональных  
и личностных качеств инженеров (2008–2020 гг.)*

| Направления исследований                                                    | Авторы, год                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Выделение факторов, влияющих на параметры профессиональной деятельности     | Шелепова Е. С., 2008 (успешность); Майборода Т. А., 2009 (новаторство); Ефимова Н. С., 2014 (безопасность); Хайруллина Э. Р., Масалимова А. Р., Богданова В. И., 2016 (модель личности инженера); Балакшина Е. В., 2020 (надежность) |
| Оценка степени выраженности отдельных личностных особенностей               | Molen Ht., Schmidt H. G., Kruisman G., 2007; Дружилов С. А., 2010; Кузюкова А. В., Цыгулева М. В., 2018; Inês Direito, Shannon Chance, Manish Malik, 2019                                                                            |
| Определение особенностей формирования ПВК                                   | Майборода Т. А., 2009                                                                                                                                                                                                                |
| Анализ представлений студентов о требующихся инженерам личностных качествах | Дружилов С. А., 2010; Подбущая Н. В., 2015; Каплина С. Е., 2019; Коган Е. А., 2020; Тучина О. Р., Бурлаченко Л. С., 2020                                                                                                             |

В исследовании зарубежных психологов, выполненном с использованием личностного опросника «Большая пятерка» (FFPI), было установлено, что инженеры менее доброжелательны и имеют более высокие баллы по факторам экстраверсии, добросовестности, эмоциональной стабильности и автономии по сравнению с контрольной группой. Чем старше были инженеры, тем выше оказались показатели «добросовестность» и «самостоятельность» [11].

В исследовании С. А. Дружилова представлены результаты экспертного опроса инженеров-электриков, имеющих большой производственный стаж и опыт работы в действующих электроустановках. Они оценивали значимость интеллектуальных и личностных качеств для эффективной работы инженера-электрика. К числу безусловно необходимых для инженера-электрика личностных качеств эксперты отнесли волевые свойства. К числу качеств, необходимых в большинстве случаев, относятся эмоциональная устойчивость и коммуникативные свойства. Оценивая значимость набора психологических особенностей для успешной работы инженера-электрика, студенты ниже, чем эксперты, оценивали важность мыслительных способностей, а также волевых качеств и имажинитивных свойств [12].

В этой же работе приводятся данные о перечне личностных особенностей, необходимых для инженера-электрика, которые выделяются в Японии под руководством профессора Фукуямы. Это лидерские способности, здравый смысл, следование предписаниям, терпеливость и упорство, большое чувство ответственности, тщательность действий, способность схватывать новые идеи, быстрота действий в непредвиденных ситуациях, аккуратность в работе, способность к планированию своего будущего, способность обучать других. Анализируя динамику освоения профессиональной

деятельности инженерами-электриками, автор монографии подчеркивает, что по мере профессионализации успешность деятельности все в большей степени зависит от всей структуры ПВК, а не от отдельных качеств, при этом значительно возрастает роль свойств личности.

В работе, посвященной описанию профессионального акме инженера, выделяется ряд особенностей внимания, памяти и воображения, характерных для инженеров с высоким коэффициентом трудового вклада и склонностью к инновационной деятельности [13]. Указывается, что для развития этих когнитивных функций большое значение имеет мотивация, и это составляет сущность личностно-профессионального развития инженера.

В контексте разработки проблемы личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности приводятся данные о результатах эмпирического исследования, в котором приняли участие 1 500 студентов – будущих инженеров-химиков [14]. Использовались три блока диагностических методик, соответствующих задачам исследования. В первый блок, направленный на диагностику уровня сформированности мотивационно-безопасной профессиональной направленности личности, вошли следующие методики: направленности личности Б. Басса; «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф, авторская анкета «Мотивационно-безопасная профессиональная направленность». Второй блок составили методики исследования профессионально важных качеств: 16-факторный опросник Р. Кеттелла; адаптированный самоактуализационный тест Э. Шострома. Методики третьего блока были предназначены для определения уровня сформированности основных инвариантов личностных характеристик профессиональной безопасности, он состоял из опросников «Способы совладания» Р. Лазаруса и «Склонность к развитию стресса» Дж. Тейлора.

Полученный массив диагностических данных был подвергнут статистическому анализу, который позволил выявить три основных фактора, позволяющих описать личностные особенности респондентов. В первом факторе – мотивационном – объединены такие показатели, как направленность на дело, целеустремленность, стремление к самосовершенствованию, мотивация на безопасную деятельность. Второй фактор отражает профессионально важные качества инженера: гибкость поведения, эмоциональную устойчивость, познавательные потребности, добросовестность. В третий фактор выделились показатели: принятие ответственности, планирование решения проблемы, самоконтроль, стрессоустойчивость. С точки зрения автора, полученные факторы отражают структуру и конкретизируют показатели личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности студентов технического университета.

Анализируя работы, посвященные требованиям к личности инженера, профессиограммам и психограммам инженера, Н. В. Подбужкая выделяет шесть групп профессионально важных качеств инженера: мнемические, интеллектуальные, моторные, аттенционные, волевые (терпеливость, настойчивость и усидчивость), эмоциональные (стрессоустойчивость и эмоциональный интеллект) [15]. Автор приводит данные опроса студентов (71 студент, средний возраст 21,3 года), направленного на выявление их мнения о важных качествах. Выявились всего 12 качеств, чаще всего студенты упоминали: техническое и абстрактное мышление, внимательность, терпеливость. Менее чем в 21 % ответов упоминались целеустремленность, коммуникабельность, организаторские особенности. Проведение диагностики посредством методик «Направленность на вид инженерной деятельности» О. Б. Годлинник и «Исследование представлений субъекта труда о необходимых для выбранной деятельности свойствах личности» показало, что самыми важными студенты считают имажинитивные, аттенционные и мыслительные свойства, на четвертом месте – волевые.

