

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 3 (43) 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 3 (43) 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: 31.05.2022. Дата выхода в свет: 07.06.2022. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.
Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 13,2. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1214/Н.

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

© 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 3 (43) 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: 31.05.2022. Date of publication: 07.06.2022. Format: 60×90/8. Paper: offset

Printing: screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1214/H.

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

Cover designer: A. A. Rakitskiy, A. A. Vlasova. Proofreading: G. V. Kruglikova.

© Tomsk State Pedagogical University, 2022. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Катуржевская О. В., Кочурина Т. С. Социально-педагогический анализ представлений современных подростков о традиционных ценностях	8
Сайбединов А. Г., Кузнецова Л. В., Герасименко Т. Б. Особенности реализации блока учебных предметов творческого цикла в концепции эмоционального образования	19
Шишлянникова Н. П. К проблеме формирования музыкального вкуса подростков в общеобразовательной школе	26
Румбешта Е. А., Власова А. А., Яковлев И. Н. О формировании регулятивной и познавательной компетенций учащихся основной школы при обучении физике	34

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Толстоухова И. В. Педагогическая практика как начальная ступень профессиональной педагогической деятельности магистранта	42
Сидорова С. Н., Штоцкая А. А. Организация работы по подготовке преподавателей высшей школы к реализации информационно-методического обеспечения	50
Асютина О. Н., Костюкова Т. А. Социогуманитарные технологии самоменеджмента как способ повышения эффективности самостоятельной работы студентов вузов	60
Яковлева К. И. Барьеры в педагогическом сопровождении электронного обучения в высшем учебном заведении	68
Смышляева Л. Г., Суханова Е. А., Грузных С. Н., Кудашкина Л. А. Развитие андрагогических практик региона: экосистемные отношения университетов и рынка труда	79

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА

Неумоева-Колчеданцева Е. В., Волосникова Л. М., Быков С. А. Оценка объективного аспекта самоопределения педагога в контексте образовательной инклюзии	90
Щербатых А. А. Медиационная и межкультурная компетенция учителей и учащихся средней школы	101
Ветров Ю. П., Белоус О. В., Шкуропий К. В. Проблемы содержания ценностных ориентаций, ожиданий, трудностей субъектов образовательных отношений в условиях цифровизации	113
Петрова Е. Ю., Ершова Т. В. Персонализированный подход к подготовке будущих учителей географии	123

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Ревякина В. И. Историческое взаимодействие образовательной политики государства и реальной подготовки учительских кадров на примере развития педагогических классов	133
Галкина Т. В. Обзор иллюстративного пространства сказки А. М. Волкова «Волшебник Изумрудного города» в публикациях 1939–2021 гг.	142

ПСИХОЛОГИЯ

Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Тенденции и перспективы структурирования предметного поля психологии безопасности	152
Куликова Т. И. Изучение взаимосвязи жизнестойкости и копинг-стратегий у студентов разного возраста в период пандемии	168
Маралов В. Г. Взаимосвязь систем активации и торможения поведения с отрицательными эмоциональными переживаниями личности у студентов	176

Ожиганова Г. В. Морально-ценностный субкомпонент духовных способностей: исследование взаимосвязи духовно-нравственных качеств с позитивными и негативными свойствами личности	185
Шейнов В. П., Тарелкин А. И. Связи зависимости студентов от смартфона с психологическим неблагополучием.	194
ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ АВТОРАМИ.	208

CONTENTS

GENERAL EDUCATION

<i>Katurzhevskaya O. V., Kochurina T. S.</i> Socio-pedagogical analysis of the ideas of modern adolescents about traditional values	8
<i>Saybedinov A. G., Kuznetsova L. V., Gerasimenko T. B.</i> Features of the implementation of the block of subjects of the creative cycle in the concept of emotional education	19
<i>Shishlyannikova N. P.</i> To the problem of formation of music taste of adolescents in secondary school	26
<i>Rumbeshta E. A., Vlasova A. A., Yakovlev I. N.</i> On the formation of regulatory and cognitive competences of students of the basic school when teaching physics	34

HIGHER EDUCATION

<i>Tolstoukhova I. V.</i> Pedagogical practice as the initial stage of professional pedagogical activity of a master's degree student	42
<i>Sidorova S. N., Shtotskaya A. A.</i> Organization of work on the preparation of higher school teachers for the implementation of information and methodological support	50
<i>Asyutina O. N., Kostyukova T. A.</i> Socio-humanitarian technologies of self-management as a way to improve the efficiency of university students' independent work	60
<i>Yakovleva K. I.</i> Barriers in the pedagogical support of electronic learning in a higher education institution	68
<i>Smyshlyayeva L. G., Sukhanova E. A., Gruznykh S. N., Kudashkina L. A.</i> The development of andragogical practices in the region: ecosystem relations between universities and the labor market	79

TEACHER TRAINING

<i>Neumoyeva-Kolchedantseva E. V., Volosnikova L. M., Bykov S. A.</i> Assessment of the objective aspect of teacher's self-determination in the context of educational inclusion	90
<i>Shcherbatykh A. A.</i> Mediation and intercultural competence of secondary school teachers and students	101
<i>Vetrov Yu. P., Belous O. V., Shkuropiy K. V.</i> Problems of content of value orientations, expectations, difficulties of subjects of educational relations in conditions of digitalization	113
<i>Petrova E. Yu., Ershova T. V.</i> Personalized approach to the training of future geography teachers	123

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Revyakina V. I.</i> Historical interaction of the educational policy of the state and the real training of teachers on the example of pedagogical classes	133
<i>Galkina T. V.</i> Review of illustrative space of A. M. Volkov's fairy tale «Wizard of emerald city» in the publications of 1939–2021	142

PSYCHOLOGY

<i>Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G.</i> Trends and prospects of structuring the subject field of security psychology	152
<i>Kulikova T. I.</i> Studying the interrelation of hardiness and coping strategies in students of different ages during the pandemic period	168
<i>Maralov V. G.</i> Interrelation of systems of activation and inhibition of behavior with negative emotional experiences of the personality at students	176
<i>Ozhiganova G. V.</i> The moral-value subcomponent of spiritual capacities: study of the relationship of spiritual and moral qualities with positive and negative personality traits	185
<i>Sheinov V. P., Tarelkin A. I.</i> Connection Between Students' Smartphone Addiction and Psychological Distress	194

GUIDELINES FOR AUTHORS	208
---	-----

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 37.032

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-8-18>

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ О ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЯХ

Ольга Васильевна Катуржевская¹, Татьяна Сергеевна Кочурина²

^{1, 2} *Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, Россия*

¹ *22.05@bk.ru*

² *22.05@bk.ru*

Аннотация

Рассматривается вопрос изучения представлений современных подростков о традиционных ценностях в условиях трансформации политических, экономических и социальных процессов. Репрезентативная выборка охватывает 6 900 подростков 14–17 лет семи субъектов Российской Федерации: Чеченская Республика, Липецкая область, Ставропольский край, Краснодарский край, Волгоградская область, Белгородская область, Ростовская область. Метод исследования – анкетирование по месту проживания, структура выборки: многоступенчатая, репрезентативная; квотируемые признаки: возраст, тип населенного пункта. Опрос проведен с помощью гугл-форм, осуществленных с помощью цифровых компьютерных технологий. Основой опроса явилась разработанная анкета «Традиционные ценности современного подрастающего поколения», включающая 52 вопроса и учитывающая основные тенденции в аксиологических региональных трансформациях. Получен необходимый эмпирический материал для последующей теоретической интерпретации. Сделаны выводы о ценностной трансформации в ориентациях подрастающего поколения во втором десятилетии XXI в., сложном и противоречивом характере их протекания.

Ключевые слова: *современные подростки, традиционные ценности, социально-педагогический анализ предпочтений*

Источник финансирования: статья подготовлена в рамках государственного задания «Исследование социальной трансформации традиционных ценностей современного поколения в условиях интенсивных изменений российского общества» (рег. № НИОКТР 1321083116087-5), осуществляемого за счет средств федерального бюджета в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации.

Для цитирования: Катуржевская О. В., Кочурина Т. С. Социально-педагогический анализ представлений современных подростков о традиционных ценностях // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 8–18. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-8-18>

GENERAL EDUCATION

Original article

SOCIO-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE IDEAS OF MODERN ADOLESCENTS ABOUT TRADITIONAL VALUES

Olga V. Katurzhevskaya¹, Tatyana S. Kochurina²

^{1,2} *Armavir State Pedagogical University, Armavir, Russian Federation*

¹ *22.05@bk.ru*

² *22.05@bk.ru*

Abstract

The article considers the issue of studying the ideas of modern adolescents about traditional values in the context of the transformation of political, economic and social processes. The representative sample covers 6,900 adolescents aged 14-17 in seven constituent entities of the Russian Federation: the Chechen Republic, the Lipetsk Region, the Stavropol Territory, the Krasnodar Territory, the Volgograd Region, the Belgorod Region, and the Rostov Region. Research method - questioning at the place of residence, sample structure: multi-stage, representative, quota signs: age, type of settlement. The survey was conducted using Google forms, implemented using digital computer technology. The survey was based on the developed questionnaire "Traditional Values of the Modern Younger Generation", which includes 52 questions and takes into account the main trends in axiological regional transformations. The socio-pedagogical analysis showed that the dominant values of the respondents when choosing three answers include "a family with good relations", "health", "one's own life", "quality education", "freedom". The least preference is given to the following values: "peace (as a state)", "labor", "Motherland". The results are structured by respondents (students of various educational institutions), by methods (results of a questionnaire survey on questions with rating scales, on open questions, etc.), by problems, etc. The necessary empirical material for the subsequent theoretical interpretation has been obtained. Conclusions are drawn about the value transformation in the orientations of the younger generation in the second decade of the 21st century, the complex and contradictory nature of their course.

Keywords: *modern teenagers, traditional values, socio-pedagogical analysis of preferences*

For citation: Katurzhevskaya O. V., Kochurina T. S. Socio-pedagogical analysis of the ideas of modern adolescents about traditional values [Sotsial'no-pedagogicheskiy analiz predstavleniy sovremennykh podrostkov o traditsionnykh tsennostyakh]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 8–18. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-8-18>

Актуальность обращения к проблеме формирования представлений современных подростков о традиционных ценностях связана с тем, что совершенствование личности является одной из приоритетных задач государства.

Изучение представлений современных подростков о традиционных ценностях позволяет получить представление о тенденциях в изменении социальных норм, установок и стратегий поведения молодежи. Подрастающее поколение привлекает особое внимание, поскольку оно наиболее динамично и чутко реагирует на системные изменения, сопровождающиеся трансформацией прежних политических, экономических и социальных процессов. Именно в молодежной среде осуществляется формирование того типа личности, который будет доминировать в будущем, а ценностные предпочтения способствуют определению направлений деятельности личности в обществе.

Трансформация ценностных ориентаций, а также факторы, механизмы, которые влияют на них, исследуются в различных областях знания. Ценностные ориентации современного подрастающего поколения тесно взаимосвязаны с иными процессами и явлениями, являются элементом таких интегральных понятий, как образ жизни, жизненная позиция, потенциал [1, 2]. Их изучение открыва-

ет доступ к пониманию мотивов поведения подрастающего поколения, помогает объяснить специфику протекающих и будущих социальных процессов.

Вопросу формирования представлений современных подростков о традиционных ценностях уделено внимание в «Национальной доктрине образования РФ до 2025 года», направленной на воспитание высоконравственной личности, обладающей уважением к национальным ценностям, толерантностью, Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г., где духовно-нравственное развитие личности рассматривается в качестве одной из приоритетных задач государства, в федеральных государственных образовательных стандартах среднего и высшего образования, в которых подчеркивается приоритетность овладения «духовными ценностями и культурой многонационального народа Российской Федерации, сохранение и укрепление здоровья, личностное развитие обучающихся [3, с. 2–3].

Осмыслению понятия ценности в отечественной психологии, культурологии, педагогике посвящены труды П. С. Гуревича, Н. И. Козлова, Д. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, М. Рокича, В. П. Галкина, В. К. Шохина и др.

Исследования Ю. Р. Вишневого, Ю. А. Зубок, И. М. Ильинского, А. Г. Кузнецова, В. Ф. Левицкой, Е. Л. Омельченко, В. Т. Шапка и др. глубоко раскрывают особенности ценностных ориентаций молодежи России.

Проблема переоценки ценностей, выражающаяся в проявлении социокультурной трансформации российского общества, нашла отражение в исследованиях А. С. Ахиезера, М. К. Горшкова, Г. Г. Дилигенского, Т. И. Заславской, А. Г. Здравомыслова, В. Б. Ольшанского, Н. И. Лапина, Е. Е. Леванова, В. А. Ядова.

Мы разделяем точку зрения А. Ю. Гайфуллина о том, что «в разные периоды исторического развития каждого общества формируется свой набор ценностных ориентаций, система которых выступает в качестве наиболее высокого уровня социальной регуляции. Трансформация ценностей современной молодежи ключевым образом влияет на изменение поведенческих установок» [4, с. 483].

Необходимость глубоко изучать представления современных подростков о традиционных ценностях в начале XXI в. определяется как социальными, так и исследовательскими предпосылками. Характер ценностных трансформаций служит своеобразным аттрактором современного развития нашей страны.

Цель данной статьи – социально-педагогический анализ представлений современных подростков о традиционных ценностях в изменяющихся условиях.

Социально-педагогический анализ представлений современных подростков 14–17 лет о традиционных ценностях осуществлялся на основе данных опросов в семи субъектах Российской Федерации: Чеченская Республика, Липецкая область, Ставропольский край, Краснодарский край, Волгоградская область, Белгородская область, Ростовская область.

Основой опроса выступает разработанная анкета «Традиционные ценности современного подрастающего поколения», включающая 52 вопроса и учитывающая основные тенденции в исследовании аксиологических региональных трансформаций. Получен необходимый эмпирический материал для последующей теоретической интерпретации.

Метод исследования – анкетирование по месту проживания.

Структура выборки: многоступенчатая, репрезентативная.

Квотируемые признаки: возраст, тип населенного пункта.

Объем выборки 6 900 человек, которая представлена следующим образом:

69,7 % – жители города, 30,3 % – сельской местности;

86,1 % – обучающиеся школ, учреждений СПО, 13,9 % – обучающиеся вузов.

Для проведения опроса выбраны гугл-формы, осуществляемые с помощью цифровых компьютерных технологий и характеризующиеся экономией времени для обработки результатов, перспектив-

ностью, так как позволяют интегрировать плюсы письменной и устной коммуникации. Опросники содержат преимущественно вопросы закрытого типа, в завершающей части анкеты – открытого типа для конкретизации характера проблем. Респондентам предоставлено право – выбор от трех вариантов ответов.

Для закрытых вопросов особое внимание уделено *частоте* встречаемости каждого ответа, которая показывает, сколько респондентов выбрали данный ответ. В общей сумме выявлена частота пропущенных ответов. Полученные частоты являются *распределением* ответов, поскольку они показывают, как все респонденты опроса определены по группам со сходным мнением по данному вопросу. Помимо абсолютных показателей (число ответов) использованы относительные – проценты, наглядно демонстрирующие выбор того или иного ответа, от общего количества анкет.

Обработка развернутых ответов включает проведение *контент-анализа*, процедура которого состоит в выделении групп полученных результатов, имеющих сходное содержание.

Для анализа данных использованы параметры распределения – числовые значения, каждое из которых показывает какую-либо обобщенную тенденцию, характеризующую все полученные ответы в целом.

Результаты структурированы по респондентам (обучающимся различных образовательных учреждений), по методам (результаты по вопросам с оценочными шкалами, по открытым вопросам и др.), по проблемам и пр.

Социально-педагогический анализ показал, что в лидирующую пятерку ценностей у опрашиваемых при выборе трех вариантов ответов входят (рисунок):

- 1) «семья с хорошими отношениями» – 77,7 %;
- 2) «здоровье» – 69,6 %;
- 3) «собственная жизнь» – 67,6 %;
- 4) «качественное образование» – 42,3 %;
- 5) «свобода» – 41,2 %.

Наименьшие предпочтения отданы следующим ценностям: «мир (как состояние)» – 27,3 %, «труд» – 20,1 %, «Родина» – 20,3 %.

Анкета содержала следующие блоки: «Ценности здорового образа жизни», «Семейные ценности», «Ценности милосердия и терпения», «Ценность трудолюбия», «Патриотические ценности». Приведем наиболее значимые результаты.

По первому блоку «Ценности здорового образа жизни» на вопрос «Важно ли быть здоровым для людей в вашем возрасте?» 86,8 % респондентов ответили положительно, 2,8 % – отрицательно, 9,5 % – затруднились с выбором ответа.

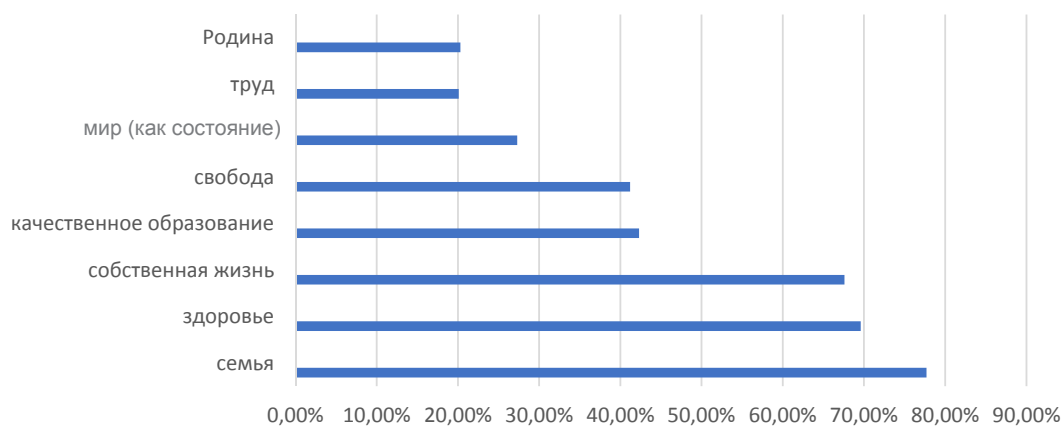


Рис. Представления современных подростков о традиционных ценностях

Оценивают собственное состояние здоровья как хорошее 49,7 % анкетированных, 41,4 % – как удовлетворительное, 5,1 % затруднились ответить, 3,9 % – как плохое.

В качестве факторов, которые оказывают наиболее значимое воздействие на состояние здоровья, 37,9 % респондентов отметили образ жизни, 29,7 % – недостаточную заботу о собственном здоровье, 18,5 % – учебную деятельность, 11,2 % – вредные привычки.

Для поддержания здоровья систематически отказываются от вредных привычек, делают физические упражнения 40,4 % опрошенных, 15,6 % придерживаются режима дня, 7,3 % посещают спортивные секции, 6,8 % соблюдают диету.

В качестве причин недостаточной/нерегулярной заботы о своем здоровье 32,2 % анкетированных отметили недостаток времени, 31,6 % не видят в этом необходимости, 18,4 % признают недостаточность силы воли, 13,9 % отдают предпочтение более важным делам.

Так, 47,2 % респондентов отмечают, что информация о том, как заботиться о здоровье, не всегда полезна, 40,4 % оценивают как полезную, 6,6 % – как ненужную.

На вопрос «Кто должен заботиться о вашем здоровье?» опрошенные проявили единодушие: 89,3 % ответили о собственной ответственности. Остальные ответы представлены примерно в равном соотношении: 5,4 % – врачи, 4,1 % – родители, 0,8 % – учителя.

Таким образом, ценность здорового образа жизни для половины опрошенных значима. В качестве основных причин респонденты отметили полезность для собственного здоровья, шанс сменить виды деятельности. Возможно, здоровый образ жизни позволяет сохранить подрастающему поколению физическое и психологическое здоровье.

По второму блоку «Семейные ценности» на вопрос «Чем для Вас является семья?» опрошенные проявили единодушие: 55 % респондентов выбрали вариант «союзом любящих людей», 41,5 % – «главным оплотом, поддерживающей и создающей силой для каждого человека», лишь 2,3 % – «механизмом воспроизводства населения».

Ответили утвердительно о том, что создание семьи является необходимостью 66,7 %, 18 % анкетированных не задумывались об этом, 13,6 % не считают это нужным.

В качестве причин для создания семьи 55 % опрошенных считают взаимную любовь, 33,7 % – наличие работы и постоянного дохода, 3,6 % – обладание собственным жильем, 2,5 % – одобрение родителями выбора будущего супруга.

На вопрос «Какой брак для Вас является предпочтительным?» 67,3 % человек отметили официальный (зарегистрированный) брак, 4,6 % – гражданский, 26,4 % не имеют четкого представления.

Положительно относятся к будущему родительству 33,7 % респондентов, 31 % – отрицательно. Остальные четко не обозначили собственную позицию.

Тем не менее 60,1 % опрошенных считают, что дети для женщин/мужчин наполняют жизнь смыслом, 20 % – дарят радость, 13,4 % – требуют много времени, добавляют забот, 3,8 % – мешают жить.

Предпочтения в ответе на вопрос «Сколько детей Вы хотели бы иметь?» распределились следующим образом: 46,6 % – двух, 18,9 % – одного, 16,4 % – трех, 9,7 % – ни одного, 0,8 % – четверых, 0,6 % – пятерых.

Свое отношение к социальной роли отца/матери респонденты оценили так: 55,5 % – как ответственное, 34,1 % – как большое счастье, 3,9 % – просто так надо, когда приходит время, 2,6 % – престижно.

В качестве основных мотивов материнства/отцовства 47,4 % опрошенных определили «любовь к детям», 26,1 % – «стремление продолжить свой род (оставить после себя что-то в жизни)», 15,7 % – «для полноты жизни, как у других», 4,2 % – «решение своих жизненных проблем», 1,4 % – «достижение критического для деторождения возраста».

Чтобы стать хорошим родителем для своего ребенка, 66,9 % респондентов готовы стремиться к совершенствованию, стать хорошим примером для ребенка, 14,6 % – постигать науку воспитания,

10,5 % – отказаться от привычного образа жизни, ряда удовольствий, вместе с тем 6,3 % – не готовы ни к чему.

Только 64,8 % анкетированных хотели бы в родительстве использовать опыт своих матери (отца), 14,8 % на этот вопрос ответили отрицательно.

Сохранение сравнительно высокой ценности семьи для значительно количества подростков предстает особенностью их ценностных предпочтений.

Данные показали, что современное подрастающее поколение обозначенных субъектов Российской Федерации на основе исследований «Левада Центра» в начале второго десятилетия XXI в. «гораздо выше, чем молодежь XX в., оценивает свои возможности в том, чтобы создать счастливую семью, получить достойное образование, в дальнейшем найти престижную работу или создать свой собственный бизнес» [5].

По третьему блоку «Ценности милосердия и терпения» в качестве причины конфликтов среди подростков 39,4 % респондентов отмечают «борьбу за лидерство», 36,2 % – «нарушение нравственных норм», 11,2 % – «материальные возможности семьи», 9,2 % – «успешность/неуспешность в школе».

На вопрос «К Вам когда-нибудь относились хуже, чем к другим людям по какому-либо признаку?» 53,7 % опрошиваемых ответили отрицательно; 33,9 % – положительно. Наиболее часто встречающиеся признаки: имущественный – 6,1 %, национальный – 4,3 %.

А 45,8 % анкетированных считают, что в регионе их проживания нетерпимое отношение к людям другой национальности встречается не часто и не является проблемой, 29,9 % ответили, что такого явления нет, 16,2 % не хотят об этом задумываться, 4,4 % опрошиваемых отмечают, что имеют место «плохие отношения» и не связывают данное высказывание с национальным или каким-либо другим признаком. Лишь 1 % респондентов отмечают редкое проявление негативного отношения по национальному признаку.

В мероприятиях, выражающих протест против существующих порядков, отношений, не готовы участвовать 81,1 % анкетированных. Вместе с тем готовы принять участие в митингах, сборах, публичных выступлениях 9,5 %, в размещении или распространении фашистской символики в виде листовок, плакатов, а также в социальных сетях – 3,7 %, в прямом выступлении фашистов, нацистов – 1,8 % опрошиваемых.

Не видят проблем, если рядом (в транспорте, образовательном учреждении, поликлинике и др.) бывают люди с особыми возможностями развития 54,5 % респондентов, 18,8 % высказывают одобрение расширению возможностей лицам с ОВЗ, 17,2 % затруднились обозначить собственную позицию. Полное неодобрение высказали 4,7 %.

При этом 58,4 % опрошиваемых считают себя толерантной личностью, 28,5 % затрудняются в обозначении собственной позиции по данному вопросу, 11,3 % ответили отрицательно.

По мнению респондентов, по частоте возникающих конфликтов наиболее значительными являются межличностные, что отметили 56 % респондентов, остальные опрошиваемые выбрали следующие варианты ответов: социальные – 33 %, политические – 6,4 %, национально-этнические – 2,8 %, религиозные – 1,9 %.

Важность терпимости как ценности отмечают 63,1 % опрошиваемых, 7,7 % анкетированных считают, что против враждебного отношения к другому человеку нужно бороться, 7,1 % отрицательно относятся к терпимости.

На вопрос «Как Вы оцениваете окружающих Вас людей?» 34,5 % отмечают, что им нравится быть с людьми, чьи взгляды отличаются от их собственных, 28,6 % считают, что люди всегда чем-то недовольны, 14,5 % определяют, что нравится быть в одиночестве, вдали от людей, 14,1 % придерживаются мнения, что причуды большинства людей трудно вытерпеть.

Анализ полученных данных по данному блоку показал, что в российской действительности признанную значимость имеют не только традиционные религиозные ценности, такие как терпи-

мость к людям другой национальности, вероисповедания, но и терпимость к лицам с ОВЗ, особенностями поведения человека (с отличающимися характером, темпераментом и др.), что может стать в дальнейшем прочной основой для поликультурности российского общества.

По четвертому блоку «Ценности трудолюбия» 60,4 % респондентов считают: чтобы добиться каких-либо успехов, нужно приложить упорство и труд, 27,5 % – любые трудности преодолимы, если хорошо поработать над их преодолением, 8,4 % также считают, что если человек наделен терпением и трудолюбием, то для него нет невыполнимых заданий.

Трудолюбие определяют как черту характера, связанную с положительным отношением к трудовой деятельности, выражающуюся в активности, инициативности, добросовестности и удовлетворенности самим процессом труда, 30 % респондентов; 28,6 % – как готовность заниматься работой с удовольствием; 24,6 % – как желание делать новый продукт, полезный для общества; 10,5 % – как готовность быть полезным обществу, ответственным перед группой людей за собственные действия; 6,3 % – как отношение к трудовой деятельности как основному смыслу жизни, обладать потребностью трудиться.

Точку зрения о том, что труд может являться наказанием, ограничивающим свободу гражданина, не разделяют 53,2 % анкетированных, считая его средством для достижения поставленных целей. Вместе с тем 30,8 % анкетированных считают данную точку зрения верной, связывая свободу не с рутинным трудом, а со стремлением к саморазвитию и творчеству; 16,1 % отмечают, что такие взгляды порождают только праздное безделье и мыслелблудие, которое в конечном итоге приводит к деградации личности.

В будущем 36,7 % респондентов предпочли бы высокооплачиваемую работу, где требуется трудолюбие и упорство; 32 % – работу, являющуюся интересной и творческой, пусть даже не всегда высокооплачиваемой, 23,3 % – прилично оплачиваемую, потому что так должно быть; 8 % – прилично оплачиваемую, малооплачиваемую, но не требующую большого напряжения и сил.

На вопрос о влиянии безделья на развитие личности 42,5 % опрошенных ответили: «Бывает, что работа меня очень утомляет и хочется просто побездельничать, но если это затягивается больше, чем на неделю, ощущается дискомфорт»; 30,2 % отметили, что не испытывают никакого дискомфорта от безделья; 27,4 % зафиксировали, что время ограничено и терять его в безделье очень неразумно.

Если бы на работе понизили зарплату в два раза, 62,1 % респондентов постарались бы найти другую более высокооплачиваемую работу либо открыть свой бизнес; 19,2 % считают, что какая зарплата, такая и работа и не должны «выкладываться» за копейки; 18,7 % – это неприятно, но я буду продолжать делать свою работу с той же самоотдачей.

В часы своего досуга 51,7 % анкетированных предпочитают вообще не думать об учебе (работе), а «разгружать голову»; 33,3 % считают, что выходные – отличное время, чтобы собраться с мыслями и распланировать следующую неделю; 15 % отмечают, что постоянно будут думать об учебе (работе), даже на выходных и во время каникул (отпуска).

Анализ полученных данных по данному блоку показал, что труд, получаемые блага как следствие труда являются приоритетными ценностными ориентирами. Респонденты в выборе будущей профессии ориентируются на высокую оплату труда. Вместе с тем большая часть анкетированных отмечает потребность найти себя в жизни и заниматься любимым делом, которое будет приносить не только удовлетворение, но и достойную оплату. Для подростков необходимо осознавать собственную пользу для общества.

По пятому блоку «Патриотические ценности» получены следующие данные: 45,7 % опрошенных считают себя патриотами, 33,3 % – частично разделяют данную точку зрения, 13,3 % отрицательно ответили на данный вопрос, 7,7 % отвечающих затруднились дать ответ на данный вопрос.

Всего лишь 35,7 % подростков считают, что в значительной степени на формирование их патриотических чувств оказали родители, 24,1 % – школа, 20,1 % – друзья, 6,8 % – органы власти, 5,3 % – средства массовой информации.

Понятие «патриотизм» 34,8 % респондентов связывают с национальным самосознанием, гордостью за принадлежность к своей нации, народу; 23,6 % – любовью к Родине, верностью национальной культуре, традициям; 7,8 % – желанием трудиться для благосостояния отчизны для того, чтобы Россия была авторитетным, мощным и уважаемым в мире государством; 5,3 % – с интернационализмом, желанием сотрудничать с людьми другой национальности во имя интересов Родины; 2,7 % считают патриотизм романтическим образом, литературной выдумкой; 1,8 % – самопожертвованием ради блага России или спасения; 3,7 % опрошенных считают, что патриотизм в настоящее время не актуален, не современен.

Но 53,9 % респондентов отмечают, что сегодня в нашей стране необходимо больше уделять внимания патриотическому воспитанию молодежи, 16,7 % отрицают данное высказывание, 29,4 % затруднились с выбором ответа.

На вопрос «Приходилось ли Вам испытывать чувство гордости за нашу страну?» 67,9 % опрошиваемых ответили утвердительно, 13,4 % – отрицательно, 18,7 % затруднились с выбором ответа.

Анализ полученных данных по данному блоку показал, что подрастающее поколение осознанно определяет сущностные признаки данного понятия, связанные с собственной ролью в жизни России и своих действий на ее благо. Лишь около половины опрошенных считают себя патриотами. Мы разделяем точку зрения А. В. Соколова, И. О. Щербаковой о том, что ценностно-рациональные ориентиры имеют большое влияние «на социальные ориентации подрастающего поколения и на его мировоззрение в целом» [6].

Таким образом, изменения ценностных ориентаций современных подростков 14–17 лет в семи субъектах Российской Федерации (Чеченская Республика, Липецкая область, Ставропольский край, Краснодарский край, Волгоградская область, Белгородская область, Ростовская область) в начале XXI в. обусловлены сменой парадигмы устоявшихся данных ценностных значений, регулирующих социальные взаимоотношения.

Изучение представлений подрастающего поколения о традиционных ценностях позволяет получить представление о тенденциях в трансформации социальных норм, установок и мотивов поведения молодежи.

Формирование ценностных ориентаций подрастающего поколения осуществляется в состоянии социально-экономической и культурной противоречивости, кризисных явлений развития, неопределенности.

В числе ценностных приоритетов молодежи – семейные ценности, здоровый образ жизни, собственная жизнь, качественное образование, свобода.

Структура ценностей подрастающего поколения меняется в соответствии с общественными отношениями, но семейные ценности остаются незыблемыми. Ценность семьи с «хорошими отношениями», воспитание детей занимают главенствующие позиции. Аналогичные данные получены в исследованиях Г. И. Саганенко, А. Э. Гегер, В. Е. Семенова [7, 8].

Здоровый образ жизни также преобладает в системе ценностных ориентаций подрастающего поколения. Вместе с тем проявляется потребность в свободе, которая сопровождается беспокойством за собственную безопасность. Анализ полученных результатов показывает ухудшение социального самочувствия молодежи по поводу их материального положения.

Процесс жизнеопределения респонденты связывают не только с образованием собственной семьи, но и с получением интересной работы. Эта позиция опрошиваемых явилась преобладающей. Ориентация на интересную работу с достаточно высокой значимостью соотносится с такими ценностями, как образованность, творчество, совершенствование способностей, что в свою очередь

оказывает влияние на поведенческие установки современной молодежи. Мы разделяем точку зрения А. Б. Угловой, И. М. Богдановской, Н. Н. Королевой, А. В. Микляевой о том, что «построение жизненной перспективы у подростков является неотъемлемой составляющей социализации и самореализации личности в условиях современного общества, основой которых выступает принятие на себя ответственности за собственную жизнь, способность к творчеству и саморазвитию, раскрытию своего индивидуального потенциала» [9, с. 65].

Для подрастающего поколения свойственны и духовно-нравственные, и сугубо прагматичные материальные жизненные цели. Нам близка точка зрения И. С. Крутько, О. С. Чаликовой о том, что в настоящее время возрастает вероятность противоречия между карьерными устремлениями подрастающего поколения, ориентированными на рыночную экономику, и ценностями потребления, декларируемыми социальными интересами и приоритетами [10], что подтверждают полученные данные.

Исследования показывают, что значительная часть представителей молодежи имеет убеждение в необходимости самостоятельных действий для достижения собственных целей. Для современных подростков актуально достижение успехов в карьере, самореализации, финансовая независимость. Это очень значимая область жизни, связанная с достижением материального достатка. Мы разделяем точку зрения Е. Б. Пучковой, Л. В. Темновой, Е. А. Сорокоумовой, М. Г. Курносовой о том, что «ведущие карьерные ориентации личности в подростковом возрасте... связаны с системой ценностных ориентаций» [11].

Социально-педагогический анализ представлений современных подростков о традиционных ценностях в изменяющихся условиях позволил заключить, что их формирование во втором десятилетии XXI в. протекает сложно и противоречиво в молодежной среде в переплетении традиционных и постмодернистских типов социальности.

Полученные результаты могут стать базой для разработки факультативных учебных курсов педагогических вузов. Исследование представляет также научный интерес для педагогов, психологов, социологов.

Список литературы

1. Martynova S. E., Dmitriev Y. G., Gajfullina M. M., Totskaya Y. A. «Service» municipal Administration as Part of the Development of Youth Entrepreneurship in Russia // Social Indicators Research. 2016. P. 1–14.
2. Гайфуллин А. Ю. Интеллектуально-профессиональный потенциал современной молодежи // Инновационные технологии в формировании молодежного потенциала современного общества: материалы Всерос. научно-практ. конф.: в 2 ч. Уфа: ИСЭИ УНЦ РАН, 2010. С. 43–46.
3. Приказ Минпросвещения России № 287 от 31.05.2021 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 04.02.2022).
4. Гайфуллин А. Ю. Трансформация ценностных ориентаций современной молодежи: социологический анализ // XXI Уральские социологические чтения. Социальное пространство и время региона: материалы Междунар. научно-практ. конф. Екатеринбург, 2018. С. 483–486.
5. ANO Levada-Zentr. URL: <http://www.levada.ru> (дата обращения: 04.02.2022).
6. Соколов А. В., Щербакова И. О. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества // Социологические исследования. 2003. № 1. С. 115–123.
7. Саганенко Г. И., Гегер А. Э. Сравнение ценностных ориентаций студентов на интервале в 10 лет: вопросы методологии и результаты // Высшее образование в России. 2016. № 12. С. 22–33.
8. Семенов В. Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования. 2007. № 4. С. 37–43.
9. Углова А. Б., Богдановская И. М., Королева Н. Н., Микляева А. В. Представления о жизненной перспективе у учащихся старших классов с различным уровнем личностной зрелости // Sciencefor Education Today. 2020. Т. 10, № 6. С. 55–73.
10. Крутько И. С., Чаликова О. С. Профессиональная идентичность и виды карьерных ориентаций // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2016. Т. 9, № 4. С. 5–12.

11. Пучкова Е. Б., Темнова Л. В., Сорокоумова Е. А., Курносоева М. Г. Взаимосвязь ценностей и карьерных ориентаций современных подростков // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 5. С. 27–36.

References

1. Martynova S. E., Dmitriyev Y. G., Gayfullina M. M., Totskaya Y. A. "Service" municipal Administration as part of the development of youth entrepreneurship in Russia. *Social Indicators Research*, 2016. Pp. 1–14.
2. Gayfullin A. Yu. Intellekтуал'no-professional'nyy potentsial sovremennoy molodezi [Intellectual and professional potential of modern youth]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 2 chastyakh* [Materials of the All-Russian scientific and practical conference: in 2 parts]. Ufa, ISEI UNC RAN Publ., 2010. Pp. 43–46 (in Russian).
3. *Prikaz Minprosvecheniya Rossiyskoy Federatsii № 287 ot 31.05.2021 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya»* [On the approval of the Federal State educational standard of basic general education: order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 287 dated May 31, 2021] (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (accessed 4 February 2022).
4. Gayfullin A. Yu. Transformatsiya tsennostnykh oriyentatsiy y sovremennoy molodezhi: sotsiologicheskii analiz [Transformation of value orientations of modern youth: a sociological analysis]. *XXI Ural'skiye soziologicheskiye chteniya. Sotsial'noe prostranstvo i vremya regiona. Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [XXI Ural Sociological readings. Social space and time of the region. Materials of the International Scientific and Practical Conference]. Ekaterinburg, 2018. Pp. 483–486 (in Russian).
5. *ANO Levada-Zentr* [Electronic resource]. URL: <http://www.levada.ru> (accessed 4 February 2022).
6. Sokolov A. V., Shcherbakova I. O. Tsennostnye oriyentatsii postsovetetskogo gumanitarnogo studentschestva [Value orientations of post-Soviet humanitarian students]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological Studies*, 2003, vol. 12, pp. 115–123 (in Russian).
7. Saganenko G. I., Geger A. E. Sravneniye tsennostnykh oriyentatsiy studentov na intervale v 10 let: voprosi metodologii i rezul'taty [Comparison of students' value orientations at an interval of 10 years: methodology issues and results]. *Vysheye obrazovaniye v Rossii*, 2016, vol. 12, pp. 22–33 (in Russian).
8. Semenov V. E. Tsennostnye oriyentatsii sovremennoy molodezhi [Value orientations of modern youth]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological Studies*, 2007, vol. 4, pp. 137–43 (in Russian).
9. Uglova A. B., Bogdanovskaya I. M., Koroleva N. N., Miklyayeva A. V. Predstavleniya o zhiznennoy perspektive u uchashchikhsya starshikh klassov s razlichnym urovnem lichnostnoy zrelosti [Ideas about the life perspective of high school students with different levels of personal maturity]. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10, no. 6, pp. 55–73 (in Russian).
10. Krut'ko I. S., Chalikova O. S. Professional'naya identichnost' i vidy kar'ernykh oriyentatsiy [Professional identity and types of career orientations]. *Vestnik YUUrGU. Seriya «Psihologiya» – Bulletin of the South Ural State University. Series "Psychology"*, 2016, vol. 9, no. 4, pp. 5–12 (in Russian).
11. Puchkova E. B., Temnova L. V., Sorokoumova E. A., Kurnosova M. G. Vzaimosvyaz' tsennostey i kar'ernykh oriyentatsiy y sovremennykh podrostkov [The relationship of values and career orientations of modern adolescents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24, no. 5, pp. 27–36 (in Russian).

Информация об авторах

Катуржевская О. В., кандидат педагогических наук, доцент, Армавирский государственный педагогический университет (ул. Р. Люксембург, 159, Армавир, Россия, 352900).
E-mail: 22.05@bk.ru

Кочурина Т. С., преподаватель, Армавирский государственный педагогический университет (ул. Р. Люксембург, 159, Армавир, Россия, 352900).
E-mail: 22.05@bk.ru

Information about the authors

Katurzhevskay O. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, head of the department, Armavir State Pedagogical University (ul. R. Luksemburg, 159, Armavir, Russian Federation, 352900).

E-mail: 22.05@bk.ru

Kochurina T. S., teacher, Armavir State Pedagogical University (ul. R. Luksemburg, 159, Armavir, Russian Federation, 352900).

E-mail: 22.05@bk.ru

Статья поступила в редакцию 05.02.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 05.02.2022; accepted for publication 28.04.2022

Научная статья

УДК 373.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-19-25>

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ БЛОКА УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ ТВОРЧЕСКОГО ЦИКЛА В КОНЦЕПЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Александр Геннадьевич Сайбединов¹, Людмила Владимировна Кузнецова²,
Татьяна Борисовна Герасименко³

^{1, 2, 3} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ saybedinov@mail.tomsknet.ru

² 79138785945@yandex.ru

Аннотация

Исследуются особенности реализации концепции эмоционального образования в школе на примере Губернаторского Светленского лицея. Ставится проблема нарушения в массовой общеобразовательной школе баланса между естественно-научными, гуманитарными и дисциплинами художественно-эстетического блока с преобладанием естественно-научных предметов. Для решения данной проблемы предлагается концепция изменения содержания образования, которая подразумевает качественный баланс естественно-научного и художественно-эстетического образования. Авторы подчеркивают, что потенциал предметов художественно-эстетического цикла крайне недооценен мировой системой образования и сведен до уровня формирования первичных навыков, что лишает школу системных ресурсов творческого развития. Представлены основные идеи концепции эмоционального образования, на основе которых разработан и реализован блок предметов творческого цикла по авторским программам А. Сайбединова, созданы условия для эффективного влияния творчества на процесс обучения и воспитания в целом. Показана система эмоционального образования в Губернаторском Светленском лицее, которая включает предметы: «Изобразительное искусство» (1–7-е классы), «Практическая философия», «История искусств» (8–11-е классы), «Основы дизайна» (5–11-е классы). Подчеркивается необходимость системы безотметочного обучения учебных результатов детей в рамках данных дисциплин. Результаты внешнего мониторинга работы школы показывают эффективность их внедрения как в части достижения образовательных результатов, интеллектуального и творческого развития, так и социальных и воспитательных эффектов.

Ключевые слова: общее образование, художественно-эстетическое образование, творчество, творческое развитие, изобразительное искусство, эмоциональное образование

Для цитирования: Сайбединов А. Г., Кузнецова Л. В., Герасименко Т. Б. Особенности реализации блока учебных предметов творческого цикла в концепции эмоционального образования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 19–25. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-19-25>

Original article

FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THE BLOCK OF SUBJECTS OF THE CREATIVE CYCLE IN THE CONCEPT OF EMOTIONAL EDUCATION

Alexander G. Saybedinov¹, Lyudmila V. Kuznetsova², Tatyana B. Gerasimenko³

^{1, 2, 3} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ saybedinov@mail.tomsknet.ru

² 79138785945@yandex.ru

Abstract

The article discusses the features of the implementation of the concept of emotional education. One of its significant characteristics is the change in the content of education. This change implies a qualitative balance of natural-scientific and artistic-aesthetic education. In modern schools, the balance is broken, natural science disciplines prevail. The potential of the subjects of the artistic and aesthetic cycle is extremely underestimated by the world education system and reduced to the level of formation of primary skills, which initially deprives the school of systemic resources for creative development. In the concept of emotional education, a block of subjects of the creative cycle was developed and implemented according to the author's programs of A. Saybedinov, conditions were created for the effective influence of creativity on the learning and upbringing process as a whole. The results of the school's work show the effectiveness of their implementation, both in terms of achieving educational results, intellectual and creative development, and social and educational effects. The system of emotional education in the Governor's Svetlensky Lyceum is shown, which includes the subjects: "Fine Arts" (grades 1-7), "Practical Philosophy", "Art History" (grades 8-11), "Fundamentals of Design" (grades 5-11). The necessity of a system of ungraded teaching of educational results of children within the framework of these disciplines is emphasized. The results of external monitoring of the work of the school show the effectiveness of their implementation, both in terms of achieving educational results, intellectual and creative development, and social and educational effects.

Keywords: *artistic and aesthetic education, creativity, creative development, fine arts, general education, emotional education*

For citation: Saybedinov A. G., Kuznetsova L. V., Gerasimenko T. B. Features of the implementation of the block of subjects of the creative cycle in the concept of emotional education [Osobennosti realizatsii bloka uchebnykh predmetov tvorcheskogo tsikla v kontseptsii emotsional'nogo obrazovaniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 19–25. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-19-25>

На фоне колоссального развития IT-технологий, глобальной цифровизации и темпов их проникновения в современное образование выделяется серьезная проблема, отражающая, на наш взгляд, кризис современной школы, ключевой задачей которой является не просто быть институтом по передаче накопленных знаний, но самое главное – сохранять и развивать личность самого ученика, его созидательные и творческие способности, ведущие к осмыслению этих знаний. Такой проблемой является стандартизация мышления, клиповость сознания, сетевая зависимость молодого поколения на фоне тенденции снижения востребованности биологического интеллекта в современном мире [1].

Ресурсом в решении данной проблемы может стать усиление внимания к предметной области «Искусство» в общеобразовательной школе для возможности творческого развития личности, формирования ценностей, поиска индивидуальности, формирования эмоционально-чувственного отношения к жизни. Исследователи подчеркивают широкие возможности изобразительного искусства в образовании: создает благоприятные условия для перехода от игровой к учебной деятельности, эмоциональной раскрепощенности, позволяющие создать ситуацию успеха [2], способствует формированию системы ценностей [3].

Переоценить значение искусства в развитии школьника невозможно, так как это единственная сфера, остающаяся за пределами искусственного интеллекта. В рамках концепции эмоционального образования, реализующейся в Губернаторском Светленском лицее Томской области, уже более двадцати лет реализуется опыт переоценки и переосмысления значения и места дисциплин предметной области «Искусство». Рассмотрим проблемы, на которых было акцентировано внимание.

Во-первых, надо отметить установленный десятилетиями в обществе стереотип по разделению учебных предметов на «главные» и «второстепенные». Данный подход чаще всего продиктован прагматизмом, заинтересованностью в результатах ЕГЭ, побед в олимпиадах, поступлении в вуз. В связи с этим и без того небольшое количество часов в предметной области «Искусство» еще

больше сокращается. Эта тенденция, как правило, в условиях профильного обучения усиливается к старшим классам. Сведенное до минимума количество учебных часов на творческие дисциплины и недостаток квалифицированных педагогических кадров дает картину отсутствия системы художественно-эстетического воспитания, что, в свою очередь, приводит к отсутствию педагогического результата. Уроки изобразительного искусства чаще всего не носят целенаправленного педагогического характера, не ориентированы на использование своего колоссального ресурса для творческого развития личности.

Во-вторых, художественно-эстетическое образование в полном его объеме, как правило, вынесено из системы общего образования во внеурочное или дополнительное, что является потерей возможности эффективного влияния на процесс обучения и воспитания, охватывая лишь малую часть заинтересованных обучающихся.

Концепция эмоционального образования представляет собой особое построение образования в школе, предполагающее:

- отбор содержания и организацию школьного образования, в котором в равной степени происходит развитие творческого мышления и формирование научного мировоззрения учащихся;
- создание условий для эффективного влияния творчества на процесс обучения и воспитания в целом. Данная сложная педагогическая задача инициировала большое количество инновационных педагогических решений: многоуровневая модель обучения, особая образовательная среда, новые формы воспитательной работы.

Понятие «творческое развитие личности» имеет много сторон, однако важно понимать, что это не только способность к тому или иному виду творческой деятельности (рисовать, писать стихи, танцевать), но гармоничное развитие личности ребенка, его индивидуальности, а самое главное – это формирование творческого мышления, т. е. способности генерировать новые идеи и воплощать их в жизнь, находить альтернативные пути решения поставленных задач. Развитие творческого мышления обогащает все формы познания, общения, практической деятельности, оно неразрывно связано также с развитием сенсорного восприятия, абстрактного и образного мышления [4]. Понятия «творчество» и «искусство» не являются синонимами, но именно искусство является наиболее универсальной формой художественно-эстетического воспитания и творческого развития [5].

Именно поэтому в концепции эмоционального образования принципиально изменено содержание образования и в учебный план введено 20 % предметов художественно-эстетического цикла. Изменение содержания – сознательный выбор современных педагогов, стремящихся к эффективной деятельности не только на уровне обучения, но и воспитания [6].

Важно понять, что речь идет не о слепом увеличении количества предметов творческого цикла, а о внедрении новых авторских педагогических программ, эффективность которых подтверждена многолетней педагогической практикой. Обязательная часть учебного плана выполняется в полном объеме, увеличение происходит за счет части, формируемой участниками образовательных отношений. И если в традиционной образовательной модели эта часть распределяется между «основными» предметами в зависимости от профиля, то в школе, действующей в рамках концепции эмоционального образования, время распределяется на творческие элективные курсы, что в итоге позволяет добиваться высоких образовательных результатов в других областях знания.

Процесс творческого развития не может закончиться в начальной или средней школе, именно поэтому художественное образование построено на непрерывности и преемственности с 1-го по 11-й класс. Навыки, формирующиеся на уроках изобразительного искусства с начальной школы, затем развиваются на занятиях практической философией и определяют уровень творческой свободы и индивидуальности, художественного мастерства, развития абстрактного, образного мышления. В старших классах могут обретать самую разную форму самовыражения – от поиска своего языка в изобразительном искусстве до попыток изобрести «перпетуум-мобиле». Таким образом,

отсутствует проблема «замирания» художественных навыков на уровне начальной или средней школы, так как созданы благоприятные условия и возможности их совершенствования и развития на каждом из этапов образования.

Блок предметов художественно-эстетического цикла в концепции эмоционального образования представлен такими учебными дисциплинами, как «Изобразительное искусство», «Практическая философия», «История искусств», «Основы дизайна», «Художественный труд», «Музыка», «Проектный и компьютерный дизайн». Практически все дисциплины преподаются по авторским программам А. Г. Сайбединова или модифицированы под его руководством [7].

Задачи, стоящие перед уроками творческого цикла:

- всестороннее развитие творческих навыков для последующей их реализации на практике;
- развитие творческого мышления, приемов и принципов творческого преобразования, переосмысления явлений действительности, развитие абстрактного и образного мышления;
- формирование и раскрытие эстетического сознания личности (чувств, оценок, вкусов, суждений, идеалов, ценностей, взглядов), ее потребностей, оценочных, эстетических отношений и их реализация в поведении, предпочтениях и деятельности (восприятии, оценивании, сотворчестве и самостоятельном творчестве, рефлексии, анализе);
- понимание духовно-нравственных ценностей и воплощение их в творческих видах деятельности, формирование мировоззрения;
- проявление и развитие собственных творческих способностей, проявление индивидуальности;
- развитие эмоциональной сферы учащихся, чувственного восприятия красоты;
- создание условий для эмоциональной разгрузки, эмоционально-психологической коррекции средствами искусства, пространства для внутреннего диалога и гармонизации личности [8].

Только все предметы в комплексе могут эффективно решить поставленные задачи. Остановимся подробнее на некоторых из них.

Программа «Изобразительное искусство» рассчитана на обучение с 1-го по 7-й класс. Программа построена по принципу сквозного тематического планирования. Такой подход позволяет выделять и вести общие воспитательные и образовательные линии по каждой из тем через весь период обучения, но с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся и возможностью проследить динамику творческого развития ученика с 1-го по 7-й класс. Количество учебного времени распределено между уроками-беседами об искусстве и охватывает все формы изобразительной деятельности. Количество часов изобразительного искусства в неделю увеличено от одного часа в 1-м классе до четырех часов в 5–7-х классах. Таким образом, уроки изобразительного искусства дают возможность системно и целенаправленно формировать у учащихся художественные умения и навыки, позволяющие реализовывать поставленные перед учащимися сложнейшие творческие задачи, а также формировать эмоционально чувственное восприятие красоты окружающего мира и потребность в созидательной творческой деятельности. Дидактическое и методическое сопровождение программы позволяет не навязывать сложные художественные понятия, а осваивать их самостоятельно в процессе игры и наблюдения, так в сознании ученика естественным образом формируются понятия композиции, ритма, симметрии, пропорции, цвета, формы, колорита и другие, которые он не только понимает, но и реализует на практике. На уроках изобразительного искусства нет готовых решений, каждый урок ставит перед учеником новую творческую задачу, требующую своего собственного, неповторимого решения [9].

С 8-го по 11-й класс программа по изобразительному искусству трансформируется в две самостоятельных учебных дисциплины: «История искусств» и «Практическая философия» по одному часу в неделю. Уроки дисциплины «История искусств» нацелены не столько на изучение отдельных стилей, направлений, биографий деятелей искусства, сколько на создание целостной картины развития мировой художественной культуры, представления о роли искусства в развитии общей

культуры человечества, появление осознанного интереса к изучению искусства, а также способности к созерцанию произведений искусства, самостоятельному анализу и рефлексии.

Важную роль в концепции эмоционального образования играют уроки «Практической философии», аналогов которым нет в педагогической практике. Внедрение этой учебной дисциплины в старшей школе принципиально важно для формирования личности подростка, так как именно в это время он находится на этапе формирования мировоззрения, ценностных установок, поэтому остро нуждается в самопознании и творческом самовыражении. В этот период творчество становится способом общения подростка с собой и с миром, поэтому очень важно, чтобы этот процесс был педагогически системным и целенаправленным. На каждом уроке «Практической философии» перед учеником ставится сложная философская, мировоззренческая, этическая задача, и ученик может не только сформулировать свой собственный ответ на поставленный перед ним вопрос, но и найти средства выразительности для его изобразительного воплощения.

На уроках дисциплины «Основы дизайна» в 5–11-х классах у учащихся формируется понимание эстетически оформленной среды, где главная задача через создание объектов дизайна воспитать способность к выявлению красоты жизни, сформировать художественно-эстетический вкус. Этот учебный предмет тесно взаимосвязан с развитием современных компьютерных технологий, так как позволяет учащимся использовать самые разные ИКТ-инструменты для практической реализации своих творческих замыслов [10].

Все предметы художественно-эстетического цикла переведены на безотметочную систему обучения с первого дня открытия лицея. В этом решении лежит принципиальное понимание специфики искусства, так как здесь важен не только результат, но и сам процесс; очень трудно в существующей системе оценить вдохновение, радость творчества, собственное творческое открытие, удовлетворение от процесса созидания. Вместо отметочной системы в лицее в рамках реализации концепции эмоционального образования разработана внутренняя система оценки качества результата образования, позволяющая проследить динамику творческого развития личности учащегося [11].

В концепции эмоционального образования существует взаимосвязь основного, внеурочного, дополнительного образования, их непрерывность и преемственность. Например, внедрение блока предметов художественно-эстетического цикла на первом уровне обучения позволяет сформировать осмысленный интерес к творческим видам деятельности и достаточные умения и навыки, позволяющие успешно и более углубленно заниматься творчеством на втором уровне обучения, а тем, кто проявит особые способности, продолжить профессиональное обучение на третьем уровне [12].

Об эффективности внедряемой модели позволяют судить результаты образовательной деятельности лицея. Качество образования в лицее в среднем не опускается ниже 63 %, при том, что набор в лицей массовый, а также в нем учатся дети с ОВЗ (около 3 % от общего числа учащихся), в том числе с расстройствами аутистического спектра.

Ежегодные всероссийские и региональные мониторинги по предметным и метапредметным компетенциям также демонстрируют результаты, которые стабильно выше региональных показателей (табл.).

Региональная диагностика по метапредмету (декабрь 2021 г.)

Класс	Количество участников	% базовый	% повышенный	Средний балл общий	Решаемость общая, %
5-й класс Губернаторский Светленский лицей	111	72,49	56,58	15,08	65,57
Средние по муниципалитету		65,07	49,48	13,41	58,29
Средние по региону:		61,76	46,52	12,68	55,13

Таким образом, принципиальное изменение содержания образования, в основе формирования которого лежит баланс естественно-научного и художественно-эстетического образования, демонстрирует увеличение качества успеваемости школьников. Это означает, что предметы творческого цикла обладают важным ресурсом не только в плане эстетического и эмоционального развития, но и интеллектуального развития ученика. Важно не противопоставлять естественно-научное и художественно-эстетическое направление, а соорганизовывать их, чтобы воспитать «человеческое в человеке».

Список литературы

1. Исакова И. А., Янак А. Л. Информатизация и гаджетизация современного общества и детства // *The Digital Scholar: лаборатория философа*. 2019. Т. 2, № 1. С. 131–145.
2. Ческидова И. Б. Изобразительное искусство как средство адаптации детей к обучению в школе // *Перспективы науки и образования*. 2018. Вып. 3 (33). С. 249–252.
3. Куприна Н. Г., Казанецких С. В. Педагогический потенциал художественно-эстетической среды в формировании семейных ценностей у воспитанников школы-интерната // *Педагогическое образование в России*. 2016. Вып. 3. С. 213–218.
4. Неменский Б. М. *Познание искусством*. М.: Изд-во УРАО, 2000. 192 с.
5. Шахно Н. В. Концептуализация понятия художественного творчества // *Ярославский пед. вестник*. 2013. № 2. С. 224–228.
6. Поздеева С. И. Роль позиции педагога в изменении содержания образования // *Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin)*. 2005. Вып. 2 (46). С. 18–21.
7. Сайбединов А. Г. *Искусство в школе 21 века*. М.: ГОМЦ Школьная книга, 2000. 62 с.
8. Сайбединов А. Г. *Диалоги с душой. Изобразительное искусство в школе*. Томск: Дельтаплан, 2001. 271 с.
9. Сайбединов А. Г. *Изобразительное искусство. 1 класс: учеб. пособие для общеобразовательных организаций*. М.: Просвещение, 2021. 128 с.
10. Сайбединов А. Г. *Основы дизайна. Учебная программа*. Томск: Дельтаплан, 2003. 32 с.
11. Сайбединов А. Г. *Радость созидания*. М.: Эврика. Библиотека культурно-образовательных инициатив, 2003. С. 24–28.
12. Сайбединов А. Г. *Эмоциональное образование*. Томск: Дельтаплан, 2019. 210 с.

References

1. Isakova I. A., Yanyuk A. L. Informatizatsiya i gadzhemizatsiya sovremennogo obshchestva i detstva [Informatization and gadgetization of modern society and childhood]. *The Digital Scholar: Laboratoriya filosofa – The Digital Scholar: Philosopher's Lab*, 2019, vol. 2, no. 1, pp. 131–145 (in Russian).
2. Cheskidova I. B. Izobrazitel'noye iskusstvo kak sredstvo adaptatsii detey k obucheniyu v shkole [Fine art as a means of adapting children to school]. *Perspektivy nauki i obrazovaniâ – Perspectives of science and education*, 2018, vol. 3 (33), pp. 249–252 (in Russian).
3. Kuprina N. G., Kazanetskikh S. V. Pedagogicheskiy potentsial khudozhestvenno-esteticheskoy sredy v formirovaniy semeynykh tsennostey u vospitannikov shkoly-internata [Pedagogical potential of the artistic and aesthetic environment in the formation of family values among boarding school students]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2016, vol. 3, pp. 213–218 (in Russian).
4. Nemenskiy B. M. *Poznaniye iskusstvom* [Knowledge of art]. Moscow, URAO Publ., 2000. 192 p. (in Russian).
5. Shakhno N. V. Kontseptualizatsiya ponyatiya khudozhestvennogo tvorchestva [Conceptualization of the notion of artistic creativity]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2013, vol. 2, pp. 224–228 (in Russian).
6. Pozdeyeva S. I. Rol' pozitsii pedagoga v sfere soderzhaniya obrazovaniya [The role of the position of the teacher in the field of educational content]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2005, vol. 2 (46), pp. 18–21 (in Russian).
7. Saybedinov A. G. *Iskusstvo v shkole 21 veka* [Art at school of the 21 century]. Moscow, GOMC Shkol'naya kniga Publ., 2000. 62 p. (in Russian).

8. Saybedinov A. G. *Dialogi s dushoy. Izobrazitel'noye iskusstvo v shkole* [Dialogues with the soul. Fine arts at school]. Tomsk, Del'taplan Publ., 2001. 271 p. (in Russian).
9. Saybedinov A. G. *Izobrazitel'noye iskusstvo. 1 klass: uchebnoye posobiye dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy* [Art. Grade 1: textbook for educational organizations]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2021. 128 p. (in Russian).
10. Saybedinov A. G. *Osnovy dizayna. Uchebnaya programma* [Design basics. Curriculum]. Tomsk, Del'taplan Publ., 2003. 32 p. (in Russian).
11. Saybedinov A. G. *Radost'sozidaniya* [The joy of creation]. Moscow, Evrika. Biblioteka kul'turno-obrazovatel'nykh initsiativ Publ., 2003. Pp. 24–28 (in Russian).
12. Saybedinov A. G. *Emotsional'noye obrazovaniye* [Emotional education]. Tomsk, Del'taplan Publ., 2019. 210 p. (in Russian).

Информация об авторах

Сайбединов А. Г., профессор, заведующий лабораторией Эмоционального образования Парка инновационных образовательных практик, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: saibedinov@mail.tomsknet.ru

Кузнецова Л. В., младший научный сотрудник лаборатории Эмоционального образования Парка инновационных образовательных практик, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: 79138785945@yandex.ru

Герасименко Т. Б., младший научный сотрудник лаборатории Эмоционального образования Парка инновационных образовательных практик, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Saybedinov A. G., Professor, Head of the Emotional Education Laboratory of the Innovative Educational Practices Park, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: saibedinov@mail.tomsknet.ru

Kuznetsova L. V., Junior Researcher, Emotional Education Laboratory of Innovative Educational Practices Park, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: 79138785945@yandex.ru

Gerasimenko T. B., Junior Researcher, Emotional Education Laboratory of Innovative Educational Practices Park, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 04.02.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 04.02.2022 accepted for publication 28.04.2022

Научная статья

УДК [37.036+78]:373.51-053.6

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-26-33>

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Нина Петровна Шишлянникова

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, Абакан, Россия, presto200@yandex.ru

Аннотация

Проанализированы причины увлечения подростков и молодежи развлекательной шоу-продукцией и отторжения многими из них образцов серьезной классической музыки, формирующей истинный музыкальный вкус. Обосновано определение музыкального вкуса как способности слушать, слышать и наслаждаться ценной в художественном отношении музыкой, вкуса как одного из элементов триединой задачи занятий музыкой в школе – формирование интереса к жизни через увлеченность музыкой, творческого художественно-образного мышления. Рекомендовано слушать с подростками не только классическую музыку, но и более ценные в художественном отношении образцы поп-музыки, обсуждать их достоинства и недостатки, что позволит совершенствовать вкус и избегать противостояния учителя и детей, классической музыки и музыки современных направлений и жанров. Приведены количественные и качественные результаты изучения студентами музыкальных потребностей подростков как одного из показателей уровня сформированности музыкальных вкусов. Интерпретация результатов подтвердила зависимость уровня сформированности музыкального вкуса от систематических занятий музыкой, репертуара, на котором воспитывается музыкальный вкус детей, от уровня профессионализма педагога-музыканта.

Ключевые слова: музыка, вкус, формирование, искусство, подростки, композитор, жанр, классика, развлекательность, потребности

Для цитирования: Шишлянникова Н. П. К проблеме формирования музыкального вкуса подростков в общеобразовательной школе // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 26–33. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-26-33>

Original article

TO THE PROBLEM OF FORMATION OF MUSIC TASTE OF ADOLESCENTS IN SECONDARY SCHOOL

Nina P. Shishlyannikova

Khakassian State University of N. F. Katanov, Abakan, Russian Federation, presto200@yandex.ru

Abstract

The reasons for the enthusiasm of teenagers and young people for entertainment show products and the rejection by many of them of samples of serious classical music, which forms a true musical taste, are analyzed. The definition of musical taste is substantiated as the ability to listen, hear and enjoy artistically valuable music, taste as one of the elements of the triune task of studying music at school – the formation of interest in life through passion for music, creative artistic and figurative thinking, taste. It is recommended to listen to not only classical music with schoolchildren, but the best examples of pop music, to discuss dignities and defects of them, that permit to improve the taste and avoid confrontation between the teacher and children, also classical music and music of modern genre and direction. Quantitative and qualitative results of studying the musical needs of adolescents by students as one of the indicators of the level of formation of musical tastes are given. The interpretation of the

results confirmed the dependence of the level of formation of musical taste on systematic music lessons, the repertoire on which the musical taste of children is brought up, on the level of professionalism of the teacher-musician.

Keywords: music, taste, formation, art, adolescents, composer, genre, classic, entertainment, necessities

For citation: Shishlyannikova N. P. To the problem of formation of music taste of adolescents in secondary school [K probleme formirovaniya muzykal'nogo vkusa podrostkov v obshcheobrazovatel'noy shkole]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 26–33. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-26-33>

В последние годы в профессиональной среде педагогов-музыкантов, на страницах публикаций, в материалах научно-практических конференций обсуждаются «животрепещущие проблемы современного школьного музыкального образования» [1, с. 61]. В их числе проблема формирования музыкальных вкусов детей и подростков в условиях широкой доступности TV и интернет-ресурсов, когда вал низкопробной шоу-продукции буквально обрушивается на их неокрепшие вкусы. Проблема усугубляется тем, что, по выражению Е. А. Бодиной, наблюдается устойчивая тенденция исчезновения музыки как школьного предмета из учебных планов многих образовательных организаций. В связи с утратой данного статуса музыкальное образование теряет свои социокультурные и содержательные позиции, обесценивается его «воспитательная и нравственно-формирующая функция» [2, с. 20, 21].

А между тем исследователи В. Н. Гузков, С. А. Субботина называют искусство главным элементом, формирующим эстетический, художественный вкус как свойство личности, индивидуальности, так как именно искусство способствует раскрытию богатства и неповторимости каждого человека [3, с. 110].

О. П. Радынова, А. И. Катинене, рассматривая музыкальный вкус в качестве элемента вкуса эстетического, подчеркивают, что вкус не является врожденным, а приобретается с опытом музыкальной деятельности и толкуется ими как «определенный уровень музыкально-эстетических представлений, который дает возможность ценить прекрасное в музыке, ее идейность и содержательность, правдивость и искренность чувств...» [4, с. 73]. Авторы справедливо утверждают, что основы музыкального вкуса формируются при прослушивании высокохудожественной музыки, накоплении музыкально-слухового опыта переживания и осознания ценных в художественном отношении музыкальных произведений разных эпох и стилей, настаивают на необходимости на уроках обучать детей высказывать оценочные суждения об их художественных достоинствах, «мотивированно отдавать предпочтение тем или иным произведениям» [4, с. 77], т. е. учить «размышлять о музыке» (Д. Б. Кабалевский).

Таким образом, можно определить музыкальный вкус как способность слушать, слышать и наслаждаться ценной в художественном отношении музыкой и в конечном счете «отличать хорошее от плохого в искусстве» (Д. Б. Кабалевский). Неслучайно Л. В. Горюнова сформулировала триединую задачу уроков музыки так: «Формирование *интереса* к жизни через увлеченность музыкой, творческого художественно-образного *мышления, вкуса*» [5, с. 57]. *Интерес, мышление, вкус* являются базовыми интеллектуальными способностями личности, которые необходимы в любой профессии, а музыкальный вкус определяется конечной целью занятий музыкой, чтобы в результате этих занятий «закрепить основы хорошего музыкального вкуса», научить учащихся отличать в музыке «подлинное высокое искусство от более или менее красивой развлекательности... от музыки дурной, вульгарной, безвкусной» [6, с. 187].

Общепризнанным в профессиональной среде является факт, что необходимо формировать музыкальный вкус детей более продуктивно на основе классических образцов отечественного и мирового музыкального искусства – произведений народного, классического и современного искусства разных эпох, стилей и направлений. Исследования ученых и практический опыт педагогов-музыкан-

тов говорят о том, что если ребенок с малых лет постоянно слышит высокохудожественную музыку, то в самом трудном подростковом возрасте при встрече с развлекательной музыкой у него уже будет частично выработан «иммунитет к пошлости», он легко отличит «истинное искусство от подделки».

Д. Б. Кабалевский неоднократно подчеркивал, что хороший музыкальный вкус развивается не только на классических образцах, но и на противопоставлении хорошего плохому в искусстве. В выступлениях перед учителями он говорил о том, что нельзя просто приказами изгонять из школы развлекательную музыку, запрещать детям ее слушать. Необходимо, чтобы учитель слушал вместе с ребятами наряду с классической, современной академической музыкой и лучшие образцы поп-музыки, разбирал с ними художественные достоинства и недостатки, тем самым накапливал их музыкально-слуховой опыт и оттачивал музыкальный вкус.

Однако сегодня с точки зрения наличия музыкального вкуса у современных подростков и молодежи наблюдается, по выражению А. И. Моисеенко, «некий культурный коллапс», так как они «не могут в огромном потоке ежедневно получаемой информации отличить ценности от антиценностей, прекрасное от безобразного» [7, с. 66], в том числе в звучащей вокруг нас музыке. Поэтому автор острояет внимание на важной роли уроков музыки в развитии музыкально-эстетических вкусов, поскольку музыка оказывает непосредственное воспитательное воздействие на «совместные переживания возвышенных, героических или лирических чувств», заключенных в ней, спланивают школьников в переживании разнообразных эмоций, «оказывает влияние на поведение» [7, с. 69].

Как показывают исследования С. А. Гильманова, существует противоречие между массовым школьным музыкальным образованием и «музыкальным потреблением учащихся вне школы, носящим стихийный, неконтролируемый характер» [8, с. 35]. Сегодня, как и много лет назад, у подростков и молодежи доминирует интерес к той музыке, которую не изучают в школе, и отношение к музыке остается как к сфере досуговой деятельности, развлекательности, а не как к искусству. По словам ученого, «музыкальный вкус, предпочтения, музыкальное поведение в целом формируются в основном вне уроков» [8, с. 35]. Этому способствует множество факторов, главный из которых, на наш взгляд, состоит в том, что один час музыки в неделю и далеко не во всех общеобразовательных школах не может противостоять валу низкопробной музыкальной продукции, которая формирует соответствующие вкусы у детей и подростков. Другим фактором является высокая степень тиражирования и распространения «поп-артовских» имитаций, доступность их воспроизведения на современных носителях практически в любое время суток и в любом месте, в глобальных масштабах. Неограниченные возможности встречи с музыкой вне школы, в быту, во время отдыха формируют у современных слушателей некую всеядность, безвкусицу, неразборчивость в том, что есть плохо, а что хорошо в современной музыке.

Популярность современной эстрады объясняется еще и фактором моды, когда «громкие» музыкальные проекты, шоу-программы становятся стимулом и средством формирования музыкальных вкусов подростков. Однако, как в свое время утверждал Д. Б. Кабалевский, то, что отвечает требованиям высокого вкуса, если и не вечно, то, во всяком случае, долговечно, а то, что рождено модой, — «зыбко, скоропреходяще и склонно быстро уступать место новому, еще более новому» [6, с. 188]. Тогда, во времена СССР, будучи членом Международной организации по музыкальному воспитанию (ИСМЕ), композитор был бескомпромиссным критиком тех, кто свои субъективные вкусы подчиняет коммерческой выгоде, когда погоня за прибылями, необходимость все время расширять круг своих потребителей вынуждают предпринимателей ориентироваться на более легкодоступное, более бездумно-развлекательное. «Возникает циничный бизнес, не щадящий ни искусства, ни человеческих душ» [9, с. 14]. Сказанное композитором о западной музыкально-развлекательной индустрии того времени во всей полноте стало данностью дня сегодняшнего в нашей стране.

Еще один важный, так называемый внутриутробный фактор, который следует учитывать, по мнению психолога В. Дашевского, «... того, что во время беременности слушала мама». Эта музы-

ка после рождения ребенка может еще долго «резонировать с его состоянием, если он будет слышать нечто подобное много лет спустя». Но основной вкус, утверждает ученый, формируется в семье. А в подростковом возрасте дети начинают ориентироваться на авторитеты, в том числе и музыкальные. «Они тянутся за определенной референтной группой и отчасти стремятся быть похожим на своих кумиров», что на современном языке называется «быть в тренде» [10]. Когда подросток взрослеет, накапливаются музыкальные впечатления, и на его предпочтения группа перестает оказывать доминирующее влияние. Он уже способен сделать свой собственный осознанный выбор. Этому способствуют его интересы в других областях – «какие фильмы человек смотрит, какие книги читает». Музыкальный вкус, по определению В. Дашевского, часть общего культурного уровня, «но прямой корреляции между интеллектом и музыкальными предпочтениями нет» [10].

В связи с этим считаем бессмысленным отрицать те образцы современной поп-музыки, которыми дети увлекаются (рэп, дискотечная музыка, рок, хип-хоп и др. направления). Как отмечают многие исследователи, музыка больших частот пользуется массовым спросом у подростков благодаря своей экспрессивности, способности вызывать движение, что позволяет подростку включиться в задаваемый музыкой ритм и тем самым выразить себя. Гораздо продуктивнее к урокам музыки отбирать более ценные в художественном отношении образцы поп-музыки, слушать с подростками, обсуждать их достоинства и недостатки. В противном случае это приводит к ненужному противостоянию учителя и детей, классической музыки и музыки современных направлений и жанров.

Во время педагогической практики в школе студенткой 3-го курса было проведено исследование по одному из критериев оценки музыкальных вкусов подростков – по их музыкальным предпочтениям. Школьники письменно отвечали на вопросы анкеты смешанного типа (с вариантами ответов, из числа которых выбирался предпочтительный ответ):

1. Является ли музыка важной частью твоей жизни? (*да, нет*).
2. Выбери из четырех музыкальных направлений наиболее близкое тебе: а) *рок-музыка*; б) *эстрадная поп-музыка*; в) *классическая музыка*; г) *джаз*; д) *электронная музыка*.
3. Перечисли фамилии знакомых композиторов-классиков.
4. Посещаешь ли ты концерты в филармонии? (*да, нет, иногда*).
5. Назови свои любимые музыкальные произведения.
6. Какое чувство возникает у тебя при прослушивании классической музыки? (*серьезное, раздражение, скука, размышление, непонимание*).
7. Какие направления музыки, классику или современные жанры, тебе хочется слушать чаще? (Варианты: *поп-эстрада, рок-музыка, электронная музыка, классическая музыка, джаз, рэп*. Следовало поставить баллы от 1 до 6: 1 – меньше всего, 6 – больше всего).

В опросе приняли участие 29 учащихся 7-го класса. Анализ ответов показал следующие результаты. Музыка является частью жизни у 26 учащихся из 29 (89,6 %). Большинству подростков наиболее близкими являются жанры (рок, рэп, электронная музыка), так как им отдали предпочтение 15 человек (51,7 %). Эстрадную поп-музыку выбрали 11 человек (38 %). Только трем подросткам из 29 ближе оказалась классическая музыка (10,3 %) (они учатся в музыкальной школе, посещают концерты в филармонии). В целом результаты опроса говорят о том, что семиклассники отдают предпочтение новым современным жанрам, а классические произведения большинство из них считают устаревшими.

При этом на вопрос «Какое чувство возникает у тебя при прослушивании классической музыки?» ответы разделились на две почти равные по количеству детей группы. Одна группа ребят выбрала ответы: «Размышление; серьезное чувство; сосредоточенность; душевное спокойствие»; другая – «непонимание; раздражение; скуку». Возможно, это говорит о том, что подростки пока еще не могут правильно оценивать свое восприятие, собственное отношение к классической музыке, понимать то состояние, которое она порождает, воздействие, которое на него оказывает. Тогда как сов-

ременные жанры развлекательной музыки притягивают их своими острыми танцевальными ритмами, быстрым темпом, а главное, легкостью восприятия. Тем не менее многие ребята отметили положительное воздействие классической музыки. Эти подростки перечислили таких композиторов, как И. С. Бах, Л. ван Бетховен, Ф. Шопен, Э. Григ, П. И. Чайковский, С. С. Прокофьев, А. И. Хачатурян, И. О. Дунаевский. Остальные ребята, у которых классическая музыка вызывает скуку и раздражение, перечислили современных популярных рэп-исполнителей, некоторые назвали рок-группы и своих кумиров. Выбор большинства ребят предпочитаемых направлений музыки распределился следующим образом: 1-е место – рэп, 2-е – поп-эстрада, 3-е – рок, 4-е – электронная музыка, 5-е – классическая музыка, 6-е – джаз.

В устном собеседовании с подростками студентка выяснила, что часть ребят отторгает классическую музыку, даже не стараясь услышать, понять, что своим произведением сказал композитор о жизни в том, прошлом времени, которое им неизвестно. Для слуха этих ребят привычны только небогатые мелодии и мотивы с простыми, подчас примитивными текстами, которые однообразно повторяются на протяжении всего произведения. Как оказалось, в этом классе не всегда были уроки музыки и, как результат, такие противоречивые ответы, демонстрирующие в целом по классу недостаточно развитый музыкальный вкус.

Зато другая половина ребят в собеседовании продемонстрировала рассудительность, аргументированность своих оценок. В этой группе некоторые подростки учатся в музыкальной школе или посещают занятия музыкальных кружков в городском Дворце детского творчества. Они не отторгают классическую музыку, но для отдыха и развлечения предпочитают современные образцы; не только могут отличить на слух классическую музыку от современной, но и назвать их характерные черты. Наблюдения на уроках во время практики показали, что эти ребята с интересом относятся и к современным образцам музыки, и к классическому репертуару, принимают активное участие в обсуждении музыкальных произведений.

Спустя одну неделю студентка провела еще один проверочный письменный опрос, который содержал примерно те же задания, но в несколько измененном виде. Семиклассникам следовало определить свои предпочтения, как и ранее поставить баллы от 1 до 6: 1 – меньше всего, 6 – больше всего. Для выбора предложены: *классическая музыка, электронная музыка, рок-музыка, рэп, поп-музыка, народная музыка, музыку не слушаю*. В опросе по-прежнему участвовали 29 учащихся.

Обработка полученных количественных данных показала следующие результаты.

Классическая музыка – 5 чел./17,3 %.

Электронная музыка – 4 чел./13,8 %.

Рок-музыка – 5 чел./17,3 %.

Рэп – 5 чел./17,3 %.

Поп-музыка – 8 чел./27,5 %.

Народная музыка – 0.

Музыку не слушаю – 2 чел./6,8 %.

Сопоставление результатов первого и второго опросов показало несколько другой, неожиданный расклад, говорящий о неустойчивости в предпочтениях семиклассников. Больше всего семиклассников отдали предпочтение поп-музыке, второе место – классической музыке, рэп и рок-музыке, на третьем месте – электронная музыка. Возможно, неустойчивость объясняется чисто случайным выбором некоторыми ребятами, которые не различают жанры современной молодежной музыки. Либо потому, что в данном опросе появились другие жанры современной музыки и позиция «музыку не слушаю». В связи с этим отдельным учащимся дополнительно было предложено написать более развернутые рассуждения на отдельные вопросы.

Например, «Как ты думаешь, будет ли музыка конца XXI века совершенно непохожей на ту, которая была известна человечеству до сих пор?». Один из семиклассников ответил так: «Думаю,

что музыка конца XXI века не будет исполняться в живом звучании, будет полностью электронной, компьютерной, механической. Но потом придет время, когда начнут возрождаться жанры классической музыки. В любом случае, не думаю, что музыка будет в корне отличаться чем-то. Ничего нового уже не создадут. Все лучшее было создано еще до нас».

Следующее задание состояло в том, чтобы прослушать два фрагмента разных произведений современной музыки, определить и аргументировать свой ответ, какое из них можно отнести к высокому искусству, а какое – к сфере развлекательности.

1. Инструментальный квартет FX-Quartet – «Wouldlikeapieceoff» (две скрипки, альт, виолончель).

2. Чак Берри. We're Gonna Rock Around The Clock (в стиле rock'n'roll).

Приведем лучший ответ одной из семиклассниц: *Первое произведение очень отличается от второго. Я думаю, оно относится к высокому искусству, потому что музыканты играют виртуозно. Звучат инструменты струнной группы симфонического оркестра. Музыка серьезная, требует внимания, но она отличается от привычных для слуха классических произведений, иногда напоминает электронную. Мне кажется, эта музыка нашего времени.*

Второе произведение – это типичный рок-энд-ролл, переводится как веселись, «качайся, крутись». Это произведение вызывает чувство беспечности, легкости, радости и движения. Так и хочется танцевать. Эта музыка «для ног», а не для задумчивости о чем-то серьезном. Думаю, что это произведение относится скорее к сфере развлекательности, чем к высокому искусству. Для высокого искусства она слишком простая. Но мне это произведение очень понравилось. Оно тоже по-своему представляет ценность, особенно для нас.

Лучшие ответы на вопрос «Как ты думаешь, какова роль музыки в жизни человека»: «Музыка делает нас лучше, а жизнь интереснее»; «Без музыки мир стал бы скучным, состоящим из одних разговоров. Мне бы не хотелось жить в таком мире»; «Музыка помогает понять свои чувства и чувства других людей»; «Музыка нас облагораживает».

Таким образом, даже это небольшое студенческое исследование говорит о том, что при всех издержках в системе общего музыкального образования правильно организованная и целенаправленная работа с подростками по формированию их музыкального вкуса дает свои положительные результаты. Но они, к сожалению, минимальны и обнаруживаются у небольшого количества детей. Формирование музыкального вкуса – процесс длительный, на него влияют множество разных факторов. Но основой формирования музыкального вкуса была, есть и остается серьезная музыка, классическая. Чтобы ее воздействие было действительно эстетически облагораживающим личность, недостаточно одного урока музыки в неделю. Необходима еще и соответствующая музыкальная среда. В противном случае самая прекрасная музыка для многих людей оказывается ненужной, непонятной, чуждой, потоком «бессвязных звуков».

Система массового музыкального образования нуждается в коренном совершенствовании, а главное – в серьезном к ней отношении со стороны руководящих органов государства. Музыкальные вкусы детей, подростков и молодежи являются показателем уровня сформированности их музыкальной культуры как культуры духовной, на чем акцентируется внимание во всех новейших документах в области образования. Только зачастую они остаются благими пожеланиями, рекомендациями.

Об этом красноречиво пишет Е. А. Бодина – ученый, педагог-музыкант, участник Всероссийского съезда учителей предметной области «Искусство» в НИИ художественного образования и культурологи РАО в конце 2020 г., которая стала «свидетелем профессионального энтузиазма, глубиной содержательной направленности и ценных новаторских инициатив, содержащихся в докладах и практической деятельности учителей – специалистов в области художественного образования» [2, с. 20]. Однако ко всеобщему огорчению должного общественного резонанса и практиче-

ской поддержки со стороны государственных органов образования столь масштабная профессиональная акция до сих пор так и не получила.

Список литературы

1. Шишлянникова Н. П. Музыкальное образование в современных условиях: традиции, проблемы, перспективы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2020. Вып. 2 (30). С. 60–65. doi: 1023951/2307-6127-2020-2-60-65
2. Бодина Е. А. Музыкальное образование в новых социальных реалиях // Педагогика искусства. 2021. № 1. С. 17–22. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal> (дата обращения: 03.02.2022).
3. Гузков В. Н., Субботина С. А. Искусство как способ развития эстетического вкуса // Кант. 2012. № 1 (14). С. 107–111.
4. Радынова О. П., Катинене А. И. Музыкальное воспитание школьников. М.: Просвещение. ВЛАДОС, 1994. 240 с.
5. Актуальные проблемы теории и методики музыкального воспитания: Очерки / Д. Б. Кабалевский, Л. В. Горюнова и др.; науч. ред. Л. В. Горюнова. М., 1991. 253 с.
6. Абдуллин Е. Б., Крицкая Е. Д., Сергеева Г. П. и др. Программы общеобразовательных учреждений «Музыка» 1–8 классы / под научным руководством Д. Б. Кабалева. 3-е изд. М.: Просвещение, 2006. 205 с.
7. Моисеенко А. И. Формирование эстетических вкусов школьников как педагогическая проблема // Поволжский пед. вестник. 2017. Т. 5, № 3 (16). С. 66–71.
8. Гильманов С. А. Об эффективности изучения музыки в общеобразовательной школе // Музыкальное искусство и образование. 2014. № 1. С. 25–38.
9. Д. Б. Кабалевский и ИСМЕ (к столетию со дня рождения) / сост.: Э. Б. Абдуллин, Б. С. Диментман. М.: Репроцентр-М, 2004. 144 с.
10. Дашевский В. О вкусах не спорят. URL: <https://science.ru-land.com/stati/o-vkusah-ne-sporyat-na-vkus-i-cvet-tovarishchey-net-tak-govoryat-obsuzhdaya-predpochteniya-v> (дата обращения 10.02.2022).

References

1. Shishlyannikova N. P. Muzykal'noye obrazovaniye v sovremennykh usloviyakh: traditsii, problemy, perspektivy [Music education in modern conditions: traditions, problems, perspectives]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, vol. 2 (30), pp. 60–65 (in Russian). doi: 1023951/2307-6127-2020-2-60-65
2. Bodina E. A. Muzykal'noye obrazovaniye v novykh sotsial'nykh realiyakh [Music education in new social realities]. *Pedagogika iskusstva – Pedagogy of Art*, 2021, no 1, pp. 17–22 (in Russian). URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal> (accessed 3 February 2022).
3. Guzkov V. N., Subbotina S. A. Iskustvo kak sposob razvitiya esteticheskogo vkusa [Art as a way of development of aesthetic taste]. *Kant*, 2012, vol. 1 (14), pp. 107–111 (in Russian).
4. Radynova O. P., Katinene A. I. *Muzykal'noye vospitaniye shkol'nikov* [Musical education of schoolchildren]. Moscow, Prosveshcheniye. VLADOS Publ., 1994. 240 p. (in Russian).
5. Kabalevskiy D., Goryunova L. et al. *Aktual'nyye problemy teorii i metodiki muzykal'nogo vospitaniya v shkole: kniga pervaya* [Actual problems of the theory and methods of musical education in school: book one]. Moscow, Prometey Publ., 1991. 253 p. (in Russian).
6. Abdullin E. B., Kritskaya E. D., Sergeyeva G. P. et al. *Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Muzyka 1–8 klassy. Pod nauchnym rukovodstvom D. B. Kabalevskogo* [Programs for schools of common education. Music for 1–8 forms. Under the scientific supervision of D. B. Kabalevsky]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2006. 225 p (in Russian).
7. Moiseyenko A. I. Formirovaniye esteticheskikh vkusov shkol'nikov kak pedagogicheskaya problema [Formation of aesthetic tastes of schoolchildren as a pedagogical problem]. *Povolzhskiy pedagogicheskiiy vestnik*, 2017, vol. 5, no. 3 (16), pp. 66–71 (in Russian).
8. Gil'manov S. A. Ob effektivnosti izucheniya muzyki v obshcheobrazovatel'noy shkole [About effecting of music studding in school]. *Muzykal'noye iskusstvo i obrazovaniye – Musical Art and Education*, 2014, no 1, pp. 25–38 (in Russian).
9. D. B. Kabalevskiy i ISME (k stoletiyu so dnya rozhdeniya) [D. B. Kabalevsky and ISME (to anniversary of

100 of birthday)]. Compiler: E. B. Abdullin, B. S. Dimentman. Moscow, Reprotsentr-M Publ., 2004. 144 p. (in Russian).

10. Dashevskiy V. *O vkusakh ne sporyat* [Tastes differ] (in Russian). URL: <https://science.ru-land.com/stati/o-vkusah-ne-sporyat-na-vkus-i-cvet-tovarishchey-net-tak-govoryat-obsuzhdaya-predpochteniya-v> (accessed 10 February 2022).

Информация об авторах

Шишлянникова Н. П., доцент, доктор педагогических наук, профессор, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова (пр. Ленина, 90, Абакан, Россия, 655017).
E-mail: presto200@yandex.ru

Information about the authors

Shishlyannikova N. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Khakassian State University of N. F. Katanov (pr. Lenina, 90, Abakan, Russian Federation, 655017).
E-mail: presto200@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 15.02.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 15.02.2022; accepted for publication 28.04.2022

Научная статья

УДК 373.1.02: 372.8

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-34-41>

О ФОРМИРОВАНИИ РЕГУЛЯТИВНОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

Елена Анатольевна Румбешта¹, Анна Алексеевна Власова², Игорь Николаевич Яковлев³

^{1, 2, 3} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ erumbeshta@mail.ru

² aav@tspu.edu.ru

³ yakovlevig97@yandex.ru

Аннотация

Современный образовательный процесс учащихся средней школы в большой степени выстроен на основе деятельностного и компетентностного подходов. Одной из задач современного учителя становится формирование у учащихся в процессе активной учебной деятельности необходимых для жизни компетенций. Анализ процесса их формирования показал, что он до сих пор недостаточно изучен, недостает практических примеров работы с компетенциями. Достаточно востребованными для развития учеников и выстраивания успешной жизнедеятельности являются регулятивная компетенция и познавательная. Эти компетенции можно активно формировать в процессе обучения физике. Процесс формирования компетенций становится более эффективным, как установлено авторами, если выстраивается постепенно. Начинается формирование с универсальных учебных действий, входящих в состав компетенций, которые являются для учеников наиболее сложными. Для первоначального формирования на основе практики выделены сложные действия – составление учеником плана учебной деятельности, его корректировка, проявление и формулировка причинно-следственных связей в явлениях, процессах, рефлексивное действие. Формирование действий организовано на основе выполнения учениками в группах мини-проектов по конструированию действия. Показан пример формирования элемента регулятивной компетенции – действия составления плана изучения нового материала. Работа в группах строится на основе вопросов учителя по выстраиванию действия. Затем организуется межгрупповое обсуждение результатов работы групп с участием учителя, его корректировка. С помощью учителя происходит рефлексивное осмысление деятельности по выстраиванию действия и его присвоение. Аналогично выстраивается освоение элементов познавательной компетенции. Представленные способы последовательного активно-деятельностного, проектного формирования компетенций являются продуктивными и могут широко применяться в обучении.

Ключевые слова: обучение физике, регулятивная, познавательная компетенции, универсальные учебные действия, способы формирования учебных действий, проектная технология, групповое взаимодействие

Для цитирования: Румбешта Е. А., Власова А. А., Яковлев И. Н. О формировании регулятивной и познавательной компетенций учащихся основной школы при обучении физике // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 34–41. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-34-41>

Original article

ON THE FORMATION OF REGULATORY AND COGNITIVE COMPETENCES OF STUDENTS OF THE BASIC SCHOOL WHEN TEACHING PHYSICS

Elena A. Rumbeshta¹, Anna A. Vlasova², Igor N. Yakovlev³

^{1, 2, 3} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ erumbeshta@mail.ru

² aav@tspu.edu.ru

³ yakovlevig97@yandex.ru

Abstract

The modern educational process of secondary school students is largely built on the basis of an activity-based and competence-based approach. One of the tasks of a modern teacher is the assimilation by students in the process of active learning for life of competencies. The analysis of their processes showed that it is still insufficiently studied, there are practically no practical examples of working with competencies. Sufficiently demanded for the development of students and building a useful life are regulatory and cognitive competence. These competencies can be actively formed in the process of teaching physics. The process of developing competencies becomes more effective, as the authors found, if it is built gradually. Formation begins with universal actions that are part of the competencies, which are for the majority identified. For preliminary formation, on the basis of practice, complex actions are highlighted - the student drawing up a plan of educational activity, its adjustment; formulation of cause-and-effect relationships in phenomena, processes, reflexive action. The formation of actions is organized on the basis of the implementation by students in groups of mini-projects for the design of actions. An example of the formation of an element of regulatory competence is shown - the action of drawing up a plan for studying new material. Group work is guided based on the teacher's questions to build the action. Then an intergroup discussion of the results of the work of the groups with the participation of the teacher is organized, and its adjustment. Initially built action, an element of competence is offered for development. With the help of the teacher, there is a reflexive comprehension of the activity of building the action and its appropriation. The development of elements of cognitive competence is built in a similar way. The presented methods of consistent active-activity, project-based formation of competencies are productive and can be widely used in education.

Keywords: regulatory, cognitive competences, universal learning activities, project technology, teaching physics

For citation: Rumbeshta E. A., Vlasova A. A., Yakovlev I. N. On the formation of regulatory and cognitive competences of students of the basic school when teaching physics [О формировании регулятивной и познавательной компетенций учащихся основной школы при обучении физике]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 34–41. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-34-41>

В настоящее время многие исследователи отмечают значение образования и те возможности, которое оно дает при его эффективной организации. Участники дискуссии, обсуждающие вопрос, какая система образования нужна России (А. Г. Асмолов, В. Н. Иванова и прочие [1]), отмечают, что качественное образование обеспечивает конкурентоспособность страны, экономики, общества. Оно дает эффект формирования культурной идентичности граждан, позволяет личности реализовать свои возможности.

Образование имеет в разные этапы своего развития различные возможности, особенности, а также разные сложности. И. А. Тагунова, проявляя особенности современного образования, пишет, что на нем сказываются явления, присущие современной цивилизации: глобализация, цифровая революция, возращение роли человеческого фактора [2].

Сложности образования в большой степени проявляются в области технологического, математического и естественно-научного образования. Поэтому новое поколение невозможно обучать по-

старому, оно нуждается в новом способе образования, чему сопутствует модернизация системы школьного образования, т. е. обновление и совершенствование действующей системы образования, что отражено во ФГОС основного общего образования [3]. В процессе модернизации школьного образования происходит переосмысление оценки результатов образования, пересмотр основных понятий, например, понятия «образованность» и «подготовленность» переходят в понятия «компетентность» и «компетенция», а способы деятельности – в компетентностный подход. Данный подход появился в зарубежном образовании во второй половине XX в. [4] и несколько отличается от подхода, принятого в отечественном образовании.

Российские исследователи включают в структуру компетентности знания, умения и навыки, к которым могут добавляться различные компоненты, например, способности, личностные качества, готовность к деятельности, творческая деятельность, стиль мышления, этические нормы, ценностные установки, умения рефлексии и прогнозирования, коммуникативные способности. В таком плане компетентностный подход представляется как естественный этап развития отечественной школы.

В настоящее время вновь актуализировался деятельностный подход в школьном образовании, на основе которого одним из результатов образования являются компетенции обучающихся, о которых говорится выше. Однако несмотря на длительный период введения их как качественных результатов образования, способы их формирования и оценки до сих пор не разработаны окончательно. Это является общей проблемой образования, о чем пишут Е. В. Егорова, Т. А. Лопатухина при анализе смены образовательных парадигм в современном российском образовании [5]. Проблема выбора формируемых компетенций, способа их формирования до сих пор стоит перед каждым учителем, ведущим тот или иной предмет.

В данной статье рассматривается проблема формирования регулятивной и познавательной компетенции у учащихся основной школы при изучении физики.

Выбор регулятивной компетенции в целом обусловлен ее важностью в организации любого рода деятельности, грамотном функционировании в современном мире. Познавательная компетенция также важна для дальнейшего развития ученика. Об этом пишет Т. В. Малыхина [6]. Она отмечает, что в меняющемся мире система образования должна формировать такое качество, как способность менять сферы и способы деятельности. Ссылаясь на А. В. Хуторского, она отмечает, что учебно-познавательная компетенция относится к ключевым, так как включает элементы логической, общеучебной деятельности: целеполагание, планирование, рефлексия, самостоятельность.

Следует добавить, что в ее состав входят универсальные учебные действия: установление причинно-следственных связей явлений и объяснение их, постановка проблем, выдвижение гипотез по их решению и их обоснование, рефлексия способов и условий деятельности, контроль и оценка процесса и результатов деятельности [7], что очень важно для освоения учащимися и применения в жизни.

Для решения проблемы формирования компетенций была подробно изучена суть названных компетенций и имеющиеся способы их формирования.

Компетенция понимается как заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Более удобно применение в учебном процессе следующего определения компетенции. Компетенция – комплекс обобщенных способов действий, обеспечивающий продуктивное выполнение деятельности [8]. Обобщенные способы действий или универсальные учебные действия (УУД) – совокупность способов различных действий, способствующих активному саморазвитию обучающихся, помогающих самостоятельному овладению новыми знаниями, освоению социального опыта.

УУД – действия, помогающие научить человека учиться. Регулятивные УУД обеспечивают организацию и коррекцию учебной деятельности, познавательные отвечают за постановку познава-

тельной цели, поиск информации при ее достижении, понимание содержания полученных знаний и умений [9].

В результате изучения литературы и анализа практики обучения школьников физике было сделано предположение о постепенном формировании компетенций на предмете «физика» при обучении учащихся основной школы. Поскольку компетенции содержат достаточное число составляющих их элементов – УУД, было сделано предположение, что начать их формирование у учеников основной школы следует с составляющих, вызывающих наибольшие затруднения в применении на практике.

Для проявления более сложных для учащихся элементов данных компетенций ученикам восьмого класса было предложено выполнение во внеурочной деятельности ряда проектов, то есть включение их в практическую деятельность. Внимательное наблюдение за действиями учеников и фиксация действий позволили выявить наиболее сложные для них составляющие названных компетенций и задуматься над ходом их дальнейшего формирования.

В качестве наиболее сложных элементов регулятивной и познавательной компетенций выделены выстраивание плана деятельности в учебно-познавательной области, рефлексия деятельности, проявление причинно-следственных связей и объяснение явлений.

Для формирования названных выше важных элементов компетенций необходимы современные технологии. Одной из наиболее эффективных является проектная технология. Данная технология предполагает включение в реальную деятельность, в процессе которой происходит анализ и запоминание явлений, процессов, сбор и усвоение информации, выражение учащимися собственного мнения, освоение учебных действий. Проект в современном понимании, как пишет В. С. Лазарев [10], включает не только представление о результате, но и деятельность по его получению. Поэтому при проектировании необходима рефлексия своих действий, их обсуждение. В их организации велика роль учителя, который через вопросы к участникам проекта, проявление позиций контролирует и корректирует логику движения в решении практических и учебных задач.

Процесс формирования элементов компетенций – универсальных учебных действий (УУД) у учащихся класса выстраивается на основе мини-проектов, выполнение которых включает их в совместную групповую работу по конструированию содержания УУД [11].

Организация формирования компетенций при обучении физике начинается с наблюдения за учащимися седьмого класса, активно осуществляется с учащимися восьмого класса, так как они имеют определенный багаж знаний по предмету, опыт учебной деятельности.

Формирование действия составления плана своей учебной деятельности по усвоению нового материала происходит при изучении ряда тем курса физики. Пример обучения построению плана учебной деятельности представлен на теме «Работа и мощность электрического тока». Ученикам предлагается в группах выполнить мини-проекты – составить план изучения темы после ее изложения учителем. Первоначально одна из групп представляет свой план. План обсуждается на основе вопросов, дополнений, сделанных представителями других групп и учителем. Учитель стимулирует его коррекцию и дополнение наводящими вопросами. В результате совместного обсуждения вырабатывается скорректированный и дополненный формулами план изучения материала (таблица).

Таким образом, ученики, выполняя мини-проект, обучаются освоению важного элемента регулятивной компетенции – составлению плана учебной деятельности. В дальнейшем такое умение позволит им составить план любого вида деятельности.

В состав плана изучения материала входит пункт – формулировка учениками выводов по изученному материалу. При формулировании выводов происходит освоение элементов познавательной компетенции. Через выводы учащихся, которые учитель предлагает делать не только на мини-проектах, как указано выше, но и часто на уроках с проектным обсуждением в группе и корректировкой, формируются умения познавательной компетенции выстраивать причинно-следственные связи, объяснять явления, процессы.

*Работа над планом изучения учебного материала в рамках выполнения мини-проектов
на примере темы «Работа и мощность электрического тока»*

Первоначальный план изучения учебного материала	План изучения материала после обсуждения в группах и корректировки
1. Вспомнить, какая величина характеризует электрическое поле. 2. Выразить из формулы величину работы тока. 3. Подставить в формулу работы электрического тока формулу для заряда и получить формулу для работы силы тока. 4. Выяснить, в каких единицах измерения вычисляется работа электрического тока. 5. Записать формулу для мощности с точки зрения механики. 6 Подставить в формулу электрические величины. 7. Рассмотреть, где в жизни применяется понятие «мощность»	1 Вспомнить, как работа электрического тока связана с напряжением. 2. Выразить работу тока через напряжение в виде формулы $A = Uq$. 3. Подставить в формулу работы электрического тока формулу для заряда, выраженную через ток, и получить формулу для работы тока через напряжение и силу тока $q = It$, $A = UIt$. 4. Выяснить, в каких единицах измерения вычисляется работа электрического тока. 5. Указать, какими приборами можно измерить работу тока. 6. Сделать вывод. 7. Записать известную формулу для мощности $P = A/t$. 8. Выразить в формуле работу тока через электрические величины и получить формулу мощности электрического тока $P = UI$. 9. Указать, какими приборами можно измерить мощность тока на практике. 10. Рассмотреть, где в жизни применяется понятие «мощность электрического тока». 11. Сделать вывод

Причинно-следственные связи явлений, их объяснение проявлены в выводах, сделанных учащимися при выполнении мини-проектов в группах по теме «Работа и мощность электрического тока» и представлено ниже:

Работа электрического тока на участке цепи равна произведению напряжения на концах этого участка на силу тока и на время, в течение которого совершалась работа. При совершении работы электрическое поле перемещает заряды. Чем больше сила тока, тем больше перемещается зарядов. Чем больше напряжение, тем также больше перемещается зарядов, поэтому работа тока зависит от величины тока и напряжения.

Мощность электрического тока равна произведению напряжения на силу тока; измеряется в ваттах. Разные приборы, используемые в быту, имеют разную мощность, следовательно, разное потребление электрической энергии. Чтобы быстрее нагревать пищу, нужно выбрать более мощную конфорку на плите. Для тщательной уборки нужен более мощный пылесос.

В состав формируемых компетенций входит и УУД – рефлексия деятельности. Обучение рефлексии как действию также необходимо при формировании компетенций, поскольку только рефлексия показывает осмысленность деятельности, необходимость ее выстраивания в определенном виде.

Рефлексивная деятельность осваивается при содействии учителя. Первоначально учитель предлагает ученикам, выполнившим мини-проект, вопросы, на основании которых делаются рефлексивные выводы. Но уже после выполнения одного-двух мини-проектов многие ученики самостоятельно осуществляют рефлексию.

Ход рефлексии одного из учеников после выполнения мини-проекта по планированию учебной деятельности по теме на основании вопросов учителя, помогающих ее составить, представлен ниже:

1. Почему полезно составлять план учебно-познавательной деятельности.

Можно избежать ошибок в работе. Видеть путь к цели. Заметить свои недочеты при усвоении материала.

2. Какие сложности возникли при составлении плана изучения нового материала? (Продумать пункты плана, правильно расставить пункты плана, правильно сформулировать пункт плана, другое.)

Продумать пункты. Правильно сформулировать пункт плана.

3. Все ли пункты плана были первоначально учтены?

Не все.

4. Какие трудности ушли после составления плана?

Разобрался, как правильно выстроить учебную работу.

5. Как удобнее работать над планом? (Самостоятельно, в группе, с учителем.)

Работать в группе.

Для самостоятельного выполнения формируемых учебных действий при изучении последующей темы ученикам класса было предложено в качестве домашнего задания составить план практической деятельности по конструированию электромагнита.

План работы, составленный большинством учеников класса:

1. Подобрать необходимое оборудование («мизинчиковая» батарейка, медная проволока, гвоздь).

2. Сконструировать электромагнит. Намотать медную проволоку на гвоздь.

3. Зачистить свободные концы проволоки для лучшего протекания тока.

4. Соединить свободные концы проволоки с полюсами батарейки.

5. Поднести электромагнит к металлическим предметам – канцелярским скрепкам. Пронаблюдать действие.

После обсуждения в классе план дополнился пунктами 6, 7 и стал удобен к применению.

6. Соединить свободные концы проволоки с полюсами более мощной батарейками, пронаблюдать действие электромагнита.

7. Сделать выводы и рефлексивный отзыв.

Выполненное большинством учеников достаточно грамотно задание по составлению плана учебной деятельности подтверждает грамотность и эффективность предложенных способов формирования регулятивной и познавательной компетенций.

Формирование компетенции следует проводить последовательно, начиная с элементов, которые вызывают наибольшие трудности у школьников и в настоящее время необходимы для осуществления учебно-познавательной деятельности и социального общения.

Данный процесс эффективно осуществлять на основе мини-проектов, выполняемых в группах. Проектирование действий, входящих в компетенцию, затем компетенции в целом следует корректировать в процессе совместного обсуждения учащимися с участием учителя. Степень участия учителя зависит от степени формирования компетенций.

Предложенный способ последовательного формирования компетенций, начиная от наиболее сложных их элементов (УУД), для данной группы обучающихся, с применением современных технологий обучения, дает хороший образовательный результат, а также способствует переходу самого учителя с позиции транслятора знаний в позицию организатора совместной образовательной деятельности [12], что востребовано в современном образовании.

Список литературы

1. Какая система образования нужна России? // Официальный сайт Александра Григорьевича Асмолова. URL: <https://asmolovpsy.ru/ru/interview/324> (дата обращения: 22.02.2022).
2. Тагунова И. А. Мировые тенденции развития школьного образования // Педагогика. 2019. № 6. С. 106–114.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 31.05.2021 г. // Информационно-правовой портал «Гарант.ру». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 10.02.2022).

4. Божко Е. М., Ильнер А. О. Компетентностный подход в России и за рубежом: исторические и теоретические аспекты // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 7 (1). С. 26–35.
5. Егорова Е. В., Лопатухина Т. А. Смена образовательных парадигм в современном российском образовании // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2017. Вып. 4 (181). С. 118–123.
6. Малихина Т. В. Формирование учебно-познавательных компетенций // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <https://urok.1sept.ru/articles/597238> (дата обращения: 20.02.2022).
7. Универсальные учебные действия и компетентность учащихся. URL: http://school-5sz.ucoz.ru/fedoseeva/uud_i_kompetentnost_uchashhikhsja.pdf (дата обращения: 15.02.2022).
8. Темнятина О. В. Формирование ключевых компетенций у школьников в образовательном процессе: автореф. дис. ... кан. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 22 с.
9. Универсальные учебные действия // Современный урок. URL: <https://aujc.ru/universalnye-uchebnye-deystviya/> (дата обращения: 22.02.2022).
10. Лазарев В. С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 292–307. URL: <https://vo.hse.ru/2015--3/160501432.html> (дата обращения: 03.02.2022). doi: 10.17323/1814-9545-2015-3-292-307
11. Румбешта Е. А., Хакимова А. Х. Мини-проекты по физике как средство повышения мотивации к предмету // Развитие мышления в процессе обучения физике: сб. науч. тр. / под ред. С. А. Суровиной. Вып. 8. Омск: Полиграфический центр КАН, 2012. С. 64–67.
12. Поздеева С. И., Чубыкина О. А. Метаметодика как основание построения обучающей деятельности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2020. Вып. 6 (34). С. 67–72. doi: 10.23951/2307–6127-2020-6-67-72

References

1. *Kakaya sistema obrazovaniya nuzhna Rossii?* [What education system does Russia need?] (in Russian). URL: <https://asmolovpsy.ru/ru/interview/324> (accessed 22 February 2022).
2. Tagunova I. A. Mirovye tendentsii razvitiya shkol'nogo obrazovaniya [World trends in the development of school education]. *Pedagogika*, 2019, vol. 6, pp. 106–114 (in Russian).
3. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya ot 31.05.2021g. [Federal State Educational Standard of Basic General Education dated May 31, 2021] (in Russian) URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (accessed 10 February 2022).
4. Bozhko E. M., Il'ner A. O. Kompetentnostnyy podkhod v Rossii i za rubezhom: istoricheskiye i teoreticheskiye aspekty [Competence-Based Approach in Russia and Abroad: Historical and Theoretical Aspects]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – The world of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 7 (1), pp. 26–35 (in Russian).
5. Egorova E. V., Lopatukhina T. A. Smena obrazovatel'nykh paradigm v sovremennom rossiyskom obrazovanii [Change of educational paradigms in modern Russian education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2017, vol. 4 (181), pp. 118–123 (in Russian).
6. Malykhina T. V. Formirovaniye uchebno-poznavatel'nykh kompetentsiy [Formation of educational and cognitive competencies]. *Festival' pedagogicheskikh idey «Otkrytyy urok»* [Festival of pedagogical ideas “Open Lesson”] (in Russian). URL: <https://urok.1sept.ru/articles/597238> (accessed 20 February 2022).
7. Universal'nye uchebnye deystviya i kompetentnost' uchashchikhsya [Universal learning activities and student competence] (in Russian). URL: http://school-5sz.ucoz.ru/fedoseeva/uud_i_kompetentnost_uchashhikhsja.pdf (accessed 15 February 2022).
8. Temnyatkina O. V. Formirovaniye klyuchevykh kompetentsiy u shkol'nikov v obrazovatel'nom protsesse. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of key competencies in schoolchildren in the educational process. Abstract of thesis of cand. ped. sci]. Ekaterinburg, 2006. 22 p. (in Russian)
9. Universal'nye uchebnye deystviya [Universal learning activities]. *Sovremennyy urok* [Modern lesson] (in Russian). URL: <https://aujc.ru/universalnye-uchebnye-deystviya/> (accessed 22 February 2022).
10. Lazarev V. S. Proektnaya deyatel'nost' v shkole: neispol'zuemye vozmozhnosti [Project activities at school: unused opportunities]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 2015, vol. 3, pp. 292–307 (in Russian). URL: <https://vo.hse.ru/2015--3/160501432.html> (accessed 3 February 2022). doi: 10.17323/1814-9545-2015-3-292-307

11. Rumbeshta E. A., Khakimova A. H. Mini-proekty po fizike kak sredstvo povysheniya motivatsii k predmetu [Mini-projects in physics as a means of increasing motivation for the subject]. *Razvitiye myshleniya v protsesse obucheniya fizike: sbornik nauchnykh trudov* [Development of thinking in the process of teaching physics: collection of scientific papers. Vol. 8]. Omsk, Publishing house «Poligraficheskiy tsenter KAN Publ., 2012. P. 64–67 (in Russian).
12. Pozdeyeva S. I., Chubykina O. A. Metametodika kak osnovaniye postroyeniya obuchayushchey deyatel'nosti [Metamethodology as the basis for constructing learning activities]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, vol. 6 (34), pp. 67–72 (in Russian) doi: 10.23951/2307–6127-2020-6-67-72

Информация об авторах

Румбешта Е. А., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: erumbeshta@mail.ru

Власова А. А., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: aav@tspu.edu.ru

Яковлев И. Н., магистрант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: yakovlevig97@yandex.ru

Information about the authors

Rumbeshta E. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: erumbeshta@mail.ru

Vlasova A. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: aav@tspu.edu.ru

Yakovlev I. N., master's degree student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: yakovlevig97@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 26.02.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 26.02.2022; accepted for publication 28.04.2022

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 378.14

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-42-49>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК НАЧАЛЬНАЯ СТУПЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТА

Ирина Васильевна Толстоухова

Тюменский индустриальный университет, Тюмень, Россия, i_tolstouhova@inbox.ru

Аннотация

В технических университетах основным источником пополнения преподавательского состава являются обучающиеся данного вуза. Вопрос привлечения обучающихся в научную и научно-педагогическую деятельность является актуальным на сегодняшний день. Начальной ступенью мотивации и решения проблемы с педагогическими кадрами является педагогическая практика. Именно педагогическая практика магистрантов в стенах инженерного вуза способствует индивидуальному выбору дальнейшей профессии, обеспечивает мотивированную вовлеченность обучающихся в когнитивную сферу, в структуру как общего, так и педагогического образования. Цель статьи – раскрыть сущность педагогической практики магистрантов как начальный путь для развития и формирования профессиональной педагогической деятельности будущего педагога. Научная новизна состоит в обосновании роли педагогической практики как важнейшего фактора предподготовки педагогических кадров. Делается вывод, что для успешного решения проблем подготовки педагогических кадров в технических вузах через магистерское образование необходимы привлечение студентов бакалавриата (начиная с первых курсов) на профессионально-педагогическую подготовку с поступлением магистратуру, разработка инженерного ядра учебных дисциплин, в структуру которого должны войти педагогические дисциплины и педагогическая практика с целью мотивации на педагогическую деятельность, разработка внутривузовской программы поэтапного отбора и подготовки молодых преподавателей из числа магистрантов к профессионально-педагогической деятельности и их дальнейшего профессионального развития, создание для магистрантов комфортных организационно-педагогических условий и стимулов для получения профессионально-педагогической подготовки.

Ключевые слова: преподаватель, педагогическая практика, магистранты, инженерные кадры, научно-педагогическая деятельность, высшая школа, технический университет

Для цитирования: Толстоухова И. В. Педагогическая практика как начальная ступень профессиональной педагогической деятельности магистранта // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 42–49. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-42-49>

HIGHER EDUCATION

Original article

PEDAGOGICAL PRACTICE AS THE INITIAL STAGE OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A MASTER'S DEGREE STUDENT

Irina V. Tolstoukhova

Industrial University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation, i_tolstoukhova@inbox.ru

Abstract

In technical universities, the main source of replenishment of the teaching staff are students of this university. The issue of attracting students to scientific and scientific-pedagogical activities is relevant today. The author of the article believes that the initial stage of motivation and solving the problem with teaching staff is pedagogical practice. It is the pedagogical practice of undergraduates within the walls of an engineering university that contributes to the individual choice of a further profession, ensures the motivated involvement of students in the cognitive sphere, in the structure of both general and pedagogical education. The purpose of the article is to reveal the essence of pedagogical practice of undergraduates as an initial path for the development and formation of professional pedagogical activity of a future teacher. The scientific novelty consists in substantiating the role of pedagogical practice as the most important factor in the pre-training of pedagogical personnel. The author concludes that in order to successfully solve the problems of training pedagogical personnel in technical universities through master's education, it is necessary: to attract undergraduate students (starting from the first courses) for professional and pedagogical training, with admission to the master's degree; to develop an engineering core of academic disciplines, the structure of which should include pedagogical disciplines and pedagogical practice in order to motivate pedagogical activity; development of an intra-university program of step-by-step selection and training of young teachers from among undergraduates for professional and pedagogical activity and their further professional development; creation of comfortable organizational and pedagogical conditions and incentives for undergraduates to receive professional and pedagogical training.

Keywords: *teacher, pedagogical practice, master's degree students, engineering personnel, scientific and pedagogical activity, higher school, technical university*

For citation: Tolstoukhova I. V. Pedagogical practice as the initial stage of professional pedagogical activity of a master's degree student [Pedagogicheskaya praktika kak nachalnaya stupen professionalnoy pedagogicheskoy deyatel'nosti magistranta]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 42–49. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-42-49>

Сегодня образование как главное богатство любой страны востребовано большинством людей. В связи с этим важное значение приобретает педагогическая деятельность и возрастает потребность в высококвалифицированных педагогах. В условиях цифровой трансформации высшего образования усложняется система требований к подготовке педагога профессионального образования и возрастает его ответственность за качество обучения: преподаватель должен не только освоить новые технические средства и инструменты, но и овладеть новой цифровой дидактикой – новыми профессиональными установками, знаниями и практиками по включению онлайн-форматов и цифровых инструментов в реализацию образовательных курсов и программ.

В федеральном государственном образовательном стандарте магистерского уровня подготовки инженерных кадров прописан один из видов деятельности выпускников: сфера профессионального и дополнительного образования [1, с. 53]. Помимо этого, согласно квалификационной характеристике, магистр имеет право на педагогическую деятельность в образовательных организациях с преподаванием дисциплин профильного направления.

Магистрантов в первую очередь ориентируют на научно-исследовательскую деятельность по профильному направлению, и они же являются основным и практически единственным источником пополнения преподавательского состава технического университета. Магистры, как потенциальные преподаватели технических вузов, должны иметь базовое инженерное образование и магистерскую подготовку по этому направлению и, конечно, быть мотивированными к выполнению педагогической и научно-профессиональной деятельности в родных вузах [2, с. 85].

Сами же студенты идут в магистратуру, чтобы в дальнейшем работать на руководящей должности. Как показал социологический опрос, проведенный автором в 2020 г., основной мотив поступления в магистратуру: углубление знаний (60 %); расширение знаний и получение дополнительной квалификации (33 %); смена профессиональной деятельности (4 %) и научная деятельность с поступлением в аспирантуру (3 %) [3, с. 155–156]. Из этого следует, что большая часть магистрантов не желают заниматься научной и научно-педагогической деятельностью, хотя магистратура предполагает основной вид направления: научно-исследовательская деятельность.

Отметим, что понятие «магистр» переводится как «наставник», «учитель». Собственно, поэтому магистров как наставников, преподавателей готовили к научно-педагогической деятельности на разных этапах развития высшей школы [2, с. 82].

Проблемная ситуация определяется тем, что, во-первых, необходимо ввести в учебный план педагогическую практику для инженерных направлений, чтобы замотивировать магистрантов на научную и научно-педагогическую деятельность; во-вторых, педагогическая практика для магистрантов является базой для приобретения первичного опыта педагогической деятельности, где можно осознать, готов ли стать научно-педагогическим работником вуза или нет.

Автор считает, что педагогическая практика в технических университетах является отличной платформой для приобретения самостоятельного педагогического опыта, что благоприятно сказывается на формировании общепрофессиональной компетенции по направлению «Нефтегазовое дело» (ФГОС): «Способен участвовать в реализации основных профессиональных и дополнительных образовательных программ, используя специальные научные и профессиональные знания».

Данная тема очень актуальна, хотя в технических университетах вопросу о подготовке кадров уделяется меньше внимания по сравнению с классическими вузами. Например, в работах О. В. Лещевой [4], Е. Г. Дорошенко, Т. А. Яковлевой, Г. М. Гринберг [1], Н. В. Дынина [5] (и др.) рассматриваются интерактивные технологии в педагогической практике магистрантов технического вуза. Раскрыть возможность организации и проведения педагогической практики в условиях коронавирусной инфекции позволила публикация В. А. Жукова, А. В. Жукова, Г. В. Ивановой [6]. Формированию исследовательских компетенций студентов в процессе педагогической практики посвящена работа Д. Д. Асхабалиева, Х. А. Алижанова [7].

Особенности организации подготовки магистров инженерного профиля к профессионально-педагогической деятельности изучены авторами П. Ф. Кубрушко, А. С. Симан, М. В. Шингарева [2]. И несмотря на систематические публикации, посвященные проблеме подготовки обучающихся инженерного профиля к профессионально-педагогической деятельности внутри вуза, вопрос остается открытым и нерешенным.

Цель статьи – раскрыть сущность педагогической практики магистрантов как начальный путь для развития и формирования профессиональной педагогической деятельности будущего педагога. Научная новизна состоит в обосновании роли педагогической практики как важнейшего фактора предподготовки педагогических кадров.

В работе использовались следующие методы: теоретические: анализ научно-педагогической литературы и сравнительно-сопоставительный анализ научных исследований в рамках изучаемого проблемного поля; эмпирические: психолого-педагогическое прямое наблюдение за группой, анализ и обобщение результатов учебно-познавательной деятельности магистрантов.

В настоящее время представлен широкий выбор в подготовке педагогической деятельности. Педагогическая подготовка осуществляется в различных образовательных организациях в соответствии с образовательными программами, которые предусматривают онлайн- и офлайн-обучение.

Как пишет Д. И. Лапшина [8, с. 3934], в России существуют следующие модели педагогической подготовки:

1. Фундаментальная в педагогических вузах.
2. Модель при классическом университете, где созданы:
 - педагогический факультет;
 - кафедры гуманитарных направлений.
3. Курсы повышения квалификации и переподготовки как педагогических, так и непедagogических кадров.
4. Получение второго высшего (педагогического) образования.

Представленные модели педагогической подготовки позволяют желающим сделать осознанный выбор профессионального пути, повысить свою профессиональную компетентность, расширить круг интересов.

Как считает автор статьи, чтобы продолжить обучение и пойти учиться на педагогическую специальность, необходимо во время обучения реализовать активное вхождение студентов в профессиональную среду в целях формирования интереса у студентов к профессии педагога.

Кафедра гуманитарных наук и технологий при Тюменском индустриальном университете (ТИУ) организует и проводит педагогическую практику магистрантам очной формы обучения направления 21.04.01 «Нефтегазовое дело», направленность «Технологические решения строительства скважин на месторождениях со сложными геолого-технологическими условиями их разработки» в пределах вуза. Руководителем практики является доцент данной кафедры, который обеспечивает профильную подготовку. Стоит акцентировать внимание, что из всего направления «Нефтегазовое дело», а их восемь, только у одной направленности в учебном плане есть педагогическая практика.

В первом семестре магистранты направления «Нефтегазовое дело» проходят курс «Педагогика и психология», а на втором курсе в конце третьего семестра начинается педагогическая практика.

Курс «Педагогика и психология» построен с учетом психолого-педагогического статуса дисциплины. В основу лекционных и практических занятий вошли интерактивные методы и средства обучения; по технологии активного, проблемного и информационного обучения: информационная лекция, дидактические игры, выполнение групповых и индивидуальных компетентностно ориентированных заданий.

Магистранты на практических занятиях знакомятся с основными нормативными документами (ФГОС, учебный план, программы дисциплин их профиля), раскрывают для себя объем педагогической работы, осваивая новый курс обучения демонстрируют на занятиях свои профессиональные знания, пытаются раскрыть формирующиеся компетенции в области педагогической деятельности. Практические занятия предусматривают проведение мини-занятий самими обучающимися с применением современной технологии для одnogруппников.

Как отмечает автор, для заинтересованности магистрантов на научную и научно-педагогическую деятельность в обязательную часть образовательных программ подготовки магистров инженерно-технических профилей по разным направлениям должны быть включены одна или несколько психолого-педагогических учебных дисциплин. В ТИУ только в некоторых направлениях инженерного профиля магистрантского уровня есть дисциплина «Педагогика и психология» и единственная направленность, где предусмотрена педагогическая практика, это «Технологические решения строительства скважин на месторождениях со сложными геолого-технологическими условиями их разработки».

Представление магистрантов о сущности педагогической деятельности сформировано лишь на основе визуального наблюдения за работой профессорско-преподавательского состава в ходе обучения в бакалавриате и магистратуре.

Педагогическая практика, которая играет немаловажную роль в становлении научно-педагогической деятельности, предусмотрена на втором курсе, является для магистрантов начальной ступенью в профессиональной педагогической деятельности, в нее входит:

- 1) изучить, проанализировать учебно-методическую документацию читаемых на кафедре профильных дисциплин;
- 2) посетить занятие ведущих преподавателей (лекция, практическое, лабораторное занятие);
- 3) ознакомиться с новыми применяемыми на занятиях образовательными технологиями;
- 4) подготовить дидактический материал по одной профильной дисциплине;
- 5) разработать и провести практическое занятие с применением интерактивных технологий.

Во время прохождения практики необходимо сформировать не только умения проводить занятия, но и разрабатывать к ним учебно-методические материалы. Кроме того, следует освоить педагогические задачи, требования, которые необходимы будут современному преподавателю после окончания вуза.

В основу проектирования цифровой образовательной среды подготовки магистранта к педагогической деятельности, по мнению Е. Г. Дорошенко [1, с. 58], положены следующие принципы:

1. Принцип интегративности – разработанные онлайн-курсы и цифровой ресурс («Педагогический soft-skills навигатор») объединены в целостную систему, обеспечивающую доступ к любым ресурсам системы из любой ее точки.
2. Принцип открытости – возможность пополнения ресурсов системы за счет собственных разработок контента пользователями.
3. Принцип персонализации – возможность выбора тематики заданий, образовательных практик и инструментов системы в соответствии с личными профессиональными потребностями и предпочтениями.
4. Принцип вариативности моделей обучения в среде – возможность использования цифровой образовательной среды в различных моделях обучения: дистанционное (онлайн) обучение, смешанное обучение (сочетание аудиторного и онлайн-обучения), самообучение.

Таким образом магистранты, изучив документацию, образовательные технологии, методику проведения занятия, формы обучения (дистанционное (онлайн) обучение, смешанное обучение (сочетание аудиторного и онлайн-обучения)), самостоятельно разрабатывают и проводят практическое занятие в виде дидактической игры (итоговый продукт). Разработанная дидактическая игра должна соответствовать программе выбранной дисциплины и тем компетенциям, которые при этом осваиваются в данной дисциплине.

Разработка элемента проведения занятия осуществляется индивидуально. Обучающийся предоставляет развернутый план-конспект практического занятия руководителю практики, где расписано поэтапно содержание, время с указанием соответствующих действий обучающихся и с включением в него дидактических дополнительных учебных материалов.

В проведении итогового занятия в виде дидактической игры магистранты ориентировались на элементы педагогических методик при проведении профессиональных занятий:

- соответствует ли выбранная игра поставленной цели занятия (учитывая особенности аудитории);
- какие использовались формы взаимодействия между участниками (индивидуальные, парные, групповые);
- какая использовалась педагогическая технология.

В конце практики обучающиеся предоставляют отчет.

Оценивая практику, руководитель основывался на субъективных и объективных факторах: изучение дисциплины «Педагогика и психология»; разработка дидактических материалов по профильной дисциплине; методика проведенного занятия по стандартным критериям; применение разных форм обучения (дистанционное (онлайн) обучение, смешанное обучение (сочетание аудиторного и онлайн-обучения)); изменение мотивации магистров к профессионально-педагогической деятельности в вузе.

И. Багаева [9] в структуре профессиональной педагогической деятельности выделила три составляющих компонента: профессионализм знаний, профессионализм общения, профессионализм самосовершенствования. В результате после прохождения педагогической практики руководитель в лице автора статьи определил, что:

1. Профессионализм знаний, как показало наблюдение во время прохождения практики, имеется на хорошем уровне. Выбранные профильные дисциплины и темы итоговых занятий носили глубокие информационные знания.

2. Профессионализм общения, как показал результат, – на низком уровне. Более половины магистрантов еще, видимо, не могут осознать грань между тем, что сегодня они уже в статусе преподавателя. Поэтому много было некорректных фраз, отсутствовал подход к студентам, не смогли организовать учебную дисциплину и направить внимание студентов, проблема перехода на «вы» или «ты». В итоге над профессиональным общением необходимо работать.

3. Профессионализм самосовершенствования. Данный показатель приходит с опытом работы. Он не имеет ограничения, его можно постоянно совершенствовать.

Таким образом, можно констатировать, что для успешного решения проблем подготовки педагогических кадров для технических вузов через магистерское образование необходимо:

1) привлечение студентов бакалавриата (начиная с первых курсов) на профессионально-педагогическую подготовку с поступлением в магистратуру;

2) разработка инженерного ядра учебных дисциплин, в структуру которого должны войти педагогические дисциплины и педагогическая практика с целью мотивации на педагогическую деятельность;

3) разработка внутривузовской программы поэтапного отбора и подготовки молодых преподавателей из числа магистрантов к профессионально-педагогической деятельности и их дальнейшего профессионального развития;

4) создание для магистрантов комфортных организационно-педагогических условий и стимулов для получения профессионально-педагогической подготовки.

Педагогическую практику следует четко структурировать таким образом, чтобы, используя мотивацию магистранта, нацелить его на новые возможности самореализации и подготовить к работе самостоятельно вести поиск средств личностно ориентированной педагогики [10, с. 98] с применением современных технологий обучения и постепенно вырабатывать собственную профессиональную позицию. Педагогическая практика – именно та начальная ступень, которая обеспечивает мотивированную вовлеченность обучающихся в когнитивную сферу для развития и формирования профессиональной педагогической деятельности будущего педагога.

Список литературы

1. Дорошенко Е. Г., Яковлева Т. А., Гринберг Г. М. Интеграция инженерной и педагогической подготовки магистров инженерного образования на основе развития ключевых навыков и компетенций XXI в. // Вестник Красноярского гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. 2020. № 4 (54). С. 50–62. doi: 10.25146/1995-0861-2020-54-4-241
2. Кубрушко П. Ф., Симан А. С., Шингарева М. В. Подготовка магистров инженерного профиля к профессионально-педагогической деятельности // Агроинженерия. 2020. № 6 (100). С. 81–87.
3. Толстоухова И. В. Формирование готовности магистрантов технического вуза к профессиональной дея-

- тельности // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 2 (36). С. 154–159. doi: 10.23951/2307-6127-2021-2-154-159
4. Лещева О. В. Интерактивные технологии в педагогической практике магистрантов технического вуза // Высокие технологии и инновации в науке: материалы Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, май 2018 г.). СПб., 2018. С. 37–41.
 5. Дынина Н. В., Матинова Т. А., Тамберг О. А. Учебные кейсы и деловые игры в ходе научно-педагогической практики магистров // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2009. № 1. С. 40–55.
 6. Жуков В. А., Жуков А. В., Иванова Г. В. Педагогическая практика магистрантов технического вуза в 2020–2021 учебном году // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2021. Т. 1. С. 464–466.
 7. Асхабалиева Д. Д., Алижанова Х. А. Проблема развития исследовательских компетенций студентов в процессе педагогической практики // Известия Дагестанского гос. пед. ун-та. Психолого-педагогические науки. 2015. № 1 (30). С. 32–36.
 8. Лапшина Д. И. Педагогическая подготовка магистров: история и современность // Научно-метод. электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. С. 3931–3935. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86825.htm> (дата обращения: 22.02.2022).
 9. Багаева И. Д. Учителю о профессионализме педагогической деятельности и путях его формирования. Усть-Каменогорск, 1988. 99 с.
 10. Коркишко Е. Г. Педагогическая (ассистентская) практика в процессе подготовки специалиста высшей школы // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. 2015. № 15. С. 95–99.

References

1. Doroshenko E. G., Yakovleva T. A., Grinberg G. M. Integratsiya inzhenernoy i pedagogicheskoy podgotovki magistrrov inzhenernogo obrazovaniya na osnove razvitiya klyuchevykh navykov i kompetentsiy XXI v. [Integration of engineering and pedagogical training of masters of engineering education based on the development of key skills and competencies of the XXI century]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva*, 2020, no. 4 (54), pp. 50–62 (in Russian). doi: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-54-4-241>.
2. Kubrushko P. F., Siman A. S., Shingareva M. V. Podgotovka magistrrov inzhenernogo profilya k professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti [Preparation of masters of engineering profile for professional and pedagogical activity]. *Agroinzheneriya*, 2020, no. 6 (100), pp. 81–87 (in Russian).
3. Tolstoukhova I. V. Formirovaniye gotovnosti magistrantov tekhnicheskogo vuza k professional'noy deyatel'nosti [Formation of readiness of undergraduates of a technical university for professional activity]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, no. 2 (36), pp. 154–159 (in Russian). doi: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-2-154-159>.
4. Leshcheva O. V. Interaktivnye tekhnologii v pedagogicheskoy praktike magistrantov tekhnicheskogo vuza [Interactive technologies in pedagogical practice of master's degree students of a technical university]. *Vysokiye tekhnologii i innovatsii v nauke: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii (Sankt-Peterburg, may 2018 g.)* [High technologies and innovations in science: Proceedings of the International Scientific Conference (St. Petersburg, May 2018)]. Saint Petersburg, 2018. Pp. 37–41 (in Russian).
5. Dynina N. V., Matinova T. A., Tamberg O. A. Uchebnye keysy i delovye igry v khode nauchno-pedagogicheskoy praktiki magistrrov [Educational cases and business games in the course of scientific and pedagogical practice of master's degree students]. *Teoriya i praktika servisa: ekonomika, sotsial'naya sfera, tekhnologii*, 2009, no. 1, pp. 40–55 (in Russian).
6. Zhukov V. A., Zhukov A. V., Ivanova G. V. Pedagogicheskaya praktika magistrantov tekhnicheskogo vuza v 2020–2021 uchebnom godu [Pedagogical practice of undergraduates of a technical university in the 2020–2021 academic year]. *XXVII Mezhdunarodnaya nauchno-metodicheskaya konferentsiya. Sovremennoye obrazovaniye: soderzhaniye, tekhnologii, kachestvo. Tom 1* [XXVII International Scientific and Methodological Conference. Modern education: content, technology, quality. Vol. 1]. Saint Petersburg, 2021. Pp. 464–466 (in Russian).
7. Askhabaliyeva D. D., Alizhanova H. A. Problema razvitiya issledovatel'skikh kompetentsiy studentov v protsesse pedagogicheskoy praktiki [The problem of the development of students' research competencies in the process of pedagogical practice]. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskoye nauki*, 2015, no. 1 (30), pp. 32–36 (in Russian).

8. Lapshina D. I. Pedagogicheskaya podgotovka magistrov: istoriya i sovremennost' [Pedagogical training of masters: history and modernity]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Koncept»*, 2016, vol. 11, pp. 3931–3935 (in Russian). URL: <http://e-koncept.ru/2016/86825.htm> (accessed 22 February 2022).
9. Bagayeva I. D. *Uchitelyu o professionalizme pedagogicheskoy deyatel'nosti i putyakh ego formirovaniya* [To the teacher about the professionalism of pedagogical activity and the ways of its formation]. Ust-Kamenogorsk, 1988. 99 p. (in Russian).
10. Korkishko E. G. Pedagogicheskaya (assistentskaya) praktika v protsesse podgotovki spetsialista vysshey shkoly [Pedagogical (assistant) practice in the process of training a higher school specialist]. *Novoye slovo v nauke i praktike: gipotezy i aprobatsiya rezul'tatov issledovaniy*, 2015, no. 15, pp. 95–99 (in Russian).

Информация об авторах

Толстоухова И. В., кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский индустриальный университет (ул. Володарского, 38, Тюмень, Россия, 625000).

E-mail: i_tolstouhova@inbox.ru

Information about the authors

Tolstoukhova I. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Industrial University of Tyumen (ul. Volodarskogo, 38, Tyumen, Russian Federation, 625000).

E-mail: i_tolstouhova@inbox.ru

Статья поступила в редакцию 11.03.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 11.03.2022; accepted for publication 28.04.2022

Научная статья

УДК 378.4

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-50-59>

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Светлана Николаевна Сидорова¹, Анастасия Аркадьевна Штоцкая²

^{1, 2} Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева,
Кемерово, Россия

¹ sidorova-76@yandex.ru

² nesanar@mail.ru

Аннотация

Представлено исследование по подготовке преподавателей технического вуза к реализации разработанного автором информационно-методического обеспечения дисциплин, предусмотренных учебными программами технического университета. Повышение качества процесса обучения в вузе напрямую зависит от квалификации и качества работы его педагогического состава. Педагогу необходимо ориентироваться на будущую профессиональную деятельность студентов, которых он обучает. Подготовить востребованных на рынке труда специалистов поможет грамотное использование в учебном процессе специально разработанного информационно-методического обеспечения. В аспекте проведенного исследования осуществлялся поиск эффективных методов реализации информационно-методического обеспечения в контексте подготовки преподавателей вуза. Целью же представленной статьи является обобщение результатов опытно-экспериментальной работы по подготовке преподавателей к реализации разработанного автором информационно-методического обеспечения. Научное исследование проводилось с использованием методов и идей академика Г. В. Мухаметзяновой, в работах которой отмечалось существование нескольких идей реализации информационно-методического обеспечения: радикальный путь (полностью обновляется вся система); эволюционный путь (инновации внедряются постепенно). В исследовании представлена идея реализации информационно-методического обеспечения, осуществляемая по эволюционному пути. В заключительной части опытно-экспериментальной работы были определены направления деятельности и маршрут подготовки педагогических работников высшей школы к реализации разработанного информационно-методического обеспечения формирования готовности будущих инженеров к коммуникативно-управленческой деятельности.

Ключевые слова: методическое обеспечение, образовательная деятельность, коммуникативная деятельность, управленческая деятельность, подготовка преподавателей, специалист, инженер

Для цитирования: Сидорова С. Н., Штоцкая А. А. Организация работы по подготовке преподавателей высшей школы к реализации информационно-методического обеспечения // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 50–59. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-50-59>

Original article

ORGANIZATION OF WORK ON TRAINING OF HIGHER SCHOOL TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF INFORMATION AND METHODOLOGICAL SUPPORT

Svetlana N. Sidorova¹, Anastasiya A. Shtotskaya²

^{1,2} Kuzbass State Technical University named after T. F. Gorbachev, Kemerovo, Russian Federation

¹ sidorova-76@yandex.ru

² nesanar@mail.ru

Abstract

This article presents a study on the preparation of teachers of technical university to implement the developed by the author information and methodological support of the disciplines provided by the curricula of a technical university. Improving the quality of the learning process in the University directly depends on the qualifications and quality of its teaching staff. A teacher needs to focus on the future professional activities of the students he or she teaches. Competent use of specially developed information and methodological support in the educational process will help to prepare specialists in demand in the labor market. Namely, in the aspect of the conducted research, the search for effective methods of information and methodological support implementation in the context of higher education teacher training was carried out. The content and structure of the information and methodological support for the formation of future engineers' readiness for communicative and managerial activity is presented in the works of scientific and educational journals already published by the author. The purpose of the presented article is to summarize the results of the experimental work on teachers' training for the implementation of the information and methodological support developed by the author. Scientific research was conducted using the methods and ideas of academician G. V. Mukha-metzyanova, in the works of which several ideas of implementation of information and methodological support were noted: radical way (the whole system is completely renewed); evolutionary way (innovations are introduced gradually). The authors of this article in their scientific work adhered to the idea of implementing information and methodological support carried out by the evolutionary way. In the final part of the experimental-experimental work the directions of activity and the route of preparation of pedagogical workers of the higher school for realization of the developed information-methodical support of formation of future engineers' readiness for communicative-managerial activity were defined.

Keywords: *methodological support, educational activities, communicative activity, managerial activity, teacher training, specialist engineer*

For citation: Sidorova S. N., Shtotskaya A. A. Organization of work on the preparation of higher school teachers for the implementation of information and methodological support [Organizatsiya raboty po podgotovke prepodavateley vysshey shkoly k realizatsii informatsionno-metodicheskogo obespecheniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 50–59. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-50-59>

Необходимость определения маршрута подготовки педагогических работников высшей школы к реализации разработанного информационно-методического обеспечения возникла в результате проведенного автором научного исследования по вопросу формирования готовности будущих инженеров к их профессиональной деятельности.

Преобразования, происходящие в современном мире, требуют обновлений в содержании профессионального образования. Будущий специалист технического профиля должен быть готов к оптимальному взаимодействию как в мире технологий, так и в мире людей. Специфика профессиональной деятельности инженера состоит в том, что, с одной стороны, она является предметно-практической (управление технико-логическими системами), а с другой стороны, носит социальный характер (развитие производственных и личностных отношений). Эффективность и результатив-

ность этой деятельности напрямую зависят от качества подготовки будущих инженеров в рамках вузовского обучения [1].

Повышение качества процесса обучения в вузах является первостепенной задачей в современном мире. Как известно, качество образовательного процесса обеспечивается деятельностью ППС (профессорско-педагогического состава) вуза. От квалификации преподавателей, их умения найти правильное направление в реализации учебных программ, которые должны быть ориентированы на будущую профессиональную деятельность студентов, зависит их успешность и востребованность на рынке труда [2].

Содержание программ обучения, как правило, не всегда полностью соответствует основным задачам, которые предстоит выполнять будущему инженеру, а внимание преимущественно концентрируется только на приобретении теоретических знаний [3].

Кроме этого, при организации учебного процесса необходимо учитывать потребности функционирующих в реальных условиях предприятий и организаций. Особо необходимо выяснить, какими профессиональными компетенциями, личностными характеристиками и навыками должен обладать соискатель на инженерную должность [4].

Инженер – одна из наиболее востребованных технических профессий на рынке труда. Человек, получивший высшее техническое образование, может претендовать на интересную работу. Поэтому любой соискатель на инженерную должность хочет показать себя будущему работодателю только с лучшей стороны.

Профессиональная деятельность инженера представляется как решение различных, постоянно меняющихся задач. Качество решения этих задач зависит от уровня сформированности у будущих инженеров в рамках вузовского обучения профессиональных умений и навыков.

Ряд исследователей (И. Болдырев, С. И. Кисельгоф и др.) считают, что система профессиональных умений и навыков должна быть развита у студентов до начала их самостоятельной работы [3].

Другие ученые полагают, что в вузе можно развить и сформировать основу профессиональных умений и навыков, а индивидуальный стиль деятельности сформируется в течение 5–7 лет самостоятельной работы. Обе точки зрения имеют право на свое существование. Это обосновано тем, что одни студенты быстро схватывают и развивают необходимые им в будущей профессиональной деятельности умения и навыки, другим для этого требуется более длительное время.

Но основы профессиональных знаний, умений и навыков, безусловно, складываются в вузе.

В программных документах общественно-профессиональных организаций по инженерному образованию, например FEANI (Европейская федерация национальных инженерных ассоциаций) в Европе и ABET (Совет по аккредитации в области техники и технологий) в США, сформулированы требования к квалификационным характеристикам современного инженера. В этих требованиях говорится о необходимости включения в образовательную программу технического вуза серьезной гуманитарной составляющей, развивающей у будущего инженера способность осуществлять производственные отношения в обществе, умение работать в коллективе и эффективно общаться [5]. А это значит, современный инженер должен быть подготовлен к работе именно в коммуникативно-управленческой сфере.

Подготовить востребованного на современном рынке труда специалиста поможет усиление учебного процесса специальным информационно-методическим обеспечением, которое дополнит содержание учебных дисциплин необходимым инструментарием для получения студентами умений и навыков современного инженера [6, 7].

Для качественного и продуктивного использования методического обеспечения на практике необходимо определить направления деятельности и провести квалифицированную подготовку преподавателей к реализации разработанного автором методического материала.

Методологической основой проведенного научного исследования стали новые требования к уровню подготовки современного инженера.

На сегодняшний день готовность будущих инженеров к работе в коммуникативно-управленческой сфере является условием их успешности и востребованности на рынке труда.

В рамках научного исследования автор взаимодействовал со студентами и преподавателями ИИТМА (Институт информационных технологий машиностроения и автотранспорта) КузГТУ (Кузбасский государственный технический университет) посредством опросных методов, методов наблюдений, методов и идей реализации информационно-методического обеспечения.

Проведенное научное исследование базировалось на работах отечественных ученых С. М. Вишняковой, Г. В. Мухаметзяновой, Н. Г. Хабарова, по мнению которых под информационно-методическим обеспечением понимают обеспечение системы образования методическими разработками, отвечающими требованиям педагогической науки и практики [8].

Авторами принято и использовано в научной работе *информационно-методическое обеспечение учебного процесса* как система информации, необходимая для обеспечения различных учебных дисциплин, помогающая реализовать различные формы обучения.

Существующая в настоящее время оценка качества подготовки специалиста направлена, как правило, на проверку наличия у выпускников знаний по отдельным предметам, изучаемым в рамках учебного плана, и умений по их применению в типовых предметных ситуациях. Вместе с тем, с точки зрения работодателя, кроме сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию выпускника, специалисту также необходимы такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать актуальную информацию [1, 3, 9, 10].

При разработке маршрутной карты специальной подготовки преподавателей вузов с техническим профилем необходимо опираться на требования, предъявляемые как к профессиональным и личностным качествам «нового» инженера, так и к готовности преподавателей высшей технической школы постоянно совершенствоваться в своей профессиональной педагогической деятельности [9–11].

Современный работодатель в своей команде видит специалистов, обладающих прежде всего способностью нести ответственность за принятые решения, четко выражать свои мысли, взаимодействовать с коллегами, доказывать свою точку зрения, налаживать коммуникации для обмена информацией.

Вышеперечисленные требования были получены благодаря анализу трудоустройства выпускников технических вузов, проведенному Санкт-Петербургским политехническим университетом в декабре 2020 г.

Для квалифицированной подготовки будущих инженеров в образовательной практике необходимо уделить больше внимания их готовности к работе именно в коммуникативно-управленческой сфере. Образовательный процесс должен быть построен на использовании современных активных и интерактивных методов обучения. Традиционные формы организации образовательного процесса переходят в использование информационных технологий (компьютеры, интернет, дистанционная форма обучения, телекоммуникационные и другие средства) [12–14].

Изучение необходимости и возможности применения в учебном процессе существующих в настоящее время новых форм и методов обучения определило содержание ИМО (информационно-методическое обеспечение).

В содержание ИМО были включены современные креативные формы и методы обучения, способствующие развитию у будущих инженеров коммуникативно-управленческих умений:

- проблемные и интерактивные лекции;

- эвристические беседы;
- анализ и моделирование конкретных ситуаций;
- мини-конференции формата «Печа-куча» и «Питч-сессия»;
- использование в учебном процессе «новых» ИКТ [12, 15, 16].

Исследовательская работа проходила на базе Кузбасского государственного технического университета им. Т. Ф. Горбачева (КузГТУ). В опытно-экспериментальной работе приняли участие 277 студентов, обучающихся по направлениям «Технология транспортных процессов», «Технологии автоматизированного производства», и 20 преподавателей профессорско-педагогического состава (ППС).

Для получения достоверной информации было проведено трехстороннее обследование подготовленности будущих инженеров к коммуникативно-управленческой деятельности (самооценка студентов, оценка эксперта в лице преподавателя, оценка работодателя).

Результаты проведенного эксперимента показали положительную динамику применения ИМО формирования готовности будущих специалистов технического профиля к коммуникативно-управленческой деятельности на практике [17], а именно:

- показатели на критичном уровне готовности (отсутствие способности выполнять даже те работы, которые не требуют теоретической и практической подготовки) **уменьшились на 5 %**;
- показатели на достаточном уровне готовности (выполнение работ, не требующих теоретической подготовки, необходимы лишь некоторые практические навыки) не изменились;
- показатели допустимого уровня готовности (выполнение стандартных работ, требующих наличие базового уровня теоретической и практической подготовки) **выросли на 5 %**;
- показатели необходимого уровня готовности (наличие необходимого уровня теоретической и практической подготовки, но присутствует сложность в принятии нестандартных решений) остались прежними;
- показатели оптимального уровня готовности (наличие достаточно высокого уровня теоретической и практической подготовки, а также способности оперативного решения сложных и нестандартных задач) **выросли на 5 %** [17].

Для повышения эффективности внедрения разработанного авторами ИМО в педагогическую практику возникла необходимость определения направления деятельности и подготовка преподавателей к его реализации [10].

В данном контексте педагогическая деятельность должна быть направлена на достижение продуктивной образовательной работы преподавателей в установленные учебным планом сроки [18, 19].

На основании вышесказанного авторами была определена следующая последовательность действий педагогов, участвующих в данном научном исследовании: анонсирование разработанного авторами ИМО – изучение содержания ИМО – проведение семинаров и мастер-классов с использованием ИМО – проведение открытых занятий для анализа со стороны коллег – проведение дискуссий и совещаний по результатам применения ИМО на практике.

В результате проведенной работы был определен маршрут подготовки педагогических работников высшей школы к реализации разработанного информационно-методического обеспечения (рис. 1).

Из рис. 1 видно, что для эффективного применения в учебном процессе информационно-методического обеспечения преподавателями вуза должна осуществляться:

- работа с информационно-коммуникационными технологиями. Эта работа позволит расширить поле практической деятельности и охватить большой диапазон информационного пространства;
- посещение мастер-классов, семинаров, конференций и занятий коллег, которое позволит познакомиться со стилем, методами и формами работы коллег-преподавателей;
- проведение открытых занятий с целью анализа собственной работы со стороны коллег даст хороший толчок для саморазвития и поиска современных решений в осуществлении педагогической практики;



Рис. 1. Маршрут подготовки педагогических работников высшей школы к реализации информационно-методического обеспечения

– самообразовательная работа, которая будет способствовать совершенствованию теоретических знаний и педагогического мастерства, овладению новыми формами, методами и приемами обучения.

Усиление учебного процесса разработанным ИМО и проведение соответствующей подготовки преподавательского состава КузГТУ к его реализации позволили получить достаточно высокий уровень готовности будущих инженеров к коммуникативно-управленческой деятельности по всем основным показателям.

Оптимальный уровень готовности к коммуникативно-управленческой деятельности показали 25 % студентов старших курсов; необходимый уровень готовности – 30 % выпускников; критичный и достаточный соответственно 0 %, 15 %; допустимый уровень готовности показало такое же количество студентов, как и в начале эксперимента – 30 % (рис. 2).

Таким образом, можно сделать вывод, что эффективно подготовить будущих специалистов технического профиля к работе в коммуникативно-управленческой сфере возможно только при комплексном подходе к осуществлению учебного процесса. А именно:

1. Разработка качественного информационно-методического обеспечения (сопровождения) учебного процесса.

2. Специальная подготовка преподавателей к реализации разработанного ИМО.

Подводя итоги проведенной работы, необходимо отметить следующее:

1. Качественная подготовка будущих инженеров к их профессиональной деятельности в первую очередь зависит от наполнения и реализации предусмотренных учебным планом программ. В связи с тем что специфика деятельности будущего инженера-руководителя заключается в организации совместной работы других людей (подчиненных), программы преподаваемых дисциплин целесообразно усилить ИМО формирующим готовность будущих инженеров к коммуникативно-управленческой деятельности.

2. Для повышения эффективности использования разработанного ИМО на практике необходимо определить направление деятельности и провести подготовку преподавателей к его реализации.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить необходимость и возможность организации работы с преподавателями высшей школы по их подготовке к реализации информационно-методического обеспечения исследуемого аспекта профессиональной подготовки будущих

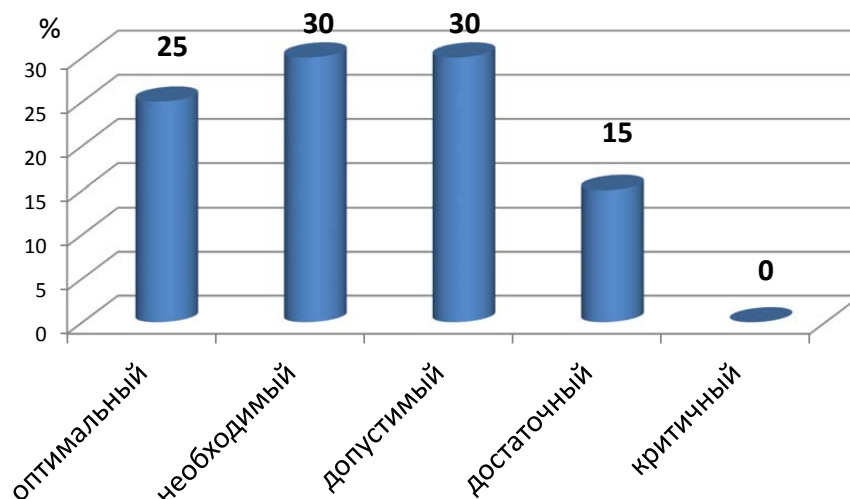


Рис. 2. Показатели уровней готовности студентов к коммуникативно-управленческой деятельности на конец эксперимента

инженеров. Для проведения специальной подготовки преподавателей в условиях вуза была сформирована и реализована на практике маршрутная карта. Прохождение разработанного маршрута даст толчок педагогическим работникам для саморазвития, поиска новых решений в обеспечении учебного процесса и в достижении профессионального роста [20].

Список литературы

1. Мухаметзянова Г. В. Состояние и перспективы научно-методического обеспечения инновационного развития системы среднего профессионального образования // Педагогическая наука Поволжья. 2005. № 1.
2. Абашидзе Т. Л., Федотова Е. Л. Оценка качества подготовки выпускников вуза на основе метода Дельфы // Интернет-журнал «Науковедение». 2013 № 1 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-podgotovki-vypusknikov-vuza-na-osnove-metoda-delfy> (дата обращения: 21.09.2021).
3. Павлючук Ю. Н., Аппарович Т. В., Коротеев Д. Д. Повышение качества обучения в вузе // Мир науки. 2013. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kachestva-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 19.09.2021).
4. Болдырев А. А. Феномен производности в культуре и языке // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сб. науч. тр. Вып. 3. М.: КДУ, Университетская книга, 2020. С. 19–23.
5. Федулов Ю. П. Организация учебной деятельности в вузе и методика преподавания в высшей школе : учеб. пособие. Краснодар: КубГАУ, 2019. 155 с.
6. 11 трендов образования будущего: на что обратить внимание в 2021 году? URL: <https://prostudenta.ru/post-986.html> (дата обращения: 21.01.2022).
7. Федотова Е. Л., Колдаев В. Д. Моделирование информационно-образовательных систем управления процессом обучения // Педагогическое образование и наука. МАНПО. 2012. № 4. С. 56–61.
8. Федотова Е. Л., Абашидзе Т. Л. Оценка качества подготовки выпускников методом Дельфы // Интернет-журнал «Науковедение». 2013. №1 (14). URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/81pvn113.pdf> (дата обращения: 08.02.2022).
9. Методические рекомендации по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. 2021. URL: <https://docs.cntd.ru/document/573529566> (дата обращения: 04.02.2022).
10. Мухаметзянова Ф. Ш., Шайхутдинова Г. А. Организационно-методические основания профессиональной подготовки преподавателей для средней профессиональной школы // Мир науки. 2017. С. 1–8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-metodicheskie-osnovaniya-professionalnoy-podgotovki-prepodavateley-dlya-sredney-professionalnoy-shkoly> (дата обращения: 26.09.2021).
11. Халюшова Г. А. Развитие креативности в процессе подготовки высококвалифицированных специалистов в условиях университета: материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Качество профессионального образования: обеспечение, контроль и управление». Оренбург: Изд-во ОГУ, 2003. С. 410–411.

12. Федотова Е. Л. Инновационные методы образовательных технологий в высшем образовании // Инновационные образовательные технологии: сб. науч. докладов научно-метод. семинара 14.12.2012 г. М.: ИГУПИТ, 2012. С. 17–24.
13. Федотова Е. Л. Методологические принципы и модели профессиональной подготовки специалистов технического университета в области информационных технологий. М.: МИЭТ, 2012. 224 с.
14. Клепикова А. Г., Кормакова В. Н. Применение дистанционных образовательных технологий в режиме онлайн, смешанного и онлайн-обучения (на примере реализации основных образовательных программ и программ дополнительного профессионального образования). Белгород: ИД БелГУ НИУ «БелГУ», 2020. 60 с.
15. Осипова Л. Б., Горева О. М. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <https://science-education.ru> (дата обращения: 26.10.2021).
16. Сидорова С. Н., Губанова М. И. Аспекты коммуникативно-управленческой деятельности в профессиональной подготовке будущих инженеров // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4 (44). С. 109–114. URL: [http://www.prof-obr42.ru/Archives/4\(44\)2021.pdf](http://www.prof-obr42.ru/Archives/4(44)2021.pdf) (дата обращения: 21.01.2022).
17. Бурнашев М. В. Новые границы в задаче проверки гипотез с информационными ограничениями // Проблемы передачи информации. 2020. № 56:2. С. 64–81. URL: <http://mi.mathnet.ru/ppi2316> (дата обращения: 05.02.2022).
18. Вербицкий А. А. О структуре и содержании диссертационных исследований // Педагогика. 1994. № 3. С. 15–20.
19. Воробьев А. В., Кудинов В. А. Определение важности прогноза при управлении производственным предприятием с помощью машинного обучения // Искусственный интеллект в принятии решений. 2021. № 4. С. 27–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47367816> (дата обращения: 05.02.2022).
20. Загвязинский В. И. О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе // Образование и наука. Известия УрО РАО. 1999. № 1. С. 32–40.

References

1. Mukhametzyanova G. V. Sostoyaniye i perspektivy nauchno-metodicheskogo obespecheniya innovatsionnogo razvitiya sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya [State and prospects of scientific and methodological support of innovative development of secondary vocational education system]. *Pedagogicheskaya nauka Povolzh'ya*, 2005, no. 1 (in Russian).
2. Abashidze T. L., Fedotova E. L. Otsenka kachestva podgotovki vypusknikov vuza na osnove metoda Del'fy [Assessment of the quality of university graduates on the basis of the Delphi method]. *Internet-zhurnal «Naukovedeniye»*, 2013, no. 1 (14) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-podgotovki-vypusknikov-vuza-na-osnove-metoda-delfy> (accessed 21 September 2021).
3. Pavlyuchuk Yu. N., Apparovich T. V., Koroteev D. D. Povysheniye kachestva obucheniya v vuze [Improving the quality of higher education]. *Mir nauki*, 2013, no. 2 (in Russian). URL <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kachestva-obucheniya-v-vuze> (accessed 19 September 2021).
4. Boldyrev A. A. Fenomen proizvodnosti v kul'ture i yazyke [The Phenomenon of Derivation in Culture and Language]. *Yazyk. Kul'tura. Perevod. Kommunikatsiya: sbornik nauchnykh trudov. Vypusk 3* [Language. Culture. Translation. Communication: a collection of scientific papers. Vol. 3]. Moscow, KDU, Universitetskaya kniga Publ., 2020. Pp. 19–23 (in Russian).
5. Fedulov Yu. P. *Organizatsiya uchebnoy deyatel'nosti v vuze i metodika prepodavaniya v vysshey shkole: uchebnoye posobiye* [Organization of Educational Activities in Higher Education and Teaching Methods in Higher Education: tutorial]. Krasnodar, KubGAU Publ., 2019. 155 p. (in Russian).
6. *11 trendov obrazovaniya budushchego: na chto obratit' vnimaniye v 2021 godu?* [11 Education Trends of the Future: What Should We Focus On in 2021?] (in Russian). URL: <https://prostudenta.ru/post-986.html> (accessed 21 January 2022).
7. Fedotova E. L., Koldayev V. D. Modelirovaniye informatsionno-obrazovatel'nykh sistem upravleniya protsessom obucheniya [Modeling of information and educational management systems for the learning process]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka. MANPO*, 2012, no. 4, pp. 56–61 (in Russian).
8. Fedotova E. L., Abashidze T. L. Otsenka kachestva podgotovki vypusknikov metodom Del'fy [Assessment of the quality of graduates by the Delphi method]. *Internet-zhurnal «Naukovedeniye»*, 2013, 1 (14) (in Russian). URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/81pvn113.pdf> (accessed 8 February 2022).

9. *Metodicheskiye rekomendatsii po realizatsii meropriyatiy po formirovaniyu i obespecheniyu funktsionirovaniya edinoi federal'noy sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov. 2021* [Guidelines for the implementation of measures to form and ensure the functioning of a unified federal system of scientific and methodological support for teachers and management personnel] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/573529566> (accessed 4 February 2022).
10. Mukhametzyanova F. Sh., Shaykhutdinova G. A. Organizatsionno-metodicheskiye osnovaniya professional'noy podgotovki prepodavateley dlya sredney professional'noy shkoly [Organizational and methodological foundations of professional teacher training for secondary vocational schools]. *Mir nauki* [World of science]. 2017. Pp. 1–8 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-metodicheskie-osnovaniya-professionalnoy-podgotovki-prepodavateley-dlya-sredney-professionalnoy-shkoly> (accessed 26 September 2021).
11. Khalyushova G. A. *Razvitiye kreativnosti v protsesse podgotovki vysokokvalifitsirovannykh spetsialistov v usloviyakh universiteta: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Kachestvo professional'nogo obrazovaniya: obespecheniye, kontrol' i upravleniye»* [Development of creativity in the process of training highly qualified specialists in a university setting: materials of the All-Russian scientific and practical conference “Quality of professional education: provision, control and management”]. Orenburg, OGU Publ., 2003. Pp. 410–411 (in Russian).
12. Fedotova E. L. Innovatsionnye metody obrazovatel'nykh tekhnologiy v vysshem obrazovanii [Innovative methods of educational technology in higher education]. *Innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii. Sbornik nauchnykh dokladov nauchno-metodicheskogo seminara 14.12.2012* [Innovative educational technologies: a collection of scientific reports of the scientific and methodological seminar 14 December 2012]. Moscow, IGUPIT Publ., 2012. Pp. 17–24 (in Russian).
13. Fedotova E. L. *Metodologicheskiye printsipy i modeli professional'noy podgotovki spetsialistov tekhnicheskogo universiteta v oblasti informatsionnykh tekhnologiy* [Methodological principles and models of professional training of technical university specialists in the field of information technology]. Moscow, MIET Publ., 2012. 224 p. (in Russian).
14. Klepikova A. G., Kormakova V. N. *Primeneniye distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v rezhime oflayn, smeshannogo i onlayn-obucheniya (na primere realizatsii osnovnykh obrazovatel'nykh programm i programm dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya)* [The use of distance learning technologies in offline, blended and online learning (on the example of the implementation of basic educational programs and programs of additional vocational education)]. Belgorod, ID BelGU NIU «BelGU» Publ., 2020. 60 p. (in Russian).
15. Osipova L. B., Goreva O. M. *Distsionnoye obucheniye v vuze: modeli i tekhnologii* [Distance Learning in Higher Education: Models and Technologies]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 5 (in Russian). URL: <https://science-education.ru> (accessed 26 October 2021).
16. Sidorova S. N., Gubanova M. I. *Aspekty kommunikativno-upravlencheskoy deyatel'nosti v professional'noy podgotovke budushchikh inzhenerov* [Aspects of communicative and managerial activity in the professional training of future engineers]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom – Professional Education in Russia and Abroad*, 2021, no. 4 (44), pp. 109–114 (in Russian). URL: [http://www.prof-obr42.ru/Archives/4\(44\)2021.pdf](http://www.prof-obr42.ru/Archives/4(44)2021.pdf) (accessed 21 January 2022).
17. Burnashev M. V. *Novyye granitsy v zadache proverki gipotez s informatsionnymi ogranicheniyami* [New Boundaries in the Hypothesis Testing Problem with Information Constraints]. *Problemy peredachi informatsii*, 2020, no. 56:2, pp. 64–81 (in Russian). URL: <http://mi.mathnet.ru/ppi2316> (accessed 5 February 2022).
18. Verbitskiy A. A. *O strukture i soderzhanii dissertatsionnykh issledovaniy* [On the structure and content of dissertation research]. *Pedagogika*, 1994, no. 3, pp. 15–20 (in Russian).
19. Vorobyev A. V., Kudinov V. A. *Opredeleniye vazhnosti prognoza pri upravlenii proizvodstvennym predpriyatiem s pomoshchyu mashinnogo obucheniya* [Determining the Importance of Forecasting in Manufacturing Enterprise Management with Machine Learning]. *Iskusstvennyy intellekt v prinyatii resheniy*, 2021, no. 4, pp. 27–34 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47367816> (accessed 5 February 2022).
20. Zagvyazinskiy V. I. *O strategicheskikh oriyentirakh razvitiya obrazovaniya na sovremennom etape* [On strategic guidelines for the development of education at the present stage]. *Obrazovaniye i nauka. Izvestiya UrO RAO – Education and Science*, 1999, no. 1, no. 32–40 (in Russian).