Экспертное исследование профессиональных компетенций и личностных качеств инженеров-технологов, в котором приняли участие работодатели и преподаватели вуза, показало, что основными системообразующими качествами личности они считают трудолюбие, склонность к самоанализу, обязательность, хорошую интуицию и способность отвечать за свои слова и поступки. Наименее

важным личностным качеством реального конкурентоспособного инженера эксперты двух групп считают богатый жизненный опыт [16].

В обзоре исследований в области инженерного образования, посвященных роли такого личностного качества, как *grit* (выдержка, твердость характера, мужественность), в подготовке и эффективной работе профессионала, выдвигается гипотеза о том, что этот некогнитивный фактор имеет большее значение для предсказания успешности в овладении и реализации инженерной деятельности, чем познавательные способности. Это качество раскрывается как «настойчивость и страсть к долгосрочным целям». Авторы обзора с сожалением констатируют недостаточную разработанность самого понятия, описывающего свойство личности инженера, и несовместимость отчетов по исследованиям, что затрудняет их сравнение и определение значения этого качества для инженерной деятельности [9].

В качестве важного для инженеров нового поколения личностного качества А. В. Кузюкова и М. В. Цыгулева рассматривают профессиональную мобильность [17]. На основе контент-анализа определений понятия «профессиональная мобильность» выделяют три вида мобильности: горизонтальную, вертикальную, восхождение и нисхождение. Авторы считают, что студенческая и профессиональная мобильность связаны. Опрос студентов будущих инженеров позволил сделать вывод о низкой потенциальной мобильности и ее связи с прокрастинацией.

В последнее время чаще всего проводятся исследования представлений студентов об образе инженера. В работе С. Е. Каплиной приводятся данные о динамике этих представлений в XXI в. (2001, 2004, 2010, 2018 гг.), указывается, что в исследовании приняли участие более 600 студентов [18]. Автор выделяет три группы качеств для разработки модели инженера: профессиональные, личностные и деловые качества. К сожалению, не указано, в соответствии с какой методикой и по каким принципам отбирались качества. К личностным качествам были отнесены: общая культура, духовные потребности; потребность в самообразовании и готовность к нему, эмоциональная и нервно-психическая устойчивость; смелость, решительность; самостоятельность; общительность. Современные студенты на первые три места по важности для инженера личностных качеств ставят соответственно общую культуру, духовные потребности и интересы; потребность в самообразовании и готовность к нему; эмоциональную и нервно-психическую устойчивость. На последних трех местах (из 11) – доверчивость; чуткость, отзывчивость и чувство юмора. В отдельной группе деловых качеств оказались всего восемь: умение руководить людьми; умение отстаивать свои позиции; целеустремленность; принципиальность; организованность; обязательность; дисциплинированность, умение работать в коллективе. В ответах студентов на первых трех местах оказались умение руководить людьми, умение отстаивать свои позиции и организованность. Самыми важными профессиональными качествами инженера (всего восемь) современные студенты считают аналитическое мышление, владение информационно-коммуникационными технологиями и презентабельный внешний вид. Самыми неважными считаются умение находить общий язык с людьми, работоспособность и владение иностранными языками. Всего к профессиональным было отнесено девять качеств, кроме упомянутых, это были креативность, умение быстро принимать решение и высокий уровень профессиональной подготовки.

В исследовании, посвященном описанию представлений об успехе среди студенческой молодежи, приводятся данные, полученные от студентов Московского авиационного института, будущих инженеров, методом неоконченных предложений [19]. В рамках опроса 200 респондентов выявлены критерии успешности, образ успешного человека в представлениях студентов. В ходе анализа данных, полученных методом неоконченных предложений, было выделено пять ключевых категорий, которые фигурировали в ответах студентов: «результаты деятельности успешного человека», «стратегии поведения», «личностные качества», «отношение к другим людям», «внешний вид». По мнению студентов, для достижения поставленных целей успешный человек должен четко пла-

нирывать свою деятельность, рационально использовать свое время, постоянно самосовершенствоваться, но при этом может совершать ошибки. Среди личностных качеств помимо уверенности в себе чаще всего упоминались целеустремленность, ответственность, пунктуальность, скромность. Редко, но упоминалась (в 2,5 % работ) коммуникабельность. Важно отметить, что выявлялись особенности успешного человека, не обязательно инженера. Очевидно, это повлияло на характер ответов.

В контексте исследования профессиональной идентичности приводятся данные о характеристиках, свойственных инженерам, по мнению 440 преподавателей и студентов Кубанского государственного технического университета [20]. На основе контент-анализа были выделены главные характеристики и составлен опросник «Образ профессии»: всего 31 качество, выраженность которого у себя респонденты оценивали по 5-балльной шкале. В этом опросе участвовали 97 молодых инженеров (средний возраст 24,5 года, средний стаж работы по специальности 1,9 года). На основе определения среднего балла по каждому качеству было выявлено, что наиболее значимыми чертами образа инженера респонденты считают качества, связанные с дисциплиной и ответственностью: осторожный, ответственный, дисциплинированный, трудолюбивый, целеустремленный, стрессоустойчивый.