Информация об авторах

Сидорова С. Н., аспирант, старший преподаватель, Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева (ул. Весенняя, 28, Кемерово, Россия, 650000).
E-mail: sidorova-76@yandex.ru

Штоцкая А. А., кандидат технических наук, доцент, Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева (ул. Весенняя, 28, Кемерово, Россия, 650000).
E-mail: nesanar@mail.ru

Information about the authors

Sidorova S. N., postgraduate student, senior lecturer, Kuzbass State Technical University named after T. F. Gorbachev (ul. Vesennyyaya, 28, Kemerovo, Russian Federation, 650000).
E-mail: sidorova-76@yandex.ru

Shtotskaya A. A., Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Kuzbass State Technical University named after T. F. Gorbachev (ul. Vesennyyaya, 28, Kemerovo, Russian Federation, 650000).
E-mail: nesanar@mail.ru

Статья поступила в редакцию 29.01.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 29.01.2022; accepted for publication 28.04.2022

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-60-67>

СОЦИОГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ САМОМЕНЕДЖМЕНТА КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Оксана Николаевна Асютина¹, Татьяна Анатольевна Костюкова²

^{1, 2} Томский государственный университет, Томск, Россия

¹ asyutina55@mail.ru

² kostykova@inbox.ru

Аннотация

Рассматривается система социогуманитарных технологий самоменеджмента, направленная на формирование у студентов высших учебных заведений субъектной позиции при осуществлении образовательной деятельности и их готовности к саморазвитию при выстраивании траектории обучения. Цель – обоснование применения социогуманитарных технологий для повышения эффективности самостоятельной работы студентов в открытом образовательном пространстве вуза. Применялись теоретические методы исследования, такие как изучение и анализ психологических и педагогических источников, и эмпирические – изучение продуктов деятельности, рефлексивных материалов, контент-анализ. На основе изучения и анализа психолого-педагогической литературы по проблематике исследования уточнено понятие социогуманитарных технологий – это совокупность рационально выстроенных методов, процедур и алгоритмов воздействия на индивидов, социальные группы и процессы, обладающие следующими особенностями: ориентация на разностороннее развитие личности студента; воздействие и на личность, и на социум; отсутствие единого воздействия при наличии алгоритма; ресурсоемкость, гибкость процедур; социальные отношения и процессы, направленные на получение гуманитарных результатов; субъект-субъектная направленность отношений. Был выявлен ряд проблем, негативно влияющих на успешное осуществление самостоятельной работы студентов в открытом образовательном пространстве вуза, для чего определен ряд технологий, выступающих ресурсом для развития самоменеджмента студентов и включающих в себя сопровождение, управление временем (тайм-менеджмент), самотьюторство и построение индивидуальной образовательной траектории. Каждая технология представляет собой отдельный модуль системы, что в совокупности позволяет качественно повысить навыки самостоятельной работы в процессе обучения. Применение системы социогуманитарных технологий позволяет существенно повысить уровень эффективности самостоятельной работы студентов и положительно влияет на их мотивацию к практико-ориентированной деятельности, что продемонстрировало исследование, проведенное со студентами бакалавриата направления подготовки «Организация работы с молодежью» по профилю «Социогуманитарные технологии сопровождения молодежных инициатив» Национального исследовательского Томского государственного университета.

Ключевые слова: самоменеджмент студентов, социогуманитарные технологии, *hard skills, soft skills*

Для цитирования: Асютина О. Н., Костюкова Т. А. Социогуманитарные технологии самоменеджмента как способ повышения эффективности самостоятельной работы студентов вузов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 60–67. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-60-67>

Original article

SOCIO-HUMANITARIAN TECHNOLOGIES OF SELF-MANAGEMENT AS A WAY TO IMPROVE THE EFFICIENCY OF UNIVERSITY STUDENTS' INDEPENDENT WORK

Oksana N. Asyutina¹, Tat'yana A. Kostyukova²

^{1,2} Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

¹ *asyutina55@mail.ru*

² *kostyukova@inbox.ru*

Abstract

This article discusses the system of socio-humanitarian self-management technologies aimed at forming a subjective position among the students of higher educational institutions in the implementation of educational activities and their readiness for self-development in building a learning trajectory. The purpose is to substantiate the use of socio-humanitarian technologies to improve the efficiency of students' independent work in the open educational space of the university. The work used theoretical research methods, such as the study and analysis of psychological and pedagogical sources, and empirical, such as the study of results of activity, materials of reflection, content analysis. Based on the study and analysis of psychological and pedagogical literature on research issues, the concept of socio-humanitarian technologies has been clarified: it is a set of rationally built methods, procedures and algorithms for influencing individuals, social groups and processes with the following features: orientation towards the diversified development of the student's personality; impact on both the individual and society; lack of a single impact in the presence of an algorithm; resource intensity, flexibility of procedures; social relations and processes aimed to obtaining humanitarian results; subject-subject orientation of relations. Several problems have been identified that have a negative impact on the successful implementation of students' independent work in the open educational space of the university. For this purpose, a number of technologies have been identified that act as a resource for the development of students' self-management and include support, time management, self-tutoring and the construction of an individual educational trajectory. Each technology is a separate module of the system, which together allows to qualitatively improve the skills of independent work in the learning process. The use of a system of socio-humanitarian technologies can significantly increase the level of efficiency of students' independent work and positively affects their motivation for practice-oriented activities, which was demonstrated by a study conducted with bachelor students who are studying in the training direction of the "Organization of Work with Young People" of the educational program "Socio-humanitarian technologies for supporting youth initiatives" of the National Research Tomsk State University.

Keywords: *self-management of students, socio-humanitarian technologies, hard skills, soft skills*

For citation: Asyutina O. N., Kostyukova T. A. Socio-humanitarian technologies of self-management as a way to improve the efficiency of university students' independent work [Sotsiogumanitarnye tekhnologii samomenedzhmenta kak sposob povysheniya effektivnosti samostoyatel'noy raboty studentov vuzov]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 60–67. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-60-67>

Целый ряд изменений в системе высшего образования, характерный для постиндустриального общества, включающий в себя процессы глобализации, интернационализации, информатизации, непрерывности, открытости, требует поиска оригинальных подходов к содержанию образования и устранению его однолинейности, а также внедрения новых стратегий обучения. Подготовка высококвалифицированных специалистов требует инновационных трансформаций в системе высшего образования [1]. Ведущими университетами страны активно разрабатываются различные образовательные технологии, при этом ряд университетов, имеющих правительственный статус национальных исследовательских, обладает возможностью работы по самостоятельно устанавливаемым образовательным стандартам.

В этих условиях перед студентами всех направлений и уровней обучения открывается широкий спектр возможностей для формирования как *hard skills*, так и *soft skills*, где преподаватели могут конструировать учебный процесс взаимодействия со студентами и включать в него различные социогуманитарные технологии. Термин *soft skills* употребляется в значении «гибкие» или «мягкие» надпрофессиональные навыки, чему придается все большее значение в современном образовательном пространстве. В то время как *hard skills* – это «жесткие» или профессиональные навыки [2]. Если формирование профессиональных навыков осуществляется в процессе прохождения учебных дисциплин и производственных практик, то развитие мягких навыков зависит преимущественно от личностных качеств студентов и от их работы над собой. Отсюда актуализируется задача повышения эффективности образовательного процесса через конструирование и внедрение социогуманитарных технологий самоменеджмента, которые ориентированы не только на развитие профессионального, но и личностного становления будущих специалистов.

Цель исследования заключается в обосновании применения социогуманитарных технологий для повышения эффективности самостоятельной работы студентов в открытом образовательном пространстве вуза.

В процессе исследования были использованы следующие методы:

1) теоретические, включающие в себя изучение и анализ психологических и педагогических источников, посвященных внедрению и практике применения социальных и гуманитарных технологий в образовательный процесс, особенностям социально-гуманитарных технологий, а также источников, отражающих специфику самостоятельной работы студентов, контент-анализ;

2) эмпирические, включающие в себя изучение продуктов деятельности, рефлексивных эссе.

Материалом для исследования выступил анализ индивидуальной и групповой работы со студентами бакалавриата (56 студентов с первого по четвертый курс обучения) по направлению подготовки «Организация работы с молодежью» на факультете психологии Томского государственного университета (ТГУ), направленный на повышение уровня сформированности у них способности к самостоятельной работе в открытом образовательном пространстве вуза посредством применения социогуманитарных технологий самоменеджмента.

Вузы сегодня предлагают студентам широкий перечень возможностей. Как в научно-исследовательской деятельности: через участие в конференциях, форумах, круглых столах, занятиях на кампусных курсах, открытых мастер-классах и пр., так и во вне академических сфер, например, через участие в студенческом самоуправлении и различных организациях. При этом уровень самоменеджмента студентов зачастую не позволяет им в полной мере пользоваться имеющимися ресурсами. В связи с тем что самоменеджмент представляет собой один из уровней общего, специального и научного знания и управления знанием, необходимым становится развитие когнитивного управления всеми реализуемыми студентами проектами.

В настоящее время обучение становится не только доступным и открытым, но и непрерывным процессом, осуществляемым на протяжении всей жизни [3], что, соответственно, требует от его участников постоянного совершенствования в освоении больших объемов учебно-практических материалов и овладения перечнем социогуманитарных технологий самоменеджмента, которые позволяют максимально продуктивно выстраивать образовательный и профессиональный маршрут.

Первым этапом исследования стало выявление тех социогуманитарных технологий, которые можно считать наиболее действенными для повышения эффективности самостоятельной работы студентов.

Отметим, что в литературе термин «социальные и гуманитарные технологии» не достаточно определен, несмотря на его обширное использование. Согласно Б. Г. Юдину, «различие между социальными и гуманитарными технологиями довольно простое – там, где речь идет о технологических воздействиях на индивида (или на индивидов), имеет смысл говорить о гуманитарных техно-

логиях; там же, где речь идет о воздействиях на социальные общности любого масштаба, – о социальных технологиях» [4]. В. Н. Лупанов определяет социальные технологии как метод решения социальных проблем, направленный на формирование условий жизни и развитие определенной общности людей с учетом их потребностей и интересов. Что касается гуманитарных технологий, то акцент делается на связи формирования человеческого потенциала и преобразования социокультурного контекста развития организации [5]. Е. О. Нечаева отмечает, что социальные технологии представляют собой алгоритмизированное средство практической деятельности и строятся на основании знаний, разработанных в рамках социальных наук [6].

Что касается гуманитарных технологий, то, согласно К. Э. Багировой, их можно представить как технологии, которые используют гуманитарные знания, средства и методы гуманитарных наук [7], а М. В. Поздняков определяет данный вид технологий глобально – как метод совершенствования отдельного человека [8].

Методом контент-анализа ключевых понятий установлено рабочее определение социогуманитарных технологий – это совокупность рационально выстроенных методов, процедур и алгоритмов воздействия на индивидов, социальные группы и процессы, обладающих следующими особенностями:

- ориентация на разностороннее развитие личности студента;
- воздействие и на личность, и на социум;
- отсутствие единого воздействия при наличии алгоритма;
- ресурсоемкость, гибкость процедур;
- социальные отношения и процессы, направленные на получение гуманитарных результатов;
- субъект-субъектная направленность отношений.

Следующим этапом исследования стала разработка системы социогуманитарных технологий самоменеджмента для организации образовательного процесса студентов-бакалавров по направлению подготовки «Организация работы с молодежью» в ТГУ, состоящей из отдельных модулей для каждой технологии. Посредством анализа результатов проведенного в ходе исследования анкетирования, в котором приняли участие 56 студентов с первого по четвертый курс включительно, были выделены наиболее типичные трудности, связанные с вопросами самоорганизации. Многие студенты отметили сложности с расставлением приоритетов (41 %) в выполнении учебных задач и с грамотным планированием дел (56 %). Отметили трудности при выстраивании своей индивидуальной образовательной траектории 72 % опрошенных. Обозначили потребность в индивидуальном постоянном или эпизодическом сопровождении 64 % студентов.

На основе полученных результатов разработана система применения социогуманитарных технологий самоменеджмента, включающая в себя сопровождение (1-й модуль), технологию управления временем (2-й модуль), самотьюторство (3-й модуль), выстраивание индивидуальной образовательной траектории (4-й модуль).

Применение данных технологий осуществляется на всех курсах с разной интенсивностью, в зависимости от запроса студентов и охватывает временной интервал с 2019 по 2022 г. С самого начала обучения в бакалавриате студенты самостоятельно определяют цели и задачи своего образования, осуществляют образовательный выбор, рефлексии своих учебных и внеучебных проблем и достижений. Самостоятельное осуществление этих действий зачастую вызывает трудности, и на этом этапе становится актуальным внедрение первого модуля, на котором реализуется технология сопровождения.

На базе факультета психологии Томского государственного университета данная технология осуществляется на разных уровнях. С одной стороны, это обязательное сопровождение куратором из числа профессорско-преподавательского состава, направленное на адаптацию первокурсников в академической среде. А с другой – тьюторами из числа третьекурсников, которые осуществляют индивидуальное сопровождение личностных стратегий профессионального развития, помогая пер-

вокурсникам адаптироваться к новой для них образовательной среде. Взаимодействие осуществляется как в индивидуальном формате, так и в групповом. В начале сопровождения первокурсники определяют для себя главные цели обучения, а студенты третьего курса помогают в поиске ресурсов, обеспечивающих профессиональное развитие. Наблюдение показывает, что данная социогуманитарная технология способствует развитию компетенций не только студентов первого курса, но и третьего, так как они на практике учатся применять освоенные теоретические знания, совершенствуя тем самым необходимые навыки.

В период сопровождения третьекурсники применяют различные диагностические методы для определения конкретных запросов и потребностей студентов первого курса, таких как лепестковая диаграмма и адаптированный метод фишбоун (рыбий скелет) [9], позволяющие определить педагогическую проблему или запрос, выявить существующие трудности на пути к решению проблемы и определить перечень ресурсов, способных в этом помочь. Как показывают результаты диагностики, наиболее типичными проблемами для студентов первого курса являются: низкая осведомленность о предоставляемых университетом ресурсах, неумение распределять приоритеты при выполнении учебных и внеучебных задач и нечеткая постановка целей при осуществлении своего образовательного заказа.

Индивидуальное и групповое сопровождение позволяет грамотно сформулировать и конкретизировать образовательный заказ первокурсника, определить его цели на весь период обучения, прежде чем он перейдет к модулю самостюторства.

Также важным в данном модуле является первичное построение индивидуальной образовательной траектории как итога совместной работы, которая будет корректироваться на протяжении всего времени обучения в бакалавриате уже самостоятельно, являясь отдельным модулем самоменеджмента. Студентами апробируются составные элементы разработанной траектории через осуществление социальных действий и профессиональных проб.

После завершения этапа внешнего сопровождения и перехода к модулю самостюторства осуществляется регулярный мониторинг сформированности самоменеджмента через индивидуальные диагностики, саморефлексию и составление портфолио результатов деятельности, что является возможным благодаря созданным условиям для практического применения полученных знаний. Портфолио направлено на поддержку и стимулирование мотивации студентов, так как развивает их активность и самостоятельность, расширяет возможности образования и самообразования, а также развивает навыки рефлексивной деятельности студентов [10]. На основе сформированного запроса на осуществление образовательного заказа студенты включаются в организацию различных социальных действий через добровольчество (волонтерство), общественные акции, которые призваны решать реальные социальные проблемы, а также на реализацию социально-профессиональных проб, что позволяет попробовать себя в профессиональном качестве уже во время обучения.

Социально-профессиональные пробы и социальные действия осуществляются методом социального проектирования, которое составляет основное содержание индивидуальных образовательных траекторий. Так, например, студенты направления «Организация работы с молодежью» участвовали в реализации профорientационных мероприятий для старшеклассников томских школ, деятельности Томской региональной общественной организации «Агентство содействия молодой семье „Эгида“», организации и проведении форума «Траектория» и пр.

Параллельно этому студенты в рамках научно-исследовательского практикума знакомятся с научно-исследовательскими жанрами, овладевают исследовательскими умениями и навыками проектирования, выбирают тему курсового исследования, работают с научными руководителями. Результатом является осуществление пробно-поисковой деятельности, которая характеризуется инициативной коммуникацией на основе собственной активности, является эффективным средством попадания студента в образовательную реальность.

Успешное освоение всей учебной информации и активное участие в осуществлении различных видов деятельности требует высокого уровня организации личного времени, что, как показало исследование, часто вызывает сложности: у студентов нет четкого представления об особенностях своего образовательного временного пространства, либо эти представления размыты.

Для успешного осуществления процессов адаптации и интеграции студентов в научную среду авторами применялась технология управления временем как отдельный модуль в системе социогуманитарных технологий эффективного самоменеджмента. Данная технология реализуется через тематический блок в рамках учебных дисциплин «Социально-гуманитарные технологии сопровождения молодежных инициатив» и «Тайм-менеджмент», что позволяет студентам рационально организовывать время и повышать эффективность его ключевых компонентов: целеполагания, планирования и самомотивации.

Данный модуль является крайне востребованным для подавляющего большинства студентов, так как исследование показывает, что они сталкиваются с рядом проблем, вызванных неумением грамотно организовывать свое личное и учебное время, а также индивидуальными темпоральными особенностями. Например, направленный на анализ интуитивного восприятия времени тест «Субъективная минута» С. И. Калинина [11] показал, что часто субъективное восприятие медленнее, чем физическое (23 человека), или, наоборот, быстрее (18 человек), что требует разных подходов к организации процесса обучения [12].

Применяемый в исследовании метод «Дневник на неделю», целью которого является определение эффективности времяпрепровождения, показал, что 79 % студентов нерационально и непродуктивно используют время в течение дня. Анализ индивидуальных рефлексивных эссе подтвердил, что наиболее типичными поглотителями времени выступает проведение большей части свободного времени в социальных сетях и веб-серфинг, также 75 % студентов отметили частые отвлечения и потерю интереса при когнитивной деятельности, что негативно влияет на результаты образовательной деятельности.

Целью технологии управления временем является углубление понимания структуры временной организации и взаимосвязи между темпоральными особенностями и самоорганизацией студентов для успешной ориентации в пространстве вуза. Повышенное чувство академической самоэффективности в этом случае мобилизует положительные эмоциональные реакции, настойчивость и затраты усилий, что приводит к улучшению результатов обучения и успеваемости. Понимание индивидуальных особенностей восприятия времени и контроль за его распределением повысили интерес со стороны студентов к осуществлению своей индивидуальной образовательной траектории, о чем свидетельствуют результаты опросов и анализ рефлексивных работ.

Таким образом, можно утверждать, что описанная выше совокупность связанных между собой социогуманитарных технологий, выстроенных в систему, позволяет повысить эффективность самостоятельной работы студентов и способствует достижению задач, поставленных в процессе обучения.

Список литературы

1. Атаманова И. В., Богомаз С. А. Ценностные и деятельностные ориентации вузовской молодежи: выбор между безопасностью и инновационностью // *Science for Education Today*. 2021. № 1. С. 59–74. doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2101.04>
2. Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «Науковедение». 2017. Т. 9, № 1. С. 1–18. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (дата обращения: 12.02.2022).
3. Лазарева М. В. Анализ методологических подходов к сущности понятия «непрерывное профессиональное образование» // *Вестник КемГИК*. 2018. № 44. С. 162–170.

4. Юдин Б. Г. От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям // Знание, понимание, умение. 2005. № 4. С. 129–138.
5. Лупанов В. Н. Социальные технологии в системе управления качеством образования на основе рейтинга образовательных ресурсов // Известия Российского гос. пед. ун-та имени А. И. Герцена. 2008. № 11 (75). С. 231–241.
6. Нечаева Е. О. Социальные технологии: История становления и версии понимания // Вестник РГГУ. 2014. № 4 (126). С. 55–64.
7. Багирова К. Э. Социальные и гуманитарные технологии в обществе знания // Известия Саратовского ун-та. Серия: Социология. Политология. 2018. Т. 18. Вып. 2. С. 174–178.
8. Поздняков М. В. Социальные и гуманитарные технологии в преподавании гуманитарных дисциплин в вузе // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. Т. 11, № 4. С. 32–38.
9. Балина О. Г. Графические техники визуализации информации как средство активизации учебно-познавательной деятельности студентов (на примере изучения курса «Педагогика») // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. С. 109–116.
10. Сырямкина Е. Г. Студент и преподаватель в системе когнитивного менеджмента // Вестник Томского гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2013. № 2 (22) С. 102–107.
11. Калинин С. И. Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем. СПб.: Речь, 2006. С. 371.
12. Асютина О. Н., Костюкова Т. А. Актуализация темпоральных особенностей как элемент самоменеджмента студентов вузов при дистанционном формате обучения // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15, № 2 (51). С. 130–138.

References

1. Atamanova I. V., Bogomaz S. A. Tsennostnye i deyatel'nostnye oriyentatsii vuzovskoy molodezhi: vybor mezhdubezопасnost'yu i innovatsionnost'yu [Value and activity orientations of university youth: the choice between safety and innovation]. *Science for Education Today*, 2021, no. 1, pp. 59–74 (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2101.04>.
2. Ivonina A. I., Chulanova O. L., Davletshina Yu. M. Sovremennyye napravleniya teoreticheskikh i metodicheskikh razrabotok v oblasti upravleniya: rol' soft-skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov [Modern directions of theoretical and methodological developments in the field of management: the role of soft-skills and hard skills in the professional and career development of employees]. *Internet-zhurnal «Naukovedenie» – Internet-magazine “Scientific studies”*, 2017, vol. 9, no. 1, pp. 1–18 (in Russian). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (accessed 12 February 2022).
3. Lazareva M. V. Analiz metodologicheskikh podkhodov k sushchnosti ponyatiya «neprevyaynoye professional'noye obrazovaniye» [Analysis of methodological approaches to the essence of the concept of “lifelong professional education”]. *Vestnik KemGIK – Bulletin KemGIK*, 2018, no. 44, pp. 162–170 (in Russian).
4. Yudin B. G. Ot gumanitarnogo znaniya k gumanitarnym tekhnologiyam [From humanitarian knowledge to humanitarian technologies]. *Znaniye, ponimaniye, umeniye – Knowledge, understanding, skill*, 2005, no. 4, pp. 129–138 (in Russian).
5. Lupanov V. N. Sotsial'nye tekhnologii v sisteme upravleniya kachestvom obrazovaniya na osnove reytinga obrazovatel'nykh resursov [Social technologies in the education quality management system based on the rating of educational resources]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena – Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, 2008, no. 11 (75), pp. 231–241 (in Russian).
6. Nechayeva E. O. Sotsial'nye tekhnologii: Istoriya stanovleniya i versii ponimaniya [Social Technologies: History of Formation and Versions of Understanding]. *Vestnik RGGU – RSUH/RGGU Bulletin*, 2014, no. 4 (126), pp. 55–64 (in Russian).
7. Bagirova K. E. Sotsial'nye i gumanitarnye tekhnologii v obshchestve znaniya [Social and Humanitarian Technologies in the Society of Knowledge]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya Sotsiologiya. Politologiya – Izvestiya of Saratov University. Sociology. Politics*, 2018, vol. 18 (2), pp. 174–178 (in Russian).
8. Pozdnyakov M. V. Sotsial'nye i gumanitarnye tekhnologii v prepodavanii gumanitarnykh distsiplin v vuze [Social and Humanitarian Technologies in the Teaching of the Humanities at the University]. *Vestnik Assotsiatsii vuzov turizma i servisa – Bulletin of the Association of universities of tourism and service*, 2017, vol. 11, no. 4, pp. 32–38 (in Russian).

9. Balina O. G. Graficheskiye tekhniki vizualizatsii informatsii kak sredstvo aktivizatsii uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti studentov (na primere izucheniya kursa «Pedagogika») [Graphic techniques of information visualization as a means of activating the educational and cognitive activity of students (on the example of studying the course "Pedagogy")]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*, 2016, no. 48, pp. 109–116 (in Russian).
10. Syryamkina E. G. Student i prepodavatel' v sisteme kognitivnogo menedzhmenta [Student and teacher in the system of cognitive management]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 2013, no. 2 (22), pp. 102–107 (in Russian).
11. Kalinin S. I. *Taim-menedzhment: Praktikum po upravleniyu vremenem* [Time management: A workshop on time management]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2006. 371 p. (in Russian).
12. Asyutina O. N., Kostyukova T. A. Aktualizatsiya temporal'nykh osobennostey kak element samomenedzhmenta studentov vuzov pri distantsionnom formate obucheniya [Actualization of temporal features as an element of self-management of university students in the distance-learning format]. *Pedagogicheskiiy IMIDZH – Pedagogical IMAGE*, 2021, vol. 15, no. 2 (51), pp. 130–138 (in Russian).

Информация об авторах

Асютина О. Н., аспирант, Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

E-mail: asyutina55@mail.ru

Костюкова Т. А., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

E-mail: kostyukova@inbox.ru

Information about the authors

Asyutina O. N., graduate student, Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: asyutina55@mail.ru

Kostyukova T. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: kostyukova@inbox.ru

Статья поступила в редакцию 21.02.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 21.02.2022; accepted for publication 28.04.2022

Научная статья

УДК 378.147

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-68-78>

БАРЬЕРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Кристина Игоревна Яковлева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, kristan93@yandex.ru

Аннотация

Представлен анализ трудностей преподавателей и студентов в высшем учебном заведении при взаимодействии в электронном формате, а также анализ результатов социологических исследований, проведенных в Томском государственном университете и Томском политехническом университете в 2016 г., и результатов фокус-группы «Сопровождение онлайн-курсов», организованной в Томском государственном университете в 2018/2019 гг. В результате исследования выделены и систематизированы педагогические, организационные, технические и экономические дефициты субъектов образовательного процесса при педагогическом сопровождении электронного обучения и сформулированы рекомендации по преодолению этих дефицитов. Полученные результаты будут полезны специалистам, занимающимся организацией электронного обучения в вузах, и преподавателям для создания эффективной системы педагогического сопровождения.

Ключевые слова: электронное обучение, высшее образование, сопровождение электронного обучения, трудности в сопровождении электронного обучения

Для цитирования: Яковлева К. И. Барьеры в педагогическом сопровождении электронного обучения в высшем учебном заведении // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 68–78. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-68-78>

Original article

BARRIERS IN THE PEDAGOGICAL SUPPORT OF ELECTRONIC LEARNING IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Kristina I. Yakovleva

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, kristan93@yandex.ru

Abstract

E-learning is becoming an integral part of the educational process in universities. Online interaction between students, students and teachers remains significant in e-learning. It affects the involvement of students in the educational process. The article deals with the analysis of the interaction difficulties in e-learning which teachers and students face in universities. The author looks for the difficulties in the results of sociological research conducted at Tomsk State University and Tomsk Polytechnic University in 2016, and the results of the focus group «Online course support» organized at Tomsk State University in 2018. The article highlights social, organizational, technical and economic difficulties for the educational process subjects in the pedagogical support of e-learning. Also, recommendations were formulated to overcome these difficulties. The main difficulties for teachers and students in quantitative research are the lack of time, the lack of ICT competencies necessary to work in an electronic campus environment. In addition, students note failures in the work of the portal. The focus group participants agree on the weak communication of teachers with students and fellow students among themselves, as well as technical difficulties when working with platforms and their technical services. Quantitative studies showed more technical and organizational difficulties, and qualitative research showed social

and technical difficulties. The results will be useful for specialists and teachers involved in the organization of e-learning in universities to create an effective system of pedagogical support.

Keywords: *e-learning, higher education, support of e-learning, difficulties in support of e-learning*

For citation: Yakovleva K. I. Barriers in the pedagogical support of electronic learning in a higher education institution [Bar'yery v pedagogicheskom soprovozhdenii elektronnoho obucheniya v vysshem uchebnom zavedenii]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 68–78. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-68-78>

В марте-апреле 2020 г. из-за пандемии мировые системы образования, в том числе высшая школа, столкнулись с трудностями. За несколько недель 95 % студентов по всему миру были вынуждены перейти в дистанционный или смешанный формат обучения. Возникли барьеры для реализации той модели, по которой университеты работали веками [1]. Известно, что электронное обучение все еще находится в начальном состоянии в развивающихся странах, сталкивающихся с проблемами, а для развитых стран ставшими уже привычными и во многом преодоленными. Многие развивающиеся страны проявляют интерес к внедрению электронного обучения, но сталкиваются с препятствиями в инфраструктуре, ресурсах, с дефицитом доступа к информации и поддержки со стороны учреждения [2]. Отечественные исследователи Г. А. Краснова, Г. В. Можаяева указывают, что и сегодня число образовательных учреждений в России, реализующих электронное образование, невелико. Большею частью это те вузы, которые получают дополнительные субсидии из государственного бюджета в рамках национальных проектов [3].

Однако в настоящее время и в России электронное обучение становится неотделимой частью образовательного процесса в вузах и применяется в подготовке обучающихся по всем формам обучения. Своевременным электронное образование становится в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения и связанного с этим уменьшения объемов аудиторной контактной работы, увеличения времени на самостоятельную работу студентов [4]. Возможностями электронного обучения для обучающихся являются повышенная доступность информации, быстрая доставка контента, персонализированное обучение, интерактивность, удобство [5]. Одним из весомых недостатков такого обучения является нехватка или отсутствие живого общения. Одной из задач преподавателя при подготовке студентов является организация взаимодействия «обучающийся-содержание», «обучающийся-преподаватель», «обучающийся-обучающийся». Традиционное обучение строится на непосредственном взаимодействии с обучающимися в процессе живого общения, а электронное обучение – в процессе виртуального общения. При электронном обучении чаще всего обучающиеся остаются наедине с учебными материалами [6].

Есть научные работы, которые подтверждают, что результативность и вовлеченность учащихся в процессе электронного обучения достигаются путем продуктивного взаимодействия всех субъектов, которое становится возможным при условии обеспечения педагогического сопровождения [7]. При этом обзор научной литературы, аналитических документов показал, что трудности, испытываемые преподавателями и студентами при взаимодействии в электронной среде, и способы их преодоления пока еще недостаточно изучены. Для разрешения данной проблемы были использованы теоретические (анализ литературы по предмету исследования, документов, индукция) и эмпирические методы исследования (анкетирование, фокус-группа).

Под педагогическим сопровождением предполагается общее движение участников образовательного процесса к достижению образовательной цели, где один из участников является сопровождаемым, а второй – сопровождающим. Идея педагогического сопровождения основывается на развивающем взаимодействии участников образовательного процесса, педагогике сотрудничества, идее резонансного взаимодействия [7].

Исследователи Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева отмечают, что педагогическое сопровождение имеет следующие характеристики: обладает продолжительным и непрерывным характером; связано с определенным процессом; требует прямого взаимодействия и коммуникации преподавателя с обучающимися; предполагает проектирование конкретных действий преподавателя; требует результатов диагностики взаимодействия [7].

Под педагогическим сопровождением электронного обучения в вузе будем понимать процесс совместного взаимодействия преподавателей с обучающимися по каналам информационно-коммуникационной среды, направленным на развитие универсальных и профессиональных компетенций [5].

Прежде чем перейдем к описанию барьеров в эффективном взаимодействии субъектов образовательного процесса, опишем ключевые компетенции цифровой экономики и как они соотносятся с универсальными и общепрофессиональными компетенциями. Ключевые компетенции цифровой экономики – компетенции, которые необходимы для решения человеком поставленной задачи или достижения заданного результата деятельности в условиях глобальной цифровизации общественных и бизнес-процессов. Перечень цифровых компетенций [8]: коммуникация и кооперация в цифровой среде; саморазвитие в условиях неопределенности; креативное мышление; управление информацией и данными; критическое мышление в цифровой среде. Цифровые компетенции напрямую связаны с частью универсальных и общепрофессиональных компетенций выпускников, направленных на социальное взаимодействие и реализацию своей роли в команде, деловую коммуникацию в устной и письменной формах, управление своим временем, выстраивание и реализацию траектории саморазвития, поиск, критический анализ и синтез информации, понимание принципов работы современных информационных технологий и использование их для решения задач профессиональной деятельности и др.

В данной статье будут рассмотрены трудности субъектов образовательного процесса в сопровождении таких форм электронного образования, как электронные учебные курсы, размещенные в системе управления электронным обучением, и массовые открытые онлайн-курсы, находящиеся на открытых образовательных площадках. Электронный учебный курс (ЭУК) – это учебное электронное издание или электронный образовательный ресурс для поддержки учебного процесса в рамках образовательных программ, в том числе нацеленный на непрерывное образование. ЭУК разрабатывается преподавателем и/или специалистом в вузе в системе управления электронным обучением и является электронным учебно-методическим комплексом. Под онлайн-курсом понимается обучающий курс, разработанный преподавателем и командой производства, с массовым интерактивным участием обучающихся с применением технологий электронного обучения и открытым доступом через Интернет [9].

При электронном обучении как преподаватели, так и студенты сталкиваются с определенными препятствиями. Чтобы выяснить, с какими именно, проанализированы материалы двух ведущих университетов из проекта 5-100 – Национального исследовательского Томского государственного университета (НИ ТГУ) и Национального исследовательского Томского политехнического университета (НИ ТПУ). Среди этих материалов:

- информационно-аналитические записки по результатам социологических исследований, проведенных сотрудниками НИ ТГУ [10] и НИ ТПУ [11] в 2016 г. Автор статьи принимал участие в анализе данных НИ ТГУ. В этих исследованиях приняли участие 329 преподавателей (209 чел. – НИ ТПУ, 120 чел. – НИ ТГУ), 865 студентов (682 чел. – НИ ТПУ, 183 чел. – НИ ТГУ);

- результаты фокус-группы «Сопровождение онлайн-курсов», проводимой автором статьи (в соавторстве с А. А. Пархоменко) на базе Института дистанционного образования НИ ТГУ в 2018 г. [12]. В фокус-группе приняли участие 15 человек, среди которых сотрудники, создающие и сопровождающие онлайн-курсы, а также студенты, изучающие программы в формате онлайн.

При анализе результатов исследований выделены проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе педагогического сопровождения электронных курсов в вузе. Укажем их по степени приоритетности.

1. Организационные:

- недостаток времени у преподавателей на сопровождение электронного курса в электронной среде (69,4 % – НИ ТГУ, 68,3 % – НИ ТПУ);
- недостаток у преподавателей ИКТ-компетенций, необходимых для работы в электронной кампусной среде (33,3 % – НИ ТГУ, 46,9 % – НИ ТПУ);
- трудность вовлечения студентов в работу в электронной кампусной среде, они предпочитают социальные сети (44,7 % – НИ ТПУ).

2. Технические:

- неудобство работы с инструментами и сервисами в электронной кампусной среде (38 % – НИ ТПУ);
- низкоскоростной Интернет (25 % – НИ ТГУ);
- технические проблемы при работе в электронной кампусной среде (21,7 % – НИ ТГУ).

3. Экономические: отсутствие у вузов необходимого лицензированного программного обеспечения для разработки электронных ресурсов (20 % – НИ ТПУ).

Организационные дефициты связаны с неготовностью преподавателей использовать новые технологии, с дефицитом знаний, умений по включению новых инструментов в реализацию образовательных курсов, недостаточной поддержкой преподавателей, недостаточностью педагогических знаний у преподавателей непедагогических вузов, чрезмерной учебной нагрузкой.

Неготовность преподавателей использовать новые технологии подтверждается исследованием НИУ ВШЭ, где указывается, что в 2019 г. более 60 % преподавателей вузов не проводили лекции и занятия в электронном формате или формате вебинаров [13]. По результатам опроса студентов вузов, осуществляющих переход на дистанционный формат обучения (ответы 10 018 студентов) в 2020 г., прохождение учебных занятий с использованием средств видеосвязи отмечают 57 % обучающихся (15 % отметили, что онлайн-занятия проводятся по всем дисциплинам) [14].

Дефицит знаний, умений у преподавателей по включению новых инструментов в реализацию образовательных курсов доказывается их неготовностью к регулярному и систематическому обновлению содержания образовательных программ; вовлечению студентов в интерактивную деятельность в ходе онлайн-занятий; организации систематической обратной связи; применению современных методик онлайн-оценивания для проведения промежуточной и итоговой аттестации. Большинство (53,2 %) преподавателей проходили в пандемию курсы по введению в онлайн-обучение, однако и при этом 87,8 % преподавателей утверждают, что занятия все-таки лучше проводить в очном формате.

Дефицит педагогических знаний у преподавателей непедагогических вузов проявляется в их неготовности к взаимодействию со студентами в образовательном процессе:

- на основе субъект-субъектных отношений;
- организации активных действий, направленных на совместные рассуждения о смысле возникающих учебных проблем и поиск их разрешения посредством учебного диалога на занятиях [15].

По исследовательским данным, чрезмерная нагрузка преподавателей также не способствует наращиванию педагогического мастерства [16, 17].

Что касается технических дефицитов в электронном обучении, следует отметить недостаточный уровень оснащенности вузов персональными компьютерами и, следовательно, дефицит владения информационно-коммуникационными технологиями. Данные Национального агентства финансовых исследований показали, что российские преподаватели обладают средним уровнем владения информационно-коммуникационными технологиями в педагогической деятельности, так как

в среднем они набирают 48 из возможных 88 баллов по индексу оценки ИКТ-компетентности. Согласно исследовательским показателям, оснащенность вузов персональными компьютерами на конец 2018 г. составила 1 млн компьютеров, из которых только 678 тысяч компьютеров использовались в учебных целях, в том числе 621 тысяча преподавателей в вузе имели доступ к интернету.

Экономические дефициты зависят от финансирования университетов и приоритетов администрации вуза. Согласно ФГОС ВО для реализации образовательных программ необходимо иметь реестр лицензионного программного обеспечения, отображенного в рабочих программах дисциплин и подлежащего ежегодному обновлению. Данный реестр может включать программное обеспечение с лицензией на коммерческой основе, свободной или бесплатной основе для учебных целей.

Рассмотрим и обобщим по результатам проанализированной фокус-группы трудности, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе педагогического сопровождения онлайн-курсов в вузе. Среди них отметим:

Педагогические, в том числе отсутствие очного взаимодействия с обучающимися. Отечественные исследователи выделяют данный пункт в качестве недостатка онлайн-курсов и называют «педагогическим несовершенством формата» [18].

Организационные:

– поверхностное отношение обучающихся к прохождению таких активностей в курсе, как участие на форуме в специальных тематических ветках, прохождение дополнительных, не обязательных заданий и необъективная обратная связь в заданиях на взаимное оценивание, где обучающиеся самостоятельно конструируют ответ и их работу оценивают другие обучающиеся по критериям, сформулированным преподавателем;

– медленные ответы со стороны студентов.

Педагогические связаны с незнанием и/или игнорированием технологий коммуникации, поддержки и сопровождения студентов с использованием мессенджеров, социальных сетей, сервисов совместной работы с документами.

Организационные дефициты, как уже было отмечено, зависят от готовности преподавателя к вовлечению студентов в интерактивную деятельность за счет использования методов активного обучения, ориентированных на практическую деятельность.

Назовем трудности, с которыми сталкиваются студенты в ходе обучения на электронных курсах (по результатам проанализированных социологических исследований):

1. Организационные:

– недостаток времени на работу с электронным курсом (41,5 % – НИ ТГУ, 55,5 % – НИ ТПУ);
– недостаток ИКТ-компетенций, необходимых для работы в электронной кампусной среде (27,3 % – НИ ТГУ, 27,5 % – НИ ТПУ);

– избыточность материалов и заданий (25,1 % – НИ ТГУ, 47 % – НИ ТПУ);

– наличие фиксированных сроков выполнения заданий (42,1 % – НИ ТГУ);

– отсутствие выраженной мотивации со стороны преподавателя (33,4 % – НИ ТПУ);

– работа «в электронной кампусной среде скучна, предпочитаю получать новости и сдавать задания через социальные сети» (33,2 % – НИ ТПУ);

– необходимость участия во взаимном оценивании работ сокурсников, обсуждениях (26,2 % – НИ ТГУ);

– недостаток теоретических материалов для выполнения заданий в электронном курсе (24 % – НИ ТГУ).

2. Технические:

– сбои в работе портала (52,4 % – НИ ТПУ, 30,1 % – НИ ТГУ);

– низкоскоростной интернет (19,7 % – НИ ТГУ).

Причинами организационных дефицитов являются необходимость студентов подрабатывать во время учебы, недостаточный уровень цифровой грамотности, слабая мотивация к обучению в целом, низкий уровень организации своего времени, недостаточная информированность об электронных библиотечных сервисах.

Современные отечественные исследования показывают, что совмещение студентами обучения и работы является в России массовым явлением. Опыт такого совмещения имеют 65 % опрошенных старшекурсников вузов. Работающих студентов больше среди магистрантов, чем бакалавров и специалистов [19].

По данным официальной статистики 2017 г., умения работать с прикладными программами (89 %) и взаимодействовать в цифровой среде (85 %) у студенчества развиты на базовом уровне [20]. Лишь часть студентов вузов (24 %) владеют всеми прикладными программами, такими как текстовый процессор, программа для работы с электронными таблицами, для подготовки визуальных презентаций, редактирования графики и изображений, видео и аудиоматериалов. А также лишь 27 % студентов поддерживают коммуникацию, применяя полный набор инструментов, таких как электронная почта, средства онлайн-телефонии, социальные сети, файлообменники или облачные хранилища.

Еще одной проблемой, требующей особого внимания преподавателей, является отсутствие у студенчества мотивации и самодисциплины. Р. В. Базалий в своем исследовании показывает, что у студентов недостаточно сформирована культура самостоятельного изучения учебного материала. А также продемонстрировано прямо пропорциональное соотношение между участием в выполнении учебных действий при дистанционном обучении и реализацией своих актуальных потребностей в обучении [21].

Проблема тайм-менеджмента у студентов вуза является актуальной в педагогической практике высших учебных учреждений. По принятым нормативам вузов, на самостоятельную работу студентов отводится 60 % времени, остальная часть на аудиторную контактную работу.

В вузовских библиотеках активно предлагаются электронные сервисы, но большинство студентов не всегда заинтересованы и потому не информированы о дополнительных сервисах, существующих в библиотеке. А те, кто информированы, отдают предпочтение в использовании электронным информационным сервисам и положительно оценивают удобство использования электронных библиотечных ресурсов.

Технические дефициты связаны с оснащенностью вузов персональными компьютерами. По данным исследователей, на конец 2018 г. 23 компьютера приходилось на 100 студентов вузов, 96 % студентов вузов пользовались интернетом дома, 71 % – в вузе (по последним данным официальной статистики 2017 г.) [22].

Трудности, с которыми сталкиваются студенты в ходе онлайн-обучения в вузе (по результатам проанализированной фокус-группы):

1. Педагогические:

- полное отсутствие сопровождения на курсе или частичное присутствие;
- медленный ответ преподавателя или тьютора;
- отсутствие активной коммуникации между сокурсниками.

2. Технические:

- сложности при работе с платформами.

3. Организационные:

- отсутствие оповещений с онлайн-курсов;
- нехватка дополнительных материалов.

По результатам количественных исследований для опрошенных преподавателей двух вузов наибольшие затруднения вызвали отсутствие времени на сопровождение электронного курса и недостаток ИКТ-компетенций, необходимых для работы в электронной кампусной среде. Почти поло-

вина преподавателей НИ ТПУ назвали в качестве основной трудности вовлечение студентов в работу в электронной кампусной среде, так как обучающиеся предпочитают социальные сети, и больше трети сотрудников – работу с инструментами и сервисами в электронной среде. Четверть преподавателей НИ ТГУ указали низкоскоростной интернет.

Студенты двух вузов отметили в числе наиболее волнующих затруднений отсутствие времени на обучение в электронной среде, сбой в работе портала, собственный недостаток ИКТ-компетенций, необходимых для обучения с использованием электронных курсов, и избыточность материалов и заданий. Почти половина обучающихся НИ ТГУ отметила в качестве трудностей наличие фиксированных сроков выполнения заданий, треть обучающихся НИ ТПУ – отсутствие мотивации со стороны преподавателя.

По результатам качественного исследования опрошенные сошлись во мнении о слабой коммуникации в онлайн-курсах преподавателей с обучающимися и сокурсников между собой, а также рядом технических сложностей при работе с платформами и их техническими службами. Кроме того, среди упомянутых трудностей преподаватели указали поверхностное отношение обучающихся к прохождению предлагаемых практических заданий в курсе, а студенты назвали нехватку дополнительных материалов. Количественные исследования показали больше технические и организационные трудности у преподавателей и студентов, а качественное исследование – педагогические и технические барьеры.

Отметим, что часть выявленных причин барьеров у студентов пересекаются с цифровыми компетенциями, указанными в начале статьи. Рекомендуется устранить дефициты при помощи педагогических рекомендаций, указанных ниже, и после провести исследование по оценке развития цифровых компетенций у обучающихся. По зарубежным исследованиям [23], недостаток внимания к барьерам может снизить качество образования и уровень знаний обучающихся, что послужит снижению удовлетворенности обучающимися электронным обучением.

Исходя из представленного анализа сформулированы следующие педагогические рекомендации для преподавателей вузов:

1. Необходим регулярный обмен опытом, что вполне возможно посредством тиражирования лучших практик, взаимопосещений преподавателями занятий своих коллег с целью приобретения передового опыта. Считаем полезным проведение открытых занятий с последующим анализом, а также опытные коллеги могут предложить свою помощь в качестве наставников для молодых преподавателей, не имеющих опыта в применении образовательных технологий.

2. Заслуживает внимания систематическое повышение квалификации для изучения программ, связанных с организацией учебного процесса в смешанном формате и направленных на повышение уровня цифровой грамотности и освоения основ современной педагогики в вузе.

3. Необходим поиск лицензированного программного обеспечения для включения в рабочие программы учебных дисциплин. В случае отсутствия программ на бесплатной основе адресовать руководству вуза обоснование необходимости приобретения найденной программы или разрабатывать подобные программы самостоятельно.

4. Педагогика высшего образования требует обеспечения активной обратной связи с обучающимися, своевременного информирования студентов об успешности выполнения учебных заданий с целью стимулирования мотивации и достижения учебной цели.

5. Становится очевидным включение в учебные программы компонентов, нацеливающих обучающихся на развитие тайм-менеджмента, оповещение на электронную почту напоминаний о сроках прохождения заданий.

6. Обязательным условием повышения качества обучения является ознакомление студентов с системой управления электронным обучением, принципами работы и прохождения электронных курсов.

7. Рекомендуется конкретная установка мягких и жестких сроков выполнения практических заданий в электронном курсе, обозначение обязательных и дополнительных материалов и заданий.

8. Для проверки знаний студентов целесообразно применение процедуры прокторинга в электронных курсах (программа для идентификации личности и мониторинга прохождения контрольных испытаний), которая становится популярной в вузах.

Полученные таким образом результаты будут полезны специалистам, занимающимся организацией электронного обучения в вузах, преподавателям для создания эффективной системы педагогического сопровождения. Необходимо отметить, что вузовский опыт показал, что за счет отлаженной системы электронного обучения решаются задачи по продуктивному взаимодействию между субъектами образовательного процесса, формированию положительной мотивации преподавателей и обучающихся, удержанию, вовлечению в образовательный процесс.

Список литературы

1. Уроки «стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/lesson_stress_test.pdf (дата обращения: 07.07.2021).
2. Bhuasiri W., Xaymoungkhoun O., Zo H., Jeung Rho J., Ciganek A. P. Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty // *Computers & Education*. 2012. № 58 (2). P. 843–855. URL: <https://www-sciencedirect-com.ez.lib.tsu.ru/science/article/pii/S0360131511002545?via%3Dihub#bib83> (дата обращения: 07.07.2021).
3. Краснова Г. А., Можаяева Г. В. Электронное образование в эпоху цифровой трансформации. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. 200 с. URL: https://ido.tsu.ru/science/pub/2019/Krasnova_Mozhaeva_Monografija.pdf (дата обращения: 07.07.2021).
4. Можаяева Г. В. Электронное обучение в вузе: современные тенденции развития // *Гуманитарная информатика*. 2013. Вып. 7. С. 126–138.
5. Краснослободцев А. В. Педагогическое сопровождение дистанционного обучения специалистов-экологов в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2017. 21 с. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008711430#?page=6> (дата обращения: 07.07.2021).
6. Велединская С. Б. Эффективное сопровождение электронного обучения: технологии вовлечения и удержания учащихся // *Образовательные технологии*. 2015. № 3. С. 104–115. URL: <https://www.iedtech.ru/journal/2015/3/effective-support-e-learning/> (дата обращения: 07.07.2021).
7. Мошкина Е. В. Организационно-педагогическое сопровождение процесса подготовки студентов заочной формы в условиях электронного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2014. 22 с. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/10/15/2445fe407a0c404f72cd8737a224136a/avtoreferat-ev-moshkinoj.pdf> (дата обращения: 07.07.2021).
8. Приказ Минэкономразвития России от 24.01.2020 № 41 «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» Национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации». URL: https://economy.gov.ru/material/file/bd31fe31b5135c35e402b702c346f304/41_24012020.pdf (дата обращения: 07.07.2021).
9. Положение об электронном обучении, дистанционных технологиях в НИ ТГУ. URL: https://ido.tsu.ru/normdocs/elearning/doc/462_OD_Polozhenie_ob_elektronnom_obuchenii_IDO.pdf (дата обращения: 07.07.2021).
10. Преподаватели и студенты ТГУ об электронном обучении. 2015–2016 год. URL: <https://ido.tsu.ru/science/projects/proj2016/elearning15-16.pdf> (дата обращения: 07.07.2021).
11. Мнение преподавателей ТПУ об использовании электронных курсов в учебном процессе. 2016 год. URL: https://portal.tpu.ru/eL/training/monitoring_eo/Tab1/prepodavately_16.pdf (дата обращения: 07.07.2021).
12. Мнение студентов ТПУ об использовании электронных курсов в учебном процессе. 2016 год. URL: https://portal.tpu.ru/eL/training/monitoring_eo/Tab1/studenty_16.pdf (дата обращения: 07.07.2021).
13. Российское высшее образование: уроки пандемии и меры по развитию системы. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2020. 200 с. URL: http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/koha:000566947?sort=ss_dateNormalized%255C (дата обращения: 07.07.2021).
14. Груздев И. А., Камальдинова Л. Р., Калинин Р. Г. Результаты опроса студентов российских вузов, осуществляющих переход на дистанционный формат обучения // *Современная аналитика образования*. 2020. № 6 (36).

- С. 62–67. URL: [https://ioe.hse.ru/data/2020/05/26/1551527214/%D0%A1%D0%90%D0%9E%206\(36\)_%D1%8D%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2020/05/26/1551527214/%D0%A1%D0%90%D0%9E%206(36)_%D1%8D%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9.pdf) (дата обращения: 07.07.2021).
15. Жуклина В. Н. Совершенствование педагогического мастерства преподавателей технического вуза с использованием учебного диалога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2007. С. 7–21.
16. Ковтун Е. Н., Родионова С. Е. Нагрузка преподавателей и студентов в новых условиях обучения: принципы планирования и учета // *Филология и культура*. 2012. № 2 (28). С. 59–63.
17. Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении): утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 14 февр. 2008 г. № 71. URL: <https://base.garant.ru/192772/> (дата обращения: 15.07.2021).
18. Захарова У. С., Танасенко К. И. MOOK в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. 2019. № 3. С. 176–202.
19. Рошин С. Ю., Рудаков В. Н. Совмещение учебы и работы студентами российских вузов // *Вопросы образования*. 2014. № 2. С. 152–179.
20. Мониторинг научных кадров высшей квалификации ИСИЭЗ НИУ ВШЭ за 2019 г. // Официальный статистический сборник «Индикаторы образования: 2020». URL: <https://issek.hse.ru/news/350448456.html> (дата обращения: 07.07.2021).
21. Базалий Р. В. Развитие мотивации студентов в условиях дистанционного обучения // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN320.pdf> (дата обращения: 15.07.2021).
22. Эрштейн Л. Б. Чрезмерная нагрузка преподавателей вузов как фактор разрушения высшего образования в России // *Вестник Пермского национального исследоват. политех. ун-та. Серия: Социально-экономические науки*. 2021. № 2. С. 75–87.
23. Yekefallah L., Namdar P., Panahi R., Dehghankar L. Factors related to students' satisfaction with holding e-learning during the Covid-19 pandemic based on the dimensions of e-learning // *HELIYON*. 2021. № 7 (7). URL: <https://www-webofscience-com.ez.lib.tsu.ru/wos/woscc/full-record/WOS:000700484300021> (дата обращения: 07.07.2021).

References

1. *Uroki «stress-testa»: vuzy v usloviyakh pandemii i posle neye* [Lessons from the «stress test» universities in the context of a pandemic and after it] (in Russian). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/lesson_stress_test.pdf (accessed 07 July 2021).
2. Bhuasiri W., Xaymoungkhoun O., Zo H., Jeung Rho J., Ciganek A. P. Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty. *Computers & Education*, 58 (2) (2012), pp. 843–855 URL: <https://www-sciencedirect-com.ez.lib.tsu.ru/science/article/pii/S0360131511002545?via%3Dihub#bib83> (accessed 07 July 2021).
3. Krasnova G. A., Mozhaeva G. V. *Elektronnoye obrazovaniye v epokhu tsifrovoy transformatsii* [E-education in the era of digital transformation]. Tomsk, TSU Publ., 2019. 200 p. (in Russian). URL: https://ido.tsu.ru/science/pub/2019/Krasnova_Mozhaeva_Monografiya.pdf (accessed 07 July 2021).
4. Mozhaeva G. V. Elektronnoye obucheniye v vuze: sovremennye tendentsii razvitiya [E-learning at a university: modern development trends]. *Gumanitarnaya informatika – Humanitarian Informatics*, 2013, no. 7, pp. 126–138 (in Russian).
5. Krasnoslobodtsev A. V. *Pedagogicheskoye soprovozhdeniye distantsionnogo obucheniya spetsialistov-ekologov v sisteme povysheniya kvalifikatsii*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Pedagogical support of distance learning for environmental specialists in the system of advanced training. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Elets, 2017. 21 p. (in Russian). URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008711430#?page=6> (accessed 07 July 2021).
6. Veleinskaya S. B. Effektivnoye soprovozhdeniye elektronnoy obucheniya: tekhnologii вовлечeniya i uderzhaniya uchashchihsya [Effective E-learning support: learning engagement and retention technologies]. *Obrazovatel'nye tekhnologii – Educational technologies*, 2015, no 3, pp. 104–115 (in Russian). URL: <http://www.iedtech.ru/journal/2015/3/effective-support-e-learning/> (accessed 7 July 2021).
7. Moshkina E. V. *Organizatsionno-pedagogicheskoye soprovozhdeniye protsessa podgotovki studentov zaочноy formy v usloviyakh elektronnoy obucheniya*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Organizational and pedagogical support of the process of training correspondence students in the context of e-learning. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Krasnoyarsk, 2014. 22 p. (in Russian). URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/10/15/2445fe407a0c404f72cd8737a224136a/avtoreferat-ev-moshkinoj.pdf> (accessed 07 July 2021).

8. *Prikaz Minekonomrazvitiya Rossii ot 24.01.2020 № 41 «Ob utverzhdenii metodik rascheta pokazateley federal'nogo proekta «Kadry dlya tsifrovoy ekonomiki» Natsional'noy programmy «Tsifrovaya ekonomika Rossiyskoy Federatsii»* [Order of the Ministry of Economic Development in Russia dated January 24, 2020 no. 41 On approval of methods for calculating indicators of the federal project «Personnel for the Digital Economy» of the National Program «Digital Economy of the Russian Federation»] (in Russian). URL: https://economy.gov.ru/material/file/bd31fe31b5135c35e402b702c346f304/41_24012020.pdf (accessed 07 July 2021).
9. *Polozheniye ob elektronnom obuchenii, distantsionnykh tekhnologiyah v NI TGU* [Regulation on e-learning, distance technologies at NI TSU] (in Russian). URL: https://ido.tsu.ru/normdocs/elearning/doc/462_OD_Polozhenie_ob_elektronnom_obuchenii_IDO.pdf (accessed 07 July 2021).
10. *Prepodavately i studenty TGU ob elektronnom obuchenii. 2015–2016 god* [TSU teachers and students about e-learning 2015–2016] (in Russian). URL: <https://ido.tsu.ru/science/projects/proj2016/elearning15-16.pdf> (accessed 07 July 2021).
11. *Mneniye prepodavateley TPU ob ispol'zovanii elektronnykh kursov v uchebnom protsesse. 2016 god* [Opinion of TPU teachers on the use of electronic courses in the educational process 2016] (in Russian). URL: https://portal.tpu.ru/eL/training/monitoring_eo/Tab1/prepodavately_16.pdf (accessed 07 July 2021).
12. *Mneniye studentov TPU ob ispol'zovanii elektronnykh kursov v uchebnom protsesse. 2016 god* [Opinion of TPU students on the use of electronic courses in the educational process 2016] (in Russian). URL: https://portal.tpu.ru/eL/training/monitoring_eo/Tab1/studenty_16.pdf (accessed 07 July 2021).
13. *Rossiyskoye vyssheye obrazovaniye: uroki pandemii i mery po razvitiyu sistemy* [Russian Higher Education: the Pandemic Lessons and Measures to Develop Systems]. Tomsk, TSU Publ., 2020. 200 p. (in Russian). URL: http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/koha:000566947?sort=ss_dateNormalized%255C (accessed 07 July 2021).
14. Gruzdev I. A., Kamal'dinova L. R., Kalinin R. G. Rezul'taty oprosa studentov rossiyskikh vuzov, osushchestvlyayushchikh perekhod na distantsionnyy format obucheniya [Results of a survey of Russian universities students making the transition to a distance learning format]. *Sovremennaya analitika obrazovaniya*, 2020, no. 6 (36), pp. 62–67 (in Russian). URL: [https://ioe.hse.ru/data/2020/05/26/1551527214/%D0%A1%D0%90%D0%9E%206\(36\)_%D1%8D%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2020/05/26/1551527214/%D0%A1%D0%90%D0%9E%206(36)_%D1%8D%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9.pdf) (accessed 07 July 2021).
15. Zhuklina V. N. *Sovershenstvovaniye pedagogicheskogo masterstva prepodavateley tekhnicheskogo vuza s ispol'zovaniyem uchebnogo dialoga*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Improving the pedagogical skills of a technical university teachers using an educational dialog. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Penza, 2007. Pp. 7–21 (in Russian).
16. Kovtun E. N., Rodionova S. E. Nagruzka prepodavateley i studentov v novykh usloviyakh obucheniya: printsipy planirovaniya i ucheta [The load of teachers and students in the new learning environment: principles of planning and accounting]. *Filologiya i kul'tura – Philology and Culture*, 2012, no. 2 (28), pp. 59–63 (in Russian).
17. *Tipovoye polozheniye ob obrazovatel'nom uchrezhdenii vysshego professional'nogo obrazovaniya (vysshem uchebnom zavedenii): utverzhdeno postanovleniyem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 14 fevralya 2008 g. no. 71* [Model regulation on an educational institution of higher professional education (higher educational institution): approved by the Decree of the Government of the Russian Federation of 14 Feb. 2008 No. 71] (in Russian). URL: <https://base.garant.ru/192772/> (accessed 15 July 2021).
18. Zakharova U. S., Tanasenko K. I. MOOK v vysshem obrazovanii: dostoinstva i nedostatki dlya prepodavateley [MOOCs in Higher Education: Advantages and Pitfalls for Instructors]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2019, no. 3, pp. 176–202 (in Russian).
19. Roshchin S. Y., Rudakov V. N. Sovmeshcheniye ucheby i raboty studentami rossiyskikh vuzov [Combining study and work by students of Russian universities]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 2014, no. 2, pp. 152–179 (in Russian).
20. Monitoring nauchnykh kadrov vysshey kvalifikatsii ISIEZ NIU VSHE za 2019 g. [Monitoring of highly qualified scientific personnel by ISSEK NRU HSE for 2019]. *Ofitsial'nyy statisticheskiy sbornik «Indikatory obrazovaniya» – Official Statistical Compilation “Education Indicators: 2020”*, 2020 (in Russian). URL: <https://issek.hse.ru/news/350448456.html> (accessed 07 July 2021).
21. Bazaliy R. V. Razvitiye motivatsii studentov v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [Development of student motivation in the context of distance learning]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and psychology*, 2020, no. 3 (in Russian). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN320.pdf> (accessed 15 July 2021).

22. Ershteyn L. B. Chrezmernaya nagruzka prepodavateley vuzov kak faktor razrusheniya vysshego obrazovaniya v Rossii [Excessive workload of university teachers as a factor in the destruction of higher education in Russia]. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskiye nauki – PNRPU Sociology and Economics Bulletin*, 2021, no. 2, pp. 75–87 (in Russian).
23. Yekefallah L., Namdar P., Panahi R., Dehghankar L. Factors related to students' satisfaction with holding e-learning during the Covid-19 pandemic based on the dimensions of e-learning. *HELIYON*. 2021. № 7 (7). URL: <https://www-webofscience-com.ez.lib.tsu.ru/wos/woscc/full-record/WOS:000700484300021> (accessed 07 July 2021).

Информация об авторах

Яковлева К. И., аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: kristan93@yandex.ru

Information about the authors

Yakovleva K. I., graduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: kristan93@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 20.09.2021; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 20.09.2021; accepted for publication 28.04.2022

Научная статья

УДК 378:331

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-79-89>

РАЗВИТИЕ АНДРАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК РЕГИОНА: ЭКОСИСТЕМНЫЕ ОТНОШЕНИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ И РЫНКА ТРУДА

Лариса Германовна Смышляева¹, Елена Анатольевна Суханова²,
Светлана Николаевна Грузных³, Людмила Алексеевна Кудашкина⁴

^{1, 4} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

² Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

³ Департамент труда и занятости населения Томской области, Томск, Россия

¹ laris.s@mail.ru

² esukhanova@mail.ru

³ gruznihkarg@mail.ru

⁴ kudashkinaluda@mail.ru

Аннотация

Показана современная специфика взаимодействия вузов и рынка труда региона в контексте содействия трудовой занятости населения с позиции нового мировоззренческого фокуса – экосистемного подхода. Приведено обоснование тенденций и направлений развития региональных андрагогических практик (дополнительное профессиональное образование), связанных с деятельностью служб занятости населения в логике синергии экосистемности и ценности развития человеческого капитала. Обозначены преимущества такой синергии и способы ее достижения. Обобщены эмпирические материалы служб занятости населения в Томской области (2017–2021 гг.) по апробации новых андрагогических сервисов антропоцентрированной направленности, включая опыт национального проекта «Демография» (Томская, Новосибирская, Омская, Кемеровская, Архангельская, Волгоградская области и Камчатский край). Представлены результаты анализа статистических данных, отражающих взаимосвязи образовательных программ, по которым обучались граждане, нацеленные на изменения в трудоустройстве (безработные; граждане, находящиеся в трудовых отношениях, но ищущие другую работы; женщины, находящиеся в отпуске по уходу за детьми; люди предпенсионного и пенсионного возраста), и результаты новых сценариев трудоустройства таких людей. Объяснены и обоснованы причины таких взаимосвязей и способы влияния на них. Актуализируется необходимость важного направления деятельности университетских сообществ России – антропоцентрированного преобразования андрагогических практик, включая дополнительное профессиональное образование, что создает обеспечение новых планируемых эффектов (общественно значимых результатов) через экосистемную синергию образования, рынка труда и служб занятости населения (при их посреднической функции). Для подготовки материалов статьи использованы методы: опрос (анкетирование, интервью), биографический метод, экспертный метод, образовательное проектирование.

Ключевые слова: человеческий капитал, взрослые, система образования региона, андрагогическая практика, рынок труда, экосистемный подход

Для цитирования: Смышляева Л. Г., Суханова Е. А., Грузных С. Н., Кудашкина Л. А. Развитие андрагогических практик региона: экосистемные отношения университетов и рынка труда // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 79–89. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-79-89>

Original article

THE DEVELOPMENT OF ANDRAGOGICAL PRACTICES IN THE REGION: ECOSYSTEM RELATIONS BETWEEN UNIVERSITIES AND THE LABOR MARKET

Larisa G. Smyshlyayeva¹, Elena A. Sukhanova², Svetlana N. Gruznykh³, Lyudmila A. Kudashkina⁴

^{1,4} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

² National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

³ Department of Labor and Employment of the Tomsk region, Tomsk, Russian Federation

¹ laris.s@mail.ru

² esukhanova@mail.ru

³ gruznihkarg@mail.ru

⁴ kudashkinaluda@mail.ru

Abstract

The article shows modern specifics of interaction between universities and the regional labor market in the context of promoting employment of the population from the perspective of a new worldview – the ecosystem approach. Authors give substantiation of trends and directions of regional andragogical practices' development (additional professional education) related to the activities of employment services in the logic of ecosystem synergy and the value of human capital assets development outlining the advantages of such synergy and ways to achieve it. The article summarizes empirical materials of employment services in the Tomsk region (2017-2021) on the testing of new andragogical services of an anthropocentric orientation, including the experience of the national project «Demography» (Tomsk, Novosibirsk, Omsk, Kemerovo, Arkhangelsk, Volgograd regions and Kamchatka Krai). It presents the results of statistical data analysis reflecting the interrelationships of educational programs that were used to train citizens aimed at changes in employment (unemployed; citizens in labor relations, but looking for another job; women on parental leave; people of pre-retirement and retirement age), and the results of new employment scenarios for such people. This work explains and justifies reasons for such interrelations and ways of influencing them. The authors actualize the need for the anthropocentric transformation of andragogical practices, including additional vocational education, which creates the provision of new planned effects (socially significant results) through the ecosystem synergy of education, labor market and employment services (with their intermediary function) which is an important area of activity of Russian university communities. Authors used the following methods to prepare the materials of this article: survey (questionnaire, interview), biographical method, expert method, educational design.

Keywords: human capital assets, adults, regional education system, andragogical practice, labour market, ecosystem approach

For citation: Smyshlyayeva L. G., Sukhanova E. A., Gruznykh S. N., Kudashkina L. A. The development of andragogical practices in the region: ecosystem relations between universities and the labor market [Razvitiye andragogicheskikh praktik regiona: ekosistemnye otnosheniya universitetov i rynka truda]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 79–89. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-79-89>

Современный мир, согласно авторитетным экспертным оценкам, отличаются сложность и сверхсложность, текущая неопределенность, большое разнообразие, многомерность нормальности (новая нормальность) [1]. Отсюда трудности и кризисы современного человека: кризис понимания, кризис доверия, кризис смысла (А. Г. Асмолов) [2]. Как следствие, актуализируется задача создания новых сервисов, нацеленных на помощь человеку в понимании себя, своих ориентиров в качественно новом мире, что напрямую связано с задачами развития человеческого потенциала и капитала, содействия обретению человеком благополучия, увеличению продолжительности жизни, активному долголетию.

Заметим, что в экономике развитие человеческого капитала (ЧК) (с 2013 г. – это среднеарифметическая величина трех равнозначных компонентов: *доход* – ВВП по паритету покупательной спо-

способности на душу населения; *образование* (уровень образованности) – показатель грамотности и доля обучающихся среди детей и молодежи (от 6 до 23 лет); *долголетие* – ожидаемая продолжительность жизни [3]. В экономическом контексте основу человеческого капитала составляют знания и умения (компетенции), производящие добавленную стоимость для экономики и доходы для его обладателей (Д. Минсер, Т. Шульц, Г. Беккер) [4].

Специалисты в области психологии и образования под ЧК понимают совокупность физических, интеллектуальных, эмоционально-волевых, духовно-нравственных свойств человека, которые могут быть использованы для достижения индивидуальных и общественных целей, включая расширение потенций человека и возможностей его *самореализации* (А. Г. Асмолов, С. А. Васин, А. В. Вишневский, Э. В. Галажинский, В. Е. Ключко, А. Маслоу, К. Роджерс).

Нацеленности на развитие ЧК отражены в современной государственной политике РФ. Так, Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года» (от 21.07.2020) № 474 обозначает такие приоритеты, как:

- сохранение населения, здоровья и благополучия людей;
- возможности для самореализации и развития талантов;
- комфортная и безопасная среда для жизни;
- достойный эффективный труд и успешное предпринимательство;
- цифровая трансформация [5, 6].

Соответствующие акценты задаются и на уровне региональных социально-экономических политик. Например, Стратегия СЭР Томской области до 2030 г. определяет приоритетом 2 «Человеческий капитал»: развитие человеческого капитала в Томской области и системы его воспроизводства, что включает в себя развитие отраслей социальной сферы, в том числе образования, науки и здравоохранения, проведение активной демографической политики, создание комфортных условий для жизни и работы [7].

Для осуществления масштабных целей в развитии экономики, социальной сферы, науки, образования, культуры и спорта начиная с 2018 г. в России реализуются 14 национальных проектов, устанавливающих амбициозные цели, заданные конкретными показателями результативности на пятилетний период жизни страны.

Новые национальные проекты федерального масштаба разработаны по трем направлениям: «Человеческий капитал», «Комфортная среда для жизни» и «Экономический рост». По направлению «Человеческий капитал» реализуются 4 национальных проекта: «Здравоохранение», «Образование», «Демография», «Культура». Национальный проект «Демография» касается практически всех граждан России, так как направлен на поддержку семей с детьми, активное долголетие, занятость и здоровый образ жизни. Именно человеческий капитал, согласно целевым трактовкам национальных проектов, определяется государством как ключевой фактор, влияющий на развитие экономики страны.

Повышение напряженности на рынке труда, связанное с распространением новой коронавирусной инфекции и негативными финансово-экономическими последствиями, выявляет дополнительную потребность со стороны граждан в профессиональном обучении и дополнительном профессиональном образовании в целях поддержания уровня квалификации работников, находящихся под риском увольнения, а также приобретения дополнительных навыков и компетенций для трудоустройства на новое место работы [8]. Поэтому для успешной реализации нацпроектов и строительства «новой» экономики, ориентированной на благополучие человека, его развитие и самореализацию как ключевую, необходимо соответствующим образом настроить процессы сопровождения осмысленной (мотивированной, субъектной) включенности человека в трудовую занятость.

Осмысление ценностных и целевых установок государственной политики нашей страны и анализ экспертных мнений, связанных с пониманием особенностей жизни человека в условиях куль-

турной трансформации мира, позволяют идентифицировать «антропологический поворот» (метафора А. Г. Асмолова) во всех практиках работы с человеком – здравоохранение, образование, содействие трудоустройству, туризм и др. [1, 2, 9–11]. Антропологический поворот (АП) в практиках работы с человеком отражает *приоритет нацеленности* на развитие человеческого потенциала и капитала, актуализирует задачу определения методологических подходов для проведения научных исследований и создания новых, антропоцентрированных технологий. При этом есть смысл именно *развитие человеческого потенциала/капитала* задавать как *базовый (ключевой) критерий* для оценки эффективности той или иной практики работы с человеком (это новые доказательные измерения в образовании в том числе). Анализ таких практик в современных их измерениях позволяет выявить уже оформившиеся их черты:

- акцент глокализации;
- приоритет нацеленности на содействие непрерывному образованию и профессионализации человека в течение жизни (при этом необходима оценка эффективности старых и создание новых соответствующих сервисов с ясным пониманием их обновленных смыслов, целей, процессуально-технологических форматов, критериев и способов измерения результативности);
- ориентация на активное развитие новых профессий и новых трудовых пространств;
- гибридный формат коммуникаций;
- новая нормальность в определении результативности (например, новые виды образовательных результатов в практиках образования человека и новые способы их измерения);
- междисциплинарность технологий и сообществ.

Для повышения продуктивности новых практик работы с человеком и его благополучием необходимо новое знание, а значит, нужна новая исследовательская повестка. Важно понимать, что сложность мира и сложность проблем жизни и развития человека (общества) в этом мире требуют нового знания, междисциплинарного по характеру. Отсюда актуальность междисциплинарных исследований и новые формы их организации и новые способы их осуществления. Соответственно, нужна определенность с новыми методологическими основаниями.

Анализ аксиологических приоритетов и содержания действующих и становящихся методологических подходов показывает, что для осуществления научно-педагогических исследований проблем развития человека в междисциплинарной парадигме целесообразна интеграция следующих общенаучных подходов: антропологический (К. Д. Ушинский, А. Г. Асмолов, Б. М. Бим-Бад, Л. К. Рахлевская, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев), деятельностный (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), компетентностный (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Ю. Г. Татур), системный (Р. Акофф, И. И. Блауберг, Э. Г. Юдин, И. К. Шалаев). Особо следует подчеркнуть, что в последнее время ряд авторитетных экспертов (Р. Барнетт, Э. В. Галажинский, П. Лукша и др.) обозначают целесообразность использования экосистемного подхода в качестве основания для определения концептуальных линий и разработки изменений в практиках работы с человеком. Так, работа Р. Барнетта, социального философа и заслуженного профессора Института образования Лондонского университета, обозначая особенности экосистемного подхода в контексте обогащения университетского образования его философией, позволяет понять идентификационные признаки экосистем, как-то: связанность со сложными и сверхсложными проблемами и, как следствие, включенность в процессы *глобальных повесток*; *отражение в их философии* ценности благополучия человека как приоритета; сложная и сверхсложная архитектура коммуникаций (*международные междисциплинарные сообщества*) [12]. На наш взгляд, сущность экосистемного подхода состоит в базовом концепте о целесообразности решать глобальные проблемы человечества (сложные и сверхсложные), ключевые кризисы современного человека, включая их глокальные проекции, при актуализации задач, связанных с развитием человеческого потенциала и капитала, что требует объединенных (синергичных) усилий и соответствующих способов (преимущественно посредством междисциплинарных подходов/сообществ).

Если рассматривать особенности экосистемного понимания образования (как социального института), в частности на региональном уровне, то можно выделить те основные вопросы, которые, по нашему мнению, являются крайне актуальными для осмысления и исследований на научно-педагогическом уровне [11–15]. Обозначим их.

1. Экосистемные основания преобразования образования, включая региональные сценарии.
2. Новое измерение качества образования человека на протяжении жизни (новые политика, виды образовательных результатов, технологии, субъектность, измерительные инструменты).
3. Обновление практик образования взрослых (новые андрагогические практики/новые технологии андрагогики).
4. Новая философия (концепция) и новая архитектура профориентационной работы (включая карьерное консультирование).
5. Новое образовательное проектирование в контексте актуализации социально-экономических эффектов образования.
6. Взаимодействие образования и рынка труда региона в экосистемной связке (включая кластерные сценарии развития образовательных экосистем, в частности по аспекту СПО).
7. Образовательное сопровождение инклюзивной экономики.

С 2018 г. специалистами ТГУ с участием представителей научно-педагогического сообщества ТГПУ была начата реализация данной научно-исследовательской повестки по аспекту развития андрагогических практик региона в контексте экосистемных отношений образования и рынка труда. Так, в период 2018–2019 гг. были совместными усилиями ученых ТГУ, сотрудников Департамента труда и занятости населения Томской области, а также представителями бизнес-сообщества региона и экспертов в области HR-менеджмента при участии клиентов было проведено 8 аналитических проектных семинаров и кейс-сессий по выявлению проблем образовательной поддержки рынка труда и проектированию способов (включая экспертные процедуры) их продуктивного решения.

Кроме того, специалистами ТГУ были проанализированы статистические данные, отражающие влияние различных образовательных программ (повышение квалификации, профессиональной переподготовки) на уровень трудоустройства различных категорий граждан, имеющих намерение по изменению карьерных траекторий. Это отражает контекст содействия имеющихся (на указанный момент времени) андрагогических сервисов ЦЗН развитию человеческого капитала.

Анализ этих эмпирических материалов позволил выявить следующий факт: уровень трудоустройства, отражающий изменение карьерных сценариев, недостаточно высок (в среднем менее 50 %). На наш взгляд, одна из причин этого состоит в том, что граждане, обращающиеся за помощью (в плане функционирования действующих образовательных способов содействия изменению карьерных траекторий граждан), не получают достаточной профессиональной помощи в логике карьерного конструирования по целому ряду вопросов/затруднений (приведем данные специального опроса):

- как выйти из «зависшего» состояния (демотивированность, синдром выученной беспомощности, синдром эмоционального выгорания) и включить активность, направленную на карьерное развитие (15 %);
- непонимание того, как и с чего начать свою новую карьерную историю (28 %);
- неспособность сделать ставку в плане собственного карьерного развития (31 %);
- как выбрать образовательную программу, точно совпадающую с карьерными потребностями (73 %);
- неумение оценивать (идентифицировать) свои сильные и слабые стороны (40 %);
- отсутствие профессиональных знаний и навыков по самообразованию, рефлексии, самоактуализации (57 %);

– как строить свое поведение в случае неудовлетворенности существующими условиями труда (32 %).

Кроме того, потребности соискателей ЦЗН (из интервью) отражают целесообразность следующих элементов сопровождения их карьерного развития:

- сопровождение со стороны специалистов по выбору образовательной программы (75 %);
- рекомендации со стороны специалистов по выбору тренингов и мастер-классов (23 %);
- расширить линейку курсов по предпринимательским навыкам, маркетингу, продвижению бизнеса (10 %);
- возможность участия в мероприятиях на базе Кадрового центра (организация присмотра за детьми) (20 %);
- организация встреч с представителями профессиональных сообществ, с успешными бизнес-менами (10 %);
- увеличение количества вакансий для работы в удаленном формате и гибким графиком (57 %).

Все вышеизложенное позволяет сформулировать противоречие, состоящее в том, что, с одной стороны, антропологический поворот в практиках содействия трудовой занятости отражает обращенность к задаче обнаружения и актуализации трудового потенциала человека для превращения его в капитал, а с другой стороны, в практиках содействия трудовой занятости населения это слабо отражено, не разработаны соответствующие механизмы и кадровые технологии (а те, что есть, недостаточны по своей продуктивности).

Разрешение этого противоречия видится (*авторская гипотеза*) через трансформацию подходов (*концептуальный и технологический уровни*) к содействию трудовой занятости на основе проектирования индивидуальных карьерных сценариев средствами новых, антропоцентрированных (нацеленных на развитие человеческого потенциала/капитала, включая содействие человеку в его обнаружении и осознании), андрагогических практик служб занятости населения [9, 13, 16, 17]. Такие практики осуществляются через экосистемное взаимодействие образования и рынка труда, где ЦЗН выполняют посреднические функции. В этом случае оправдывается концепция трансформации *ЦЗН в Кадровый центр, который становится экосистемным интегратором процессов развития человеческого капитала региона/страны*. В концептуальном плане обретается новое понимание социально-психологического статуса клиента ЦЗН (как следствие, в них возникают новые смыслы и новые сервисы). Нами предлагается следующая трактовка этого статуса: клиент ЦЗН – это человек с уникальным опытом и уникальной индивидуальностью, трудовой потенциал которого пока (в настоящее время) не в полной мере/совсем капитализирован. Соответственно, ключевым смыслом и результатом деятельности ЦЗН становится обнаружение и актуализация уникальной трудовой ресурсности человека.

При этом, безусловно, специалист ЦЗН также обретает черты новой профессиональной идентичности, связанные с таким функционалом, как:

- карьерное консультирование (в логике ценностей «от клиента», развития человеческого потенциала/капитала и содействия самореализации);
- организация практик образования взрослых (андрагогика) гибридного формата;
- актуализация образовательного потенциала от синергии формального и неформального образования;
- пространствование экосистемных коммуникаций «образование – рынок труда» в логике принципов глокализации;
- проектирование процессов, продуктов, сред развития человеческого потенциала/капитала;
- работа на задачи инклюзивной экономики;
- работа с эффектами пробного действия.

В течение 2021 г. ТГУ, как федеральный оператор национального проекта «Демография», в пилотном (апробационном) режиме отрабатывал обозначенную выше гипотезу, связанную с предпо-

ложением о том, что повышение конкурентоспособности человека на рынке труда требует новых форматов организации обучения (новые форматы андрагогических сервисов ЦЗН) – актуализация задач правильного выбора человеком образовательной поддержки (образовательные программы ДПО) его карьерным намерениям при соответствующем сопровождении.

В качестве базовых показателей доказательства состоятельности гипотезы предполагалось снижение доли тех соискателей, которые не доходят до завершения образовательной программы, и повышение степени соответствия между профилем выбранной образовательной программы и местом нового трудоустройства. Фактором достижения такого соответствия выступает усиление взаимодействия между акторами содействия занятости: соискателем, университетами и центрами занятости.

Технологический уровень проверки обсуждаемой гипотезы был представлен рядом новых элементов.

1. *Новая андрагогическая технология «Акселератор карьерных смыслов»*, которая основана на содействии человеку (взрослому) в обнаружении характеристик собственной индивидуальности идентичности (скрытые и неосознанные ее аспекты), осознании образовательных и карьерных потребностей и понимании возможностей способов их реализации. Обозначим общую схему последовательности процессов в рамках данной технологии личностной актуализации:

- профилирование по целевым группам граждан (безработные; граждане, находящиеся в трудовых отношениях, но ищущие другую работу; женщины, находящиеся в отпуске по уходу за детьми; люди предпенсионного и пенсионного возраста);
- реконструкция личного и профессионального опыта участников;
- осмысленно-мотивированное картирование рынка труда/профессии/отрасли;
- определение дефицитов (компетенции);
- предложение вариантов трудоустройства с участием работодателей;
- знакомство с программой обучения с участием образовательных организаций;
- индивидуальная программа профессионального развития.

Организационный формат Акселератора карьерных смыслов: работа в группах с привлечением работодателей, представителей образовательных организаций при модерации специалистов ЦЗН.

2. Проектный офис как сервис, обеспечивающий создание и хранение (в режиме постоянного обновления) модулей образовательного сопровождения и конструктор образовательных программ под задачи карьерного сценария конкретного человека.

3. Тьюторское сопровождение освоения образовательной программы соискателя в контексте нового сценария трудоустройства.

В целом концептуальная и технологическая компонента нового подхода к содействию трудовой занятости (развитию человеческого капитала) в логике экосистемного взаимодействия вузовского образования и рынка труда составляют, на наш взгляд, основу новой, отражающей обозначенную выше синергию, организационно-управленческой модели развития человеческого потенциала региона/страны. Базовым средством реализации такой модели выступает, по нашему мнению, модифицированная программа ДПО с мотивационным индивидуализированным набором образовательных модулей и тьюторским сопровождением.

Критерии эффективности предлагаемой модели: трудоустройство «под ключ»; новое качество образования взрослых, обеспечивающее качественную занятость; цифровая синергия процессов содействия занятости населения.

Ожидаемые результаты для населения: индивидуализированное сопровождение карьеры; развитие новых компетенций; повышение удовлетворенности качеством услуг по содействию трудовой занятости.

Ожидаемые результаты для работодателей: предварительный отбор кандидатов; аутплейсмент персонала; продвижение HR-бренда работодателя.

Ожидаемые результаты для органов власти: снижение уровня бедности; сокращение теневой занятости населения; рост уровня человеческого капитала региона.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать ряд выводов, отражающих экосистемные взаимосвязи университетов и ЦЗН в контексте приоритетов развития человеческого потенциала/капитала средствами андрагогических сервисов:

- содержание и формы образовательных программ ДПО, разрабатываемые вузами, должны строиться в соответствии с андрагогическими принципами, с опорой на положение теории профессионализации в логике индивидуального сопровождения каждого клиента ЦЗН;
- в образовательных (андрагогических) практиках содействия занятости необходимы демонстрация «новых образов» деятельности, картирование трудовых пространств и трудового потенциала человека, построение компетентностного профиля hard-soft-self, работа с запросом, прямые коммуникации с профессиональным сообществом;
- при компетентностном подходе к профессионализации и индивидуальному карьерному конструированию наиболее продуктивны не образовательные программы, а образовательные модули разных типов.

Готовность к трудоустройству как к продуктивному действию необходимо рассматривать в антропологическом подходе, учитывая антропологические причины нетрудоустройства (включая дефициты понимания и осознания человеком своего трудового потенциала), что обеспечивается посредством индивидуализированного карьерно-образовательного сопровождения;

– повышение эффективности практик образовательного сопровождения трудоустройства связано с наличием экосистемы развития человеческого капитала в регионе, что предполагает актуализацию позицию «Человек – Деятельность – Организация» в противовес позиции «Работник – Предприятие» – от профессионального сообщества карьерных консультантов, участвующих в процессах содействия трудовой занятости.

Непременным условием повышения эффективности обучения граждан разных категорий в региональной экосистеме рынка труда является доказательная база, включающая: измерения по повышению удовлетворенности субъектов экосистемы рынка труда; качественные и количественные характеристики трудоустройства; антропологические показатели эффективности образовательных программ ДПО.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html> (дата обращения: 12.12.2021).
2. Асмолов А. Г. Выстрелы в Крыму, Казани, Перми – это выхлоп эпидемии агрессии // Бизнес Online. 2021. URL: https://www.business-gazeta.ru/article/523722?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop (дата обращения: 12.01.2022).
3. Жадан И. Э. Индекс развития человеческого потенциала в системе показателей экономической безопасности страны // Концепт. 2014. № 10. URL: <http://ekoncept.ru/2014/14266.htm> (дата обращения: 01.12.2021).
4. Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход. М.: ГУ ВШЭ, 2003. 672 с.
5. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: указ Президента РФ № 474 от 21 июля 2020 г. // Гарант: информационно-правовое обеспечение. М., 2022. URL: <https://base.garant.ru/74404210/> (дата обращения: 02.10.2021).
6. Стратегия социально-экономического развития Томской области до 2030 года: постановление Законодательной Думы Томской области от 26 марта 2015 г. № 2580 (с изм. от 1 июля 2021 г.) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. М., 2022. URL: <https://docs.cntd.ru/document/467920053> (дата обращения: 02.10.2021).
7. Паспорт национального проекта «Демография» // Минтруд России. М., 2022. URL: https://mintrud.gov.ru/uploads/editor/f4/a3/%D0%9D%D0%9F_%D0%94%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D1%8F.pdf (дата обращения: 29.12.2021).

8. Ковалева Т. М., Суханова Е. А., Гилиус Н. С. Переход к тьюторской модели современного университета: предпосылки, прецеденты, задачи управления // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 6 (112). С. 101–113.
9. Смышляева Л. Г., Калинин Ю. В., Матвеев Д. М. Проектирование изменений в системе профессионального образования региона: кластерный подход // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. № 6. С. 84–94.
10. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: аналитический доклад / науч. ред.: Е. А. Суханова, И. Д. Фрумин. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2021. 46 с.
11. Барнетт Р. Экологический университет: осуществимая утопия / науч. ред.: И. В. Черникова, О. Н. Калачикова; пер. с англ. Д. В. Черниковой. Томск: Изд. Дом Том. гос. ун-та, 2019. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/koха:000564548> (дата обращения: 29.12.2021).
12. Прозументова Г. Н., Суханова Е. А. Разработка и реализация образовательной программы: условие усиления влияния предпринимателей на постановку и решение задач стратегического управления территорией // Бизнес. Образование. Право. 2013. № 3 (24). С. 75–81.
13. Баранников К. А., Суханова Е. А., Отт М. А. Российский опыт: Механизмы повышения качества образовательных результатов в российских университетах в период пандемии // Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: аналитический доклад / науч. ред.: Е. А. Суханова, И. Д. Фрумин. Томск, 2021. С. 24–29.
14. Мелик-Гайказян И. В., Смышляева Л. Г., Первушина Н. А. Исследовательская программа педагогической биоэтики в условиях неопределенности социальных сценариев // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 448. С. 83–91.
15. Макаренко А. Н., Смышляева Л. Г., Волчкова И. В., Поздеева С. И., Семенова Н. А. Организация образовательной среды педагогического университета: концепты и сценарий изменений // Высшее образование в России. 2021. № 10. С. 129–136.
16. Смышляева Л. Г. Технологии компетентностно-ориентированного образования взрослых. Томск: Изд-во Томского политехн. ун-та, 2009. 212 с.
17. Смышляева Л. Г. Полисубъектность как принцип реализации компетентностно-ориентированных андрагогических программ // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2011. Вып. 10 (112). С. 185–188.

References

1. Asmolov A. G. *Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya* [Psychology of modernity: challenges of uncertainty, complexity and diversity]. *Psikhologicheskiye issledovaniya – Psychological Studies*, 2015, vol. 8, no. 40 (in Russian). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html> (accessed 12 December 2021).
2. Asmolov A. G. *Vystrely v Krymu, Kazani, Permi – eto vykhlop epidemii agressii* [Shots in Crimea, Kazan, Perm are the exhaust of an epidemic of aggression]. *Biznes Online*. 2021. September 28 (in Russian). URL: https://www.business-gazeta.ru/article/523722?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop (accessed 12 January 2022).
3. Zhadan I. E. *Indeks razvitiya chelovecheskogo potentsiala v sisteme pokazateley ekonomicheskoy bezopasnosti strany* [The index of human development in the system of indicators of the country's economic security]. *Koncept*, 2014, no. 10 (in Russian). URL: <http://ekoncept.ru/2014/14266.htm> (accessed 1 December 2021).
4. Becker G. S. *Chelovecheskoye povedeniye: ekonomicheskii podkhod* [Human behavior: an economic approach]. Moscow, GU VSHE Publ., 2003. 672 p. (in Russian).
5. O natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda: ukaz Prezidenta RF № 474 ot 21 iyulya 2020 g. [On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030: Decree of the President of the Russian Federation no. 474 of July 21, 2020]. *Garant: informatsionno-pravovoye obespecheniye* [Guarantor: information and legal support]. Moscow, 2022 (in Russian). URL: <https://base.garant.ru/74404210/> (accessed 2 October 2021).
6. *Strategiya sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Tomskoy oblasti do 2030 goda: postanovleniye Zakonodatel'noy Dумы Tomskoy oblasti ot 26 marta 2015 g. № 2580: (s izm. ot 1 iyulya 2021 g.)* [Strategy for socio-economic development of the Tomsk region until 2030: resolution of the Legislative Duma of the Tomsk region dated March 26, 2015 no. 2580: (as amended on July 1, 2021)]. *Elektronnyy fond pravovykh i normativno-tekhnicheskikh dokumentov* [Electronic fund of legal and normative-technical documents]. Moscow, 2022 (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/467920053> (accessed 2 October 2021).

7. Pasport natsional'nogo proekta «Demografiya» [Passport of the national project National project “Demography”]. *Mintrud Rossii*. Moscow, 2022 (in Russian). URL: https://mintrud.gov.ru/uploads/editor/f4/a3/%D0%9D%D0%9F_%D0%94%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D1%8F.pdf (accessed 29 December 2021).
8. Kovaleva T. M., Sukhanova E. A., Gilius N. S. Perekhod k t'yutorskoy modeli sovremennogo universiteta: predposylki, pretsedenty, zadachi upravleniya [Transition to the tutor model of a modern university: prerequisites, precedents, management tasks]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz – University Management: Practice and Analysis*, 2017, vol. 21, no. 6 (112), pp. 101–113 (in Russian).
9. Smyshlyayeva L. G., Kalinyuk Yu. V., Matveyev D. M. Proyektirovaniye izmeneniy v sisteme professional'nogo obrazovaniya regiona: klasternyy podkhod [Designing changes in the system of vocational education in the region: a cluster approach]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, no. 6, pp. 84–94 (in Russian).
10. *Kachestvo obrazovaniya v rossiyskikh universitetakh: chto my ponyali v pandemiyu: analiticheskiy doklad* [The quality of education in Russian universities: what have we learned during the pandemic?: analytical report]. Scientific ed.: E. A. Sukhanova, I. D. Frumin. Tomsk, TSU Publ., 2021. 46 p. (in Russian).
11. Barnett R. *Ekologicheskii universitet: osushchestvlimaya utopiya* [Environmental University: a feasible utopia]. Scientific ed.: I. V. Chernikova, O. N. Kalachikova; Translation from English D. V. Chernikova. Tomsk, TSU Publ., 2019 (in Russian). URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/koha:000564548> (accessed 29 December 2021).
12. Prozumentova G. N., Sukhanova E. A. Razrabotka i realizatsiya obrazovatel'noy programmy: usloviye usileniya vliyaniya predprinimateley na postanovku i resheniye zadach strategicheskogo upravleniya territoriy [Development and implementation of an educational program: a condition for strengthening the influence of entrepreneurs on setting and solving problems of strategic management of a territory]. *Biznes. Obrazovaniye. Pravo – Business. Education. Law*, 2013, no. 3 (24), pp. 75–81 (in Russian).
13. Barannikov K. A., Sukhanova E. A., Ott M. A. Rossiyskiy opyt: Mekhanizmy povysheniya kachestva obrazovatel'nykh rezul'tatov v rossiyskikh universitetakh v period pandemii [Russian experience: Mechanisms for improving the quality of educational outcomes in Russian universities during a pandemic]. *Kachestvo obrazovaniya v rossiyskikh universitetakh: chto my ponyali v pandemiyu: analiticheskiy doklad* [The quality of education in Russian universities: what we understood during the pandemic: an analytical report]. Scientific ed.: E. A. Sukhanova, I. D. Frumin. Tomsk, 2021. Pp. 24–29 (in Russian).
14. Melik-Gaykazyan I. V., Smyshlyayeva L. G., Pervushina N. A. Issledovatel'skaya programma pedagogicheskoy bioetiki v usloviyakh neopredelennosti sotsial'nykh scenariyev [Research program of pedagogical bioethics in the conditions of uncertainty of social reactions]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2019, no. 448, pp. 83–91 (in Russian).
15. Makarenko A. N., Smyshlyayeva L. G., Volchkova I. V., Pozdeyeva S. I., Semenova N. A. Organizatsiya obrazovatel'noy sredy pedagogicheskogo universiteta: kontsepty i stsennyye izmeneniya [Organization of the educational environment of a pedagogical university: concepts and scenarios of changes]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2021, no. 10, pp. 129–136 (in Russian).
16. Smyshlyayeva L. G. *Tekhnologii kompetentnostno-oriyentirovannogo obrazovaniya vzroslykh* [Technologies of competence-oriented education for adults]. Tomsk, TPU Publ., 2009. 212 p. (in Russian).
17. Smyshlyayeva L. G. Polisub'ektnost' kak printsip realizatsii kompetentnostno-oriyentirovannykh andragogicheskikh programm [Polysubjectivity as a principle for the implementation of competence-oriented andragogic programs]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2011, vol. 10 (112), pp. 185–188 (in Russian).

Информация об авторах

Смышляева Л. Г., доктор педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: laris.s@mail.ru

Суханова Е. А., кандидат педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).
E-mail: esukhanova@mail.ru

Грузных С. Н., начальник, Департамент труда и занятости населения Томской области (ул. Киевская, 76, Томск, Россия, 634041).
E-mail: gruznihkarg@mail.ru

Кудашкина Л. А., эксперт, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: kudashkinaluda@mail.ru

Information about the authors

Smyshlyayeva L. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk. Russian Federation, 634061).
E-mail: laris.s@mail.ru

Sukhanova E. A., Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: esukhanova@mail.ru

Gruznykh S. N., head of the Department of Labor and Employment of the Tomsk region (ul. Kiyevskaya, 76, Tomsk, Russian Federation, 634041).
E-mail: gruznihkarg@mail.ru

Kudashkina L. A., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: kudashkinaluda@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.02.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 14.02.2022; accepted for publication 28.04.2022

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА

Научная статья

УДК 378.4

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-90-100>

ОЦЕНКА ОБЪЕКТИВНОГО АСПЕКТА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

*Елена Витальевна Неумоева-Колчеданцева¹, Людмила Михайловна Волосникова²,
Сергей Александрович Быков³*

^{1, 2, 3} Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

¹ e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru

² l.m.volosnikova@utmn.ru

³ s.a.bykov@utmn.ru

Аннотация

Образовательная инклюзия рассматривается как контекст и онтологическая основа самоопределения личности педагога. Актуальность оценки самоопределения личности педагога связана с признанием личностного фактора как движущей силы инклюзии. Самоопределение личности педагога исследуется на основе субъектно-деятельностного подхода через категорию «отношение». Субъективный аспект самоопределения составляют отношения личности к себе как субъекту инклюзии. Объективный аспект самоопределения включает отношения личности к условиям и процессам инклюзии относительно группы людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Диалектический характер связи субъективного и объективного аспектов самоопределения вызывает необходимость выбора релевантного подхода и инструментария оценки. Таким подходом является субъектно-объектный: оценка осуществляется по формализованным показателям, но включенным в инклюзивные процессы субъектом (педагогом). Предметом настоящего исследования является объективный аспект самоопределения педагога в инклюзивном образовательном пространстве. Исследование направлено на выявление, анализ и интерпретацию актуального статуса отношения педагогов к условиям и процессам инклюзии в образовании. Представленные результаты исследования позволяют констатировать невыраженную позитивную тенденцию в динамике отношений педагогов к инклюзии. В связи с этим перспективы инклюзивного образования связываются с «усилением» выявленной позитивной тенденции в процессе профессиональной подготовки (и переподготовки) педагогов.

Ключевые слова: образовательная инклюзия, самоопределение педагога, субъективный аспект самоопределения, объективный аспект самоопределения, отношение педагога к инклюзии

Источник финансирования: исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Тюменской области в рамках научного проекта № 20-413-720012 «Человеческое измерение инклюзивной трансформации школы: субъективное благополучие в условиях гетерогенности».

Для цитирования: Неумоева-Колчеданцева Е. В., Волосникова Л. М., Быков С. А. Оценка объективного аспекта самоопределения педагога в контексте образовательной инклюзии // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 90–100. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-90-100>

TEACHER TRAINING

Original article

ASSESSMENT OF THE OBJECTIVE ASPECT OF TEACHER'S SELF-DETERMINATION IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL INCLUSION

Elena V. Neumoyeva-Kolchedantseva¹, Lyudmila M. Volosnikova², Sergey A. Bykov³

^{1, 2, 3} Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation

¹ *e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru*

² *l.m.volosnikova@utmn.ru*

³ *s.a.bykov@utmn.ru*

Abstract

Educational inclusion is considered as a context and ontological basis for self-determination of a teacher's personality. The relevance of assessing the self-determination of the teacher's personality is associated with the recognition of the personal «factor» as the driving force of inclusion. Self-determination of the teacher's personality is considered on the basis of the subject-activity approach through the category of «attitude». The subjective aspect of self-determination is the relationship of the individual to himself as a subject of inclusion. The objective aspect of self-determination includes the relationship of the individual to the conditions and processes of inclusion in relation to a group of people with disabilities and people with disabilities. The dialectical nature of the connection between the subjective and objective aspects of self-determination necessitates the choice of a relevant approach and assessment tools. This approach is a subject-object approach: the assessment is carried out according to formalized indicators, but included in the inclusive processes by the subject (teacher). The subject of this study is the objective aspect of the teacher's self-determination in an inclusive educational space. The study is aimed at identifying, analyzing and interpreting the current status of teachers' attitudes towards the conditions and processes of inclusion in education. The presented results of the study allow us to state an unexpressed positive trend in the dynamics of teachers' attitudes towards inclusion. In this regard, the prospects for inclusive education are associated with the "strengthening" of the identified positive trend, including in the process of professional training (and retraining) of teachers.

Keywords: *educational inclusion, teacher's self-determination, subjective aspect of self-determination, objective aspect of self-determination, teacher's attitude to inclusion*

For citation: Neumoyeva-Kolchedantseva E. V., Volosnikova L. M., Bykov S. A. Assessment of the objective aspect of teacher's self-determination in the context of educational inclusion [Otsenka obektivnogo aspekta samoopredeleniya pedagoga v kontekste obrazovatel'noy inkluzii]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 90–100. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-90-100>

Инклюзия в образовании XXI в. является глобальным и национальным правовым императивом (ООН, Конвенция о правах инвалидов, 2006; ЮНЕСКО, Руководство по инклюзивной политике в образовании, 2009; ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» и др.) [1–4], что актуализирует для педагога задачу определения своего отношения к инклюзии, а для исследователя – задачу его измерения и анализа. Значимость оценки самоопределения личности педагога связана с признанием личностного фактора как движущей силы инклюзии: многочисленные исследования показывают, что учителя играют ключевую роль в успешном внедрении инклюзивного образования, а их позитивное отношение к инклюзии, ее принятие является предиктором успешного вовлечения и обучения детей с особыми образовательными потребностями [5–7].

Понимание инклюзии как потока трансформации процессов и способов обучения, воспитания, взаимодействия между учителем и учениками в инклюзивном классе, понимание диалектического

характера связей между объективным и субъективным в инклюзии открывает перспективы для изучения самоопределения педагога в инклюзивном образовательном контексте.

Инклюзия в образовании является значимым контекстом самоопределения личности: через призму объективных процессов и условий педагог рассматривает себя как ее субъекта, формирует отношение к ней и готовность к ее осуществлению [8]. Таким образом, оценка актуального состояния инклюзии не может быть полной без оценки самоопределения личности в условиях инклюзии. Многочисленные исследования доказывают, что на самоопределение педагогов в инклюзии влияют три группы факторов, которые во многом взаимосвязаны: 1) переменные, связанные с детьми (особенности нозологии, тип и тяжесть инвалидности); 2) переменные, связанные со средой (объективными ресурсами); 3) переменные, связанные с личностью учителя (возраст, пол, уровень образования, ценности, опыт, самооффективность и др.) [5].

В традициях отечественной психологии содержание самоопределения раскрывается через деятельность [9, 10] и отношения [11]. Собственно, деятельность и является онтологической основой отношений: включенность в деятельность (в том числе профессиональную, педагогическую) неизбежно связана с необходимостью выстраивания многочисленных и разноплановых связей личности, то есть формирования отношений. В русле субъектно-деятельностного подхода подчеркивается взаимная детерминация общественных отношений и индивидуальных жизненных отношений личности [10]. В русле данного исследования такую детерминацию можно представить следующим образом: отношение к инклюзии в образовании определяет личностное отношение к ней педагога и наоборот – отношение педагога к инклюзии «формирует» отношение к ней в образовании. Таким образом, рассматривая самоопределение педагога как формирование отношений к инклюзии в процессе педагогической деятельности (и, шире, жизнедеятельности личности), мы имеем основания для выделения объективного и субъективного аспектов самоопределения.

Объективный аспект самоопределения составляют отношения педагога к условиям и процессам инклюзии, создаваемым и осуществляющимся относительно людей с ОВЗ и инвалидностью на уровне таких субъектов, как государство, общество, профессиональное сообщество, личность. Так, на уровне государства определяется общая стратегия и политика инклюзии в образовательной сфере, осуществляется нормативно-правовое, материальное обеспечение инклюзии, обеспечение ее профессиональными кадрами, предлагаются механизмы оценки и контроля и т. д. На уровне общества формируется своего рода общественное мнение по вопросам инклюзии, отношение к инклюзии и к мерам, принимаемым государством в этой сфере, во многом определяющее, станет ли инклюзия одним из процессов эволюционного развития общества [12]. На уровне профессиональных сообществ практически осуществляется декларируемая и регламентированная государством стратегия, и степень ее реализации напрямую зависит от качества и готовности профессиональных кадров (педагогов, психологов, дефектологов, узких специалистов, социальных работников и др.), отработанности механизмов взаимодействия между ними [13]. На уровне личности происходит преломление объективных условий инклюзии через «призму» жизненного опыта, опыта общения, личностной зрелости, личной заинтересованности субъектов взаимодействия (педагога и учащихся с ОВЗ и инвалидностью). При этом отметим, что на уровне данного субъекта речь идет не о личности нашего респондента, а о личности «усредненной», о значимости личностного фактора инклюзии в целом.

Субъективный аспект самоопределения составляет отношение личности к себе как к субъекту инклюзии: объективные условия и процессы инклюзии мотивируют педагога к выходу из «зоны комфорта», расширению границ своего восприятия, переосмыслению своих ценностей и установок, познанию и пониманию себя, оценке своих способностей, освоению нетипичных паттернов поведения и способов деятельности и в целом формированию более осознанного, осмысленного, ответственного отношения как к объективным условиям, так и к себе как к субъекту инклюзии.

Признавая необходимость всестороннего изучения самоопределения педагога (в единстве и взаимосвязи объективного и субъективного аспектов самоопределения), в рамках данного исследования мы ограничимся выявлением, оценкой и интерпретацией объективного аспекта самоопределения педагога в контексте образовательной инклюзии. Понимание диалектического характера связей между объективным и субъективным аспектами самоопределения вызывает необходимость выбора релевантного подхода и инструментария оценки самоопределения педагога. В качестве такого подхода рассматривается субъектно-объектный, предполагающий, что оценка осуществляется по формализованным показателям, но заинтересованным и включенным в инклюзивные процессы субъектом (педагогом), способным оценить их «изнутри».

Осуществленный ранее теоретический анализ позволил выделить уровни и систематизировать показатели оценки, которые и составили содержание авторского опросника (опросник «Самоопределение личности в контексте социально-образовательной инклюзии», Е. В. Неумоева-Колчеданцева, С. А. Быков). Принцип структурирования методики заимствован из семантического дифференциала Ч. Осгуда [14], но, в отличие от него, авторская методика имеет опросный характер. Содержательные показатели оценки отношения личности к объективным условиям инклюзии систематизированы в зависимости от уровня субъекта инклюзии (государство, общество, профессиональное сообщество, личность). Предлагаемые в опроснике суждения (показатели самоопределения) построены как биполярные шкалы, что позволяет условно оценить отношение к объекту как позитивное, негативное или неопределенное (мораторий отношения). Кроме этого, оценка объективных условий по критериям их оптимальности (полноты, достаточности, насыщенности и пр.) позволяет условно квалифицировать их как «ресурсы» – условия, способствующие, инклюзии, и «барьеры» – условия, препятствующие инклюзии. Для оценки степени (уровня выраженности) и модальности отношения используется семибалльная шкала (баллы в интервале от «3» до «-3»). Как объективные ресурсы инклюзии рассматриваются условия, получившие позитивную оценку, как барьеры (препятствия) инклюзии – условия, получившие негативную оценку респондентов. Балл 0 соответствует «отсутствию» оценки или иначе неопределенному отношению к объекту.

Исследование проводилось в период ноябрь 2019 г. – декабрь 2021 г. В нем приняли участие учителя общеобразовательных школ, педагоги дошкольных образовательных организаций, преподаватели ссузов и вузов, студенты магистратуры и аспирантуры педагогического направления подготовки и др. г. Тюмени в количестве 326 чел. Смешанный характер выборки не позволяет оценить качественные отличия между разными категориями педагогов, но дает возможность выявить общие тенденции в отношении педагогов к объективным условиям и процессам инклюзии, что имеет существенное значение как для оценки актуального статуса самоопределения педагога (в его объективном аспекте), так и для оценки объективных условий образовательной инклюзии.

Рассмотрим результаты исследования. На фоне невыраженных позитивных оценок объективных условий инклюзии, создаваемых на «уровне» государства, несколько выделяются оценки по показателю «Условия для инклюзивного образования» (превышают средние оценки по данному блоку показателей), что можно рассматривать как относительно благоприятные предпосылки для дальнейшего развития образовательной инклюзии: в городе в целом созданы условия для обеспечения равного доступа к образованию учащихся с ОВЗ и инвалидов. Примерно на одном уровне находятся показатели «3», «4» и «6»: создана доступная пространственно-предметная среда; есть условия для досуговой деятельности лиц с ОВЗ и инвалидов в учреждениях культуры и дополнительного образования; есть профессиональные кадры, необходимые для работы с лицами с ОВЗ и инвалидами. Несколько ниже оценки по показателям «1» и «2», что можно рассматривать как подтверждение наличия, но недостаточности нормативно-правовой базы для обеспечения жизнедеятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью, недостаточной отработанности механизмов контроля инклюзивных

процессов относительно представителей данных групп (рис. 1). Однако *невыраженный позитивный характер оценок говорит о недостаточности всех перечисленных условий.*

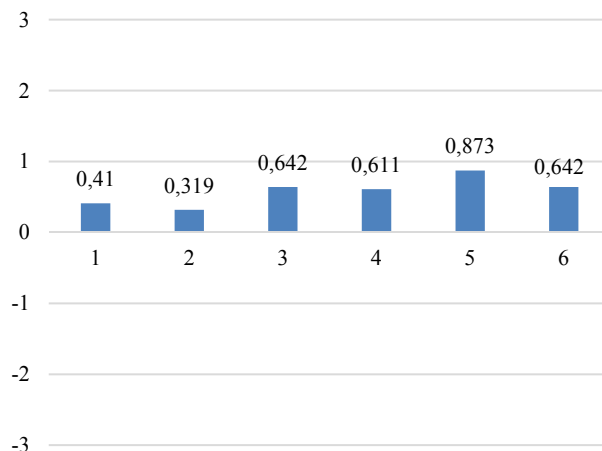


Рис. 1. Оценка условий инклюзии, создаваемых государством: 1 – достаточность нормативно-правовой базы для обеспечения жизнедеятельности лиц с ОВЗ и инвалидов; 2 – отработанность механизмов государственного и муниципального контроля за соблюдением принципов инклюзии в отношении лиц с ОВЗ и инвалидов; 3 – наличие в населенном пункте доступной физической (пространственно-предметной) среды, соответствующей потребностям лиц с ОВЗ и инвалидов; 4 – наличие в населенном пункте условий для досуговой деятельности лиц с ОВЗ и инвалидов в учреждениях культуры и дополнительного образования; 5 – наличие в населенном пункте условий для инклюзивного образования; 6 – наличие в населенном пункте профессиональных кадров, необходимых для работы с лицами с ОВЗ и инвалидами

На фоне невыраженных позитивных оценок объективных условий инклюзии в обществе несколько выделяются показатели «1» и «4», что можно рассматривать как подтверждение зависимости преобладающего в нашем обществе отношения к людям с ОВЗ и инвалидностью от «моды» на их поддержку, как подтверждение развитости системы общественных организаций, поддерживающих людей с ОВЗ и инвалидностью. На втором месте по выраженности показатель «3», что подтверждает сохранность в нашем обществе ценностей поддержки и помощи в отношении лиц с ОВЗ и инвалидностью. Значения по остальным показателям позволяют (хотя и не очень уверенно) говорить о непредвзятом отношении к представителям данных групп (показатели «2» и «6»), об инклюзивной культуре общества (показатель «6»), которая здесь рассматривается как интегративный показатель отношения к людям с ОВЗ и инвалидностью в обществе (рис. 2). Однако *невыраженный позитивный характер оценок говорит о недостаточности всех перечисленных условий.*

На фоне невыраженных позитивных оценок объективных условий инклюзии в профессиональном сообществе несколько выделяются показатели «1» и «3»: отмечаются относительная отработанность механизмов взаимодействия специалистов разных ведомств для оказания помощи лицам с ОВЗ и инвалидностью, относительная достаточность актуального уровня профессиональной подготовки педагогов для осуществления инклюзивного образовательного процесса. Несколько ниже значения по показателям «2», «4», «5», «6», то есть в целом образовательный процесс обеспечен необходимыми кадрами, программными и методическими материалами, условиями для совместного обучения учащихся с ОВЗ и инвалидностью с обычными учащимися. Также позитивно оценивается готовность учащихся с нормативным развитием и их родителей к инклюзивному образованию (рис. 3) (отметим, что в ранее проведенных исследованиях других авторов отмечается обратная тенденция [15]). Однако *невыраженный позитивный характер оценок говорит о недостаточности всех перечисленных условий.*

Оценка личностного фактора инклюзии носит *выраженный позитивный характер*, что можно рассматривать как подтверждение значимости в самоопределении педагога таких факторов, как:

опыт общения с лицами с ОВЗ и инвалидностью, а также имеющийся у них опыт общения, личная заинтересованность человека в решении проблем представителей данных групп, личностная зрелость и жизненная позиция человека, в том числе людей с ОВЗ и инвалидностью, их мотивация к активной социальной жизни и стремление быть социально полезными (рис. 4). *Выраженный позитивный характер личностного фактора позволяет рассматривать личность как действующий ресурс инклюзии.*

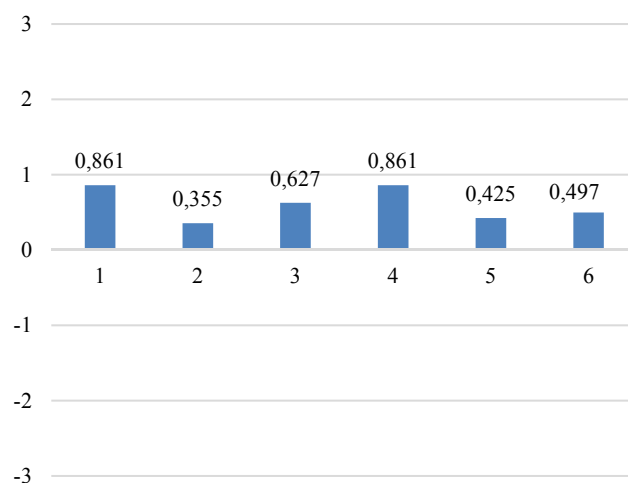


Рис. 2. Оценка условий инклюзии в обществе: 1 – зависимость преобладающего в обществе отношения к лицам с ОВЗ и инвалидам от «моды» на их поддержку; 2 – распространенность в обществе непредвзятого отношения к лицам с ОВЗ и инвалидам (зависимость от социальных стереотипов); 3 – сохранность в обществе ценностей поддержки и помощи в отношении к лицам с ОВЗ и инвалидам; 4 – развитость системы общественных организаций, поддерживающих лиц с ОВЗ и инвалидов; 5 – развитость в обществе инклюзивной культуры по отношению к лицам с ОВЗ и инвалидам; 6 – зависимость отношения в обществе к лицам с ОВЗ и инвалидам от социального статуса их семей (родителей)

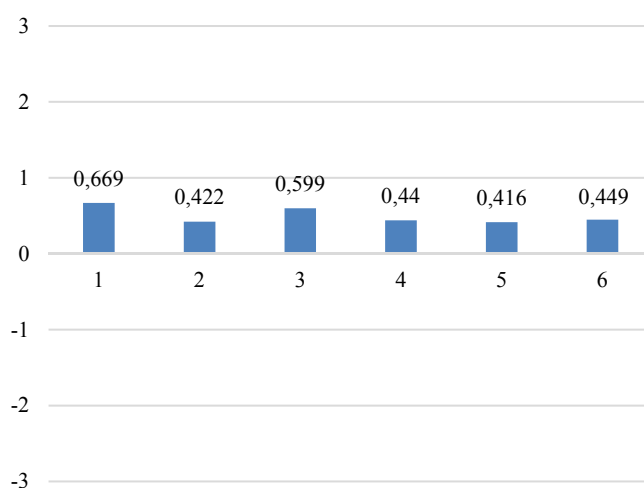


Рис. 3. Оценка условий инклюзии в профессиональном сообществе: 1 – отработанность в профессиональном сообществе механизмов взаимодействия специалистов разных ведомств для оказания помощи лицам с ОВЗ и инвалидам; 2 – обеспеченность образовательного процесса лиц с ОВЗ и инвалидов необходимыми кадрами, налаженность их взаимодействия; 3 – актуальный уровень профессиональной подготовки педагогов для осуществления инклюзивного образовательного процесса; 4 – обеспеченность образовательного процесса лиц с ОВЗ и инвалидов необходимыми программными и методическими материалами; 5 – наличие в образовательных учреждениях условий для совместного обучения лиц с ОВЗ и инвалидов с обычными учащимися; 6 – готовность обычных учащихся и их родителей к инклюзивному образованию

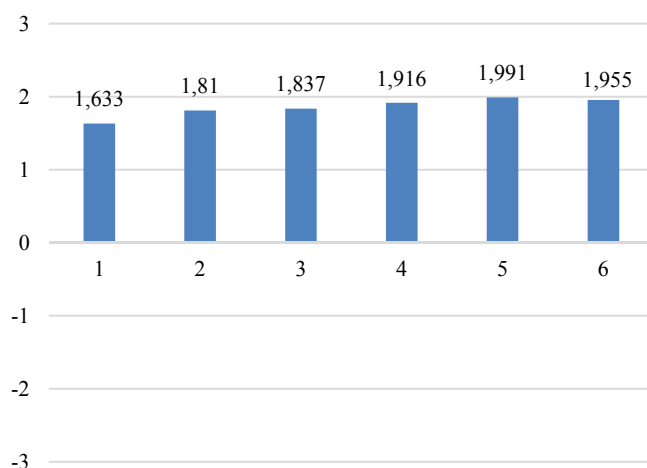


Рис. 4. Оценка личностного фактора инклюзии: 1 – опыт общения с лицами с ОВЗ и инвалидами; 2 – личная заинтересованность человека в решении проблем лиц с ОВЗ и инвалидов; 3 – личностная зрелость и жизненная позиция человека; 4 – опыт общения (широты, разноплановости, качества контактов) лиц с ОВЗ и инвалидов; 5 – мотивация лиц с ОВЗ и инвалидов к активной социальной жизни и их стремление быть социально полезными; 6 – личностная зрелость и жизненная позиция лиц с ОВЗ и инвалидов

Анализ соотношения оценок объективных условий инклюзии позволяет констатировать высокую значимость личностного фактора, что является существенным подтверждением роли личности в объективных инклюзивных процессах: создание даже самых идеальных объективных условий не гарантирует успех инклюзии без участия и поддержки личности. Иначе говоря, практическая реализация инклюзии невозможна без включенности педагога, осознающего себя как ее актуального или потенциального субъекта (рис. 5).

Отметим, что полученные результаты в целом согласуются с результатами исследований и позициями других авторов. Так, С. В. Алехина с соавторами отмечает относительную близость оценок родительского сообщества, экспертов и педагогов по показателю инклюзивных ценностей, что свидетельствует о единстве понимания всеми субъектами определяющего значения инклюзивной культуры [16]. В. З. Кантор и Ю. Л. Проект отмечают, что родители детей с ОВЗ придают приоритетное значение готовности и способности педагога учитывать специфику физического и психического развития ребенка, осуществлять индивидуальный подход к нему, оказывать ему психолого-педагогическую поддержку [17]. А в исследовании М. Р. Хуснутдиновой отсутствие индивидуального подхода при обучении детей с разными образовательными потребностями, повышенная эмо-

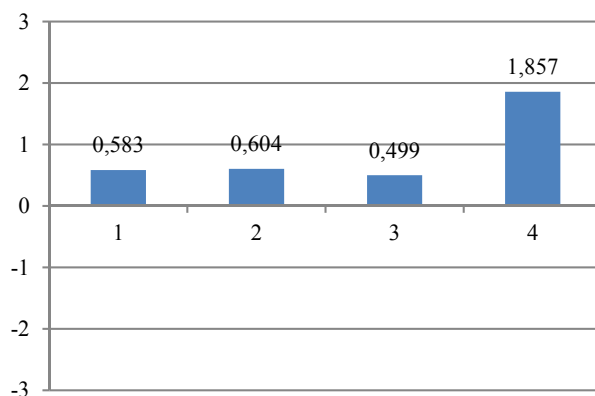


Рис. 5. Соотношение оценок на уровне разных субъектов инклюзии: 1 – условия инклюзии, создаваемые государством; 2 – условия инклюзии в обществе; 3 – условия инклюзии в профессиональном сообществе; 4 – личностный фактор инклюзии

циональная нагрузка на ребенка и сложности восприятия сверстниками школьника с инвалидностью квалифицируются как наиболее значимые для родителей риски инклюзивного образования [18]. Приведенные результаты исследований не противоречат нашему тезису о значимости личностного фактора инклюзии и еще раз подчеркивают необходимость специальной подготовки педагогов к инклюзивному образованию.

Таким образом анализ результатов проведенного исследования позволяет квалифицировать условия инклюзии, создаваемые на уровне государства, условия инклюзии в обществе и в профессиональном сообществе как *позитивные невыраженные*, что является подтверждением наличия, но при этом недостаточности условий для обеспечения инклюзии лиц с ОВЗ и инвалидностью. Иначе говоря, объективные условия пока представляют собой *«слабые» ресурсы инклюзии и не могут рассматриваться как надежная опора для самоопределения педагога в инклюзивном пространстве*. Однако по сравнению с результатами ранее проведенного исследования (ноябрь 2018 – февраль 2019 г.), выявившего неопределенно-негативное отношение педагогов к инклюзии [19, 20], даже невыраженная позитивная оценка представляется важным «сдвигом» в отношении педагогов к инклюзии. Вероятно, такой «сдвиг» можно объяснить как оптимизацией объективных условий, так и постепенным «привыканием» личности к инклюзии. Инклюзивные процессы постепенно преодолевают социальные стереотипы и негативные установки, становятся неотъемлемой частью жизни нашего общества и образования, а значит – частью жизни человека. Конечно, для дальнейшего роста выявленной позитивной тенденции необходимо усиление внешней поддержки инклюзии и, учитывая подтвердившуюся значимость личностного фактора, особое внимание – подготовке педагога к инклюзивному образованию.

Ближайшую перспективу наших исследований по данной теме составит оценка субъективного аспекта самоопределения педагога (его отношения к себе как к субъекту инклюзии). Полагаем, что выполненное исследование и реализация обозначенной перспективы внесут свой вклад в формирование целостного представления как об инклюзивных процессах, так и о самоопределении педагога в контексте образовательной инклюзии.

Список литературы

1. Организация Объединенных Наций. Конвенция о правах инвалидов. Принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года № 61/106, ратифицирована Федеральным законом от 03.05.2012 № 46-ФЗ. URL: <https://base.garant.ru/2565085/> (дата обращения: 10.01.2022).
2. UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Paris, 2009. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> (дата обращения: 10.01.2022).
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по состоянию на 2017 год. М.: Эксмо, 2017. 224 с. (Актуальное законодательство).
4. Письмо Минобрнауки России от 07.06.2013 № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/> (дата обращения: 10.01.2022).
5. Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature // European Journal of Special Needs Education. 2002. Vol. 17, № 2. P. 129–147. doi: 10.1080/08856250210129056. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250210129056> (дата обращения: 13.01.2022).
6. Sharma U., Loreman T., Forlin C. Measuring teacher e-cacy to implement inclusive practices // Journal of Research in Special Educational Needs. 2011. Vol. 12, № 1. P. 12–21. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x. URL: https://www.researchgate.net/publication/229981351_Measuring_teacher_efficacy_to_implement_inclusive_practices (дата обращения: 13.01.2022).
7. Miesera S., Gebhardt M. Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education // European Journal of Special Needs Education. 2018. Vol. 33, № 5. P. 707–722. doi: doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2017.1421599> (дата обращения: 13.01.2022).

8. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Инклюзия в образовании как «пространство» самоопределения педагога // Инклюзивное образование и общество: стратегии, практики, ресурсы: материалы VI Междунар. научно-практ. конф. (Москва, 20–21 октября 2021 г.) / гл. ред. С. В. Алёхина. М.: МГППУ, 2021. С. 33–36.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1989. 322 с.
11. Журавлев А. А., Купрейченко А. Б. Некоторые виды социально-психологических пространств самоопределяющегося субъекта // Вестник практической психологии образования. 2007. № 2 (11) апрель–июнь. С. 7–13.
12. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения // THESIS: теория и история экономических и социальных институтов и систем. 1993. № 2. С. 94–122.
13. Ярская В. Н., Ярская-Смирнова Е. Р. Инклюзивная культура социальных сервисов // Социологические исследования. 2015. № 12. С. 133–140.
14. Osgood C. E. The nature and measurement of meaning // Psychological Bulletin. 1952. № 49 (3). P. 197–237.
15. Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5. С. 100–106.
16. Алехина С. В., Мельник Ю. В., Самсонова Е. В., Шеманов А. Ю. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 5. С. 116–126. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260509>
17. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивные профессиональные компетенции педагога в оценках родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 377–392. doi: [10.32744/pse.2022.1.24](https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.24)
18. Хуснутдинова М. Р. Риски инклюзивного образования // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 26–46. doi: [10.17853/1994-5639-2017-3-26-46](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-26-46)
19. Неумоева-Колчеданцева Е. В., Быков С. А., Федина Л. В. Инклюзивная среда школы: «взгляд» учителей // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3, № 5. С. 180–186.
20. Neumoeva-Kolchedantseva E., Bykov S., Volosnikova L. Inclusion illusion: teachers' attitudes towards inclusion of disabled children in western siberian schools / EDULEARN Proceedings // International Academy of Technology, Education and Development (IATED). 2021. P. 7341–7345. doi: [10.21125/iceri.2021](https://doi.org/10.21125/iceri.2021). URL: <http://library.iated.org/view/NEUMOEVA-KOLCHEDANTSE-VA2021INC> (дата обращения: 18.01.2022).

References

1. *Organizatsiya Ob"edinennykh Natsiy. Konventsiya o pravakh invalidov. Prinyata Rezolyutsiyey General'noy Assamblei OON ot 13 dekabrya 2006 goda N 61/106, ratifitsirovana Federal'nym zakonom ot 03.05.2012 N 46-FZ* [United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Adopted by Resolution of the UN General Assembly of December 13, 2006 N 61/106, ratified by Federal Law of 03.05.2012 N 46-FZ] (in Russian). URL: <https://base.garant.ru/2565085/> (accessed 10 January 2022).
2. *UNESCO. Policy guidelines on inclusion in education*. Paris, 2009 (accessed 10 January 2022). URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.
3. *Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» po sostoyaniyu na 2017 god* [Federal Law “On Education in the Russian Federation” as of 2017]. Moscow, Eksmo Publ., 2017. 224 p. (in Russian).
4. *Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 07.06.2013 N IR-535/07 «O korrektsionnom i inklyuzivnom obrazovanii detey»* [Letter of the Ministry of Education and Science of Russia dated 07.06.2013 N IR-535/07 “On Correctional and Inclusive Education of Children”] (in Russian). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/> (accessed 10 January 2022).
5. Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 2002, vol. 17, no. 2, pp. 129–147. doi: [10.1080/08856250210129056](https://doi.org/10.1080/08856250210129056). URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250210129056> (accessed 13 January 2022).
6. Sharma U., Loreman T., Forlin C. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2011, vol. 12, no. 1, pp. 12–21. doi: [10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x). URL: https://www.researchgate.net/publication/229981351_Measuring_teacher_efficacy_to_implement_inclusive_practices (accessed 13 January 2022).
7. Miesera S., Gebhardt M. Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special*

- Needs Education*, 2018, vol. 33, no. 5, pp. 707–722 doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2017.1421599> (accessed 13 January 2022).
8. Neumoyeva-Kolchedantseva E. V. Inklyuziya v obrazovanii kak «prostranstvo» samoopredeleniya pedagoga [Inclusion in education as a “space” for self-determination of a teacher]. *Inklyuzivnoye obrazovaniye i obshchestvo: strategii, praktiki, resursy: materialy VI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Moskva, 20–21 oktyabrya 2021* [Inclusive education and society: strategies, practices, resources: materials of the VI International Scientific and Practical Conference. Moscow, October 20–21, 2021]. Ed. S.V. Alekhina. Moscow, MGPPU Publ., 2021. 376 p. Pp. 33–36 (in Russian).
 9. Rubinstein S. L. *Problemy obshchey psikhologii* [Problems of general psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1973. 424 p. (in Russian).
 10. Rubinsteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii: v 2-kh tomakh. Tom 2* [Fundamentals of General Psychology: in 2 volumes. Vol. 2]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 322 p. (in Russian).
 11. Zhuravlev A. A., Kupreychenko A. B. Nekotorye vidy sotsial’no-psikhologicheskikh prostranstv samoopredelyashchegosya sub’ekta [Some types of socio-psychological spaces of a self-determining subject]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya – Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2007, no. 2 (11), pp. 7–13 (in Russian).
 12. Parsons T. Ponyatiye obshchestva: komponenty i ikh vzaimosvyaz’ [The concept of society: components and their relationship]. *TEZIS: teoriya i istoriya ekonomicheskikh i sotsial’nykh institutov i system – THESIS: theory and history of economic and social institutions and systems*, 1993, no. 2, pp. 94–122 (in Russian).
 13. Yarskaya V. N., Yarskaya-Smirnova E. R. Inklyuzivnaya kul’tura sotsial’nykh servisov [Inclusive culture of social services]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological Research*, 2015, no. 12, pp. 133–140 (in Russian).
 14. Osgood C. E. The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*, 1952, no. 49 (3), pp. 197–237.
 15. Yarskaya-Smirnova E. R., Loshakova I. I. Inklyuzivnoye obrazovaniye detey-invalidov [Inclusive education of children with disabilities]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological research*, 2003, no. 5, pp. 100–106 (in Russian).
 16. Alekhina S. V., Mel’nik Yu. V., Samsonova E. V., Shemanov A. Yu. Otsenka inklyuzivnogo protsessa kak instrument proektirovaniya inklyuzii v obrazovatel’noy organizatsii [Assessment of Inclusive Process as a Tool for Designing Inclusion in Educational Institution]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 5, pp. 116–126. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260509> (in Russian).
 17. Kantor V. Z., Proekt Yu. L. Inklyuzivnye professional’nye kompetentsii pedagoga v otsenkakh roditeley detey s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov’ya [Inclusive professional competencies of a teacher in the assessments of parents of children with disabilities]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2022, no. 55 (1), pp. 377–392. doi: 10.32744/pse.2022.1.24 (in Russian).
 18. Khusnutdinova M. R. Riski inklyuzivnogo obrazovaniya [Risks of inclusive education]. *Obrazovanie i nauka – The Education and Science*, 2017, vol. 19, no. 3, pp. 26–46. doi: 10.17853/1994-5639-2017-3-26-46 (in Russian).
 19. Neumoyeva-Kolchedantseva E. V., Bykov S. A., Fedina L. V. Inklyuzivnaya sreda shkoly: «vzglyad» uchiteley [Inclusive School Environment: Teachers’ “View”]. *Obzor pedagogicheskikh issledovaniy – Review of Pedagogical Research*, 2021, vol. 3, no. 5, pp. 180–186 (in Russian).
 20. Neumoyeva-Kolchedantseva E., Bykov S., Volosnikova L. Inclusion illusion: teachers’ attitudes towards inclusion of disabled children in western siberian schools. *EDULEARN Proceedings. International Academy of Technology, Education and Development (IATED)*, 2021, pp. 7341–7345. doi: 10.21125/iceri.2021. URL: <http://library.iated.org/view/NEUMOEVA-KOLCHEDANTSE-VA2021INC> (accessed 18 January 2022).

Информация об авторах

Неумоева-Колчеданцева Е. В., кандидат психологических наук, доцент,
Тюменский государственный университет (ул. Володарского, 6, Тюмень, Россия, 625003).
E-mail: e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru

Волосникова Л. М., кандидат исторических наук, доцент, Тюменский государственный
университет (ул. Володарского, 6, Тюмень, Россия, 625003).
E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Быков С. А., кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет (ул. Володарского, 6, Тюмень, Россия, 625003).

E-mail: s.a.bykov@utmn.ru

Information about the authors

Neumoyeva-Kolchedantseva E. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Tyumen State University (ul. Volodarskogo, 6, Tyumen, Russian Federation, 625003).

E-mail: e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru

Volosnikova L. M., Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Tyumen State University (ul. Volodarskogo, 6, Tyumen, Russian Federation, 625003).

E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Bykov S. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tyumen State University (ul. Volodarskogo, 6, Tyumen, Russian Federation, 625003).

E-mail: s.a.bykov@utmn.ru

Статья поступила в редакцию 06.02.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 06.02.2022; accepted for publication 28.04.2022

Научная статья

УДК 8113

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-101-112>

МЕДИАЦИОННАЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ И УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Анастасия Александровна Щербатых

*Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия,
nastya-sherbatyh@mail.ru*

Аннотация

Термин «медиация» введен в методическую литературу по обучению иностранным языкам в 2001 г. Несмотря на это, педагогам необходимо повысить свою квалификацию в отношении расширения представлений об этом понятии как в практическом, так и в теоретическом плане, поскольку в отечественной методике преподавания существует проблема нехватки исследований по медиации непосредственно в контексте обучения иностранному языку. Современное общество придает большое значение коммуникативным связям и отношениям. Обществу нужна личность, обладающая гибким мышлением, умением грамотно излагать свои мысли и легко взаимодействовать с окружающими. Формируя эти умения, учителя воспитывают всестороннюю личность, которая будет способна быть медиатором в общении с представителями другой культуры. Целью исследования является анализ результатов анкетирования учителей на предмет их представлений о необходимости формирования медиационных и межкультурных умений, определения уровня их сформированности и оценки. Для школьников были разработаны и реализованы тесты для определения изначального уровня межкультурных и медиационных умений и конечных результатов на основе предложенных рекомендаций к урокам. По итогам тестирования необходимо отметить, что при прохождении стартового тестирования у школьников преобладает низкий уровень сформированности медиационных и межкультурных умений, а с включением разработанных рекомендаций в урок этот уровень значительно повышается. Результаты исследования и авторские разработки показывают важность формирования медиационной и межкультурной компетенций и могут представлять интерес для учителей английского языка, работающих в средних классах.

Ключевые слова: медиация, медиационные умения, межкультурные умения, анкетирование, школьники средней ступени, педагоги иностранного языка

Для цитирования: Щербатых А. А. Медиационная и межкультурная компетенция учителей и учащихся средней школы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 101–112. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-101-112>

Original article

MEDIATION AND INTERCULTURAL COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS AND STUDENTS

Anastasiya A. Shcherbatykh

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, nastya-sherbatyh@mail.ru

Abstract

The term “mediation” has been introduced into the methodological literature on teaching foreign languages in 2001. But despite this, teachers need to improve qualifications in the understanding of this term, as in the native methodology there is a problem of lack of research in the field of mediation, especially in the field of learning a foreign language. Modern society attaches great importance to communicative connections and relationships. Society needs a person who has flexible thinking, the

ability to express his thoughts correctly and easily interact with others. Forming these skills at the same time promotes to grow an all-round personality who will be able to be a mediator in communication with another culture. The purpose of the research will be to analyze the results of the teacher's questionnaires for their ideas about the need to form mediation and intercultural skills, determine the level of their formation and assessment. Test were developed and implemented to determine the initial level and final results of intercultural and mediation skills for students. They were based on the proposed recommendations for the lessons. According to the results of testing, it can be noted that during the initial testing, students have a low level of mediation and intercultural skills formation. But with using recommendations in the lesson, the level improves. The results of the research and author's developments show the importance of the mediation and intercultural competencies formation and may be interesting to English teachers working in the secondary school.

Keywords: *mediation, mediation skills, intercultural skills, questionnaire, secondary school students, foreign language teachers*

For citation: Shcherbatykh A. A. Mediation and intercultural competence of secondary school teachers and students [Mediacionnaya i mezhkulturnaya kompetenciya uchiteley i uchashchihsya sredney shkoly]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 101–112. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-101-112>

В теории и методике обучения иностранным языкам и в лингводидактике одним из главных понятий является понятие речевой деятельности.

Определение речевой деятельности дал Л. В. Щерба. Он утверждал, что речевая деятельность – один из трех аспектов языка наряду с психологической «речевой организацией» и «языковой системой»; «языковой материал», включающий сумму отдельных актов говорения и понимания» [1]. Также основным понятием в методике обучения иностранным языкам являются виды речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение и письмо. Для успешного взаимодействия в процессе общения говорящему нужно обладать коммуникативными навыками и коммуникативными умениями. В методике до сих пор нет общепринятого ответа на вопрос, являются ли эти два термина тождественными. Обзор научных трудов помог выявить, что ученые-методисты разграничивают эти два понятия.

Самый распространенный подход к решению проблемы «навыков» и «умений» применительно к обучению иностранным языкам можно найти в работах Б. В. Беляева. Он считал, что формирование речи включает три стадии: первичное умение → навык → вторичное умение [2]. Минусом этой теории считалось то, что термин «первичное умение» предполагает определенную степень совершенства, умелости и, следовательно, правильности и самостоятельности. Однако, как показывает практика, первичное выполнение действия даже с опорой на образец (или правило) не всегда бывает умелым и самостоятельным, особенно сложное действие [3].

Теория, предложенная Б. В. Беляевым, оказалась не совсем точна. Более полной кажется идея Л. С. Выготского. Суть этой идеи состоит в том, что речевая деятельность – это умение, а единицей его будет навык. Отражением этой идеи является двухкомпонентная схема: навык → речевое умение.

Таким образом, в речевой деятельности выделяются речевые навыки, предполагающие автоматизированное выполнение речевых действий и операций и лежащие в основе умений, и сами речевые умения, обеспечивающие реализацию коммуникативных целей и достижение взаимопонимания в коммуникативной деятельности [4].

Для того чтобы определить, какими умениями и навыками обладает говорящий и на каком уровне они сформированы, ученые-исследователи предложили использовать многоуровневую систему компонентов речевой деятельности, в которой было подробно описано формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Такого рода информация предоставлялась в Общеввропейской системе компетенций владения иностранными языками (CEFR) в 2001 г. и развита в

2018 г. в дополнительном томе к Общеввропейской системе компетенций владения иностранными языками (CEFR).

В документе под названием «Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment» говорится о необходимости внедрения в общеевропейское терминологическое поле недавно появившегося понятия – «modes of communication»: «Communication is an integral part of tasks where participants engage in reception, production, interaction, mediation, or a combination of two or more of these» [5]. Б. Норт, отмечал, что медиация – самое сложное действие из всех, потому что может выступать как продукция и интеракция [6].

Медиация выступает как еще один вид речевой деятельности и обозначает письменные и/или устные действия медиатора, которые обеспечивают коммуникацию между людьми, неспособными по каким-то причинам напрямую общаться друг с другом [5].

Выделяются различные медиационные умения, такие как: умение работать с текстом, то есть способность передавать содержание текста так, чтобы слышащие поняли его смысл; умение взаимодействовать с аудиторией, что значит умение работать в группе, управлять взаимодействием, оказывать содействие коллективному взаимодействию; умение в посреднической коммуникации находить язык, в том числе с представителями другой культуры, выстраивать свою речь, основываясь на знаниях о культуре другого народа, выступать в качестве посредника [7]. Медиационная компетенция тесно связана с межкультурной.

Знания о традициях, обычаях другого народа формируют представления о культуре страны, соответственно, здесь необходимо упомянуть о межкультурной компетенции как единстве этих знаний. К. Кнапп рассматривал межкультурную компетенцию как «комплекс аналитических и стратегических способностей, расширяющий интерпретационный спектр индивида в процессе межличностного взаимодействия с представителями другой культуры» [8]. Межкультурная компетенция представляет собой «владение необходимыми установками, рефлексивными и поведенческими навыками, умение использовать их для того, чтобы вести себя адекватно в межкультурных ситуациях» [9]. Базовой моделью межкультурной компетенции является модель М. Байрама. Он также дал свое определение межкультурной компетенции. М. Байрам интерпретировал межкультурную коммуникацию как «способность общаться с представителями „других“ социальных/культурных групп, выступать посредником между разными мнениями, внимательно относиться к оценке различий» [10]. Кроме того, М. Байрам представил модели формирования межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация определяется у личности наличием определенных критериев [11]. В качестве главных критериев выделяются: 1) отношение к представителям других культур; 2) критическое осознание и оценивание культуры; 3) посредническая коммуникация.

Единство этих двух компетенций поможет сформировать культурную личность, способную решить коммуникативную задачу.

Для определения уровня представлений о межкультурной и медиационной компетенциях использовался метод анкетирования. Для определения уровня сформированности межкультурных и медиационных умений анкетирование было проведено и для учащихся.

Анкета представляет собой метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, который предусматривает заполнение респондентом собственноручно специального бланка с вопросами анкеты [12]. Метод анкетирования позволяет охватить всех респондентов и за короткий промежуток времени получить ответы [13].

Наилучшим результатом анкетирования в эксперименте будет считаться тот, в котором уровень понимания медиационной и межкультурной компетенции учителей отразится на уровне развития этих компетенций у обучающихся. С этой целью и было проведено анкетирование. Результаты анкетирования позволят учителям выстроить занятие таким образом, чтобы повысить уровень медиационных и межкультурных умений.

Рассмотрим ответы учителей. В анкетировании участвовали шесть учителей английского языка ГБОУ СОШ № 332. Анкета состояла из 11 вопросов открытого типа. Первый вопрос анкеты заключался в том, чтобы дать определение термину «медиационная компетенция». Анализ полученных анкет показал, что не все учителя правильно понимают термин «медиационная компетенция». Определили медиационную компетенцию как умение урегулировать конфликты 30 % респондентов. Скорее всего, они путают этот термин со школьной службой медиации, которая в настоящее время введена во многих школах. Явление школьной медиации пришло в обиход учителей раньше, чем лингводидактической. Однако 70 % респондентов считают, что для современного учителя развитие межкультурных и медиационных умений является частью их педагогической работы, и на своих уроках они используют различные типы медиации.

Все педагоги согласны с тем, что межкультурные и медиационные умения формировать и развивать, несомненно, нужно. И чем раньше эта работа начнется, тем выше вероятность того, что мы сможем воспитать личность, которая будет проявлять уважение к разным культурам, которая к тому же сможет участвовать в речевом взаимодействии с представителем другой культуры. На вопрос «Какие межкультурные и медиационные умения, на Ваш взгляд, кажутся наиболее важными для школьников средней ступени обучения» респонденты выделяли умения усваивать новые знания о культуре, умение достигать взаимопонимания при общении, умения передавать и объяснять доступно для понимания.

Сами учителя на своих уроках развивают эти умения и полагают, что они обязательно пригодятся школьникам в будущем. К наиболее важным для школьников средней ступени, помимо приведенных выше, они добавили умение устанавливать взаимоотношения, работать с текстом. На вопрос «Приведите примеры названия тем, в которых Вы можете формировать межкультурные и медиационные умения» учителя выделяли такие темы, как: «Семья», «Дружба», «Страноведение». Педагоги считают, что чтение текстов, обсуждение проблем позволяют развивать медиационные и межкультурные умения, но наиболее эффективными, на их взгляд, являются презентации и проектная деятельность. Класс, разбитый на группы, подготавливает презентацию о традициях, культуре, праздниках, национальных блюдах и рассказывает о них на уроке другим обучающимся, группы делятся информацией, затем обсуждают ее, задают вопросы. Учитель лишь делает поправки и дополнения.

На вопрос о критериях оценивания медиационных и межкультурных умений учителя отвечали так: «Оценивание сформированных умений основывается на требованиях Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования по английскому языку». 95 % респондентов ответили, что для того, чтобы говорить о наличии данных умений, нужно обратить внимание на социокультурные и коммуникативные умения, применяемые в документе. 90 % ответов на вопрос об использовании игры на уроке показывают, что педагоги думают, что ее обязательно нужно использовать в обучении. Они отмечают, что даже для более старших учащихся можно проводить ролевые игры и диалоги на бытовые темы. Помимо игры, педагоги на занятиях используют тестовые задания. В большей степени они их применяют для того, чтобы проверить знание и умение выбрать правильный ответ. Примером могут послужить задания типа: «Выбери символ страны», «Устойчивые словосочетания», тестовые задания с множественным выбором, подбор пар, заполнение пропусков.

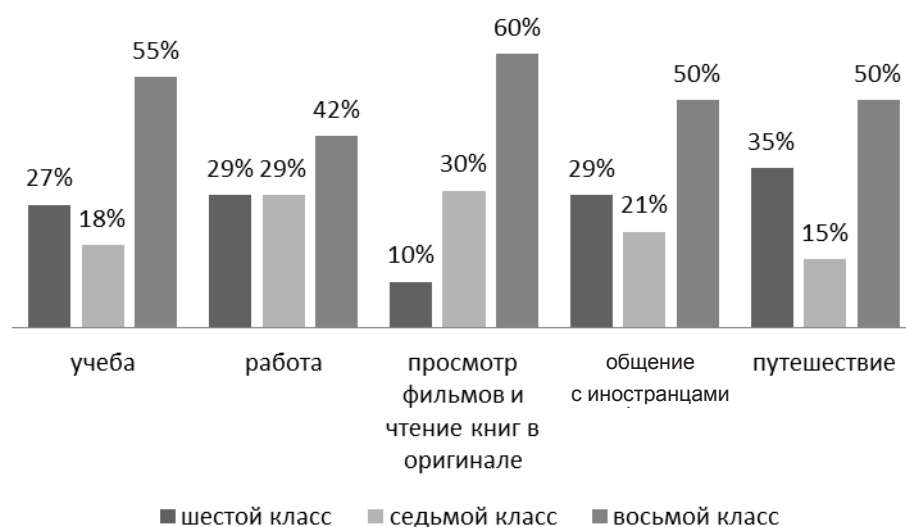
Таким образом, можно сделать следующий вывод: педагоги понимают, что медиационные и межкультурные умения важны, однако у них нет более глубокого понимания смысла термина «медиация». Темы, которые указали педагоги, включены в программу учебного пособия, и, к сожалению, временные рамки урока не позволяют выбрать другие темы, однако, на наш взгляд, можно дополнить урок своим дополнительным материалом, который будет схож с изучаемой темой, для того, чтобы расширить представления учащихся. Перечисленные умения и навыки присущи медиа-

ционной и межкультурной компетенции, однако список этих умений не ограничен теми, что представлены в анкетах, к тому же существует множество других интересных приемов и методов для развития межкультурных умений и навыков. Оценивание умений и навыков заложено в образовательную программу, но помимо нее есть и документ CEFR Companion Volume with New Descriptors, который предлагает свою систему оценивания данных знаний [14]. Мы видим также, что педагоги используют тестовые задания для развития медиационной и межкультурной компетенции, но они все однотипны и могут наскучить обучающимся. На наш взгляд, применение лишь данных методов и заданий не позволит сформировать данные компетенции должным образом.

Обратимся к результатам анкетирования школьников. Анкетирование проводилось в разных классах. Задействованы были шестые, седьмые и восьмые классы в количестве 39 человек. Каждому ученику выдавалась анкета с 15 вопросами. В ней встречались закрытые и открытые вопросы, например, учащимся предлагалось дать свое видение определений культурного и лингвистического шока, а в другом вопросе – привести примеры известных личностей, достопримечательностей в нашей стране и стране изучаемого языка.

Результаты анкетирования показали, что 95 % учащихся считают необходимым изучать иностранные языки и знания языков пригодятся им в будущем. Диаграмма наглядно показывает ту область, которая является значимой в освоении иностранного языка для учеников (рисунок).

Статистика показывает, что английский язык в будущем необходим в большей степени для учеников старших классов, это объясняется тем, что они уже задумываются об окончании школы, аттестате и поступлении в колледж, а в будущем – и в университеты, где иностранный язык также необходимо будет изучать, независимо от того, выберет ли учащийся техническую направленность или гуманитарную. Как мы видим, старшие классы обозначили в качестве приоритета и будущую работу, где, по их мнению, иностранный язык понадобится обязательно. Поровну разделились мнения у шестых и седьмых классов: 29 %. Дети помладше еще не задумываются о будущей профессии, 60 % обучающихся восьмого класса отмечают, что английский им нужен для чтения книг и просмотров фильмов в оригинале, 50 % восьмиклассников ответили, что английский им нужен для общения с иностранцами. Учащиеся аргументируют это тем, что в свободное время они играют в компьютерные игры, и там им приходится общаться с англоговорящими людьми или общаться в чате, к тому же они хотят посетить множество стран. Этим объясняется высокий процент положительных ответов на последний вопрос (50 %). В целом можно резюмировать, что учащиеся



Значимые области в освоении иностранного языка

восьмого класса уже осознают необходимость знаний иностранного языка в разных сферах деятельности.

Вопросы с пятого по десятый направлены на определение уровня межкультурных умений. Анализируя ответы, можно сделать вывод, о том, что большая часть обучающихся уважают культуру других стран (95 %), однако не все респонденты готовы помочь иностранцу, в случае если он обратится к ним за помощью. Мнения разделились между ответами «да» (50 %) и «не знаю» (50 %). Стоит подчеркнуть, что обучающиеся старших классов ответили, что готовы оказать помощь, это связано с тем, что у них уровень английского языка выше, чем у обучающихся шестых и седьмых классов, они уже уверены в своих силах. Учащиеся помладше отмечали, что они боятся дать иностранцу неправильную инструкцию, так как они не совсем уверены в своем знании английского языка. Самым трудным оказался вопрос, где нужно было дать определение «культурному» и «лингвистическому» шоку. Приведем примеры ответов обучающихся. Так, обучающие шестого класса определяли эти понятия: «Незнание языка или культуры», «Когда ты не понимаешь, что ты говоришь и что говорит твой собеседник». Один ученик разграничил эти два понятия и дал определение каждому из них. Он написал: «Культурный шок, это когда человек знает иностранный язык и приехал в эту страну, удивился сокращению слов и спрашивает, почему так произносится», «Лингвистический шок, это когда пытаешься так же говорить, как и иностранцы, не зная перевода сокращенных слов». Два человека из седьмого класса предложили свое понятие: «культурный и лингвистический шок – удивление от других стран и их языков». Дать определения «культурного» и «лингвистического» шока смог дать только один школьник восьмого класса: «Когда человека спросили о культуре другой страны или на другом языке, а он не знает и молчит».

Интересным для обучающихся показался вопрос, где им необходимо было привести примеры известных людей, достопримечательностей и художественных произведений Англии и России. В таблице приведены ответы учащихся на данный вопрос (таблица).

Исходя из результатов, можно сказать, что ответы однотипны, скорее всего, это связано с тем, что знания школьников ограничены лишь школьной программой, то есть они смогли привести примеры тех достопримечательностей, известных людей и художественных произведений, которые даны в учебнике серии Spotlight [15–17]. Некоторые ответы школьники давали, исходя из своих интересов. Интересно заметить, что в ответе про достопримечательности России учащиеся выделяли только достопримечательности своего города. Нами были обнаружены некоторые ошибки: школьники приводили примеры американских известных людей, а не английских, таких как президентов Америки и американских писателей. Встречались ответы, которые вообще не относились ни к культуре Англии, ни к России, например итальянские художники и их картины.

Заключительным вопросом в блоке межкультурных умений являлось определение «толерантного человека». На этот вопрос все школьники выбрали правильный ответ: «Это человек, который проявляет терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению, обычаям».

Второй блок вопросов, начиная с 11–15, составлялся таким образом, чтобы определить медиационные умения, которые присущи обучающимся средней школы.

Обобщая результаты, можно утверждать, что обучающиеся считают себя людьми, которые могут легко вступить в беседу (80 %), но есть и те, которые могут это сделать только в случае того, если тема им близка (20 %). То есть опять же можем сделать вывод о том, что дети не могут выйти за рамки школьной программы и, скорее всего, в речи будут использовать заученные речевые клише или смогут общаться лишь на те темы, о которых они имеют представление, которые были освещены на уроке. Медиационные умения находятся не на высоком уровне. Большинство школьников указали, что будут отстаивать свое мнение корректно и считают, что смогут остановить конфликт и начать обсуждение какого-то вопроса или темы (60 %). В то же время многие школьники не увере-

ны в том, что у них получится это сделать (40 %). В ситуации недопонимания при общении они не смогут ничего объяснить, а будут применять невербальные средства общения.

Представления школьников о культуре изучаемого и родного языка

	Шестой класс	Седьмой класс	Восьмой класс
Достопримечательности России	Эрмитаж, Кремль, Медный всадник, Красная площадь	Эрмитаж, Медный всадник, Кунсткамера, Летний сад	Эрмитаж, Кремль, Петергоф, Красная площадь, Байкал
Достопримечательности Англии	Биг-Бен	Биг-Бен, Лондонский Тауэр, Букингемский дворец, Лондонский мост, Тауэровский мост	Биг-Бен, Виндзорский замок, Букингемский дворец, Лондонский мост, Бейкер-стрит, Белые скалы Дувра, музей Шерлока Холмса, Темза, статуя Свободы, Белый дом, Стоунхендж, Тауэровский мост, Лондонский глаз
Известные художественные произведения России	«Дубровский»	«Идиот»	«Колобок», «Война и мир», «Мертвые души»
Известные художественные произведения Англии	«Мона Лиза», «Крик», «Куб Малевича»	«Шерлок Холмс», «Ромео и Джульетта»	«Шерлок Холмс», «Гарри Поттер», «Гордость и предубеждение», «Ромео и Джульетта», «Мери Поппинс»
Известные люди России	В. В. Путин, А. С. Пушкин, О. Бузова, В. И. Ленин	А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, А. Дзюба, И. Акинфеев, Р. Абрамович, Л. Н. Толстой, С. А. Есенин	А. С. Пушкин, Петр I, Елизавета II, М. Ю. Лермонтов, Ю. А. Гагарин, С. Лазарев, А. Швец, Н. В. Гоголь
Известные люди Англии	Леонардо ди Каприо, Леди Гага, Бритни Спирс, Дональд Трамп, королева Елизавета, Гари Кейн, Несса Барет	Королева Виктория, Бен Джонсон, Леонардо ди Каприо, Стивен Кинг, Марк Твен, Джек Лондон, Уильям Шекспир, Леонардо да Винчи, Джон Терри	Уильям Шекспир, Жюль Верн, принцесса Диана, Руперт Гринт, Исаак Ньютон, Курт Кобейн, Мерлин Монро, Барак Обама, Джо Байден

Полученные результаты анкет школьников и учителей позволили сделать следующие выводы:

- учителя развивают медиационную и межкультурную компетенцию, следуя учебной программе и опираясь на учебное пособие, дополнительных материалов на занятиях не используют, стараются не отходить от учебного плана;
- педагоги не используют все разнообразие игровых методик на своих занятиях, а ограничиваются отдельными их видами;
- учителя дают ученикам групповые, индивидуальные, парные задания, проектные работы, однако концентрируют внимание детей на выполнении задач и целей заданий, в то время как организация работы в группе, например распределение ролей и обязанностей, участие каждого учащегося в процессе решения заданий, отходит на второй план;
- педагог допускает использование в своей речи родного языка, что мешает учащемуся полностью погрузиться в языковую среду.

Принимая во внимание полученные результаты анкетирования, были составлены рекомендации по повышению уровня медиационных и межкультурных умений:

- использовать на уроках видеопрезентации, беседы о достопримечательностях, выдающихся людях и художественных произведениях изучаемого языка, выходящие за рамки программы, но приближенные к теме уроков, тем самым развивая более глубокое представление о культуре;
- использовать различные виды игр, в том числе ролевые и игры драматизации, в которых участвующие могут на себя примерить разные роли, имитировать различные ситуации общения, благодаря этому школьники перестанут бояться совершить ошибки и будут учиться выражать свою мысль. Кроме ролевых игр использовать игровые образовательные платформы;
- давать групповые задания, в которых учащийся будет учиться работать в команде, научиться организовывать групповое сотрудничество, будет отстаивать свое мнение, а в случае конфликта сможет разрешить его, выступая в роли медиатора;
- включать такие типы заданий, в которых для решения коммуникативной задачи нельзя будет обойтись невербальными средствами общения.

Для реализации этих рекомендаций полезными могут быть сайты национальных музеев, галерей различных стран, а также страны изучаемого языка. Таким примером является интернет-платформа Google Arts & Culture. Используя эту платформу, учащийся может увидеть панорамные съемки из залов музеев, как будто сам реально там находится. Заинтересовавшись какой-либо картиной или скульптурой, школьник может нажать на нее мышкой и прочитать описание. Образовательные игровые платформы «Kahoot» и «Hot potatoes» помогут создать тестовые задания, которые будут способствовать усвоению представлений о культуре изучаемого языка. Отличительной чертой такого способа обучения будет являться сочетание традиционных приемов и приемов информационных технологий, а также возможность самим школьникам видеть процент правильных ответов и место в турнирной таблице среди других одноклассников сразу же по окончании выполнения теста.

На основе данных рекомендаций было проведено стартовое, промежуточное и итоговое тестирование.

Для 6, 7 и 8-х классов были использованы игровые платформы «Hot potatoes» и «Kahoot». Вопросы были в основном направлены на выявление сформированности представлений о праздниках, достопримечательностях и известных людях страны изучаемого языка. В программе «Hot potatoes» был составлен кроссворд для 6-го класса, который включал в себя 10 вопросов. По окончании выполнения задания были получены следующие результаты: около 70 % школьников знают, когда отмечают Хэллоуин, какой главный символ этого праздника и во что люди наряжаются в этот день, 50 % школьников ответили на вопрос о том, что едят в Англии и Америке на День Благодарения, 30 % учащихся написали самый популярный цвет в одежде на День Святого Патрика. К сожалению, вопросы, которые касались истории происхождения праздника и как праздники отмечаются, вызвали затруднения у шестиклассников.

На протяжении месяца на уроках английского языка проводилась работа по совершенствованию межкультурных и медиационных умений и навыков. Проектная деятельность, создание презентаций были включены в эту работу, дети учились работать в группе, справляться в процессе подготовки материала с возникающими конфликтами, отбирать важную информацию по теме, уважать мнение других, а также выбирать лидера в группе, который выступал в роли медиатора и представлял информацию по теме другой группе, сумев преподнести ее таким образом, чтобы она была понятна другим. Работа над проектом позволяет учащимся проявлять самостоятельность в решении поставленных задач, создает условия для раскрытия внутреннего потенциала и творческих способностей каждого ученика, учит работать в коллективе [18].

В промежуточном тестировании школьники показали положительную динамику. Уже 95 % учащихся показали, что они имеют представления о дате праздника, его символах и главных атри-

бутах. Представления об истории возникновения праздника также повысились, 90 % школьников дали верные результаты. Оставшиеся 10 % школьников набрали меньшее количество баллов, так как использовали несколько попыток, скорее, это связано с тем, что они неверно вводили слово.

По окончании изучения раздела ученики прошли итоговое тестирование. Итоговое тестирование было схоже со стартовым. Учащимся предлагался кроссворд, однако вопросы были другие, но со схожей тематикой. Итоговое тестирование позволило обучающимся набрать баллы, приближенные к 100 %.

Для 7-го класса было составлено задание на игровой платформе «Kahoot» на тему «Достопримечательности Великобритании». Школьникам были предложены вопросы с вариантами ответов. Вопросы были связаны с известными музеями, городами, памятниками и известными местами. Также решено было провести стартовое, промежуточное и итоговое тестирование. На стартовом тестировании школьники показали следующие результаты: 60 % учащихся набрали высокие баллы в вопросах о главной реке в Великобритании, тюрьме, которая называется Тауэр, парламенте, который заседает в Вестминстерском дворце. Такое количество баллов можно объяснить тем, что данный материал включен в учебник. Самыми сложными вопросами оказались вопросы о памятниках и музеях: о расположении, коллекции выставочных экспонатов. С такого рода вопросами справились лишь 10 % обучающихся. Получив результаты стартового тестирования, была проделана работа по совершенствованию межкультурных умений. Работа включала в себя также проектную деятельность, создание презентаций, рассказ учителя, просмотр видео о достопримечательностях и использование интернет-платформы Google Arts & Culture. После проведения месячной работы учащиеся прошли этот тест во второй раз, результаты промежуточного тестирования значительно превышали стартовое: уже 90 % разбирались, в каком городе находится музей Шекспира и в каком музее можно увидеть коллекции экспонатов Древнего Рима и Греции. Итоговое тестирование было составлено подобно стартовому, но включало в себя знание о других достопримечательностях. Проведенная месячная работа помогла школьникам выдать хорошие баллы по окончании модуля. Интернет-платформа Google Arts & Culture послужила хорошим помощником в приобретении знаний о достопримечательностях Великобритании. В итоге 97 % показали высокие результаты.

Игровая платформа «Kahoot» также была использована в работе с 8-м классом. Тема для создания тестов: «Известные люди Великобритании». Тест включал в себя задания типа верно/неверно. Вопросы касались не только известных людей в Великобритании на настоящее время, но и прошлого времени. По результатам стартового тестирования можно отметить, что учащиеся больше знают о знаменитостях последних лет, нежели о выдающихся людях прошлого: 80 % школьников знают, в каком клубе играет Дэвид Бэкхем, хотя большая часть этого процента состоит из ответов мальчиков, 75 % правильных ответов были на вопросы о Ньютоне и Дарвине, такой высокий процент связан с их познаниями в области математики и биологии. Трудности вызвали вопросы о политических деятелях, писателях, всего 30 % учащихся выбрали правильные ответы. Однако стоит заметить, что с вопросом о принцессе Диане справились 98 % школьников.

Для формирования медиационных умений в 8-м классе была проведена следующая работа. Школьникам была предложена ролевая игра – интервью, где один из учеников – интервьюер, а другой – известная личность, например актер, писатель, певец, ученый. Каждой паре были выданы карточки с необходимой информацией. «Известная личность» имела при себе карточку с описанием, кем она является, и некоторые биографические данные, интервьюеру – необходимая для него информация по данному персонажу, на основании которой он мог задавать вопросы и угадать, кто перед ним находится. Перед проведением игры каждым школьником была проведена работа индивидуально, он должен использовать интернет-ресурсы для того, чтобы иметь четкие представления о своем персонаже. По окончании игры учащийся должен рассказать о своем персонаже остальным и владеть информацией о его биографии. По сравнению со стартовым тестированием промежуточ-

ное показало более высокие результаты, уже 96 % школьников указали, что первым премьер-министром Великобритании является Уинстон Черчилль, верно дали ответ на вопрос о писателе Оскаре Уайльде и о физике Стивене Хокинге. Благодаря данной работе итоговое тестирование смогли пройти 98 % учащихся. Они уже смогли показать, что обладают информацией об известных людях Великобритании в разных сферах: искусстве, литературе, политике, истории, науки.

Таким образом, результаты тестирования показали положительную динамику в работе над формированием межкультурной и медиационной компетенций. Сочетание традиционной методики обучения с применением цифровых технологий помогло добиться высоких результатов. Проектная деятельность, групповая работа, создание презентаций и выступление с материалом перед аудиторией позволили сформировать самостоятельность, творческие и лидерские способности. Каждый учащийся был включен в процесс, у каждого было свое задание, которое он должен выполнить, к тому же такой способ позволил задействовать всех, каждому ученику необходимо было говорить и высказывать свое мнение, чтобы не подвести группу. С другой стороны, работа с текстом: отбор важной информации, упрощение текста для облегчения понимания, подбор синонимов и перефразирование предложений, а также передача этой информации другой группе сформировали медиационные умения, а работа с материалом, связанным с культурой Великобритании, помогла совершенствовать межкультурные умения. Применение игровых платформ для оценки уровня сформированности умений сделало этот процесс более увлекательным и интересным. Учащиеся соревновались с другими, пытаясь набрать наивысшее количество баллов. Преимуществом программ является то, что школьники могут видеть количество набранных баллов, а игровая платформа «Kahoot» показывает турнирную таблицу, где все участники могут видеть победителей и их баллы. Что касается учителя, программа облегчает проверку предложенного задания, учитель видит итоговый процент каждого школьника и его неверные ответы. Получив ответы учеников, учитель может скорректировать свою дальнейшую работу по формированию медиационных и межкультурных умений.

Межкультурная компетенция и медиационная компетенция тесно связаны друг с другом. Формируя одну компетенцию, учителя параллельно развивают у обучающихся другую компетенцию, а применение на занятиях цифровых технологий и традиционных методов повысит мотивацию и интерес школьников к обучению.

Список литературы

1. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. 427 с.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 229 с.
3. Лапидус Б. А., Неусихина М. М., Шейдина И. Л. Практический курс английского языка для продвинутого этапа обучения. М.: Высшая школа, 1965. 366 с.
4. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977. 214 с.
5. Council of Europe. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. Cambridge, 2001. 278 p.
6. North B., Docherty C. Validating a set of CEFR illustrative descriptors for mediation // Cambridge English: research notes. 2016. № 63. P. 24–33.
7. Ланкина О. Ю. Медиация в системе оценивания устного высказывания в форме дискуссии // Вестник Череповецкого гос. ун-та. 2018. Вып. 2. С. 174–178.
8. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 1990. № 1. S. 83.
9. Hřebáčková M. Teaching intercultural communicative competence through virtual exchange // Training, Language and Culture. 2019. № 3 (4). P. 8–17.
10. Byram M. Assessing intercultural competence in language teaching // Sprogforum. 2000. № 18 (6). P. 8–13.
11. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 200 p.