В результате факторного анализа оценок качеств инженера было выявлено четыре основных фактора. Первый фактор составили шкалы «рациональный», «разносторонний», «дисциплинированный», которые авторы обозначили как «осознанная дисциплина». Второй фактор составили шкалы «эрудит», «лидер», «стрессоустойчивый», «эмоциональный», «целеустремленный», он получил название «интеллектуальное лидерство». Третий фактор – «новаторские качества» – включает шкалы «находчивый», «коммуникабельный», «перфекционист», «исследователь», «изобретатель». Последний фактор охарактеризован как «карьера», он включает шкалы «кропотливый», «интеллигентный», «карьерист».

В результате факторизации оценок собственных качеств было выявлено четыре основных фактора. Первый фактор назван «внимательное и ответственное отношение к труду» (шкалы «кропотливый», «исследователь», «скучный», «ответственный», «специалист», «человек, имеющий аналитический склад ума»). Второй фактор, названный «творческий подход», включает шкалы «рациональный», «разносторонний», «образованный», «решительный», «эмоциональный», «креативный, творческий». Третий фактор охарактеризован как «профессионализм», он включает шкалы «целеустремленный», «прагматичный», «стрессоустойчивый», «эрудит», «дисциплинированный», «профессионал». Четвертый фактор связывает стремление к идеальному качеству работы с изобретательностью и осторожностью. С нашей точки зрения, названия некоторых факторов не совсем точно отражают содержание объединившихся шкал. Сложно понять, как испытуемые трактовали для себя значение использовавшихся для обозначения личностных черт инженера понятий.

Таким образом, обзор результатов эмпирических исследований, посвященных выявлению профессионально важных и личностных качеств инженера за последние 10 лет, продемонстрировал методическую неоднородность подходов к решению этой проблемы. Условно можно выделить диагностические исследования с преобладанием методов количественной оценки психологических особенностей инженеров и исследования с использованием метода экспертных оценок.

В одних диагностических исследованиях выделяется степень выраженности отдельных качеств у работающих или будущих инженеров, в других – определяется комплекс качеств, обеспечивающих успешность, надежность, безопасность, эффективность и другие параметры профессиональной деятельности. При этом используются разные наборы психологических тестов, что затрудняет сравнение данных, полученных исследователями.

Метод экспертной оценки используется для оценки значимости отдельных личностных качеств для успешной работы инженера, описания представлений о профессии инженера и качествах,

необходимых и важных для субъекта этого вида профессиональной деятельности. При этом в качестве экспертов выступают как компетентные специалисты, так и студенты.

Для обработки эмпирических данных чаще всего использовались описательные статистики и факторный анализ. Участниками таких исследований в основном были студенты, что объяснимо с точки зрения возможностей для проведения исследований, однако не вполне корректно для обобщения выявляемых закономерностей.

В табл. 2 представлен перечень выделявшихся в исследованиях психологических особенностей инженеров, перечислены группы когнитивных, индивидуально-типологических и личностных особенностей. Однако определить, насколько специфичными именно для представителей инженерных профессий являются эти качества, невозможно (кроме сниженной доброжелательности), так как исследования не были организованы как сравнительные.

Таблица 2

*Профессиональные и личностные качества инженеров*

| Группа качеств               | Эмпирические методы исследования                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                              | Диагностика психологических особенностей представителей различных инженерных профессий                                                                                                                                                                                                                                                                  | Экспертная оценка важных для инженера качеств                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Когнитивные                  | Переключение и распределение внимания, мыслительная операция обобщения и интеллект (2007). Attention, имажинитивные, мнемические (2009). Познавательные потребности (2014)                                                                                                                                                                              | Мнемические, интеллектуальные, моторные, аттенционные, имажинитивные (2015). Способность схватывать новые идеи (2010)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Индивидуально-типологические | Экстраверсия, сниженные открытость и доброжелательность (2007). Эмоциональная стабильность (2007, 2008, 2014). Тревожность, склонность к опасениям (2008). Стрессоустойчивость (2014)                                                                                                                                                                   | Эмоциональная устойчивость (2010, 2015, 2019). Стрессоустойчивость (2020). Коммуникативные свойства, общительность (2010, 2019)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Личностные                   | Ответственность, педантичность, добросовестность (2007, 2008, 2014). Автономия, самодостаточность (2008). Сдержанность, самоконтроль, выдержка, твердость характера, мужественность (grit) (2008, 2014, 2019). Направленность на дело, целеустремленность, стремление к самосовершенствованию, гибкость поведения, планирование решения проблемы (2014) | Ответственность, педантичность, пунктуальность (2010, 2020). Здравый смысл, осторожность, следование предписаниям, дисциплинированность (2010, 2020). Трудолюбие (2010, 2020). Терпеливость и упорство 2010. Способность к планированию своего будущего (2010). Способность обучать других (2010). Волевые свойства (2010, 2015, 2019). Лидерские способности, уверенность в себе смелость, решительность, самостоятельность (2019, 2020). Профессиональная мобильность (2018). Общая культура, духовные потребности; потребность в самообразовании и готовность к нему. Целеустремленность (2020). Скромность (2020) |

Существенной особенностью инженерной деятельности, как и всех профессий техномического типа, является одностороннее инструментальное взаимодействие с предметом труда. Как правило, профессии такого типа выбирают оптанты с соответствующими особенностями личности. Не случайно эмпирические исследования с участием работающих инженеров указывают на сниженные показатели коммуникабельности, открытости и доброжелательности [11]. Однако в настоящее время профессиональная деятельность реализуется коллективным субъектом труда, современный профессионал должен работать в команде. Это указывает на значимость педагогических воз-



действий, направленных на формирование социальных качеств личности инженера. Большое значение имеет уровень развития способности к самоорганизации и самоуправлению. Процессы планирования, моделирования, контроля, оценки собственной активности при реализации намерений рассматриваются в настоящее время как проявление волевых качеств личности. Они предполагают достаточно высокий уровень развития когнитивных процессов, рефлексии, направленной на оценку собственных особенностей, представлений о характеристиках окружающей действительности как условиях осуществления намерений.