12. Болюбаш Я. Я., Булах И., Мруга М. Г., Филончук И. Ф. Педагогическое оценивание и тестирование. Правила, стандарты, ответственность. Киев: Мастер-класс, 2007. 272 с.
13. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психоло-педагогического исследования: учеб. пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 208 с.
14. CEFR Companion Volume with New Descriptors (Provisional Edition). Communicative language. Council of Europe, 2018. P. 170.
15. Ваулина Ю. Е., Эванс В., Дули Дж., Подоляко О. Е. УМК «Английский в фокусе» для 6 класса. М.: Express Publishing: Просвещение, 2008. 138 с.
16. Ваулина Ю. Е., Эванс В., Дули Дж., Подоляко О. Е. УМК «Английский в фокусе» для 7 класса. М.: Express Publishing: Просвещение, 2008. 146 с.
17. Ваулина Ю. Е., Эванс В., Дули Дж., Подоляко О. Е. УМК «Английский в фокусе» для 8 класса. М.: Express Publishing: Просвещение, 2008. 209 с.
18. Линева Е. А., Котова Е. Г., Савельева Е. Б., Леонтьева А. В. Влияние проектной деятельности на повышение учебной мотивации на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 189–202.

References

1. Shcherba L. V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'* [Language system and oral activity]. Leningrad, 1974. 427 p. (in Russian).
2. Belyaev B. V. *Ocherki po psikhologii obucheniya inostrannym yazykam* [Essays on the psychology of teaching foreign languages]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1965. 229 p. (in Russian).
3. Lapidus B. A., Neusikhina M. M., Sheydina I. L. *Prakticheskiy kurs angliyskogo yazyka dlya prodvinutogo etapa obucheniya* [Practical English course for advanced learning]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1965. 366 p. (in Russian).
4. Passov E. I. *Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [Basis of methods of teaching foreign languages]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1977. 214 p. (in Russian).
5. *Council of Europe. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, 2001. 278 p.
6. North B., Docherty C. Validating a set of CEFR illustrative descriptors for mediation. *Cambridge English: research notes*, 2016, no. 63, pp. 24–33.
7. Lankina O. Yu. Mediatsiya v sisteme otsenivaniya ustnogo vyskazyvaniya v forme diskussii [Mediation in assessing speaking skills (discussion)]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta – Cherepovets State University Journal*, 2018, no. 2, pp. 174–178 (in Russian)
8. Knapp K., Knapp-Pothoff A. Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1990, no. 1, p. 83.
9. Hřebáčková M. Teaching intercultural communicative competence through virtual exchange. *Training, Language and Culture*, 2019, no. 3 (4), pp. 8–17.
10. Byram M. Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 2000, no. 18 (6), pp. 8–13.
11. Byram M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 200 p.
12. Bolyubash Ya. Ya., Bulakh I., Mruga M. G., Filonchuk I. F. *Pedagogicheskoye otsenivaniye i testirovaniye. Pravila, standarty, otvetstvennost'* [Pedagogic assessment and testing. Rules, standards, amenability]. Kiev, Master-klass Publ., 2007. 272 p. (in Russian).
13. Zagvyazinskiy V. I., Atakhanov R. *Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya: uchebnoye posobiye* [Methodology and approaches of psycholo-pedagogic research: textbook]. Moscow, Akademiya Publ., 2001. 208 p. (in Russian).
14. CEFR Companion Volume with New Descriptors (Provisional Edition). Communicative language. Council of Europe, 2018. P. 170.
15. Vaulina Yu. E., Evans V., Duli Dzh., Podolyako O. E. *UMK «Angliyskiy v fokuse» dlya 6 klassa* [Spotlight 6]. Moscow, Express Publ., Prosveshcheniye Publ., 2008. 138 p. (in Russian).
16. Vaulina Yu. E., Evans V., Duli Dzh., Podolyako O. E. *UMK «Angliyskiy v fokuse» dlya 7 klassa* [Spotlight 7]. Moscow, Express Publ., Prosveshcheniye Publ., 2008. 146 p. (in Russian).

17. Vaulina Yu. E., Evans V., Duli Dzh., Podolyako O. E. *UMK «Angliyskiy v fokuse» dlya 8 klassa* [Spotlight 8]. Moscow, Express Publ., Prosveshcheniye Publ, 2008. 209 p. (in Russian).
18. Lineva E. A., Kotova E. G., Savelieva E. B., Leontieva A. V. Vliyaniye proektonoy deyatel'osti na povysheniye uchebnoy motivatsii na urokakh angliyskogo yazyka v sredney obshcheobrazovatel'noy shkole [The impact of project activities on improving educational motivation in English lessons in secondary school]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya— Perspectives of Science and Education*, 2019, no. 41 (5), pp. 189–202 (in Russian).

Информация об авторах

Щербатых А. А., аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет (Университетская наб., 7/9, Санкт-Петербург, Россия, 199034).
E-mail: nastya-sherbatyh@mail.ru

Information about the authors

Shcherbatykh A. A., post-graduate student, Saint Petersburg State University (Universitetskaya nab., 7/9, Saint Petersburg, Russian Federation, 199034).
E-mail: nastya-sherbatyh@mail.ru

Статья поступила в редакцию 31.12.2021; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 31.12.2021; accepted for publication 28.04.2022

Научная статья

УДК 378.147; 159.923.5; 37.013.78

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-113-122>

ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ, ОЖИДАНИЙ, ТРУДНОСТЕЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Юрий Павлович Ветров¹, Ольга Валерьевна Белоус², Константин Викторович Шкуропий³

^{1, 2, 3} Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, Россия

¹ yurpvetrov@yandex.ru

² belous_a@inbox.ru

³ konsshk@rambler.ru

Аннотация

Новая реальность образовательных отношений в начале XXI в. обусловлена в первую очередь начавшимся процессом цифровизации, который приобрел глобальный характер. В условиях ломки традиционных парадигм образования новые условия развития этой важнейшей для социума и конкретного индивида сферы обсуждаются и подвергаются отчасти справедливой, но зачастую необоснованной критике. Это говорит о непонимании, неприятии такого социального явления, как цифровизация, есть опасения и страх потери привычных жизненных процессов, включая и образовательные ориентиры. Актуальность изучаемой проблемы вызвала необходимость рассмотрения отношения части населения, охваченного либо связанного с системой общего образования, к факту его цифровизации и детерминированной ею трансформации самой системы. Это восприятие населением цифровизации образования проявляется в динамике ценностных ориентаций, появлении новых ожиданий человека, переживаниях личности за свое будущее. Этот фактор играет принципиально важную роль для разработки в дальнейшем практических психолого-педагогических рекомендаций для участников образовательных отношений в условиях цифровизации общего образования. В связи с этим в рамках данного исследования был проведен мониторинг и проанализированы полученные результаты с целью представления качественного содержания возможных ценностных ориентаций, ожиданий, проблем субъектов образовательных отношений в условиях цифровизации общего образования.

Ключевые слова: система общего образования, цифровизация, цифровая трансформация общего образования, ценностные ориентации, ожидания, обучающиеся, педагог, родители, образовательные организации

Источник финансирования: статья подготовлена по итогам этапа научного исследования «Российская система общего образования и практических рекомендаций ее совершенствования в условиях цифровизации: динамики ценностных ориентаций, ожиданий, проблем различных групп населения», осуществляемого за счет средств федерального бюджета в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (соглашение № 073-03-2021-012).

Для цитирования: Ветров Ю. П., Белоус О. В., Шкуропий К. В. Проблемы содержания ценностных ориентаций, ожиданий, трудностей субъектов образовательных отношений в условиях цифровизации // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 113–122. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-113-122>

Original article

PROBLEMS OF CONTENT OF VALUE ORIENTATIONS, EXPECTATIONS, DIFFICULTIES OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL RELATIONS IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION

Yuriy P. Vetrov¹, Olga V. Belous², Konstantin V. Shkuropiy³

^{1, 2, 3} Armavir State Pedagogical University, Armavir, Russian Federation

¹ yupvetrov@yandex.ru

² belous_a@inbox.ru

³ konsshk@rambler.ru

Abstract

The new reality of educational relations at the beginning of the 21st century is due, first of all, to the beginning of the digitalization process, which has acquired a global character. Given the fragmentation of traditional paradigms of education, the new conditions for the development of this most important sphere for society and a particular individual are discussed and subject to partly fair, but often unreasonable criticism. This indicates a misunderstanding, rejection of such a social phenomenon as digitalization, there are fears and fears of the loss of familiar life processes, including educational guidelines. The relevance of the problem under study caused the need to consider the attitude of the part of the population covered or associated with the general education system to the fact of its digitalization and the transformation of the system itself that it determined. This perception by the population of digitalization of education is manifested in the dynamics of value orientations, the emergence of new human expectations, personality experiences for their future. This factor plays a crucial role in the further development of practical psychological and pedagogical recommendations for participants in educational relations in the conditions of digitalization of general education. In this regard, within the framework of this study, the results were monitored and analyzed in order to present the qualitative content of possible value orientations, expectations, problems of subjects of educational relations in the conditions of digitalization of general education.

Keywords: general education system, digitalization, digital transformation of general education, value orientation, expectations, students, teacher, parents, educational organizations

For citation: Vetrov Yu. P., Belous O. V., Shkuropiy K. V. Problems of content of value orientations, expectations, difficulties of subjects of educational relations in conditions of digitalization [Problemy soderzhaniya tsennostnykh oriyentatsiy, ozhidaniy, trudnostey sub"ektiv obrazovatel'nykh otnosheniy v usloviyakh tsifrovizatsii]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 113–122. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-113-122>

Новая реальность образовательных отношений в начале XXI в. обусловлена в первую очередь начавшимся процессом цифровизации, который приобрел глобальный характер. Информатизация и цифровизация, существенно расширяя горизонты для глобального научно-технического и социально-экономического прогресса, развиваются на основе серьезной деформации даже тех социокультурных структур и институтов, которые принято считать ультрасовременными, не говоря уже о традиционных, формировавшихся веками и тысячелетиями, стремительно разрушая привычный мир социальных коммуникаций, все более замещая его виртуально-эфемерным, тем самым создавая дополнительные основы для нарастания нестабильности и конфликтов в разных сферах общественной жизни [1].

Цифровизация представляет собой весьма приоритетную размерность культурной, образовательной и научной стратегии ЮНЕСКО, которая была разработана и кодифицирована в ряде официальных документов, принятых данной международной организацией [2]. Основным приоритетом деятельности ЮНЕСКО в сфере образования представляется именно качественное образование для каждого ребенка, молодого человека и взрослого. «Одной из основных задач образования является пропаганда ценностей, жизненных установок и типов поведения, позволяющих учащимся

вносить вклад в построение более справедливого, равноправного, мирного и устойчивого общества. С распространением цифровых технологий обучение принимает формы непрерывного, индивидуально-ориентированного, гибкого и динамичного процесса. ЮНЕСКО уделяет особое внимание развитию высокотехнологичных учебных компетенций и навыков, востребованных в XXI в., посредством использования современных информационных и коммуникационных технологий» [3].

В условиях ломки традиционных парадигм образования новые условия развития этой важнейшей для социума и конкретного индивида сферы обсуждаются и подвергаются отчасти справедливой, но зачастую необоснованной критике. Это говорит о непонимании, неприятии такого социального явления, как цифровизация, есть опасения и страхи потери привычных жизненных процессов, включая и образовательные ориентиры. Такие неоднозначные оценки достаточно убедительно проявили себя и в глоссарии цифрового блока образования. Многие понятия до сих пор имеют неоднозначное и спорное содержание, как например, термины «цифровая трансформация образования», «цифровая экономика», это неоднократно признавалось экспертами. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» реализуется в рамках национального проекта «Образование». В соответствии с требованиями данного проекта в России к 2024 г. должны быть определены и созданы условия для внедрения «современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней, путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы» [4]. Непосредственно в документе не используется сам термин «цифровизация образования». Однако установленные в нем целевые показатели позволяют определить основной вектор политики, которая рассматривается в многочисленных исследованиях именно как «цифровая трансформация образования» или «цифровизация образования». В рамках Федерального государственного образовательного стандарта ставятся задачи формирования у обучающихся умений и способности управлять процессом собственного учения, задачи активного использования современных информационных образовательных технологий в профессиональной деятельности педагога по освоению образовательной программы школьниками и пр.

Безусловно, такие перемены в исторически сложившихся образовательных отношениях должны не только фиксироваться, но и стать предметом научного изучения представителями гуманитарных отраслей, потому что проблемы вовлечения педагогов, обучающихся, родителей в цифровизацию носят не только сугубо педагогический характер.

В связи с этим необходимо комплексное рассмотрение динамики содержания ценностных ориентаций, ожиданий, проблем субъектов образовательных отношений в условиях цифровизации и цифровой трансформации системы образования в целом.

Многие исследователи, например С. И. Аксенов, Р. У. Ариффулина и др., отмечают, что это сложный, многоаспектный и длительный процесс, связанный с изменениями целей, содержания, организационных форм и методов образовательного процесса, который разворачивается в стремительно развивающейся цифровой образовательной среде [5, с. 27].

В Указе Президента России о национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации [6] дана ориентация нашей страны на ускорение технологического развития: увеличение количества организаций, осуществляющих технологические инновации; ускорение процесса внедрения цифровых технологий в экономику и социальную сферу. Перед системой общего образования также поставлены особые задачи: воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовных ценностей народов Российской Федерации, их исторических и культурных традиций; формирование современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней; внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и

воспитания, образовательных технологий, способствующих освоению учащимися базовых навыков и умений, повышению их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс, и др.

Объективно поставленные и обозначенные цели ЦТО: цифровая трансформации обещает решить главную проблему школы – достижение каждым обучаемым требуемых сегодня образовательных результатов в полном объеме, т. е. удовлетворение потребности в подготовке современных кадров с учетом существующих потребностей общества и государства в цифровой экономике.

Вторая, не менее важная, цель связана с тем, что в современный период, сопровождаемый цифровой трансформацией, традиционные культурные нормы неизбежно ослабевают вследствие происходящих изменений. Поэтому одним из базовых условий поддержания социальной стабильности российского общества является целенаправленное формирование и усиление новых культурных норм, что находится в рамках влияния общеобразовательной школы. Именно на это нацелены практико-ориентированные концепции модернизации общего образования, которые используются в современной педагогической практике [7]. С другой стороны – выбор цели цифровой трансформации, в том числе в сфере образования, достаточно субъективен в зависимости от тех лиц, в чьей компетенции находится решение данной задачи.

В связи с данной ситуацией необходимости создания эффективной поддержки цифровизации общества в настоящем исследовании предпринята попытка рассмотреть в совокупности ценностные ориентации, ожидания, проблемы как фактор, определяющий в конечном итоге успешность цифровой трансформации.

Социальная реальность представляет собой объективированный результат субъективной деятельности людей. Она возникает как продукт взаимодействия различных социальных сил, преследующих собственные интересы, и представляет собой непредвиденное последствие их преднамеренных действий. Будучи раз создана, эта реальность начинает функционировать и развиваться по своим собственным, относительно объективным законам, оказывая обратное влияние не только на создавшего ее человека, но и на всю природу в целом. Существует фундаментальный фактор риска, связанный с трансформацией социальной реальности. Цифровизация порождает беспрецедентную трансформацию общества, экономики, личности каждого человека. Прежде всего, стремительно меняются психические процессы, память, восприятие, внимание, мышление, речь. Меняются и принятые в культуре социальные практики, механизмы формирования личности, появляются новые психологические контексты и новые формы взаимоотношений с окружающими. Переход к новой стадии развития общества обостряет два базовых противоречия, присущие динамике человеческой цивилизации: «культурное отставание» и «управленческое отставание». Оба противоречия связаны с усиливающимся влиянием знания на процессы управления в условиях усложнения социальной реальности. Социальное конструирование предполагает предупреждение негативного развития событий и создание желательных для индивида и общества социальных реалий [8]. Поэтому актуальность данной темы и соотносится с правильным определением и моделированием объективных условий и препятствий в системе образования, которая обеспечивает переход общества в цифровую эпоху.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что по его результатам могут быть определены возможные направления динамики ценностей и ожидания субъектов образовательных отношений в условиях цифровизации образования.

В связи с этим целью настоящего исследования послужило проведение мониторинга и анализ возможных ценностных ориентаций, ожиданий, проблем субъектов образовательных отношений в условиях цифровизации.

В исследовании приняли участие педагоги и родители обучающихся общеобразовательных организаций 7 субъектов Российской Федерации (Белгородской, Волгоградской, Липецкой, Ростов-

ской областей, Краснодарского, Ставропольского краев, Чеченской Республики) в количестве более 4 000 человек.

В соответствии с логикой исследования для решения поставленных задач авторами применялся комплекс взаимодополняющих теоретических, эмпирических, статистических методов, адекватных предмету исследования, в том числе: теоретические (междисциплинарный анализ и синтез концепций и идей философской, педагогической, психологической, социологической литературы; изучение степени разработанности проблемы; моделирование и др.); эмпирические (наблюдение, анкетирование с применением открытых, полужакрытых и закрытых вопросов (Google-формы), обобщение данных и пр.); математико-статистические (ранжирование, приемы математической обработки и пр.).

Представляем выборочно результаты, полученные в ходе проведенного опроса.

1. Обобщенная характеристика.

Превалирующее число респондентов, участвовавших в исследовании, проживает в Краснодарском крае – 77,7 %, 17,3 % – в Ростовской области и 5 % – в близлежащих субъектах РФ (Белгородской, Волгоградской, Липецкой, областях, Ставропольском крае, Чеченской Республике).

Основное количество семей имеет всего одного ребенка школьного возраста – 54,5 %; 36,9 % имеют двух детей; 8,6 % семей имеют более двух детей школьного возраста.

Не могут обеспечить полноценную включенность ребенка в образовательный процесс с применением ДОТ 39,4 % семей. Большая часть (55,5 %) респондентов могут себе это позволить, но это слишком незначительное превалирование нивелируется процентом тех, кто не способен позволить себе необходимую материально-техническую базу для дистанционного обучения.

По мнению педагогов, процент полностью удовлетворенных материально-технической базой, необходимой для осуществления образовательного процесса в дистанционной форме, составляет всего 17,2 % от общего числа респондентов. Частично удовлетворенных преподавателей – 58 %, что свидетельствует об удовлетворительном оснащении большей части школ, принимающих участие в данных условиях. Однако процент неудовлетворенных материально-технической базой школ учителей довольно велик – 24,8 %, что говорит о необходимости дальнейшего переоснащения современных школ.

Несмотря на превалирующую удовлетворенность материально-технической базой образовательных организаций, по данным отсутствует возможность обучаться с применением ДОТ. В частности, 50,8 % учителей ответили, что у учеников нет возможности обучаться дома с применением ДОТ, у 39,6 % учителей дети по большей части имеют базу для занятий с применением ДОТ, у 9,6 % учителей вовсе нет проблем с применением.

Данная ситуация в ответах показывает, что применение цифровых технологий и ДОТ в современной РФ будет испытывать трудности.

2. Качественное наполнение ожиданий от цифровизации.

Пытаясь выяснить отношение родителей к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс, исследователи выделили вопрос: «Опасаетесь ли вы, что цифровая среда способна разрушить или навредить Вашим отношениям с ребенком?». На данный вопрос 34,7 % респондентов ответили утвердительно, подчеркнув, что уже по этой причине испытали затруднение в общении с детьми, 46,3 % отметили, что если отношения с детьми портятся, то в этом не виноваты цифровые технологии, они выступают лишь инструментом. А у 5,3 % респондентов цифровые технологии, напротив, помогли улучшить отношения с детьми.

Отвечая на вопрос «Как вы оцениваете влияние цифровых технологий на качество и интенсивность общения Вашего ребенка с друзьями (одноклассниками)», из числа респондентов сформировалось две основные группы, одна из которых утверждает, что цифровые технологии привели к тому, что дети перестали общаться со сверстниками в реальности вообще – 25,4 %, а другая – что новые технологии не повлияли на реальное общение, а только дополнили его еще и виртуальным.

Анализируя статистику ответов на вопрос о влиянии соцсетей на характер развития ребенка, можно отметить, что 91 % учителей считают, что социальные сети только вредят осуществлению образовательного процесса, однако из этого числа респондентов 47,1 % считают, что социальные сети все же могут быть полезными, но необходимо обучать школьников этике общения в различных мессенджерах, однако 43,9 % полагают, что социальные сети просто отвлекают учащихся от получения знаний. А 9 %, напротив, видят в социальных сетях хороший рычаг воздействия на интеллектуальный потенциал учеников.

Респонденты-родители при ответе на подобный вопрос разделились следующим образом: «Влияние соцсетей значительно превышает влияние традиционных СМИ» – 29 %; «Соцсети оказывают некоторое влияние на мнение людей по отдельным вопросам» – 32,9 %; «Соцсети имеют влияние наряду с другими СМИ, но не решающее» – 19,6 %; «Соцсети помогают формировать объективное мнение» – 20,4 %; «Они манипулируют сознанием» – 18,2 %; «Не влияет» – 5,2 %.

При этом на утверждение о возможности самореализации ребенка в цифровом мире у родителей возникли противоречивые суждения. В частности, 9 % респондентов уверены, что в онлайн-режиме у ребенка больше возможностей для самореализации; 57,7 % в той или иной мере придерживаются той же точки зрения, но в определенных областях; 23,4 % уверены, что самореализация онлайн не привлекает детей; 9,5 % респондентов не знают ответа на данный вопрос.

3. Качество ценностного наполнения цифровизации образования.

При предъявлении суждений, имеющих ценностную сущность для респондентов, мы увидели следующую «тройку» лидирующих позиций в актуальности приоритетов современного общества: «Семья является основной ценностью в жизни человека» – 92,9 %; «Дружба очень значима для современного человека» – 58,1 %; «Интернет создает больше возможностей для быстрого, легкого и приятного общения» – 18,2 %.

Отвечая на вопрос «Какие качества, на Ваш взгляд, актуальны для Вашего ребенка для достижения им успеха в цифровом обществе?», респонденты-родители дали несколько вариантов ответов, которые набрали наибольшее число откликов: «Умение устанавливать связи с нужными людьми» – 46,8 %; «Трудолюбие, добросовестное отношение к труду» – 35,2 %; «Самостоятельность» – 50 %; «Честность, принципиальность» – 24,3 %; «Высокая нравственность» – 9,5 %; «Патриотизм, гражданственность» – 11 %; «Исполнительность» – 21,5 %.

4. Понимание перспектив и трудностей цифровизации образовательного пространства.

Отвечая на вопрос «Какие, на Ваш взгляд, могут быть преимущества у обучения с применением дистанционных образовательных технологий?», несмотря на свое скептическое отношение, респонденты-родители смогли выделить ряд положительных сторон, к примеру: «Возможность обучения в удобное время и в удобном месте» – 30,5 %; «Есть легкий доступ к любой нужной информации» – 28,1 %; «Развивается самостоятельность в процессе обучения, навыки самоконтроля» – 25,7 %. Надо отметить, что 37 % респондентов не нашли положительных сторон у дистанционного обучения.

Тем не менее 5,8 % опрошиваемых педагогов были уверены, что дистанционное обучение может заменить традиционное полностью; 36,4 % респондентов отводят второстепенную роль ДОТ, допуская их только как дополнение к традиционной форме обучения; 36 % уверены, что эффективность дистанционного обучения намного меньше по сравнению с традиционным; 15,4 % респондентов придерживаются компромиссной точки зрения, утверждая, что эффективность дистанционных образовательных технологий зависит от подготовки учителей и учащихся; 6,4 % не смогли дать четкого ответа на данный вопрос.

В связи с этим в поле ожидания при ответе на вопрос «Какие, на Ваш взгляд, могут быть недостатки у обучения с применением дистанционных образовательных технологий?» респонденты отметили большое количество недостатков, в частности: «У детей нет личного эмоционального кон-

такта с одноклассниками, учителями» – 73,5 %; «Большая нагрузка на зрение, нервную систему и т. д.» – 49,3 %; «Трудно усвоить новый материал, нет контакта с учителем, обратной связи» – 48 %.

Данные, полученные в ходе исследования, во многом пересекаются с результатами проведенного в апреле 2018 г. Фондом «Национальные ресурсы образования» совместно с Российским обществом «Знание» опроса 1 276 родителей детей до 18 лет. Опрос Фонда был посвящен проблемам цифровизации образования: ее влиянию на качество образовательного процесса, способность школьников к пониманию и воображению, их настроение, самочувствие и коммуникацию. Можно выделить следующие интересные аспекты. Родители связывают с цифровизацией как позитивные, так и негативные ожидания: по их мнению, цифровизация способствует автоматизации работы подразделений (библиотека, оборудованные учебные кабинеты, столовая и т. д.), развитию способностей учащихся, эффективной индивидуализации процесса обучения, цифровые технологии могут улучшить обучение проектированию, онлайн-обучение детей-инвалидов, качество образования в сельских школах, качество подготовки к экзаменам, организацию индивидуальной работы с учениками, а также уровень обучения предметам естественно-научной направленности. Вместе с тем в качестве проблем, препятствующих цифровизации, родители называют неэффективное использование выделяемых средств и недостаточное финансирование, управленческие проблемы, низкая квалификация педагогов, слабое развитие инфраструктуры, несоответствие уровня цифровых технологий и продуктов задачам системы образования. Большую тревогу у родителей вызывают проблемы, связанные с распространением цифровых технологий: они отмечают потенциальный вред физическому, психическому, эмоциональному здоровью; проблемы социализации детей и подростков, «клиповость» мышления; проблемы в области развития критического мышления, понимания, интерпретации и комментирования текстов, аргументирования и отстаивания собственного мнения; умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; владение устной и письменной речью, монологической речью и не только [9]. Именно психологическое здоровье в совокупности данных качеств как ценностей (в том числе) позволяет поддерживать стремление к самоактуализации человека. Что в итоге проявляется в повышении качества жизни самого человека как гражданина, так и всего общества [10].

Изменение ценностей и ценностных ориентаций – важнейший показатель культурной модернизации общества, фиксирующий разную социализацию возрастных групп в разные «времена». В обществах, «где ощущение защищенности усилилось, будут наблюдаться значительные различия в ценностях старшего и молодого поколений». То есть меняются ценности в обществе через естественную смену поколений. Так как ценности формируются в детстве, они связаны с условиями, в которых живет ребенок, в какой стране он вырос и в какой материальной среде [11, 12].

Исследование, направленное на определение качественного наполнения содержания ценностных ориентаций, ожиданий, проблем педагогов и родителей обучающихся как субъектов образовательных отношений в условиях цифровизации, в целом показало, что, по их мнению, школа не должна трансформироваться, оставаясь в первую очередь местом, где учат и воспитывают, – 73,5 %; по поводу цифровых трансформаций положительно отозвались всего лишь 15,2 % респондентов, в то же время отрицательно отозвался 41 % респондентов, при этом – 33 % респондентов относятся к подобному явлению нейтрально, а 9,7 % вообще не знают, о чем идет речь. Представленные результаты показали неоднозначное отношение к процессу цифровой трансформации со стороны родителей как субъектов образовательных отношений. По мнению педагогов, только 37 % респондентов используют цифровые ресурсы в образовании, а 26,4 % готовы использовать цифровые ресурсы в случае крайней необходимости, 32 % готовы использовать только готовые цифровые ресурсы. При этом 4,7 % не готовы применять цифровые технологии вообще. Данные проблемы входят в число трудностей цифровизации образования и определяют часть ожиданий от реформирования современного образовательного пространства.

Анализ проведенного исследования позволил сделать следующие выводы:

Участники образовательных отношений, непосредственно вовлеченные в процессы цифровой трансформации системы образования, находятся в ситуации значительной неоднородности социально-экономических условий жизни, ситуации культурного и мировоззренческого межпоколенческого разрыва, испытывают влияние глобализации во всех сферах жизни общества.

Ограничения, связанные с пандемией COVID-19, способствовали вынужденному переходу системы образования к масштабному использованию цифровых технологий, в том числе в рамках дистанционного обучения, и выявлению связанных с этим рисков, обострению проблем психологического свойства, социальных, связанных с повышением социальной атомизированности, рисков для здоровья учащихся и педагогов, обусловленных ростом нагрузок, проблем экзистенциального и этического порядка и информационных рисков.

Налицо объективные различия в характере переживания цифровой трансформации общества и системы образования у всех субъектов образовательных отношений. Можно говорить также о серьезном расхождении в части ценностей и ожиданий внутри социальных групп педагогов, обучающихся и их родителей. Очевидно, при стратегическом планировании развития системы общего образования должен быть реализован потенциал социально-гуманитарных наук в части реализации парадигмы социокультурного измерения эффектов цифровой трансформации образования [13].

Список литературы

1. Петров А. В. Глобальные социальные процессы, социокультурная трансформация и цифровизация социальных коммуникаций // Глобальные социальные процессы 2.0: трансформация социальной реальности в условиях цифровизации и пандемии: сб. ст. / под ред. А. В. Петрова. СПб.: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2020. С. 5–8.
2. Спивак Д. Л. Основные направления цифровизации в стратегии ЮНЕСКО // Международный журнал исследований культуры. 2021. № 1 (42). С. 122–144. doi: 10.52173/2079-1100_2021_1_122
3. Информатизация образования: взгляд ЮНЕСКО // Высшее образование в России. 2014. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-obrazovaniya-vzglyad-yunesko> (дата обращения: 26.01.2022).
4. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда»: Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 7 декабря 2018 г. № 3. URL: <https://edu-frn.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeU3rVYpmO6sd33.pdf> (дата обращения 30.12.2021).
5. Аксенов С. И., Арифюлина Р. У., Катушенко О. А., Сергеева Т. Н., Романовская Л. В. Цифровая трансформация образовательного пространства: новые инструменты и технологические решения // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 24–43. doi: 10.32744/pse.2021.1.2
6. Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения: 30.12.2021).
7. Уваров А. Ю. Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования // Современная аналитика образования. 2020. № 16 (46). С. 11. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/418228715.pdf> (дата обращения: 30.12.2021).
8. Осипов Г. В., Климовицкий С. В. Цифровизация общественной жизни и новые задачи социальных наук // Новая социальная реальность: системообразующие факторы, безопасность и перспективы развития. Россия в техносциальном пространстве. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. С. 69–77. URL: <https://испи.рф/wp-content/uploads/2020/03/Новая-социальная-реальность.pdf> (дата обращения: 30.12.2021).
9. Изотов С. Контрольная забота: чего ждут россияне от системы образования. URL: <https://iz.ru/913543/sergei-izotov/kontrolnaia-zabota-chego-zhdut-rossiiane-ot-sistemy-obrazovaniia> (дата обращения: 30.12.2021).
10. Belous O. V., Vasilenko V. G., Tyutyunnikova E. B., Arushanyan Z. A., Varetsa E. S., Belous Y. A. Health preserving technologies in the educational process practice and psychological health of inclusion educational space participants // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. 2018. Vol. 10. P. 1894–1896.
11. Гедонизм и риск-новизна растут в России стабильно. Мы не видели такого роста в большинстве стран Европы. URL: <https://realnoevremya.ru/articles/168673-maksim-rudnev-o-tom-pochemu-v-rossii-cenyat-stabilnost> (дата обращения: 30.12.2021).

12. Инглхарт Р., Вельцель К. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития. М.: Новое изд-во, 2011.
13. Бурганова Л. А. Социальные риски цифровизации высшего образования // Вестник экономики, права и социологии. 2019. № 4. С. 224–227.

References

1. Petrov A. V. Global'nye sotsial'nye protsessy, sotsiokul'turnaya transformatsiya i tsifrovizatsiya sotsial'nykh kommunikatsiy [Global social processes, sociocultural transformation and digitalization of social communications]. *Global'nye sotsial'nye protsess 2.0: transformatsiya sotsial'noy real'nosti v usloviyakh tsifrovizatsii i pandemii: sbornik statey*. Otvetstvennyy redaktor A. V. Petrov [Global social processes 2.0: transformation of social reality in the context of digitalization and pandemic: collection of articles. Ed. A. V. Petrov]. Saint Petersburg, 2020. Pp. 5–8 (in Russian).
2. Spivak D. L. Osnovnye napravleniya tsifrovizatsii v strategii YUNESKO [Main areas of digitalization in the UNESCO strategy]. *Mezhdunarodnyy zhurnal issledovaniy kul'tury – International Journal of Cultural Research*, 2021, no. 1 (42), pp. 122–144 (in Russian). doi: 10.52173/2079-1100_2021_1_122
3. Informatizatsiya obrazovaniya: vzglyad YUNESKO [Informatization of Education: UNESCO View]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russian*, 2014, no. 10 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-obrazovaniya-vzglyad-yunesko> (accessed 26 January 2022).
4. *Pasport federal'nogo proekta «Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda»: Prilozheniye k protokolu zasedaniya proektnogo komiteta po natsional'nomu projektu «Obrazovaniye» ot 7 dekabrya 2018 g. № 3* [Passport of the federal project «Digital Educational Environment»: Appendix to the minutes of the meeting of the project committee for the national project “Education” dated December 7, 2018, no. 3 (in Russian). URL: <https://edu-frn.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeU3rVYpmO6sd33.pdf> (accessed 30 December 2021).
5. Aksenov S. I., Arifulina R. U., Katushenko O. A., Sergeyeva T. N., Romanovskaya L. V. Tsifrovaya transformatsiya obrazovatel'nogo prostranstva: novye instrumenty i tekhnologicheskiye resheniya [Digital transformation of the educational space: new tools and technological solutions]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2021, no. 1 (49), pp. 24–43. doi: 10.32744/pse.2021.1.2 (in Russian).
6. Ukaz «O natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda» [Decree “On national goals and strategic objectives for the development of the Russian Federation for the period up to 2024”]. *Prezident Rossii* [President of Russia]. (in Russian) URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (accessed 30 December 2021).
7. Uvarov A. Yu. Tsifrovaya transformatsiya i stsennariy razvitiya obshchego obrazovaniya [Digital transformation and general education scenarios]. *Sovremennaya analitika obrazovaniya*, 2020, no. 16 (46), p. 11 (in Russian) URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/418228715.pdf> (accessed 30 December 2021).
8. Osipov G. V., Klimovitskiy S. V. Tsifrovizatsiya obshchestvennoy zhizni i novye zadachi sotsial'nykh nauk [Digitalization of public life and new tasks of social sciences]. *Novaya sotsial'naya real'nost': sistemoobrazuyushchiye faktory, bezopasnost' i perspektivy razvitiya. Rossiya v tekhnosotsial'nom prostranstve* [New social reality: backbone factors, security and development prospects. Russia in the techno-social space]. Moscow, Saint Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2020. P. 69–77 (in Russian) URL: <https://ispi.rf/wp-content/uploads/2020/03/Novaja-social'naja-real'nost'.pdf> (accessed 30 December 2021).
9. Izotov S. *Kontrol'naya zabota: chego zhдут rossiyane ot sistemy obrazovaniya* [Control care: what Russians expect from the education system] (in Russian). URL: <https://iz.ru/913543/sergei-izotov/kontrolnaia-zabota-chego-zhdut-rossiiane-ot-sistemy-obrazovaniia> (accessed 30 December 2021).
10. Belous O. V., Vasilenko V. G., Tyutyunnikova E. B., Arushanyan Z. A., Varetsa E. S., Belous Y. A. Health preserving technologies in the educational process practice and psychological health of inclusion educational space participants. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 2018, vol. 10, pp. 1894–1896.
11. *Gedonizm i risk-novizna rastut v Rossii stabil'no. My ne videli takogo rosta v bol'shinstve stran Evropy* [Hedonism and risk novelty are growing steadily in Russia. We have not seen such growth in most European countries] (in Russian). URL: <https://realnoevremya.ru/articles/168673-maksim-rudnev-o-tom-pochemu-v-rossii-cenyat-stabilnost> (accessed 30 December 2021).
12. Ingkhart R., Vel'tsel' K. *Modernizatsiya, kul'turnye izmeneniya i demokratiya: Posledovatel'nost' chelovecheskogo razvitiya* [Modernization, cultural change and democracy: The sequence of human development]. Moscow, Novoye izdatel'stvo Publ., 2011 (in Russian).

13. Burganova L. A. Sotsial'nye riski tsifrovizatsii vysshego obrazovaniya [Social risks of digitalization of higher education]. *Vestnik ekonomiki, prava i sotsiologii*, 2019, no. 4, pp. 224–227 (in Russian).

Информация об авторах

Ветров Ю. П., доктор педагогических наук, профессор, Армавирский государственный педагогический университет (ул. Розы Люксембург, 159, Армавир, Россия, 352901).

E-mail: yupvetrov@yandex.ru

Белоус О. В., кандидат психологических наук, доцент, Армавирский государственный педагогический университет (ул. Розы Люксембург, 159, Армавир, Россия, 352901).

E-mail: belous_a@inbox.ru

Шкуропий К. В., кандидат педагогических наук, доцент, Армавирский государственный педагогический университет (ул. Розы Люксембург, 159, Армавир, Россия, 352901).

E-mail: konsshk@rambler.ru

Information about the authors

Vetrov Y. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, vice-rector for research and innovation, Armavir State Pedagogical University (ul. ul. Rozy Lyuksemburg, 159, Armavir, Russian Federation, 352901).

E-mail: yupvetrov@yandex.ru

Belous O. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University (ul. ul. Rozy Lyuksemburg, 159, Armavir, Russian Federation, 352901).

E-mail: belous_a@inbox.ru

Shkuropiy K. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University (ul. ul. Rozy Lyuksemburg, 159, Armavir, Russian Federation, 352901).

E-mail: konsshk@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 01.02.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 01.02.2022; accepted for publication 28.04.2022

Научная статья

УДК 371.134.016-057.175:91

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-123-132>

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ

Елена Юрьевна Петрова¹, Татьяна Владимировна Ершова²

^{1, 2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ Petrowaen@yandex.ru

² Ershova10@mail.ru

Аннотация

Рассматривается проблема создания персонифицированного подхода к подготовке будущих учителей географии. Дано сравнительное описание понятия «персонализация образования» в контексте педагогики, психологии, социологии. Изучены нормативно-правовые документы, в которых определен особый статус учителя в обществе и профессиональные требования к его личности. Сделан вывод, что персонализация образования позволяет, с одной стороны, развивать индивидуальные особенности обучающихся, с другой – включать в процесс социализации. При подготовке студентов к будущей профессии учителя географии необходимо организовать персонализированный подход, который выражается в тесном взаимодействии преподавателя и студента и обеспечении условий для самообразования обеих сторон. Цель статьи состоит в описании модели персонализированной образовательной среды и опыта по реализации персонализированного подхода в подготовке учителей географии. Результаты выражаются в обосновании необходимости внедрения данной модели в образовательную практику педагогических вузов.

Ключевые слова: персонализация, персонализированный подход, профессиональные компетенции, модель персонализированной образовательной среды

Для цитирования: Петрова Е. Ю., Ершова Т. В. Персонализированный подход к подготовке будущих учителей географии // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 123–132. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-123-132>

Original article

PERSONALIZED APPROACH TO THE TRAINING OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS

Elena Yu. Petrova¹, Tatyana V. Ershova²

^{1, 2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ Petrowaen@yandex.ru

² Ershova10@mail.ru

Abstract

The issue of creating a personalized approach to the training of future geography teachers is considered in the article. A comparative description of the concept of «education personalization» in the context of pedagogy, psychology, and sociology is given. The normative legal documents, which define the special status of a teacher in society and professional requirements for his personality, have been studied. It is concluded that the personalization of education allows, on the one hand, to develop the individual characteristics of students, on the other hand, to include in the process of socialization. When preparing students for the future profession of a geography teacher, it is necessary to organize a personalized approach, which is expressed in close interaction between the teacher and the student and providing conditions for self-education of both parties. The purpose of the article is to describe a model

of a personalized educational environment and experience in implementing a personalized approach in the training of geography teachers. The main results of the personalized approach are four workshops developed by the authors of the article in offline format for young geography teachers of Tomsk. Important teaching tools of personalized education are the websites of teachers on the topic «Formation of a teacher's personal educational environment» and the website of the training focuses «Professionally about the methodology of teaching geography». This model includes personal means of communication, means of teaching and self-education, the use of digital educational platforms and professional websites, improving the professional skills of teachers and students. The results are expressed in the justification of the need to introduce this model into the educational practice of pedagogical universities.

Keywords: *personalization, personalized approach, professional skills, model of personalized educational environment*

For citation: Petrova E. Yu., Ershova T. V. Personalized approach to the training of future geography teachers [Personalizirovanny podkhod k podgotovke budushchikh uchiteley geografii]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 123–132. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-123-132>

Случившаяся в мире пандемия коронавируса бросила вызов имеющейся системе образования. Пришедшее на помощь дистанционное обучение вскрыло многие недостатки технического и организационного характера. В спешном порядке стали создаваться различные цифровые платформы обучения и организации обратной связи обучающихся и педагогов. Но, как показывает практика, не все дисциплины (а тем более практики) можно изучать в дистанционном формате. Результаты контрольных срезов знаний, сессий, с одной стороны, показывают положительную динамику успеваемости, с другой – снижение прочности знаний и недостаточную самоорганизацию студентов. Тогда встает вопрос, как сочетать качественное усвоение знаний и дистанционное обучение. Выход видится в персонализации учебного процесса.

Персонализация, согласно представлению отечественного психолога прошлого столетия, автора теории персонализации А. В. Петровского, – потребность индивида в проявлении себя как личности в обществе. Персонализацию ученый рассматривает также как этап развития личности: социализация – индивидуализация – персонализация [1]. Основана она на концепции личности и ее развития (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин).

К персонализации в разных науках разный подход. Так, в социологии персонализация рассматривается как процесс, в результате которого социальные связи принимают личностный характер [2]. Человек выстраивает межличностные отношения, утверждаясь в статусе своего Я как компонент общества.

В педагогике персонализация представлена как процесс обретения субъектами общественных отношений педагогически значимых качеств, позволяющих выполнять определенную социальную роль, оценку себя как личности [3].

Понятия «персонализация» и «индивидуализация» близки по смыслу, но не тождественны. При персонализации в центре внимания стоит обучающийся как личность, как частичка общества, а при индивидуализации – личность с индивидуальными особенностями (физическими, психическими, возрастными, темпераментом и др.). Индивид без социализации не станет личностью, даже обладая выдающимися способностями, если их не развивать в обществе, во взаимодействии с другими людьми.

Персонализация образования позволяет выстроить процесс обучения с максимальной опорой на индивидуальные качества обучающегося и освоение собственной социальной роли в различных видах деятельности (учебной, трудовой).

К личности учителя в современном мире предъявляются серьезные требования, которые отражаются в различных документах, регламентирующих педагогическую деятельность. Так, особое положение педагога в обществе закреплено в ст. 47 (Правовой статус педагогических работников.

Права и свободы педагогических работников, гарантии их реализации) Закона Российской Федерации «Об образовании» [4]. В ней говорится о том, что в России педагогические работники имеют особый статус в обществе и создаются различные условия для обеспечения престижа педагогической профессии.

Также трудовые действия, необходимые для ведения педагогической деятельности и подчеркивающие значимость профессии педагога, приведены в документе «Профессиональный стандарт педагога» [5]. А согласно ст. 50 Федерального закона «Об образовании» [4], научно-педагогические работники образовательной организации высшего образования обязаны: формировать у обучающихся профессиональные качества по избранной профессии, специальности или направлению подготовки; развивать у обучающихся самостоятельность, инициативу, творческие способности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) [6] в п. 3.2 сформулированы десять универсальных компетенций подготовки выпускника педагогического вуза. Они касаются развития у обучающихся системного и критического мышления, разработки и реализации проектов, командной работы и коммуникации, межкультурного взаимодействия, самоорганизации и саморазвития, безопасности жизнедеятельности, экономической культуры и гражданской позиции.

Общепрофессиональные компетенции, указанные в п. 3.3 данного ФГОС [6], включают девять компетенций, направленных на овладение этическими основами педагогической профессии, умение разрабатывать программы по предмету и курсы внеурочной и кружковой деятельности, осуществлять контроль и оценку результатов обучения, овладения информационно-коммуникативными, образовательными и воспитательными технологиями.

Профессиональные компетенции разрабатываются педагогическим вузом самостоятельно с опорой на профессиональный стандарт педагога (п. 3.4 ФГОС ВО 3++) [6]. В Томском государственном педагогическом университете (ТГПУ) по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Биология и география» в учебном плане [7] представлены пять профессиональных компетенций. Их освоение позволит будущим педагогам использовать предметные знания при решении профессиональных задач, разрабатывать уроки в соответствии с современными требованиями школьных образовательных стандартов, мотивировать учебно-познавательную деятельность учащихся на предметном материале, обеспечивать инклюзивную образовательную среду.

Большинство компетенций формируют производственные практики и психолого-педагогический и методический модули. Таким образом, подготовка будущего педагога многоплановая, ориентирована, с одной стороны, на становление учителя-предметника, знающего и любящего свой предмет (биологию и географию). С другой стороны, становление учителя как личности, обладающего всеми необходимыми компетенциями для осуществления педагогической деятельности. Помочь студенту понять и принять свою будущую профессию возможно через персонализированный подход. Доктор педагогических наук, профессор Томского политехнического университета В. А. Стародубцев персонализированное образование в вузе видит во внедрении корпоративной информационно-образовательной среды вуза с выделением персональной образовательной среды студентов (PLE) и персональной обучающей среды преподавателя (PTE) [8].

При подготовке учителей географии в ТГПУ персонализированный подход выражается в тесном взаимодействии преподавателя и студента и обеспечении обучающимся условий для самообразования. Неотъемлемой частью этого процесса является цифровизация образовательной среды.

Персонализация образовательного процесса начинается уже на этапе первого знакомства, на первых занятиях, когда выясняется путем наблюдений за выполнением заданий уровень подготовленности обучающегося и его способность преодолевать учебные трудности. Студентам рекомен-

дуются дополнительные персональные средства обучения: авторские пособия, учебные и авторские видео, текстовые учебные материалы.

Особенно впечатляющими и оказывающими влияние на мотивацию к изучению географических дисциплин является авторское видео и фото с различных полевых практик. Впоследствии при прохождении студентами практик устанавливается более тесный контакт между преподавателями и студентами во внеаудиторной совместной деятельности. Неформальное взаимодействие между студентами и преподавателями поддерживается и через различные средства коммуникации (соцсети, e-mail). На лекциях, практических и лабораторных занятиях применяется персональная подборка цифровых ресурсов – предметные сайты, электронные средства диагностики учебных достижений, сайты преподавателей, система MOODLE и т. д. Используется также и собственная медиатека и библиотека.

В результате складывается модель персонализированной образовательной среды обучающегося (рисунок).

Рассмотрим данную модель более подробно. К персональным средствам коммуникации относятся электронная почта и мессенджеры (Telegram, WhatsApp, VK («ВКонтакте»)).



Модель персонализированной образовательной среды

Персональные средства обучения – это авторские пособия преподавателей по разным дисциплинам. Доцент Т. В. Ершова разработала и опубликовала:

- учебные пособия «Гидрология», «Топонимика», «Экономическая и социальная география Западно-Сибирского района» [9–11];
- практикумы «Землеведение», «Топонимика» [12, 13];
- учебно-методические комплексы «Экономическая и социальная география России», «Геоэкология и природопользование», «Метеорология и климатология» [14–16].

Е. Ю. Петрова: Экономическая и социальная география мира: курс лекций [17]; Экономическая и социальная география мира: практикум [18]; Методика обучения географии: курс лекций [19]; Методика обучения географии: практикум [20]; Теория и методика обучения географии: учебное пособие [21]; Современные технологии в обучении географии: учебное пособие [22]; Методы географических исследований: практикум [23].

Практически каждая лекция сопровождается учебным видео. Короткие видеоролики и профессиональные видеолекции «ПостНаука» и «Биолекторий» и другие видео, представленные на YouTube, используются при изучении дисциплин «Землеведение», «Метеорология и климатология», «Гидрология», «Физическая география материков и океанов», «Физическая география России», «Геология», «Геоморфология» для иллюстрации природы и физико-географических процессов. В курсах «Экономическая и социальная география мира» и «Экономическая и социальная география России» широко применяется экономическая аналитика и данные официальных экономических сайтов. При изучении дисциплины «Методика обучения географии» актуальными являются видеуроки с конкурсов профессионального мастерства «Учитель года» и видеозаписи семинаров и мастер-классов ведущих методистов города, выставленные на сайте Информационного методического центра г. Томска. В том числе семинары-практикумы в формате онлайн и офлайн для молодых учителей географии г. Томска «Меридиан» Е. Ю. Петровой: «Составление технологических карт уроков в рамках системно-деятельностного подхода Л. Г. Петерсон»; «Применение коррекционно-развивающих заданий в работе с детьми с ОВЗ среднего звена школы»; «Графические приемы работы с текстом»; «Приемы активизации знаний, рефлексия на уроках географии».

При выполнении практических и лабораторных работ активно используется информация с предметных сайтов и сайтов школ. Например, практическая работа «Нормативно-правовые документы в методике обучения географии» требуют анализа Закона «Об образовании», Федерального государственного образовательного стандарта основного общего и среднего образования, учебных планов школ, предметных программ.

Конечно, преподаватели используют и свои печатные лекции, и тесты, а в последнее время и онлайн-тесты на различных платформах (Яндекс Формы, Google Формы).

Следуя в ногу со временем, когда школы окунулись в дистанционное образование, будущие педагоги знакомятся с ресурсами цифровых образовательных платформ: РЭШ (Российская электронная школа), ЯКласс, Google Класс, Учи.ру, Моя школа онлайн, Школьная цифровая платформа, Фоксфорд и др.

Персональные средства самообразования имеются и у преподавателей, и у студентов, только наполнение разное. Так, в домашней библиотеке преподавателя множество пособий, монографий, учебников по преподаваемым дисциплинам. А ресурсы домашней медиатеки используются на лекциях. Например, подборка DVD-фильмов BBC о природе материков и их природных достопримечательностях (в курсе «Физическая география мира»), коллекция DVD-фильмов из цикла «Наследие человечества» о природных, культурных и исторических достопримечательностях (в курсе «Экономическая и социальная география мира»).

Важным обучающим средством персонализированного образования являются сайты преподавателей. Так, у автора статьи Е. Ю. Петровой на сайте по адресу: <https://petrowaeu.wixsite.com/peu-16e>

[24] размещено портфолио по теме «Формирование персональной образовательной среды преподавателя». В нем представлена модель персональной образовательной среды с выделением блока преподавателя (PLE) и студентов (PTE), информация о себе, фото- и видеогалерея, эссе о профессиональном становлении, услугах. Другой сайт автора «Профессионально о методике обучения географии» носит обучающий характер [25]. Информация, размещенная на сайте, предназначена для студентов, начинающих и действующих учителей географии, для обучающихся и их родителей, а также для всех неравнодушных к преобразованиям, происходящим в современной российской системе образования. В структуре сайта присутствуют рубрики:

- главная с общей информацией об авторе;
- новости о предстоящих студенческих и школьных конференциях, конкурсах, олимпиадах;
- студентам и учителям географии, где представлены шаблоны технологических карт уроков и примеры технологических карт разных типов уроков;
- публикации автора;
- школьникам. В данной рубрике приведены тренировочные итоговые тесты по всем курсам географии (с 5-го по 11-й класс);
- полезные ресурсы с перечнем сайтов и образовательных порталов, необходимых в работе учителя географии;
- портфолио, включающее два блока, – портфолио преподавателя и портфолио учителя с достижениями своими, студентов и школьников.

Данный сайт активно используется при организации учебного процесса студентов в процессе обучения методике обучения географии и школьниками при подготовке к итоговой аттестации.

К персональным средствам обучения и самообразования относится и система дистанционного обучения MOODLE ТГПУ [26]. В ней выставлены электронные курсы по всем дисциплинам для студентов профиля «Биология и география».

Особую актуальность в организации персонализированного обучения студентов получила электронная информационно-образовательная среда ТГПУ, которая позволяет осуществлять обратную связь в формате дистанционного обучения.

Преподаватели способствуют персонализации образования через собственную систему самообразования, которая включает:

- прохождение курсов повышения квалификации, информация с которых внедряется в учебный процесс;
- проведение занятий курсов повышения квалификации для учителей г. Томска и Томской области. В 2021 г. Е. Ю. Петрова провела занятие по теме «Графические приемы работы с текстом» в рамках курсов повышения квалификации Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования (ТОИПКРО) «Приемы и методы формирования функциональной грамотности обучающихся на уроках географии» (2021 г.);
- участие в конкурсах педагогического мастерства. Например, дипломом II степени конкурса педагогического мастерства «Лучший преподаватель ТГПУ» (2018 г.) награждена Е. Ю. Петрова. Диплом I степени конкурса педагогического мастерства «Лучший преподаватель ТГПУ» (2019 г.) и диплом в номинации «Лучшая лекция» были вручены Т. В. Ершовой;
- написание и рецензирование статей и пособий. Осуществляется постоянно.

Таким образом, повышая свою квалификацию, преподаватели стимулируют обучающихся к включению в педагогическую деятельность, в том числе и своим примером.

Необходимо добавить, что проводить научные исследования по темам, не относящимся к педагогическим и психологическим наукам, в педагогическом университете достаточно сложно по ряду причин: загруженность преподавателей учебным процессом; смена курсов в учебных планах; отсутствие материальной базы для проведения серьезных экспериментальных исследований. Прове-

дение исследований возможно только в коллаборации с сотрудниками других организаций. В качестве примера можно привести совместные исследования Т. В. Ершовой с сотрудниками Института технологий Карлсруэ (Германия) и Национального исследовательского Томского государственного университета [27, 28].

Частью персонализированной образовательной среды будущих учителей географии является их участие в различных студенческих конкурсах научно-методических разработок, курсовых, проектов, выпускных квалификационных работ, образовательных инициатив. Приобщение к педагогической профессии, понимание себя учителем происходит и в привлечении студентов еще на начальных курсах обучения в проведение совместных мероприятий в системе «школа – педагогический вуз». Студенты активно вовлекаются в проведение внеурочных занятий, профориентационную работу, кружковую деятельность (на базе МАОУ СОШ № 50 г. Томска), а также работу в жюри школьных научно-практических конференций.

Описанная модель показывает, что персонализированный подход к подготовке будущих учителей географии, описанный в ней, эффективен. Подтверждением тому являются данные проводимого в течение последних 5 лет анкетирования среди старшекурсников (4–5-й курс) по поводу принадлежности к педагогической профессии. Анкетирование проводится ежегодно и включает следующие вопросы:

- почему Вы выбрали профессию «учитель географии и биологии»;
- что Вас привлекает в данной профессии;
- планируете ли Вы работать по специальности после окончания педагогического университета.

Преобладающими ответами на первый вопрос является признание важности профессии учителя в целом и интерес к преподаванию биологии и географии. В профессии учителя географии большинство студентов привлекает возможность реализовать себя как учителя-предметника, знающего свой предмет, умеющего мотивировать школьников к изучению географии и в возможности быть наставником и куратором в образовании своих подопечных. И все без исключения выпускники хотели бы попробовать себя в педагогической профессии. Что и подтверждается данными о трудоустройстве. Все выпускники последних 5 лет работают учителями географии в школах Томской области и г. Томска и в учреждениях дополнительного и коррекционного образования. Мы считаем, что это во многом заслуга преподавателей БХФ ТГПУ, обучающих студентов по профилю «Биология и география», сумевших организовать персонализированный подход к подготовке будущих учителей географии.

Список литературы

1. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 15–29.
2. Большой толковый социологический словарь. URL: <http://sociology.niv.ru/doc/dictionary/big-sociological/index.htm> (дата обращения: 20.09.2021).
3. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. URL: <https://rus-general-social-pedagog-terms.slovaronline.com/> (дата обращения: 20.09.2021).
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) «Об образовании в Российской Федерации» // Контур норматив. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=416094> (дата обращения: 10.10.2021).
5. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 10.10.2021).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) с изменениями и дополнениями от 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%20>

- 3++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 12.01.2022).
7. Учебный план Томского государственного педагогического университета по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Биология и география» (уровень бакалавриата). URL: <http://fulltext.tspu.edu.ru/LA/m2021-04.pdf> (дата обращения: 13.01.2022).
 8. Стародубцев В. А. Открытая педагогика в информационном обществе // Пед. образование в России. 2017. № 6. С. 145–150.
 9. Ершова Т. В. Гидрология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Томск: Изд-во ТГПУ, 2016. 136 с.
 10. Ершова Т. В. Топонимика: учебное пособие. Томск: Изд-во ТГПУ, 2015. 108 с.
 11. Ершова Т. В. Экономическая и социальная география Западно-Сибирского района: учеб. пособие. Томск: Изд-во ТГПУ, 2015. 116 с.
 12. Ершова Т. В., Петрова Е. Ю. Землеведение: практикум. Томск: Изд-во ТГПУ, 2021. 63 с.
 13. Ершова Т. В. Топонимика: практикум. Томск: Изд-во ТГПУ, 2019. 76 с.
 14. Ершова Т. В. Экономическая и социальная география России: учебно-метод. комплекс для студентов географических специальностей педагогических ун-тов. Томск: Изд-во ТГПУ, 2010. 170 с.
 15. Ершова Т. В. Геоэкология и природопользование: учебно-метод. комплекс для студентов географических специальностей педагогических ун-тов. Томск: Изд-во ТГПУ, 2006. 104 с.
 16. Ершова Т. В. Метеорология и климатология: учебно-метод. комплекс для студентов географических специальностей педагогических ун-тов. Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. 76 с.
 17. Петрова Е. Ю. Экономическая и социальная география мира: курс лекций. Томск: Изд-во ТГПУ, 2014. 300 с.
 18. Петрова Е. Ю. Экономическая и социальная география мира: практикум. Томск: Изд-во ТГПУ, 2014. 112 с.
 19. Петрова Е. Ю. Методика обучения географии: курс лекций. Томск: Изд-во ТГПУ, 2015. 252 с.
 20. Петрова Е. Ю. Методика обучения географии: практикум. Томск: Изд-во ТГПУ, 2015. 100 с.
 21. Петрова Е. Ю. Теория и методика обучения географии: учеб. пособие. Томск: Изд-во ТГПУ, 2017. 208 с.
 22. Петрова Е. Ю. Современные технологии в обучении географии: учеб. пособие. Томск: Изд-во ТГПУ, 2018. 124 с.
 23. Петрова Е. Ю. Методы географических исследований: практикум. Томск: Изд-во ТГПУ, 2019. 40 с.
 24. Петрова Е. Ю. Портфолио по теме «Формирование персональной образовательной среды преподавателя». URL: <https://petrowaeu.wixsite.com/peu-16e> (дата обращения: 26.01.2022).
 25. Петрова Е. Ю. Профессионально о методике обучения географии. URL: <https://geografia-tspu.nethouse.ru/> (дата обращения: 26.01.2022).
 26. Открытая образовательная среда. URL: <https://opensystem.tspu.ru/> (дата обращения: 27.01.2022).
 27. Ershova T., Punge H. J. Lightning activity over anthropogenic and natural landscapes // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. 2019. Vol. 698: Hydrometeorological and geodetic research in the building area. P. 1–7. doi: 10.1088/1757-899X/698/4/044031
 28. Gorbatenko V., Nechepurenko O., Ershova T. Characteristics of atmosphere on days with thunderstorms in the southeast of Western Siberia // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. 2019. Vol. 698: Hydrometeorological and geodetic research in the building area. P. 1–8. doi: 10.1088/1757-899X/698/4/044043

References

1. Petrovskiy A. V. Problema razvitiya lichnosti s pozitsii sotsial'noy psikhologii [The problem of personality development from the standpoint of social psychology]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 1984, no. 4, pp. 15–29 (in Russian).
2. *Bol'shoy tolkovyy sotsiologicheskii slovar'* [Big explanatory sociological dictionary] (in Russian). URL: <http://sociology.niv.ru/doc/dictionary/big-sociological/index.htm> (accessed 20 September 2021).
3. *Slovar' terminov po obshchey i sotsial'noy pedagogike* [Glossary of terms on general and social pedagogy] (in Russian). URL: <https://rus-general-social-pedagog-terms.slovaronline.com/> (accessed 20 September 2021).
4. *Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 30.12.2021) «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii»* [Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on December 30, 2021) “On Education in the Russian Federation” (as amended and supplemented, effective from September 1, 2021)] (in Russian). URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=416094> (accessed 20 September 2021).

5. *Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 N 544n (s izmeneniyami ot 25.12.2014) «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')"»* [Order of the Ministry of Labor of Russia dated 10/18/2013 N 544n (as amended on 12/25/2014) "On approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)"] (in Russian). URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (accessed 10 October 2021).
6. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoye obrazovaniye (s dvumya profilyami podgotovki) s izmeneniyami i dopolnениями ot 26 noyabrya 2020 g., 8 fevralya 2021 g.* [Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's degree in the field of study 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) with amendments and additions from: 26 November, 2020, 8 February 2021] (in Russian). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (accessed 12 January 2022).
7. *Uchebnyy plan Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta po napravleniyu podgotovki «Pedagogicheskoye obrazovaniye», profil' «Biologiya i geografiya» (uroven' bakalavriata)* [Curriculum of Tomsk State Pedagogical University in the direction of preparation Pedagogical education, profile Biology and Geography (undergraduate level)] (in Russian). URL: <http://fulltext.tspu.edu.ru/LA/m2021-04.pdf> (accessed 13 January 2022).
8. Starodubtsev V. A. Otkrytaya pedagogika v informatsionnom obshchestve [Open Pedagogy in the Information Society]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2017, no. 6, pp. 145–150 (in Russian).
9. Ershova T. V. *Gidrologiya: uchebnoye posobiye* [Hydrology: textbook]. Tomsk, TSPU Publ., 2016. 136 p. (in Russian).
10. Ershova T. V. *Toponimika: uchebnoye posobiye* [Toponymy: textbook]. Tomsk, TSPU Publ., 2015. 108 p. (in Russian).
11. Ershova T. V. *Ekonomicheskaya i sotsial'naya geografiya Zapadno-Sibirskogo rayona: uchebnoye posobiye* [Economic and social geography of the West Siberian region: textbook]. Tomsk, TSPU Publ., 2015. 116 p. (in Russian).
12. Ershova T. V., Petrova E. Yu. *Zemlevedeniye: praktikum* [Geography: practical work]. Tomsk, TSPU Publ., 2021. 63 p. (in Russian).
13. Ershova T. V. *Toponimika: praktikum* [Toponymy: practical work]. Tomsk, TSPU Publ., 2019. 76 p. (in Russian).
14. Ershova T. V. *Ekonomicheskaya i sotsial'naya geografiya Rossii: uchebno-metodicheskiy kompleks* [Economic and social geography of the West Siberian region: educational and methodological complex]. Tomsk, TSPU Publ., 2010. 170 p. (in Russian).
15. Ershova T. V. *Geoekologiya i prirodopol'zovaniye: uchebno-metodicheskiy kompleks* [Geoecology and nature management: educational and methodological complex]. Tomsk, TSPU Publ., 2006. 104 p. (in Russian).
16. Ershova T. V. *Meteorologiya i klimatologiya: uchebno-metodicheskiy kompleks* [Meteorology and Climatology: educational and methodological complex]. Tomsk, TSPU Publ., 2005. 76 p. (in Russian).
17. Petrova E. Yu. *Ekonomicheskaya i sotsial'naya geografiya mira: kurs lektsiy* [Economic and social geography of the world: a course of lectures]. Tomsk, TSPU Publ., 2014. 300 p. (in Russian).
18. Petrova E. Yu. *Ekonomicheskaya i sotsial'naya geografiya mira: praktikum* [Economic and social geography of the world: practical work]. Tomsk, TSPU Publ., 2014. 112 p. (in Russian).
19. Petrova E. Yu. *Metodika obucheniya geografii: kurs lektsiy* [Methods of teaching geography: a course of lectures]. Tomsk, TSPU Publ., 2015. 252 p. (in Russian).
20. Petrova E. Yu. *Metodika obucheniya geografii: praktikum* [Methods of teaching geography: practical work]. Tomsk, TSPU Publ., 2015. 100 p. (in Russian).
21. Petrova E. Yu. *Teoriya i metodika obucheniya geografii: uchebnoye posobiye* [Theory and methods of teaching geography: textbook]. Tomsk, TSPU Publ., 2017. 208 p. (in Russian).
22. Petrova E. Yu. *Sovremennye tekhnologii v obuchenii geografii: uchebnoye posobiye* [Modern technologies in teaching geography: textbook]. Tomsk, TSPU Publ., 2018. 124 p. (in Russian).
23. Petrova E. Yu. *Metody geograficheskikh issledovaniy: praktikum* [Methods of geographical research: practical work]. Tomsk, TSPU Publ., 2019. 40 p. (in Russian).

24. Petrova E. Yu. *Portfolio po teme «Formirovaniye personal'noy obrazovatel'noy sredy prepodavatelya»* [Portfolio on the topic "Formation of a personal educational environment for a teacher"] (in Russian). URL: <https://petrowaeu.wixsite.com/peu-16e> (accessed 26 January 2022).
25. Petrova E. Yu. *Professional'no o metodike obucheniya geografii* [Professionally about the methodology of teaching geography] (in Russian). URL: <https://geografia-tspu.nethouse.ru/> (accessed 26 January 2022).
26. *Otkrytaya obrazovatel'naya sreda* [Open educational environment] (in Russian). URL: <https://opensystem.tspu.ru/> (accessed 27 January 2022).
27. Ershova T., Punge H. J. Lightning activity over anthropogenic and natural landscapes. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, Volume 698, Hydrometeorological and geodetic research in the building area, 2019, p. 1–7, doi: 10.1088/1757-899X/698/4/044031
28. Gorbatenko V., Nechepurenko O., Ershova T. Characteristics of atmosphere on days with thunderstorms in the southeast of Western Siberia. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, Volume 698, Hydrometeorological and geodetic research in the building area, 2019, p. 1–8. doi: 10.1088/1757-899X/698/4/044043

Информация об авторах

Петрова Е. Ю., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: Petrowaeu@yandex.ru

Ершова Т. В., кандидат физико-математических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: Ershova10@mail.ru

Information about the authors

Petrova E. Yu., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: Petrowaeu@yandex.ru

Ershova T. V., Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: Ershova10@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.02.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 14.02.2022; accepted for publication 28.04.2022

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 37 (091)

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-133-141>

ИСТОРИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА И РЕАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ НА ПРИМЕРЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Валентина Ивановна Ревякина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, Revyakinavi@tspu.edu.ru

Аннотация

Анализируется генезис и поступательное развитие в российском государстве феномена педагогических классов как одного из возможных способов подготовки учительских кадров. Отмечается, что статусная позиция педагогического класса всегда напрямую зависела от историко-политических этапов государственного устройства страны, социальных, идеологических, финансово-экономических и региональных условий. Указывается гендерное и профессиональное предназначение выпускниц дополнительного восьмого педагогического класса дореволюционной женской гимназии в зависимости от статусного положения семьи. Выявлена социально обусловленная динамика содержательного наполнения учебных планов гимназий с педагогическими классами. Показаны альтернативные варианты и формы подготовки педагогических кадров без высшего образования в советский период 1920–1970 гг. В условиях дефицита квалифицированных специалистов с университетским образованием страна была вынуждена провозгласить цель ускоренной подготовки педагогических кадров средней квалификации вместо работников, совсем не имеющих никакой педагогической подготовки. Акцентируется цель деятельности двухгодичных педагогических классов образца 1990–2000-х гг. как подготовка абитуриентской элиты для педагогических вузов. Отмечена историческая закономерность: деятельность педагогических классов на каждом социально-политическом этапе определяется общественными запросами рассматриваемого хронологического периода. Выявлены разные формы профориентационной работы со старшеклассниками и их результативное влияние на педагогическую деятельность в российских школах конца XX в.

Ключевые слова: гимназия, педагогические классы, общеобразовательная школа, система образования, учительские кадры, учебные планы, виды педагогических практик

Для цитирования: Ревякина В. И. Историческое взаимодействие образовательной политики государства и реальной подготовки учительских кадров на примере развития педагогических классов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 133–141. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-133-141>

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

HISTORICAL INTERRELATION OF THE EDUCATIONAL POLICY OF THE STATE AND REAL TRAINING OF TEACHERS ON THE EXAMPLE OF PEDAGOGICAL CLASSES

Valentina I. Revyakina

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, Revyakinavi@tspu.edu.ru

Abstract

This article analyzes the genesis and progressive development of the phenomenon of pedagogical classes in the Russian state as one of the possible ways to train teachers. It is noted that the status position of pedagogical classes has always directly depended on the historical and political stages of the state structure of the country, on socio-ideological, financial, economic and regional conditions. It turns out that the gender and professional purpose of graduates of the additional eighth pedagogical classes of the pre-revolutionary women's gymnasium, depends on the status of the family. Alternative options and forms of teacher training without university education in the Soviet period 1920–1970 are shown. In conditions of shortage of qualified specialists with university education, the country was forced to proclaim the goal of accelerated training of teachers of intermediate qualifications instead of workers who do not have any pedagogical training at all. The purpose of the activity of two-year pedagogical classes of the 1990–2000 model is emphasized as the preparation of elite applicants for pedagogical universities. It is noted as historical regularity: the activity of pedagogical classes at each socio-political stage is determined by the public demands of the chronological period under consideration. Various forms of career guidance with senior grade students and their effective influence of the late twenties century are revealed.

Keywords: *Gymnasium, pedagogical classes, secondary school, system of education, teacher staff, curricula, types of pedagogical practices*

For citation: Revyakina V. I. Historical interaction of the educational policy of the state and the real training of teachers on the example of pedagogical classes [Istoricheskoye vzaimodeystviye obrazovatel'noy politiki gosudarstva i real'noy podgotovki uchitel'skih kadrov na primere razvitiya pedagogicheskikh klassov]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 133–141. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-133-141>

Образование как важнейший элемент культуры генетически связано с государством, обществом, человеком. Образование национально по содержанию и характеру, государственно по мере ответственности за него. Культурно-образовательная среда с ее ведущими идеями была и остается многофакторным и интегральным источником развития системы образовательных учреждений в масштабах всей страны, так и отдельных регионов. В этой связи необходимо учитывать взаимодействие между возникновением идей и теми социальными, политическими, религиозными и культурными условиями, которые способствуют зарождению идей, их распространению и трансформации. Ход истории несет ответственность за интеграцию и взаимозависимость субъективных и объективных факторов в культурном движении государства и общества, а спустя столетия позволяет исследовать социально-педагогические процессы прошлого в их конкретно-историческом социокультурном контексте. Изучение педагогического наследия без опоры на исторические факты и социально-политические условия не позволит объективно оценить практическую значимость конкретных хронологических этапов и вклад отдельных известных деятелей в развитие педагогической реальности.

В рамках данного исследования считаем необходимым обратиться к трудам исследователей Ф. Ф. Шамахова, К. В. Ельницкого, проанализировавших состояние учительских кадров и школь-

ного дела в Томской губернии в конце XIX – начале XX в. [1, 2]. Особый интерес представляет революционный российский опыт существования педагогических (восьмых) классов при женских гимназиях.

Известно, что идеи великого русского педагога Константина Дмитриевича Ушинского, заботившегося о высоком качестве подготовки учителей для народной школы, не получили в XIX в. одобрения Министерства народного просвещения (МНП) и не были осуществлены. Как свидетельствуют распоряжения министерства и ряд других документов о гимназиях того времени, основную задачу «специального курса» министерство видело совсем не в подготовке учителей для народных школ, а в подготовке небольшого круга девушек дворянского и купеческого сословия «на звание домашних наставниц и учительниц» [3]. Как указывал Ф. Ф. Шамахов, именно таким образом МНП преследовало цель обеспечить несведущих в вопросах воспитания представителей дворянских семей благонадежными воспитателями, способными содействовать закреплению у воспитанников взглядов правительства. В своей деятельности домашние наставницы были обязаны руководствоваться распоряжениями и учебными книгами, дозволенными цензурой.

Из документов того времени становятся очевидными известные ограничения для желающих заняться воспитанием детей в частных домах. Они должны быть христианского вероисповедания и в достаточной мере обладать нравственными качествами. Кроме того, необходимо было представить соответствующему начальству документы об образовании или выдержать необходимый экзамен. В 30-х годах XIX столетия было разработано «Положение о домашних наставниках и учителях» (1 июля 1834 г.). Со временем профессия домашних наставников и учителей превратилась преимущественно в женский род занятий. Особенно такому превращению содействовало издание Положения 1870 г. Согласно этому Положению, при отдельных женских гимназиях стали создаваться педагогические классы, окончание которых давало право на получение званий домашних наставниц и домашних учительниц.

Рост промышленности, постройка Сибирской железной дороги, большой приток переселенцев и особенно все возрастающие требования прогрессивной части населения к системе народного образования, значительно усилившиеся после первой русской революции 1905–1907 гг., привели к увеличению числа начальных школ и количеству учащихся. А это, в свою очередь, отразилось на динамике прогрессирования педагогических учебных заведений. Архивные данные указывают, что в Западной Сибири все учительские семинарии (кроме Омской), учительские институты, педагогические курсы и большинство педагогических (VIII) классов женских гимназий получили развитие главным образом в XX в.

Основное предназначение выпускниц дополнительных восьмых классов женских гимназий, как уже было отмечено, однозначно рассматривалось как подготовка воспитательниц и учительниц в чужих семьях или в начальных школах. Министерство народного просвещения полагало, что для домашних учительниц и при выходе замуж «специальное знакомство с приемами обучения детей не было бы лишним» [4].

В западносибирских городах количество педагогических классов от двух в 1896 г. увеличилось к 1916 г. до 16 с выпуском около 350 претенденток на учительскую должность. Как известно, и в женскую, и в мужскую гимназию принимались выдержавшие вступительные испытания мальчики и девочки в возрасте 10 лет, получив к этому времени с помощью приходящих платных учителей домашнюю подготовку за курс начальной школы. Следовательно, педагогическая подготовка выпускниц дополнительного восьмого педагогического класса на высокой по тому времени образовательной семилетней гимназической базе создавала для учительниц большие преимущества по сравнению с воспитанниками учительских семинарий. Общеобразовательная подготовка в учительских семинариях была значительно ниже. Так распространилось и закрепилось мнение о том, что выпускницы педагогических классов женских гимназий относились к «лучшей части учительства» дореволюционных начальных школ [5].

После первой русской революции 1905–1907 гг. окончательно упрочилась убежденность учебной администрации о предпочтительности женского педагогического труда по сравнению с мужским. Например, директор одной из учительских семинарий, объясняя свою позицию, писал попечителю учебного округа, что женщина отличается более глубоким развитием чувств, большим терпением и преданностью педагогическому делу. Отметим при этом также экономическую выгоду государства, поскольку женский учительский труд оценивался гораздо ниже мужского.

Сложившаяся точка зрения относительно предпочтительности использования женского труда значительно содействовала повышению статуса педагогических классов женских гимназий. Они стали основным источником пополнения Западно-Сибирской школы квалифицированными педагогическими кадрами. Об этом свидетельствовала динамика выпусков из педагогических классов женских гимназий Западной Сибири к общему числу женщин-учительниц: 6,2 % в 1901 г. и 15,1 % к 1914 г. Однако вместе с тем архивные документы показывают, что далеко не все выпускницы занимали учительские должности в народных начальных школах [6].

Обучение в дополнительном педагогическом классе было платным. Следовательно, открытие VIII класса вело к общему повышению платы за обучение в семилетней женской гимназии, так как иначе содержать дополнительный класс не представлялось возможным. Например, попечительский совет Барнаульской женской гимназии, ходатайствуя в 1903 г. перед попечителем учебного округа об открытии педагогического класса, сообщал, что средства на его содержание будут изысканы путем общего повышения платы за обучение со всех учениц с 21 до 25 руб. В VIII классе плата за обучение устанавливалась в 50 руб. в год. Самое большее, на что по закону могли рассчитывать женские средние учебные заведения, – это государственные дотации в сумме 2 000 руб. в год на женскую гимназию и 1 000 руб. – на женскую прогимназию. Что касается уровня профессиональной подготовки, гимназистки педагогического класса по учебному плану получали достаточную для того времени теоретическую и практическую подготовку, давали пробные уроки в количестве от 5–6 до 10–15 в младших классах женских гимназий.

Интересно отметить, что по Положению 1870 г. звание домашних наставниц приоритетно получали ученицы, награжденные при окончании общего курса ученья в женской гимназии «медалями – золотую или серебряною, а сверх того и выслушавшие особый специальный курс дополнительного класса». Хотя присвоение звания домашней учительницы не обязательно требовало награждения медалями, но обязывало претендентку получить «одобрительный аттестат об окончании общего курса в гимназии и о выслушивании особого специального курса в дополнительном классе». Ученицы, получившие звание домашней наставницы и домашней учительницы, имели право преподавания в женских прогимназиях и в трех младших классах женских гимназий. Отсюда следует, что Министерство народного просвещения видело основное предназначение педагогических классов женских гимназий не в подготовке народных учительниц, а в «приготовлении» преподавательниц для прогимназий и младших классов женских гимназий, то есть для привилегированных учебных заведений. Выполняя целевую установку министерства, выпускницы педагогического класса, являясь представительницами отнюдь не крестьянского сословия, предпочитали в качестве рабочего места главным образом младшие классы гимназий, а не начальную школу для детей из простого народа.

Итак, цель дореволюционных педагогических классов – подготовка учительниц начальных классов женских гимназий без высшего образования. Женщины, как известно, в университет или в педагогический институт не принимались, в лучшем случае они могли поступить обучаться на Высшие женские курсы, организованные в нескольких городах в конце XIX в.

Обобщая опыт дореволюционных женских гимназий с дополнительными педагогическими классами, согласимся с выводом Ф. Ф. Шамахова о том, что дореволюционный опыт подготовки учительниц в дальнейшем позволил извлечь немало положительного для советской школы в XX столетии.

Действительно, накопленный российский опыт предшественников, содержательно переосмысленный и переработанный, нашел известное отражение в системе педагогических курсов, педагогических техникумов и педагогических училищ 1920-х гг. Пригодился он и в практике работы отдельных советских школ в последующие 1940–1970-е гг., и в старших классах общеобразовательной школы в 1990–2000-х гг. в соответствии с общественными вызовами и государственными целевыми установками.

Известно, во второй половине XX в., начиная с 1960-х гг., система советского дифференцированного обучения и развития профессиональных интересов учащихся была представлена специализированными школами с углубленным изучением физико-математических, гуманитарных, биолого-химических дисциплин. В общеобразовательной школе также были созданы условия углубленного обучения и для реализации индивидуальных склонностей школьников: в виде профильных классов и факультативных занятий в рамках школьного расписания уроков по выбору самих учащихся. Педагогический профиль (рекомендательный) был введен в 1989 г.

Рассмотрим в хронологической последовательности развитие педагогического профиля в разных формах в советский период.

Государственный документ 1918 г. «Основные принципы единой трудовой школы» задал принципиально новый вектор развития школьного образования на первое двадцатилетие и последующие десятилетия советского периода [7]. Основная семилетняя школа в 1920-е гг. была объявлена бессловной, бесплатной, доступной для лиц обоего пола; школа при наличии соответствующих кадров имела право самостоятельной разработки учебных программ и возможности экспериментировать с выбором форм урочной и внеклассной деятельности. Полная средняя школа в 1920-х гг. была девятилетней. Надо отметить, школ-девятителок насчитывалось крайне мало, так как образование еще не стало приоритетным для большинства неграмотного населения, измученного закончившейся Гражданской войной, разрухой экономики и сельского хозяйства. В старшие 8–9-е классы после семилетки поступали учиться в основном дети из интеллигентных семей, в которых, вопреки неблагоприятным социальным условиям, царил культ образованности как гарант нормальной жизни человека. Однако к 1925 г. стало очевидно: выпускники девятого класса оказались в жизненном тупике. Их при самом высоком уровне школьного образования (по сравнению с выпускниками рабфака) считали идеологически чуждым классом и из-за непролетарского происхождения не принимали в высшие учебные заведения. Чтобы найти какой-то выход для этой категории выпускников, в старших 8–9-х классах был введен ряд технических, кооперативных, лесных и некоторых других профессиональных уклонов, среди которых наиболее жизнеспособными и перспективными оказались педагогические уклоны [8].

Педагогические уклоны в немногочисленных 8–9-х классах полной средней школы 1920-х гг. имели четкую целевую установку – выпускники должны занять свою социальную нишу как воспитатели яслей, детских садов, как ликвидаторы неграмотности, культработники в избах-читальнях и учителя начальных классов единой трудовой школы. Выпускники девятилетки, выходцы из интеллигентных слоев населения, не принимаемые в вузы по социальному признаку, кроме уклонов не имели иного выбора, и для многих этих молодых людей по причине сложившихся социально-идеологических условий педагогическая деятельность без высшего образования стала единственной возможностью жизненного устройства. Что касается качества содержания теоретико-педагогического обучения, то оно зависело от наличия в данном районе специалистов, приглашаемых для чтения курсов по педагогике и психологии. А педагогическая практика осуществлялась гораздо успешнее, так как для ее организации не требовалось никаких дополнительных финансовых вложений. В каждой школе-девятителке имелись начальные классы, и работающий в них учитель выступал в качестве наставника для практикантов [9]. Таким образом, анализ данного исторического эксперимента выявил, что безусловный плюс педагогических уклонов виделся в гарантированном трудоу-

стройстве выпускников и в частичной обеспеченности образовательно-воспитательных учреждений кадрами средней квалификации. А минус заключался в том, что зачисление учащихся в класс с педуклоном осуществлялось по разнарядке, исходя из кадровых потребностей того или иного района, но при абсолютном игнорировании личных склонностей и профессиональных предпочтений молодых людей [10].

Следующим вариантом модели подготовки педагогических кадров в условиях их острейшего дефицита назовем педагогические классы, организованные в послевоенные 1950–1970-е гг. Они создавались в школах-десятилетках в некоторых городах СССР, а также в отдельных педагогических училищах. Цель – на базе школы-десятилетки в течение одного года подготовить школьных вожаков, воспитателей домов ребенка, детских домов, яслей, детских садов. Так, на данном историческом отрезке был сформулирован четкий социальный заказ: в срочном порядке подготовить остро востребованный отряд педагогов не высшей, а средней квалификации взамен работников, вообще не имеющих никакого специального образования. Такие педагогические классы со скороспелой одногодичной подготовкой существовали в городе Томске в школах № 5, № 12, № 3, в которых в качестве руководителей работали сотрудники Томского государственного педагогического института К. С. Зыкина, П. П. Григорьева, а также некоторые директора школ. Как результат, надо указать, что деятельность в течение нескольких лет данных педагогических классов позволила несколько сократить кадровый дефицит педагогического состава среднего звена в Томской области и в последующем выпускники этих одногодичных педагогических классов вполне успешно трудились на своих рабочих местах до 1990-х гг.

Принципиально иную целевую установку имели педагогические классы последнего десятилетия XX в. В отличие от предыдущих историко-социальных моделей в двухлетних профильных педагогических классах образца 1990–2000-х гг., созданных на принципе добровольного выбора самих учащихся, основная цель – довузовская профессиональная ориентация старшеклассников на осознанный выбор педагогической деятельности, подготовка абитуриентской элиты в педвуз путем обеспечения школьникам качественного теоретического и практического представления об особенностях учительского труда.

Отметим, что еще в 1980-е гг., в преддверии появления педагогических классов последней модели, в школах страны практиковались некоторые формы профессиональной ориентации школьников на педагогическую деятельность. Это были педагогические группы, педагогические кружки, клубы юных педагогов. При всех безусловных плюсах, обозначившихся как расширение общеобразовательного кругозора школьников и развитие интереса к профессии учителя, укажем слабые стороны названных предшествующих альтернативных форм. Это – свойственный кружкам стихийный характер занятий, их бессистемность из-за отсутствия программ деятельности, неготовность руководителей кружков к качественной профессиональной профориентации на педагогический труд, скучное доминирование программной теории вузовского уровня, эпизодичность практических занятий в начальной школе [11].

На основе анализа всех ранее существующих моделей подготовки к учительской деятельности пилотный проект кафедры педагогики Томского государственного педагогического университета в 1990–2000-е гг. позволил выявить, обобщить, разработать собственные основополагающие условия результативности педагогических классов и внедрить их в массовую практику широкого движения педклассов в Томской области.

Организаторам стало очевидно, что важнейшим условием эффективности является необходимая, четкая, единая для всех 62 профильных классов области программа, разработанная сотрудниками кафедры совместно с учителями-руководителями педагогических классов. Программа устанавливала двухлетний срок обучения, регулярные обучающие семинары для руководителей, обеспечивала требуемый перечень продуктов двухлетней деятельности учащихся, среди которых Папка

творческих достижений, включающая выпускной реферат, содержательные отчеты о текущей еженедельной педпрактике в младших классах и о концентрированной педпрактике в качестве вожатых в летнем пришкольном лагере. Завершалось обучение вступительным испытанием на кафедре педагогики, абитуриенты, прошедшие испытание на «отлично» и «хорошо», получали значительные льготы при зачислении в число студентов. Рассмотрим этапы и цели деятельности педагогического класса.

Первый этап ограничен рамками первого года обучения, где реализуется главная задача – создание условий для выявления профессиональных интересов и предпочтений; познания собственных профессиональных умений и навыков; формирования потребности в самоопределении.

Второй год обучения в педагогическом классе предполагал: идентификацию себя избранной специальностью; формирование устойчивой потребности продолжать профессионально-педагогическое образование; профессиональное самоопределение как сформированная готовность к обучению в педвузе [11].

Оценивая работу педагогических классов по конечному результату, необходимо рассмотреть две группы выпускников – тех, которые сформировали собственный образ «Я-педагог», поэтому осознанно выбрали для себя профессию учителя, и тех, кто остановил свой выбор на других профессиях.

Первые поступили в Томский государственный педагогический университет и подтвердили высокую мотивацию к педагогическому образованию. По оценкам Ученого совета ТГПУ, студенты из числа выпускников педклассов доказали правильность своего выбора окончательным закреплением склонности на учительскую профессию, дальнейшую работу в школах, отличались более высоким уровнем успеваемости по сравнению со студентами общего набора. На занятиях психолого-педагогического цикла именно эта категория студентов активно вступала в дискуссии, демонстрируя достаточную эрудицию в психолого-педагогических проблемах и умение аргументированно отстаивать свое суждение, готовили содержательные сообщения, выполняли курсовые работы и выбирали темы дипломных работ психолого-педагогической направленности. В настоящее время, по данным Управления образованием при Администрации Томской области, сегодняшние лучшие учителя с 20-летним стажем, работающие в городских и сельских школах, – это бывшие выпускники педагогических классов.

Вторая категория выпускников педагогических классов, поступивших не в педагогический вуз, все-таки предпочла профессии типа «Человек – Человек», выбрав другие учебные заведения: классический университет, медицинский институт. По отзывам этих выпускников, именно двухлетняя учеба в педагогическом классе помогла им быстро адаптироваться в студенческую жизнь, они стали лучше понимать окружающих людей и научились практически бесконфликтному общению в своей профессиональной среде. Те молодые люди, которые со временем обзавелись собственной семьей, отмечали большую пользу полученных в педагогическом классе знаний для применения в семейной жизни.

Таким образом, анализ феномена исторической трансформации педагогических классов за столетний период XIX–XX вв. дает основание заключить, что каждый рассмотренный в данной статье хронологический этап подготовки педагогических кадров неизбежно был сопряжен с государственно-социальным заказом своего времени, гарантировал молодым людям творческую самореализацию в профессиональной педагогической занятости [12].

Список литературы

1. Шамахов Ф. Ф. Педагогические (восьмые) классы женских гимназий Западной Сибири // Ученые записки Томского государственного педагогического института. Т. X. Томск, 1953. С. 47–102.
2. Ельницкий К. В. Двадцатилетие VIII педагогического класса при Омской женской гимназии // Русская школа. 1883. № 11. С. 125.
3. Родевич М. Сборник действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям МНП. СПб., 1884. С. 219–220.

4. Государственный архив Томской области. Ф. 126. Оп. 2. Д. 1689. Л. 58.
5. Фальборк Г., Чернолуцкий В. Настольная книга по народному образованию. Т. III. СПб., 1905. С. 2287.
6. Государственный архив Томской области. Ф. 126. Оп. 2. Д. 1429. Л. 385.
7. Основные принципы единой трудовой школы. От государственной комиссии по просвещению 16 октября 1918 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов 1917–1973 гг. М.: Педагогика, 1974. С. 137–145.
8. Елецкий М. Новые задачи школ с уклоном // Просвещение ЛООНО. 1927. № 11. С. 12–17.
9. Сычугова Е. Педагогический уклон // Просвещение Сибири. 1927. № 1. С. 106–107.
10. Сердюков И. В поисках путей // Вопросы просвещения Иваново-Вознесенского Губоно. 1928. № 2. С. 21–24.
11. Ревякина В. И. Теория и практика допрофессиональной подготовки старшеклассников к педагогической деятельности (на материале педагогических классов): дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2002. 332 с.
12. Ревякина В. И. Начальная ступень в системе непрерывного педагогического образования // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). Серия «Педагогика». 1998. № 4. С. 43–48.

References

1. Shamakhov F. F. Pedagogicheskiye (vos'mye) klassy zhenskikh gimnaziy Zapadnoy Sibiri [Pedagogical (eighth) classes of female gymnasiums of Western Siberia]. *Uchenye zapiski Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. Tom X* [Scientific notes of Tomsk State Pedagogical Institute. Vol. X]. Tomsk, 1953. Pp. 47–102 (in Russian).
2. El'nitskiy K. V. Dvadstatiletiye VIII pedagogicheskogo klassa pri Omskoy zhenskoy gimnazii [The twentieth anniversary of the eighth pedagogical classes at the Omsk women's gymnasium]. *Russkaya shkola*, 1883, no. 11, pp. 125 (in Russian).
3. Rodevich M. *Sbornik deystvuyushchikh postanovleniy i rasporyazheniy po zhenskim gimnaziyam i progimnaziyam MNP* [Rodevich M. Collection of current resolutions and orders on women's gymnasiums and pro gymnasiums MNP]. Saint Petersburg, 1884. Pp. 219–220 (in Russian).
4. *Gosudarstvennyy arkhiv Tomskoy oblasti*. F. 126. Op. № 1689, L. 58 [Tomsk Regional State Archive, Fund 126, inventory 2, case № 1689, sheet 58] (in Russian).
5. Fal'bork G., Chernolusskiy V. *Nastol'naya kniga po narodnomu obrazovaniyu. Tom III* [A handbook on public education. Vol. III]. Saint Petersburg, 1905. Pp. 2287 (in Russian).
6. *Gosudarstvennyy arkhiv Tomskoy oblasti*. Fond 126, Opis' 2, delo 1429, list 385 [Tomsk Regional State Archive, Fund 126, inventory 2, case № 1429, sheet 385] (in Russian).
7. Osnovnye printsipy edinoi trudovoy shkoly. Ot gosudarstvennoy komissii po prosveshcheniyu 16 oktyabrya 1918 g. [The basic principles of the unified school. From the State Commission for Education on October 16, 1918]. *Narodnoye obrazovaniye v SSSR. Obsheobrazovatel'naya shkola: sbornik dokumentov 1917–1973 gg.* [Public education in the USSR. Secondary school: Collection of Documents 1917–1973]. Moscow, Pedagogika Publ., 1974. Pp. 137–145 (in Russian).
8. Eletskiy M. Novye zadachi shkol s uklonom [New tasks of schools with a bias]. *Prosveshcheniye LOONO*, 1927, no. 11, pp. 12–17 (in Russian).
9. Sichugova E. Pedagogicheskiy uklon [Pedagogical bias]. *Prosveshcheniye Sibiri*, 1927, no. 1, pp. 106–107 (in Russian).
10. Serdyukov I. V poiskakh putey [In search of ways]. *Voprosy prosveshcheniya Ivanovo-Voznesenskogo Gubono*, 1928, no. 2, pp. 21–24 (in Russian).
11. Revyakina V. I. *Teoriya i praktika doprofessional'noy podgotovki starsheklassnikov k pedagogicheskoy deyatel'nosti (na materiale pedagogicheskikh klassov). Dis ... dokt. ped. nauk* [Theory and practice of pre-professional preparation of high school students for pedagogical activity (based on the material of pedagogical classes). Dis. ... doctor of ped. sci.]. Barnaul, 2002. 332 p. (in Russian).
12. Revyakina V. I. Nachal'naya stupen' v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [The initial stage in the system of continuous pedagogical education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin. Pedagogy*, 1998, vol. 4, pp. 43–48 (in Russian).

Информация об авторах

Ревякина В. И., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: Revyakinavi@tspu.edu.ru

Information about the authors

Revyakina V. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: Revyakinavi@tspu.edu.ru

Статья поступила в редакцию 22.03.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 22.03.2022; accepted for publication 28.04.2022

Научная статья
УДК 82-93; 087.5

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-142-151>

ОБОЗР ИЛЛЮСТРАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА СКАЗКИ А. М. ВОЛКОВА «ВОЛШЕБНИК ИЗУМРУДНОГО ГОРОДА» В ПУБЛИКАЦИЯХ 1939–2021 гг.

Татьяна Васильевна Галкина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, galkinat@sibmail.com

Аннотация

Представлен обзор иллюстративного пространства сказки одного из самых популярных российских детских писателей Александра Мелентьевича Волкова «Волшебник Изумрудного города» на основе мемориальной коллекции детского музея «Волшебная страна» им. А. М. Волкова Томского государственного педагогического университета, коллекции автора статьи, а также интернет-публикаций за 1939–2021 гг. В результате данного исследования выявлены имена 80 художников, иллюстрировавших сказку на протяжении 82 лет. Анализ иллюстративного пространства каждой книги показал решающее значение правильного выбора для иллюстраций базовых событий сюжета сказки, сохранение логики развития главной сюжетной линии, необходимость использования дополнительных иллюстраций для детальной проработки кульминационных сцен, а также портретов героев. Полнота насыщения иллюстративного пространства сказки, измеряемая количеством иллюстраций, колебалась от нуля до иллюстрации на каждой странице. При этом динамика изобразительного контента развивалась от одной иллюстрации на 4–7 страниц текста до иллюстрации на каждом развороте (2014, 2020). Цветовые предпочтения развивались от черно-белой книжной графики до разнообразных технологий акварели в бытовом, видовом, пейзажном, портретном и анималистическом жанрах. Проблема соответствия авторского видения и художественного воплощения в пространстве детской книги является одной из важнейших проблем не только научного исследования, но и образно-когнитивного, аксиологического воспитания детей.

Ключевые слова: *детская книга, А. М. Волков, «Волшебник Изумрудного города», художники-иллюстраторы, иллюстративное пространство, воспитательный потенциал*

Для цитирования: Галкина Т. В. Обзор иллюстративного пространства сказки А. М. Волкова «Волшебник Изумрудного города» в публикациях 1939–2021 гг. // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 142–151. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-142-151>

Original article

REVIEW OF ILLUSTRATIVE SPACE OF A. M. VOLKOV'S FAIRY TALE “WIZARD OF EMERALD CITY” IN THE PUBLICATIONS OF 1939–2021

Tatiana V. Galkina

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, galkinat@sibmail.com

Abstract

This article is devoted to the review of the illustrative space of the fairy tale of one of the most popular Russian children's writers Alexander Melentevich Volkov «The Wizard of the Emerald City» on the basis of the memorial collection of the children's museum “Magic Country” named after A. M. Volkov of the Tomsk State Pedagogical University, as well as Internet publications for 1939 to 2021. As a result of this study, the names of 80 artists who illustrated the fairy tale for 82 years were revealed. Analysis of the illustrative space of each book showed the crucial importance of the correct choice for illustrations of the basic events of the plot of the fairy tale, the preservation of the logic of the development of the main

storyline, the need to use additional illustrations for a detailed study of the climactic scenes, as well as portraits of the characters. The completeness of the saturation of the illustrative space of the tale, measured by the number of illustrations, ranged from zero to illustration on each page. At the same time, the dynamics of visual content developed from one illustration on 4–7 pages of text to an illustration on each spread (2014, 2020). Color preferences have evolved from black and white book graphics to a variety of watercolor technologies in the household, species, landscape, portrait and animalistic genres. The problem of correspondence of the author's vision and artistic embodiment in the space of a children's book is one of the most important problems not only of scientific research, but also of figurative and cognitive education of children.

Keywords: children's book, A. M. Volkov, "Wizard of Emerald City", illustrators, illustrative space

For citation: Galkina T. V. Review of illustrative space of A. M. Volkov's fairy tale "Wizard of emerald city" in the publications of 1939–2021 [Obzor illyustrativnogo prostranstva skazki A. M. Volkova "Volshebnik izumrudnogo goroda" v publikatsiyakh 1939–2021 gg.]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 142–151. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-142-151>

Актуализация темы исследования обусловлена повышением уровня всеобщей визуализации на всех уровнях социального пространства. Особую роль в этом процессе играет высокая визуальная активность читаемого контента, оказывающего образно-когнитивное воздействие на потребителя. Детская художественная литература как существенная часть читаемого контента закладывает базовые основы формирования визуальной грамотности юных читателей и распределяет зоны ответственности за качество вышедшей в свет детской книги между автором и художником. Как выбрать в магазине сказку А. М. Волкова «Волшебник Изумрудного города» из целого ряда изданий с разными иллюстрациями? Как оценить качество иллюстраций, если относиться к ним как к необходимому развивающему ребенка ресурсу? Оказывается, высокий покупательский спрос этой сказки на протяжении 1930–2020-х гг. обусловил появление множества публикаций с иллюстрациями разных художников во многих российских и зарубежных городах.

Целью настоящей статьи является обзор иллюстративного пространства сказки А. М. Волкова «Волшебник Изумрудного города» в публикациях 1939–2021 гг. как воспитательного ресурса по следующим параметрам: выбор базовых и дополнительных иллюстраций для раскрытия событийного сюжета сказки, полнота насыщения иллюстративного пространства произведения (количество иллюстраций и динамика изобразительного контента), цветовая и жанровая характеристика, композиционное решение, соответствие авторского описания и художественного изображения.

В книжном фонде (102 книги) мемориальной коллекции А. М. Волкова в детском музее «Волшебная страна» им. А. М. Волкова Томского государственного педагогического университета сказка «Волшебник Изумрудного города» представлена художниками Н. Э. Радловым (Москва, Ленинград, 1939, 1941), Л. В. Владимирским (Москва, 1959, 1978), В. Бундиным (Ташкент, 1961), В. Г. Акудиным (Ташкент, 1967), П. В. Калинин (Минск, 1973), В. А. Чижиковым (Москва, 1985, 1996), С. Д. Ким (Кемерово, 1989), А. В. Ковалем (Киев, 1990), Л. А. Куцентов (Иваново, 1991), А. Джаникьяном (Харьков, 1991), И. Н. Ильичевым (Екатеринбург, 1992), Ю. Соловьевым (Санкт-Петербург, 2003), В. М. Канивцом (Москва, 2014), Инной Бодровой (Москва, 2015), Э. Васильевым и В. Коркиным (Москва, 2016), В. П. Коркиным (Москва, 2018).

Иностранные издания сказки «Волшебник Изумрудного города» представлены в мемориальной коллекции детского музея на 6 иностранных языках: болгарском (перевод Георгия Ковачева, художник Н. Э. Радлов, София, 1945), латышском (перевод Анны Саксе, художник Оскар Муйжниекс, Рига, 1962), узбекском (перевод Комила Пулатова, художник В. Г. Акудин, 1966), грузинском (художник Л. Владимирский, 1972), чешском (перевод Ганы Врбовой, художник Marketa Prachatiska, 1988) и немецком языках (перевод Л. Штейнмеца, художник Л. Владимирский). В дополнение к

этому источниковой базой данного исследования послужила коллекция сказок, собранная автором статьи.

Первым иллюстратором этой сказки стал известный русский и советский художник, искусствовед и педагог Николай Эрнестович Радлов (1889–1942), иллюстрировавший издания произведений У. Шекспира, О. де Бальзака, М. Твена, К. И. Чуковского, В. Я. Шишкова, А. М. Волкова и других советских и иностранных писателей и поэтов [1]. В июле 1938 г. сказка «Волшебник Изумрудного города» была передана Н. Э. Радлову для иллюстрирования. «Книга ему очень понравилась, он отнесся к ней с большим энтузиазмом и обещал сделать очень хорошие иллюстрации», – писал А. М. Волков в дневнике [2, с. 105]. Черно-белая графика иллюстраций Н. Э. Радлова заставила А. М. Волкова, видимо, ожидавшего других иллюстраций, высказаться таким образом: «Конечно, после рисунков американского издания к этим надо привыкнуть, но все же они понравились мне» [2, с. 107].

Юные читатели с восторгом приняли сказку. «„Волшебник Изумрудного города“ – первая книга, которую я прочитал самостоятельно. Способствовали этому необыкновенно выразительные иллюстрации Радлова. Черно-белые, сделанные легким касанием пера, эти рисунки создают какую-то странную сказочную атмосферу, таинственную среду, заманчивую и интригующую», – писал в своих воспоминаниях художник В. А. Чижилов [3, с. 3].

Иллюстрации Н. Э. Радлова включали расцвеченный графический рисунок на переплете (четыре друга, обнявшись, стоят перед Изумрудным городом), декорированный голубым цветом форзац (Летучие Обезьяны), цветной фронтиспис (герои сказки стоят у ворот Изумрудного города, а Элли держит в руках веревку от входного колокола) и 26 черно-белых графических рисунков в тексте сказки. Художником были выбраны для иллюстраций как базовые сюжетные события сказки – встречи героев и дружное преодоление всевозможных препятствий для исполнения своих заветных желаний (70 %), так и второстепенные (30 %). Необходимо констатировать, что среди изображений базовых событий в сказке отсутствуют изображения кульминационного порядка – исполнение заветных желаний трех существ, налицо только второстепенная иллюстрация незаконченного действия, когда Гудвин снял со Страшилы голову и вытряс из нее солому. Закрепление в сознании ребенка кульминационных моментов путем их иллюстрирования является, на наш взгляд, необходимым логическим элементом, имеющим мощное психологическое и воспитательное воздействие.

Динамика радловского изобразительного контента – 1 к 4, т. е. иллюстрации размещены в тексте через каждые 4 страницы – примерно по одной иллюстрации на каждую главу сказки. При этом художник создал 14 полностраничных и 11 небольших иллюстраций, отображавших сюжетные события сказки с групповым участием всех персонажей и только одну небольшую портретную иллюстрацию (Дин Гиор), которые способствовали расширению иллюстративного пространства сказки.

Вторым иллюстратором сказки «Волшебник Изумрудного города» стал советский и российский график и иллюстратор Леонид Викторович Владимирский (1920–2015), удостоенный в 1979 г. звания «Заслуженный деятель искусств РСФСР». Как художник-акварелист Л. В. Владимирский иллюстрировал сказку А. Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино», создав образ Буратино, поэму А. С. Пушкина «Руслан и Людмила», повесть Ю. Олеши «Три толстяка», сказку Дж. Родари «Чиполлино», сборник «Русские сказки» и др. Интересно высказывание Л. В. Владимирского о своем возрасте. Он откровенно признавался, что возраст его души – 9 лет: «Детским художником я стал потому, что мне интересно то, что интересно детям третьего класса. Мне интересны сказки. Для детей надо работать по-доброму. Кто может нести доброту, тот может быть детским художником или писателем. И чтобы был юмор, выразительность... Когда я работаю для детей, я счастлив» [4].

Сотрудничество Л. В. Владимирского и А. М. Волкова началось в 1957 г. и продолжалось 20 лет. «Вот активный художник! Он вмешивается в построение книги, просит о перестановках, указывает на неудачные места. Впервые встречаю художника, который с такой любовью и старанием относится к своей работе и для которого книга так дорога, как свое собственное творение» [2, с. 151–152]. Писа-

телю очень нравились созданные Владимирским образы героев сказки: «Особенно мил Страшила, это очаровательный мальчик. Владимирский впервые так его трактует, и это очень хорошо!» [2, с. 152]. Благодаря художнику у Элли появился близкий ей по возрасту друг, хотя трактовка возраста Страшилы как у Ф. Баума, так и у А. М. Волкова не определена и даже, скорее, предполагает взрослого человека (как в американском кинофильме «Мудрец из страны Оз»). Ну а прототипом образа Элли послужила для художника собственная 9-летняя дочь Ая. Таким образом, сближение возраста главных героев позволило акцентировать детскую направленность сказки – повысить процент детскости. Так, совместная работа художника и писателя оказала влияние на конкретизацию сказочных образов, придавая им новые нюансы детского восприятия.

Вспоминая о сотрудничестве с художником Л. В. Владимирским, А. М. Волков писал: «Иллюстрации Н. Радлова к этой книге были очень интересными и запоминающимися, однако не помешали Л. Владимирскому найти свой путь к представлению героев сказочной страны. Думаю, не ошибусь, если скажу, что одним из самых любимых героев у детей является Страшила. За 14 лет, которые прошли со времени первого выпуска «Волшебника», образ Страшилы в трактовке Л. Владимирского стал классическим. Его забавная физиономия с озорными глазами, с растрепанными желтыми волосами смотрит с миллионов книжных страниц, перелистываемых юными читателями в нашей стране и далеко за ее рубежами. А Железный Дровосек с потешной воронкой на голове вместо шапки, с немного неловкими движениями, неустанным стремлением прийти на помощь всем страдающим и обиженным? А добродушный Лев с пышной гривой, длинным хвостом и кисточкой на конце, которой он, растрогавшись, утирает слезы? Все эти персонажи также любимы юными читателями. Да что там говорить о ребятах, когда даже я, повидавший эти „портреты“, созданные добрым десятком советских и иностранных художников, представляю их только в том виде, в каком их представил Л. Владимирский» [2, с. 152].

Да и сам художник Л. В. Владимирский, вспоминая о 20-летнем сотрудничестве с А. М. Волковым, говорил: «Александр Волков был очень хорошим человеком, добрым, покладистым, внимательным, творческим, поэтому работать было легко и интересно» [5], а своими любимыми сказочными героями называл Буратино и Страшилу. Необходимо добавить, что в нашем детском музее хранится картинка с личным автографом художника, а также оригинал портрета Элли, любезно подаренный Л. В. Владимирским.

Что касается иллюстративного пространства сказки «Волшебник Изумрудного города», то оно было кардинально переделано Л. В. Владимирским. В новом издании сказки 1959 г. значительно насыщается иллюстративное пространство сказки: к 26 радловским иллюстрациям Л. В. Владимирский добавляет еще 38 сюжетных и портретных иллюстраций, а из штрихового черно-белого иллюстративное полотно сказки превращается в разноцветную пластичную акварель. «Техника у меня простая, никаких секретов нет. Я рисую карандашом, а потом использую лампу и стекло. Кладу изображение на просвет и прорисовываю. Следующий лист кладу сверху и опять дорисовываю. А затем раскрашиваю – сначала акварелью, потом гуашью, потом акрилом. Иногда пользуюсь масляными мелками», – откровенно рассказывал Л. В. Владимирский [6].

Художником четко выявлены и отражены в иллюстрациях смысловые акценты сказки. Во-первых, главная идея сказки – «самое дорогое, самое заветное, что есть на свете – это дружба» – была вынесена на верхнюю крышку переплета – (всем на показ!) в образе дружной команды героев сказки; во-вторых, был введен мотив родины и семьи – рисунки домика в Канзасе и мамы, стирающей белье и разговаривающей с Элли; введены также кульминационные моменты исполнения заветных желаний – интересными портретами Страшилы, получившего долгожданные мозги, Железного Дровосека, радующегося красному шелковому сердцу, и Льва, лакающего «храбрый» напиток.

В. Л. Владимирским создана карта Волшебной страны, расположенная на форзаце и показывающая все страны и Изумрудный город в центре страны. Художником заполнен также фронтиспис:

на нем изображена волшебница Желтой страны Виллина с огромной волшебной книгой. В сказке увеличивается более чем в 2 раза количество иллюстраций (73), причем в композиционном плане 11 иллюстраций расположены на разворотах, что значительно расширяет визуальное пространство сказки: динамика изобразительного контента – 1 к 2, т. е. иллюстрации включены в текст сказки примерно через каждые 2 страницы.

Л. В. Владимирскому удалось создать цельное текст-иллюстративное пространство сказки, позволявшее органично вкладывать в детские души всю гамму сопереживаний юным путникам, шагавшим по дороге из желтого кирпича в Изумрудный город. Лучше понять героев помогали рисунки: вглядываясь в лицо Страшилы, читатель инстинктивно догадывался, что его простодушный облик скрывает и ум, и смекалку, а Железный Дровосек, даже при отсутствии сердца, сострадателен и может легко заржаветь от собственных слез. Этот двойной смысловой подтекст становился явным под образным влиянием замечательных иллюстраций Л. В. Владимирского, популярность которых проверена многими поколениями российских и зарубежных читателей. Подтверждением этому служит высказывание писателя В. Плотникова-Самарского: «...апогеем творчества стали гениальные по простоте, какому-то сверхмилому совершенству, резонирующему отзвуку в детских сердцах (и моментально покоряющие все возрасты) картинки к сказкам Александра Мелентьевича Волкова... После знакомства с чудесами Владимирского, фокусы-покусы-комиксы-ремиксы-мультики-книжонки с другими Страшилами и Тотошками я просто не принимаю. Это верхний регистр, эталон, с которого не грех делать большое кино...» [7]. Таким образом, Л. В. Владимирским были заложены композиционные основы иллюстрирования сказки «Волшебник Изумрудного города», и этот иллюстративный перечень стал своеобразным «эталонным образцом» для последующих иллюстраторов сказки.

В 1950–1970-х гг. сказку проиллюстрировали художники В. А. Бундин (Ташкент, 1961), В. Г. Акудин (Ташкент, 1967), П. В. Калинин (Минск, 1973) и А. Д. Шуриц (Новосибирск, 1979). Так, В. А. Бундин писал: «Поскольку я люблю в литературных произведениях поэтичность, наполненность добрым юмором, богатую сюжетную выдумку, сказочные приключения, то и удаются мне, на мой взгляд, иллюстрации именно к такого рода произведениям» [8]. Художники создали красочные иллюстрации на суперобложке (Акудин), переплетах (Бундин, Калинин, Шуриц), форзацах (Калинин, Шуриц), фронтисписе (Акудин). Иллюстративное поле сказки представлено черно-белыми рисунками (Бундин, Акудин), Шуриц добавляет к черно-белым рисункам цветные наклейки, а Калинин отдает предпочтение полноцветным иллюстрациям. Динамика изобразительного контента варьирует от 1 к 7, т. е. одна иллюстрация расположена примерно через каждые 7 страниц (Калинин) до 1 к 4 (Бундин, Шуриц) и 1 к 3 (Акудин). При этом налицо изменение образов главных героев. Так, Акудин рисует Страшилу с торчащей вокруг лица соломой (как бородой), а у Тотошки вместо «остреньких ушек», данных ему автором сказки, появились длинные заломленные книзу уши. Интересна трансформация образа Бастинды у Калинина: если Радлов закрывает ее левый глаз черной повязкой, Владимирский рисует ее только в профиль, то Калинин первым создает образ Бастинды с одним глазом посередине лба. Необходимо отметить сокращение иллюстраций базовых событий (Бундин, Акудин), переход от групповых композиций к одиночным (Калинин) и даже преобладание дополнительных иллюстраций над базовыми (Шуриц).

Оригинальные форматы популяризации сказки А. М. Волкова в 1970-х гг. представлены альбомом для раскрашивания «Здравствуй, Элли!» с контурными рисунками Л. Владимирского (Москва, 1976), а также изданием «Волшебник Изумрудного города. Песни-картинки в сопровождении фортепьяно (баяна)» по сценарию В. Юрченко с цветными иллюстрациями В. Сергеева (Москва; Ленинград, 1979).

В 1980-х гг. проявился особый интерес к иллюстрированию сказки, о чем свидетельствуют иллюстрации российских художников В. В. Медведева (Мурманск, 1980), В. В. Бахтина (Ставрополь,

1986), Э. С. Гороховского (Горький, 1986), Н. В. и Н. Н. Даниловых (Свердловск, 1987), Н. В. Сустровой (Минск, 1988), В. П. Черникина (Воронеж, 1988), С. Д. Ким (Кемерово, 1989), М. М. Светланова (Ташкент, 1989), Олега Горюнова (Элиста, 1989), Александра Шандро (Краснодар, 1989). Необходимо подчеркнуть, что в 1980-е гг. в иллюстрировании сказки преобладал черно-белый формат изображений над полноцветным, хотя оригинальные цветные рисунки Н. Сустровой, Э. Гороховского, О. Горюнова вносили яркость в иллюстративное поле сказки.

Новое иллюстративное пространство сказки «Волшебник Изумрудного города» в 1984 г. придумал известный советский художник-карикатурист, создатель образа олимпийского Мишки Виктор Александрович Чижикив (1935–2020), работы которого хранятся в Государственном музее изобразительных искусств им. А. С. Пушкина [8]. Свою любовь к сказке художник выразил в богато иллюстрированной книге большого формата с 78 цветными рисунками, при этом 30 из них – это полностраничные иллюстрации. В. А. Чижикив как художник смешной книги наполнил свои рисунки таким искрометным юмором и беспредельной добротой, которую чутко, на первом вздохе улавливают дети и сразу вживаются в сказочные приключения друзей. Этой дружбе способствует и чуть карикатурная (но все же задушевная!) тончайшая графика, позволившая создать не только новые легко узнаваемые образы героев, но и наполнить сказку совершенно новыми сюжетными иллюстрациями, каких не было еще ни у одного художника. За счет обилия полностраничных иллюстраций, разворотных иллюстраций, композиционного многообразия (групповых, видовых, портретных изображений) на каждой второй странице создается цельное текст-художественное пространство детской сказки. В 1995 г. к 60-летию со дня рождения В. А. Чижикива впервые в истории отечественной детской литературы была опубликована книжная серия «В гостях у В. Чижикива», в которую вошли 14 детских книг с иллюстрациями художника. Он сам говорил: «Для меня всегда было счастьем нарисовать детскую книжку» [9].

Эпоха «перестройки» с пышным расцветом издательского бизнеса в 1990-е гг. вызвала своеобразный бум в издании и иллюстрировании сказки. К этому периоду относятся книги из коллекции автора настоящей статьи с иллюстрациями художников В. Н. Антонова (Хабаровск, 1991), Светланы Гончаренко (Омск, 1991), В. И. Приймака и Ю. А. Уразовского (Харьков, 1991), А. В. Яценко (Киев, 1991), В. В. Бахтина (Красноярск, 1992, Иркутск, 1992), С. Г. Гладченко (Красноярск, 1992), Н. Зубкова (Санкт-Петербург, 1992), А. Игнатъева и В. Перцева (Москва, 1992), И. Ильичева и Е. Ильичевой (Екатеринбург, 1992), А. Калишевского и Б. Кублякова (Москва, 1992), Л. Ю. Кошкиной (Москва, 1992), О. Надежина, Ю. Яковлевой, К. Денегина (Санкт-Петербург, 1992), Ш. Насырова (Казань, 1992), А. Р. Саркисяна (Санкт-Петербург, 1992), В. В. Ситникова (Москва, 1992), Б. Смирнова (Санкт-Петербург, 1992), Руслана Сулейманова, Дмитрия Федотова, Дмитрия Ткачева, Газиза Ибрагимова, Владимира Корнеева (Уфа, 1992), В. А. Торопова и Е. Н. Ненастиной (Воронеж, 1992), В. М. Чуркина (Санкт-Петербург, 1992) А. В. Шершнева (Псков, 1992), Н. Щелкановой (Санкт-Петербург, 1992), А. М. Гусарова (Санкт-Петербург, 1993), А. Д. Акатъева (Москва, 1998), О. Ю. Горбушина (Москва, 1998), А. А. Шахгелдяна (Москва, 1999), Э. Васильева (Москва, 1999). Одновременно в начале 1990-х гг. появились издания сказки с яркими обложками и переплетами, но без иллюстраций в тексте или с иллюстрациями, но без упоминания имени художника, как, например, выпущенная в Таллинне (1992) книжка с детскими цветными картинками неизвестного юного художника. Такая небрежность в оформлении выходных данных книги свидетельствует о низкой квалификации издателей и тем более использование иллюстративного материала художника без упоминания его имени является плагиатом, как в казанском издании 1992 г., в котором были использованы иллюстрации художника Ш. Насырова. Также зафиксированы случаи замены обложки (переплета) в книгах с иллюстрациями Л. В. Владимирского.

В добавление к перечисленному списку в интернете найдены сведения о следующих художниках-иллюстраторах сказки А. М. Волкова «Волшебник Изумрудного города»: Александре Курдю-

мове (Барнаул, 1990), А. Гуляеве (комикс, Архангельск, 1991), М. Хатько (1991), Е. Кудрявцеве (Владивосток, 1992), А. Н. Медведеве (Новосибирск, 1993).

С 2000-х гг. сказку проиллюстрировали (в добавление к вышеназванным) Е. Лопатина (Москва, 2001, 2003), А. Е. Мартынов (Москва, 2008), Е. И. Стерлигова (Москва, 2010), С. Рубенян (Москва, 2010), Г. А. В. Траугот (2015), Юлия Габазова (Ростов-на-Дону, 2020), Анна Власова (Москва, 2020), Елена Мельникова (Москва, 2021), а также переиздана сказка с иллюстрациями Э. С. Гороховского (2012), А. А. Шахгелдяна (Москва, 2012), О. Ю. Горбушина (2016), Э. Васильева и В. Коркина (Москва, 2018), А. А. Чукавина и И. А. Уварова (Москва, 2020). Сказку А. М. Волкова также проиллюстрировала корейская художница Ким Мин Джи [10].

Полнота насыщения иллюстративного пространства сказки является одним из самых востребованных условий при выборе читателем того или иного издания сказки. При этом издания сказки изобилуют самыми разными подходами к включению иллюстраций в текст, начиная от изданий без постраничных иллюстраций в тексте (Б. Смирнов, А. Р. Саркисян), или, как в московском издании 1992 г. А. Волкова «Сказочные повести», художественное оформление переплета выполнено С. Атрошенко, а внутренние 6 черно-белых заставок – А. Хромовым, а третьи оформили сказку без постраничных рисунков, но с цветными вклейками (художники Оскар Муйжниекс, А. В. Шершнев, А. Джаникьян, И. Бодрова). Нужно подчеркнуть, что наличие вклеек создает некоторые трудности в восприятии развития сюжета сказки – иллюстрации, как правило, то запаздывая, то опережая текст, разрывают цельность единого тексто-иллюстративного пространства.

Сторонниками черно-белых постраничных иллюстраций в 1960–1990-х гг. являются художники В. А. Бундин, В. Г. Акудин, Н. В. и Н. Н. Даниловы, В. В. Бахтин, В. П. Черников, С. Д. Ким, М. Светланов, А. Шандро, А. В. Коваль, И. Н. Ильичев, Н. Щелканова, С. Гладченко, В. В. Ситников, Л. Ю. Кошкина, А. Н. Медведев, О. Надежин, Ю. Яковлева, К. Денегин, Ш. Насыров (у которых, как правило, только переплеты или обложки в цвете), а И. Д. Шуриц, С. Гончаренко, А. Шахгелдян, А. Чукавин и И. Уварова соединили воедино как черно-белые постраничные иллюстрации, так и полноцветные вклейки.

Полнота насыщения цветового пространства сказки варьируется от 10 (художники А. Игнатьев и В. Перцев) до 61 иллюстрации (Р. Сулейманов, Д. Федотов, Д. Ткачев, Г. Ибрагимов, В. Корнеев). Полноцветными иллюстрациями отличаются издания сказки с рисунками Л. В. Куцентовой, Н. В. Сустовой, Э. С. Гороховского, А. М. Гусарова, О. Горюнова, Ю. Соловьева, А. Е. Мартынова, О. Горбушина, Е. Мельниковой, В. П. Коркина.

Особой полнотой цветового насыщения иллюстративного пространства сказки характеризуются новые издания сказки с 2010 гг. с иллюстрациями Владимира Канивца, Анны Власовой и Юлии Габазовой, у которых иллюстрации буквально сопровождают ребенка на каждом развороте страницы, позволяя ему просто жить в сказке. При этом художниками визуальны воплощены все базовые события сюжета, а также введены дополнительные иллюстрации с включением видовых, пейзажных и портретных зарисовок в яркой цветовой гамме.

Таким образом, анализ иллюстративного пространства сказки А. М. Волкова «Волшебник Изумрудного города» в выявленных публикациях 1939–2021 гг. позволяет сделать следующие выводы.

За годы выхода сказки с 1939 по 2021 г. значительно расширилась география издания: по неполным сведениям, сказка была издана в 32 городах страны и за рубежом.

Сказка пользовалась большой популярностью у художников-иллюстраторов: на протяжении 82 лет ее проиллюстрировали (по неполным данным) 80 художников. Многие из этих художников – Николай Эрнестович Радлов (1889–1942), Леонид Викторович Владимирский (1920–2015), Виктор Александрович Чижиков (1935–2020), Виктор Александрович Бундин (1926–2000) [11], Вениамин Георгиевич Акудин (1936–2011) [12], Александр Давидович Шуриц (1945–2017) [13] – были удо-

стоены профессиональных наград, а их художественные произведения хранятся в музейных и частных коллекциях России и зарубежных стран.

Ценность наличия в иллюстративном пространстве детского произведения изображений базовых (ключевых) событий сюжета заключалась в том, что они являлись смысловыми скрепами разворачивания событий и закрепляли в детском сознании логику развития главной сюжетной линии. При этом изображение базовых событий предполагает, как правило, групповые композиции в динамике событий. Наряду с базовыми иллюстрациями было выявлено использование дополнительных иллюстраций, необходимых для детальной проработки бытовых и кульминационных сцен, портретов и состояний героев. Анализ выбора базовых событий для иллюстрирования позволил выделить три группы художников: 1) создавших иллюстрации в соответствии с базовыми (ключевыми) событиями сюжета в сопровождении дополнительных иллюстраций (Л. В. Владимирский, В. А. Чижиков, С. Гончаренко, В. М. Канивец, А. Власова, Ю. Габазова); 2) создавших иллюстрации в смешанном формате (часть базовых и часть дополнительных (Н. Э. Радлов, П. В. Калинин, В. И. Приймак и Ю. А. Уразовский, А. А. Чукавин и И. А. Уварова, И. Бодрова)); 3) создавших в основном иллюстрации второстепенных событий (А. Д. Шуриц). Полнота насыщения иллюстративного пространства произведения, измеряемая количеством иллюстраций, колебалась от 28 рисунков на 124 страницы текста (Радлов, 1939) до 257 иллюстраций на 288 страниц (Власова, 2020). При этом динамика изобразительного контента развивалась от одной иллюстрации на 4–7 страниц текста до иллюстрации на каждом развороте. Цветовые предпочтения развивались от черно-белой книжной графики до разнообразных технологий акварели в бытовом, видовом, пейзажном, портретном и анималистическом жанрах. Композиционное решение иллюстраций у большинства художников придерживается так называемого «золотого сечения», позволявшего достигать некой структурной гармонии в определении изображения количества групповых сюжетных событий сказки, портретов героев, видовых и пейзажных иллюстраций в соответствии с авторским видением. Определяя художественные направления в отношении изучаемого иллюстративного пространства сказки, можно констатировать наличие в основном реалистических изображений, а также сюрреалистических (М. Светланов). При этом комплексная работа с детской книгой носит аксиологический воспитательный потенциал как для родителей, так для педагогов [14], а проблема соответствия авторского видения и иллюстративного пространства детской книги является актуальной проблемой образно-когнитивного воспитания детей, требующей дальнейшего научного исследования.

Список литературы

1. Радлов Николай Эрнестович. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Радлов,_Николай_Эрнестович (дата обращения: 30.11.2021).
2. Галкина Т. В. Незнакомый Александр Волков в воспоминаниях, письмах и документах. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2006. 270 с.
3. Чижиков В. Художник рассказывает // Волков А. М. Волшебник Изумрудного города. М.: Самовар, 1996. 173 с.
4. Художник Леонид Владимирский. URL: <https://www.pravmir.ru/xudozhnik-leonid-vladimirskij-mne-interesny-skazki-1/> (дата обращения: 14.02.2022).
5. Леонид Владимирский. «Я – счастливый человек!». URL: https://ast.ru/news/leonid_vladimirskiy_ya_schastlivyyu_chelovek/ (дата обращения: 04.12.2021).
6. Котова А. Главный иллюстратор Изумрудного города – художник Леонид Владимирский. URL: <https://www.livemaster.ru/topic/225111-glavnyj-illyustrator-izumrudnogo-goroda-hudozhnik-leonid-vladimirskij> (дата обращения: 25.12.2021).
7. Плотников-Самарский В. Магия художника книги – Детгиз для малышей. URL: <https://proza.ru/2011/10/25/299> (дата обращения: 16.12.2021).
8. Совет по детской книге России. URL: <https://www.rbby.ru/?p=1030> (дата обращения: 04.01.2022).

9. Чижигов Виктор Александрович. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Чижигов,_Виктор_Александрович (дата обращения: 27.12.2021).
10. Картины корейских художников. URL: https://aqua-relle.ucoz.ru/dir/iskusstvo/khudozhniki/kim_min_ji/23-1-0-38 (дата обращения: 19.12.2021).
11. Виктор Бундин. URL: http://www.fairyroom.ru/?page_id=57729 (дата обращения: 26.12.2021).
12. В. Г. Акудин. Гастроли. URL: http://afg-hist.ucoz.ru/photo/gastroljanty/v_g_akudin/107-0-1577 (дата обращения: 04.12.2021).
13. Шуриц Александр Давидович. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Шуриц,_Александр_Давидович (дата обращения: 06.12.2021).
14. Савченков А. В., Уварина Н. В. Определение содержания мотивационно-ценностного компонента готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности // *Science for Education Today*. 2021. Т. 11, № 2. С. 55–79. doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2102.03>

References

1. *Radlov Nikolay Ernestovich* (in Russian). URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Радлов,_Николай_Эрнестович (accessed 30 November 2021).
2. Galkina T. V. *Neznakomyy Aleksandr Volkov v vospominaniyakh, pis'makh i dokumentakh*. [Stranger Alexander Volkov in memoirs, letters and documents]. Tomsk, TSPU Publ., 2006. 270 p. (in Russian).
3. Chizhikov V. *Kpudozhnik rasskazivayet* [Artist tells]. In: Volkov A. M. *Volshebnik Izumrudnogo goroda* [The Wizard of the Emerald City]. Moscow, Samovar Publ., 1996. 173 p. (in Russian).
4. *Khudozhnik Leonid Vladimirskiy* [Artist Vladimirskiy Leonid] (in Russian). URL: <https://www.pravmir.ru/xudozhnik-leonid-vladimirskiy-mne-interesny-skazki-1/> (accessed 14 February 2022).
5. Leonid Vladimirskiy. «*Ya – schastlivyy chelovek!*» [Leonid Vladimirsky “I am a happy person!”] (in Russian). URL: https://ast.ru/news/leonid_vladimirskiy_ya_schastlivyy_chelovek/ (accessed 4 December 2021).
6. Kotova A. *Glavnyy illyustrator Izumrudnogo goroda – khudozhnik Leonid Vladimirskiy* [Chief Illustrator of Emerald City – Artist Leonid Vladimirsky] (in Russian). URL: <https://www.livemaster.ru/topic/225111-glavnyj-illyustrator-izumrudnogo-goroda-hudozhnik-leonid-vladimirskij> (accessed 25 december 2021).
7. Plotnikov-Samarskiy V. *Magiya khudozhnika knigi – Detgiz dlya malyshey* [The Magic of the Book Artist – Detgiz for kids] (in Russian). URL: <https://proza.ru/2011/10/25/299> (accessed 16 December 2021).
8. *Sovet po detskoj knige Rossii* [Children’s Book Council of Russia] (in Russian). URL: <https://www.rbby.ru/?p=1030> (accessed 4 January 2022).
9. *Chizhikov Viktor Aleksandrovich* (in Russian). URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Чижигов,_Виктор_Александрович (accessed 27 December 2021).
10. *Kartiny koreyskikh khudozhnikov* [Paintings by Korean artists] (in Russian). URL: https://aqua-relle.ucoz.ru/dir/iskusstvo/khudozhniki/kim_min_ji/23-1-0-38 (accessed 19 December 2021).
11. *Viktor Bundin* [Victor Bundin] (in Russian). URL: http://www.fairyroom.ru/?page_id=57729 (accessed 26 december 2021).
12. *V. G. Akudin. Gastrolj* [V. G. Akudin. Tour] (in Russian). URL: http://afg-hist.ucoz.ru/photo/gastroljanty/v_g_akudin/107-0-1577 (accessed 4 December 2021).
13. *Shurits Aleksandr Davydovich* (in Russian). URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Шуриц,_Александр_Давидович (accessed 6 December 2021).
14. Savchenkov A. V., Uvarina N. V. *Opredeleniye soderzhaniya motivatsionno-tsennostnogo componenta gotovnosti budushchikh pedagogov k vospitatel'noy deyatel'nosti* [Motivational and value-based component of future teachers’ readiness for moral education: concept clarification]. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 55–79. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2102.03>.

Информация об авторах

Галкина Т. В., кандидат исторических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: galkinat@sibmail.com

Information about the authors

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

E-mail: galkinat@sibmail.com

Статья поступила в редакцию 06.02.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 06.02.2022; accepted for publication 28.04.2022

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-152-167>

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ СТРУКТУРИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОГО ПОЛЯ ПСИХОЛОГИИ БЕЗОПАСНОСТИ

Татьяна Максимовна Краснянская¹, Валерий Геннадьевич Тылец²

¹ Московский гуманитарный университет, Москва, Россия, ktm8@yandex.ru

² Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия, tyletsvalery@yandex.ru

Аннотация

Рассматривается ранее неизученная проблема структурирования предметного поля новой отрасли психологического знания – психологии безопасности. Целью исследования явилось изучение актуальных тенденций и перспектив структурирования предметного поля психологии безопасности. В результате теоретического изучения проблемы установлено, что предметное пространство психологии безопасности является неоднородным и может быть структурировано по комплексу оснований: психологическим феноменам, связанным с безопасностью человека; условиям, средам и ситуациям, требующим обеспечения безопасности; видам деятельности субъектов безопасности; разновидностям или типам безопасности человека; связи с другими дисциплинами; задачам проводимых в психологии безопасности исследований. Каждое основание, используемое для структурирования психологии безопасности, позволяет обозначить в ней несколько предметных областей исследования. По психологическим феноменам, связанным с безопасностью человека, выделяются психология безопасности личности, психология представлений о безопасности, психология безопасного поведения. Ориентация на условия, среды и ситуации, требующие обеспечения безопасности, способствует обозначению предметных областей экстремальной психологии безопасности, психологии безопасности образовательных сред, психологии безопасности семьи, психологии безопасности новых цифровых сред и виртуального пространства интернет-сетей. По видам деятельности субъектов безопасности могут быть определены психология безопасности труда, психология безопасности спортивной деятельности, психология безопасности туристической деятельности. В зависимости от разновидности или типа безопасности изучают информационно-психологическую безопасность, психологию корпоративной безопасности, психологическую безопасность человека, психологию лингвистической и психолингвистической безопасности. По связи с другими дисциплинами можно рассматривать вопросы социальной психологии безопасности, экстремальной психологии безопасности, юридической психологии безопасности, возрастной психологии безопасности, политической психологии безопасности, истории психологии безопасности. По задачам исследований, проводимых в психологии безопасности, могут быть охарактеризованы ее фундаментальный и прикладной разделы. Установлено, что каждая предметная область психологии безопасности обладает собственным вектором изучения определенного психологического аспекта безопасности человека и характеризуется конкретным предметом исследования, позволяющим конкретизировать его цель и задачи. Предметные области психологии безопасности характеризуются разным уровнем развития. Высока вероятность оформления новых областей психологии безопасности. Впервые проведенная в работе целостная рефлексия особенностей организации предметного поля психологии безопасности дает возможность увидеть сильные и слабые стороны становления дисциплины, создавая предпосылки для стимулирования процесса ее развития. Представленный материал может оказаться также полезным для разработки нового учебного курса «Психология безопасности».

Ключевые слова: безопасность, психология безопасности, предметное поле, предметная область, структура

Для цитирования: Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Тенденции и перспективы структурирования предметного поля психологии безопасности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 152–167. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-152-167>

PSYCHOLOGY

Original article

TRENDS AND PROSPECTS OF STRUCTURING THE SUBJECT FIELD OF SECURITY PSYCHOLOGY

Tatyana M. Krasnyanskaya¹, Valery G. Tylets²

¹ *Moscow University for the Humanities, Moscow, Russian Federation, ktm8@yandex.ru*

² *Moscow State Linguistic University, Moscow, Russian Federation, tyletsvalery@yandex.ru*

Abstract

The previously unexplored problem of structuring the subject field of a new branch of psychological knowledge – security psychology is considered. The purpose of the study was to study current trends and prospects for structuring the subject field of security psychology. As a result of the theoretical study of the problem, it is established that the subject space of security psychology is heterogeneous and can be structured according to a set of grounds: psychological phenomena related to human security; conditions, environments and situations requiring security; by types of activities of security subjects; by varieties or types of human security; by connection with other disciplines; by tasks of research conducted in security psychology. Each basis used for structuring security psychology allows us to identify several subject areas of research in it. According to psychological phenomena related to human security, the psychology of personal security, the psychology of ideas about security, and the psychology of safe behavior are distinguished. Orientation to the conditions, environments and situations requiring security contributes to the designation of the subject areas of extreme security psychology, security psychology of educational environments, family security psychology, security psychology of new digital environments and the virtual space of Internet networks. According to the types of activities of security subjects, the psychology of occupational safety, the psychology of safety of sports activities, the psychology of safety of tourism activities can be defined. Depending on the variety or type of security, they study information and psychological security, psychology of corporate security, psychological security of a person, psychology of linguistic and psycholinguistic security. In connection with other disciplines, questions of social psychology of security, extreme psychology of security, legal psychology of security, age psychology of security, political psychology of security, history of security psychology can be considered. According to the tasks of research conducted in security psychology, its fundamental and applied sections can be characterized. It is established that each subject area of security psychology has its own vector of studying a certain psychological aspect of human security and is characterized by a specific subject of research that allows to specify its purpose and objectives. The subject areas of security psychology are characterized by different levels of development. There is a high probability of registration of new areas of security psychology. For the first time, a holistic reflection of the features of the organization of the subject field of security psychology makes it possible to see the strengths and weaknesses of the formation of the discipline, creating prerequisites for stimulating the process of its development. The material presented in the article may also be useful for the development of a new training course “Security Psychology”.

Keywords: security, security psychology, subject field, subject area, structure

For citation: Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Trends and prospects of structuring the subject field of security psychology [Tendentsii i perspektivy strukturirovaniya predmetnogo polya psikhologii bezopasnosti]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 152–167. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-152-167>

Безопасность, сохраняя непреходящую востребованность обществом и каждым человеком, под влиянием утверждения гуманистических тенденций в социальном и научном пространстве получила в настоящее время многоаспектное междисциплинарное изучение своей проблематики, прежде всего прикладного плана. В силу исходной содержательной и процессуальной сложности ее вопросы рассматриваются средствами не только социально-гуманитарных, но и естественных, технических и точных отраслей научного знания. Это позволило безопасности утвердиться в качестве одного из ведущих принципов современной практики.

В психологической науке интерес к различным проявлениям безопасности, обусловленный комплексом социальных, внешних и внутренних для нее факторов, стимулировал изучение психологических предпосылок, особенностей протекания и последствий нарушения субъектной и личностной безопасности в различных условиях, средах и ситуациях. Массированный и разносторонний характер эмпирических изысканий, подкрепленных появлением в обозначенной области некоторых теоретических обобщений, способствовал оформлению на рубеже тысячелетий нового предметного поля психологической науки – психологии безопасности.

На текущий момент психология безопасности выступает дисциплиной, основной исследовательский предмет которой составляют психологические характеристики безопасности и близкой к ней феноменологии, закономерности и механизмы полного цикла процессов ее обеспечения/самообеспечения (нарушения, сохранения, восстановления, развития), а объект – разнообразные по своим классификационным признакам индивидуальные и групповые субъекты, рассматриваемые в связи с актуальным, *post-facto* и вероятностным попаданием в обстоятельства нарушения витального благополучия. Психологические вопросы безопасности изучаются на содержательном и функциональном уровне, получая темпоральное, ресурсное и сценарное истолкование. Проведенные исследования позволили более или менее полно конкретизировать сферу компетентности психологии безопасности, определить ее ключевые термины, обозначить основные подходы и уже определенные научные традиции к изучению проблематики. Признанием достаточной развитости и автономности предметного поля психологии безопасности выступает получение ею в 20-х гг. текущего века статуса учебной дисциплины при подготовке бакалавров психологии и вхождение в номенклатуру научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени.

Вместе с тем становление психологии безопасности сталкивается с некоторыми трудностями, которые дезориентируют данный научный процесс, сохраняют его вероятностный характер и тем самым замедляют его. Значительной серьезностью среди них обладает отсутствие структурированности рассматриваемого предметного поля: психология безопасности до сих пор не систематизировала и не утвердила наименование большинства направлений и областей своих исследований, не обозначила их внутри- и междисциплинарные связи, не определилась в своей соотнесенности с дисциплинами, имеющими более длительную историю изучения определенных видов безопасности, в частности с психологией корпоративной безопасности, информационно-психологической безопасностью, психологией экстремальности, виктимной психологией. Подобная ситуация во многом поддерживается новизной психологического аспекта проблематики и «злободневностью» решения вопросов самой безопасности в самых разных сферах жизнедеятельности человека. Это побуждает многочисленных исследователей без погружения в проблематику и зачастую эпизодически для своих научных интересов обращаться к рассмотрению ее вопросов в научном поле смежных отраслей психологии безопасности – юридической, педагогической и социальной психологии, психологии труда и т. д. Отдельные аналитические работы по психологии безопасности касались

выявления научных течений или подходов к изучению психологической безопасности [1–3], преимущественно в рамках историко-теоретических обзоров, без систематизации обозначенного аспекта, что не дает целостной картины текущего состояния и перспектив развития ее исследовательского поля.

Сохранение обозначенного пробела в осмыслении организационных особенностей психологии безопасности в сочетании со значимостью его преодоления для ее дальнейшего становления определили выбор проблемы данного исследования: каково современное положение и перспективы структурирования психологии безопасности?

Целью исследования выступило изучение актуальных тенденций и перспектив структурирования предметного поля психологии безопасности.

Исследовательскими методами в настоящей работе выступили теоретический анализ научных источников по психологии безопасности и смежных к ней отраслей психологического знания, методы научного структурирования, проектирования и прогнозирования.

Наиболее очевидным подходом к структурированию научного содержания психологии безопасности выступает ориентация на предмет проводимых в ее рамках исследований.

На текущий момент уже можно обозначить несколько достаточно хорошо оформленных исследовательских областей, выделяемых по психологическим феноменам, тем или иным образом связанным с безопасностью человека. Значительное развитие получила психология безопасности личности, в которой изучаются ценностно-смысловые основания безопасности, «вклад» в обеспечение безопасности темпераментальных, характерологических и мотивационно-потребностных особенностей, а также способностей человека [4–7]. Новой тенденцией данной предметной области является выявление структурных и содержательных особенностей персональной концепции личности [8–10]. Разностороннему изучению на сегодняшний день подверглась предметная область психологии представлений о безопасности, предметом которой выступает содержание и структура представлений о безопасности субъектов, дифференцированных по возрастной, половой, профессиональной и прочей принадлежности [11–14]. Достаточного развития достигла область исследований, которая может быть обозначена психологией безопасного поведения. В рамках данной исследовательской области рассматриваются индивидуально-психологические и типологические особенности формирования и реализации различными категориями субъектов стратегий и тактик безопасного поведения [15–16]. Ее новейшей тенденцией может рассматриваться изучение психологических особенностей поведенческих практик субъектов [17–19].

Предметное поле психологии безопасности может быть также структурировано по условиям, средам и ситуациям, требующим обеспечения безопасности. По этому основанию наибольшее развитие на текущий момент получила предметная область экстремальной психологии безопасности, в которой изучаются психологические аспекты безопасности человека в экстремальных обстоятельствах (условиях, средах, ситуациях) бытовой и профессиональной деятельности [20–22]. Значительным развитием также характеризуется предметная область психологии безопасности образовательных сред, в рамках которой изучаются основные угрозы безопасности субъектов всех звеньев традиционного, а также инклюзивного образования [23–26]. На текущий момент прослеживаются достаточно убедительные тенденции становления предметной области психологии безопасности семьи, предметом которой становится изучение психологических факторов безопасности семейной сферы и ее субъектов, прежде всего детей [27–29]. На уровне тенденции можно говорить о появлении в качестве отдельной предметной области исследований психологических условий безопасности новых цифровых сред и виртуального пространства интернет-сетей как помещающих субъектов в нетипичные (не всегда экстремальные) обстоятельства коммуникации и принятия решений, характеризующиеся определенными рисками и угрозами [30–32].

Структурирование предметного поля исследований психологии безопасности может также осуществляться по видам деятельности, применительно к которым рассматриваются психологические

проблемы безопасности их субъектов. По данному основанию длительную историю имеют исследования по психологии безопасности труда, предметом которой выступают психологические условия безопасности трудовой деятельности человека, прежде всего производственной деятельности [33–36]. По рассматриваемому основанию прослеживается также тенденция к появлению предметной области психологии безопасности спортивной деятельности, в которой изучаются психологические предпосылки безопасности субъектов, занимающихся в целом спортом и конкретными видами спортивной деятельности [37]. Ряд публикаций указывают на постепенное оформление предметной области психологии безопасности туристической деятельности, в которой рассматриваются психологические вопросы безопасности в организации туристической сферы [38–40].

Основанием для структурирования психологии безопасности может выступить также рассмотрение психологических аспектов безопасности отдельных ее разновидностей или типов. Задолго до оформления психологии безопасности в качестве самостоятельной психологической дисциплины появилась предметная область информационно-психологической безопасности, обращающаяся к изучению основного спектра угроз информационно-психологической безопасности человека, психологических условий их появления, воздействия и последствий для психики, возможностей профилактики и преодоления различными категориями субъектов [41–43]. Несмотря на то, что уровень развития проблематики информационно-психологической безопасности позволяет выделять ее в отдельную дисциплину, по предмету, актуальным задачам и исследовательским подходам она остается одной из областей психологии безопасности. Примерно в такой ситуации находится и психология корпоративной безопасности, предмет которой состоит в изучении психологических особенностей функционирования (построения, нарушения, восстановления, развития) системы безопасности организации, включая психологические вопросы безопасности ее руководителей и персонала [44]. Сохраняя неопределенность трактовки своей основной категории, достаточно интенсивно развивается предметная область психологической безопасности человека, в центре внимания которой широкий спектр вопросов функционирования феномена психологической безопасности личности/субъекта определенной деятельности [45–47]. В последнее десятилетие получила развитие психология лингвистической безопасности, предметом которой может рассматриваться безопасность субъекта социального взаимодействия, обеспечиваемая регуляцией его языковых систем традициями, культурой и нормами языка, родного или иностранного [48–49]. Единичные на сегодняшний день исследования формируют предметную область психолингвистической безопасности, обращающейся к вопросам безопасности языковой личности, защищенность языковых систем которой поддерживается психическими средствами [50].

Еще одним перспективным основанием для структурирования психологии безопасности является ее связь с другими дисциплинами. По этому основанию в рассматриваемом предметном поле на сегодняшний день можно говорить об уверенном оформлении социальной психологии безопасности. Уже достаточно традиционно в ее рамках изучаются психологические особенности безопасности групповых и массовидных субъектов, а также субъектов конфликтного взаимодействия [51–52]. Находясь на «стыке» экстремальной психологии и психологии безопасности, ранее уже названная предметная область экстремальной психологии безопасности концентрируется на изучении психологических проблем утраты человеком безопасности под влиянием проявлений экстремальности. Достаточно многочисленными являются исследования, которые могут быть отнесены к юридической психологии безопасности. Находясь на пересечении проблематики юридической психологии и психологии безопасности, данная предметная область на сегодняшний день изучает психологические предпосылки безопасности различных субъектов правоприменительной деятельности, а также свидетелей и жертв преступной деятельности [53]. Отметим, что изучение психологических вопросов безопасности жертв преступной деятельности опирается в определенной мере на научные выводы такой области знания, как виктимология. К предметному полю юридической пси-

хологии безопасности можно также отнести достаточно новые для нее вопросы психологии террористической и экстремистской безопасности [54–56]. Обозначилась тенденция к выделению предметной области возрастной психологии безопасности, ориентированной на выявление психологических особенностей безопасного развития субъектов различных возрастных групп – детей дошкольного возраста, подростков, лиц студенческого и пенсионного (60+) возраста [57–60]. Складывается также тенденция к оформлению специальной психологии безопасности, предмет которой составляют психологические вопросы безопасности субъектов с отклонениями в развитии [61–62]. На стыке с историей психологии формируется история психологии безопасности в силу определенных социальных и научных факторов, прежде всего история отечественной психологии безопасности [63]. Обозначилось, но пока что не получило достаточного импульса развития предметное поле политической психологии безопасности [64–65]. Отметим, что рассматриваемое основание пока еще не исчерпало своих возможностей по развитию предметного поля психологии безопасности. Так, в частности, определенными перспективами расширения исследовательского пространства психологии безопасности обладают дифференциальная психология (возможно – дифференциальная психология безопасности) и этнопсихология (этническая психология безопасности).

Предметное поле психологии безопасности может быть также структурировано по задачам проводимых в ней исследований – общих или прикладных. По данному основанию могут быть выделены фундаментальный и прикладной разделы психологии безопасности.

Согласно нашим представлениям, фундаментальный раздел психологии безопасности ориентирован на изучение базовых для нее феноменов (в частности, психологической безопасности, психологической природы риска, различных угроз и т. д.), выявление общих психологических закономерностей обеспечения безопасности, построение характеристики психологических механизмов основных процессов (сохранения, восстановления, развития, нарушения) обеспечения/самообеспечения безопасности. С этих позиций в фундаментальный раздел психологии на сегодняшний день могут входить, в частности, психология безопасности личности, психология представлений о безопасности, психология безопасного поведения, социальная, возрастная и специальная психология безопасности, история психологии безопасности.

Прикладной раздел психологии безопасности включает предметные области, ориентированные на изучение психологических проблем безопасности, обнаруживающихся в определенных сферах жизнедеятельности или профессиональной деятельности человека. Соответственно, в этот раздел могут помещаться, в частности, экстремальная психология безопасности, психология безопасности образовательных сред, психология безопасности цифровых сред и виртуального пространства, психология корпоративной, лингвистической и психолингвистической безопасности, информационно-психологическая безопасность, юридическая психология безопасности, психология безопасности спортивной, трудовой, туристической деятельности.

Итак, психология безопасности на сегодняшний день достигла уровня развития, требующего теоретического осмысления организации ее содержания. Отсутствие данных по этому вопросу определило тематику представленного исследования.

Проведенный анализ проблематики позволяет сделать следующие основные выводы:

1. Предметное пространство психологии безопасности при своем достаточном развитии на сегодняшний день характеризуется значительной неоднородностью содержания. Оно может быть структурировано по комплексу оснований, выделяющих некоторый аспект безопасности человека: по психологическим феноменам, связанным с безопасностью человека; по условиям, средам и ситуациям, требующим обеспечения безопасности; по видам деятельности субъектов безопасности; по разновидностям или типам безопасности человека; по связи с другими дисциплинами; по задачам проводимых в психологии безопасности исследований.

2. Каждое основание, используемое для структурирования психологии безопасности, позволяет обозначить в ней несколько предметных областей исследования:

– по психологическим феноменам, связанным с безопасностью человека, – психология безопасности личности, психология представлений о безопасности, психология безопасного поведения;

– по условиям, средам и ситуациям, требующим обеспечения безопасности, – экстремальная психология безопасности, психология безопасности образовательных сред, психология безопасности семьи, психология безопасности новых цифровых сред и виртуального пространства интернет-сетей;

– по видам деятельности субъектов безопасности – психология безопасности труда, психология безопасности спортивной деятельности, психология безопасности туристической деятельности;

– по разновидностям или типам безопасности – информационно-психологическая безопасность, психология корпоративной безопасности, психологическая безопасность человека, психология лингвистической и психолингвистической безопасности;

– по связи с другими дисциплинами – социальная психология безопасности, экстремальная психология безопасности, юридическая психология безопасности, возрастная психология безопасности, политическая психология безопасности, история психологии безопасности;

– по задачам проводимых в ней исследований – фундаментальный раздел психологии безопасности и прикладной раздел психологии безопасности.

3. Каждая предметная область психологии безопасности обладает собственным вектором изучения некоторого психологического аспекта безопасности человека и характеризуется конкретным предметом исследования, позволяющим конкретизировать его цель и задачи. Исследования по психологии безопасности характеризуются пересечением ее предметных областей.

4. Предметные области психологии безопасности характеризуются разным уровнем развития: ряд из них достиг достаточной самостоятельности и утвердившегося названия (например, психология корпоративной безопасности, информационно-психологическая безопасность, социальная психология безопасности), другие – находятся на стадии интенсивного развития (например, психология безопасности личности, психология безопасности образовательных сред, возрастная психология безопасности), третьи – на стадии зарождения (например, психология лингвистической и психолингвистической безопасности). Ряд предметных областей психологии безопасности обладает высокой вероятностью возникновения (например, дифференциальная психология безопасности, этническая психология безопасности).

Таким образом, психология безопасности, являясь достаточно молодой отраслью психологии, уже сформировала содержание, поддающееся научному структурированию. Впервые проведенная в работе целостная рефлексия особенностей организации предметного поля психологии безопасности дает возможность увидеть сильные и слабые стороны становления дисциплины, что создает предпосылки для стимулирования процесса ее дальнейшего развития. Представленный в статье материал может оказаться также полезным для разработки нового учебного курса «Психология безопасности».

Список литературы

1. Баева И. А. Психология безопасности: история, становление, перспективы // Национальный психол. журнал. 2007. № 1 (2). С. 66.
2. Эксакусто Т. В. Теоретические основы социально-психологической безопасности. Ростов-н/Д: Изд-во Южного федерального ун-та, 2010. 343 с.
3. Харламенкова Н. Е., Тарабрина Н. В., Быховец Ю. В., Ворона О. А., Казымова Н. Н., Дымова Е. Н., Шаталова Н. Е. Психологическая безопасность личности: имплицитная и эксплицитная концепции. М., 2017. 262 с.
4. Кудака М. А., Маралов В. Г., Нуртаев Е. Р. Отношение к опасностям казахских и российских студентов // Вестник Московского гос. областного ун-та. 2018. № 3. С. 156–173.

5. Маралов В. Г., Маралова Т. П., Волгарева П. А. Нормативность поведения как фактор отношения к опасностям в старшем школьном возрасте // Вестник Московского гос. областного ун-та. 2018. № 2. С. 20.
6. Плетников А. И., Хотинец В. Ю. Согласованность индивидуальных и культурных ценностей как фактор защищенности подростков от буллинга в школьной среде // Психол. журнал. 2018. Т. 39, № 4. С. 72–85.
7. Georgievich M. V., Aleksandrovna K. M., Aleksandrovich M. V., Vadimovna K. S. The interconnection of social intelligence and the attitude of people to dangers // Asian Journal of Pharmaceutics. 2018. Vol. 12, № 1. P. S314–S322.
8. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Адаптационные сценарии концепции личной безопасности // Вестник Полочского гос. ун-та. Серия: Педагогические науки. 2018. № 7. С. 69–74.
9. Краснянская Т. М., Тылец В. Г., Иохвидов В. В. Концепция личной безопасности как психолого-криминологический фактор самообороны // Всероссийский криминологический журнал. 2018. Т. 12, № 6. С. 826–835. doi: 10.17150/2500-4255.2018.12(6).826-835
10. Краснянская Т. М., Тылец В. Г., Иохвидов В. В. Трансформация концепции личной безопасности в условиях направленного психологического давления // Знание. Понимание. Умение. 2021. № 4. С. 246–257. doi: 10.17805/zpu.2021.4.21
11. Костоусов А. Г., Иванов М. С. Психологические факторы сформированности представлений о безопасности у курсантов военного вуза // Вестник Кемеровского гос. ун-та. 2017. № 2. С. 141–150.
12. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Представления студентов о психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза // Вестник Московского гос. лингвист. ун-та. Серия: Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 3 (840). С. 233–246. doi: 10.52070/2500-3488_2021_3_840_233
13. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Психологические особенности представлений любителей произведений фантастического и детективного жанров о субъекте безопасности // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 3. С. 180–193. doi: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130314>
14. Смирнова О. В. Представления о безопасности в юношеском возрасте: половой и гендерный аспект // Женщина в российском обществе. 2020. № 1. С. 85–100.
15. Бересток Т. Б. Просоциальное поведение как мощнейший ресурс стабильности информационно-психологической безопасности личности старше 60 лет // Национальное здоровье. 2021. № 3. С. 31–34.
16. Никифорова Д. М., Бойко А. Д. Разработка программы по оптимизации безопасного защитного и совладающего поведения студентов в образовательной среде // Педагогическое образование в России. 2019. № 1. С. 105–112.
17. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Визуализация практики самообеспечения безопасности в приметах и обычаях студентов вуза // Психология и психотехника. 2015. № 11. С. 1158–1166. doi: 10.7256/2070-8955.2015.11.17018
18. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Субъектное прогнозирование практик безопасности в экстремальных ситуациях // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 102–111. doi: 10.20913/2224-1841-2021-3-10
19. Нижникова Н. А. Основные подходы к рассмотрению практик безопасности в деятельности специалистов экстремального профиля // Прикладная психология и психоанализ. 2021. № 2. С. 7.
20. Звездина А. А., Николаева О. В. Тип мышления как детерминанта поведения в экстремальных ситуациях // Проблемы профессионального развития сотрудников ОВД: сб. материалов Межведомственной конф. (Москва, 15 ноября 2018 г.). М.: Московский ун-т Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В. Я. Кикотя, 2019. С. 92–96.
21. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Психологические ресурсы безопасности личности с различным опытом экстремальности // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2015. № 2. С. 100–107.
22. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Проектирование преподавателем субъектной безопасности в экстремальных ситуациях // Учитель в системе современного антропологического знания: материалы XII Междунар. научно-практ. конф. / под ред. Л. Л. Редько, С. В. Бобрышова, Е. Г. Пономарева. Ставрополь, 2016. С. 390–395.
23. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Союз, 2002. 271 с.
24. Kislyakov P., Shmeleva E. Media education in training students to provide information and psychological security // Медиаобразование. 2018. № 1. С. 107–116.

25. Краснянская Т. М., Тылец В. Г., Ляхов А. В. Сценарное конструирование безопасности студентами с разным уровнем толерантности к неопределенности // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/58PSMN420.pdf> (дата обращения: 03.03.2022). doi: 10.15862/58PSMN420
26. Сударик А. Н., Здорова С. В. Значение процесса формирования коммуникативной компетентности студентов-психологов в обеспечении психологической безопасности образовательной среды вуза // Психология обучения. 2018. № 1. С. 100–109.
27. Ахмадеева Е. В. Психологическая безопасность семьи как консолидирующий фактор в полиэтнической среде // Власть. 2020. Т. 28, № 5. С. 18–24.
28. Пономарева И. В., Азарова Е. С. Личностная беспомощность и психологическая безопасность у подростков, переживающих утрату родителей в условиях замещающей семьи // Психологическое благополучие современного человека: материалы Междунар. заочной научно-практ. конф. Екатеринбург, 2018. С. 148–160.
29. Широкая С. В., Новикова И. А. Психологическая безопасность ребенка в неполной семье // Психология и современный мир. Субъект жизнедеятельности в современном обществе: материалы Всерос. научной конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 22 апреля 2021 г.). Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, 2021. С. 92–97.
30. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Принцип безопасности в психологических исследованиях проблем цифровизации // Знание. Понимание. Умение. 2020. № 2. С. 152–166. doi: 10.17805/zpu.2020.2.14
31. Мозохина Е. С. Социальные и психологические аспекты цифровизации образования // Актуальные проблемы социальной и экономической психологии: методология, теория, практика: сб. науч. ст. М.: Общество с ограниченной ответственностью СВИВТ, 2021. С. 215–223. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47569793> (дата обращения: 03.03.2022).
32. Столярчук Е. А., Юркова Ю. Ю., Заручникова Н. О., Водопьянова Н. Е. Роль субъективных факторов в обеспечении психологической безопасности в IT-деятельности // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии / отв. ред.: А. А. Грачев, А. Л. Журавлев, А. Н. Занковский М.: Ин-т психологии РАН, 2021. С. 342–358. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47694201&selid=47694228> (дата обращения: 03.03.2022). doi: 10.38098/conf_21_0440
33. Балинт И., Мурани М. Психология безопасности труда / пер. с венгр. М.: Профиздат, 1968. 208 с.
34. Елисеев С. А. Основные проблемы психологии безопасности труда // Психол. журнал. 1982. Т. 3, № 5. С. 97–105.
35. Галченко А. С., Куликова Т. Н., Лебедева М. Е., Софьина В. Н. Исследование психологической безопасности профессиональной среды и факторов, влияющих на личностно-профессиональное развитие руководителей // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина. 2021. № 2. С. 122–141.
36. Котик М. А. Психология защищенности человека от опасности в профессиональной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1985. 30 с.
37. Ivanov M., Yanitskiy M., Pelekh Y., Rudiuk O., Tomanek M. Fears concerning own future and personal safety strategies of student-athletes // Journal of Physical Education and Sport. 2021. Vol. 21, № Suppl. 3. P. 2112–2119.
38. Авдохина С. С., Солопова В. А. Безопасность в экстремальном туризме // Региональные проблемы геологии, географии, техносферной и экологической безопасности: материалы III Всерос. научно-практ. конф. (Оренбург, 25–26 ноября 2021 года). Оренбург: Оренбургский гос. ун-т, 2021. С. 7–9.
39. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Экстремальность в туризме: психологические подходы к самообеспечению безопасности // Прикладная психология и психоанализ. 2012. № 1. С. 3. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 03.03.2021).
40. Соколов А. С., Манько Н. П., Ищенко В. М., Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Психология туризма: постановка проблемы безопасности туристской деятельности // Вестник РМАТ. 2020. № 3. С. 115–121.
41. Бересток Т. Б. Теоретические подходы к изучению информационно-психологической безопасности в про-социальном поведении субъектов 60+ // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3, № 8. С. 227–237.
42. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Методологические подходы к исследованию информационно-психологической безопасности // Научные труды Московского гуманитарного ун-та. 2020. № 5. С. 54–61. doi: 10.17805/trudy.2020.5.6
43. Краснянская Т. М., Тылец В. Г., Иохвидов В. В. Развитие проблематики информационно-психологической безопасности в современной отечественной психологии // Знание. Понимание. Умение. 2021. № 2. С. 192–206. doi: 10.17805/zpu.2021.2.14

44. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Развитие психологии корпоративной безопасности в современной отечественной науке // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6, № 3 (23). С. 224–245. doi: 10.38098/ipran.sep_2021_23_3_09
45. Ивашкин С. А. Психологическая безопасность: подходы к определению и признаки // Вестник молодого ученого Кузбасского института: сб. науч. ст. Новокузнецк, 2021. С. 197–199.
46. Рогачева Т. В. Психологическая безопасность консультирующего психолога/психотерапевта // Медицинская психология в России. 2020. Т. 12, № 1. С. 3. doi: 10.24412/2219-8245-2020-1-3
47. Лупенко Н. Н., Верменикова Л. В. Социально-экономические угрозы психологической безопасности личности в период пандемии COVID-19 // Психология безопасности и психологическая безопасность: проблемы взаимодействия теоретиков и практиков: материалы X Всерос. науч. конф. (Сочи, 9–10 октября 2020 года). М.: Мир науки, 2020. С. 102–109. URL: <https://izd-mn.com/PDF/53MNNPK20.pdf> (дата доступа: 03.03.2022). doi: 10.15862/53MNNPK20
48. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Психологическая феноменология лингвистической безопасности в условиях социокультурных трансформаций // Высшее образование для XXI века: роль гуманитарного образования в контексте технологических и социокультурных изменений: XV Междунар. науч. конф. (Москва, МосГУ, 14–16 ноября 2019 г.). Доклады и материалы: в 2 ч. М.: Изд-во Московского гуманитарного ун-та, 2019. С. 345–350.
49. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Психологическое содержание модели лингвистической безопасности личности преподавателя вуза // Прикладная психология и психоанализ. 2016. № 4. С. 12. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 03.03.2021).
50. Кисляков П. А., Сорокоумова С. Н., Егорова П. А. Психолингвистическая безопасность личности студента и ее обеспечение в процессе обучения в вузе // Язык и культура. 2020. № 49. С. 199–218.
51. Силкина Н. В., Кашник О. И. Социально-психологическая безопасность работников транспортных предприятий в условиях реализации концепции «цифровая железная дорога» // Политранспортные системы: материалы XI Междунар. научно-техн. конф. (Новосибирск, 12–13 ноября 2020 года). Новосибирск: Сибирский гос. ун-т путей сообщения, 2020. С. 890–896.
52. Соловьева Е. В., Сопова А. А. Манипулятивное влияние в контексте проблемы социально-психологической безопасности личности // Психологическое здоровье личности: теория и практика: сб. ст. Всерос. научно-практ. конф. с международным участием (Ставрополь, 10 ноября 2020 года) / под ред. И. В. Белашевой, Н. В. Козловской, А. С. Лукьянова, Э. В. Терещенко. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2020. С. 111–114.
53. Звездина А. А. Отношение к безопасности как профессиональный аспект в деятельности сотрудника полиции // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности. 2019. № 1. С. 16–18.
54. Иванов М. С. Угроза терроризма в системе отношений к личной безопасности // Актуальные проблемы формирования в российском обществе научного и учебного знания по противодействию терроризму и экстремизму: материалы Всерос. научно-практ. конф. с междунар. участием «Актуальные проблемы формирования в российском обществе научного и учебного знания по противодействию терроризму и экстремизму», Новосибирск, 21–23 декабря 2017 г. Новосибирск: Новосибирский гос. пед. ун-т, 2018. С. 342–347.
55. Кора Н. А., Еремеева Т. С. Психолого-педагогическое обеспечение личностной безопасности студенческой молодежи в условиях терроризма и экстремизма // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 2 (19). С. 153–155.
56. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Принцип безопасности в формировании антитеррористического поведения молодежи // Международно-правовые средства противодействия терроризму в условиях глобализации. Проблемы террористического наемничества среди молодежи и пути их преодоления: сб. материалов Всероссийской конф. Ставрополь: Ставропольский гос. пед. ин-т, 2016. С. 306–308.
57. Бересток Т. Б. Воздействие просоциального поведения на информационно- психологическую безопасность субъектов 60+ // International Journal of Medicine and Psychology. 2021. Т. 4, № 5. С. 108–112.
58. Боязитова И. В., Эркенова М. М. Личностный потенциал как основа психологической безопасности в пожилом возрасте // Гуманизация инновационного образования в современных условиях: перспективы и достижения: материалы 10-й Межрегиональной научно-практ. конф. с междунар. участием: к 125-тилетию Л. С. Выготского (Махачкала, 17 ноября 2021 года). Махачкала: Дагестанский гос. пед. ун-т, 2021. С. 45–54.
59. Литвинова А. В. Психологическая безопасность личности как условие успешного старения // Человек в современном мире: кризис и глобализация (Конференция «Человек в современном мире: кризис и глобализация». Москва, 1–27 июля 2020 г.) / сост., ред. М. le Chanceaux, И. Э. Соколовская. М.: Энциклопедист-Максимум, 2020. С. 271–276.

60. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Resources of individual psychological security with respect to the employment status of a pensioner // *Advances in Gerontology*. 2018. Vol. 8, № 3. P. 256–261. doi: 10.1134/S2079057018030116
61. Фатихова Л. Ф. Влияние интеллектуальных нарушений на способность подростков распознавать опасную ситуацию и прогнозировать ее последствия // *Специальное образование*. 2020. № 4 (60). С. 80–98.
62. Слюсарева Е. С., Плугина М. И. Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды: риск-ресурсный подход // *Человек и образование*. 2021. № 4 (69). С. 81–89.
63. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. История психологии безопасности: истоки и современность. М.: РУСАЙНС, 2021. 212 с.
64. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Имплементация принципа безопасности в политической психологии // *Политика и Общество*. 2016. № 10. С. 1421–1431. doi: 10.7256/1812-8696.2016.10.20611
65. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Конструирование мифов безопасности в политическом сознании студенческой молодежи // *Национальная безопасность / Nota Bene*. 2017. № 4. С. 71–87. doi: 10.7256/2454-0658.2017.4.23661

References

1. Bayeva I. A. Psikhologiya bezopasnosti: istoriya, stanovleniye, perspektivy [Psychology of security: history, formation, prospects]. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal – National Psychological Journal*, 2007, no. 1 (2), pp. 66 (in Russian).
2. Eksakusto T. V. *Teoreticheskiye osnovy sotsial'no-psikhologicheskoy bezopasnosti* [Theoretical foundations of socio-psychological security]. Rostov-on-Don, SFEDU Publ., 2010. 343 p. (in Russian).
3. Kharlamenkova N. E., Tarabrina N. V., Bykhovets Yu. V. et al. *Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti: implitsitnaya i eksplitsitnaya kontseptsii* [Psychological security of personality: implicit and explicit concepts]. Moscow, 2017. 262 p. (in Russian).
4. Kudaka M. A., Maralov V. G., Nurtaev E. R. Otnoshenie k opasnostyam kazakhskikh i rossiyskikh studentov [Attitude to the dangers of Kazakh and Russian students]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta – Bulletin of the Moscow State Regional University*, 2018, no. 3, pp. 156–173 (in Russian).
5. Maralov V. G., Maralova T. P., Volgareva P. A. Normativnost' povedeniya kak faktor otnosheniya k opasnostyam v starshem shkol'nom vozraste [Normativity of behavior as a factor of attitude to dangers in high school age]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta – Bulletin of the Moscow State Regional University*, 2018, no. 2, pp. 20 (in Russian).
6. Pletnikov A. I., Khotinets V. Yu. Soglasovannost' individual'nykh i kul'turnykh tsennostey kak faktor zashchishchennosti podrostkov ot bulinga v shkol'noy srede [Consistency of individual and cultural values as a factor of protection of adolescents from bullying in the school environment]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological Journal*, 2018, vol. 39, no. 4, pp. 72–85 (in Russian).
7. Georgievich M. V., Aleksandrovna K. M., Aleksandrovich M. V., Vadimovna K. S. The interconnection of social intelligence and the attitude of people to dangers. *Asian Journal of Pharmaceutics*, 2018, vol. 12, no. 1, pp. 314–S322.
8. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Adaptatsionnye stsennarii kontseptsii lichnoy bezopasnosti [Adaptation scenarios of the concept of personal security]. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E: Pedagogicheskiye nauki – Bulletin of Polotsk State University. Series E: Pedagogical Sciences*, 2018, no. 7, pp. 69–74 (in Russian).
9. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G., Iokhvidov V. V. Kontseptsiya lichnoy bezopasnosti kak psikhologo-kriminologicheskiy faktor samooborony [The concept of personal security as a psychological and criminological factor of self-defense]. *Vserossiyskiy kriminologicheskiy zhurnal – All-Russian Criminological Journal*, 2018, vol. 12, no. 6, pp. 826–835 (in Russian). doi: 10.17150/2500-4255.2018.12(6).826-835
10. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G., Iokhvidov V. V. Transformatsiya kontseptsii lichnoy bezopasnosti v usloviyakh napravlennoy psikhologicheskogo davleniya [Transformation of the concept of personal security in conditions of directed psychological pressure]. *Znaniye. Ponimaniye. Umenie – Knowledge. Understanding. Ability*, 2021, no. 4, pp. 246–257 (in Russian). doi: 10.17805/zpu.2021.4.21
11. Kostousov A. G., Ivanov M. S. Psikhologicheskiye faktory sformirovannosti predstavleniy o bezopasnosti u kursantov voyennogo vuza [Psychological factors of the formation of ideas about security among cadets of a military university]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*, 2017, no. 2, pp. 141–150 (in Russian).

12. Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M. Predstavleniya studentov o psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy lingvisticheskogo vuza [Students' ideas about the psychological safety of the educational environment of a linguistic university]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki – Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences*, 2021, vol. 3(840), pp. 233–246 (in Russian). doi: 10.52070/2500-3488_2021_3_840_233
13. Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M. Psikhologicheskiye osobennosti predstavleniy lyubiteley proizvedeniy fantasticheskogo i detektivnogo zhanrov o sub'ekte bezopasnosti [Psychological features of the ideas of fans of works of fiction and detective genres about the subject of security]. *Ekspperimental'naya psikhologiya – Experimental psychology*, 2020, vol. 13, no. 3, pp. 180–193 (in Russian). doi: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130314>
14. Smirnova O. V. Predstavleniya o bezopasnosti v yunosheskom vozraste: polovoy i gendernyy aspekt [Ideas about safety in adolescence: sexual and gender aspect]. *Zhenshchina v rossiyskom obshchestve – A woman in Russian society*, 2020, no. 1, pp. 85–100 (in Russian).
15. Berestok T. B. Prosotsial'noye povedeniye kak moshchneyshiy resurs stabil'nosti informatsionno-psikhologicheskoy bezopasnosti lichnosti starshe 60 let [Prosocial behavior as a powerful resource for the stability of information and psychological security of a person over 60 years old]. *Natsional'noye zdorov'e – National Health*, 2021, no. 3, pp. 31–34 (in Russian).
16. Nikiforova D. M., Boyko A. D. Razrabotka programmy po optimizatsii bezopasnogo zashchitnogo i sovladayushchego povedeniya studentov v obrazovatel'noy srede [Development of a program to optimize the safe protective and coping behavior of students in an educational environment]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2019, no. 1, pp. 105–112 (in Russian).
17. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Vizualizatsiya praktiki samoobespecheniya bezopasnosti v primetakh i obyichayakh studentov vuza [Visualization of the practice of self-sufficiency of safety in the signs and customs of university students]. *Psikhologiya i psikhotehnika – Psychology and Psychotechnics*, 2015, no. 11, pp. 1158–1166 (in Russian). doi: 10.7256/2070-8955.2015.11.17018
18. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Sub'ektnoye prognozirovaniye praktik bezopasnosti v ekstremal'nykh situatsiyakh [Subjective forecasting of safety practices in extreme situations]. *Professional'noye obrazovaniye v sovremennoy mire – Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 3, pp. 102–111 (in Russian). doi: 10.20913/2224-1841-2021-3-10
19. Nizhnikova N. A. Osnovnye podkhody k rassmotreniyu praktik bezopasnosti v deyatel'nosti spetsialistov ekstremal'nogo profilya [Basic approaches to the consideration of safety practices in the activities of extreme specialists]. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz*, 2021, no. 2, p. 7 (in Russian).
20. Zvezdina A. A., Nikolayeva O. V. Tip myshleniya kak determinanta povedeniya v ekstremal'nykh situatsiyakh [Type of thinking as a determinant of behavior in extreme situations]. *Problemy professional'nogo razvitiya sotrudnikov OVD: sbornik materialov Mezhdunarodnoy konferentsii* (Moskva, 15 noyabrya 2018 g.) [Problems of professional development of police officers: collection of materials of the Interdepartmental Conference (Moscow, November 15, 2018)]. Moscow, Moscow University of the MVD Publ., 2019. Pp. 92–96 (in Russian).
21. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Psikhologicheskiye resursy bezopasnosti lichnosti s razlichnym opytom ekstremal'nosti [Psychological resources of personal security with various experiences of extremity]. *Mediko-biologicheskiye i sotsial'no-psikhologicheskiye problemy bezopasnosti v chrezvychaynykh situatsiyakh – Medico-Biological and Socio-Psychological Problems of Safety in Emergency Situations*, 2015, no. 2, pp. 100–107 (in Russian).
22. Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M. Proyektirovaniye prepodavatelem sub'ektnoy bezopasnosti v ekstremal'nykh situatsiyakh [Designing by a teacher of subjective security in extreme situations]. *Uchitel' v sisteme sovremennoy antropologicheskogo znaniya: materialy XII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Teacher in the system of modern anthropological knowledge: materials of the XII International Scientific and Practical Conference]. Eds. L. L. Red'ko, S. V. Bobryshova, E. G. Ponomareva. Stavropol', 2016. Pp. 390–395 (in Russian).
23. Bayeva I. A. *Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii* [Psychological safety in education]. Saint Petersburg, RGPU im. A. I. Gertsena Publ., Soyuz Publ., 2002. 271 p. (in Russian).
24. Kislyakov P., Shmeleva E. Media education in training students to provide information and psychological security. *Mediaobrazovaniye – Media education*, 2018, no. 1, pp. 107–116.
25. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G., Lyakhov A. V. Stsenarnoye konstruirovaniye bezopasnosti studentami s raznym urovnem tolerantnosti k neopredelennosti [Scenario design of safety by students with different levels of tolerance to uncertainty]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2020,

- no. 4. (in Russian). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/58PSMN420.pdf> (accessed 3 March 2022). doi: 10.15862/58PSMN420
26. Sudarik A. N., Zdorova S. V. Znachenije protsessa formirovaniya kommunikativnoy kompetentnosti studentov-psikhologov v obespechenii psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy vuza [The significance of the process of forming the communicative competence of psychology students in ensuring the psychological safety of the educational environment of the university]. *Psikhologiya obucheniya – Psychology of Education*, 2018, no. 1, pp. 100–109. (in Russian).
27. Akhmadeyeva E. V. Psikhologicheskaya bezopasnost' sem'i kak konsolidiruyushchiy faktor v polietnicheskoy srede [Psychological safety of the family as a consolidating factor in a multiethnic environment]. *Vlast' – The Authority*, 2020, vol. 28, no. 5, pp. 18–24 (in Russian).
28. Ponomareva I. V., Azarova E. S. Lichnostnaya bespomoshchnost' i psikhologicheskaya bezopasnost' u podrostkov, perezhivayushchikh utratu roditel'ey v usloviyakh zameshchayushchey sem'i [Personal helplessness and psychological safety in adolescents experiencing the loss of parents in a substitute family]. *Psikhologicheskoye blagopoluchiye sovremennogo cheloveka: materialy Mezhdunarodnoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Psychological well-being of a modern person: materials of the international correspondence scientific and practical conference. Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, 2018. Pp. 148–160 (in Russian).
29. Shirokaya S. V., Novikova I. A. Psikhologicheskaya bezopasnost' rebenka v nepolnoy sem'e [Psychological safety of a child in a single-parent family]. *Psikhologiya i sovremennyy mir. Sub'ekt zhiznedeyatel'nosti v sovremen-nom obshchestve: materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh (Arkhangelsk, 22 aprelya 2021 g.)* [Psychology and the modern world. The subject of life in modern society: materials of the All-Russian Scientific Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists (Arkhangelsk, April 22, 2021)]. Arkhangelsk, NARFU Publ., 2021. Pp. 92–97 (in Russian).
30. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Printsip bezopasnosti v psikhologicheskikh issledovaniyakh problem tsifrovizatsii [The principle of security in psychological studies of digitalization problems]. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye – Knowledge. Understanding. Skill*, 2020, no. 2, pp. 152–166 (in Russian). doi: 10.17805/zpu.2020.2.14
31. Mozokhina E. S. Sotsial'nye i psikhologicheskiye aspekty tsifrovizatsii obrazovaniya [Social and psychological aspects of digitalization of education]. *Aktual'nye problemy sotsial'noy i ekonomicheskoy psikhologii: metodologiya, teoriya, praktika: sbornik nauchnykh statey* [Actual problems of social and economic psychology: methodology, theory, practice: collection of scientific articles]. Moscow, SVIVT Publ., 2021. Pp. 215–223 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47569793> (accessed 3 March 2022).
32. Stolyarchuk E. A., Yurkova Yu. Yu., Zaruchnikova N. O., Vodop'yanova N. E. Rol' sub'ektivnykh faktorov v obespechenii psikhologicheskoy bezopasnosti v IT-deyatelnosti [The role of subjective factors in ensuring psychological security in IT activities]. *Sovremennoye sostoyaniye i perspektivy razvitiya psikhologii truda i organizatsionnoy psikhologii* [Current state and prospects of development of labor psychology and organizational psychology]. Ed.: Grachev A. A., Zhuravlev A. L., Zankovskiy A. N. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2021. Pp. 342–358. (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47694201&selid=47694228> (accessed 3 March 2022). doi: 10.38098/conf_21_0440
33. Balint I., Murani M. *Psikhologiya bezopasnosti truda. Perevod s vengerskogo* [Psychology of occupational safety. Translation from Hungarian]. Moscow, Profizdat Publ., 1968. 208 p. (in Russian).
34. Eliseyev S. A. Osnovnye problemy psikhologii bezopasnosti truda [The main problems of occupational safety psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 1982, vol. 3, no. 5, pp. 97–105 (in Russian).
35. Galchenko A. S., Kulikova T. N., Lebedeva M. E., Sof'ina V. N. Issledovaniye psikhologicheskoy bezopasnosti professional'noy sredy i faktorov, vliyayushchikh na lichnostno-professional'noe razvitiye rukovoditeley [Research of psychological safety of professional environment and factors influencing personal and professional development of managers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*, 2021, no. 2, pp. 122–141 (in Russian).
36. Kotik M. A. *Psikhologiya zashchishchennosti cheloveka ot opasnosti v professional'noy deyatel'nosti. Avtoref. dis. dokt. psikhol. nauk* [Psychology of human security from danger in professional activity. Abstract of thesis ... doct. psychol. sci.]. Leningrad, 1985. 30 p. (in Russian).
37. Ivanov M., Yanitskiy M., Pelekh Y., Rudiuk O., Tomanek M. Fears concerning own future and personal safety strategies of student-athletes. *Journal of Physical Education and Sport*, 2021, vol. 21, no. Suppl. 3, pp. 2112–2119.
38. Avdokhina S. S., Solopova V. A. Bezopasnost' v ekstremal'nom turizme [Safety in extreme tourism]. *Regional'nye problemy geologii, geografii, tekhnosfernoy i ekologicheskoy bezopasnosti: materialy III Vserossiyskoy nauchno-*

- prakticheskoy konferentsii* (Orenburg, 25–26 noyabrya 2021 goda) [Regional problems of geology, geography, technosphere and environmental safety. Materials of the III All-Russian Scientific and Practical Conference (Orenburg, November 25–26, 2021)]. Orenburg, Orenburg State University Publ., 2021. Pp. 7–9 (in Russian).
39. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Ekstremal'nost' v turizme: psikhologicheskiye podkhody k samoobespecheniyu bezopasnosti [Extremity in tourism: psychological approaches to self-sufficiency of security]. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz – Applied psychology and psychoanalysis*, 2012, no. 1, pp. 3 (in Russian). URL: <http://ppip.idnk.ru> (accessed 3 March 2021).
 40. Sokolov A. S., Man'ko N. P., Ishchenko V. M., Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M. Psikhologiya turizma: postanovka problemy bezopasnosti turistskoy deyatel'nosti [Psychology of tourism: statement of the problem of safety of tourist activity]. *Vestnik RMAT – Bulletin of the RMAT*, 2020, no. 3, pp. 115–121 (in Russian).
 41. Berestok T. B. Teoreticheskiye podkhody k izucheniyu informatsionno-psikhologicheskoy bezopasnosti v prosotsial'nom povedenii sub'yektov 60+ [Theoretical approaches to the study of information and psychological security in the prosocial behavior of subjects 60+]. *Obzor pedagogicheskikh issledovaniy – Review of pedagogical research*, 2021, v. 3, no. 8, pp. 227–237 (in Russian).
 42. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Metodologicheskiye podkhody k issledovaniyu informatsionno-psikhologicheskoy bezopasnosti [Methodological approaches to the study of information and psychological security]. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta – Scientific works of the Moscow Humanitarian University*, 2020, no. 5, pp. 54–61 (in Russian). doi: 10.17805/trudy.2020.5.6
 43. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G., Iokhvidov V. V. Razvitiye problematiki informatsionno-psikhologicheskoy bezopasnosti v sovremennoy otechestvennoy psikhologii [The development of the problems of information and psychological security in modern Russian psychology]. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye – Knowledge. Understanding. Ability*, 2021, no. 2, pp. 192–206 (in Russian). doi: 10.17805/zpu.2021.2.14
 44. Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M. Razvitie psikhologii korporativnoy bezopasnosti v sovremennoy otechestvennoy nauke [The development of corporate security psychology in modern Russian science]. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya – Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*, 2021, vol. 6, no. 3(23), pp. 224–245 (in Russian). doi: 10.38098/ipran.sep_2021_23_3_09
 45. Ivashkin S. A. Psikhologicheskaya bezopasnost': podkhody k opredeleniyu i priznaki [Psychological safety: approaches to definition and signs]. *Vestnik mladogo uchenogo Kuzbasskogo instituta: sbornik nauchnykh statey* [Bulletin of the young scientist of the Kuzbass Institute: collection of scientific articles]. Novokuznetsk, 2021. Pp. 197–199 (in Russian).
 46. Rogacheva T. V. Psikhologicheskaya bezopasnost' konsul'tiruyushchego psikhologa/psikhoterapevta [Psychological safety of a consulting psychologist/psychotherapist]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii – Medical psychology in Russia*, 2020, vol. 12, no. 1, pp. 3 (in Russian). doi: 10.24412/2219-8245-2020-1-3
 47. Lupenko N. N., Verzenikova L. V. Sotsial'no-ekonomicheskiye ugrozy psikhologicheskoy bezopasnosti lichnosti v period pandemii COVID-19 [Socio-economic threats to psychological security of the individual during the COVID-19 pandemic]. *Psikhologiya bezopasnosti i psikhologicheskaya bezopasnost': problemy vzaimodeystviya teoretikov i praktikov: materialy X Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii (Sochi, 9–10 oktyabrya 2020 goda)* [Psychology of security and psychological security: problems of interaction between theorists and practitioners: materials of the X All-Russian Scientific Conference (Sochi, October 09–10, 2020)]. Moscow, Mir nauki Publ., 2020. Pp. 102–109 (in Russian). URL: <https://izd-mn.com/PDF/53MNNPK20.pdf> (accessed 3 March 2022). doi: 10.15862/53MNNPK20
 48. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Psikhologicheskaya fenomenologiya lingvisticheskoy bezopasnosti v usloviyakh sotsiokul'turnykh transformatsiy [Psychological phenomenology of linguistic security in the conditions of socio-cultural transformations]. *Vysheye obrazovaniye dlya XXI veka: rol' gumanitarnogo obrazovaniya v kontekste tekhnologicheskikh i sotsiokul'turnykh izmeneniy: XV Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya (Moskva, MosGU, 14–16 noyabrya 2019 g.). Doklady i materialy: v 2kh chastyakh* [Higher Education for the XXI Century: the role of Humanities education in the context of technological and Socio-cultural changes: XV International Scientific Conference (Moscow, Moscow State University, November 14–16, 2019). Reports and material: in 2 parts]. Moscow, MosGU Publ., 2019. Pp. 345–350 (in Russian).
 49. Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M. Psikhologicheskoe soderzhanie modeli lingvisticheskoy bezopasnosti lichnosti prepodavatelya vuza [Psychological content of the model of linguistic security of a university teacher's personality]. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz – Applied psychology and psychoanalysis*, 2016, no. 4, pp. 12 (in Russian). URL: <http://ppip.idnk.ru> (accessed 3 March 2021).

50. Kislyakov P. A., Sorokoumova S. N., Egorova P. A. Psikholingvisticheskaya bezopasnost' lichnosti studenta i eye obespecheniye v protsesse obucheniya v vuze [Psycholinguistic security of a student's personality and its provision in the process of studying at a university]. *Yazyk i kul'tura – Language and culture*, 2020, no. 49, pp. 199–218 (in Russian).
51. Silkina N. V., Kashnik O. I. Sotsial'no-psikhologicheskaya bezopasnost' rabotnikov transportnykh predpriyatiy v usloviyakh realizatsii kontseptsii «tsifrovaya zheleznaya doroga» [Socio-psychological safety of employees of transport enterprises in the context of the implementation of the concept “digital railway”]. *Politransportnye sistemy: materialy XI Mezhdunarodnoy nauchno-tekhnicheskoy konferentsii (Novosibirsk, 12–13 noyabrya 2020 goda)* [Polytransport systems. Materials of the XI International Scientific and Technical Conference (Novosibirsk, November 12–13, 2020)]. Novosibirsk, Siberian Transport University Publ., 2020. Pp. 890–896 (in Russian).
52. Solov'eva E. V., Sopova A. A. Manipulyativnoye vliyaniye v kontekste problemy sotsial'no-psikhologicheskoy bezopasnosti lichnosti [Manipulative influence in the context of the problem of socio-psychological security of the individual]. *Psikhologicheskoye zdorov'e lichnosti: teoriya i praktika: teoriya i praktika: sbornik statey Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem (Stavropol', 10 noyabrya 2020 goda)* [Psychological health of the individual: theory and practice. Collection of articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation (Stavropol', November 10, 2020)]. Ed. I. V. Belashevoy, N. V. Kozlovskoy, A. S. Luk'yanova, E. V. Tereshchenko. Stavropol', SKFU Publ., 2020. Pp. 111–114 (in Russian).
53. Zvezdina A. A. Otnosheniye k bezopasnosti kak professional'nyy aspekt v deyatel'nosti sotrudnika politsii [Attitude to security as a professional aspect in the activities of a police officer]. *Mezhdunarodnyy zhurnal psikhologii i pedagogiki v sluzhebnoy deyatel'nosti – International Journal of Psychology and Pedagogy in Professional Activity*, 2019, no. 1, pp. 16–18 (in Russian).
54. Ivanov M. S. Ugroza terrorizma v sisteme otnosheniy k lichnoy bezopasnosti [The threat of terrorism in the system of relations to personal security]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem «Aktual'nye problemy formirovaniya v rossiyskom obshchestve nauchnogo i uchebnogo znaniya po protivodeystviyu terrorizmu i ekstremizmu»* [Materials of the All-Russian Scientific and practical conference with international participation “Actual problems of formation in the Russian society of scientific and educational knowledge on countering terrorism and extremism” (Novosibirsk, December 21–23, 2017)]. Novosibirsk, NSPU Publ., 2018. Pp. 342–347 (in Russian).
55. Kora N. A., Eremeyeva T. S. Psikhologo-pedagogicheskoye obespecheniye lichnostnoy bezopasnosti studentcheskoy molodezhi v usloviyakh terrorizma i ekstremizma [Psychological and pedagogical support of personal safety of student youth in conditions of terrorism and extremism]. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal – Baltic Humanitarian Journal*, 2017, vol. 6, no. 2 (19), p. 153–155 (in Russian).
56. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Printsip bezopasnosti v formirovanii antiterroristicheskogo povedeniya molodezhi [The principle of security in the formation of anti-terrorist behavior of youth]. *Mezhdunarodno-pravovye sredstva protivodeystviya terrorizmu v usloviyakh globalizatsii. Problemy terroristicheskogo naemnichestva sredi molodezhi i puti ikh preodoleniya: sbornik materialov Vserossiyskoy konferentsii* [International legal means of countering terrorism in the context of globalization. Problems of terrorist mercenary activity among young people and ways to overcome them. Collection of materials of the All-Russian conference]. Stavropol', Stavropol state pedagogical institute Publ., 2016. Pp. 306–308 (in Russian).
57. Berestok T. B. Vozdeystvie prosotsial'nogo povedeniya na informatsionno-psikhologicheskuyu bezopasnost' sub"ektov 60+ [The impact of prosocial behavior on the information and psychological security of subjects 60+]. *International Journal of Medicine and Psychology*, 2021, vol. 4, no. 5, pp. 108–112 (in Russian).
58. Boyazitova I. V., Erkenova M. M. Lichnostnyy potentsial kak osnova psikhologicheskoy bezopasnosti v pozhilom vozraste [Personal potential as the basis of psychological security in old age]. *Gumanizatsiya innovatsionnogo obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh: perspektivy i dostizheniya: materialy 10-y Mezhhregional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem: k 125-letiyu L. S. Vygotskogo (Makhachkala, 17 noyabrya 2021)* [Humanization of innovative education in modern conditions: prospects and achievements: materials of the 10th interregional scientific and practical conference with international participation: to the 125th anniversary of L.S. Vygotsky (Makhachkala, November 17, 2021)]. Makhachkala, Dagestan state pedagogical university Publ., 2021. Pp. 45–54 (in Russian).
59. Litvinova A. V. Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti kak usloviye uspehnogo stareniya [Psychological security of personality as a condition for successful aging]. *Konferentsiya «Chelovek v sovremennom mire: krizis i globalizatsiya»*. Moskva, 1–27 iyulya 2020 g. [Conference “Man in the Modern World: Crisis and Globalization”].

- Moscow, July 01–27, 2020]. Compiled, ed. M. le Chanceaux, I. E. Sokolovskaya. Moscow, Entsiklopedist-Maksimum Publ., 2020. Pp. 271–276 (in Russian).
60. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Resources of individual psychological security with respect to the employment status of a pensioner. *Advances in Gerontology*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 256–261. doi: 10.1134/S2079057018030116
61. Fatikhova L. F. Vliyaniye intellektual'nykh narusheniy na sposobnost' podrostkov raspoznavat' opasnuyu situatsiyu i prognozirovat' yе posledstviya [The influence of intellectual disabilities on the ability of adolescents to recognize a dangerous situation and predict its consequences]. *Spetsial'noye obrazovaniye – Special education*, 2020, no. 4 (60), pp. 80–98 (in Russian).
62. Slyusareva E. S., Plugina M. I. Psikhologicheskaya bezopasnost' inklyuzivnoy obrazovatel'noy sredy: risk-resursnyy podkhod [Psychological safety of an inclusive educational environment: a risk-resource approach]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and education*, 2021, no. 4 (69), pp. 81–89 (in Russian).
63. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. *Istoriya psikhologii bezopasnosti: istoki i sovremennost'* [History of security psychology: origins and modernity]. Moscow, RUSAYNS Publ., 2021. 212 p. (in Russian).
64. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Implementatsiya printsipa bezopasnosti v politicheskoy psikhologii [Implementation of the principle of security in political psychology]. *Politika i Obshchestvo – Politics and Society*, 2016, no. 10, pp. 1421–1431 (in Russian). doi: 10.7256/1812-8696.2016.10.20611
65. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Konstruirovaniye mifov bezopasnosti v politicheskom soznanii studencheskoy molodezhi [Constructing myths of security in the political consciousness of student youth]. *Natsional'naya bezopasnost' / nota bene – National security / nota bene*, 2017, no. 4, pp. 71–87. (in Russian). doi: 10.7256/2454-0658.2017.4.23661

Информация об авторах

Краснянская Т. М., доктор психологических наук, профессор, Московский гуманитарный университет (ул. Юности, 5, Москва, Россия, 111395).
E-mail: ktm8@yandex.ru

Тылец В. Г., доктор психологических наук, профессор, Московский государственный лингвистический университет (ул. Остоженка, 38, стр. 1, Москва, Россия, 119034).
E-mail: tyletsvalery@yandex.ru

Information about the authors

Krasnyanskaya T. M., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Moscow University for the Humanities (ul. Yunosti, 5, Moscow, Russian Federation, 111395).
E-mail: ktm8@yandex.ru

Tylets V. G., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Moscow State Linguistic University (ul. Ostozhenka, 38, 1, Moscow, Russian Federation, 119034).
E-mail: tyletsvalery@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 04.03.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 04.03.2022; accepted for publication 28.04.2022

Научная статья

УДК 159.99

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-168-175>

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ РАЗНОГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Татьяна Ивановна Куликова

*Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Тула, Россия,
tativkul@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8655-1599>*

Аннотация

Современное состояние проблемы развития жизнестойкости студенческой молодежи в период профессиональной подготовки представляется значимым для совершенствования учебно-воспитательного процесса в высшей школе с точки зрения его оптимизации и повышения эффективности. Уровень жизнестойкости молодежи тесным образом связан с характером протекания процесса адаптации, в том числе с формированием навыков совладающего поведения. Цель исследования заключается в изучении и обосновании взаимосвязи жизнестойкости со стратегиями совладающего поведения у студентов разного возраста. Исследование взаимосвязи жизнестойкости и стратегий совладающего поведения у студентов разного возраста проводилось на выборке студентов Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого в возрасте от 18 до 24 лет в количестве 67 человек. В качестве диагностического материала были применены тест жизнестойкости С. Мадди и опросник «Способы совладающего поведения» (WSQ) Р. Лазаруса. Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 27 (IBM). Исследование показало: жизнестойкость – динамический процесс, обусловленный возрастными психологическими особенностями индивида и опытом преодоления жизненных трудностей. Об этом свидетельствуют различия в структуре жизнестойкости в разных возрастных группах, а также возрастание уровня жизнестойкости от юности к молодости.

Ключевые слова: пандемия COVID-19, жизнестойкость, стратегии совладающего поведения, студенты

Для цитирования: Куликова Т. И. Изучение взаимосвязи жизнестойкости и копинг-стратегий у студентов разного возраста в период пандемии // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 168–175. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-168-175>

Original article

STUDYING THE INTERRELATION OF HARDINESS AND COPING STRATEGIES IN STUDENTS OF DIFFERENT AGES DURING THE PANDEMIC PERIOD

Tatyana I. Kulikova

*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russian Federation, tativkul@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0001-8655-1599>*

Abstract

The current state of the problem of developing the resilience of the individual at the stage of mastering the future profession is relevant for optimizing and increasing the effectiveness of the process of education and upbringing in higher education. The level of resilience of young people is closely related to the nature of the course of the adaptation process, including the formation of coping behavior skills. The purpose of the study: to test and substantiate the existence of a relationship between resilience and coping behavior strategies among students of different ages. The study of the relationship between resilience and coping behavior strategies among students of different ages was conducted on a sample of students from the Tula

State Pedagogical University. L.N. Tolstoy at the age of 18 to 24, in the amount of 67 people. S. Muddy's hardiness test and Lazarus' Methods of Coping Behavior Questionnaire (WSQ) were used as diagnostic material. Statistical data processing was carried out using SPSS Statistics 27 (IBM). The study showed that resilience is a dynamic process, due to the age-psychological characteristics of the individual and the experience of overcoming life's difficulties. This is evidenced by differences in the structure of hardiness in different age groups, as well as an increase in the level of hardiness from youth to youth.

Keywords: COVID-19 pandemic, resilience, coping strategies, students

For citation: Kulikova T. I. Studying the interrelation of hardiness and coping strategies in students of different ages during the pandemic period [Izucheniye vzaimosvyazi zhiznestoykosti i koping-strategiy u studentov raznogo vozrasta v period pandemii]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 168–175. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-168-175>

Пандемия COVID-19 изменила многие сферы человеческой деятельности, принесла массовые психологические проблемы, а реакция населения на пандемию сыграла важную роль в возникновении и широком распространении адаптационных расстройств. Исследователи как в России, так и за рубежом указывают на увеличение количества факторов беспокойства, изменения привычного поведения людей [1–3]. Периоды самоизоляции в ситуации пандемии были связаны со значительно повышенным уровнем стресса, тревоги, депрессии – внутренних состояниях, непосредственно и неблагоприятно влияющих на общее самочувствие человека [4–7]. Например, в исследовании эмоционального истощения у чилийских студентов в период пандемии было выявлено, что 15 % студентов имели серьезные проблемы с психическим здоровьем, умеренная депрессия увеличилась с 17,7 до 20,7 %, тяжелая депрессия увеличилась на 5,2 %, тяжелая тревога увеличилась с 16,7 до 26,4 %, а тяжелый стресс увеличился с 9,4 до 15,9 % [8].

Важным качеством личности студента, обеспечивающим возможность соразмерно реагировать на происходящие изменения, преодолевать определенные трудности, поддерживать оптимальный уровень своего физического и психического здоровья, необходимый для успешного обучения, является жизнестойкость. Данный психологический феномен активно изучается современными исследователями в контексте исследований психологического благополучия, личностного потенциала, экзистенциальных компетенций и т. д. Ученых интересуют психологические условия и факторы развития жизнестойкости как внутреннего ресурса устойчивости, взаимосвязь жизнестойкости и способности адаптироваться к ситуациям неопределенности и вызовам современного мира. Все это и определило тему данного исследования – изучение взаимосвязи жизнестойкости и копинг-стратегий у студентов разного возраста в период пандемии.

Согласно С. Мадди, жизнестойкость – это то, что помогает поддерживать физическое, психическое и социальное здоровье человека, это отношение, придающее ценность и смысл жизни при любых обстоятельствах. Д. А. Леонтьев соотносит понятие жизнестойкости с понятием личностного потенциала и определяет жизнестойкость как личностную характеристику, обеспечивающую успешное преодоление различных трудностей в своей жизни [9]. А. А. Климов определяет жизнестойкость как ключевой ресурс для трансформации жизненных событий в новые возможности, несмотря на внешние сопротивления [10]. М. В. Логинова, А. Н. Фомина, М. А. Фризен понимают жизнестойкость как способность личности противостоять стрессовым ситуациям, сохраняя внутренний баланс, т. е. адаптироваться [11–13].

Адаптация позволяет человеку удерживаться в сложных непредсказуемых современных условиях жизни. Для преодоления стрессовых ситуаций человек прибегает к определенным копинг-стратегиям, или защитно-совладающему поведению. По мнению Р. Лазаруса и С. Фолкман, совладание с жизненными трудностями представляет собой «изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия человека для управления определенными внешними и внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы» [14, с. 141].

Гибкость, возможность выбора стратегий совладания, тождественность ситуации определяют степень успешности в достижении баланса между человеком и средой [15].

Обзор исследований феномена жизнестойкости личности зарубежными и отечественными учеными актуализирует необходимость изучения адаптационных возможностей молодежи к условиям быстроменяющейся российской действительности особенно в период профессионального обучения.

Мы предположили, что развитию жизнестойкости студентов способствует хронологическое взросление, сопровождающееся повышением адаптивных возможностей через приобретение опыта совладающего поведения.

Цель статьи – проверить и обосновать наличие связи между жизнестойкостью и стратегиями совладающего поведения у студентов разного возраста.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены следующие задачи:

- изучить особенности жизнестойкости студентов в разные возрастные периоды;
- сравнить стратегии совладающего поведения у студентов разного возраста;
- выявить взаимосвязи показателей жизнестойкости и копинг-стратегий у студентов.

Выборку исследования составили студенты Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого в возрасте от 18 до 24 лет ($n = 67$). Средний возраст испытуемых составил $20,7 \pm 1,8$ лет, а медианный возраст – 21 год. Критерием деления испытуемых на две равные группы было медианное значение возраста: 1-я группа – возраст ≤ 21 лет и 2-я группа – возраст 22+. На основании разделения испытуемых на две возрастные группы был проведен анализ различий между ними по исследуемым показателям.

В качестве диагностических методик использовались тест жизнестойкости С. Мадди [16] и опросник «Способы совладающего поведения» (WSQ) Лазаруса [17]. Статистическая обработка данных проводилась с использованием пакета прикладных программ SPSS Statistics 27 (IBM) [18]. Для обобщения первичных результатов исследования применялась описательная статистика, в частности группировка данных, представление среднего арифметического и стандартного отклонения ($\text{Mean} \pm \text{SD}$), медианы (Me) и квартилей распределения ($Q1$; $Q3$), был рассчитан коэффициент асимметрии (As) и эксцесс (Ek) для оценки нормальности распределения и упорядоченности значений от минимального до максимального (min ; max). Для определения тесноты связи и статистической значимости между количественными показателями применялся коэффициент корреляции Пирсона (r). Для сравнения независимых выборок использовали параметрический t -критерий Стьюдента. Для моделирования жизнестойкости от возраста студентов применяли регрессионный анализ.

Проведен первичный описательный анализ всей выборки ($n = 67$) без разделения на группы с целью получения исчерпывающей информации о данных эмпирического исследования, распределении и однородности данных, наличии ошибок и выбросов и возможности использования методов параметрического анализа (табл. 1).

Анализируя показатели среднего и стандартного отклонения, можно говорить о стабильности величин исследуемых показателей. Близкие значения среднего и медианы свидетельствуют о симметричном распределении. Практически у всех показателей значения асимметрии и эксцесса находятся в диапазоне от -1 до $+1$, что характеризует соответствие распределения значений нормальному закону или незначительно отклоняется от него.

Анализ результатов, полученных по тесту жизнестойкости С. Мадди (табл. 2, рисунок), проведен двумя способами с применением параметрического (t -критерий Стьюдента) и непараметрического теста (U -критерий Манна – Уитни). В результате установлено, что между двумя экспериментальными группами (≤ 21 и 22+) наблюдаются различия в показателях структурных компонентов жизнестойкости (p -значение $< 0,001$). Средний бал по шкале «жизнестойкость» и в первой, и во второй группе находится в диапазоне среднего значения, медианы показателей также близки к среднему значению в обеих группах.

Таблица 1

*Первичный описательный анализ результатов исследования, полученный на выборке (n = 67)
без разделения на группы*

Название шкалы	Mean±SD	Me [Q1; Q3]	As	Ek	min; max
Возраст (лет)	20,7±1,8	21[19; 22]	-0,3	-1,2	18; 24
Вовлеченность	36,8±19,5	34[24; 42]	1,1	1,3	5; 97
Контроль	26,4±9,5	26[21; 33]	-0,04	-0,3	6; 48
Принятие риска	16,9±6,9	16[12; 21]	0,5	-0,2	2; 34
Жизнестойкость	61,9±29,5	68[38; 86]	-0,2	-0,8	8; 127
Дистанцирование	56,2±14,4	58[50; 65]	-1,3	1,2	10; 82
Самоконтроль	47,5±12,4	49[43; 58]	-0,9	1,3	11; 66
Принятие ответственности	49,3±13,1	51[46; 58]	-1,3	1,3	6; 66
Бегство/избегание	56,7±15,6	60[48; 67]	-1,1	1,2	8; 84
Планирование	50,4±13,3	53[44; 59]	-1,4	1,3	8; 71
Положительная переоценка	51,9±13,4	53[48; 61]	-1,3	1,2	10; 75

Таблица 2

Анализ результатов по тесту жизнестойкости С. Мадди с разделением на возрастные группы

Название шкалы	Группа (возраст)	Mean±SD	Me[Q1; Q3]	p-значение t-критерий	p-значение U-критерий
Вовлеченность	1 (<= 21)	33,4±18,4	34 [22; 35]	<0,001	<0,001
	2 (22+)	42,3±20,4	43 [35; 43]		
Контроль	1 (<= 21)	26,0±10,7	25 [21; 22]	<0,001	<0,001
	2 (22+)	27,0±7,3	28 [23; 27]		
Принятие риска	1 (<= 21)	16,3±6,7	16 [15; 18]	<0,001	<0,001
	2 (22+)	18,0±7,2	19 [16; 20]		
Жизнестойкость	1 (<= 21)	59,9±28,3	63 [45; 83]	<0,001	<0,001
	2 (22+)	63,2±29,7	68 [38; 86]		

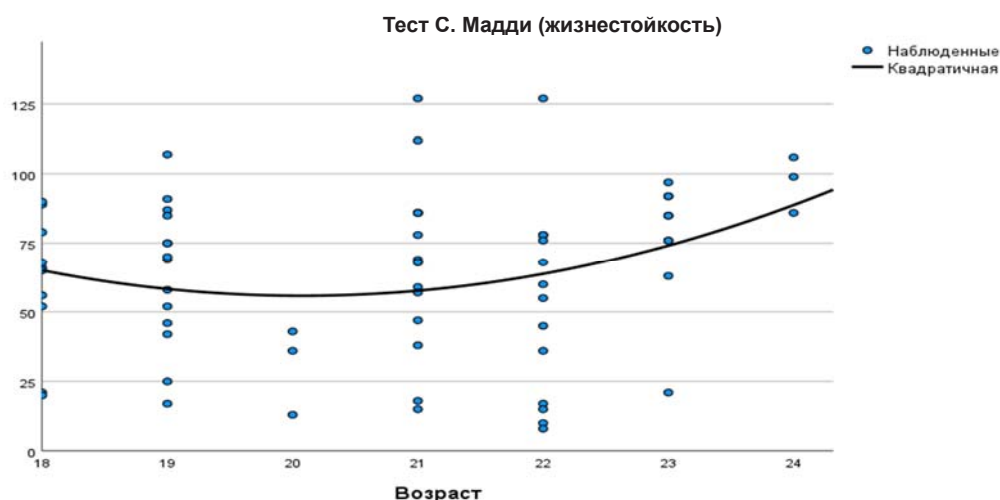
Структурные компоненты жизнестойкости в разных возрастных группах имеют разный уровень выраженности. При сравнении двух групп с помощью тестов были обнаружены значимые различия по показателю вовлеченности. Так, между вовлеченностью и возрастом студентов обнаружена прямая связь ($r = 0,428$, $p < 0,001$). Человек, характеризующийся высоким уровнем вовлеченности, как правило, бывает удовлетворен и своей жизнью, и деятельностью, он в полной мере осознает свои жизненные ценности и смыслы. Также с помощью коэффициента Пирсона выявлена слабая положительная связь между принятием риска и возрастом студентов ($r = 0,271$, $p < 0,001$). Сравнив по шкале «жизнестойкость» распределение двух групп данных, обнаруживаем, что диапазоном, в котором сосредоточена большая часть студентов группы 22+, являются границы от 38,0 до 86,0, тогда как основная часть возрастной группы студентов ≤ 21 располагается в границах от 45,0 до 86,0. Также можно наблюдать меньшую степень разброса данных в группе 22+.

Однако не все так очевидно. Для анализа отношений между показателем жизнестойкости и возраста студентов мы применили регрессионную модель (без разделения на группы). В результате была выведена зависимость жизнестойкости от возраста (без разделения на группы), характеризующая нелинейное изменение показателя жизнестойкости (рисунок).

Также установлено, что период от 18 до 21 года протекает с некоторым снижением показателей жизнестойкости студентов, но в возрасте 22+ наблюдается подъем и в дальнейшем плавное повышение жизнестойкости. Безусловно, для предсказания показателя жизнестойкости только возраста испытуемых недостаточно, но цель данной регрессии – показать и описать влияние возраста на преодоление ранних дезадаптивных схем и сравнить стратегии совладающего поведения у студентов.

Согласно предположению о том, что развитию жизнестойкости студентов способствует хронологическое взросление, сопровождающееся повышением адаптивных возможностей через при-

обретение опыта совладающего поведения, с целью установления тесноты связи между жизнестойкостью и стратегиями совладающего поведения был рассчитан коэффициент корреляции Пирсона (табл. 3).



Регрессионная модель зависимости жизнестойкости от возраста (без разделения на группы)

Таблица 3

Корреляции между показателями жизнестойкости и копинг-стратегиями у студентов ($n = 67$)

Hardiness	Coping strategies				
	Cf	Sc	Ar	F/A	Pr
Iv	-,308*	-,435**			
Cr	-,339*	-,353*	-,375*	-,564**	
Ra		-,375*		-,357*	,336*
Hd				-,447**	

В таблице приняты следующие обозначения: Iv – вовлеченность; Cr – контроль; Ra – принятие риска; Hd – жизнестойкость; Cf – конфронтация; Sc – самоконтроль; Ar – принятие ответственности; F/A – бегство/избегание; Pr – положительная переоценка.

* Корреляция значима на уровне 0,05; ** Корреляция значима на уровне 0,01.

Полученные в ходе корреляционного анализа данные (табл. 3) позволяют сделать следующие выводы:

– существует прямая значимая взаимосвязь между показателями (*Ra*) – принятием риска и (*Pr*) – положительной переоценки ($r = 0,336$, $p < 0,05$), т. е. повышение жизнестойкости способствует выбору стратегии переоценки в ситуациях принятия решения в условиях риска и может транслироваться в формах оптимистичного или пессимистичного поведения;

– существует обратная значимая взаимосвязь между показателями (*Iv*) – вовлеченности, (*Cr*) – контроля и показателем (*Cf*) – конфронтации ($r = -0,308$; $r = -0,339$ при $p < 0,05$). Выраженность компонента «вовлеченность» имеет немаловажное значение для показателя жизнестойкости в целом, а «контроль» характеризует убежденность человека в контролируемости и управляемости жизнью, таким образом, снижая степень проявления конфронтации;

– существует обратная значимая взаимосвязь между показателями (*Cr*) – контроля и (*Sc*) – самоконтроля, (*Ar*) – принятием ответственности, (*F/A*) – бегством/избеганием ($r = -0,435$; $r = -0,375$; $r = -0,564$ при $p < 0,05$, $p < 0,01$), что подтверждается фактом повышения жизнестойкости с возрастом и, соответственно, принятием ответственности на себя и переход от внешнего контроля к самоконтролю;

– существует обратная значимая взаимосвязь между показателями (Ra) – принятием риска и (Sc) – самоконтролем, (F/A) – бегством/избеганием ($r = -0,353$; $r = -0,357$ при $p < 0,05$), т. е. повышение жизнестойкости обеспечивает большую степень самоконтроля и принятия ответственности (противоположное от избегания) в ситуациях риска.

Полученные данные о взаимосвязи жизнестойкости и стратегиях совладания у студентов согласуются с мнением авторов [19, 20] о том, что процесс развития жизнестойкости представляет собой новый уровень функционирования, на котором развитие его компонентов (вовлеченность, контроль и принятие риска) и характер их взаимосвязей отличаются от предыдущих уровней.

Жизнестойкость проявляется как совокупность личностных и поведенческих особенностей. Динамический характер становления жизнестойкости, а также ее обусловленность как ранним опытом взаимодействия со средой, так и приобретенными в более поздних возрастах навыками совладающего поведения нашли подтверждение в полученных результатах, что подтвердило выдвинутую гипотезу.

Понимание содержательного наполнения процесса становления жизнестойкости способствует целенаправленности развивающей и психопрофилактической работы.

Список литературы

1. Чертовикова А. С. Психотравмирующие факторы в условиях изоляции // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60 (1). С. 485–489.
2. Quansah F., Hagan J. E., Sambah F. et al. Perceived Safety of Learning Environment and Associated Anxiety Factors during COVID-19 in Ghana: Evidence from Physical Education Practical Oriented Program // European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education. 2022. Vol. 12 (1). P. 28–41. doi: 10.3390/ejihpe12010003/
3. Петрова Е. А., Назаренко В. В. Выраженность ситуативной и личностной тревожности у студентов вуза с ОВЗ и инвалидностью в период пандемии // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29, № 2. С. 48–61. doi: 10.17759/cpp.2021290203
4. Макарова Е. Ю., Цветкова Н. А. Психологические особенности реакций на стресс, обусловленный режимом самоизоляции в период пандемии COVID-19 // E-Scio. 2020. № 10 (49). С. 145–157.
5. Almond K. Md., Bizarro L., Miyazaki M. C. O. S. et al. Comparative Analysis of Psychology Responding to COVID-19 Pandemic in Brics Nations // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. P. 567–585. doi: 10.3389/fpsyg.2021.567585
6. Nash C. Limitations on Doodling as a Measure of Burnout // European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education. 2021. Vol. 11. P. 1688–1705. doi: 10.3390/ejihpe11040118
7. López-Valenciano A., Suárez-Iglesias D. et al. Impact of COVID-19 Pandemic on University Students' Physical Activity Levels: An Early Systematic Review // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 11. P. 624–567. doi: 10.3389/fpsyg.2020.624567
8. Martínez-Libano J., Yeomans M.-M., Oyanedel J.-C. Psychometric Properties of the Emotional Exhaustion Scale (ECE) in Chilean Higher Education Students // European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education. 2022. Vol. 12. P. 50–60. doi: 10.3390/ejihpe12010005
9. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. 680 с.
10. Климов А. А. Жизнестойкость и ее взаимосвязь с личностными ценностями студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2011. № 2 (10). С. 14–23.
11. Логинова М. В. Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности // Вестник Московского ун-та МВД России. 2009. № 6. С. 19–22.
12. Фомина А. Н. Развитие жизнестойкости учащегося в школе. М.: Сентябрь, 2014. 160 с.
13. Фризен М. А. Жизнестойкость как внутренний ресурс профессиональной деятельности педагога // Организационная психология. 2018. Т. 8, № 2. С. 72–85.
14. Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984.

15. Карапетян Л. В., Глотова Г. А. Психологические детерминанты эмоционально-личностного благополучия трудящихся // Организационная психология. 2018. Т. 8, № 4. С. 8–23.
16. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
17. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
18. Цыпин А. П., Сорокин А. С. Статистические пакеты программ в социально-экономических исследованиях // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5, № 4 (17). С. 379–384.
19. Наливайко Т. В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости С. Мадди // Вестник интегративной психологии. 2006. № 4. С. 45–54.
20. Valenti G. D., Faraci P. Predicting University Adjustment from Coping-Styles, Self-Esteem, Self-Efficacy, and Personality: Findings from a Survey in a Sample of Italian Students // European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education. 2021. Vol. 11. P. 894–907. doi: 10.3390/ejihpe11030066

References

1. Chertovikova A. S. Psikhotravmiruyushchiye faktory v usloviyakh izolyatsii [Psychotraumatic factors in isolation]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 60 (1), pp. 485–489 (in Russian).
2. Quansah F., Hagan J.E., Sambah F., et al. Perceived Safety of Learning Environment and Associated Anxiety Factors during COVID-19 in Ghana: Evidence from Physical Education Practical Oriented Program. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*, 2022, vol. 12(1), pp. 28–41. doi: 10.3390/ejihpe12010003/
3. Petrova E. A., Nazarenko V. V. Vyrashennost' situativnoy i lichnostnoy trevozhnosti u studentov vuza s OVZ i invalidnost'yu v period pandemii [The Severity of Situational and Personal Anxiety Among University Students With Disabilities During the Pandemic]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2021, vol. 29, no. 2, pp. 48–61. doi: 10.17759/cpp.2021290203 (in Russian).
4. Makarova E. Yu., Tsvetkova N. A. Psikhologicheskiye osobennosti reaktsii na stress, obuslovlennyy rezhimom samoizolyatsii v period pandemii COVID-19 [Psychological features of reactions to stress caused by the regime of self-isolation during the COVID-19 pandemic]. *E-Scio*, 2020, no. 10 (49), pp. 145–157 (in Russian).
5. Almondes K. Md., Bizarro L., Miyazaki M. C. O. S. et al. Comparative Analysis of Psychology Responding to COVID-19 Pandemic in Brics Nations. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12, pp. 567–585. doi: 10.3389/fpsyg.2021.567585
6. Nash C. Limitations on Doodling as a Measure of Burnout. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*, 2021, vol. 11, pp. 1688–1705. doi: 10.3390/ejihpe11040118
7. López-Valenciano A., Suárez-Iglesias D. et al. Impact of COVID-19 Pandemic on University Students' Physical Activity Levels: An Early Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 11, pp. 624–567. doi: 10.3389/fpsyg.2020.624567
8. Martínez-Líbano J., Yeomans M.-M., Oyanedel J.-C. Psychometric Properties of the Emotional Exhaustion Scale (ECE) in Chilean Higher Education Students. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*, 2022, vol. 12, pp. 50–60. doi: 10.3390/ejihpe12010005
9. Leontiyev D. A., Rasskazova E. I. Zhiznestoikost' kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala / Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika [Resilience as a component of personal potential / Personal Potential: Structure and Diagnosis]. Moscow, Smysl Publ., 2011. 680 p. (in Russian).
10. Klimov A. A. Zhiznestoikost' i ee vzaimosvyaz' s lichnostnymi tsennostyami studentov [Resilience and its Relationship to Personal Values of Students]. *Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Seriya «Psikhologiya» – Bulletin of Samara Humanitarian Academy. Psychology Series*, 2011, no. 2 (10), pp. 14–23 (in Russian).
11. Loginova M. V. Zhiznestoikost' kak vnutrenniy klyuchevoy resurs lichnosti [Resilience as an internal key resource of personality]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii – Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2009, no. 6, pp. 19–22 (in Russian).
12. Fominova A. N. Razvitiye zhiznestoikosti uchashchegosya v shkole [Developing student resilience in school]. Moscow, Sentyabr' Publ., 2014. 160 p. (in Russian).
13. Friesen M. A. Zhiznestoikost' kak vnutrenniy resurs professional'noy deyatel'nosti pedagoga [Resilience as an internal resource of teacher's professional activity]. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 72–85 (in Russian)

14. Lazarus R., Folkman S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer, 1984.
15. Karapetyan L. V., Glotova G. A. Psikhologicheskiye determinanty emotsional'no-lichnostnogo blagopoluchiya trudyashchikhsya [Psychological determinants of emotional and personal well-being of workers]. *Organizatsionnaya psikhologiya = Organizational psychology*, 2018, vol. 8, no. 4, pp. 8–23 (in Russian).
16. Leontiyev D. A., Rasskazova E. I. *Test zhiznestoykosti* [Test of Resilience]. Moscow, Smysl Publ., 2006. 63 p. (in Russian).
17. Kryukova T. L., Kuftiyak E. V. Oprosnik sposobov sovladaniya (adaptatsiya metodiki WCQ) [Questionnaire of coping methods (adaptation of WCQ technique)]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa – Journal of Practical Psychologist*, 2007, no. 3, pp. 93–112 (in Russian).
18. Tsylin A. P., Sorokin A. S. Zhiznestoikost' kak vnutrennii resurs professional'noi deyatel'nosti pedagoga [Statistical software packages in socio-economic research]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: ekonomika i upravleniye – Azimut Scientific Research: Economics and Management*, 2016, vol. 5, no. 4 (17), pp. 379–384 (in Russian).
19. Nalivayko T. V. K voprosu osmysleniya kontseptsii zhiznestoykosti S. Maddi [To the Question of Understanding S. Muddy's Concept of Resilience]. *Vestnik integrativnoy psikhologii – Bulletin of Integrative Psychology*, 2006, no. 4, pp. 45–54 (in Russian).
20. Valenti G. D., Faraci P. Predicting University Adjustment from Coping-Styles, Self-Esteem, Self-Efficacy, and Personality: Findings from a Survey in a Sample of Italian Students. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*, 2021, vol. 11, pp. 894–907. doi: 10.3390/ejihpe11030066

Информация об авторах

Куликова Т. И., кандидат психологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого (пр-т Ленина, 125, Тула, Россия, 300026).

E-mail: tativkul@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8655-1599>

Information about the authors

Kulikova T. I., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (pr. Lenina, 125, Tula, Russian Federation, 300026).

E-mail: tativkul@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8655-1599>

Статья поступила в редакцию 31.01.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 31.01.2022; accepted for publication 28.04.2022

Научная статья

УДК 159.923

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-176-184>

ВЗАИМОСВЯЗЬ СИСТЕМ АКТИВАЦИИ И ТОРМОЖЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ С ОТРИЦАТЕЛЬНЫМИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ ПЕРЕЖИВАНИЯМИ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Владимир Георгиевич Маралов

Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия, vgmaralov@yandex.ru

Аннотация

Освещается проблема взаимосвязи нейропсихологических систем активации и торможения поведения с отрицательными эмоциональными переживаниями личности у студентов: раздражительностью, обидчивостью, мстительностью и подозрительностью. Всего в исследовании приняло участие 56 студентов – будущих психологов Череповецкого государственного университета, мужчин – 6 чел. (11 %), женщин – 50 чел. (89 %), средний возраст $19 \pm 1,3$ года. В качестве диагностического инструментария использовались опросник Карвера – Уайта в адаптации Г. Г. Князева, авторский опросник на выявление раздражительности к людям, опросник «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина и П. А. Ковалева (шкалы: «Обидчивость», «Мстительность», «Подозрительность»). Обработка проводилась с использованием методов математической статистики, применялся ранговый коэффициент корреляции Спирмена. В результате было установлено, что отрицательные эмоциональные переживания могут возникать и при возбуждении системы активации поведения (раздражительность и мстительность), и при возбуждении системы торможения поведения (раздражительность, мстительность, обидчивость и подозрительность). В первом случае они могут находить выражение в реальном поведении в виде проявления агрессивных действий, во втором случае – в сдержанности или замещении реального поведения воображаемым. Полученные результаты расширяют представления современной психологии о роли нейропсихологических факторов в поведении человека и детерминации его эмоциональных переживаний, могут быть использованы в работе кураторов студенческих групп и в деятельности психологической службы вуза.

Ключевые слова: *нейропсихологическая система активации поведения (Behavioral Activation System – BAS), нейропсихологическая система торможения поведения (Behavioral Inhibition System – BIS), раздражительность, обидчивость, мстительность, подозрительность*

Для цитирования: Маралов В. Г. Взаимосвязь систем активации и торможения поведения с отрицательными эмоциональными переживаниями личности у студентов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 176–184. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-176-184>

Original article

INTERRELATION OF SYSTEMS OF ACTIVATION AND INHIBITION OF BEHAVIOR WITH NEGATIVE EMOTIONAL EXPERIENCES OF PERSONALITY IN STUDENTS

Vladimir G. Maralov

Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation, vgmaralov@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the problem of the interrelation of neuropsychological systems of activation and inhibition of behaviour with negative emotional experience of personality in students: irritability, resentment, vindictiveness and suspiciousness. In total, 56 students – future psychologists of

© В. Г. Маралов, 2022

Cherepovets State University took part in the study, 6 men (11 %) and 50 women (89 %), average age $19 \pm 1,3$ years. As diagnostic tools, the Carver-White questionnaire adapted by G. G. Knyazev, the author's questionnaire for identifying irritability to people, the questionnaire «Personal aggressiveness and conflict» by E. P. Ilyin and P. A. Kovalev (scales: «Resentfulness», «Vindictiveness», «Suspiciousness») were used. The processing was carried out using methods of mathematical statistics, Spearman rank correlation coefficient was applied. As a result, it was found that negative emotional experiences can occur both when the system of activation of behaviour is excited (irritability and vindictiveness), and when system of inhibition of behaviour is excited (irritability, vindictiveness, resentment, and suspiciousness). In the first case, they can find expression in real behavior in the form of aggressive actions, and in the second case – in restraint or in replacement of real behavior with imaginary. The results obtained expand the understanding of modern psychology about the role of neuropsychological factors in human behavior and the determination of his emotional experiences and can be used in the work of curators of student groups and in the activities of the university psychological service.

Keywords: Behavioral Activation System (BAS), Behavioral Inhibition System (BIS), irritability, resentment, vindictiveness, suspiciousness

For citation: Maralov V. G. Interrelation of systems of activation and inhibition of behavior with negative emotional experiences of the personality at students [Vzaimosvyaz' sistem aktivatsii i tormozheniya povedeniya s otritsatel'nymi emotsional'nymi perezhivaniyami lichnosti u studentov]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 176–184. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-176-184>

Теория чувствительности к подкреплению была разработана британским ученым J. Gray. Существует два ее варианта. В первом варианте описываются две нейropsychологические системы: система активации поведения (Behavioral Activation System – BAS) и система торможения поведения (Behavioral Inhibition System – BIS) [1]. Во втором варианте к этим двум системам добавляется третья система, получившая название «Борьба-Бегство-Замирание» («Fight, Flight, Freezing System» – FFFS) [2]. Считается, что совместное функционирование этих систем является нейropsychологической основой личности и дает возможность объяснить ее поведение, в том числе в сложных ситуациях, связанных с угрозами различного уровня. Например, установлено, что чувствительность к BAS способствует приближению к угрозе и использованию «Борьбы», а чувствительность к BIS способствует удалению от угрозы, то есть «Бегству» или «Замиранию» [3].

В контексте заявленной темы нас интересует проблема взаимосвязи систем активации и торможения поведения (BAS/BIS) с негативными переживаниями личности, в частности, с такими, как гнев, тревога, страх, нейротизм и др. Установлено, что и BAS, и BIS могут быть связаны с гневом. Согласно исследованию D. Smits и P. Kuppens [4], BAS в большей степени связана с выражением гнева и агрессивными действиями, а BIS – с переживанием гнева и сдерживанием его выражения. Многие исследователи BIS соотносят с повышенной тревожностью личности, которая может сопровождаться навязчивыми мыслями, обуславливать тактику избегания угроз [5, 6]. Страх чаще всего соотносится с системой FFFS [7], в то же время в ряде исследований доказывается, что различные его виды могут быть взаимосвязаны и с BIS [8]. D. Smits и P. Voeck установили, что BIS положительно связана с нейротизмом, а BAS – отрицательно [9].

Гнев, тревога, страх, депрессия и др., закрепляясь, со временем могут перерасти в устойчивые черты личности, проявляясь в виде гневливости, тревожности, боязливости, депрессивности и др. Однако кроме указанных существует множество других эмоциональных переживаний и, соответственно, эмоциональных черт личности, которые препятствуют адекватному функционированию личности. Среди них в первую очередь следует назвать раздражительность и обидчивость [10].

Раздражение и обида – базовые отрицательные эмоциональные переживания, возникающие в ответ на обнаружение несоответствия поведения других людей ожиданиям личности.

Когда такое несоответствие переживается в виде недовольства поведением, поступками, личностью другого, имеет место раздражение, которое может перерасти в гнев и агрессивные дейст-

вия [11]. Как показано в исследовании А. Stringaris с коллегами, сильная раздражительность связана с аберрантной (отклоняющейся от нормы) обработкой вознаграждения и смещением в сторону угрожающих стимулов [12].

Когда же оно переживается как чувство собственной уязвленности, как несправедливость и беспомощность, имеет место быть состояние обиды, которое также может перерасти в агрессивные действия, чаще всего в желание отомстить. Согласно Е. В. Биричевой, обида свой исток имеет целиком в воображении индивида, а «вектор» ее направленности ориентирован в конечном счете на саморазрушение [13]. Переживание обиды нередко может приводить к стремлению отомстить обидчику, что обуславливает планирование и осуществление соответствующих агрессивных действий. Мсть так или иначе связана с чувством справедливости/несправедливости [14], которое каждым человеком понимается по-своему. В исследовании L. Goldner с соавторами [15] была выявлена положительная связь между чувством несправедливости, желанием отомстить и фантазиями о мести. При этом у мужчин был обнаружен более высокий уровень фантазий о мести, чем у женщин.

Со временем, закрепляясь, эти состояния перерастают в качества личности в виде раздражительности, обидчивости, мстительности. В свою очередь, испытываемые раздражительность и обидчивость начинают сказываться на отношении к людям в виде повышенной бдительности и настороженности, которые проявляются еще в одном негативном эмоциональном качестве – подозрительности. Подозрительность и недоверие выполняют защитные функции, они проявляются в состоянии неопределенности, следует ли доверять источнику информации или какому-либо человеку [16, 17]. Выделение в качестве базовых негативных эмоциональных состояний, характеризующих отношения людей друг с другом, в виде раздражения, обиды и производных от них – склонности к мести и подозрительности, а также соответствующих этим состояниям качеств личности: раздражительности, обидчивости, мстительности и подозрительности, поставило вопрос о взаимосвязи их с системами активации (BAS) и торможения (BIS) поведения.

Цель исследования состояла в выявлении взаимосвязи систем активации и торможения поведения (BAS/BIS) с раздражительностью, обидчивостью, мстительностью и подозрительностью. Учитывая тот факт, что раздражительность есть начальная фаза проявления аффекта, который может перерасти в гнев, а обидчивость напрямую связана с тревожностью, были выдвинуты следующие гипотезы: 1) раздражительность и мстительность будет в большей степени связана с BAS, чем с BIS; 2) обидчивость и подозрительность, наоборот, в большей степени будут связаны с BIS, чем с BAS.

В роли методологической основы настоящего исследования выступил системный подход, предполагающий изучение выделенных факторов во взаимосвязи и взаимозависимости, оптимальное сочетание теоретических и эмпирических методов. В качестве диагностического инструментария использовался опросник Карвера – Уайта в адаптации Г. Г. Князева [18], авторский опросник на выявление раздражительности к людям [19], опросник «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина и П. А. Ковалева (шкалы: «Обидчивость», «Мстительность», «Подозрительность» [20]. Всего в исследовании прямо участи 56 студентов – будущих психологов Череповецкого государственного университета, мужчин – 6 чел. (11 %), женщин – 50 чел. (89 %), средний возраст $19 \pm 1,3$ года. Обработка проводилась с использованием методов корреляционного анализа, применялся ранговый коэффициент корреляции Спирмена.

Обратимся непосредственно к результатам исследования. Охарактеризуем выборку испытуемых по всем изучаемым параметрам. Распределение студентов по уровню выраженности систем активации и торможения поведения приведено в табл. 1.

Как видно из табл. 1, из всех показателей системы активации поведения (BAS) наиболее выраженной оказалась BAS-отзывчивость на вознаграждения (высокий уровень – 36 человек, или 64,29%; выше среднего – 19 человек, или 33,93 %). Это свидетельствует о том, что для преобладаю-

щей массы студентов награда в любом ее виде приобретает особую значимость, что и способствует активации соответствующей системы.

Таблица 1

Распределение студентов по уровням выраженности систем активации (BAS) и торможения (BIS) поведения

Стандартная шкала (в баллах)	Уровни выраженности признака	BAS-настойчивость		BAS-поиск удовольствий		BAS-отзывчивость на вознаграждения		BIS-реакция на негативные стимулы	
		n	%	n	%	n	%	n	%
9–10	Высокий	11	19,64	3	5,36	36	64,29	10	17,88
7–8	Выше среднего	18	32,14	22	39,29	19	33,93	30	53,57
5–6	Средний	25	44,64	25	44,64	1	1,78	14	25
3–4	Ниже среднего	2	3,58	6	10,71	0	0	2	3,55
1–2	Низкий	0	0	0	0	0	0	0	0
Всего:		56	100	56	100	56	100	56	100

В то же время они далеко не всегда готовы к проявлениям высокого уровня настойчивости для достижения цели, о чем свидетельствует доминирование среднего и выше среднего уровня значения BAS-настойчивости (средний уровень – 25 человек, или 44,64 %; выше среднего – 18 человек, или 32,14 %). Примерно такие же выводы можно сделать и относительно BAS-поиск удовольствий, где высокий уровень выражен только у 3 человек (5,36 %), что вполне закономерно для людей, получающих высшее, тем более психологическое, образование. Что касается системы торможения поведения (BIS), то у более половины студентов (30 человек, или 53,57 %) она проявляется на уровне выше среднего и у 10 человек (17,88 %) – на высоком уровне, что свидетельствует о доминировании в ряде случаев, связанных с трудностями, неопределенностью, опасностями реакций торможения поведения. Таким образом, исследование показало, что по уровню выраженности систем активации и торможения поведения студенты могут существенно различаться, причем немалую долю составляют те из них, у кого одновременно могут быть выражены и BAS, и BIS, по крайней мере, на уровне выше среднего.

Аналогичным образом проанализируем негативные эмоциональные переживания студентов. Распределение студентов по уровням выраженности раздражительности, обидчивости, мстительности и подозрительности отражено в табл. 2.

Таблица 2

Распределение студентов по уровням выраженности раздражительности, обидчивости, мстительности и подозрительности

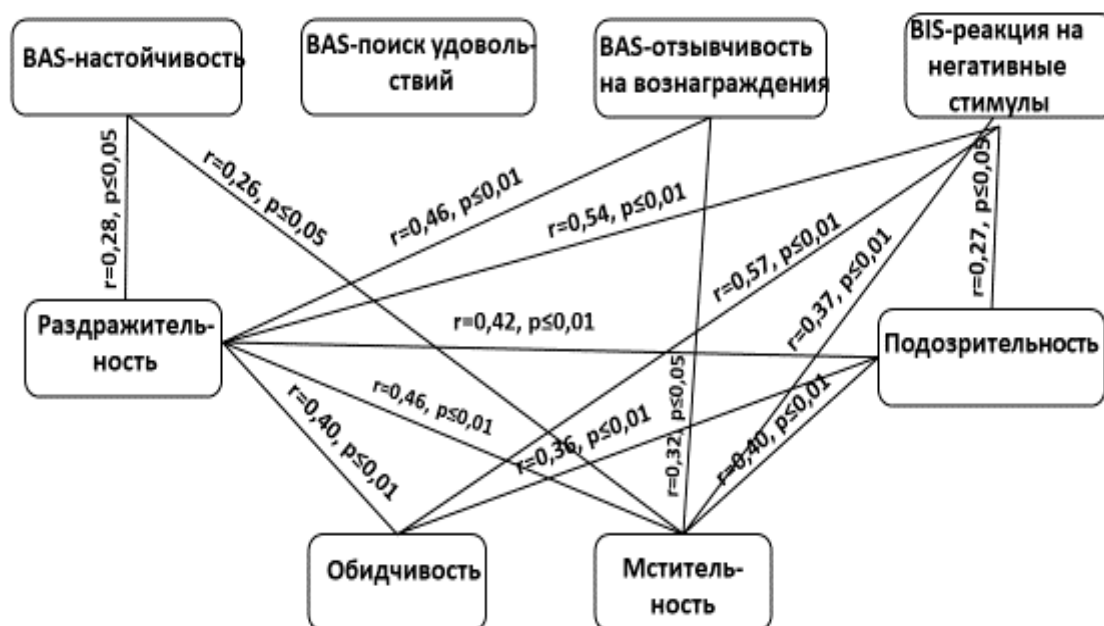
Стандартная шкала (в баллах)	Уровни выраженности признака	Раздражительность		Обидчивость		Мстительность		Подозрительность	
		n	%	n	%	n	%	n	%
9–10	Высокий	0	0	0	0	0	0	2	3,57
7–8	Выше среднего	5	8,93	7	12,5	1	1,79	14	25
5–6	Средний	39	69,64	17	30,36	6	10,71	8	14,29
3–4	Ниже среднего	12	21,43	19	33,93	20	35,71	20	35,71
1–2	Низкий	0	0	13	23,21	29	51,79	12	21,43
Всего:		56	100	56	100	56	100	56	100

В отличие от систем активации и торможения поведения значения негативных эмоциональных переживаний, как это отражено в табл. 2, в основном варьируют в диапазоне от низкого до среднего

и выше среднего. Практически по всем параметрам не получено высоких значений проявления исследуемых негативных переживаний, в первую очередь сюда относятся раздражительность, обидчивость и мстительность. Это вполне закономерно, трудно себе представить психолога, который сам испытывал бы высокий уровень раздражительности, был обидчив и мстителен. В обследованной выборке испытуемых раздражительность чаще проявляется на среднем (39 человек, или 69,64 %) или ниже среднего (12 человек, или 21,43 %) уровнях. Обидчивость также варьирует в пределах от низкого уровня до среднего уровня (23,21, 33,93 и 30,36 %). В то же время 7 студентов (12,5 %) продемонстрировали обидчивость выше среднего уровня. В основной массе своей студенты не мстительны (низкий уровень 29 человек, или 51,79 %), хотя далеко не все лишены этого чувства – у 6 человек (10,71 %) мстительность выражена на среднем уровне и у 1 человека (1,79 %) – на уровне выше среднего. Интересные данные получены относительно подозрительности к людям. У 32 студентов (57,14 %) она отсутствует или выражена на уровне ниже среднего, а у 14 студентов (25 %) – на уровне выше среднего и даже у 2 студентов (3,57 %) – на высоком уровне. Такой уровень подозрительности в целом нельзя признать благоприятным фактором для развития личности и профессиональных компетенций. Это свидетельствует об определенном уровне напряженности для ряда студентов во взаимодействии с другими людьми.

Как видим, далеко не все исследуемые параметры распределены нормально, что затрудняет использование традиционного корреляционного анализа с применением линейного коэффициента корреляции Пирсона. Поэтому для дальнейшего исследования все студенты были ранжированы по каждому из изучаемых параметров, что дало возможность применить ранговый коэффициент корреляции Спирмена со связанными рангами. Результаты корреляционного анализа отражены на рисунке.

Как видно из рисунка, в ходе корреляционного анализа выявлен ряд статистически значимых положительных связей двух шкал BAS и BIS со всеми исследуемыми параметрами негативных эмоциональных переживаний. Обратимся прежде всего к анализу взаимосвязей между негативными эмоциональными переживаниями. Здесь четко выделяются две подгруппы: 1) раздражительность положительно коррелирует с обидчивостью ($r = 0,40$, $p \leq 0,01$), обидчивость с подозрительностью ($r = 0,36$, $p \leq 0,01$), подозрительность с раздражительностью ($r = 0,42$, $p \leq 0,01$); 2) раздражительность положительно связана с мстительностью ($r = 0,46$, $p \leq 0,01$), мстительность с подозри-



Взаимосвязь систем BAS/BIS с раздражительностью, обидчивостью, мстительностью и подозрительностью

тельностью ($r = 0,40$, $p \leq 0,01$) и подозрительность, как уже было указано, – с раздражительностью ($r = 0,42$, $p \leq 0,01$). Обидчивость и мстительность оказались не связанными друг с другом. Таким образом, в первой подгруппе доминирующее положение занимает переживание обиды, во втором – желание более активно отреагировать на действия противоположной стороны, т. е. возникает чувство мести.

BAS-настойчивость и BAS-отзывчивость на награждения положительно связаны с раздражительностью ($r = 0,28$, $p \leq 0,05$; $r = 0,46$, $p \leq 0,05$) и мстительностью ($r = 0,26$, $p \leq 0,05$; $r = 0,32$, $p \leq 0,05$). BAS-поиск удовольствий не обнаружила ни положительных, ни отрицательных связей ни с одним из исследуемых параметров. BIS-чувствительность к негативным стимулам положительно прокоррелировала со всеми отрицательными эмоциональными переживаниями: раздражительностью ($r = 0,54$, $p \leq 0,01$), обидчивостью ($r = 0,57$, $p \leq 0,01$), мстительностью ($r = 0,37$, $p \leq 0,01$) и подозрительностью ($r = 0,27$, $p \leq 0,05$).

Если попытаться проинтерпретировать полученные данные, то вырисовывается достаточно определенная картина.

Взаимодействие с другими людьми, которое приобретает напряженный или конфликтный характер, способствует активизации у разных студентов различных нейropsychологических систем. Если активизируется BAS-настойчивость или BAS-отзывчивость на вознаграждение, когда индивид во что бы то ни стало стремится добиться результатов и получить желаемое вознаграждение, а другие люди воспринимаются как преграды, препятствующие достижению цели, то на эмоциональном уровне это вызывает раздражение. А если к тому же поведение других оценивается индивидом как ущемление его достоинства, то есть как обида, может возникнуть стремление, связанное с желанием отомстить. Не обязательно при этом он должен быть обидчивым или подозрительным.

Иная ситуация складывается, когда активируется BIS-чувствительность к негативным стимулам, которая ответственна за торможение поведения. Здесь, как было уже отмечено, выделяется две подгруппы студентов. Первая подгруппа включает в себя студентов, у которых положительно коррелируют друг с другом BIS, раздражительность, обидчивость, подозрительность. Вторая подгруппа – студентов, у которых взаимосвязанными оказались BIS, раздражительность, мстительность и подозрительность. Общим для этих подгрупп является отсутствие активных действий по отношению к другим людям, различия состоят в характере переживаний. В первом случае раздражительность и подозрительность сопровождаются чувством обиды, во втором – чувством мести, которое может так и не реализоваться на практике, тем более что, согласно табл. 2, уровень мстительности у студентов не достигает высоких значений.

Обобщая полученные данные, можно констатировать, что здесь получены примерно такие же результаты, как и в исследовании D. Smits и P. Kuppens при изучении взаимосвязи BAS/BIS с проявлениями гнева, на которые было указано во вводной части [4]. Если BAS в большей мере связана с выражением гнева и соответствующими агрессивными действиями, а BIS – с переживанием чувства гнева и стремлением к его сдерживанию, то в настоящем исследовании BAS положительно коррелирует с раздражительностью и мстительностью, которые также могут выливаться в агрессивные действия, а BIS, положительно коррелируя с раздражительностью, обидчивостью, мстительностью и подозрительностью, обуславливает центрацию личности на своих переживаниях (чувстве обиды и чувстве мести), сдерживание их, перевод активных действий агрессивного характера чаще всего в плоскость воображения.

Проведенное исследование показало, что системы активации и торможения поведения связаны не только с основными негативными эмоциональными переживаниями в виде гнева, страха, тревоги, но и такими, которые либо предшествуют им, либо тесно связаны с ними, выражая определенные эмоциональные состояния, возникающие в процессе взаимодействия с другими людьми. Было установлено, что BAS-настойчивость и BAS-отзывчивость на вознаграждения положительно связа-

ны с раздражительностью и мстительностью, а BIS-реакция на негативные стимулы – с раздражительностью, обидчивостью, мстительностью и подозрительностью. Таким образом, первая гипотеза подтверждена полностью, вторая – частично. Предполагалось, что BIS прокоррелирует положительно только с обидчивостью и подозрительностью, реально же она обнаружила взаимосвязь со всеми изучаемыми негативными эмоциональными переживаниями.

Это позволяет сделать вывод, что с отрицательными эмоциональными переживаниями может быть связана как система активации поведения (BAS), так и система торможения поведения (BIS). Отличие состоит в направленности проявлений этих эмоциональных переживаний. В случае активации BAS повышается вероятность перерастания раздражительности и мстительности в реальные действия, несущие угрозы другим людям. В случае активации BIS раздражение, обида и желание отомстить направлены на себя, усугубляя отрицательный фон переживаний с проигрыванием в воображении возможных способов мести обидчику, которые, как правило, никогда не реализуются на практике.

В качестве ограничения настоящего исследования следует отметить незначительный контингент испытуемых, узкий возрастной диапазон, преобладание женщин. Поэтому эти выводы следует рассматривать как предварительные, нуждающиеся в детальной проверке в более широком контексте проблем, связанных с изучением взаимосвязи нейropsychологических и личностных факторов и их роли в построении системы отношений с другими людьми.

В заключение следует отметить, что полученные в настоящем исследовании результаты дополняют представления современной психологии о роли нейropsychологических факторов в поведении человека и детерминации его эмоциональных переживаний. Они могут быть использованы в практической работе кураторов студенческих групп, особенно в контексте организации индивидуального подхода к раздражительным и обидчивым студентам, а также в деятельности психологических служб вузов в процессе консультирования студентов по различным аспектам взаимодействия с сокурсниками и преподавателями.

Список литературы

1. Gray J. A. The neuropsychology of anxiety: An enquiry in to the functions of the septo-hippocampal system. Oxford: Oxford University Press, 1982.
2. Gray J. A., McNaughton N. The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press, 2000. 443 p.
3. Krupić D., Krizanac V., Corr P. Personality and defensive behaviour: A factor analytic approach to threat scenario choices // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 94. P. 303–308. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.045>
4. Smits D. J. M., Kuppens P. The relations between anger, coping with anger, and aggression, and the BIS/BAS system // *Personality and Individual differences*. 2005. Vol. 39, № 4. P. 783–793. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.023>
5. Borders A. Rumination and related constructs: Causes, consequences, and treatment of thinking too much (Online resource). London, United Kingdom: Academic Press, an imprint of Elsevier, 2020. 432 p. doi: <https://doi.org/10.1016/C2016-0-02525-1>
6. Kimbrel N. A., Nelson-Gray R. O., Mitchell J. T. BIS, BAS, and bias: The role of personality and cognitive bias in social anxiety // *Personality and Individual Differences*. 2012. Vol. 52, № 3. P. 395–400. doi: <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2011.10.041>
7. Heym N., Ferguson E., Lawrence C. An evaluation of the relationship between Gray's revised RST and Eysenck's PEN: Distinguishing BIS and FFFS in Carver and White's BIS/BAS scales // *Personality and Individual Differences*. 2008. Vol. 45, № 8. P. 709–715. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.07.013>
8. Abad M. J. A. E., Shirkhani M., Mazloomzadeh M., Maghsoudi S., Salayani F. Relationship between fear of coronavirus and death anxiety: Mediating role of behavioral inhibition system // *Journal of Fundamentals of Mental Health*. 2021. Vol. 23, № 3. P. 171–180. doi: 10.22038/JFMH.2021.18582
9. Smits D. J. M., Boeck P. D. From BIS/BAS to the big five // *European Journal of Personality*. 2006. Vol. 20, № 4. P. 255–270. doi: 10.1002/per.583

10. Маралов В. Г., Маралова Т. П. Взаимосвязь раздражительности и обидчивости с иррациональными убеждениями у студентов // Научно-метод. электронный журнал «Концепт». 2020. № 2 (февраль). С. 100–112. URL: <http://e-koncept.ru/2020/202003.htm> (дата обращения: 06.03.2022).
11. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Раздражительность к людям: типология и механизмы // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 3. С. 495. doi: 10.15507/1991-9468.092.022.201803.493-507
12. Stringaris A., Vidal-Ribas P., Brotman M. A., Leibenluft, E. Practitioner review: Definition, recognition, and treatment challenges of irritability in young people // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2018. Vol. 59, № 7. P. 721–739. doi: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12823>
13. Биричева Е. В. Феноменология обиды // Вестник Мининского ун-та. 2022. Т. 10, №. 1. doi: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-13>
14. Stillwell A. M., Baumeister R. F., Del Priore R. E. We're all victims here: Toward a psychology of revenge // Basic and Applied Social Psychology. 2008. Vol. 30, № 3. P. 253–263. doi: <https://doi.org/10.1080/01973530802375094>
15. Goldner L., Lev-Wiesel R., Simon G. Revenge fantasies after experiencing traumatic events: Sex differences // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10, Article 886. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00886>
16. Breakwell G. M. Mistrust, uncertainty and health risks // Contemporary Social Science. 2020. Vol. 15, № 5. P. 504–516. doi: 10.1080/21582041.2020.1804070
17. Weiss A., Burgmer P., Mussweiler T. Two-Faced Morality: Distrust Promotes Divergent Moral Standards for the Self Versus Others // Personality and Social Psychology Bulletin. 2018. Vol. 44, № 12. P. 1712–1724. doi: 10.1177/0146167218775693
18. Князев Г. Г. Активация и торможение поведения как основа индивидуальных различий // Психол. журнал. 2004. Т. 25, № 4. С. 28–40. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17698841_40424935.PDF (дата обращения: 06.03.2022).
19. Практикум по формированию позиции ненасилия у студентов – будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения. М.: Изд-во Московского гуманитарного ун-та, 2019. 198 с.
20. Ильин Е. П. Психология агрессивного поведения. СПб.: Питер, 2014. 368 с.