Теоретическая и методологическая неоднородность эмпирических исследований личностных качеств инженеров затрудняет интерпретацию и обобщение полученных результатов, использование их для решения широкого круга задач. Отсутствуют исследования особенностей личности инженеров нового поколения, выполненные с использованием стандартизованных методов психологической диагностики.

Общий перечень выделяемых в исследованиях личностных особенностей инженеров достаточно традиционен и соответствует психограмме специалистов этого профиля. Характеристики когнитивной сферы инженеров более дифференцированы и раскрываются содержательно, в то время как личностные особенности часто называются, перечисляются, но их значение не характеризуется конкретнее в поведенческих проявлениях.

В отечественной науке отсутствуют сравнительные исследования личностных особенностей инженеров, опирающиеся на определенные теоретические представления о структуре личности с использованием соответствующих этим представлениям стандартизованных диагностических методов.

Представления о профессии инженера и личностных качествах, которые ему необходимы, изменились в последнее десятилетие XXI в. Для решения проблемы подготовки эффективных профессионалов необходимы профессиографические исследования особенностей инженерного труда в эпоху цифровизации, разработка специфических стандартизованных методов диагностики когнитивных и личностных качеств, необходимых для реализации различных видов инженерной деятельности.

### Список литературы

1. Кубрушко П. Ф., Зорин И. В. Высокие технологии и непрерывное образование // Вестник РМАТ. 2017. № 4. С. 25–28.
2. Радаев В.В. Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ // Социологические исследования. 2018. № 3. С. 15–33.
3. Современное высшее образование: теория и практика / А. Ю. Нагорнова и др. Ульяновск: Зебра, 2020. 602 с.
4. Ермолаева М. В., Исаев Е. И., Лубовский Д. В. Развитие личностных качеств студентов в ходе обучения в магистратуре // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 2. С. 33–43.
5. Васильева Е. Н., Щербаков А. В. Гендерная специфика личностного компонента в структуре карьерного потенциала на начальном этапе обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 1. С. 26–35.
6. Митина Л. М., Митин Г. В. Психологический анализ проблемы маргинализма, прокрастинации, выученной беспомощности как барьеров личностно-профессионального развития человека // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 3. С. 90–100.
7. Балакшина Е. В. Профессиональная инженерная деятельность: проблема надежности // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6 (117). С. 114–121.
8. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
9. Direito I., Chance Sh., Malik M. The study of grit in engineering education research: a systematic literature review // European Journal of Engineering Education. 2021. Vol. 46, is. 2. P. 161–185.
10. Шелепова Е. С. Психологические характеристики личности инженера-проектировщика как субъекта профессиональной деятельности // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2008. Т. 14, № 5. С. 87–91.

11. Molen Ht., Schmidt H. G., Kruisman G. Personality characteristics of engineers // *European Journal of Engineering Education*. 2007. Vol. 32, № 5. P. 495–501.
12. Дружилов С. А. Основы психологии профессиональной деятельности инженеров-электриков. М.: Академия естествознания, 2010. 119 с.
13. Майборода Т. А. Когнитивные закономерности и механизмы личностно-профессионального развития инженера // *Акмеология*. 2009. № 4. С. 39–45.
14. Ефимова Н. С. Критерии личностной готовности будущих инженеров к безопасной профессиональной деятельности // *Вестник МГППУ. Серия: Педагогика*. 2014. № 4 (30). С. 34–41.
15. Подбужкая Н. В. Анализ профессионально важных качеств будущих инженеров // *Science and education a new dimension. Pedagogy and psychology*. 2015. Vol. III (32), is. 63. P. 81–84.
16. Хайруллина Э. Р., Масалимова А. Р., Богданова В. И. Экспертное исследование профессиональных компетенций и личностных качеств инженеров-технологов сотрудниками и преподавателями // *Казанский педагогический журнал*. 2016. № 1. С. 109–115.
17. Кузюкова А. В., Цыгулева М. В. Профессиональная мобильность инженера нового поколения // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2018. № 2 (32). С. 105–112.
18. Каплина С. Е. Представления современных студентов об образе инженера // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журнал*. 2019. Т. 7, № 3 (26). С. 524–537.
19. Коган Е. А. Успешный человек глазами будущих инженеров // *Человеческий капитал*. 2020. № 3 (135). С. 120–128.
20. Тучина О. Р., Бурлаченко Л. С. Профессиональная идентичность современного инженера: субъектный подход // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2020. Т. 9, № 3 (32). С. 402–405.

## References

1. Kubrushko P. F., Zorin I. V. Vysokiye tekhnologii i nepreryvnoye obrazovaniye [High technologies and continuing education]. *Vestnik RMAT – Vestnik RIAT*, 2017, no. 4, pp. 25–28 (in Russian).
2. Radayev V. V. Millenialy na fone predshestvuyushchikh pokoleniy: empiricheskiy analiz [Millennials compared to previous generations: an empirical analysis]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological Studies*, 2018, no. 3, pp. 15–33 (in Russian).
3. Nagornova A. Yu. et al. *Sovremennoye vyssheye obrazovaniye: teoriya i praktika* [Modern higher education: theory and practice]. Ul'yanovsk, Zebra Publ., 2020. 602 p. (in Russian).
4. Ermolayeva M. V., Isayev E. I., Lubovskiy D. V. Razvitiye lichnostnykh kachestv studentov v khode obucheniya v magistrature [Personality Trait Development in Psychology Students During the Graduate Year]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2020, vol. 25, no. 2, pp. 33–43 (in Russian).
5. Vasil'yeva E. N., Shcherbakov A. V. Gendernaya spetsifika lichnostnogo komponenta v strukture kar'yernogo potentsiala na nachal'nom etape obucheniya v vuze [Gender Specifics of Personality Component in the Structure of Career Potential of University Students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2020, vol. 25, no. 1, pp. 26–35 (in Russian).
6. Mitina L. M., Mitin G. V. Psikhologicheskiy analiz problemy marginalizma, prokrastinatsii, vyuchennoy bespomoshchnosti kak bar'yerov lichnostno-professional'nogo razvitiya cheloveka [Psychological Analysis of the Problem of Marginalism, Procrastination and Learned Helplessness as Barriers to Personal and Professional Development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2020, vol. 25, no. 3, pp. 90–100 (in Russian).
7. Balakshina E. V. Professional'naya inzhenernaya deyatel'nost': problema nadezhnosti [Structure of professional qualities of an engineer as the basis of reliability of work]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2020, no. 6 (117), pp. 114–121 (in Russian).
8. Bodrov V. A. *Psikhologiya professional'noy prigodnosti: uchebnoye posobiye dlya vuzov* [Psychology of professional suitability. Textbook for universities]. Moscow, PER SE Publ., 2001. 511 p. (in Russian).
9. Direito I., Chance Sh., Malik M. The study of grit in engineering education research: a systematic literature review. *European Journal of Engineering Education*, 2021, vol. 46, is. 2, pp. 161–185.
10. Shelepova E. P. Psikhologicheskiye kharakteristiki lichnosti inzhenera-proyektirovshchika kak sub'yekta professional'noy deyatel'nosti [Psychological characteristics of the personality of the design engineer as a subject of professional activity]. *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova*, 2008, pp. 87–91 (in Russian).

11. Molen Ht., Schmidt H. G., Kruisman G. Personality characteristics of engineers. *European Journal of Engineering Education*, 2007, vol. 32, no. 5, pp. 495–501.
12. Druzhilov S. A. *Osnovy psikhologii professional'noy deyatel'nosti inzhenerov-elektrikov* [Fundamentals of the Psychology of the Professional Activity of Electrical Engineers]. Moscow, Akademiya Estestvoznaniya Publ., 2010. 119 p. (in Russian).
13. Mayboroda T. A. Kognitivnyye zakonomernosti i mekhanizmy lichnostno-professional'nogo razvitiya inzhenera [Cognitive patterns and mechanisms of personal and professional development of an engineer]. *Akmeologiya*, 2009, no. 4, pp. 39–45 (in Russian).
14. Efimova N. S. Kriterii lichnostnoy gotovnosti budushchikh inzhenerov k bezopasnoy professional'noy deyatel'nosti [Criteria of Personal Readiness of Future Engineers to Secure Professional Work]. *Vestnik MGPPU. Seriya: Pedagogika – Bulletin of the Moscow Region State University. Serious: Pegagocics*, 2014, no. 4 (30), pp. 34–41 (in Russian).
15. Podbutskaya N. V. Analiz professional'no vazhnykh kachestv budushchikh inzhenerov [Analysis the professionally important qualities of the future engineers]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2015, vol. III (32), iss. 63, pp. 81–84 (in Russian).
16. Hayrullina E. R., Masalimova A. R., Bogdanova V. I. Ekspertnoye issledovaniye professional'nykh kompetentsiy i lichnostnykh kachestv inzhenerov-tekhnologov sotrudnikami i prepodavateliyami [The expert research study of professional competencies and personal qualities of the process engineers led by the employers and educators]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 2016, no. 1, pp. 109–115 (in Russian).
17. Kuzyukova A. V., Tsyguleva M. V. Professional'naya mobil'nost' inzhenera novogo pokoleniya [Professional mobility of a new-generation engineer]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnyye issledovaniya – The Science of Person: Humanitarian Researches*, 2018, no. 2 (32), pp. 105–112 (in Russian).
18. Kaplina S. E. Predstavleniya sovremennykh studentov ob obraze inzhenera [Modern student's ideas about the image of an engineer]. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitiye: setevoy zhurnal – Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, 2019, vol. 7, no. 3 (26), pp. 524–538 (in Russian).
19. Kogan E. A. Uspeshnyy chelovek glazami budushchikh inzhenerov [Successful man in the eyes of future engineers]. *Chelovecheskiy kapital – Human capital*, 2020, no. 3 (135), pp. 120–128 (in Russian).
20. Tuchina O. R., Burlachenko L. S. Professional'naya identichnost' sovremennogo inzhenera: sub'yektnyy podkhod [Professional identity of the modern engineer: a subject approach]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2020, vol. 9, no. 3 (32), pp. 402–405 (in Russian).

**Информация об авторах**

**Т. П. Коваленок**, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева (ул. Тимирязевская, 58, Москва, Россия, 127550).