References

1. Gray J. A. *The neuropsychology of anxiety: An enquiry in to the functions of the septo-hippocampal system*. Oxford: Oxford University Press, 1982.
2. Gray J. A., McNaughton N. *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system (2nd ed.)*. Oxford: Oxford University Press, 2000. 443 p.
3. Krupić D., Krizanic V., Corr P. Personality and defensive behaviour: A factor analytic approach to threat scenario choices. *Personality and Individual Differences*, 2016, vol. 94, pp. 303–308. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.045>
4. Smits D. J. M., Kuppens P. The relations between anger, coping with anger, and aggression, and the BIS/BAS system. *Personality and Individual differences*, 2005, vol. 39 (4), pp. 783–793. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.023>
5. Borders A. *Rumination and related constructs: Causes, consequences, and treatment of thinking too much* (Online resource). London, United Kingdom: Academic Press, an imprint of Elsevier, 2020. 432 p. doi: <https://doi.org/10.1016/C2016-0-02525-1>
6. Kimbrel N. A., Nelson-Gray R. O., Mitchell J. T. BIS, BAS, and bias: The role of personality and cognitive bias in social anxiety. *Personality and Individual Differences*, 2012, vol. 52 (3), pp. 395–400. doi: <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2011.10.041>
7. Heym N., Ferguson E., Lawrence C. An evaluation of the relationship between Gray's revised RST and Eysenck's PEN: Distinguishing BIS and FFFS in Carver and White's BIS/BAS scales. *Personality and Individual Differences*, 2008, vol. 45 (8), pp. 709–715. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.07.013>
8. Abad M. J. A. E., Shirkhani M., Mazloomzadeh M., Maghsoudi S., Salayani F. Relationship between fear of coronavirus and death anxiety: Mediating role of behavioral inhibition system. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 2021, vol. 23 (3), pp. 171–180. doi: 10.22038/JFMH.2021.18582
9. Smits D. J. M., Boeck P. D. From BIS/BAS to the big five. *European Journal of Personality*, 2006, 20 (4), pp. 255–270. doi: 10.1002/per.583

10. Maralov V. G., Maralova T. P. Vzaimosvyaz razdrazhitel'nosti i obidchivosti s irratsional'nymi ubezhdeniyami u studentov [The relationship of irritability and touchiness with irrational beliefs in students]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept» – Scientific and methodical electronic journal “Concept”*, 2020, no. 2 (February), pp. 100–112 (in Russian). URL: <http://e-kontsept.ru/2020/202003.htm>. (accessed 6 March 2022).
11. Maralov V. G., Sitarov V. A. Razdrazhitel'nost' k lyudyam: tipologiya i mekhanizmy [Irritability to people: typology and mechanisms]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2018, vol. 22 (3), pp. 493–507. doi: 10.15507/1991-9468.092.022.201803.493-507 (in Russian).
12. Stringaris A., Vidal-Ribas P., Brotman M. A., Leibenluft E. Practitioner review: Definition, recognition, and treatment challenges of irritability in young people. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2018, vol. 59 (7), pp. 721–739. doi: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12823>
13. Bicheva E. V. Fenomenologiya obidy [Phenomenology of Resentment]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Bulletin of Minin University*, 2022, vol. 10 (1). doi: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-13> (in Russian).
14. Stillwell A. M., Baumeister R. F., Del Priore R. E. We're all victims here: Toward a psychology of revenge. *Basic and Applied Social Psychology*, 2008, vol. 30 (3), pp. 253–263. doi: <https://doi.org/10.1080/01973530802375094>
15. Goldner L., Lev-Wiesel R., Simon G. Revenge fantasies after experiencing traumatic events: Sex differences. *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, article 886. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00886>
16. Breakwell G. M. Mistrust, uncertainty and health risks. *Contemporary Social Science*, 2020, vol. 15 (5), pp. 504–516. doi: 10.1080/21582041.2020.1804070
17. Weiss A., Burgmer P., Mussweiler T. Two-Faced Morality: Distrust Promotes Divergent Moral Standards for the Self Versus Others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2018, vol. 44 (12), pp. 1712–1724. doi: 10.1177/0146167218775693
18. Knyazev G. G. Aktivatsiya i tormozheniye povedeniya kak osnova individual'nykh razlichiy [Activation and inhibition of behavior as the basis of individual differences]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2004, vol. 25 (4), pp. 28–40 (in Russian). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17698841_40424935.PDF (accessed 6 March 2022).
19. *Praktikum po formirovaniyu pozitsii nenasiliya u studentov – budushchikh spetsialistov sfery psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya* [Workshop on the formation of a position of non-violence among students – future specialists in the field of psychological and pedagogical support]. Moscow, Moscow Humanitarian University Publ., 2019. 198 p. (in Russian).
20. Il'in E. P. *Psikhologiya agressivnogo povedeniya* [Psychology of Aggressive Behavior]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2014. 368 p. (in Russian).

Информация об авторах

Маралов В. Г., доктор психологических наук, профессор, Череповецкий государственный университет (пр-т Луначарского, 5, Череповец, Россия, 162600).
E-mail: vgmaralov@yandex.ru

Information about the authors

Maralov V. G., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Cherepovets State University (pr. Lunacharskogo, 5, Cherepovets, Russian Federation, 162600).
E-mail: vgmaralov@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 09.03.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 09.03.2022; accepted for publication 28.04.2022

Научная статья

УДК 159.923

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-185-193>

МОРАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ СУБКОМПОНЕНТ ДУХОВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ: ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ С ПОЗИТИВНЫМИ И НЕГАТИВНЫМИ СВОЙСТВАМИ ЛИЧНОСТИ

Галина Валентиновна Ожиганова

Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия, symposium2016@rambler.ru

Аннотация

Рассматривается ценностно-нравственная сфера личности, приводятся результаты изучения ценностей в отечественных и зарубежных исследованиях. Показана неоднородность и противоречивость полученных результатов, что обуславливает актуальность продолжения исследований ценностно-нравственной сферы. Предлагается новый ракурс ее изучения, имеющий отношение к моральному компоненту духовных способностей, который включает такой морально-ценностный субкомпонент, как духовно-нравственные качества, отражающие ориентацию на высшие общечеловеческие ценности. Цель исследования – сопоставление духовно-нравственных качеств личности с добродетелями-ценностями (позитивными) качествами личности, а также с недуховными (негативными) свойствами личности. В исследовании приняли участие 79 человек. Из них: 60 – лица женского пола; 19 – мужского пола; студенты (очной и заочной форм обучения), г. Уфа, Москва. Возраст 18–30 лет. Средний возраст – $20,97 \pm 2,84$. Использовались следующие методики: Опросник «Духовная личность» А. Хусейна и М. Анаса (адапт. Г. В. Ожигановой, 2019); Опросник «Ценности в действии: инвентаризация достоинств» К. Петерсона и М. Селигмана (адапт. С. А. Башкатова, 2013), сокращенный вариант; Опросник «Темная триада» П. К. Джонасона и Г. Д. Вебстера (адапт. Т. В. Корниловой с соавт., 2015). Результаты исследования показали, что духовно-нравственные качества связаны с такими положительными свойствами, как «мужество», «справедливость», «умеренность», «мудрость и познание», которые отражены как добродетели-ценности в методике «Ценности в действии». Установлены значимые отрицательные корреляции духовно-нравственных качеств с такими негативными чертами, как психопатия и макиавелизм, и отсутствие корреляций с нарциссизмом.

Ключевые слова: ценностно-нравственная сфера, ценности, морально-ценностный субкомпонент духовных способностей, духовно-нравственные качества, добродетели, позитивные качества, негативные качества личности

Для цитирования: Ожиганова Г. В. Морально-ценностный субкомпонент духовных способностей: исследование взаимосвязи духовно-нравственных качеств с позитивными и негативными свойствами личности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 185–193. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-185-193>

Original article

THE MORAL-VALUE SUBCOMPONENT OF SPIRITUAL CAPACITIES: STUDY OF THE RELATIONSHIP OF SPIRITUAL AND MORAL QUALITIES WITH POSITIVE AND NEGATIVE PERSONALITY TRAITS

Galina V. Ozhiganova

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation, vgmaralov@yandex.ru

Abstract

In this article the value and moral sphere of a personality is examined. The results of the study of values in domestic and foreign researches are discussed. The heterogeneity and inconsistency of these

results is shown, that determines the relevance of continuing the researches on the value-moral sphere. A new perspective of its study is proposed, that is related to the moral component of spiritual capacities, which includes such a moral and value subcomponent as spiritual and moral qualities. These qualities reflect an orientation towards the highest universal human values. The purpose of the study was to examine the relationship of the spiritual and moral qualities of a person with positive (virtues-values) personality traits, as well as with negative (non-spiritual) personality traits. The study involved 79 people: 60 – female; 19 – male; students (full-time and part-time) from Ufa, Moscow. Age 18–30 years old. Average age – $20,97 \pm 2,84$. The following methods were used: Spiritual Personality Inventory by A. Hussain and M. Anas (adapted by G.V. Ozhiganova, 2019); Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) by K. Peterson and M. Seligman (adapted by S. A. Bashkatov, 2013) – a short version; the Dirty dozen Questionnaire by P. K. Jonason and G. D. Webster (adapted by T. V. Kornilova et al., 2015). As a result of the study of the moral and value subcomponent of spiritual capacities, a significant positive relationship between the spiritual and moral qualities of a person and positive qualities related to classical virtues (values): “Justice”, “Courage”, “Temperance”, “Wisdom” was established. There were found significant negative correlations of spiritual and moral qualities and such negative traits (Dark Triad) as Psychopathy and Machiavellianism, and the absence of correlations with Narcissism.

Keywords: *value and moral sphere, values, moral and value subcomponent of spiritual capacities, spiritual and moral qualities, virtues, positive qualities, negative personality traits*

For citation: Ozhiganova G. V. The moral-value subcomponent of spiritual capacities: study of the relationship of spiritual and moral qualities with positive and negative personality traits [Moral’no-tsennostnyy subkomponent dukhovnykh sposobnostey: issledovaniye vzaimosvyazi dukhovno-nravstvennykh kachestv s pozitivnymi i negativnymi svoystvami lichnosti]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 185–193. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-185-193>

В настоящее время вопросы ценностно-нравственной сферы, духовности, духовных способностей приобретают особую социальную значимость и научную актуальность. Существует мнение, что социально-экономическое развитие позволило людям обрести большую материальную защищенность, что привело к усилению независимости мышления и самостоятельности в общественной жизни, повышению свободы выбора. В этой связи происходит сдвиг в традиционном приоритете ценностей. Например, массовое распространение получила ценность самовыражения [1].

В то же время другие исследования [2], проведенные в 40 разных странах – от Азербайджана до Венесуэлы, показывают, что важнейшими одобряемыми и наиболее распространенными являются традиционные универсальные ценности и добродетели: «гуманность» (доброта); «справедливость» (непредвзятость в отношении к людям); «мужество» (правдивость); «духовность» (благодарность); «мудрость и знания» (широта ума). Эти общечеловеческие ценности важны во все времена и для всех людей, наций, обществ, культур, цивилизаций.

Интересно, что значимость этих ценностей отмечается как за рубежом, так и в нашей стране. Результаты исследований В. Е. Семенова [3] показывают, что молодое поколение просоциально, гуманистически ориентировано. Студенческая молодежь выбирает традиционные универсальные ценности: справедливость, правдивость, трудолюбие, предпочитая ценность «общества социальной справедливости» и «общества честных людей труда» – 72 %, а если рассматривать всю молодежь в целом (учащуюся и работающую), то на первом месте оказываются такие абсолютные (духовно-нравственные) ценности, как истина, добро («общество правды и добра» плюс «общество веры и любви к ближним» – 77 %). Меньше всего оказалось приверженцев гедонистических, эгоцентрически ориентированных ценностей («общество потребления и комфорта» – только 20 %).

Тем не менее в другом исследовании, направленном на изучение трудовых ценностей (на студенческой выборке московских студентов, большинство которых одновременно работают), показано, что представление о труде как о долге человека перед обществом, выступавшее как моральная норма в советское время, не характерно для современной студенческой молодежи. Наиболее важ-

ными трудовыми ценностями являются: «мастерство» (быть экспертом в работе), «финансовая выгода» (иметь высокое финансовое вознаграждение), «безопасность» (быть уверенным в сохранении работы и зарплаты), «нравственность» (иметь работу, соответствующую моим нравственным нормам) [4], т. е. установлено, что материальные ценности имеют большое значение для современной молодежи.

Неоднородность и даже противоречивость полученных разными исследователями результатов, показывающих значимость различных ценностей, заставляют ученых продолжать их изучение.

В настоящем исследовании ценностно-нравственная сфера личности рассматривается в качестве основы морального компонента духовных способностей. Согласно предложенной нами психологической модели духовных способностей, выделяется три компонента: 1) моральный; ментальный; трансцендентный [5, 6]. В данной работе изучается моральный компонент. Ценностно-нравственная сфера связана с личностными качествами. При рассмотрении морально-ценностного субкомпонента духовных способностей, речь идет о духовно-нравственных качествах, отражающих ориентацию на высшие общечеловеческие ценности, то есть высшие общечеловеческие ценности и принципы морали сопряжены с духовно-нравственными качествами.

Основания нравственности определяются в связи с направленностью личности, при этом отмечаются свойства, выступающие регуляторами поведения: 1) нравственно-созидающие (духовность: стремление к высшим ценностям – истине, добру, красоте, а также гуманность, доверие миру и людям; личностные качества, чувства и отношения: доброта, открытость, эмпатия, эмоциональный интеллект); 2) нравственно-разрушающие (бездуховность: антигуманные ценности, недоверие миру и людям, мизантропия, отсутствие целей и смысла жизни; личностные качества, чувства и отношения: эгоизм, эмоциональная тупость, психическое отторжение, агрессивность, враждебность, отчужденность) [7]. Указанные нравственно-созидающие свойства личности соотносимы с субкомпонентами морального компонента духовных способностей, куда включаются и духовно-нравственные качества. Нравственно-разрушающие свойства сопряжены с негативными качествами личности и несовместимы с духовными проявлениями.

Понятие «духовно-нравственные качества» близко по содержанию к понятию «добродетель». Последняя определяется в Новом толковом словаре русского языка [8] как: а) положительное нравственное качество человека (противоположное пороку); высокая нравственность, моральная чистота и б) доброе дело, благодеяние.

С нашей точки зрения, добродетели тесно переплетены с духовно-нравственными качествами личности, представляющими собой «устойчивые свойства личности, которые связаны с высокоморальным отношением к людям и миру в целом, отражая ориентацию на высшие ценности» [6, с. 855].

Наиболее разработано изучение добродетелей в рамках позитивной психологии. На основе анализа духовно-религиозных и философских источников были выявлены шесть добродетелей, общих для разных эпох, цивилизаций, культур и народов: 1) мудрость и знание; 2) мужество; 3) любовь и гуманизм; 4) справедливость; 5) умеренность; 6) трансцендентность, или духовность, и соотносимых с ними 24 положительных качества личности [2]. Эти добродетели и соответствующие им качества могут рассматриваться как имеющие отношение к духовно-нравственным качествам личности.

Рассмотрение добродетелей как положительных нравственных качеств, которые противоположны пороку, вынуждает обратиться к определению отрицательных качеств личности. В исследованиях Д. Л. Паулуса и К. М. Вильямса показано, что негативные черты личности, имеющие отношение к психопатии, нарциссизму и маккиавелизму, охватывают большинство нежелательных социальных проявлений, при этом имеются в виду не клинические симптомы психопатии и нарциссизма, а отрицательные черты, которые можно условно отнести к «норме», ее крайним, «экстремальным» вариантам [9].

Высокий *макиавеллизм* свидетельствует о манипулятивных способах при взаимодействии и выстраивании отношений, показывает уклонение от сохранения длительных контактов, продолжительных связей с другими людьми [10, 11]. Неклинический *нарциссизм* проявляется как стремление обратить на себя внимание других, позиционирование и переживание особой ценности собственной личности. *Психопатия* характеризуется как эгоизм, бессердечность, отсутствие межличностной чувствительности и антисоциальное поведение [12].

В данном исследовании ценностно-нравственный аспект личности представлен в единстве с ее духовно-нравственными качествами, которые, являясь составляющими морального компонента духовных способностей, рассматриваются как отражение ценностных представлений человека, соотношенных с высшими общечеловеческими ценностями: *гуманизмом (любовь к людям)*, проявляющимся в высокой нравственности и духовности отношений, а также *справедливостью* и пр.

Итак, в составе морального компонента духовных способностей выделяется морально-ценностный субкомпонент, связанный с духовно-нравственными качествами личности, отражающими ее ориентацию на высшие общечеловеческие ценности. Актуальным и важным представляется исследовать, как выделенные духовно-нравственные качества личности соотносятся с добродетелями и отрицательными человеческими свойствами.

Цель исследования – сопоставление духовно-нравственных качеств личности, выступающих как морально-ценностный субкомпонент духовных способностей, с добродетельными (позитивными) качествами личности, а также с недуховными (негативными) свойствами личности.

Гипотезы исследования:

1. Существует положительная связь духовно-нравственных качеств личности с добродетелями (позитивными качествами).
2. Существует отрицательная связь духовно-нравственных качеств личности с негативными недуховными качествами (такими как макиавелизм, психопатия и нарциссизм).

Для исследования применялись следующие методики:

1. *Опросник «Духовная личность»* А. Хусейна и М. Анаса (адапт. Г. В. Ожигановой) направлен на изучение меры выраженности духовно-нравственных качеств [13].
2. *Опросник «Ценности в действии: инвентаризация достоинств»* К. Петерсона и М. Селигмана (адапт. С. А. Башкатова) обеспечивает диагностику шести базовых добродетелей. Использовался сокращенный вариант взрослой версии методики «Ценности в действии» VIA-IS под названием «24 достоинства» [14].
3. *Опросник «Темная триада»* П. К. Джонасона и Г. Д. Вебстера (адапт. Т. В. Корнилова с соавт.). Методика нацелена на изучение негативных личностных черт: 1) макиавеллизма; 2) неклинического нарциссизма; 3) неклинической психопатии [15].

Для обработки эмпирических данных применялся статистический пакет IBM SPSS Statistics 22.0.

В исследовании приняли участие 79 человек. Из них: 60 – лица женского пола; 19 – мужского пола; студенты (очной и заочной форм обучения) г. Уфа, г. Москва. Возраст 18–30 лет. Средний возраст – $20,97 \pm 2,84$.

Проверка на нормальность распределения (критерий Колмогорова – Смирнова) показала, что распределение отклоняется от нормального, поэтому использовались непараметрические методы статистического анализа – коэффициент корреляции Спирмена.

Был проведен корреляционный анализ связи духовно-нравственных качеств по методике «Духовная личность» (суммарный балл) с добродетелями (позитивными качествами личности) опросника «Ценности в действии» (табл. 1).

Согласно табл. 1 выявлены значимые положительные связи показателя методики «Духовная личность» (суммарный балл) с тремя шкалами опросника «Ценности в действии»: «Мужество», «Справедливость», «Умеренность».

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа связи духовно-нравственных качеств (методика «Духовная личность» – суммарный балл) с добродетелями – позитивными качествами личности (опросник «Ценности в действии»)

Показатели	Ценности в действии					
	Шкала 1 Мудрость и познание	Шкала 2 Мужество	Шкала 3 Гуманизм и любовь	Шкала 4 Справедли- вость	Шкала 5 Умеренность	Шкала 6 Трансценден- ция
Духовная лич- ность (суммарный балл)	,195	,338**	,070	,367**	,299**	,189
<i>p</i> значения	,086	,002	,537	,001	,008	,095

** $p < 0,01$.

Проведенный корреляционный анализ каждой из шкал опросника «Духовная личность» со всеми шкалами опросника «Ценности в действии» позволил дополнительно выявить, помимо значимых положительных связей со шкалами «Мужество», «Справедливость», «Умеренность», значимую положительную корреляцию шкалы «Самоконтроль» (опросник «Духовная личность») со шкалой «Мудрость и познание» опросника «Ценности в действии» ($r = ,329$; $p = ,003$).

Другой аспект исследования имел отношение к сопоставлению духовно-нравственных качеств и негативных свойств личности.

Был проведен корреляционный анализ духовно-нравственных качеств (опросник «Духовная личность») с отрицательными качествами личности: маккиавелизм, психопатия и нарциссизм (опросник «Темная триада») (табл. 2).

Таблица 2

Сопряженность показателей опросника «Духовная личность» (суммарный балл) со шкалами опросника «Темная триада»

Показатели	Темная триада		
	Маккиавелизм	Психопатия	Нарциссизм
Духовная личность (суммарный балл)	–,237*	–,463**	,133
<i>p</i> значения	,035	,000	,243

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Согласно табл. 2 установлены значимые отрицательные корреляции показателя по методике «Духовная личность» (суммарный балл) с такими негативными качествами, как маккиавелизм и психопатия. Связь с нарциссизмом отсутствует.

Проведенное исследование показало, что духовно-нравственные качества связаны с такими положительными свойствами, как стремление проявлять «мужество», «справедливость», «умеренность», «мудрость и познание», которые отражены как ценности-добродетели в методике «Ценности в действии».

Связь духовно-нравственных качеств с добродетелью «Мужество» показывает стремление к выполнению долга, несмотря на трудности и опасности, целеустремленность, упорство, волю, настойчивость в доведении дела до конца, а главное – цельность натуры (правдивость, верность слову, надежность). Связь духовно-нравственных качеств с ценностью «Справедливость» отражает отсутствие проявления индивидуализма, непредвзятость в отношении к людям, а также имеет отношение к организаторским способностям. Связь духовно-нравственных качеств с добродетелью «Умеренность» свидетельствует о самоконтроле – саморегуляция эмоций и поведения, благополу-

ние (проявление осторожности, дальновидности), скромность – отсутствие самовосхваления, самовозвеличивания. Показатели шкалы «Самоконтроль» (опросник «Духовная личность»), отражающей саморегулятивные возможности личности, способность противостоять вызовам судьбы, проявление стойкости, выдержки, спокойствия в трудных ситуациях, оказались связаны с добродетелью «Мудрость и познание», включающей интерес и любовь к знаниям, критическое мышление, оригинальность, креативность, адаптационные способности, умение видеть перспективу, широту мышления, способность дать совет. Это говорит о сопряженности духовно-нравственных качеств, имеющих отношение к самоконтролю, с проявлением мудрости, интеллектуальных, творческих, рефлексивных возможностей.

Интересным также представляется обсудить следующее. По данным М. Селигмана с коллегами [2], наименее распространенными из добродетелей, выявленных этими исследователями, являются качества, относящиеся к добродетели «Умеренность»: скромность (отсутствие самовосхваления); благоразумие, включающее осторожность, рассудительность, дальновидность; самоконтроль желаний, порывов, руководствуясь представлениями о том, что хорошо/полезно и что плохо/вредно. В данном исследовании установлена связь ценности (добродетели) «Умеренность» с суммарным баллом методики «Духовная личность» и ее шкалами «Самоконтроль» и «Духовность отношений», что, на наш взгляд, отражает важность этой ценности для респондентов, характеризующей их духовно-нравственный облик.

Важно также обсудить факт отсутствия ожидаемой связи духовно-нравственных качеств (методика «Духовная личность») с такими добродетелями, как «Гуманизм и любовь», «Трансцендентность, или Духовность» (методика «Ценности в действии»). Одним из объяснений этому может быть сокращенная версия опросника «Ценности в действии», не позволившая представить во всей полноте эти сложные конструкторы из-за малочисленности вопросов.

В исследовании при сопоставлении духовно-нравственных качеств с недуховными негативными свойствами личности наиболее ярко проявилась несовместимость духовно-нравственных качеств с психопатическими чертами личности (эгоизм, бессердечность, отсутствие межличностной чувствительности и антисоциальное поведение). Такой результат закономерен, так как духовно-нравственные качества отражают ориентацию на высшие ценности, связанные со стремлением к истине, добру, красоте, справедливости. Это предполагает, что другой человек выступает как высшая ценность и забота о его благе базируется на духовной альтруистической направленности, милосердии, эмпатии, добродетельном поведении.

Была установлена значимая, но слабая отрицательная корреляция духовно-нравственных качеств с маккиавелизмом, что может говорить о низком уровне склонности манипулировать другими людьми у лиц с высокими показателями духовно-нравственных качеств.

Выявленное отсутствие корреляций с нарциссизмом свидетельствует об отсутствии сопряженности духовно-нравственных качеств с указанной негативной чертой. В то же время этот результат может отражать многомерную сложность личности, которая, с одной стороны, показывая духовную направленность (об этом стремлении говорят отмеченные респондентами такие добродетели-ценности, как «Мужество», «Справедливость», «Умеренность»), с другой стороны, демонстрирует уровень сформированности морально-ценностного субкомпонента духовных способностей, который не является высоким, и в силу этого допускается некоторая возможность эгоцентрических (нарциссических) тенденций.

Итак, в исследовании установлена положительная связь духовно-нравственных качеств, отражающих ориентации на высшие общечеловеческие ценности, с позитивными чертами личности – добродетелями, а также отрицательная связь/отсутствие связи с негативными свойствами. Похожие результаты получены в исследовании И. А. Николаевой, в котором показано, что ценностная насыщенность жизни положительно связана с большим количеством идеалов, искренностью и хорошим самоконтролем и несовместима с психопатическими чертами и тревогой [16].

Полученные результаты согласуются и с другими исследованиями. Так, установлено, что высокий невротизм и низкий уровень выраженности таких качеств личности (по опроснику «Большая пятерка» – NEO-PI-R), как доброжелательность и добросовестность (близким к духовно-нравственным качествам), предсказывали психопатическую черту – импульсивную антисоциальность [17].

В результате исследования морально-ценностного субкомпонента духовных способностей была установлена значимая положительная связь духовно-нравственных качеств личности с позитивными качествами, имеющими отношение к классическим добродетелям (ценностям): «Справедливость», «Мужество», «Умеренность», «Мудрость».

Были выявлены значимые отрицательные корреляции духовно-нравственных качеств с такими негативными проявлениями, как психопатия и макиавелизм, и отсутствие корреляций с нарциссизмом.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в основном обе гипотезы получили подтверждение. В то же время умеренная и слабая сила связей может говорить о многогранности и многомерности личности, что отражает реальную сложность поведения человека: возможность вмещать и совмещать высокоморальные качества, проявляя духовные способности, и в некоторые моменты демонстрировать черты «Темной триады».

К ограничениям исследования можно отнести преобладание респондентов женского пола, что могло повлиять на результаты. Перспективу дальнейших исследований представляет расширение выборки и уравнивание респондентов по полу, а также использование дополнительных методик, позволяющих более глубоко изучить связи духовно-нравственных качеств с позитивными и негативными свойствами личности. Это создаст возможность разносторонне рассмотреть и исследовать морально-ценностный субкомпонент духовных способностей.

Список литературы

1. Inglehart R., Welzel C. Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development. N.Y.: Cambridge University Press, 2005. 333 p.
2. Seligman M. E., Steen T. A., Park N., Peterson C. Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions // American Psychologist. 2005. Vol. 60, № 5. P. 410–421. doi: 10.1037/0003-066X.60.5.410
3. Семёнов В. Е. Духовно-нравственные ценности и воспитание как важнейшие условия развития России // Психол. журнал. 2011. № 5. С. 115–119.
4. Купрейченко А. Б., Воробьева А. Е. Нравственное самоопределение молодежи. М.: Ин-т психологии РАН, 2013. 480 с.
5. Ожиганова Г. В. Духовная личность. М.: Ин-т психологии РАН, 2020.
6. Ожиганова Г. В. Ценностно-смысловые составляющие морального компонента духовных способностей: исследование взаимосвязи на выборке российской студенческой молодежи // Вестник РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2021. № 4. С. 854–874. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-854-874>
7. Купрейченко А. Б. Нравственно-психологическая детерминация экономического самоопределения личности и группы: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2010. 55 с.
8. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. М.: Русский язык, 2000. Т. 1. URL: <https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova-term-20413.htm> (дата обращения: 11.10.2021).
9. Paulhus D. L., Williams K. M. The Dark Triad of Personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy // Journal of Research in Personality. 2002. Vol. 36. P. 556–563. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00505-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6)
10. Jonason P. K., Buss D. M. Avoiding entangling commitments: Tactics for implementing a short-term mating strategy // Personality and Individual Differences. 2012a. Vol. 52. No. 5. P. 606–610. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.015>
11. Jonason P. K., Luevano V. X., Adams H. M. How the Dark Triad traits predict relationship choices // Personality and Individual Differences. 2012b. Vol. 53, № 3. P. 180–184. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.007>
12. Levenson M. R., Kiehl K. A., Fitzpatrick C. M. Assessing psychopathic attributes in a noninstitutionalized population // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 68, № 1. P. 151–158.

13. Ожиганова Г. В. Адаптация опросника «Духовная личность» на русскоязычной выборке // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 4. С. 160–176. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120413>
14. Башкатов С. А. Разноуровневые факторы личностного благополучия: дис. ... канд. психол. наук. Южно-Уральский гос. ун-т. Челябинск, 2013. 26 с.
15. Корнилова Т. В., Корнилов С. А., Чумакова М. А., Талмач М. С. Методика диагностики личностных черт «Темной триады»: апробация опросника «Темная дюжина» // Психол. журнал. 2015. Т. 36, № 2. С. 99–112.
16. Николаева И. А. Универсальные критерии ценностного и нравственного оценивания и сопутствующие психологические феномены // Психология нравственности / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М., 2010. С. 67–94.
17. Ross S. R., Benning S. D., Patrick Ch. J., Thompson A., Thurston A. Factors of the Psychopathic Personality Inventory: Criterion-Related Validity and Relationship to the BIS/BAS and Five-Factor Models of Personality // Assessment. 2008. Vol. 20, № 10. P. 1–17.

References

1. Inglehart R., Welzel C. *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development*. N.Y.: Cambridge University Press, 2005. 333 p.
2. Seligman M. E., Steen T. A., Park N., Peterson C. Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 2005, vol. 60, no. 5, pp. 410–421. doi: 10.1037/0003-066X.60.5.410
3. Semenov V. E. Dukhovno-nravstvennyye tsennosti i vospitaniye kak vazhneyshiy usloviya razvitiya Rossii [Spiritual and moral values and education as the most important conditions for the development of Russia]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal*, 2011, no. 5, pp. 115–119 (in Russian).
4. Kupreychenko A. B., Vorob'yeva A. E. *Nravstvennoye samoopredeleniye molodezhi* [Moral self-determination of youth]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2013. 480 p. (in Russian).
5. Ozhiganova G. V. *Dukhovnaya lichnost'* [Spiritual personality]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2020. 288 p. (in Russian).
6. Ozhiganova G. V. Tsennostno-smyslovyye sostavlyayushchiye moral'nogo komponenta dukhovnykh sposobnostey: issledovaniye vzaimosvyazi na vyborke rossiyskoy studencheskoy molodezhi [Value and life meaning aspects of the moral component of spiritual capacities: The relationship in Russian students sample]. *Vestnik RUDN. Ser. Psikhologiya i pedagogika – RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2021, vol. 18, no. 4, pp. 849–868 (in Russian). <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-849-868>
7. Kupreychenko A. B. *Nravstvenno-psikhologicheskaya determinatsiya ekonomicheskogo samoopredeleniya lichnosti i gruppy. Dis. dokt. psikh. nauk* [Moral and psychological determination of the economic self-determination of the individual and the group. Dis. doct. psychol. sci.]. Moscow, 2010. 55 p. (in Russian).
8. Efremova T. F. *Novyy slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyy v 2-kh tomakh* [New dictionary of the Russian language. Explanatory word-formation in 2 volumes]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 2000. Vol. 1 (in Russian). URL: <https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova-term-20413.htm> (accessed 11 October 2021).
9. Paulhus D. L., Williams K. M. The Dark Triad of Personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 2002, vol. 36, pp. 556–563. URL: [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00505-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6)
10. Jonason P. K., Buss D. M. Avoiding entangling commitments: Tactics for implementing a short-term mating strategy. *Personality and Individual Differences*, 2012a, vol. 52, no. 5, pp. 606–610. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.015>
11. Jonason P. K., Luevano V. X., Adams H. M. How the Dark Triad traits predict relationship choices. *Personality and Individual Differences*, 2012b, vol. 53, no. 3, pp. 180–184. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.007>
12. Levenson M. R., Kiehl K. A., Fitzpatrick C. M. Assessing psychopathic attributes in a noninstitutionalized population. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, vol. 68, no. 1, pp. 151–158.
13. Ozhiganova G. V. Adaptatsiya oprosnika «Dukhovnaya lichnost'» na russkoyazychnoy vyborke [Adaptation of spiritual personality inventory on the russian sample]. *Ekspperimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology*, 2019, vol. 12, no. 4, pp. 160–176. URL: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120413> (in Russian).
14. Bashkatov S. A. *Raznourovnevyye faktory lichnostnogo blagopoluchiya. Dis. kand. psikh. nauk* [Multi-level factors of personal well-being. Diss. cand. of psychol. sci.]. Chelyabinsk, 2013. 26 p. (in Russian).

15. Kornilova T. V., Kornilov S. A., Chumakova M. A., Talmach M. S. Metodika diagnostiki lichnostnykh chert «Temnoy triady»: aprobatsiya oprosnika «Temnaya dyuzhina» [Methods for diagnosing personality traits of the “Dark Triad”: approbation of the questionnaire “Dark Dozen”]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological Journal*, 2015, vol. 36, no. 2, pp. 99–112 (in Russian).
16. Nikolayeva I. A. Universal’nyye kriterii tsennostnogo i nravstvennogo otsenivaniya i soputstvuyushchiye psikhologicheskiye fenomeny [Universal criteria for value and moral evaluation and related psychological phenomena]. *Psikhologiya npravstvennosti* [Psychology of morality]. Ed. A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2010. Pp. 67–94 (in Russian).
17. Ross S. R., Benning S. D., Patrick Ch. J., Thompson A., Thurston A. Factors of the Psychopathic Personality Inventory: Criterion-Related Validity and Relationship to the BIS/BAS and Five-Factor Models of Personality. *Assessment*, 2008, vol. 20, no. 10, pp. 1–17.

Информация об авторах

Ожиганова Г. В., ведущий научный сотрудник, Институт психологии Российской академии наук (ул. Ярославская, 13, Москва, Россия, 129366).

E-mail: symposium2016@rambler.ru

Information about the authors

Ozhiganova G. V., Leading Researcher, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (ul. Yaroslavskaya, 13, Moscow, Russian Federation, 129366).

E-mail: symposium2016@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 10.03.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 10.03.2022; accepted for publication 28.04.2022

Научная статья

УДК 159.9.072:378.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-194-207>

СВЯЗИ ЗАВИСИМОСТИ СТУДЕНТОВ ОТ СМАРТФОНА С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕМ

Виктор Павлович Шейнов¹, Александр Иванович Тарелкин²

¹ Республиканский институт высшей школы, Минск, Республика Беларусь, sheinov1@mail.ru

² Белорусско-Российский университет, Могилев, Республика Беларусь, tarelkin1@tut.by

Аннотация

Негативные последствия зависимости от смартфона (тревожность, депрессия, стресс, неудовлетворенность жизнью и др.) способствуют психологическому неблагополучию ее жертв. Цель исследования – выявить у студентов, юношей и девушек, предполагаемые связи зависимости от смартфона с импульсивностью, нарциссизмом, неассертивностью, незащищенностью от манипуляций, зависимостью от социальных сетей и ее факторами. У юношей и девушек имеют место статистически значимые связи зависимости от смартфона: положительные – с импульсивностью, зависимостью от социальных сетей и всеми ее факторами («Психологическое состояние», «Коммуникация», «Получение информации») и отрицательная – с ассертивностью. У юношей – положительная связь зависимости от смартфона с проблемами со сном и отрицательные связи с нарциссизмом, настроением, а у девушек – положительная связь с тягой к курению. У девушек зависимость от смартфона статистически значимо выше зависимости от смартфона юношей. В наибольшей степени зависимости от смартфона способствует фактор «Потеря контроля». Положительная связь зависимости от смартфона с импульсивностью и зависимостью от социальных сетей аналогична полученным ранее зарубежным результатам. Установленные связи зависимости от смартфона женщин и мужчин с неассертивностью и со всеми факторами зависимости от социальных сетей являются новыми как для отечественных, так и для зарубежных исследований. Полученные в данном исследовании результаты могут быть использованы кураторами, психологами и социальными педагогами вуза для разъяснительной работы студентам об опасностях чрезмерного увлечения смартфоном.

Ключевые слова: зависимость от смартфона, импульсивность, ассертивность, нарциссизм, зависимость от социальных сетей, незащищенность от манипуляций, студенты, юноши, девушки

Для цитирования: Шейнов В. П., Тарелкин А. И. Связи зависимости студентов от смартфона с психологическим неблагополучием // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 194–207. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-194-207>

Original article

CONNECTION BETWEEN STUDENTS' SMARTPHONE ADDICTION AND PSYCHOLOGICAL DISTRESS

Viktor P. Sheynov¹, Aleksandr I. Tarelkin²

¹ Republican Institute of Higher Education, Minsk, Republic of Belarus, sheinov1@mail.ru

² Belarusian-Russian University, Mogilev, Republic of Belarus, tarelkin1@tut.by

Abstract

Smartphone addiction has become widespread in society. As a result of studying the personality traits and mental states of smartphone addicts, many negative consequences of this addiction have been identified that negatively affect the psychological well-being of its victims. The negative

consequences of smartphone addiction (anxiety, depression, stress, dissatisfaction with life, etc.) contribute to the psychological distress of its victims. The purpose of the study is to identify in students, boys and girls, the alleged links between smartphone addiction and impulsivity, narcissism, lack of assertiveness, vulnerability to manipulation, dependence on social networks and its factors. Boys and girls have statistically significant relationships of smartphone addiction: positive - with impulsivity, addiction to social networks and all its factors («Psychological state», «Communication», «Receiving information») and negative - with assertiveness. Boys also have a positive relationship between smartphone addiction and sleep problems and negative relationships with narcissism and mood, while girls have a positive relationship with cravings for smoking. In girls, dependence on a smartphone is statistically significantly higher than dependence on a smartphone in boys. The «Loss of control» factor contributes to the greatest degree of dependence on the smartphone. The positive relationship between smartphone addiction and impulsivity and social media addiction is similar to the previously obtained foreign results. Established links between women and men depending on the smartphone with non-assertiveness and with all factors of dependence on social networks are new, both for domestic and foreign studies. The results obtained in this study can be used by curators, psychologists and social educators of the university to explain to students about the dangers of excessive smartphone use. The presence of a high degree of dependence on a smartphone may signal to these professionals the need to provide appropriate targeted assistance.

Keywords: *smartphone addiction, impulsivity, assertiveness, narcissism, social media addiction, vulnerability to manipulation, students, males, females*

For citation: Sheinov V. P., Tarelkin A. I. Connection Between Students' Smartphone Addiction and Psychological Distress [Svyazi zavisimosti studentov ot smartfona s psikhologicheskim neblagopoluchiyem]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 194–207. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-194-207>

Зависимость от смартфона получила в обществе большое распространение. Так, на российской выборке обнаружено, что «95,5 % молодых людей продемонстрировали средний уровень зависимости, 2,7 % – высокий уровень, а 0,6 % – очень высокий» [1, с. 165].

Зависимость от смартфона имеет множество негативных проявлений [2–7]. Одно из них – постоянно прикованное внимание к этому гаджету. «По данным изучения Google, пользователь проверяет мобильный телефон в среднем 150 раз в сутки, затрачивая на это около 177 мин. Длительность каждого сеанса составляет примерно 1 мин 10 с» [2, с. 6].

Зависимость от смартфона как самая массовая в числе немедицинских зависимостей вызвала большое количество исследований этого феномена. В результате изучения личностных свойств и психических состояний у страдающих зависимостью от смартфона выявлено немало негативных последствий этой зависимости, отрицательно влияющих на психологическое благополучие ее жертв.

Зависимость от смартфона негативно влияет на психологическое благополучие, поскольку эта зависимость усиливает *тревожность, депрессию, импульсивность* [8].

Действительно, установлено, что «зависимость от смартфона положительно коррелирует с тревожностью, депрессией, стрессом и отрицательно связана с самоконтролем и удовлетворенностью жизнью. Зависимость от смартфона женщин статистически значимо превосходит зависимость от смартфона мужчин. Обнаружена значимая положительная связь тяги к курению у мужчин с зависимостью от смартфона» [9, с. 97].

Зависимость от смартфона «напрямую связана с депрессией, тревожностью, стрессом, снижением самооценки и самоконтроля, с проблемами со здоровьем, сном, с качеством жизни и удовлетворенностью ею, сложностями в семье, снижением успеваемости учащихся и студентов, уменьшением производительности труда и опасностью стать жертвой кибербуллинга» [10, с. 174].

В ряде исследований показано, что зависимость от смартфона положительно коррелирует с *импульсивностью* [11–16]. При этом большая импульсивность приводит к большей зависимости от смартфонов [17].

К факторам психологического неблагополучия относится и *нарциссизм*. Установленная в предыдущих исследованиях связь зависимости от смартфона с нарциссизмом оказалась неоднозначной: одни авторы обнаружили прямую связь между ними, другие – обратную, у третьих – зависимость от смартфона оказалась противоположно связанной с различными видами нарциссизма.

Так, показано, что смартфоны «поощряют» нарциссизм даже у ненарциссических пользователей» [18, с. 18]. При этом больший нарциссизм был связан с проблемным использованием смартфона как мужчинами, так и женщинами [19].

Высокий уровень нарциссизма является предиктором зависимости от мобильных телефонов [20]. Результаты другого исследования указывают на связь между патологическим нарциссизмом и проблемным использованием смартфона [21]. Выявлено также, что нарциссизм положительно связан с компульсивным использованием смартфона [22]. Поэтому в будущих исследованиях рекомендуется рассматривать зависимость от мобильных телефонов как фактор риска нарциссического расстройства личности [23].

Однако результаты другого исследования показали обратную связь между использованием смартфона и нарциссизмом, а также между использованием смартфона и средним баллом в учебе [24].

Возможно, разные виды нарциссизма действуют разнонаправленно: зависимость от мобильного телефона отрицательно связана с явным нарциссизмом и положительно связана с неявным нарциссизмом [25]. Скрытый нарциссизм оказался в числе факторов, влияющих на зависимость от смартфона [26].

Наличие связей зависимости от смартфона с представленными выше личностными свойствами означает, что эта зависимость может сказываться на взаимоотношениях ее жертвы с окружающими. Например, на степени неассертивности поведения, поскольку «ассертивное поведение является ситуативным, то есть человек может демонстрировать ассертивное поведение в одной ситуации, но неассертивное – в другой» [27, с. 35].

«Ассертивное поведение – наиболее конструктивный способ межличностного взаимодействия, являющийся альтернативой деструктивным способам – манипуляции и агрессии. Основные принципиальные положения понятий «ассертивность» и «ассертивное поведение» представлены в следующем определении: «Ассертивность – это способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Ассертивным называется прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям» [27, с. 35]. Поэтому представляет интерес ответ на вопрос, влияет ли зависимость от смартфона на ассертивность его пользователя.

В предыдущих исследованиях установлено, что проявления зависимости от смартфона у женщин и мужчин отличаются [9, 10]. Различаются они как в ассертивности [28, с. 115], так и в степени незащищенности от манипуляций: «женщины в целом лучше мужчин защищены от манипуляций» [29, с. 153]. Поэтому и связи между указанными свойствами личности и зависимостью от смартфона могут зависеть от пола и, следовательно, должны изучаться отдельно для женщин и для мужчин.

Цель данного исследования – выявить у студентов, юношей и девушек, предполагаемые связи зависимости от смартфона с признаками психологического неблагополучия: импульсивностью, неассертивностью, нарциссизмом, зависимостью от социальных сетей и ее факторами.

В исследовании приняли участие студенты МОУ ВО «Белорусско-Российский университет», анонимно ответившие на вопросы в процессе тестирования в студенческих группах на 1–3-х курсах специальностей технического («промышленное и гражданское строительство», «автомобиль-

ные дороги») и экономического («финансы и кредит», «электронный маркетинг», «транспортная логистика», «экономика и управление на предприятии») профилей. Всего использованы данные ответов 227 испытуемых в возрасте от 17 лет до 21 года, в том числе 124 юношей ($M = 18,03$ лет, $SD = 1,161$) и 103 девушек ($M = 18,3$, $SD = 1,128$).

Зависимость от смартфона диагностировалась короткой версией САС-16 опросника «Шкала зависимости от смартфона», надежность и валидность которой доказана [9].

Психометрические характеристики опросника САС-16: стандартизованная Альфа Кронбаха для матрицы ответов 447 женщин на 16 заданий опросника равна 0,749, для 243 мужчин – 0,746, что свидетельствует о хорошей внутренней согласованности САС-16 для женщин и мужчин; удаление любого задания приводит к ухудшению внутренней согласованности опросника. Его ретестовая надежность проверена повторным тестированием с интервалом в один месяц: корреляция между первым и вторым тестом равна 0,855 ($p \leq 0,001$) [9].

Ассертивность диагностировалась опросником А26, удовлетворяющим требованиям надежности и валидности [28]. Психометрические характеристики А26: стандартизованная Альфа Кронбаха для матрицы ответов на 26 заданий опросника равна 0,911 ($p \leq 0,001$), ретестовая надежность с интервалом в один месяц $R = 0,832$, $p \leq 0,001$ [28, с. 109–110].

Незащищенность от манипуляций измерялась опросником НЗМ «Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий» [29].

Психометрические характеристики опросника НЗМ: стандартизованная Альфа Кронбаха для матрицы ответов на 20 заданий опросника равна 0,772 ($p \leq 0,001$), корреляция между первым и вторым тестом при тестировании четырех групп с интервалом в 4–8 недель находится в пределах $0,771 \leq R \leq 0,923$ ($p \leq 0,001$) [29, с. 151].

Зависимость от социальных сетей измерялась авторским опросником ЗСС-15, надежность и валидность которого доказана [30]. Психометрические характеристики опросника ЗСС-15: стандартизованная Альфа Кронбаха для матрицы ответов 514 испытуемых на 15 заданий опросника оказалась равной 0,858, что свидетельствует о хорошей внутренней согласованности теста. Ретестовая надежность проверена повторным тестированием с интервалом в один месяц: корреляция между первым и вторым тестом $r = 0,811$, $p \leq 0,001$.

Импульсивность оценивали с помощью «Методики диагностики потенциала коммуникативной импульсивности», предложенной В. А. Лосенковым [31]. Импульсивность – это черта личности, противоположная волевым качествам целеустремленности и настойчивости. Высокий уровень импульсивности характеризует человека с недостаточным самоконтролем в общении и деятельности.

Оценка уровня *нарциссизма* осуществлялась опросником (шкалой) Е. Кот (TestyOnline.ru/persona/nartsiss-li-vy/). Поскольку нам не удалось найти публикацию с доказательством надежности и валидности данного теста, мы провели его проверку (статья в печати).

В данном исследовании использована также статистически состоятельная «трехфакторная модель зависимости от смартфона, включающая факторы: «Потеря контроля» над собой, «Страх отказа» использовать смартфон, «Эйфория» от пользования смартфоном. Все три фактора, формирующие зависимость от смартфона, возрастают с уменьшением возраста» [10, с. 174].

Использована в исследовании и факторная модель зависимости от социальных сетей, которая позволяет сопоставить ее факторы с зависимостью от смартфона. Структура зависимости от социальных сетей представлена тремя факторами: «Психологическое состояние» пользователя сети, его «Коммуникация» и «Получение информации» [32].

Также в исследование включены вопросы, отражающие доминирующее настроение респондентов («плохое», «скорее плохое», «скорее хорошее», «хорошее»), наличие проблем со сном («нет», «небольшие», «серьезные») и тягу к курению («отсутствует», «слабая», «средняя», «сильная»).

Статистический анализ осуществлялся с помощью пакета SPSS-22. Принят уровень значимости $p = 0,05$.

Для решения вопроса о том, какими критериями исследовать предполагаемые связи зависимости от смартфона, мы проверили изучаемые выборки на их соответствие нормальному закону распределения.

Проверка изучаемых выборок критерием Колмогорова – Смирнова показала, что часть выборок, представляющих изучаемые качества, распределены нормально (зависимость от смартфона – опросник САС-16, импульсивность, асертивность, незащищенность от манипуляций – НЗМ), но распределение других отлично от нормального (зависимость от социальных сетей – ЗСС-15, нарциссизм, возраст, а также все факторы зависимостей от смартфона и от социальных сетей и ответы на дополнительные вопросы). Поэтому для определения возможных связей между зависимостью от смартфона и свойствами личности вычисляем корреляции между ними по параметрическому критерию Пирсона и непараметрическому ранговому критерию Кендалла (см. табл. 1–3), выбирая для вывода в каждом случае ту из корреляций, для которой соблюдены (или не соблюдены) условия нормальности распределения выборок в каждой исследуемой паре переменных.

В табл. 1–3 представлены результаты вычисления соответствующих корреляций в выборках юношей, девушек и объединенной выборке.

Таблица 1

*Корреляции зависимости от смартфона с состояниями и свойствами личности
(юноши и девушки, $n = 227$)*

	Возраст	Настроение	Курение	НЗМ	Импульсивность
Корреляции Пирсона	–,054	–,250**	,275	–,069	,510**
Значимость (2-сторонняя)	,418	,000	,218**	,302	,000
Корреляции Кендалла	–,006	–,185**	,001	–,048	,375**
Значимость (2-сторонняя)	,912	,001	,141**	,303	,000
	Потеря контроля	Страх отказа	Эйфория	ЗСС	Психологическое состояние
Корреляции Пирсона	,877**	,759**	,798**	,717**	,711**
Значимость (2-сторонняя)	,000	,000	,000	,000	,000
Корреляции Кендалла	,718**	,592**	,615**	,517**	,538**
Значимость (2-сторонняя)	,000	,000	,000	,000	,000
	Коммуникация	Информация	Асертивность	Нарциссизм	Сон
Корреляции Пирсона	,550**	,465**	–,284**	–,082	,197**
Значимость (2-сторонняя)	,000	,000	,000	,221	,003
Корреляции Кендалла	,398**	,321**	–,224**	–,092*	,168**
Значимость (2-сторонняя)	,000	,000	,000	,048	,002

Примечание. Здесь и далее в таблицах: ЗСС-15 – опросник зависимости от социальных сетей, НЗМ – незащищенность от манипуляций, ** – корреляция (2-сторонняя) значима на уровне 0,01; * – корреляция (2-сторонняя) значима на уровне 0,05.

Таблица 1 свидетельствует о том, что в общей выборке юношей и девушек корреляции Пирсона и Кендалла показывают одни и те же связи, отличаясь лишь количественно.

Представленные в табл. 1 результаты показывают наличие статистически значимых связей зависимости от смартфона: отрицательных – с ассертивностью, настроением и положительных – с импульсивностью, зависимостью от социальных сетей и всеми ее факторами («Психологическое состояние», «Коммуникация», «Получение информации»), проблемами со сном и тягой к курению.

Величина корреляций Кендалла свидетельствует о том, что наибольшее влияние на зависимость от смартфона оказывает фактор «Потеря контроля». Хотя к такому же выводу приводит и корреляция Пирсона, вывод необходимо делать по непараметрическому критерию Кендалла, поскольку распределение факторов зависимости от смартфона отличается от нормального.

Показанная в таблице 1 положительная связь зависимости от смартфона с импульсивностью соответствует связи, выявленной зарубежными исследователями [11–17], а полученная положительная связь с зависимостью от социальных сетей также аналогична полученному ранее зарубежному результату [33].

Установленные здесь связи зависимости от смартфона с неассертивностью и со всеми факторами зависимости от социальных сетей являются новыми.

Не подтвердилось в общей выборке предположение о возможной связи зависимости от смартфона с незащищенностью от манипуляций.

Поскольку распределение возраста испытуемых отлично от нормального, то возможная связь зависимости от смартфона с возрастом должна определяться в зависимости от статистической значимости соответствующей ранговой корреляции. Последняя (по Кендаллу) оказалась статистически незначимой. Поэтому, опираясь только на результаты корреляционного анализа, невозможно утверждать о наличии связи зависимости от смартфона с возрастом.

Выявленная рядом зарубежных исследователей [18–26] *положительная* связь зависимости от смартфона с нарциссизмом не нашла подтверждения в общей выборке юношей и девушек. То, что получена слабая отрицательная корреляция, находит объяснение при рассмотрении отдельно этой связи у юношей и девушек, поскольку при объединении женской выборки с мужской в единую выборку может оказаться, что связи, имеющие место в подвыборках, могут «раствориться» в общей выборке (например, если они разнонаправлены в них).

Поэтому вычислим все корреляции отдельно для юношей и девушек.

Таблица 2

*Корреляции зависимости от смартфона с состояниями
и свойствами личности (юноши, n = 124)*

	Возраст	Настроение	Курение	НЗМ	Импульсивность
Корреляции Пирсона	–,092	–,326**	,130	–,087	,619**
Значимость (2-сторонняя)	,311	,000	,150	,338	,000
Корреляции Кендалла	–,041	–,237**	,090	–,050	,461**
Значимость (2-сторонняя)	,559	,001	,206	,428	,000

	Потеря контроля	Страх отказа	Эйфория	ЗСС	Психологическое состояние
Корреляции Пирсона	,896**	,753**	,813**	,702**	,684**
Значимость (2-сторонняя)	,000	,000	,000	,000	,000
Корреляции Кендалла	,739**	,616**	,661**	,544**	,587**
Значимость (2-сторонняя)	,000	,000	,000	,000	,000

	Коммуникация	Информация	Ассертивность	Нарциссизм	Сон
Корреляции Пирсона	,466**	,528**	–,376**	–,190*	,268**
Значимость (2-сторонняя)	,000	,000	,000	,035	,003
Корреляции Кендалла	,355**	,384**	–,265**	–,159*	,217**
Значимость (2-сторонняя)	,000	,000	,000	,012	,003

Представленные в табл. 2 результаты показывают наличие статистически значимых связей зависимости юношей от смартфона, аналогичных общему случаю (*отрицательных* – с ассертивностью, настроением и *положительных* – с импульсивностью, зависимостью от социальных сетей и всеми ее факторами («Психологическое состояние», «Коммуникация», «Получение информации»), за исключением тяги к курению, которая у юношей оказалась не связанной с зависимостью от смартфона, а также и совпадающее отсутствие связей с возрастом, незащищенностью от манипуляций.

Аналогично выводу для общей выборки юношей и девушек наибольшее влияние на зависимость юношей от смартфона оказывает фактор «Потеря контроля».

Отрицательная связь зависимости от смартфона с нарциссизмом объясняет аналогичный результат в общей выборке юношей и девушек. То, что в последней получена слабая связь, находит объяснение при рассмотрении выборки девушек, в которой эта связь отсутствует.

Как и в случае объединенной выборки юношей и девушек, полученные связи зависимости от смартфона с импульсивностью и зависимостью от социальных сетей соответствуют аналогичным связям, установленным в зарубежных исследованиях.

Выявленные в данном исследовании связи зависимости от смартфона юношей с неассертивностью и со всеми факторами зависимости от социальных сетей являются новыми.

Таблица 3

*Корреляции зависимости от смартфона с состояниями и свойствами личности
(девушки, n = 103)*

	Возраст	Настроение	Курение	НЗМ	Импульсивность
Корреляции Пирсона	–,044	–,128	,418**	,053	,331**
Значимость (2-сторонняя)	,657	,199	,000	,592	,001
Корреляции Кендалла	,000	–,091	,268**	,023	,243**
Значимость (2-сторонняя)	,998	,255	,001	,740	,000

	Потеря контроля	Страх отказа	Эйфория	ЗСС	Психологическое состояние
Корреляции Пирсона	,845**	,758**	,764**	,732**	,740**
Значимость (2-сторонняя)	,000	,000	,000	,000	,000
Корреляции Кендалла	,702**	,542**	,531**	,473**	,463**
Значимость (2-сторонняя)	,000	,000	,000	,000	,000

	Коммуникация	Информация	Ассертивность	Нарциссизм	Сон
Корреляции Пирсона	,636**	,361**	-,255*	,080	,105
Значимость (2-сторонняя)	,000	,000	,118	,419	,293
Корреляции Кендалла	,431**	,218**	-,172*	,006	,104
Значимость (2-сторонняя)	,000	,002	,013	,927	,202

Представленные в табл. 3 результаты показывают наличие статистически значимых связей зависимости девушек от смартфона: *отрицательных* – с ассертивностью и *положительных* – с импульсивностью, тягой к курению, зависимостью от социальных сетей и всеми ее факторами («Психологическое состояние», «Коммуникация», «Получение информации»). Но нет связи с настроением и проблемами со сном.

Как и в предыдущих случаях, наибольшее влияние на зависимость девушек от смартфона оказывает фактор «Потеря контроля».

Аналогично ситуации в выборке юношей и объединенной выборке юношей и девушек полученные связи зависимости от смартфона с импульсивностью и зависимостью от социальных сетей соответствуют аналогичным связям, установленным в зарубежных исследованиях.

Показанные табл. 3 связи зависимости от смартфона девушек со всеми факторами зависимости от социальных сетей являются новыми.

Для выборки девушек не подтвердилась гипотеза о возможной связи зависимости от смартфона с незащищенностью от манипуляций. Таким образом, эта гипотеза не подтвердилась ни для одной группы испытуемых.

Выявленная рядом зарубежных исследователей положительная связь зависимости от смартфона с нарциссизмом не нашла подтверждение для девушек, а для юношей связь оказалась отрицательной.

Сравнение средних значений зависимости от смартфона юношей и девушек, произведенное с помощью t-критерия для равенства средних независимых выборок (в предположениях равных и неравных дисперсий), показало, что у девушек зависимость от смартфона (18,1) статистически значимо ($p \leq 0,31$) выше зависимости от смартфона юношей (15,7). Этот результат подтверждают ранее полученные выводы [9, 10].

Положительная и высокая связь зависимости от смартфона с *зависимостью от социальных сетей* вполне объяснима, поскольку студенты чаще входят в социальные сети и находятся в них посредством смартфона. При этом наибольшее влияние играют факторы «психическое состояние» и «потеря контроля», что свидетельствует о получении пользователями смартфона сиюминутного эмоционального удовлетворения.

В несколько меньшей степени зависимые от смартфона студенты при нахождении в социальных сетях прибегают к поиску информации. Данные зависимости указывают на некую «самодостаточную» функцию смартфона.

При этом юноши более прагматичны: для них, в отличие от девушек, поиск информации играет большую роль, чем коммуникация в социальных сетях. Это соотносится с общими представлениями о большем значении общения в жизни женщин и большей рациональности мужчин. Юноши, в частности, в большей степени используют смартфон для чтения политических новостей и больше заинтересованы в новостном контенте.

Отрицательная связь зависимостей от смартфона с асертивностью указывает на то, что уверенные в себе и самодостаточные студенты меньше зависят от онлайн. Им более интересны реальные взаимодействия с окружающими. Установленная отрицательная связь позволяет также предположить меньшую выраженность у данных студентов степени затрудненности общения, в частности застенчивости. Такие студенты «не бегут» в виртуальный мир от реальности и находят удовлетворение в непосредственных межличностных контактах. В большей степени это характерно для юношей, что подтверждает общее представление о большей доминантности мужчин.

Положительная связь зависимости от смартфона с импульсивностью свидетельствует о том, что зависимые студенты слабо рефлексируют при принятии тех или иных решений. Опасность подобной связи состоит в большей подверженности зависимых студентов различным деструктивным влияниям через Интернет. Они меньше осознают подобные влияния и принимают необдуманные спонтанные решения.

Зависимость от смартфона влияет на психическое состояние студентов. Так, выраженность зависимости от смартфона положительно связана с возникновением *проблем со сном* и доминирующим *плохим настроением* у юношей и сильной *тяги к курению* у девушек. Это может говорить о наличии у зависимых студентов психологических проблем и их общей поведенческой дезадаптации.

Полученные в данном исследовании результаты могут быть использованы кураторами, психологами и социальными педагогами вуза для разъяснительной работы со студентами об опасностях чрезмерного увлечения смартфоном.

Эти результаты также актуализирует вопрос о необходимости корректирующего воздействия на студентов со стороны кураторов, социально-педагогической и психологической службы и др.

При этом для диагностики зависимости от смартфона можно рекомендовать использованную в данном исследовании короткую версию САС-16 опросника «Шкала зависимости от смартфона», надежность и валидность которой доказана [9].

Наличие высокой степени зависимости от смартфона должно сигнализировать кураторам, психологам и социальным педагогам вуза о необходимости повышенного внимания к данному студенту, в частности исследования различных параметров затрудненного общения и внутриличностных конфликтов и оказания соответствующей адресной помощи.

У юношей и девушек установлены статистически значимые связи зависимости от смартфона: *отрицательные* – с асертивностью и *положительные* – с импульсивностью, зависимостью от социальных сетей и всеми ее факторами («Психологическое состояние», «Коммуникация», «Получение информации»).

У юношей также выявлены отрицательные связи зависимости от смартфона с нарциссизмом, настроением и положительная связь с проблемами со сном, а у девушек – положительная связь с тягой к курению.

У девушек зависимость от смартфона статистически значимо выше зависимости от смартфона юношей.

В наибольшей степени зависимости от смартфона способствует фактор «Потеря контроля».

Положительная связь зависимости от смартфона с импульсивностью и зависимостью от социальных сетей аналогичны полученным ранее зарубежным результатам.

Выявленная рядом зарубежных исследователей положительная связь зависимости от смартфона с нарциссизмом у русскоязычных студентов представлена в виде отрицательной связи у юношей.

Установленные связи зависимости от смартфона женщин и мужчин с неассертивностью и со всеми факторами зависимости от социальных сетей являются новыми как для отечественных, так и для зарубежных исследований.

Не подтвердилось предположение о возможной связи зависимости от смартфона с незащищенностью от манипуляций.

Полученные в данном исследовании результаты могут быть использованы кураторами, психологами и социальными педагогами вуза для разъяснительной работы студентам об опасностях чрезмерного увлечения смартфоном.

Наличие высокой степени зависимости от смартфона может сигнализировать указанным специалистам о необходимости оказания соответствующей адресной помощи.

Список литературы

1. Варламова С. Н., Гончарова Е. Р., Соколова С. Н. Интернет-зависимость молодежи мегаполисов: критерии и типология // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2015. № 2 (125). С. 165–182.
2. Градюшко А. А. Белорусские интернет-СМИ в контексте меняющегося медиапотребления // Журнал Белорусского гос. ун-та. Журналистика. Педагогика. 2018. № 1. С. 4–11.
3. Догадкина С. Б., Ермакова И. В., Шарапов А. Н. Вегетативное и гормональное обеспечение когнитивной деятельности детей (работа на смартфоне) в зависимости от психологических особенностей и типа вегетативной нервной активности // Новые исследования. 2020. № 2 (62). С. 15–32. doi: 10.46742/2072-8840-2020-62-2-15-32
4. Долгушин Д. В., Белова А. П., Борисова О. Е., Панкратова Д. А. К вопросу о номофобии: социально-психологическая зависимость студентов старших курсов // Инновационный потенциал развития общества: взгляд молодых ученых: сб. науч. ст. Всерос. науч. конф. перспективных разработок. Курск: Юго-Западный гос. ун-т, 2020. С. 233–235.
5. Крухмалева О. В., Крухмалев Е. В. Современные игровые устройства в жизни детей и подростков: социокультурный анализ // Культура и образование. 2017. № 2 (2). С. 47–60.
6. Пережогин Л. О. Программа психотерапевтической помощи несовершеннолетним, обнаруживающим признаки зависимости от интернета и мобильных устройств // Практическая медицина. 2019. Т. 17, № 3. С. 96–99.
7. Титова В. В. Киберпатология: результаты исследования и пути профилактики // Вестник Московского гос. областного ун-та. 2017. № 4. С. 12. doi: 10.18384/2224-0209-2017-4-849
8. Yang H. C., Kim Y. E. Intermittent Addiction and Double Sidedness of Thought Suppression: Effects of Student Smart Phone Behavior // The Journal of Distribution Science. 2015. Vol. 13 (9). P. 13–18. doi: 10.15722/JDS.13.9.201509.13
9. Шейнов В. П. Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона» // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2021. Т. 6, № 1. С. 97–115. URL: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document644.pdf> (дата обращения: 14.12.2021). doi: 10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005
10. Шейнов В. П., Девицын А. С. Факторная структура модели зависимости от смартфона // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6, № 3 (23). С. 174–197. doi: 10.38098/ipran.sep_2021_23_3_07
11. Billieux J., Van der Linden M., Rochat L. The role of impulsivity in actual and problematic use of the mobile phone // Applied Cognitive Psychology. Vol. 22, Is. 9. P. 1195–1210. doi: 10.1002/acp.1429
12. Gecaite-Stonciene J., Saudargiene A., Prankeviciene A. et al. Impulsivity mediates associations between problematic internet use, anxiety, and depressive symptoms in students: a cross-sectional COVID-19 study // Front. Psychiatry. 2021. doi: 10.3389/fpsyt.2021.634464

13. Jo H., Na E., Kim D.J. The relationship between smartphone addiction predisposition and impulsivity among Korean smartphone users // *Addiction Research & Theory*. 2018. Vol. 26, Is. 1. P. 77–84.
14. Kim Y., Jeong J. E., Cho H., Jung D. J., Kwak M., Rho M. J. Personality factors predicting smartphone addiction predisposition: Behavioral inhibition and activation systems, impulsivity, and self-control // *PloS one*. 2016. doi: 10.1371/journal.pone.0159788
15. Mei S., Chai J., Wang S.B., Ng C.H., Ungvari G.S. et al. Mobile phone dependence, social support and impulsivity in Chinese university students // *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2018. Vol. 15 (3). doi: 10.3390/ijerph15030504
16. Peterka-Bonetta J., Sindermann C., Elhai J. D., Montag Ch. Personality associations with smartphone and internet use disorder: A comparison study including links to impulsivity and social anxiety // *Front. Public Health*. Is. 11. doi: 10.3389/fpubh.2019.00127
17. Lee Y. J., Park J. H. The effect of use motives, self-control and social withdrawal on smartphone addiction // *Journal of Digital Convergence*. 2014. Vol. 12, Is. 8. P. 459–465.
18. Pearson C., Hussain Z. Smartphone use, addiction, narcissism, and personality: A mixed methods investigation // *Gaming and Technology Addiction: Breakthroughs in Research and Practice*. 2017. P. 18–29. doi: 10.4018/978-1-5225-0778-9.ch011
19. Giordano C., Salerno L., Pavia L., Cavani P. Magic mirror on the wall: selfie-related behavior as mediator of the relationship between narcissism and problematic smartphone use // *Clinical Neuropsychiatry*. 2019. Is. 16 (5-6). P. 197–205.
20. Błachnio A., Przepiórka A. Facebook intrusion, fear of missing out, narcissism, and life satisfaction: A cross-sectional study // *Psychiatry research*. 2018. Is. 259. P. 514–519.
21. Zerach G. Emptiness Mediates the Association Between Pathological Narcissism and Problematic Smartphone Use // *Psychiatr Q*. 2021. Is. 92. P. 363–373. doi: 10.1007/s11126-020-09803-9
22. Ksinan A. J., Mališ J., Vazsonyi A. T. Swiping away the moments that make up a dull day: Narcissism, boredom, and compulsive smartphone use // *Curr. Psychol*. 2021. Is. 40. P. 2917–2926. doi: 10.1007/s12144-019-00228-7
23. Heidarzadeh F., Kheradmand A. Relationship between mobile phone addiction and Narcissistic personality disorder among medical students // *Arch Clin Psychiatry*. 2021. Is. 48 (1). P. 24–28.
24. Reid A. J., Thomas C. N. A Case Study in Smartphone Usage and Gratification in the Age of Narcissism // *International Journal of Technology and Human Interaction (IJTHI)*. 2017. Is. 13 (2). P. 17. doi: 10.4018/IJTHI.2017040103
25. Kong F., Tang F., Zhang H. et al. Does Downward Social Comparisons Affect Mobile Phone Addiction? Narcissism Matters! // *J. Technol. Behav. Sci*. 2020. Is. 5. P. 266–272. doi: 10.1007/s41347-020-00136-9
26. Lee Y. C., Kim N., Kwon S. J., Kim B. The effects of adult attachment and covert narcissism on smartphone addiction in college students // *Science of Emotion and Sensibility*. 2020. Vol. 23, Is. 1. P. 103–112.
27. Шейнов В. П. Детерминанты ассертивного поведения // *Психол. журнал*. 2015. Т. 36, № 8. С. 28–37. URL: <https://naukarus.com/determinanty-assertivnogo-povedeniya> (дата обращения: 14.12.2021).
28. Шейнов В. П. Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // *Вопросы психологии*. 2014. № 2. С. 107–116.
29. Шейнов В. П. Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // *Вопросы психологии*. 2012. № 4. С. 147–154.
30. Шейнов В. П., Девицын А. С. Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей // *Системная психология и социология*. 2021. № 2 (38). С. 41–55. doi: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.04
31. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 339 с.
32. Шейнов В. П., Девицын А. С. Трехфакторная модель зависимости от социальных сетей // *Российский психол. журнал*. 2021. № 3. С. 145–158.
33. Jeong S. H., Kim H. J., Yum J. Y., Hwang Y. What type of content are smartphone users addicted to?: SNS vs. games // *Computers in Human Behavior*. 2016. Is. 54. P. 10–17.

References

1. Varlamova S. N., Goncharova E. R., Sokolova S. N. Internet-zavisimost' molodezhi megapolisov: kriterii i tipologiya [Internet addiction of the youth of megacities: criteria and typology]. *Monitoring obshchestvennogo*

- mneniya: ekonomicheskiye i sotsial'nye peremeny – Public opinion monitoring: economic and social changes*, 2015, no 2 (125), pp.165–182 (in Russian).
2. Gradyushko A. A. Belorusskiye internet-SMI v kontekste menyayushchegosya mediapotrebleniya [Belarusian Internet media in the context of changing media consumption]. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Zhurnalistika. Pedagogika – Belarusian State University Journal. Journalism. Pedagogy*, 2018, no. 1, pp. 4–11 (in Russian).
3. Dogadkina S. B., Ermakova I. V., Sharapov A. N. Vegetativnoye i gormonal'noye obespecheniye kognitivnoy deyatel'nosti detey (rabota na smartfone) v zavisimosti ot psikhologicheskikh osobennostey i tipa vegetativnoy nervnoy aktivnosti [Vegetative and hormonal support of cognitive activity of children (smartphone activities) depending on psychological characteristics and type of vegetative nervous activity]. *Novye issledovaniya – New research*, 2020. no. 2 (62), pp. 15–32 (in Russian). doi: 10.46742/2072-8840-2020-62-2-15-32
4. Dolgushin D. V., Belova A. P., Borisova O. E., Pankratova D. A. K voprosu o nomofobii: sotsial'no-psikhologicheskaya zavisimost' studentov starshikh kursov [On the issue of nomophobia: social and psychological dependence of senior students]. *Innovatsionnyy potentsial razvitiya obshchestva: vzglyad molodykh uchenykh: sbornik nauchnykh statey Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii perspektivnykh razrabotok* [Innovative potential for the development of society: the view of young scientists: a collection of scientific articles of the All-Russian Scientific Conference of Advanced Developments]. Kursk, Yugo-Zapadnyy gosudarstvennyy universitet Publ., 2020. Pp. 233–235 (in Russian).
5. Krukhmaleva O. V., Krukhmalev E. V. Sovremennye igrovye ustroystva v zhizni detey i podrostkov: Sotsiokul'turnyy analiz [Modern gaming devices in lives of children and adolescents: Socio-cultural analysis]. *Kul'tura i obrazovaniye – Culture and education*, 2017, no. 2 (2), pp. 47–60 (in Russian).
6. Perezhogin L. O. Programma psihoterapevticheskoy pomoshchi nesovershennoletnim, obnaruzhivayushchim priznaki zavisimosti ot interneta i mobil'nykh ustroystv [Program of psychotherapeutic assistance to minor children who show signs of addiction to the Internet and mobile devices]. *Prakticheskaya meditsina – Practical Medicine*, 2019, vol. 17, no. 3, pp. 96–99 (in Russian).
7. Titova V. V. Kiberpatologiya: rezul'taty issledovaniya i puti profilaktiki [Cyber pathology: research results and ways of prevention]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta – Bulletin of the Moscow State Regional University*, 2017, no. 4, p. 12 (in Russian). doi.org/10.18384/2224-0209-2017-4-849
8. Yang H. C., Kim Y. E. Intermittent Addiction and Double Sidedness of Thought Suppression: Effects of Student Smart Phone Behavior. *The Journal of Distribution Science*, 2015, vol. 13(9), pp. 13–18. doi: 10.15722/JDS.13.9.201509.13
9. Sheynov V. P. Korotkaya versiya oprosnika «Shkala zavisimosti ot smartfona» [Short version of the questionnaire “Smartphone addiction scale”]. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda – Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and labor psychology*, 2021, vol. 6, no. 1, pp. 97–115 (in Russian). doi: 10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005. URL: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document644.pdf> (accessed 14 December 2021).
10. Sheynov V. P., Devitsyn A. S. Faktornaya struktura modeli zavisimosti ot smartfona [Factor structure of smartphone dependence model]. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya – Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*, 2021, vol. 6, no. 3 (23), pp. 174–197 (in Russian). doi: 10.38098/ipran.sep_2021_23_3_07
11. Billieux J., Van der Linden M., Rochat L. The role of impulsivity in actual and problematic use of the mobile phone. *Applied Cognitive Psychology*, vol. 22, is. 9, pp. 1195–1210. doi: 10.1002/acp.1429
12. Gecaite-Stonciene J., Saudargiene A., Pranckeviciene A. et al. *Impulsivity mediates associations between problematic internet use, anxiety, and depressive symptoms in students: a cross-sectional COVID-19 study*. *Front. Psychiatry*, 2021. doi: 10.3389/fpsyt.2021.634464
13. Jo H., Na E., Kim D.J. The relationship between smartphone addiction predisposition and impulsivity among Korean smartphone users. *Addiction Research & Theory*, 2018, vol. 26, is. 1, pp. 77–84.
14. Kim Y., Jeong J. E., Cho H., Jung D. J., Kwak M., Rho M. J. Personality factors predicting smartphone addiction predisposition: Behavioral inhibition and activation systems, impulsivity, and self-control. *PloS one*, 2016. doi: 10.1371/journal.pone.0159788
15. Mei S., Chai J., Wang S. B., Ng C. H., Ungvari G.S. et al. Mobile phone dependence, social support and impulsivity in Chinese university students. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2018, vol. 15 (3). doi: 10.3390/ijerph15030504

16. Peterka-Bonetta J., Sindermann C., Elhai J. D., Montag Ch. Personality associations with smartphone and internet use disorder: A comparison study including links to impulsivity and social anxiety. *Front. Public Health*. is. 11. doi: 10.3389/fpubh.2019.00127
17. Lee Y. J., Park J. H. The effect of use motives, self-control and social withdrawal on smartphone addiction. *Journal of Digital Convergence*, 2014, vol. 12, is. 8, pp. 459–465.
18. Pearson C., Hussain Z. Smartphone use, addiction, narcissism, and personality: A mixed methods investigation. *Gaming and Technology Addiction: Breakthroughs in Research and Practice*, 2017, pp. 18–29. doi: 10.4018/978-1-5225-0778-9.ch011
19. Giordano C., Salerno L., Pavia L., Cavani P. Magic mirror on the wall: selfie-related behavior as mediator of the relationship between narcissism and problematic smartphone use. *Clinical Neuropsychiatry*, 2019, is. 16 (5-6), pp. 197–205.
20. Błachnio A., Przepiórka A. Facebook intrusion, fear of missing out, narcissism, and life satisfaction: A cross-sectional study. *Psychiatry research*, 2018, is. 259, pp. 514–519.
21. Zerach G. Emptiness Mediates the Association Between Pathological Narcissism and Problematic Smartphone Use. *Psychiatr Q*, 2021, is. 92, pp. 363–373. doi: 10.1007/s11126-020-09803-9
22. Ksinan A. J., Mališ J., Vazsonyi A. T. Swiping away the moments that make up a dull day: Narcissism, boredom, and compulsive smartphone use. *Curr. Psychol*, 2021, is. 40, pp. 2917–2926. doi: 10.1007/s12144-019-00228-7
23. Heidarzadeh F., Kheradmand A. Relationship between mobile phone addiction and Narcissistic personality disorder among medical students. *Arch Clin Psychiatry*, 2021, is. 48 (1), pp. 24–28.
24. Reid A. J., Thomas C. N. A Case Study in Smartphone Usage and Gratification in the Age of Narcissism. *International Journal of Technology and Human Interaction (IJTHI)*, 2017. is. 13 (2). pp. 17. doi: 10.4018/IJTHI.2017040103
25. Kong F., Tang F., Zhang H. et al. Does Downward Social Comparisons Affect Mobile Phone Addiction? Narcissism Matters! *J. Technol. Behav. Sci*, 2020, is. 5, pp. 266–272. doi: 10.1007/s41347-020-00136-9
26. Lee Y. C., Kim N., Kwon S. J., Kim B. The effects of adult attachment and covert narcissism on smartphone addiction in college students. *Science of Emotion and Sensibility*, 2020, vol. 23, is. 1. pp. 103–112.
27. Sheynov V. P. Determinanty assertivnogo povedeniya [Determinants of assertive behavior]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2015, vol. 36, no. 3, pp. 28–37 (in Russian). URL: <https://naukarus.com/determinanty-assertivnogo-povedeniya> (accessed 14 December 2021).
28. Sheynov V. P. Razrabotka testa assertivnosti, udovletvoryayushchego trebovaniyam nadezhnosti i validnosti [Development of an assertiveness test in accordance with reliability and validity requirements]. *Voprosy psikhologii – Voprosy psikhologii*, 2014, no. 2, pp. 107–116 (in Russian).
29. Sheynov V. P. Razrabotka oprosnika dlya otsenki stepeni nezashchishchennosti individua ot manipulyativnykh vozdeystviy [Development of a questionnaire to assess the degree of vulnerability of an individual from effects of manipulation]. *Voprosy psikhologii – Voprosy psikhologii*, 2012, no 4, pp. 147–154 (in Russian).
30. Sheynov V. P., Devitsyn A. S. Razrabotka nadezhnogo i validnogo oprosnika zavisimosti ot sotsial'nykh setey [Development of a reliable and valid questionnaire of social media addiction]. *Sistemnaya psikhologiya i sociologiya – Systems Psychology and Sociology*, 2021, no. 2 (38), pp. 41–55 (in Russian). doi: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.04
31. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'kh grupp* [Social and psychological diagnostics of personality and small group development]. Moscow, Institute of Psychotherapy Publ., 2002. 339 p. (in Russian).
32. Sheynov V. P., Devitsyn A. S. Trekhfaktornaya model' zavisimosti ot sotsial'nykh setey [Three-factor model of social media addiction]. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2021, no. 3, pp. 145–158 (in Russian).
33. Jeong S. H., Kim H. J., Yum J. Y., Hwang Y. What type of content are smartphone users addicted to?: SNS vs. games. *Computers in Human Behavior*, 2016, no. 54, pp. 10–17.

Информация об авторах

Шейнов В. П., доктор социологических наук, профессор, Республиканский институт высшей школы (ул. Московская, 15, Минск, Республика Беларусь, 220001).
E-mail: sheinov1@mail.ru

Тарелкин А. И., социальный педагог, Белорусско-Российский университет (пр. Мира, 43, Могилев, Республика Беларусь, 212000).

E-mail: tarelkin1@tut.by

Information about the authors

Sheynov V. P., Doctor of Sociological Sciences, Professor, Republican Institute of Higher Education (ul. Moskovskaya, 15, Minsk, Republic of Belarus, 220001).

E-mail: sheinov1@mail.ru

Tarelkin A. I., Social Counsellor, Belarusian-Russian University (pr. Mira, 43, Mogilev, Republic of Belarus, 212000).

E-mail: tarelkin1@tut.by

Статья поступила в редакцию 21.02.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 21.02.2022; accepted for publication 28.04.2022

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>

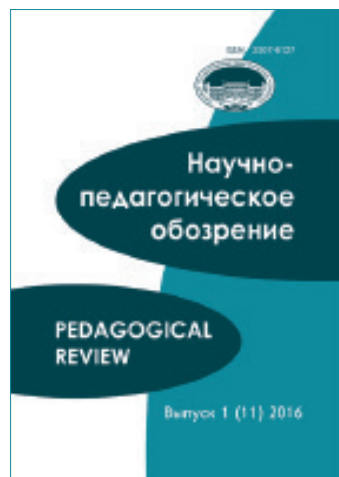
E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

«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



«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

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





Издательство  ТГПУ