**Information about the authors**

**T. P. Kovalenok**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Russian State Agrarian University – Timiryazev Agricultural Academy (ul. Timiryazevskaya, 58, Moscow, Russian Federation, 127550).

*Статья поступила в редакцию 09.09.2021; принята к публикации 27.12.2021.*

*The article was submitted 09.09.2021; accepted for publication 27.12.2021*

# ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ АВТОРАМИ

в научный журнал

## НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ PEDAGOGICAL REVIEW

Журнал публикует научные материалы по следующим группам научных специальностей:

- 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
- 13.00.08 Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)
- 19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации

Периодичность издания: 6 выпусков в год (возможны дополнительные спецвыпуски).

### Требования к материалам, представляемым к публикации:

Материалы представляются в редакцию журнала в виде файлов (одного или нескольких) электронной почтой, на электронных носителях.

#### Структура рукописи статьи

Рукопись состоит из двух блоков. Первый, основной, должен содержать УДК, фамилию и полностью имя и отчество автора(ов), название статьи, аннотацию статьи (объем 50–100 слов), ключевые слова, текст статьи, приставный список литературы (оформляется по ГОСТ Р 7.05–2008), сведения об авторах: место работы (учебы), ученая степень, ученое звание, должность, почтовый адрес организации, телефон, факс, e-mail. Второй блок – на английском языке: Ф. И. О. автора(ов), перевод названия статьи, англоязычные аннотации статьи (Abstract) (объем 100–250 слов) и ключевые слова (Key words), приставный список литературы латиницей (References), место работы (учебы) (английский вариант названия организации и ее почтовый адрес).

Пример оформления рукописи см. в **приложении 1** (приведен на сайте журнала <http://npo.tspu.edu.ru>).

Для опубликования статьи авторам нужно заполнить, подписать и выслать почтой лицензионный договор в двух экземплярах, который размещен на сайте журнала. Рекомендуем договор распечатывать на одной странице А4 с двусторонним заполнением.

### Требования к оформлению рукописи

#### Общие

Текст статьи объемом не менее 16 страниц формата А4 (включая список литературы, графики, таблицы и др.) должен быть набран в текстовом редакторе (гарнитура Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5) и сохранен в формате DOC. Рисунки в форматах JPEG или TIFF и диаграммы, сохраненные в формате MS Excel, представляются в отдельных файлах. Поля страницы – по 2 см с каждого края.

#### К составу рукописи

**УДК** указывать обязательно.

**Фамилия, имя, отчество автора(ов)** приводятся полностью.

Название статьи необходимо выделить в отдельную строку и графически (например, жирным начертанием, прописными буквами и т. п.). Не применять сокращений и аббревиатур.

#### Аннотация (резюме)

Объем аннотации (резюме) зависит от содержания статьи, но не должен быть менее 50–100 слов. Все аббревиатуры в резюме необходимо раскрывать (несмотря на то, что они будут раскрыты в основном тексте статьи), ссылки на номера публикаций из приставного списка литературы не делаются.

Текст резюме должен быть связанным, с использованием слов «следовательно», «например», «в результате». Следует избегать лишних вводных фраз (например, «автор статьи рассматривает...», «в статье приведены...» и т. п.).

### Текст статьи

Ссылки в тексте статьи (ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления») даются в квадратных скобках номерами в соответствии с приставным списком литературы, в котором источники перечисляются в порядке цитирования, а не по алфавиту. При необходимости в ссылке, кроме номера, приводятся страницы из источника цитирования (например, ... [8; с. 25]). Каждая публикация или неопубликованный источник (архивное дело) приводится в списке только один раз и имеет свой номер; в последующих ссылках в тексте указывается этот номер. При ссылке на несколько работ указываются все их номера.

### Список литературы

Библиографические источники перечисляются в порядке цитирования. В записи приводятся полные сведения.

*Для статей из журналов и продолжающихся изданий:* фамилии и инициалы всех авторов (а не только первых трех), название статьи, название журнала (после //), год выхода, том (Т. 5), выпуск (Вып. 4), номер (№ 1), интервал страниц (от и до), на которых в данном журнале опубликована статья (страницы, на которых находится предмет ссылки, указываются в основном тексте рядом с номером ссылки ([8, с. 25; 12, с. 12–14]) – это относится ко всем видам цитируемых публикаций).

Для иностранных журналов и продолжающихся изданий том обозначается сокращением «V.» (для изданий на английском языке) или «Bd.» (для изданий на немецком языке), страницы – заглавной буквой Р. (для изданий на английском языке) или S. (для изданий на немецком языке).

*Для книг (монографий, пособий и пр.):* фамилии и инициалы всех авторов, название и другие, относящиеся к заголовку книги сведения, редакторы (после /), место издания (город), издательство, год издания, общее число страниц.

*Статьи из сборников (книг).* Выходные данные указываются в следующей последовательности: фамилия и инициалы автора (авторов), название статьи, через две косые черты название сборника, место издания (город), издательство, год издания, интервал страниц (от и до).

*Авторефераты.* Фамилия и инициалы автора (авторов), полное название автореферата, после которого ставится двоеточие и со строчной буквы указывается на соискание какой степени защищена диссертация, место издания (город), год издания, количество страниц.

### Англоязычный блок

*Фамилии авторов* статьи приводятся латиницей по одному из стандартов транслитерации (запись русских слов английскими буквами). Перевод названия статьи выделяется графически и приводится на отдельной строке.

*Английский текст резюме* по содержанию может быть более полным, чем русский (объем 100–250 слов). Необходимо использовать активный, а не пассивный залог. Во избежание искажения основных понятий желательно иметь соответствующие английские термины.

С новой строки – англоязычные *ключевые слова* (*Keywords*).

Далее приводится список литературы на латинице (*References*) в соответствии со списком в русскоязычном блоке статьи.

Запись источника должна обязательно содержать следующие сведения:

Фамилии и инициалы авторов транслитерацией, транслитерацию заголовка статьи и перевод заголовка статьи на английский язык (для журналов и периодических сборников), для статей из сборников трудов и материалов конференций и симпозиумов достаточно перевода заголовка статьи на английский язык, транслитерацию заголовка и перевод заголовка на английский язык (для книг); транслитерацию названия журнала (сборника) и перевод названия журнала (сборника) на английский язык; для книг – место издания (город), издательство, год, общее число страниц; для журналов – год, том, выпуск, номер, интервал страниц (от и до).

Подробно порядок оформления списка см. в **приложении 2** на сайте журнала (<http://npo.tspu.edu.ru>).

*Место работы (учебы) автора(ов):* приводится название организации на английском языке (официальный английский вариант названия) и ее почтовый адрес – название улицы транслитерацией, дом, город по-английски (например, Moscow, St. Petersburg и т. д.), страна по-английски, почтовый индекс.

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. Порядок рецензирования статей, поступивших для публикации в «Вестник ТГПУ», размещен на сайте журнала.

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к рассмотрению не принимаются. Присланные материалы не возвращаются. В случае отрицательного решения о публикации статьи автору направляется мотивированный отказ.

Редакция принимает предварительные заявки на приобретение последующих номеров журнала.

Присланные статьи регистрируются на официальном сайте журнала «Вестник ТГПУ» <http://npo.tspu.edu.ru>

**Издание включено в объединенный каталог «Пресса России». Индекс 82680**



# Pedagogical Review

## GUIDELINES FOR AUTHORS

The journal publishes scientific papers in the following groups of scientific areas:

- **13.00.01 General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)**
- **13.00.08 Theory and methods of professional education (pedagogical sciences)**
- **19.00.01 General psychology, personality psychology, history of psychology (psychological sciences)**

**The journal is included in the “List of the leading reviewed scientific journals and publications, which publish basic scientific results of theses for the degree of Doctor and Candidate of Sciences” of the Highest Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.**

Frequency of publication: 6 issues per year (special extra issues are possible).

### Requirements for materials submitted for publication:

The manuscript and supplementary files should be submitted to the editors of the journal in the form of files (one or several) via e-mail or on electronic media.

#### The structure of the manuscript

The manuscript should consist of two blocks. The first and principal block contains UDC, full name (first, middle and second) of the author(s), title, abstract (50–100 words), key words, main text, references (drawn according to State Standard P 7.05–2008), information about the author: place of work (study), academic degree, academic rank, position, postal address of the organization, telephone, fax, e-mail.

The second block is in English: First, middle and second name of the author(s), translation of the article title, English-language abstract of the article (Abstract) (100–250 words) and key words (Key words), references in Roman alphabet (References), place of work (study) (the English version of the name of the organization and its postal address).

Refer to the journal website for a manuscript sample. See Appendix 1 <http://npo.tspu.edu.ru>.

For publication of the article the authors need to complete, sign and send by mail the license agreement in duplicate, which is posted on the website of the journal. We recommend to print out the agreement on one A4 page with a two-way coverage.

## Manuscript Guidelines

### General requirements

The text of the article should not exceed 16 pages of A4 format (including references, charts, tables, etc.) should be typed in a text editor (14 pt font size, Times New Roman font family, 1.5 line spacing) and saved in DOC format. Images in JPEG or TIFF files and diagrams in MS Excel should be presented in separate files. Page margins should be 2 cm from each edge.

### Requirements to the composition of the manuscript

UDC must be specified.

Name, middle name and surname of the author(s) must be full.

Title of the article must be on a separate line and marked out graphically (for example, in bold type, capital letters, and so on). Do not use contracted forms and abbreviations.

### Abstract (Summary)

The volume of abstracts (summaries) depends on the content of the article, but should not be less than 50–100 words. All abbreviations in the summary must be disclosed (despite the fact that they will be opened in the main text of the article), references to the publication number of the reference list are not required.

The text of the summary should be associated with the use of the words “consequently”, “for example”, “as a result.” Avoid the use of unnecessary introductory phrases (e.g., “the author of the article considers...”, “The article presents...” and so on).

For books (monographs, manuals, etc.): Surnames and initials of all authors, title, and other relevant information, editors (after /), place of publication (city), publisher, year of publication, the total number of pages.

Proceedings (books) articles. Imprint data shall be given in the following order: surname and initials of the author(s), article title, two slashes, title of the collection, place of publication (city), publisher, year of publication, page range (from and to).

### **Main text**

References in the text of the article (GOST R 7.0.5–2008 “Bibliographic reference. General requirements and rules”) are given in square brackets in accordance with the reference lists in which the sources are listed in the order of citation, not alphabetically. If necessary in the reference the page numbers may be given besides the citation source numbers (e.g., ... [8, p. 25]). Each publication or unpublished source is given in the list only once and with its own number; in subsequent references this number is indicated. In case of the reference to several papers all their numbers should be indicated.

### **List of References**

References are listed in order of citation, not alphabetically. Records should be given in full details (if possible).

For journal and periodical publication articles: Surname and initials of all authors (not just the first three), title of article, journal title (after //), year, volume (Vol. 5), issue (Issue 4), number (№ 1), the range of pages (from and up to) of the article published in the journal (page numbers on which the object of the reference is located are given in the main text next to the reference number ([8, p. 25; 12, p. 12–14]) – this applies to all types of cited publications).

For foreign journals and periodical publications the volume is abbreviated as «V.» (for the English language publications) or «Bd.» (for publications in German). Page numbers should be marked by the capital letter P. (for publications in English) or S. (for publication in German).

For books (monographs, manuals, etc.): Surnames and initials of all authors, title, and other relevant information, editors (after /), place of publication (city), publisher, year of publication, the total number of pages.

Proceedings (books) articles. Imprint data shall be given in the following order: surname and initials of the author(s), article title, two slashes title of the collection, place of publication (city), publisher, year of publication, page range (from and to).

Thesis abstracts. Surname and initials of the author(s), full title of the abstract, followed by a colon and the indication of the degree of the dissertation with the small letter, place of publication (city), year, number of pages.

### **English-language block**

Surnames of the authors are given in the Latin alphabet according to one of the standards of transliteration (Russian words written in English letters). Translation of the article title ought to be graphically highlighted and on a separate line.

The content of the English text of the summary can be more complete (100–250 words) than the Russian. Active voice should be used rather than passive. To avoid distortion of the basic concepts it is desirable to have the appropriate English terms.

English-language keywords (Keywords) should be on a separate line.

The list of references (References) should be in the Latin alphabet in accordance with the list in the Russian-language block of the article.

The recording of the reference source should contain the following information: transliteration of the surname and initials of the authors, transliteration and the English translation of the title of the article (for journals and periodical collections), for collection articles and conference and symposium materials – transliteration and the English translation of the title (for books), transliteration and the English translation of the title of the journal (collection); for books – the place of publication (city), publisher, year, total number of pages; for journals – year, volume, issue, number, page range (from and to).

For reference list details see Appendix 2 on the website of the journal (<http://npo.tspu.edu.ru>).

Place of work (study) of the author(s): the name of the organization in English (official English version of the name) and its postal address – street in transliteration, building number, city in English (e.g., Moscow, St. Petersburg, etc.), country in English, postal code.

Manuscripts are accepted for publication in case of positive peer review. The process of peer review of the articles, submitted for publication in Pedagogical Review, is posted on the website of the journal.

Materials that do not meet the requirements will not be submitted. The received materials will not be returned. In case of a negative peer review decision the author will get a motivated refusal.

The editorial board accepts preliminary orders for subsequent issues of the journal.

Submission records can be found on the official website of the journal «Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review» <http://npo.tspu.edu.ru/>

**The publication is included in the general catalog “Press of Russia”. Postal Code: 82680**

## НАУЧНЫЕ ЖУРНАЛЫ, ИЗДАВАЕМЫЕ В ТОМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ



«Вестник Томского государственного педагогического университета. Tomsk State Pedagogical University Bulletin» – рецензируемый научный журнал, основан в 1997 г., выпускается 6 раз в год. Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 21.04.2021).

Кроме того, журнал входит в базы данных периодических и продолжающихся изданий ULRICHSWEB, GOOGLE SCHOLAR, WORLDCAT, EBSCO, ERINPLUS, DOAJ, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Электронная версия: <http://vestnik.tspu.edu>

E-mail: [vestnik@tspu.edu.ru](mailto:vestnik@tspu.edu.ru)

«Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology» – рецензируемый научный журнал, основан в 2013 г., выпускается 4 раза в год. Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 21.04.2021).

Издание включено в индекс научного цитирования Web of Science ESCI с 10.09.2017 г., в RSCI на базе Web of Science. Также журнал состоит в базах данных периодических и продолжающихся изданий ULRICHSWEB, ERINPLUS, EBSCO, а также включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Электронная версия: <http://ling.tspu.edu.ru>

E-mail: [tjla@tspu.edu.ru](mailto:tjla@tspu.edu.ru)

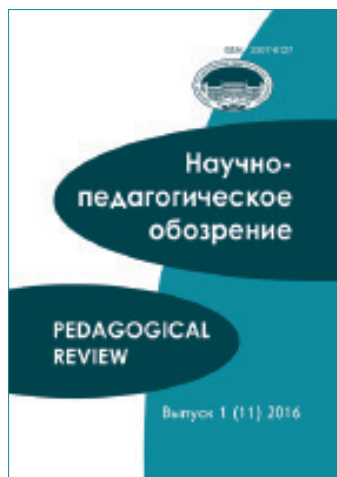


«Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review» – рецензируемый научный журнал, основан в 2013 г., выпускается 6 раз в год. Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 21.04.2021).

Кроме того, журнал входит в базу данных периодических и продолжающихся изданий ULRICHSWEB, GOOGLE SCHOLAR, WORLDCAT, EBSCO, DOAJ, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Электронная версия: <http://npo.tspu.edu.ru>

E-mail: [npo@tspu.edu.ru](mailto:npo@tspu.edu.ru)



Научный журнал «Праксема. Проблемы визуальной семиотики» основан в 2014 г., выпускается 4 раза в год. Включен в базы данных ULRICHSWEB, SJR, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

С 2018 г. журнал включен в базу индексируемых периодических изданий Scopus.

Электронная версия: <http://praxema.tspu.edu.ru>

E-mail: [inir@tspu.edu.ru](mailto:inir@tspu.edu.ru)





Издательство  ТГПУ